

01087 13
29.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Bases Pedagógicas y Condiciones de la Práctica Docente de la Educación Física Mexicana

T E S I S
Que para obtener el Doctorado en
P E D A G O G I A
p r e s e n t a
MA. DE LA LUZ TORRES HERNANDEZ



Directora de Tesis: Dra. Patricia Ehrlich Quintero

258503

Ciudad Universitaria D. F.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

Para Ma. Paloma, Lucia y Oscar José

Es tu risa la espada
más victoriosa,
vencedor de las flores
y las alondras
Rival del sol.

Miguel Hernández

A las solidarias presencias, cuyo apoyo incondicional propició la conclusión de esta empresa; por ello, su resultado también pertenece a: Luis y Lucha, Socorro, José Luis y Pablo Torres, Salvador Sarmiento, Rosario Izquierdo, Federico García, Inés Grimaldo, Macario Molina y Guadalupe Marín.

A Patricia Ehrlich Quintero, inteligente sensibilidad que trascendió el ámbito teórico de la dirección de tesis, involucrando el sentido humano de la práctica pedagógica, lo cual a su vez hizo nacer la amistad.

Mis consultores: José O. Medel Bello y Edgar González Gaudiano, quienes con integridad académica apoyaron decididamente el tema y el intercambio libre de ideas, tan necesario en el desarrollo de un trabajo de esta naturaleza.

Alicia de Alba, Erwin A. Stephan-Otto Parrodi, Luz Elena Salas Gómez y Sergio Martínez Romo, accedieron a revisar y aportar sus observaciones en la etapa conclutoria del trabajo.

Es necesario aclarar que la responsabilidad de lo expuesto en la tesis es exclusiva de la autora; sin embargo, la participación de todos y cada uno de los arriba mencionados, me refiere un aprendizaje invaluable, sus consejos y observaciones obligaron una segunda, tercera y última mirada al trabajo, enriqueciendo -necesariamente- con sus comentarios y sugerencias, su versión final.

Sea pues, testimonio de mi gratitud.

INDICE

Prólogo	
Presentación	1
1. Metodología	4
2. El enfoque sociopedagógico de la educación física	11
• Sobre el objeto de estudio	11
• Sobre la categoría de aprendizaje.	15
• La concepción histórico-cultural de la educación física	22
Capítulo I. La educación física en México en el siglo veinte	27
1. Antecedentes institucionales. Las primeras manifestaciones de la educación física escolarizada	29
1.1. Las escuelas gimnásticas: "higiénica" y "patriótica"	34
2. La educación física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria	42
2.1. La concepción de cultura física "estético nacionalista" en la política educativa de José Vasconcelos	49
2.2. La educación física en la etapa cardenista	55
2.2.1. El debate: enfoque "biomédico-deportivo" <i>versus</i> "premilitar-deportivo"	58
3. La educación física en el marco de la revolución técnico científica	64
3.1. La Reforma Educativa de los setenta	68
3.2. La Modernización Educativa de los noventa	81
4. Conclusiones: La educación física institucionalizada	87
Capítulo II: La educación física y las condiciones de vida de los niños de la Ciudad de México	94
1. La vida de los escolares en la Ciudad de México	98
1.1. Condiciones de la vivienda y servicios	102
1.2. Salud, higiene y medio ambiente	109
1.3. Alimentación	121

1.3.1. Nutrición infantil en el país	121
1.3.2. Principios básicos sobre orientación alimentaria	125
1.3.3. Dieta habitual de los escolares	126
1.3.4. Desnutrición y mala nutrición	129
1.3.5. Punto de vista de los alumnos	134
1.3.6. Atención de la escuela al problema de salud y la orientación alimentaria de los escolares	217
1.4. Actitud postural	139
1.5. Uso del tiempo libre	145
1.6. Ejercitación y actividad deportiva	153
1.7. Conclusiones	156
Capítulo III. La educación física y su práctica docente	
(Un acercamiento a la escuela primaria en la Ciudad de México)	160
1. Política educativa	162
2. Recursos docentes	166
2.1. Problemas sociopedagógicos percibidos por los docentes	169
3. Atención a la demanda e infraestructura	173
4. Proceso didáctico de la educación física	176
4.1. El enfoque del programa	176
4.2. Objetivos de aprendizaje	181
4.3. Contenidos programáticos	185
4.4. Estrategias y relaciones didácticas	186
4.4.1. Relación método-contenido	186
4.4.2. Relación enseñanza-aprendizaje	189
4.4.3. Relación maestro-alumno	191
4.5. Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	192

Conclusiones sobre la práctica docente de la educación física y líneas propositivas	
(Hacia la construcción de un nuevo modelo)	195
• Nuevas exigencias para la educación física ante el cambio científico-tecnológico y frente a la necesidad de desarrollo humano	207
• Sobre la política educativa	213
• Sobre los recursos humanos	217
• Sobre la atención al servicio e infraestructura	219
• Sobre la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje	222
• Sobre la redefinición del objeto y los campos de formación	224
• Sobre la redefinición de los objetivos	226
• Propuesta de objetivos para la educación física escolar	227
• Sobre la redefinición de los contenidos	235
• Sobre la “activación física” como propuesta categorial	238
• Sobre la redefinición de los procedimientos didácticos	241
• Una reflexión final acerca del debate sobre el Sistema Educativo Nacional	244
• Bibliografía	247

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

Title of the Investigation: PEDAGOGICAL BASES AND
CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL
PRACTICE OF MEXICAN PHYSICAL
EDUCATION

Author: Torres Hernández María de la Luz

The investigation aboarded the educational practice of physical education through an approach of public education in the primary schools of Mexico City. Its essential objective was to distinguish its conditions, advancements, and to finally respond in order to defend the elements necessary for the construction of an alternative model appliable to a primary school education.

The presentation of the results demonstrates a process of investigation which distinguishes the following levels of analisis:

1. Documental historical study in order to identify the process of contruction of the object within the oficial institutions in Mexico.
2. Documental study in order to explore the tendencies of social development at a nacional and world-wide level with an approach on the needs of corporal physical attention.
3. Cualitative Explorative Study in order to identify how the observed categories reflect at a global level off the pupils, and in this way identify the particular needs of the region.
4. Analisis of the educational practice in its relationship with its response to the detected needs.

As a result of the study, it has been possible to identify a broad educational field applied to the integral formation of the individual, emphasizing the most significant aspects in order to apply them on the conditions that prevail in Mexico City. It proposes to reestablish physical education, prioritizing the contents that deal with the development of the individual's quality of life. This new proposition must combine aspects regarding attention and care of health, nutrition, physical intergrity, environmental protection; enriching the culture of pleasure, of corporal communication, physical conditioning, motive training, and physical training of genders; within other apprenticeships that are required to give attention to the actual and future needs of the individuals in concrete social historical conditions.

Título de la Investigación: BASES PEDAGÓGICAS Y CONDICIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA MEXICANA

Doctoranda: Torres Hernández María de la Luz

Tutor: Dra. Patricia Ehrlich Quintero

Síntesis del trabajo:

La investigación abordó la práctica docente de la educación física en un acercamiento a la educación pública en la escuela primaria de la Ciudad de México. Su objetivo esencial se encaminó a conocer sus condiciones, avances y limitaciones frente a las demandas sociales a las que debe responder, con el fin de sustentar elementos para la construcción de un modelo alternativo aplicable a la educación primaria.

Las nociones y categorías que delinearón el trabajo se fundaron en el método dialéctico materialista e histórico y el enfoque pedagógico histórico cultural. Los procedimientos metodológico aplicados consideraron un estudio exploratorio, documental y de campo, en tres etapas: diagnóstica, analítica y propositiva.

La presentación de los resultados da cuenta de un proceso de investigación en el que se distinguen los siguientes niveles de análisis:

1. Estudio histórico documental para identificar el proceso de construcción del objeto dentro de las instituciones oficiales en México.
2. Estudio documental para explorar las tendencias de desarrollo social a nivel mundial y nacional con un acercamiento a las necesidades de atención físico corporal.
3. Estudio cualitativo exploratorio para identificar cómo se reflejan las categorías observadas a nivel global en los escolares de la Ciudad de México y así identificar necesidades particulares para la región.
4. Análisis de la práctica docente en relación a su respuesta a las necesidades detectadas.

Como resultado del estudio se ha podido identificar un amplio campo educativo aplicado a la formación integral de los sujetos, destacando aspectos prioritarios para aplicarlos en las condiciones que prevalecen en la Ciudad de México: el incremento en los niveles de pobreza, la ruptura del equilibrio ecológico, el papel preponderante de los medios de comunicación masiva en el uso del tiempo libre y la insuficiencia de servicios. Aunado a ello, el automatismo, sedentarismo corporal y pasividad, asociados con la disminución de ejercitación cotidiana e incremento en los problemas posturales, de coordinación motriz, de violaciones y agresiones corporales e inseguridad física generalizada; entre otros aspectos, que en su conjunto provocan un nivel malsano en la calidad de vida de los niños objeto de nuestro estudio.

Por tanto, se propone replantear la educación física, priorizando contenidos orientados al desarrollo de la calidad de vida de los sujetos. Este nuevo planteamiento deberá conjuntar aspectos de atención y cuidado de la salud, nutrición, integridad física, protección del medio ambiente; enriquecer la cultura del placer, la comunicación corporal y el adiestramiento motriz; la educación física de género;

entre otros aprendizajes que se requieren para dar atención a las necesidades actuales y futuras de los sujetos en condiciones histórico sociales concretas.

En base a esta formulación, en las conclusiones se presentan líneas propositivas que sustentan la construcción de un modelo alternativo, contemplando: las tendencias de desarrollo social y su impacto en la educación física, así como las nuevas exigencias para la disciplina ante el cambio científico-tecnológico y frente a la necesidad del desarrollo humano; la política educativa actual; los recursos humanos y la atención al servicio e infraestructura; la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje; la redefinición del objeto y los campos de formación; el análisis de los objetivos, con una propuesta para la educación física escolar; así como la reorientación de los contenidos y de los procedimientos didácticos.

PRÓLOGO

Los nuevos umbrales y las viejas preguntas

Para Luz Torres, en amistoso abrazo

Hace dieci ¿cuantos? años convocaste (¿conjuraste?), junto con nuestra inefable Rosario, algunas inexplicables --pero sentidas-- reflexiones de mi parte para celebrar su entrada al mundo profesional. Fueron palabras que entonces no eran muy claras pero que intentaban resumir el periplo de las causas y azares que nos hicieron compartir la senda dura de las ciencias sociales (el quehacer nuestro de entonces y ¿por qué no? de ahora y todavía). Escribía entonces en colores (tinta azul, tinta café, tinta verde, según el momento y la inspiración). Eran tiempos en que se maduraba nuestra inserción en un mercado de trabajo en el que nunca pensábamos cuando nos lanzamos a las islas --esos cubículos sin techo, sin paredes-- del conocimiento universitario en la (nuestra) ahora abandonada Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Eran tiempos de gozo, porque las dos amigas entrañables culminaba (¿iniciaban?) un trecho de camino que les costó sudor, lágrimas y una que otra risita nerviosa. Reconocía en ese trabajo el esfuerzo y las ganas de afirmar lo que en tantos fallidos intentos quisimos despejar en discusiones (y no tanto) y convivencias fraternales, en las que las --entonces-- embriagantes teorías nos explicaban el mundo, transformándonos.

El tiempo pasa y no nos hemos puesto viejos. Al menos eso parece ahora que, desde la --en muchos sentidos-- lejana Facultad de Filosofía y Letras entregas a la imprenta un trabajo que resume los más recientes juicios y los más añejos pendientes de una carrera que emprendimos juntos y que hoy te tiene en el vértice de un nuevo giro (¿un nuevo salto?). Queda claro que hay campos a los que no se les ha brindado la atención necesaria. Tu propuesta (para centrarnos, para asumir el reto) se ubica en un punto que debiera ser evidente para todos. Es en la escuela primaria y en la atención que se preste a las actividades físicas donde puede perderse --o ganarse-- (en proporciones dialécticamente inaprehensibles) la oportunidad de hacer de los útiles y las herramientas del cuerpo un fundamento para articularse a las tareas impostergables de la vida: el juego, la recreación, la convivencia, el reconocimiento --y el respeto-- de otros, la posibilidad de asumir la creación y la productividad como armas y mecanismos para crecer completos.

¿Y la enseñanza? El significado de esa tarea que asumes como propia, cotidiana, es un camino que andas y sin duda disfrutas, mientras tus afectos crecen y los problemas, los de afuera, los de la realidad se hacen grandes y parecen ser más retorcidos y a veces, como la serpiente de los sueños de las canciones, uno la mata y aparece otra mayor. . . En ella vives y acaso por ello has querido retomarla, explicarla, hacerla más tuya para seguir reproduciendo, en otros (¿con otros?) --que cada ciclo escolar son otros, inéditos oídos-- el cosquillenate impulso que acompaña el entendimiento y la claridad. Tu trabajo --el de todos los días-- te ha permitido articular este otro trabajo --que hoy presentas, terminado, acicalado-- como un esquema para que tus iguales compartan tus inquietudes y las puedan hacer surtir, socializarse (¿n'est pas?).

La música del entorno (lo hemos escuchado, lo hemos sentido) ha cambiado de década a década: en los setenta aparecían --vírgenes-- infinidad de sonidos, discursos, realidades, que, durante los ochenta pudieron fructificar, diversificarse, fundirse; o desaparecer algunos sin remedio y otros nada más (espero) para reverdecer, resurgir. Ahora parece que estamos ante la posibilidad de retomar --sin tantas culpas, aunque con más certezas, los pedazos de prodigio que se han ido adhiriendo a las paredes de la casa y de los sueños, engrosando --a veces como costras-- múltiples corrientes que se acompañan --sin confundirse-- revitalizando la percepción que de ellas tenemos --su sensaciones, sus resonancias. . .

En ese mar fue que te lanzaste a buscar (¿sembrar?) cuestionamientos y dudas sobre la base de los conocimientos en un viaje que te ha llevado a estaciones y lunas que sólo hemos compartido solidariamente --los amigos, los familiares, los hijos tuyos-- y en fragmentos. Pero tu mirada sobre los hechos y los deshechos de las metodologías y las cifras y los modelos de explicación son similares a los que compartimos en el origen de esta canija, empecinada, brutal a veces, realidad del reto profesional. Has seguido abriendo brecha entre los sinsabores y los juicios contrarios, entre las adversidades y los frutos desquiciados de un fin de siglo donde la rapidez de los tiempos es signo y donde darse la mano sigue siendo algo que merece celebrarse cada vez.

Te encuentro clara, acaso más que antes, y burbujeante tu manera de no dejarte empañar por los retruécanos de la virtud teórica. Bucas en tu texto aprisionar los momentos cumbres de las afinidades que en algunos libros y visiones rescatamos, como piezas míticas de caza en oscuros bosques

de confusión. La tarea no era fácil. No parece haber sido así. Tú misma me dijiste, cuando me entregaste tu versión previa a la definitiva: las conclusiones ya no son; están en otra parte. Pero estaban, desde el principio. En el camino uno pierde, inevitablemente, muchas luces y referentes. La lucha nos estrega visiones que se afirman o se diluyen para darnos --al final-- la imagen última de un rompecabezas al que (¿podría ser?) siempre le falta la última pieza.

Como otras veces antes, le doy vueltas (¿sin sentido?) a lo crucial: admirar la tenacidad no es suficiente; querer la lucidez no siempre es fácil; lo duro del cristal no demerita el brillo y los quilates de una piedra, son cualidades que comparten espacio, tiempo, consistencia. Creo que con tu trabajo es posible, para un lector dispuesto, urdir un plan de vuelo que permita sortear las turbulencias que las instituciones --aquellas, las de entonces, las de ahora-- levantan en su dinámica o su inercia. Después de todo, de lo que se trata no es de que nuestros iguales comprendan que es difícil la labor. Eso es un hecho. Lo importante es que como trabajadores o como profesionales simplemente, esos iguales a los que aludía hace un momento son reflejo y se reflejan en sus obras y sus hijos. Ambos son transitorias estaciones en las que depositamos (¿resumimos?) lo mucho o lo poco que hemos conseguido. Tú has logrado dibujar un mapa para que eso sea posible, sin perderse.

No puedo juzgar objetivamente mucho de lo que tus palabras y capítulos revelan --me revelan--. Tu materia es tuya y del manejo que de ella hagas depende si despierta inquietudes, alimenta chispas o desata nudos. En todo caso, hablo desde la ignorancia de un alumno el primer día de clases en un semestre cualquiera; y desde la satisfacción (siempre alentadora, gratificante) de ese mismo alumno que un día antes del examen recuerda del maestro su habilidad para manejar una llave que puede (¿por qué no?) abrir una o mil puertas.

Quisiera, en todo caso, darte una canción para acompañar este momento que comparto desde mi cubículo de realidad --de techos altos y paredes de afectos grandes--. Me reconozco, como tú, --como tantos Silvios y Hebertos--, necio para morir como vivimos, enfrascados en alcanzar estrellas y en tocar puertos con el único afán de ser mejores. Nada menos.

FEDERICO A. GARCIA
diciembre 1997-enero 1998

PRESENTACIÓN

La sociedad a fines de este siglo ha observado cambios estructurales profundos tanto en la producción, distribución y consumo de los bienes materiales, como en las formas de comunicación humana. A los nuevos métodos de trabajo se adicionaron nuevos modos de vivir, de pensar y de sentir. En otros términos, se ha estado transformando la cultura.

La globalización de la economía mundial bajo el predominio del capitalismo monopolista incrementó la pobreza de amplios sectores de la población. Con la concentración humana y la creciente urbanización, se generó insuficiencia de espacios habitacionales, escasez de áreas verdes y riesgo permanente de destrucción de los ecosistemas.

A padecimientos no resueltos en la sociedad mexicana: pobreza, insalubridad, insuficiente seguridad social, se han sumado: nuevas enfermedades, estrés, competitividad y violencia. Antiguas actividades cotidianas como caminar, correr y ejercitarse al aire libre, se han vuelto exclusivas de reducidos sectores de la población. Mientras, el automatismo y la pasividad con incremento de sedentarismo han sido identificadas como las prácticas más comunes.

Como en otras partes del mundo, nuestro país no ha logrado resolver situaciones básicas de bienestar social. Sobre todo en los escolares el derecho a la alimentación y la salud, lo cual limita significativamente la expresión plena de sus capacidades.

Ante este panorama, cobra interés el estudio de la educación física. Ésta puede conceptuarse, atendiendo a las formas concretas como se ha manifestado en sociedades históricamente dadas, como el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual el individuo desarrolla conocimientos y habilidades para el cuidado de la salud, la comunicación corporal y el adiestramiento motriz.

Basado en el análisis sociopedagógico y recuperando la dimensión histórica de la disciplina a fin de comprender su problemática actual, el objeto de estudio abordó la práctica docente de la educación física en un acercamiento a la educación pública en la escuela primaria de la Ciudad de México.

Su objetivo esencial se encaminó a conocer las condiciones, avances y limitaciones de la educación física escolarizada frente a las demandas sociales a las que debe responder, para aportar elementos que sustenten la construcción de un modelo alternativo aplicable a la educación primaria.

Sin ser propiamente su objeto, en el trabajo afloró la necesidad de impulsar acciones dirigidas a resolver las demandas de la población en el campo de la educación física, distinguiendo los intereses público y privado de los de la propia sociedad civil, sin restringir su beneficio únicamente a la escuela.

Un aspecto central de nuestro estudio fue indagar en la actuación de la política educativa oficial hacia la educación física y su vinculación con las condiciones y motivaciones socioculturales de los sujetos a quienes va dirigida su práctica docente.

Actualmente, entre los propósitos de los planes y programas para la educación básica sobresale el que indica estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Se pretende que la adquisición de conocimientos intelectuales y de reflexión se vinculen con el ejercicio de habilidades físicas.¹ En este marco la educación física: "representa una disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo armónico del individuo, mediante la práctica sistemática de la actividad física".²

Sin embargo, y a pesar de este discurso, encontramos que la política oficial sigue haciendo prevalecer en la práctica el enfoque tradicional y dominante de la educación física.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se refiere a las actividades predeportivas, deportivas y recreativas y con las artísticas las denomina "actividades expresivas", distinguiéndolas de las llamadas "competencias intelectuales".

Frente a la formación "intelectual" se le confiere una importancia menor y complementaria y en la práctica educativa se apoya la tendencia hacia el desarrollo deportivo con objeto de identificar talentos encaminados al deporte de alto rendimiento.

¹SEP. Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Primaria. SEP. 1993. pp.10-12

²SEP. Programa de Educación Física. SEP, Subsecretaría de Educación Básica. DGEF. Primera Ed. 1994. P. 3.

Otro de los temas centrales del trabajo fue indagar en las bases teórico pedagógicas que la han fundamentado. Así, observamos en cada etapa de desarrollo de la disciplina la influencia que ha ejercido, en mayor o menor medida, una perspectiva educativa. Ésta sobresale durante la década de los setenta, al cobrar auge la psicología genético-evolutiva de Piaget, propiciando el despertar del interés científico hacia la disciplina.

Bajo esta influencia, los trabajos más recientes se han encaminado primordialmente a planear actividades de ejercitación física-recreativa-deportiva, las cuales son diseñadas tomando como base las etapas de desarrollo de la personalidad, buscando su correspondencia con las etapas de desarrollo motor. Sin embargo, y sin negar su aportación, al centrar su atención en la adecuación al periodo evolutivo en cuestión, estos estudios han terminado por sobredeterminar el esquema teórico, descuidando la vinculación de la actividad educativa con la realidad de los sujetos a quienes va dirigida y las condiciones del medio en donde se realiza.

Esto, entre otras causas, ha provocado que en el ámbito pedagógico se limite la educación física a la psicomotricidad, sin reconocer los campos formativos que favorece.

Por lo contrario, al estudiar su constitución histórica en sociedades concretas, se ha podido identificar un amplio campo aplicativo en la formación integral de los sujetos, destacando: el desarrollo de cualidades físicas y coordinativas; las técnicas corporales para: el cuidado de la salud, deportivas, predeportivas, recreativas, organizacionales para el trabajo individual y grupal, defensa personal; la expresión artística como la danza y la gimnasia; la comunicación corporal, el baile popular, la mímica, el lenguaje gestual; la táctica y la estrategia en el juego y el deporte como método de enseñanza del pensamiento lógico, de actitudes y valores; y, el papel de la sistematización de la actividad física y el juego, como medio y etapa fundamental del aprendizaje.

Asimismo, nuestro estudio permitió reconocer aspectos prioritarios para aplicarlos en las condiciones que prevalecen en la Ciudad de México, como son: el incremento en los niveles de pobreza, la ruptura del equilibrio ecológico, el papel preponderante de los medios de comunicación masiva en el uso del tiempo libre y la insuficiencia de servicios. Aunado a ello, el automatismo, sedentarismo corporal y

pasividad, asociados con la disminución de ejercitación cotidiana e incremento en los problemas posturales, de coordinación motriz, de violaciones y agresiones corporales e inseguridad física generalizada; entre otros aspectos, que en su conjunto provocan un nivel malsano en la calidad de vida de los niños objeto de nuestro estudio.

Por tanto, se propone replantear la educación física, priorizando contenidos orientados al desarrollo de la calidad de vida de los sujetos. Este nuevo planteamiento deberá conjuntar aspectos de atención y cuidado de la salud, nutrición, integridad física, protección del medio ambiente; enriquecer la cultura del placer, la comunicación corporal y el adiestramiento motriz; la educación física de genero; entre otros aprendizajes que se requieren para dar atención a las necesidades actuales y futuras de los sujetos en condiciones histórico sociales concretas. En base a esta formulación se presentan elementos que sustentan la construcción de una propuesta de intervención pedagógica que representa la parte final de la investigación.

1.- Metodología

Para precisar el fundamento metodológico es menester señalar varios planteamientos de índole conceptual.

Las nociones y categorías que delinearon el trabajo están fundados en los principios del método dialéctico materialista e histórico y el enfoque pedagógico histórico cultural; abordando el objeto a partir de un concepto de hombre, sociedad y aprendizaje.

Distinguiendo el aprendizaje informal del escolarizado, este último se conceptuó como procesos activos e intencionados de apropiación de capacidades de los sujetos. Implica la formación y transformación constante de conocimientos, habilidades y valores. Contribuye a la formación de prácticas sociales y, en un sentido amplio, de la cultura.

Tanto los objetivos, contenidos y procedimientos, como las condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje (E-A), fueron observados como productos histórico sociales.

La educación física escolar se concibió como el proceso intencionado de construcción activa de aprendizajes encaminados a formar al sujeto en su movimiento, comunicación

corporal y atención a su bienestar físico en condiciones históricas concretas.

En este marco la educación física se estudio:

- dimensionada históricamente: con el fin de conocer la construcción histórica de su objeto, identificar su lógica de desarrollo, sus tendencias dominantes y la etapa en que se encuentra actualmente
- interactuando con otros componentes sociales: económicos, político-ideológicos y culturales, para indagar su papel en respuesta a necesidades de los sujetos y la sociedad.
- en sus contradicciones: internas y en relación a los componentes sociales para identificar logros y limitaciones y los factores asociados.
- en el papel de los sujetos: alumnos y profesores como principales generadores de los cambios.

Los procedimientos metodológicos aplicados dan cuenta de un estudio exploratorio, documental y de campo, en tres etapas: diagnóstica, analítica y propositiva.

* El primer nivel, descriptivo, nos aproximó a caracterizar la problemática en la actualidad en relación a las condiciones de vida de los escolares.

* El segundo nivel, analítico, se orientó hacia la evaluación de la práctica docente en su respuesta a las necesidades detectadas en la etapa diagnóstica, para arribar a:

* La última etapa del trabajo que formula elementos para aportar al debate en la construcción de una propuesta alternativa para la educación física en el nivel de primaria en la Ciudad de México.

La presentación de los resultados da cuenta de un proceso de investigación en el que se distinguen:

1. Estudio histórico documental para identificar el proceso de construcción del objeto dentro de las instituciones oficiales en México.

2. Estudio documental para explorar las tendencias de desarrollo social a nivel mundial y nacional con un acercamiento a las necesidades de atención físico corporal.

3. Estudio cualitativo exploratorio para ver cómo se reflejan las categorías observadas a nivel global en los escolares de la Ciudad de México y así identificar necesidades particulares para la región.

4. Análisis de la práctica docente en relación a su respuesta a las necesidades detectadas.

El estudio de las tendencias sociales³ a nivel mundial, regional y nacional se dirigió a observar su impacto en el desarrollo corporal de los sujetos y con ello detectar las necesidades de atención planteadas actualmente en este campo

Consideramos el desarrollo de la ciencia y la técnica y los factores socioeconómicos y ecológicos. Con este fin se realizó, un trabajo documental vislumbrando hacia dónde se dirigen las tendencias en el corto y mediano plazo, tanto en el plano mundial y nacional como en el de la profesión.

Se revisaron documentos e informes, entre otros: FIDA/ONU, 1992. Informe del PNUD de "Desarrollo Humano", 1992. Informe sobre Desarrollo Mundial, Banco Mundial. "Invertir en Salud", 1993. FAO/OMS. Conferencia Internacional sobre Nutrición. Informe Final, 1992. Anuario Estadísticos UNESCO. PRONASOL. SSA. INEGI: Estadísticas históricas, 1991. Censo Nacional de Población y Vivienda, 1990. Documento Final. Memoria: XIV Congreso Panamericano de Educación Física, Volumen I y II, San José-Costa Rica, julio 1993. Foro Regional sobre la Actividad Física y el Deporte para América Latina y el Caribe, UNESCO-CONADE, junio, 1994. Memoria XV Congreso Panamericano de Educación Física, Lima-Perú, julio 1995. "Declaración y Recomendaciones del Foro Mundial sobre Ejercicio Físico y Deporte, Quebec, mayo, 1995.

Al estudiar las tendencias del desarrollo social que atañen de manera general a la cultura física de los sujetos, no se obtuvo la especificidad del fenómeno por lo que se vio la necesidad de realizar un estudio cualitativo y exploratorio⁴

³De acuerdo al Diccionario de la Real Academia el término tendencia se refiere a "la propensión o inclinación de los hombres y en las cosas hacia determinados fines". El término tendencia social, se aplica en sentido dialéctico, haciendo referencia a la realidad actual vista en sus contradicciones socioeconómicas, en sus interrelaciones y como dimensión histórica en su pasado reciente y sus expectativas de futuro.

⁴El estudio exploratorio según Selltiz, Claire: permite orientar el trabajo proporcionando elementos para ubicar un problema y apoya la forma como se realiza el trabajo empírico. la investigación cualitativa: "nuestra aproximación metodológica busca superar las perspectivas clásicas en las que se desenvuelve la investigación cualitativa, en particular su sesgo fenomenológico e incluso microsociales. se busca establecer una articulación entre procesos de los sujetos, sus perspectivas, valores, representaciones e ideologías, con

para observar como se reflejan dichas tendencias en las necesidades particulares de los escolares de escuelas primarias que habitan el área metropolitana de la Ciudad de México.

El estudio no se planteó profundizar en la escuela primaria como institución, sino acercarnos a una caracterización general de las condiciones de vida del escolar de la Ciudad de México, que representa el ámbito de atención mayoritario de la educación física y de acuerdo a la descentralización educativa prescrita por la Ley General de Educación de julio de 1993, la planeación educativa debe centrarse en los lugares, regiones, estados o municipios, de su competencia.

Esta parte del estudio contempló la aplicación de entrevistas a 300 escolares de 8 y 9 años de edad asistentes a escuelas primarias públicas del Distrito Federal y el área conurbada de la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 1993 - 1994. Se obtuvieron tablas de frecuencia y estadísticas descriptivas de 140 variables que incluyen aspectos socioeconómicos, psicopedagógicos y de salud.

El carácter exploratorio cualitativo del diagnóstico permitió adentrarnos en el mundo particular del niño de la zona urbana de la Ciudad de México, incursionar en situaciones concretas de su vida, sus necesidades, percepciones y motivaciones.

Si bien no se consideró el análisis comparativo entre: delegaciones del D.F., municipios conurbados, hombres, mujeres, clase social, etc.; de la exploración emanaron situaciones diferenciales que abren vertientes de interés para estudios posteriores.

Se puso particular atención a su salud y actividad física frente a las situaciones detectadas de deterioro creciente de la sanidad y el incremento del sedentarismo. También los aprendizajes y las respuestas formuladas en este campo, así como las condiciones en que se realizan en su actividad cotidiana, tanto en su casa como en la escuela.

El área estudiada correspondió al Distrito Federal y su zona conurbada con los municipios de Ciudad Nezahualcoyotl, Naucalpan, Chimalhuacán, Tlanepantla, Ixtapaluca, Atizapan, Texcoco y La paz del Estado de México.⁵

aspectos amplios de la economía, sociología y política" Díaz Barriga, Ángel Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios. tesis doctorado en pedagogía, UNAM, 1993, p. 87.)

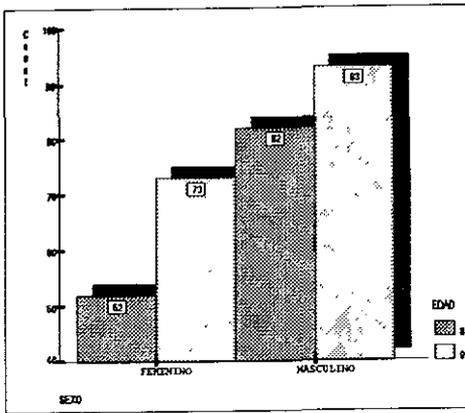
⁵Tabla Delegación. Gráfica 1.El D.F. se encuentra asentado en el sudeste de la Cuenca del Valle de México localizada en el extremo sur de la Mesa Central. Colinda al Norte, Este y Oeste con el Estado de México y al Sur con Morelos. Para marzo de 1990 la población

Observar el objeto no sólo en las 16 delegaciones políticas del D.F. sino considerando la zona conurbada, pretendió demostrar que, en términos generales, la problemática de la educación física no varía significativamente. Por otra parte, considerando que en el área existe únicamente una escuela formadora de docentes (ESEF), su estudio trató de identificar las necesidades tanto de formación de profesores, como de los alumnos en edad escolar.

Las edades de 8 y 9 años fueron elegidas por: a) tratarse de la edad promedio que caracteriza el nivel primario y dado que el tipo de preguntas se dirigió principalmente a la caracterización pedagógica cultural y no un estudio comparativo, concentrarnos en estas edades representó mayor posibilidad de aproximarnos al análisis de una situación intermedia sin abrir el campo de variables asociadas; b) en estas edades ya han tenido una experiencia de entre tres y cuatro años en la escuela primaria por lo que resultan informantes clave con antecedentes sobre el fenómeno estudiado; c) los alumnos que cursan esta edad han llegado a un punto en que maduración psicomotriz refleja la atención recibida previamente en el campo de la educación física.

registró un total de 8,235,744 habitantes; de los cuales 3,939,911 son hombres y 4,295,833 son mujeres. El área metropolitana de la Ciudad de México (AMCA) en 1940 tenía una población de 1.8 millones de habitantes y para 1990 un total de 15, 047, 685 millones de los cuales 7, 293, 878 eran hombres y 7, 753, 807 mujeres. INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Distrito Federal, Perfil sociodemográfico, Instituto Nacional de Estadística

Gráfica 1.
Edad y sexo de los entrevistados



El número de varones entrevistados fue un poco mayor que el de las mujeres, así como la edad de 9 años sobre la de 8. Como se indica en la gráfica 1.

Los grados escolares que los alumnos cursaban eran tercero con dos puntos porcentuales por encima del cuarto grado; con mucho menor frecuencia se encontraron segundo y

quinto grado.

Las entrevistas fueron aplicadas por estudiantes de la Escuela Superior de Educación Física quienes eligieron aleatoriamente a los entrevistados con los únicos requisitos de estar cursando sus estudios en alguna escuela primaria oficial del área estudiada y contar con la edad establecida.

Aunque las condiciones cambian de acuerdo al ámbito público o particular, nuestro estudio se interesó por abordar únicamente el sector público para profundizar en aspectos particulares de la atención masiva.⁶

La encuesta se dividió en 6 partes: 1. Datos generales; 2. Estancia escolar; 3. Actividades extraescolares; 4. Condiciones de salud; 5. Condiciones de la vivienda y servicios; y 6. Evaluación física.

Se obtuvieron tablas de frecuencia y estadísticas descriptivas de variables que incluyen aspectos socioeconómicos, psicopedagógicos y biomédicos.

⁶ Actualmente el número de estudiantes que cuentan con clase de educación física en el sector público es en preescolar: 134,673 atendidos por 297 profesores; en primaria: 61,260 atendidos por 1,824 profesores y, en secundarias: 297, 105 atendidos por 711 profesores. En el caso del sector privado no se cuenta con cifras exactas sobre la población atendida y el número de profesores es de aproximadamente 400, a quienes la Dirección General de Educación Física otorgó permiso para desempeñarse en este sector para cubrir los mismos niveles. Cifras proporcionados por: Oficina de la Subdirección de Planeación de la Dirección General de Educación Física. Diciembre 11, 1997.

Se consideraron las siguientes aspectos:

- 1.- características socioeconómicas
- 2.- vivienda y servicios
- 3.- salud, alimentación e higiene
- 4.- Problemas posturales
- 5.- uso del tiempo libre
- 6.- ejercitación cotidiana y actividad deportiva

Para el análisis de la práctica docente cuyos resultados se exponen en el tercer capítulo, se aplicaron 120 entrevistas a profesores de educación primaria de la Ciudad de México y su área conurbada. También se utilizaron las encuestas aplicadas a profesores de educación física en servicio, directores de escuelas primarias públicas, autoridades de la Dirección General de Educación Física (DGEF), y de la Comisión Nacional del Deporte (CONADE), que forman parte del banco de datos producto de la investigación realizada para evaluar el currículum de la Escuela Superior de Educación Física.⁷

En el Anexo I se encuentra el formato de entrevista y los datos en tablas de frecuencia, porcentajes y gráficas.

⁷Cfr. Grimaldo, Inés. Torres, Luz y Marín, Guadalupe. Evaluación Curricular de la Sistematización Académica de la Escuela Superior de Educación Física. "Evaluación Externa". SEP. ESEF. 1993.

2.- El enfoque sociopedagógico de la educación física

Parafraseando a Adolfo Sánchez Vázquez:

La educación física se funda cuando el aprendizaje como actividad práctica humana y la búsqueda del bienestar físico, la comunicación corporal y el adiestramiento motor como necesidad, se distinguen de otras necesidades y otros aprendizajes.

• Sobre el objeto de estudio

Con el fin de precisar el objeto de la educación física, distinguiéndola de otras prácticas educativas, se ha hecho referencia a aspectos como el movimiento, el deporte, el juego, la expresión corporal, entre otros. Así, a lo largo de su desarrollo histórico dentro de la educación escolarizada, no sólo en México, sino en otros países, la disciplina ha producido un gran número de enfoques: militar, terapéutico, técnico deportivo, artístico, psicomotriz, recreacionista, de expresión corporal, entre otros. Sin embargo, al tiempo que ésto la ha enriquecido ha ocasionado dispersión en la definición de su objeto. Ello ha llevado a señalar que ha crecido en medio de una profunda crisis de identidad.

Son múltiples las publicaciones, estudios, foros y congresos, en donde se ha señalado la carencia de un concepto homogéneo de educación física que permita precisar sus objetivos.⁸

Los estudiosos de la materia han expresado su aspiración de crear una ciencia única y bien delimitada. Se destaca la paradoja de que entre más se busca su objeto, cada vez más está

⁸ Dentro de los eventos del Mes Internacional de la Condición Física y el Deporte para Todos, la CONADE realizó en el D.F. en octubre de 1995 el "Foro para la Conceptualización de la Cultura Física". En él se debatió sobre la necesidad de revisar el concepto y el objeto de estudio de la disciplina.

En el manejo del concepto de educación física por parte de los profesores en servicio se encontró una diversidad de significados sobre lo que es la Educación Física, definiéndola como: proceso integral; ciencia; disciplina; actividad; aspecto que fortalece la salud; fuente de ingresos. De los significados que expresaron, 47% resulta de difícil comprensión, 31% regularmente claro y 21% la definió en forma precisa. Cfr. Grimaldo, Torres, Marín. Evaluación Cíclica de la Sistematización Académica. ESEF: "Evaluación Externa", op. cit.

siendo sustentada por aspectos teóricos de otras disciplinas (Benilde Vázquez:1989). Mientras otros autores encuentran que no sería aventurado pronosticar una posible desaparición de la especialidad ante el embate de buena cantidad de especialistas como psicólogos, fisioterapeutas, ecólogos, sociólogos, etc., que desde otros campos están inquietos por la comprensión de los procesos educativos corporales (M. Giraldes:1995).

Siendo la educación física una disciplina pedagógica de aplicación, por lo que requiere de otras para realizar su tarea, su validez no se encuentra en la propiedad exclusiva de un objeto y, más bien, reside en la forma como éste se construye; es decir, radica en que la observación del objeto cumpla con un procedimiento teórico metodológico científico. Lo cual significa que la educación física no es de por sí una actividad científica, pero puede ser investigada científicamente y hacer que su práctica se fundamente en los descubrimientos que la ciencias aportan al desarrollo y la comprensión del hombre. Por tanto, el problema que encierra la discusión del objeto es un problema sobre la forma de construir el conocimiento, es decir, es una cuestión epistemológica.

Tres modelos básicos deben ser identificados para iniciar un debate al respecto. De ellos se han desprendido variantes que presentándose como autónomas, no reconocen sus fuentes y, siendo los esquemas originales, vale la pena reconsiderarlos.

Según el idealismo los objetos de conocimiento se construyen a partir de ideas elaboradas discursivamente, en ellas reside el único principio de realidad. Bajo esta premisa se requiere el concepto para definir cualesquier objeto de conocimiento. Se puede ser dialéctico con las ideas o nociones abstractas, y, de acuerdo al famoso aforismo de Hegel "todo lo real es racional y todo lo racional es real", encontrar las superaciones sucesivas de las contradicciones conceptuales con el fin de llegar al concepto universal.

La visión idealista del cuerpo se ha utilizado en varias épocas para definir la educación física. El ideal corporal helénico de la antigua Grecia, o bien bajo los postulados kantianos; en México retomados especialmente en la época vasconcelista, son ejemplo de ello. Desde esta perspectiva el hombre y su cuerpo se definen como el "absoluto estético". El principio kantiano "nada pasa en el cuerpo que no sea reflejo del alma" remite al hecho de que la belleza estética corporal es reflejo de la belleza interna espiritual. Las nociones abstractas: "la razón" y "lo puro", trascienden "lo corpóreo" y "lo sensible", proponiendo el rescate de los valores educativos en abstracto.

En la postura idealista de la educación física actual encontramos ejemplos de neokantismo que reducen la realidad corporal al lenguaje de los significados, ideas, prenociones, lo abstracto, que impregna el concepto del "cuerpo simbólico". En una posición extrema se ha llegado a afirmar que la única realidad objetiva se encuentra en el discurso sobre el cuerpo, como síntesis de la experiencia humana transcendida en símbolos. Estos teóricos son de los más preocupados por encontrar un concepto que defina con precisión y en absoluto a la educación física. Parten del supuesto de que el fin de la ciencia es la explicación conceptual de la realidad y no su transformación por lo que según ellos al no precisar el concepto su práctica se desvirtúa. No toman en cuenta las condiciones materiales de vida de los sujetos ni el factor histórico cultural por lo que caen en posiciones ahistóricas y un individualismo extremo.

Otro modelo para aproximarse a la construcción del objeto es el materialista mecánico. En éste la realidad se observa única y exclusivamente a partir de los aspectos observables y demostrables cuantitativamente. El positivismo es clara expresión de esta postura. Para él los aprendizajes corporales se reducen a la búsqueda del perfeccionamiento físico y motriz. Se presentan como indicadores de eficiencia: la marca, el récord, el volumen muscular, etc. Puede decirse que la educación física en México no ha superado una visión de este tipo al buscar continuamente el "modelo ideal" (de tipo weberiano) en esquemas contrastados con el deporte de alto rendimiento, el ideal estético o cubrir las etapas del desarrollo motor.

Los neopositivistas, utilitaristas, no entienden muy bien la urgencia de cambiar el significado tradicional de la educación física. Apoyados en la política educativa actual que presenta a la sociedad como un sistema en donde cada una de sus partes responde a "la armonía del todo". La responsabilidad de educación corporal recae en la búsqueda de capacitación, calificación, rendimiento y eficacia que según esta tendencia, se muestra objetivamente en el rendimiento deportivo.⁹

⁹Tanto en el Plan de desarrollo 1983-1988 como en el de 1989-1994, por mencionar sólo los dos últimos sexenios, se considera al deporte como una manifestación de la cultura y se le asimila al sistema educativo, impulsándose en el discurso la creación del deporte masivo y creando organismos para promoverlo, como fueron la Subsecretaría del deporte, La Dirección Gral. de Centros de Educación Física, Deporte y Recreación y la de Promoción Deportiva del DDF, y la CONADE, así como la Ley de estímulo y Fomento al Deporte que postula: " los deportes son formativos para el perfeccionamiento de los individuos y que el desarrollo del deporte es útil ejemplo para alcanzar modelos operativos de eficacia y productividad congruentes con la modernización que el país reclama".

Paradójicamente el concepto más usado de educación física, basado en el idealismo que enarbola el imperativo estético, el vigor y la destreza corporal, ha servido para que en la práctica se desarrolle un modelo materialista mecánico. En el fondo ambos -tanto los idealistas como los neopositivistas- terminan en el idealismo pues la búsqueda del modelo perfecto es sólo una idea que pocas veces se convierte en realidad. Ambos enfoques también coinciden en avalar el modelo educativo actual y, aunque en algunos casos proponen reformas, éstas son parciales, y no han presentado concepciones en esencia distintas.

Una tercera vía, dialéctica materialista, pretende aproximarse a la realidad del objeto entendiéndolo como resultado de relaciones humanas históricamente determinadas, observando las condiciones de vida de los hombres en sociedades concretas. Acepta la relación dinámica de cambio y retroalimentación entre los sujetos con los componentes de la realidad; por ello, tanto los conceptos elaborados sobre ella, como las propias producciones sociales, son infinitamente inacabadas, en construcción constante.¹⁰

Este método considera que los conceptos no son universales, sino que se producen en el devenir humano. Ante la acusación de agnosticismo o de relativismo que se le atribuye, postula la inexistencia de la verdad absoluta, subrayando su objetividad fundada en prácticas concretas confrontadas con la realidad colectiva. A su vez ésta se consolida una vez que el concepto supera el sentido común y se convierte en filosofía de la praxis revirtiéndose en nuevas prácticas. Así, al ubicarse en el terreno de la experiencia y la transformación humana el concepto se convierte en verdadero, aunque históricamente determinado (Gramsci: 1975, Sánchez Vázquez: 1972).

Como no es el fin de este trabajo profundizar en la teoría del conocimiento, sino proponer una vía de análisis para la construcción de un enfoque alternativo de la educación física; presento las nociones que delinearon el trabajo de investigación y que podrían ser los fundamentos iniciales para ampliar el debate en este sentido.

¹⁰ Al respecto del método dialéctico materialista: Cfr. Marx, C. Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política, México, ed. Progreso, Moscú. Karel Kosík. Dialéctica de lo Concreto, Primera parte: "Dialéctica de la totalidad concreta". México, ed. Grijalbo, 1975. Henri Lefebvre Lógica Formal y lógica dialéctica. México, Ed. S. XXI. Lebedinsky, Mauricio. Notas sobre la metodología del estudio y la investigación. México, Ed. Cártago, 1992.

Bajo un enfoque materialista dialéctico el objeto de estudio de la educación física lo constituye un tipo de aprendizaje humano consciente e intencionado que afecta directamente la forma de atención a la corporeidad del individuo, lo cual implica cambios de prácticas de la sociedad en su conjunto. Por tanto, un punto nodal de nuestro planteamiento es el reconocimiento de la historicidad del objeto y el carácter contradictorio de sus componentes sociales.

Así, tenemos que tanto en México como en el resto del mundo el objeto de la educación física ha tomado distintas connotaciones dependiendo del modo de producción material y espiritual de la época, el desarrollo de la ciencia, la técnica, las pugnas entre distintos grupos representantes de clases sociales cuyos proyectos se enfrentan, y las experiencias de vida ligadas a las concepciones y significado que sobre el hombre, la sociedad y la educación asumen quienes las han elaborado.

La explicación de que en los últimos años se haya hecho referencia al cuerpo, al movimiento o al deporte, como objetos de la educación física, no hay que buscarla entonces en la noción abstracta de cada uno de estos conceptos, sino en el momento histórico social en el cual se originaron.

• Sobre la categoría de aprendizaje

La educación física indica dos tipos de prácticas: la educativa y las que le confieren la acepción de lo "físico".¹¹

Olvidándose de la indisolubilidad de estos dos componentes el debate actual sobre el objeto de la educación física se ha enfocado sobre todo a la conceptualización de "lo físico" mucho más que a una discusión pedagógica.

Lo cierto es que al negar, separar o bien tratar de definir la educación física al margen de la práctica pedagógica, su objeto se pierde en el de otras disciplinas. De acuerdo con Boltanski cuando señala: "...un planteamiento que olvide que todo método y toda técnica son una técnica y un método de construcción de objeto...parece condenado a reproducir el objeto de las ciencias cuyos métodos y técnicas toma prestados, y tiende a

¹¹ Lo físico en su acepción amplia como: "la constitución o naturaleza corpórea o material. Referido al ser humano forma su constitución y naturaleza y, en segunda acepción, el aspecto exterior de una persona". Augusto Pila Teleña. Didáctica de la educación física y los deportes. San José de Costa Rica, Ed. Olimpia, 1988, p.14.

confundirse con las disciplinas de las que , sin embargo, pretende liberarse".¹²

Por tanto, el objeto de la educación física no se encuentra exclusivamente en una definición de "lo físico" de manera subjetiva en un concepto de cuerpo o del movimiento. Olvidando que se trata de una práctica educativa, lo cual obliga a precisar su responsabilidad en la construcción de aprendizajes dirigidos a individuos completos, no fragmentados.

Lo que afirmamos implica dos consideraciones: la primera se refiere al hecho de que lo particular de la educación física reside en que tanto su objeto como sus medios y objetivos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje(E-A), siendo éste lo que delimita su quehacer; y, en segundo término, que se ocupa del hombre como entidad compleja y está obligada a identificar de entre sus necesidades de sobrevivencia material y espiritual las que específicamente son de su competencia.

Con respecto al primero de estos aspectos: el aprendizaje, es una actividad que involucra lo social y no exclusivamente un proceso psíquico o biofísico (Piaget, Wallon, Zaporotz, Vigotski, Leontiev, Galperin, Talízina).¹³

El objetivo del proceso de E-A debe enfocarse, sobre todo en la educación básica, hacia la formación, que implica apropiación de conocimientos significativos y no el aprendizaje memorístico de conceptos y contenidos aislados. Por tanto, el conocimiento adquiere validez al capacitar al sujeto para la resolución de tareas de su vida cotidiana.

Al resolver la tarea el individuo hace uso de la experiencia acumulada del saber humano en distintos campos del conocimiento. Así, cada uno de los procesos de apropiación y transformación de la realidad son resultado y al mismo tiempo condición de procesos histórico sociales más amplios.

¹²Cfr. L. Boltanski, 1971, cit, por B. During op. cit. p. 38.

¹³ cf. Vygotski, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo, 1988. Elkonin, D.B. Esbozo de la obra científica de Lev Semionovich Vigotski. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Volumen 7 No. 1. 27-54 junio de 1994. Traducción Rafael Bell Rodríguez. Centro de Referencia Latinoamericano de Educación Especial. La Habana. Cuba. Bruner, Jemore. Realidad Mental y Mundos Posibles. Capítulo V. "La inspiración de Vygotski". Capítulo X. "La teoría del desarrollo como cultura" Barcelona. Gedisa. 1994. Palacios, Jesús. "Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotski". En Siguan, M. Actualidad de Lev. S. Vygotski. Madrid, España. Anthropos. 1987. Pérez Gómez, Ángel I. "El aprendizaje escolar: De la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula". en Sacristan, G. J. Y Pérez, G. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata, 1992. Talízina, N. F. Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. Moscú. 1988.

De acuerdo a lo expuesto el aprendizaje escolarizado es una actividad en donde de manera consciente e intencionada, se propicia el desarrollo y transformación de la capacidad humana en distintos ámbitos formativos con el fin de vivir más plena y satisfactoriamente la vida. Entendiendo lo humano "como lo adquirido o conquistado por el hombre sobre lo que hay en él de pura naturaleza".¹⁴

El estudiante es sujeto activo en relación con otros y con la realidad. Al transformar su entorno y crear sus propias necesidades, simultáneamente se crea y transforma a sí mismo. Por tanto el aprendizaje es dinámico, activo, colectivo y se presenta como resultado y en las condiciones de un contexto social e histórico.

La referencia al carácter activo de la relación sujeto - objeto es esencial. En su interrelación el objeto (sociedad) se humaniza y el sujeto (individuo) se objetiva (se socializa). Ambos, se corresponden en una dinámica de cambio e interrelación constante.

De acuerdo a Vygotski, los procesos psicológicos pasan siempre de una situación interpsicológica (en el plano de las relaciones sociales) a una intrapsicológica (en el plano interno, individual). Por tanto, el desarrollo y el aprendizaje se dan primero de forma material externa y después como interiorización, pero no de una manera mecánica sino activamente. Es la interacción del sujeto con el objeto lo que permite crear procesos intrapsicológicos, para llegar a una independencia y autorregulación de la personalidad humana.

El mismo autor plantea el aprendizaje como una actividad mediada por herramientas, con una idea preconcebida de lo que los individuos van a realizar. En este proceso se utilizan medios simbólicos, o signos para transformar el objeto. Se destaca este carácter transformador, porque tanto las herramientas como los símbolos o signos contienen en sí mismos procesos histórico culturales, se incorporan como capacidades humanas en un medio específico socio cultural.

Sobre esta base la educación física no es distinta a otros procesos de aprendizaje en tanto representa una actividad humana específica con un objeto, objetivos, motivos, condiciones y un resultado.¹⁵

¹⁴ Cfr. Adifo Sánchez Vázquez. Ética. México, Grijalbo, 1973, p.17.

¹⁵ Leontiev, A. N. La actividad en la psicología. Editorial de Libros para la Educación. La Habana. 1979.

Aceptando entonces que se trata de una actividad educativa como otras, la cuestión obligada en cuanto es ¿en qué aspectos capacita la educación física?.

Como se ha dicho erróneamente la respuesta se ha buscado en la "idea" o en el concepto de lo "físico", olvidándose que la complejidad de la respuesta da cuenta del proceso a través del cual se logra la estructuración o formación del propio sujeto y que ello sólo puede ser resultado de las actividades prácticas humanas en sociedades concretas.

Esta complejidad en la definición del objeto de la educación física de acuerdo con B. During va unida al riesgo de ver a éste fragmentado en una multiplicidad de puntos de vista, tratándose ya no de un objeto sino de varios objetos, por lo cual se habla de una crisis de identidad, o un conflicto interno de definición, llevando a Parlebas a señalar una "explosión de la educación física".¹⁶

Un intento reciente ha centrado su atención en el cuerpo. Sin embargo, se corre el peligro de dejar de rescatar la especificidad de la educación física confundiéndola con otros objetos de estudio propios de las disciplinas que se han encargado del estudio del cuerpo como la medicina, la psicología, la antropología física, etc. Lo cual no quiere decir que una pedagogía de la educación física pueda actuar sola sin el auxilio de éstas y otras disciplinas, lo que debe de advertirse es el riesgo de perder su esencia educativa subsumiéndola en otros objetos. Otro riesgo es el de caer en posiciones dualistas en donde lo físico corporal se define en oposición a lo mental sacrificando el psiquismo y limitando su comprensión a los aspectos mensurables identificados con el cuerpo observable, material, que reduce su estudio al fisicalismo. O bien "se confundiría con toda educación, porque el hombre se confunde con su cuerpo".¹⁷

Thibault, que ubica el objeto de la educación física en referencia al cuerpo, señala: "... es un objeto material y

¹⁶Ver Bertrand During. La crisis de las pedagogías corporales. Málaga, 1992.

¹⁷El planteamiento de G. Vigarello parece especialmente significativo de las posturas que remiten al concepto de cuerpo para definir la educación física. "Las consecuencias que acarrea ...una asimilación de la educación física a la educación corporal han sido claramente señaladas por Ulman. O el cuerpo se define con relación al alma y, en este caso, "cómo circunscribirlo sin recurrir a una filosofía muy discutible..." o, "si se rehusa definir el cuerpo por la infinita distancia que le separa de su contrario, habrá que decir que el hombre es cuerpo todo él". En el primer caso, "la Educación Física. no existirá nunca, puesto que para existir, deberá alcanzar un cuerpo definido como realidad radicalmente separada del psiquismo". En el segundo caso "se confundirá con toda educación, porque el hombre se confunde con su cuerpo" (cit. por B. During, op. cit., p. 44).

creador de movimientos, es al mismo tiempo mediador de fantasmas, de símbolos y de ilusiones ... hasta lo más profundo de nosotros mismos se establece en orden complicado a placer, en el que intervienen tanto los ritmos biológicos y fisiológicos como los sobreentendidos y las influencias del ambiente familiar y cultural y las presiones inconscientes de la sociedad y de la civilización del momento"¹⁸.

La referencia del autor si bien alude al cuerpo su alocución trata del hombre como totalidad compleja, pues ¿cómo hablar del cuerpo sin referirnos a sujetos vivos en su actuar práctico? Sobre todo si nos referimos a procesos educativos es necesario reconocer de acuerdo con M. de Montaigne, quien en el siglo XVI en pleno Renacimiento expresó: "...el objetivo de la educación no es educar un alma, no educar un cuerpo, sino un hombre entero".

Entonces para conceptuar "lo físico" no se trata de reducirlo a las leyes del movimiento o definir el cuerpo, sino de partir de una concepción amplia de hombre. El hombre como género es universal, sin embargo la naturaleza humana se determina social e históricamente y por ello ha sido interpretada de manera distinta de acuerdo al momento que se trate.

Como ser biológico el hombre posee ontogenéticamente una potencialidad a ser desarrollada, filogenéticamente, una herencia que es transmitida por ser parte de la evolución de la especie humana, como resultado histórico es producto de toda la experiencia anterior del desarrollo humano, esto último es lo que lo hace cualitativamente distinto a los animales (O. González Pacheco:1992).

Su actividad fundamental está dirigida a su sobrevivencia material y espiritual, lo cual hace como ser práctico buscando resolver sus necesidades biológicas y aquellas que dan respuesta a la comprensión de su entorno. En la búsqueda de este objetivo establece relaciones con otros sujetos, junto con ellos: conoce, valora, produce y transforma su realidad; contribuyendo, en sentido amplio, a construcción de su mundo¹⁹. Así, de la relación que establece con el medio natural y los otros hombres no sólo recibe las provisiones para su

¹⁸Cfr. J. Thibault, 1972, cit. por B. During *op. cit.* p. 25

¹⁹Se trata de sujetos que se desenvuelven como seres prácticos en un mundo, o como diría Kosik en varios mundos con distintos símbolos y significados: el económico, el político, el religioso, el de la fantasía, el del amor, etc., los cuales deben enfrentar dotados de nociones y una serie de habilidades de distinta índole que le permitan desarrollarse con independencia y vivir plena y satisfactoriamente. Seres conscientes de que en su actuar en el mundo no sólo se transforman a sí mismos sino que en una relación dinámica con su entorno alimentan transformaciones más profundas de la sociedad. Cfr. Karel Kosik. Dialéctica de lo concreto. Primera Parte: "Dialéctica de la totalidad concreta", México, Ed. Grijalbol. 1979.

reproducción material sino los códigos y símbolos para crear interpretaciones conceptuales de su entorno.

De esta manera la construcción de cualesquier tipo de conocimiento parte de una acción por medio de la cual el individuo capta la realidad de manera inmediata a través de sus sentidos. Si motrizmente no tiene las cualidades para sensibilizarse a esta captación y enriquecer su experiencia con el mundo externo, ello limitará la construcción de referentes mentales y, desde la primera infancia se descarta la posibilidad del desarrollo de las etapas de pensamiento superior (Piaget, Wallon, Leontiev).

En la teoría de la actividad de estudio, que ha sido experimentada los últimos cuarenta años en Europa del este con muy buenos resultados, Galperin al definir las etapas de asimilación, considera la etapa material externa, un momento vivencial, en donde lo motriz juega un papel central, colocando al estudiante en relación directa con el objeto de conocimiento, es después de la motivación, un momento crucial del aprendizaje.

Estudios recientes han demostrado la importancia del movimiento como medio de aprendizaje del lenguaje. Es el caso de la investigación de Carole A. Gildenhuis y Christine Orsmond sobre el papel del movimiento en la adquisición de una segunda lengua.²⁰

A partir de lo expuesto, la actividad motriz debe ser revalorada como vía fundamental de construcción de conocimiento y procesos de pensamiento lógicos, no sólo en las primeras etapas de desarrollo del niño, hasta que aparezca el lenguaje (Piaget), sino en etapas subsiguientes para propiciar aprendizajes significativos. (Talizina, Galperin).

En su proceso activo el hombre realiza su actividad práctica en el horizonte conceptual que enmarca y posibilita la comprensión de su entorno. Éste cobra sentido en tanto se relaciona con otros que contribuyen a darle significado. Por ello es que la comunicación ha jugado un papel determinante desde las primeras organizaciones humanas en la generación de su propia supervivencia. Esa es la razón por la cual el lenguaje es considerado como un medio fundamental de aprendizaje y etapa ineludible en la constitución de la personalidad (Piaget, Vigotski, Lomov, entre otros).

²⁰Gildenhuis, C. & Orsmond, C. "Movement and Second Language Acquisition: The Potential and the Method". Sport, Education and Society. Editors: John Evans and Colin Hardy. Loughborough University, UK. Volume 1, Number 1, March 1996.

La relación entre el objeto y el sujeto se encuentra mediada por una serie de instrumentos o signos. Estos son vistos como resultado del proceso de "humanización de la naturaleza" ya que en la medida en que es transformada por el hombre ésta se humaniza, por tanto la naturaleza está plasmada en la cultura. Por ello para Vygotski el lenguaje como instrumento de comunicación humana con una estructura semiótica y sistémica va a representar el medio idóneo de creación de la conciencia y del aprendizaje humano. En este sentido la comunicación no verbal representa una vía no explorada suficientemente como medio educativo.

Aunque se ha demostrado la importancia de la comunicación no verbal, a través del cuerpo, el movimiento, los gestos, etc., sobre todo en el análisis de los procesos psicológicos, y existen esfuerzos por rescatar estos fundamentos, como son: el Instituto Francés de Expresión Corporal y los trabajos de Schilder sobre "imagen corporal" y "expresión corporal" que aluden a la cualidad vivencial de la comunicación humana, no se ha logrado profundizar su papel como medio educativo²¹.

De los postulados expuestos es posible identificar tres componentes esenciales de la formación del hombre, que son: la disposición consciente para desarrollar habilidades de cuidado físico corporal, desarrollar la capacidad motriz y atender a la comunicación y expresión corporal. Al contribuir a la formación de los sujetos en estos tres aspectos esenciales, la educación física podría ser considerada la base de cualquier tipo de aprendizaje.

²¹ Adam Shaff en *Introducción a la semántica*. México. FCE. 1966. p.163: "Los hombres se comunican de diferentes maneras y el origen de las varias manifestaciones concretas del proceso también es diverso, especialmente en los niveles superiores del proceso de la comunicación", por lo que el lenguaje se realiza no sólo por medios físicos o escritos. Ferdinand de Saussure, a fines de s. XIX: "La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso es comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritmos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc.". Por su parte Flora Davis en "La comunicación no verbal" comprueba que la postura, el movimiento corporal, los gestos, la expresión del rostro y de la mirada, las sensaciones táctiles y olfativas, son vehículos, para la comunicación no verbal, de emociones y de información" y Pierre Guiraud. *El lenguaje del cuerpo*. México. FCE. 1986. "Hablamos de nuestro cuerpo y nuestro cuerpo habla"; y el filólogo Gastón Gaenza: los movimientos actitudes y distancias constituyen signos de lenguaje no verbales empleados cotidianamente en la interacción humana. Fundamentado en los autores citados Reinaldo Carballo, afirma: "El ser humano cuenta solamente con su cuerpo para conocer y aprehender la realidad y, su principal instrumento para expresarse y comunicarse es también su cuerpo. Nos comunicamos no solo con las palabras sino que también con gestos, movimientos corporales, mímica, etc. los cuales llegan a conformar grandes sistemas signíficos". Reinaldo Carballo Fonseca: "Comunicación Deportiva y Calidad de Vida", Memoria del XIV Congreso Panamericano de Educación Física. San José-Costa Rica, 11-16 de julio, de 1993. pp.3-4.

• La concepción histórico-cultural de la educación física

En la producción de su vida el hombre despliega todas sus capacidades y las expresa como perteneciente a una clase, cultura, etnia, género. Por ello, siempre estará referido a una sociedad concreta. La pregunta a la cual debe dar respuesta la educación física es ¿de qué tipo de aprendizajes es responsable en la formación de los sujetos del mundo de hoy?

Si la respuesta a esta cuestión no se busca en su particularidad, es decir, en la forma que ha adquirido su práctica en sociedades concretas, se corre el riesgo de perderse en el sentido explicativo general, convirtiéndose en un concepto vacío. De ahí la importancia del análisis sociohistórico en la comprensión del objeto.

Engels describe, en "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre"²², el proceso mediante el cual a partir de resolver su necesidad concreta de sobrevivir, el hombre no sólo transforma la naturaleza, apropiándose, sino, y fundamentalmente, se crea y se transforma a sí mismo. Con la posición erecta, liberación de las manos y el consecuente desarrollo del pulgar, pudo iniciar la elaboración de instrumentos de trabajo. Ante la necesidad de comunicarse, desarrolló la laringe y posteriormente el lenguaje. El descubrimiento del fuego hizo cambiar su alimentación y desarrolló su cerebro. En una etapa superior con el descubrimiento de la agricultura se asentaron las primeras formas de organización comunitaria sedentaria. En su exposición, Engels demostró que es el trabajo, como actividad humana esencial, en donde el hombre trasciende el nivel de la necesidad material para crear necesidades propiamente humanas, lo que nos hace radicalmente distintos a los animales. De tal manera, demuestra que el aprendizaje surge ante la necesidad concreta del hombre de resolver sus necesidades de sobrevivencia-material y espiritual.

En la etapa primitiva el hombre no había elaborado conceptualmente la separación cuerpo-mente. La actividad física y su aprendizaje estaban directamente vinculados a las formas como sobrevivían a través de la caza, pesca, recolección, el enfrentamientos cuerpo a cuerpo, la defensa de los animales, etc. Por tanto, tuvo que capacitarse para atender su expuesta fragilidad física de las inclemencias del medio y la agresión de sus otros habitantes, para lo cual desarrolló estrategias de cuidado corporal. Otra prioridad consistió en conseguir sus

²² Ver Engels, F. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Obras escogidas Marx y Engels, Tomo II, Editorial Fundamentos, Madrid, pp.77-91.

alimentos por lo que requirió evolucionar en su motricidad. La comunicación gestual y expresión corporal, forma inicial de entenderse con los otros y base de la aparición del lenguaje oral, fue otro aspecto esencial de estos primeros aprendizajes humanos. Con ello surgió incipientemente una educación física informal.

La división entre trabajo intelectual y trabajo físico, generada por el desarrollo de las fuerzas productivas dio pauta a la concepción dualista del hombre. Gestada primero en el mundo occidental entre los filósofos griegos y posteriormente, en la concepción propuesta por Descartes (1596-1650), quien distinguía entre la sustancia material, corpórea, divisible, y la inmaterial, inextensa, pensante y racional. En estas formulaciones el cuerpo y la mente son concebidos como dos entidades distintas e irreductibles.

Bajo esta noción lo físico adquiere el sentido de lo instintivo, lo irracional, lo incontrolable, a lo cual hay que apaciguar para que reine el mundo de la razón. Las consecuencias de la aplicación de dicho postulado es la educación dualista, encaminada a reproducir esta idea central. Esta concepción, heredada con la Conquista y no superada del todo, ha propiciado una educación que prepondera la instrucción "intelectual", sobre la atención a la creación de aprendizajes dirigidos a la atención, cuidado y desarrollo corporal.

Contrariamente al avance de la ciencia y la técnica que han favorecido notablemente la reducción del tiempo y desgaste físico en los procesos de trabajo, la sociedad denota decrecimiento de la calidad de vida de amplios sectores sociales. Ello lleva a plantearse en el campo educativo la creación de procesos de capacitación para revertir los adelantos científicos en beneficio de los sujetos. Por ello, resulta ineludible introducir en el debate educativo nacional la revaloración de la educación integral y con ella, ineludiblemente, la educación física.

Lejos de remitirse a la educación de sujetos concretos, el enfoque idealista de la educación física postula el análisis del cuerpo, centrando su interés en el análisis del significado de símbolos culturales sobre la imagen corpórea del sujeto. En oposición a esta postura Jean Braudillard y Henry Lefevre arguyen que: "la comodificación de los símbolos culturales de masa han creado un 'repertorio flotante de significados sin

sentido' los cuales han devaluado el discurso colectivo e impedido seriamente la lucha sobre qué significa la vida y cómo debería ser vivida".²³

Al sobreponer las prenociiones simbólicas no sólo se desaparece el cuerpo terrenal, el de las necesidades y de los humores, sino que al no observarlo en su concreción material se pierde también el sentido de las percepciones que los sujetos elaboran ante su realidad y sus concepciones amplias del mundo.

During, tratando de superar el idealismo y el mecanicismo implícito en las concepciones actuales, reconoce el objeto de la educación física centrándose en la historia de las actividades físicas en su relación con la institución escolar, el proceso educativo, la historia de las ciencias y de las técnicas, conforme a una perspectiva cercana a la de la historia de las mentalidades.²⁴

Si bien el autor propicia una vía para una mejor comprensión de su objeto, al situar a la educación física como práctica educativa, el planteamiento deja fuera un hecho demostrado: la educación física no se gesta ni se circunscribe al espacio institucional escolar, sino más bien lo rebasa, reflejando y al mismo tiempo proyectando el ámbito más amplio de la época y la sociedad en donde están inscritos los conflictos, necesidades, prerrogativas, y expectativas de diversos grupos y prácticas sociales.

Afirmar lo anterior implica sostener la influencia y retroalimentación que la misma escuela tiene con la sociedad en su conjunto. Advirtiéndolo que si la explicación del origen de las prácticas educativas en general y de la educación física en particular se deja exclusivamente en el seno de la institución escolar se corre el riesgo de buscar en "el hecho escolar" (en el sentido que Durkheim confiere al hecho social como norma escolar), y los significados educativos internos las respuestas a cuestiones de índole mucho más compleja. Esta visión del fenómeno rebasa una concepción funcional armónica del sistema escolar, enfocándose en las relaciones, fundadas en los distintos intereses 'contradictorios', de los sujetos que producen y reproducen la vida escolar. Es decir, que el análisis crítico de la educación física es la crítica a un sistema real.

²³Cit. por: Mc. Laren, Peter. "La posmodernidad y la muerte de la política". Posmodernidad y educación. Op. Cit. P. 109.

²⁴ Cfr. B. During. op. cit. p. 25.

En este análisis identificamos las tendencias que imperan en la puesta en marcha del proyecto educativo nacional, asimismo los grupos que las sostienen, sus planteamientos teóricos y sus consecuencias sociales, particularmente encaminados a reproducir intereses político ideológicos.

Dentro de las instituciones educativas oficiales detectamos una concepción dominante, ligada a los intereses de los grupos en el poder, en donde la educación física aparece en oposición a la educación intelectual, derivando otros dualismos: el cuerpo en oposición al espíritu, lo "motriz" en oposición a lo estático, lo individual en oposición a lo social.²⁵

Ésta, sin embargo, es sólo una dimensión del fenómeno. Junto con la tendencia dominante, encontramos que la educación física ha debido responder a demandas presentes en las prácticas y el discurso formulado por distintos grupos en su lucha por lograr atención a sus requerimientos de sobrevivencia y bienestar en sociedades concretas.

Se requiere ampliar el campo de la investigación para rescatar estas demandas elaboradas históricamente desde las comunidades tradicionales hasta las actuales, ligadas a las prácticas domésticas de higiene, alimentación y cuidado corporal, de recreación y esparcimiento, formando parte de manifestaciones culturales como los bailes y danzas populares, utilitarias como las técnicas de defensa personal, laborales, entre otras. Por eso es que la determinación del objeto de la educación física en cuanto disciplina educativa no debe separarse de las luchas de reivindicación social que deben marcar su especificidad en cada época, pues son los termómetros que indican el lugar en donde se debe incidir para atender las necesidades elementales de bienestar humano, las cuales en nuestra sociedad están todavía lejos de resolverse.

Así, en el análisis de la trilogía: desarrollo social-política educativa- enfoques pedagógicos sobre los aprendizaje físico-corporales, puede encontrarse la clave para explicar cómo se ha construido la educación física en cada momento de su desarrollo en las instituciones oficiales.

²⁵Esta reproducción de la concepción dualista de hombre que se encuentra inmanente al término de lo "físico" ha sido señalada acertadamente por Jean L' Boulch: "El concepto de educación física está ligado a una concepción dualista del hombre, por ello el método psicocinético no es un nuevo método de educación física". "Mientras los métodos de educación física permanecieron sujetos al dualismo no existió posibilidad alguna de irponerlos como medios de educación fundamental" En La Educación por el movimiento en edad escolar. Op. Cit. p. 18.

Paralelamente al proponer un tipo de educación estamos pensando en la construcción de una sociedad posible: democrática, más justa y equitativa, en donde sea prioridad el derecho de los niños a un desarrollo pleno.

En este sentido y quizás lo más significativo del análisis sociopedagógico de la educación física es que permite identificar una concepción integral que parte de observar los distintos componentes que participan en la comprensión de los sujetos como totalidad, resaltando el estudio de sus condiciones de vida como el factor central para buscar alternativas pedagógicas realistas.

La teoría de la educación física debe centrarse entonces en explicar los principios y circunstancias de los aprendizajes sobre lo corporal poniéndolos en relación con las necesidades de los hombres en sociedades concretas. Una tarea para los especialistas es cultivar este campo con estudios que apoyados y fortalecidos en otras disciplinas afirmen la identidad del objeto. Éste no se crea definiendo un concepto, sino como resultado de la investigación y sus descubrimientos.

CAPITULO I

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO EN EL SIGLO VEINTE

El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un "conócete a ti mismo" como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario.

A. Gramsci.

(El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce)

Desde una perspectiva amplia la educación física es una disciplina pedagógica cuyo fin es construir conocimientos y habilidades encaminados al bienestar del hombre. Como práctica social se incorpora a las formas que adopta en cada época la sobrevivencia material y espiritual de los sujetos. Por ello ha cambiado con el propio desarrollo de la humanidad.

Históricamente pueden distinguirse dos tipos de aprendizaje: el informal, realizado en la vida cotidiana a partir de las relaciones familiares y sociales, basado en la transmisión de generación a generación, por observación, acción e imitación y; el institucionalizado, llevado a cabo dentro de la escuela u otra instancia oficial orgánicamente articulada al Estado, se presenta como una práctica metódica, sistemática y pretendidamente científica. Aunque ambos aprendizajes se influyen, es claro el umbral que los separa.

El aprendizaje informal referido a prácticas tradicionales y alternativas domésticas de adiestramiento, cuidado y búsqueda de bienestar físico corporal, realizado espontáneamente con una concepción empírica en su base, existe desde los inicios de las primeras comunidades humanas para resolver problemas concretos de la vida y sobrevivencia de los sujetos²³.

En las comunidades tradicionales (china, egipcia, india, griega y mesoamericana de la época prehispánica), la actividad física y el ejercicio eran prácticas cotidianas entre sus habitantes. Varios autores coinciden en señalar su origen en el adiestramiento físico para: el trabajo, la guerra, el juego, las ceremonias rituales, el cuidado doméstico corporal, etc.²⁴

²³Rousseau consideraba los ejercicios físicos como la "educación primitiva del hombre en su estado natural". Rousseau, El Emilio, cit. por Annemarie Seybold B. Nueva Pedagogía de la Educación Física. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1963. p.9.

²⁴Cfr.: Welpon, W.P. Principios y métodos de educación física e higiene. Madrid, Ediciones de la lectura, 1908; Diem, Carl. Historia de los Deportes. Vol. I, Barcelona, Ed. Luis de Caralt,

En el mundo occidental, la práctica escolarizada "moderna" de la educación física, no alcanzó autonomía, y formó parte de las instituciones educativas, hasta ya establecido el sistema capitalista. Fue sustentada por filósofos de la ilustración e ideólogos de la primera revolución burguesa, la francesa de 1917.

Su ingreso al sistema educativo denotó un cambio sustantivo en sus fines. Este aprendizaje formal o escolarizado, basado en planes y programas, estuvo sujeto desde sus inicios a la política oficial. De tal manera que aunque se incorporó a las escuelas en el siglo XIX debido a la preocupación social y científica por el desarrollo pleno del niño, su aplicación se inclinó generalmente a favorecer la concepción educativa del grupo dominante. Al respecto es interesante retomar a Wohl²⁵, cuando afirma que la mayoría de los ejercicios físicos conocidos al principio tenían un carácter productivo y satisfacían necesidades concretas del hombre, pero en el transcurso de su ejecución perdieron esta cualidad; incorporándose posteriormente a las actividades propias de las clases dominantes, principalmente: la militar y la religiosa.²⁶

El proceso histórico de la educación física institucionalizada presenta distintos modelos pedagógicos que refieren, la mayor parte de las veces, posiciones encontradas entre los grupos dominantes y subalternos que participaron en su construcción. En cada uno de estos modelos subyace un proyecto de hombre, sociedad y educación.

Es interés de este trabajo mostrar las premisas que están en la base de cada modelo pedagógico, hacer notar la red de relaciones histórico-sociales con las cuales se entreteje y el papel político-ideológico que el modelo representa, en la lucha por hacer hegemónicas las ideas de los grupos involucrados.

1966. Meinel, Kurt. Didáctica del movimiento. La Habana, Edit. Orbe, 1977, 3a. Ed.; Le Flo'himoan, Jean. La génesis de los deportes. Barcelona, Ed. Labor, s/f. Boigey, Maurice. Manuel scientifique d' education physique. Paris, Payot & Cie, 1923. Langlade, A. y Langlade, M. Teoría general de la gimnasia. Buenos Aires, Stadium, 1970.

²⁵Wohl parte del supuesto que la mayoría de los ejercicios físicos tenían un carácter productivo, a los cuales llama "movimientos generalizados", al perder sus fines utilitarios pudieron ampliar su aplicación a otras acciones, como ejemplo cita la carrera natural primitiva, practicada en la caza o al huir del enemigo, de la cual se derivaron al pasar el tiempo: las carreras de velocidad, de fondo y de obstáculos, el salto de altura y de longitud, el salto para el juego y la danza. Cit. Por Meinel, op.cit., p.22.

²⁶Veblen las identifica como actividades propias de la clase ociosa, alejada del trabajo productivo. Cfr. Thorstein Veblen. Teoría de la clase ociosa. México, FCE, 1972.

1. ANTESALA INSTITUCIONAL. LAS PRIMERAS MANIFESTACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLARIZADA

Fue en el contexto que vivió la sociedad mexicana previo a la revolución de 1910 donde se fundan las primeras instituciones de la educación física escolar, en la última década del siglo XIX.

De acuerdo con Eichel,²⁷ a fines de la comunidad primitiva nace la primera forma específica de formación física: la militar. Con el adiestramiento militar se desarrollaron distintos métodos, después convertidos en escuelas gimnásticas, las cuales se gestaron de la unión de los ejercicios para la guerra y los terapéuticos encaminados a la rehabilitación de los soldados. De tal forma que la educación física nace fuera del mundo educativo y se incorpora a él con la introducción de la gimnasia al sistema escolar.

Hacia mediados del s. XVIII, Europa occidental vivía el auge del capitalismo industrial y el despegue del financiero, con una relativa mejoría del nivel de vida de la población. Por su parte en México, a pesar de la sociedad agraria tradicional que prevalecía, el régimen de Porfirio Díaz pretendió alcanzar aceleradamente la "modernidad", representada por el modelo económico de Francia e Inglaterra.

Para lograrlo incentivó las inversiones del capital extranjero, brindándole seguridad con la paz social que alcanzó. Ante el endeudamiento y dependencia excesiva del país con el exterior se utilizaron parte de los recursos obtenidos en infraestructura (construcción de caminos y líneas ferroviarias), industria y exportación de materias primas. Lo cual impactó favorablemente los ingresos y modo de vida de los grupos pudientes; pero trajo consigo el empobrecimiento y bajo nivel de bienestar social de los desposeídos, entre los que destacaron los campesinos, que a la postre manifestaron su descontento y reclamo por la tierra.

El gobierno hizo uso del ejército para acallar al pueblo y de instituciones de dirección ideológica, entre las cuales la educación fue muy importante para legitimar la represión. Sin embargo, se vió rebasado por el descontento social que detonó la guerra civil de 1910 ante la excesiva concentración de riqueza y empobrecimiento de los grupos mayoritarios.

La educación física que se propuso para las escuelas tomó sus fuentes de otros países y otra revolución.

²⁷Eichel, cit. por K. Meinel, Didáctica del Movimiento, 1977, p.24.

Su fundamentación filosófica, gestada en los siglos XVI y XVII se nutrió de pensadores como Locke y Rabelais,²⁸ quienes postularon la concepción naturalista y empírica contraponiéndose al tradicionalismo educativo que había prevalecido en Europa bajo la influencia del cristianismo²⁹.

La influencia de Juan Jacobo Rousseau, considerado padre de la educación física moderna, fue primordial. Benilde Vázquez señala que su aporte radica en que considera a la educación física como el procedimiento válido para dirigirse a la unidad total del hombre, sobre todo en un tiempo en que la cultura acentuaba los aspectos racionales. Asignándole además un papel predominante en la educación en general por la proximidad del cuerpo a la naturaleza, pues sólo mediante el cuerpo se pone en relación con ella. Es el primer pedagogo que hace intervenir el cuerpo en la formación de la inteligencia: "Para aprender a pensar es preciso ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia"³⁰.

Por su parte, Bassedow en su "Filantropino" en Dessau (1774), creó la primera escuela pública alemana en donde los ejercicios se practicaron regularmente y fueron objeto de enseñanza como otras materias. Su influencia fue decisiva para Guts Muths, quien en su "Gymnastik fur jugend" al considerar la gimnasia parte de la pedagogía, defendió su inclusión en la escuela.

Otra figura central fue el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), quien aplicó el método activo a la enseñanza de una manera natural, intuitiva y cada vez más autónoma. Consideró como el fin de toda educación, la formación del hombre en tres dimensiones: moral, espiritual y física.

²⁸Locke (1632-1704) En su libro "Algunos pensamientos sobre educación" define a la educación física como todas las actividades corporales que tienden a favorecer los fines de la educación. Sus objetivos: lograr una buena salud: higiene alimentaria, vestidos adecuados, adaptación a los cambios climatológicos, dominio del cuerpo y escuela de carácter, moralidad y recreación del espíritu. Rebelais, médico de orientación galenista. El ejercicio físico ocupa un papel importante en la vida de Gargantúa (Vida de Gargantúa y Pantagruel, cinco tomos, 1532-1562. Montaigne "Ensayos"(1580), observa la educación corporal integrada a la educación formal como realización del hombre, en la cual no debe separarse la física de la intelectual, moral o social.

²⁹"Las filosofías de la naturaleza lo que aportan a la educación física ante todo es la consideración de que sus fines no son exclusivamente corporales, o en todo caso, no son sólo en apariencia, ya que orientan a la naturaleza humana en su totalidad por medio del cuerpo." cfr. Benilde Vázquez. La Educación Física en la Educación Básica. Gymnos Editorial. Madrid, España, 1989. p.67

³⁰Juan Jacobo Rousseau (Emilio o Sobre la Educación, 1762). El autor parte de la crítica a la sociedad de su tiempo, de como ésta ha corrompido al individuo, reduciendo al niño a su condición de adulto. La primera razón es una "razón sensitiva" que sólo se alcanza a través del libre ejercicio del niño, de la plena utilización de los distintos órganos de su cuerpo": no sólo los ejercicios continuos, dejados a la dirección de la naturaleza, fortifican el cuerpo y no embrutece de ningún modo el espíritu, sino que, por el contrario, ellos forman la única razón posible en las primeras edades y la más necesaria en cualquier edad. Ellos son los que nos ayudan a conocer el uso de nuestras fuerzas, las relaciones de nuestro cuerpo con los cuerpos del entorno..." Emilio II, p. 145 cit. por Benilde Vázquez. op. cit. p.68. Para Benilde Vázquez al considerar que el movimiento engendra un cierto tipo de inteligencia, su concepción puede situarse como antecedente de la inteligencia sensorio motriz de Piaget y Wallon.

Estos autores, entre otros, expresaron en el campo educativo los cambios operados en el sistema de relaciones sociales como resultado del advenimiento del capitalismo liberal y democrático, que se consolidó posteriormente. Asimismo alimentaron prácticas educativas hacia aprendizajes dirigidos a resolver las necesidades de los niños, y buscaron métodos menos rígidos más activos, libres y naturales.

A mediados de la década de los 80, una nueva concepción de hombre y sociedad se perfiló. Enarboló las leyes de la naturaleza y la razón como principios del orden social. La aparición de la teoría evolucionista de Darwin (El origen de las especies: 1859), colocó a la biología, y con ella a las leyes naturales, en el eje rector de este pensamiento.

El surgimiento de la sociología con un planteamiento positivista que veía en la sociedad capitalista el arribo a la época del progreso como el momento cumbre del desarrollo de la humanidad (Comte: Curso de Filosofía Positiva: 1830-1842), influyó decisivamente a la educación de este tiempo.

El desarrollo de la psicología experimental (Wundt: 1879), y los primeros estudios sobre "fatiga escolar" (Binet: La fatiga intelectual, 1898), ilustran estos cambios en el campo educativo.

En la educación física los sistemas gimnásticos aplicados a la educación escolarizada reflejaron estas influencias.

Sin considerar una realidad en donde la mayoría de la población en edad escolar no acudía a una escuela y el número de analfabetas era muy alto, en el país se adoptó el positivismo francés, introducido por Gabino Barreda. Bajo sus postulados la educación era vista como elemento civilizador e instrumento para alcanzar el progreso, como "bien común".³¹ Sin embargo, en los hechos no respondió a las condiciones imperantes del país y bajo sus postulados: el amor a la patria, el orden, la libertad y el progreso, sus ideólogos sostuvieron los intereses de los grupos medios y acomodados.

Aunque para 1887 el número de primarias se había duplicado y el de alumnos cuadruplicado, no se logró dar educación a todos los sectores quedando sin el servicio las mayorías más pobres y por lo tanto automáticamente fuera del proyecto educativo.³²

³¹ Leopoldo Zea. El positivismo y la circunstancia mexicana. México, Lecturas Mexicanas. No. 81, 1985. p.128

³² En 1900 las escuelas primarias oficiales sumaban 12 000 y el total de alumnos 70 000, las secundarias eran 77 con un total de alumnos de 7,500 alumnos, funcionando otras 33 en los estados a la manera de la Escuela Nacional Preparatoria. Las escuelas del clero no tuvieron un gran desarrollo sólo representaron el 4% de las existentes con apenas 500 escuelas en total. Por otra parte, mientras se atendió sólo con esfuerzos esporádicos a la educación rural e indígena; en

La política educativa del régimen se convirtió en un excelente medio legitimador actuando como reproductor de las desigualdades: "La doctrina positivista llega a convertirse en ideología justificadora de la nueva casta en el poder y legitimadora no sólo de la consigna de paz a toda costa, sino de la desigualdad entre los mexicanos: los hombres mejor dotados terminan por imponerse a los más débiles -sostiene el positivismo spenceriano- y convertirse en dueños de la riqueza. De esta manera se amplía la brecha entre las reducidas élites ilustradas y las grandes masas analfabetas".³³

Si bien habían existido inquietudes sobre la práctica de ejercicios gimnásticos, actividad con la que se introduce la noción de educación física en esta época, los intentos estuvieron marcados con el sello del desinterés y ausencia de normatividad estatal para llevarlas a cabo oficialmente en los planteles de la República.

Entre los intentos más significativos cabe recordar, según Francisco Larroyo, el Colegio de San Gregorio dirigido por Juan Rodríguez Puebla, en donde en 1826 se impartió la primera clase de gimnasia.³⁴ En 1845 se integran los ejercicios gimnásticos a la preparación del ejército mexicano. Hacia 1870 en el periódico "La Enseñanza" editado por Manuel Orozco y Berna se publicaron temas de higiene y educación física. En 1873 el Ministro José Díaz Covarrubias reclamó una educación integral, en su estudio sobre la Educación Pública en México (1875) señaló la necesidad de incluir ejercicios gimnásticos en las escuelas primarias. En 1877 Ignacio Ramírez en su segundo período en el Ministerio de Educación manifestó su deseo de que se incluyeran ejercicios gimnásticos en la escuela elemental.³⁵

En lo que se refiere a la educación física dentro de la educación Normal, fue significativo el impulso de Enrique C. Rébsamen quien al incorporarse en 1885 a la Escuela Modelo de Veracruz formó una Academia Normal con cursos de perfeccionamiento para profesores. En ella, de acuerdo a Martha E. Curiel, por primera vez se diseñó un plan sistemático en los programas de la ciencia pedagógica. Y, éste comprendía a la educación física. Se basaba en tres grandes pasos: 1) pedagogía general o filosófica, 2) pedagogía histórica y 3) Pedagogía práctica o aplicada. Entre las materias del primero y junto con la teleología pedagógica, la didáctica y hodegética

carbio, la enseñanza media superior conoció una época de auge, se hicieron escuelas preparatorias en la mayoría de las capitales de provincia; aunque la educación superior y la enseñanza técnica no hizo grandes progresos. Luis González. "El liberalismo triunfante". en Historia general de México. El Colegio de México. 1981. Tomo 3. pp. 216-217 y 243-244.

³³Cfr. J. Cueli, et. al. Valores y Metas de la Educación en México. SEP. Ediciones de La Jornada. Papeles de la Educación 1. "Valores y metas de la educación mexicana". 1990. p.4

³⁴Francisco Larroyo. Historia de la Educación comparada en México.

³⁵Cfr. Macario Molina: "Apuntes sobre la historia de la Educación Física". México, Escuela Superior de Educación Física, mimeogr. 1986, p.36

(tratado de la disciplina y gobierno de los alumnos), aparecía lo que se llamó: dietética pedagógica, en referencia a la enseñanza de los principios de la educación física e higiénica.³⁶

A pesar de estos intentos poco se había logrado avanzar a fines de la década. Justo Sierra al hacer una enérgica defensa de la inclusión de la gimnasia en la instrucción elemental en 1887, señaló: "No hay una sola clase de gimnasia en las escuelas primarias de la República..., esto es un estado de cosas gravísimo".³⁷ Su elocuente discurso se pronunció en una sociedad que diez años antes, en 1876, había observado a Porfirio Díaz instalarse por primera vez en la silla presidencial, en donde permanecería por espacio de 30 años.

La sociedad mexicana gestaba serias contradicciones, la ruptura de sus soportes pronosticaba cambios profundos que desembocarían en el movimiento revolucionario³⁸.

³⁶ Cfr. Martha Eugenia Curiel Méndez. "La educación Normal". En Historia de la Educación Pública en México. México, FCE/SEP, 1981. pp. 430-431.

³⁷ "No hay una sola clase de gimnasia en las escuelas primarias de la República...; esto es un estado de cosas gravísimo; esto quiere decir que en un país sentenciado a la tisis de las costas y a la anemia barométrica en las alturas, nada se hace para sistematizar el desarrollo muscular; el resultado de esto puede ser terrible, puede ser la esterilidad y la incurable impotencia de las generaciones nuevas". Justo Sierra se expresaba así en la sesión del 10. de diciembre de 1887 en la decimotercera legislatura, al debatir sobre las asignaturas que debía contener la instrucción elemental. En: Justo Sierra. Obras completas, tomo VIII, "La Educación Nacional", México. UNAM, 1948, p.197.

³⁸ La etapa final del porfirismo había consolidado un sistema de privilegio hacia quienes detentaban la riqueza del país: terratenientes, grandes industriales, comerciantes, banqueros e inversionistas extranjeros. Cimentada en el proteccionismo a la inversión privada cualquier oposición traía consigo su represión sistemática. En estas condiciones de desventaja se encontraban los trabajadores urbanos asalariados, artesanos, pequeños propietarios urbanos y rurales y sobre todo, sobresaliendo por su miseria y cantidad, una gran masa de campesinos sin tierra. Dada la estructura de tenencia de la tierra que permitía la existencia de inmensos latifundios el conflicto de concentración en la propiedad del terreno, conflicto que estallará posteriormente en la revolución. Cfr. "Esquema de economía mexicana hasta antes de la revolución" CECSA, México, 1961, p.150.

1.1. Las Escuelas Gimnásticas: "Higiénica" y "Patriótica"

La doctrina liberal que dio cuna al México independiente formuló los primeros lineamientos de la educación mexicana. La universalidad, el carácter público y el hecho de que el Estado, como representante de la sociedad, asumiese la responsabilidad de educar al pueblo, constituyeron los pilares educativos en que se fundó la nación.³⁹ En este marco la educación física se integró al sistema educativo con la incorporación de la gimnasia militar y terapéutica a la vida escolar, con una base filosófica positiva y bajo el influjo dominante del dualismo cartesiano, por lo que se vio como complemento de la formación intelectual.

El Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1890 llevado a cabo siendo ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda, marcó un momento decisivo en la historia de la educación y de la educación física del país. Uno de los temas a tratar fue: "La importancia de la educación física en los grados primarios, preparatorios y superior para tomarlos en cuenta dentro de los programas de las escuelas oficiales". En la clausura del Congreso en febrero de 1891, se presentaron las siguientes conclusiones: "La educación de las facultades físicas, adquiere en la actualidad con el desarrollo de la industrialización y del progreso de la agricultura, un renglón educativo de gran interés nacional. Las propiedades fundamentales del organismo humano, constituyen las facultades físicas. Al perfeccionamiento de éstas le llamamos educación física, que la pedagogía recoge, para formular su programa de trabajo a fin de encauzar a la clase estudiantil, su beneficio de la educación en México". Y continúa: "La educación física, es el cuidado que garantiza el desarrollo armónico, es la acción sistematizada que aumenta el vigor y la salud haciendo aptos a los alumnos, para que cumplan las más elevadas labores materiales y del espíritu, pudiendo asegurar que en la educación, la enseñanza física en sus primeros años, debe ser mayor que la mental, pero por ningún motivo ni en ningún caso, debe ser esta la única actividad escolar ni tampoco debe ser excesiva, porque el ejercicio prematuro es contraproducente y no logra establecer un desarrollo equilibrado de los seres humanos".

Como resultado del Congreso se instituyó en 1891 la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria del Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, se reconoció a la educación

³⁹ Así: " Las instituciones democráticas y la escuela pública se concibieron, desde un principio, como vehículos de integración capaces de edificar una nueva y auténtica nacionalidad". Cfr. Cuelli, J., Arzac, M. y Martí C. "Valores y metas de la educación mexicana", en Valores y metas de la educación en México. México, SEP, Ediciones de La Jornada, serie Papeles de Educación, 1990, p.3

física como componente de la "educación integral", que debía abarcar tanto la educación física como la intelectual y la moral.⁴⁰

Para 1905, año en que Justo Sierra fue nombrado subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, la educación física formaba parte del proyecto educativo del porfiriato, que para entonces legalizó la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción elemental y exigió uniformar los planes y programas de la enseñanza elemental.

Dentro de esta política educativa la educación física al igual que la educación en general sufrió la influencia del positivismo. De acuerdo a las ciencias positivas (física, química y biología), los hechos demostrados, observados y cuantificables representan la única prueba de verdad, "no sólo como el único saber auténtico, sino como moral y religión verdaderas y, por lo tanto, como único fundamento posible de la vida individual y social".⁴¹

Para Auguste Comte, considerado padre del positivismo, el desarrollo individual y social estaba regido por una ley, similar a una ley natural, es decir, inmutable e intrascorable: la ley del progreso. Conforme a los principios de la ley positiva el hombre y la sociedad debían pasar por tres etapas: teológica, metafísica y positiva. Esta última marcaba la cumbre de la evolución humana resultado de su desenvolvimiento continuo, lineal y ascendente.

Bajo esta concepción sobre el hombre y la sociedad fue elaborado el concepto de educación física que predominó: "La educación Física ha de proponerse el perfeccionamiento físico. El concepto de educación envuelve siempre la idea de un progreso, de un perfeccionamiento ya se trate de lo intelectual, ya de lo físico. La Educación Física así entendida se propone desarrollar en primer término las aptitudes físicas observables y cuantificables, y llevarlas a su mayor potencia."⁴²

Se contempla al hombre y su desarrollo físico desde la óptica del "fisicalismo", basado primero en la física y mecánica para luego considerar la anatomía y fisiología. Estos principios habían sido

⁴⁰Como resultado del Primer Congreso Nacional de Instrucción de 1889-1890, además se acordó la enseñanza primaria elemental obligatoria entre los 6 y los 12 años, y la escuela oficial gratuita, se planteó la necesidad de un sistema nacional de educación popular como vía para el logro de la unidad nacional. Cfr. Víctor Hugo Bolaños. Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual. México, Ed. "Educación, ciencia y cultura", 1982. pp. 41-44. Para Josefina Vázquez, este Congreso vendría a inaugurar una nueva época en la historia educativa del país. Josefina Vázquez de Knauth. Nacionalismo y Educación en México, Mex. El Colegio de México, 1970, p.81.

⁴¹Cfr. Abbagnano y Visalberghi, Historia de la pedagogía, México, FCE, 1984, p.535.

⁴²Enrique Romero Brest. Pedagogía de la Educación Física. Buenos Aires, Librería del Colegio, Alsina y Bolívar. 1938 (1a. ed. 1905). Cap. I: "Objeto de la educación Física". p.3. El autor fue fundador y Director del Instituto Nacional Superior de Educación Física de Buenos Aires, Argentina, en donde implementó el modelo educativo que posteriormente se trasladó a México.

aplicados con anterioridad en la sistematización de los ejercicios gimnásticos en diversos países de Europa occidental por autores como Guths Muts, Basedow y Pestalozzi, quienes habían creado al iniciar el siglo XIX las bases de la gimnasia escolarizada moderna.⁴³

Este enfoque, que Muñoz ha llamado "biológico-evolucionista", se basó en las premisas del evolucionismo darwiniano, posteriormente sostenido por Spencer y adoptado por idealistas de cuño republicano, surgidos al interior de las escuelas militares y apoyada por médicos de orientación positivista.⁴⁴

Al igual que en Europa, en México y otros países de América, se desarrollaron dos variantes gimnásticas: "la higienista"⁴⁵ (Vázquez:1989) y la "patriótica"⁴⁶ (Vázquez:1989 y Muñoz: 1990). La existencia de estas dos vertientes explica el que sean médicos y militares los que principalmente se dedicaron a la educación física. La gimnasia "higienista" representada por la escuela sueca de Pedro Ling, se impulsó como contraparte de la gimnasia "patriótica" basada en la escuela francesa de Amoros.⁴⁷

Para los escolares se propuso la gimnasia sueca, determinada por el efecto fisiológico e higiénico, no dinámico, sobre el cuerpo. Aunque sostuvo en su base una construcción racional, "algo artificiosa", se trató de una gimnasia de compensación curativa, adaptativa, ortopédica, que hizo énfasis en los beneficios biomédicos, terapéuticos y físico correctivos.⁴⁸ Requería de una aplicación rigurosa para que surtiera efecto, y constaba de

⁴³ Cfr. Seybold, A. op. cit. p.2.

⁴⁴ Cfr. Muñoz, P.: " Relación metodológica entre las prácticas de la educación física tradicional y crítica ". Universidad Federal de Uberlandia. Brasil. 1990. p.5

⁴⁵ Para autores como Benilde Vázquez, la "higienista" se originó a partir de los estudios médicos de fines de s. XIX y principio del XX sobre "fatiga escolar" (A. Binet y V. Henrí) proponiendo los ejercicios físicos como compensación a los abusos del trabajo, asignándosele a la educación física dos funciones: recreación, y expansión corporal y corrección de las alteraciones producidas por el trabajo escolar prolongado, principalmente posturales. En su versión sueca se encuentra el enfoque higiénico militar de P. Ling.

⁴⁶ La "Patriótica" recoge la tradición nacionalista (Amoros, Jhan), persigue la regeneración de la raza y culminaría con la concepción nazi de la educación física.

⁴⁷ Pedro Ling nació en 1776, al egresar de la Escuela Militar de Gimnasia de Escandinavia, regresa a su país natal, Suecia, en donde imparte clases de esgrima y posteriormente de gimnasia para soldados, analizando las actitudes corporales viciosas que adoptan en campaña, con objeto de prevenirlas o corregirlas. Para ello propone nuevos procedimientos, sin conformarse con los ejercicios en aparatos o libres, introduce movimientos auxiliares que dan sostén y ofrecen resistencia para hacer mas efectiva la acción muscular. Langlade sostiene en su teoría general de la gimnasia que aunque posiblemente el primero que percibe la técnica correctiva del ejercicio fue Pestalozzi, sin duda fue Ling en iniciador de esta práctica. Cfr. A. Langlade. et. al. op.cit. p.26

⁴⁸ Pedro Ling creó el concepto de "totalidad" o "integridad" para definir los ejercicios como la suma de dos aspectos: el valor morfogenético y el valor preventivo sobre los vicios posturales. Esto obedece a que la clase de gimnasia se desarrolló de acuerdo a un principio fisiológico de los efectos del ejercicio sobre las funciones orgánicas. Por tanto se realizan los ejercicios siguiendo una progresión fisiológica, lo mismo que una graduación metódica, de acuerdo a las condiciones higiénicas, fisiológicas y psicológicas de los sujetos.

movimientos relativamente aislados de brazos, piernas, cabeza y tronco. Este método fue el que principalmente se aplicó en las escuelas primarias de México.⁴⁹

Por su parte, la gimnasia "patriótica" tuvo su fundamento en la propuesta de Francisco Amoros y Ondeano,⁵⁰ quien había complementado sus propias ideas con la gimnasia de aparatos retomándola de Guts Muths⁵¹ y Jahn⁵², y con ejercicios elementales propuestos por Pestalozzi.

Amoros, considerado el padre de la gimnasia francesa, fue director del Gimnasio Normal Militar de Francia donde desarrolló su propuesta. Aunque su gimnasia fue muy reconocida, siendo transmitida a México y otros países de América⁵³, también fue criticada por su carácter militar y los riesgos que imponía su práctica. Severos juicios en Europa como el de Phokios Clias, se aunaron al del pedagogo mexicano Carlos A. Carrillo quien la calificó como "prácticas acrobáticas, peligrosas e inútiles".⁵⁴

⁴⁹Se enviaron profesores a tomar clase de la especialidad a Estados Unidos, Dinamarca, Alemania, Francia y Suecia de donde llegaron convencidos de la importancia del método sueco en la gimnasia para escolares. Cfr. SEP. ESEF. Historia de las Escuelas Formadoras de docentes en educación física. México, SEP. Escuela Superior de Educación Física. 1980. p.16.

⁵⁰Francisco Amoros y Ondeano, marqués de Sotelo (1770 -1848), creador de la escuela de gimnasia francesa que dominó totalmente el panorama militar y civil de Francia en la época, por medio de la obra de su creador y la de sus continuadores, entre los que cita a D'argy y a Napoleón Laisné, el primero nombrado director de la Escuela Normal Militar de Gimnástica en Joinville-le-Pont, en donde por 50 años fue utilizada la gimnasia de Amoros. Cfr. Langlade. et. al. Historia General de la Gimnasia. op.cit. p.27.

⁵¹Guts Muths, padre de la gimnasia pedagógica empieza a desarrollar sus trabajos en 1785, cfr A. Langlade. et.al. op.cit. p.24.

⁵²Friederich Ludwig Jahn (1778-1852), desarrolló el contenido patriótico social en el desarrollo de la gimnasia y considerado el padre de la gimnasia olímpica. Su "turnkunst" derivado de kunst(arte) y konnen(saber hacerlo)

es un planteamiento contrario a la gymnastik de Guts Muths. Cfr. A. Seybold Principios pedagógicos de la educación física. op. cit. p.17.

⁵³Enrique Romero Brest refiere dos épocas del desarrollo de la cultura física en Argentina: la epírfica, desde su surgimiento hasta la organización escolar en 1905 y; la segunda, llamada "la Reforma" a partir de 1905. En la primera época las escuelas francesas que sirvieron de modelo para los ejercicios militares (batallones escolares) fueron igualmente copiados para los ejercicios gimnásticos. De suerte que tanto en la enseñanza primaria, como en la secundaria y normal, es el sistema francés de educación física el que fue más frecuentemente adoptado como base de la gimnasia en Argentina. Cfr. Enrique Romero Brest. L'évolution de l'éducation physique dans l'école argentine. Buenos Aires, Atelien du Buereau Metéoreologique. Argentina, 1910. p. 32.

⁵⁴Para la generalidad de las personas, la palabra gimnasia suscita desde luego la idea de paralelas y trapezio de trampolín y argollas, y de un sinnúmero de suertes tan extrañas como peligrosas y tan peligrosas como inútiles, ejecutadas en esos y otros aparatos. Debemos aclarar esa gimnasia de equilibristas y cirqueos que se complace en torturar el cuerpo para hacerle tomar las posiciones más absurdas y que tiene a gala desafiar el peligro neciamente, no tiene nada en común con la gimnasia que para la escuela recomendamos y pedimos". cfr. Carlos A. Carrillo. "Artículos Pedagógicos" México, SEP. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1964. p.385. Enrique Romero Brest plantea asimismo que la transformación de la cultura física racional en arte acrobático para las escuelas de jóvenes y en arte escénica y coreográfica para las niñas, fue la primera manifestación de la decadencia de esta escuela gimnástica. Cfr. E. Ramírez Brest. L'évolution de l'éducation physique... op. cit. p.32.

En las escuelas públicas observó su fracaso provocado por sus características antipedagógicas⁵⁵. En Francia por ejemplo, había ingresado a las escuelas primarias en 1850 y desde 1854 era obligatoria en las Escuelas Normales; en ambas su práctica fue suspendida aduciendo que los instructores que existían eran en su mayoría suboficiales del ejército, escasos de cultura general y sumamente deficientes en lo referente a los aspectos pedagógicos y científicos. A pesar de las críticas este sistema gimnástico se aplicó institucionalmente en México, en el ejército desde 1845 y posteriormente en 1908, al crearse la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia.⁵⁶

Si bien la Escuela Magistral ofreció las bases para la posterior formación de profesores en educación física, en su plan de estudios fueron muy marginales las asignaturas encaminadas a este fin, orientándose sobre todo al adiestramiento militar.⁵⁷ La Escuela se instauró como respuesta a la demanda de un sector minoritario de la burguesía local interesada en practicar la esgrima, el tiro con armas y promover el adiestramiento militar.⁵⁸ Sus egresados obtenían el grado de teniente y eran enviados a guarniciones militares de la República a ejercer su profesión.⁵⁹ Habiendo formado dos generaciones la escuela desapareció el primero

⁵⁵Romero Brest es muy claro en su crítica: "La clase de gimnasia francesa no está concebida de acuerdo a un plan fisiológico en su desarrollo. La noción empírica de ejercitar todos los músculos predomina...Y aun los mismos músculos no se ejercitan con igualdad; la fatiga tiende a localizarse en determinadas masas musculares...La pureza de la ejecución, la corrección de la forra,...están supeditadas a la violencia y energía del movimiento...son generalmente aburridoras y consideradas por los alumnos como clases de castigo. Romero Brest, Pedagogía de la Educación física. op. cit. p.362

⁵⁶El modelo que se importó a la Escuela Magistral, fue similar al de la Escuela Joenville le Pont de Francia que estaba caracterizado por utilizar la gimnasia de Amoros. Cfr. Historia de las Escuelas formadoras de docentes en educación física. op. cit. p.5.

⁵⁷Las materias que se impartieron fueron: Primer año: anatomía descriptiva (Testud), ordenanza militar, gimnasia sueca: teoría y práctica (Ling), Psicología (Freud), Excursionismo (grandes recorridos a pie disminuyendo el tiempo cada vez), gimnasia francesa de aparatos: teoría y práctica (Amoros), lucha grecorromana: teoría y práctica, maniobras de infantería: teoría y práctica de mano, esgrima de florete: teoría y práctica. Segundo año: fisiología (Hedon), ley penal militar, cultura física con pesas: teoría, práctica y mando (Lafbeu), sociología sintética y descriptiva (Caso), excursionismo, gimnasia francesa II (Amoros), levantamiento de pesas y box, tiro calibre 38 y 45: teoría, práctica y mando, manejo de armas: fusil, práctica y mando, esgrima de florete: asalto, de sable: teoría y práctica. Tercer año: primeros auxilios médicos: aplicación, documentación militar y mando, gimnasia natural (Hebert), pedagogía aplicada (Berth y Alcántara), excursionismo: marcha y paso veloz, gimnasia francesa III (Amoros), atletismo: teoría y práctica, tiro de armas portátiles: las tres posiciones, teoría y práctica, esgrima de florete, sable y espada: clase y asalto. SEP. ESEF. Historia de las Escuelas Formadoras de docentes en educación física. México, SEP. Escuela Superior de Educación Física. 1980.

⁵⁸De acuerdo al proyecto original se importó al realizador, el francés Luciano Merignac, con todo y métodos, objetivos, y hasta el nombre, creando en 1907 la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia, copia al carbón de la Argentina. Seguido de su fama como campeón mundial de florete (en 1889), fue recibido por "los grupos selectos de la burguesía para quienes la esgrima era la afición del momento por lo que aceptaron con beneplácito el proyecto de desarrollar la escuela". Cfr. Historia de las escuelas formadoras... op. cit. p.5.

⁵⁹Sus actividades extraescolares se dirigían a la realización de eventos deportivos principalmente con el Colegio Militar y el YMCA, así como su participación en celebraciones patrias, entre las que sobresalió la organización de los Juegos deportivos de la conmemoración del centenario de la independencia, realizados a nivel nacional. Cfr. "El mundo ilustrado" 13 de noviembre de 1910, No. 29. cit. en Historia de las Escuelas ... op. cit. 17.

de julio de 1914, debido al movimiento revolucionario que requirió de todos sus efectivos; la mayoría de sus egresados murieron formando parte del ejército federal en el enfrentamiento armado.

De acuerdo a la política educativa promovida por el régimen se impulsó un sistema de educación física producto de la combinación de ejercicios gimnásticos fisiológicos e higiénicos con otros enfocados al adiestramiento militar. Se hizo prevalecer el desarrollo de la fuerza y el vigor, enalteciendo los valores nacionalistas y la lealtad patriótica. Esta concepción fue sostenida por pedagogos de la época, como A. Carrillo quien al exponer las ventajas de la gimnasia escolar en términos de proporcionar "robustez, vigor y agilidad al cuerpo", arguye: " El hombre es un animal dotado de razón, demasiadas veces preocupados exclusivamente con la razón, descuidamos al animal, enteramente hacemos mal; la primera condición de la prosperidad nacional... es que la nación esté compuesta de animales robustos. Una gran parte de la superioridad de los grupos germánicos sobre los latinos, depende probablemente de esa circunstancia, los Estados Unidos como la Inglaterra y la Alemania, son pueblos formados de animales más vigorosos que nosotros".⁶⁰

En la práctica docente los principios higiénicos y terapéuticos se dejaron en un segundo plano, ocupando su lugar los aspectos de vigor, fuerza y disciplina militar que se promovieron como indicativos de prosperidad individual y nacional.

El enfoque positivista de la educación física, en ambos casos: patriótico e higienista, remite a una concepción dualista del hombre. Al concebir artificiosamente la separación entre cuerpo y mente, individuo y sociedad; termina entorpeciendo la comprensión del hombre como entidad unitaria.

También en ambos casos es idealista en su búsqueda del perfeccionamiento físico, en el "patriótico" por la vía mecánica del movimiento y, en el higienista, por la "anatómica-fisiológica", busca alcanzar el modelo ideal definido en abstracto, sin observar al hombre en su actividad concreta.

Se consideró el movimiento corporal como medio específico educativo y se aplicó el método de aprendizaje naturista "unitario" (Guts Muths, Jhan). Meinel señala al respecto: "se vio aisladamente al hombre en su movimiento y no ejerciendo una actividad, en correspondencia funcional con el mundo que le rodea", se trata de "pseudocnocimientos", carentes de contenido"; ó, un método "deductivo racionalista y desmenuzante" basado en un análisis mecánico -anatómico del movimiento, a través de la recopilación de

⁶⁰Carlos A. Carrillo, "Apuntes pedagógicos" *op.cit.* pp. 845-847.

todos los movimientos posibles de las articulaciones del cuerpo y sus conexiones, presentados como ejercicios elementales. En este modelo lo que se obtiene es poner en movimiento todas las articulaciones" (Meinel: 1977). Lo que posteriormente se aplicó de manera masiva en las escuelas fue la "elementarización".⁶¹

En la relación maestro-alumno preponderó la acción determinante del maestro. Al estudiante se le asignó la función de aprender en el sentido de repetir estrictamente el ejercicio que se le enseñaba. Este aprendizaje, magistrocéntrico, centrado en la tarea del profesor, deja al estudiante el papel de receptor y su acción se limita a la memorización y automatización del movimiento. El alumno debe imitar y obedecer, por lo que se aplica la mecánica del "premio-castigo" como medio para asegurar el cumplimiento de la tarea. Se inscribe dentro de la denominada "escuela tradicional" definida por Palacios como: "el camino hacia los modelos de la mano del maestro". En este esquema los procedimientos están basados en el respeto a los pasos establecidos por el método, el cual no puede trastocarse bajo ningún motivo.⁶²

En este esquema el desarrollo social entendido como progreso, se estimó producto del cumplimiento del orden y la armonía social. Para lograrlo se discurrió perentorio el cumplimiento de las tareas asignadas a los individuos de acuerdo a sus "habilidades naturales": fuerza, trabajo y dirección.

A la educación física se le confirió la función social de seleccionar a los "más aptos" con respecto a la cualidad de la fuerza, para defender el poder central y con ello ayudar a reproducir el orden y la armonía como base del progreso individual y social de la dictadura. Esto podría explicar la actual visión que vincula a los educadores físicos con los cuerpos de seguridad pública.

También le confirió la responsabilidad de integración y formación de cohesión social, considerando que el individuo al hacerse responsable de su desarrollo físico, hacia posible el incremento de la energía social.

Sin profundizar en las causas de la desigualdades sociales preconizó el ejercicio como medio para que los "inferiores", pudieran sentirse al mismo nivel de los "superiores": "La cultura física desarrolla sentimientos altruistas, nivela las clases

⁶¹Para Seybold esta elementarización "sólo se comprende como lógica continuación de la elementarización planteada por Pestalozzi en toda la enseñanza". Cfr. Seybold, Nueva Pedagogía de la educación física. op. cit. p.2.

⁶²Ratichius, cit. por Palacios, La cuestión escolar, Ed. Laia, Barcelona, 1989, p.19. Al respecto el título del III capítulo de la Didáctica magna de Comenio es: "El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional"

sociales, levantando las inferiores; es factor importante de economía social porque cultiva y acrecienta la fortaleza de los individuos; es alta escuela de solidaridad, base primordial de la estabilidad social, y es escuela del carácter base del individuo social".⁶³

El esquema se tornó en una verdadera apología del individuo triunfante con un planteamiento ahistórico y centrado en el sujeto aislado, sin considerar las condiciones ni las relaciones activas con su entorno social y su momento histórico.

El haberse acunado en la milicia y desarrollado en un contexto político en donde prevaleció la coerción sobre el consenso social, fueron factores determinantes en el posterior desarrollo de la educación física. Se orientó hacia los ejercicios propios de la disciplina militar, enalteció valores como el amor a la patria, sus símbolos y el vigor físico como prueba inobjetable de salud cívica, la siguiente afirmación de Romero Brest es contundente: "La energía social es la suma de las energías individuales, y en consecuencia el aumento o la disminución de éstas contribuye a modificar aquellas. Los sujetos débiles son, en este sentido, antisociales y conspiran contra la existencia y el progreso de las sociedad a las que pertenecen".⁶⁴ Esta concepción de corte francamente fascista se encuentra presente en todo el proyecto positivista de educación física y en gran medida ha prevalecido en su posterior desarrollo.

⁶³ E. Romero Brest, Pedagogía de la educación física. op. cit. p. 52- 53.

⁶⁴E. Ramírez Brest. op.cit. p.49

2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROYECTO DE CULTURA NACIONAL POSREVOLUCIONARIA

En el apartado anterior se bosquejó la llamada antesala institucional de la educación física gestada durante la última etapa del porfiriato. En este periodo se originaron aspectos que persisten hasta nuestros días, pero no fue sino después del movimiento armado de 1910 que se configuró el esquema oficial, articulado a la política educativa del Estado Mexicano moderno.⁶⁵

Con la revolución mexicana se generó un Estado fuerte distinto al anterior, un estado de derecho que fundamentó su legitimidad al ser resultado del movimiento popular, la lucha armada del pueblo en defensa de sus intereses.⁶⁶

Visto de manera amplia, el conjunto de las relaciones sociales que se trastocaron con el movimiento revolucionario e impactaron el proceso educativo en el país, deben ser vistas a la luz de tres puntos clave:

1. La aparición de las masas populares, particularmente los campesinos, en la escena política.

2. La inserción de las demandas populares dentro de la política del nuevo Estado revolucionario. Las nuevas leyes delinearon el sentido popular de la educación, la cual debía abarcar no sólo a la clase privilegiada económicamente, sino a las masas de campesinos y obreros, de mestizos e indígenas.

3. La creación de un proyecto de cultura nacional que trajo consigo el reconocimiento de los valores y el fortalecimiento de la unidad del país.

Como resultado del movimiento revolucionario los principios de universalidad, el carácter público y el Estado como responsable de educar al pueblo se afianzan. Se profundizó el sentido popular de la educación, con un enfoque nacionalista y enarbolando la educación integral.

⁶⁵Trazar el recorrido de la Educación física hasta su maduración institucional como parte de los organismos oficiales, obliga a relacionarla directamente con el proceso de formación del Estado Mexicano moderno. Entendiendo la vinculación entre Estado y educación física no sólo en los cambios periódicos sexenales entre una política educativa y otra, sino, y fundamentalmente, como elemento explicativo del trasfondo en que se ha delineado la relación entre sociedad civil y sociedad política. Esto es, las instituciones como instancias en donde se expresa el enfrentamiento entre las distintas fuerzas sociales, en la definición del proyecto nacional. Así, en el análisis del proceso institucional de la educación física, puede observarse la forma que ha adquirido la política educativa en etapas clave del desarrollo del país, hasta llegar a ser parte central de la maquinaria del Estado actual.

⁶⁶ Cfr. Arnaldo Córdova, La formación del poder político en México, México, ERA. Passim.

Sobresalen dos momentos en la definición del modelo actual de educación física, en ellos la necesidad de cohesión entre el proyecto económico y el político llevaron a la educación a constituirse como base de dos propuestas culturales acabadas y fundamentadas teóricamente. La primera, en la década de los veinte, durante la estancia de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública; la segunda, en los años treinta con la educación socialista en el Régimen de Lázaro Cárdenas.⁶⁷

Al final de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) Europa tuvo que ceder su función hegemónica en el mundo a Estados Unidos y la Unión Soviética. Al menos en la Europa central y occidental la sociedad industrial pluralista había triunfado sobre las formas tradicionales de economía basada en el campo aun cuando persistían residuos importantes de las estructuras sociales preindustriales.⁶⁸

Mientras estallaba la primera revolución socialista del siglo, la rusa de 1917; en Estados Unidos se experimentaba la generación de un nuevo concepto de vida. La sociedad se impregnó del ánimo pragmático, utilitarista y mecánico de Federico W. Taylor (1856-1915), cuyos conceptos de economía en el esfuerzo aplicados al trabajo, influenciaron a la educación, la gimnasia y el deporte.⁶⁹

En el terreno educativo nació y se desarrolló el movimiento denominado "la escuela nueva" ó "renovación pedagógica" de reforma de la enseñanza. Esta postulaba aspiraciones democráticas, ideales de libertad, igualdad, fraternidad y paz, tan anhelados después de la experiencia de la primera guerra mundial.

La "Liga para la educación nueva" fundada en 1921, en sus estatutos expresó la orientación de esta corriente: "...preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño,

⁶⁷Al respecto señala Carlos Monsivais : "en lo cultural la revolución mexicana (en este caso el aparato estatal) fuera del período de Vasconcelos en la Sria. de Educación Pública y del proyecto Cardenista, ha carecido de pretensiones teóricas y ha oscilado en sus intervenciones prácticas, sin que en ello advierta contradicción: de las amplitudes y estrecheces de un nacionalismo cultural al frecuente oportunismo de una actitud ecléctica, del afán monolítico a la conciliación. Cfr. Monsivais, C. Historia General de México. "El proyecto de cultura posrevolucionario". México. El Colegio de México.

⁶⁸ " El régimen del *laisser faire*" del s. XIX y principios del XX pertenecía definitivamente al pasado. La aceleración forzada artificialmente, del proceso de industrialización para hacer frente a las necesidades bélicas, acompañaba en todas partes el aumento a los precios y a los salarios". Aunque la capa superior de la burguesía industrial se enriquecía desproporcionadamente y los trabajadores habían mejorado su salario , no así las clases medias que ven decrecer sus ingresos alarmantemente. "La guerra había terminado pero el nacionalismo fanático que la había originado no había terminado, por lo contrario se adoptaban en muchos países formas aún más extremas, aún más fanáticas" cit.en: Historia Universal. LA época de imperialismo, Europa 1885-1918, Mornsen, J. Wolfgang, Mex. S. XXI, p.339.

⁶⁹Langlade, et. al. teoría general de la gimnasia, op.cit. p.30.

en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano".⁷⁰

La racionalización y mecanización de los procesos de trabajo en la segunda mitad del s.XIX y principios del XX, propiciaron también un proceso de transformación de la educación física. El cambio del ejercicio gimnástico normalizado y estilizado, al movimiento uniforme y automatizado de masas y, más tarde, la "performance" o rendimiento deportivo. Para Seybold esta tendencia se convertiría posteriormente en el llamado "deporte escolar".⁷¹

Aparecieron nuevas escuelas gimnásticas (natural, rítmica y moderna)⁷² y cobra auge el enfoque técnico-deportivo⁷³, con la celebración en 1896 de los juegos olímpicos en Atenas y la acción del Barón Pierre de Coubertain quien en 1924 restituyó los juegos olímpicos contemporáneos en París, a celebrarse cada cuatro años. Estos hechos resultaron decisivos y marcaron las nuevas rutas que seguiría la educación física en el siglo XX.

Ya en la primera mitad de este siglo se debatía entre el deporte o la gimnástica, denominada otra vez educación física por Demeny y Hebert. La polémica tuvo como resultado la creación de una

⁷⁰ Cit. por, Palacios, La cuestión escolar, op.cit. p. 29 "Dar la palabra al niño", "el siglo del niño", "puerocentrismo", "educación activa", todos estos principios, postulados con anterioridad por autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, (representantes de la llamada "etapa romántica, individualista, idealista y lírica de la escuela Nueva"), serán retomados. Varios autores sobresalen en este período: Dewey, Claparède, Montessori, Decroly y Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Reddie y Mahn, entre otros.

⁷¹Seybold. Nueva Pedagogía de la Educación Física. op. cit.

⁷²De acuerdo a Langrade, se pueden distinguir las siguientes escuelas gimnásticas: 1. Del centro, cuyas expresiones retoman la rítmica de Dalcroze y dar surgimiento a la gimnasia moderna femenina y, por otro lado la norteamericana que sin tener una relación directa con la gimnasia la tenía con la danza (la expresión estética y rítmico - plástica que influenciaría enormemente la evolución de la gimnasia femenina (Isadora Duncan, el movimiento expresionista de Munichlaban y Mary Wiggmann) y la gimnasia natural (escolar) austriaca. 2. Del Norte: la escuela sueca o ródica que se propuso la difusión de la escuela de Pedro Ling en cuanto a la técnica de construcción y ejecución de los ejercicios. 3. Del oeste: Superación del empirismo de Amoros, Marey se dedicó al estudio del movimiento a través de métodos gráficos; Lagrange divulgó el efecto fisiológico higiénico de los ejercicios, Tissie difundió las ideas de Ling en Francia; sobresalen Demeny que retoma las ideas de su maestro Marey e incursióna en los ejercicios gimnásticos prácticamente, creó la escuela francesa conocida como el "eclecticismo de Demeny", quien se opone al método de Ling ya que propone una gimnasia basada en la síntesis y armonía del esfuerzo, recomienda los ejercicios propios a la naturaleza del hombre, en forma natural y proporcionar utilidad: higiénicos (salud), estéticos (gracia y belleza) económicos (rendimiento óptimo en el trabajo) y morales (buen equilibrio mental), aunque no obtiene mayor éxito en la práctica y Hebert (teniente navío), seguidor de Demeny creó el método de gimnasia natural que planteaba un verdadero retorno a las actividades del hombre primitivo basado en la vida en contacto con la naturaleza, clasifica los ejercicios en 8 grupos: marcha, carrera, salto, trepar, la incorporación, el lanzamiento, defensa natural (lucha y boxeo) y la natación. Langlade, A. y Langlade, M. Teoría general de la gimnasia. Buenos Aires. Ed. Stadium, 1970.

⁷³Iniciada en Inglaterra por Thomas Arnold (1795-1842), base de los juegos, las actividades atléticas y el deporte, cuyo objetivo era ocupar el ocio de la aristocracia a través del deporte.

corriente conciliadora muy difundida actualmente: la educación físico-deportiva.⁷⁴

Hebert, creador del Método Natural, sobresalió en el panorama de la educación física en Francia y el resto de Europa. Retomó a Rousseau y al propio Demeny e impulsó una educación física natural y utilitaria. Se opuso a los movimientos artificiales y abstractos de la gimnasia y a los excesos del deporte. Consideró que ni las ciencias médicas, ni la gimnástica científica, al ser artificial, habían aportado más que datos fragmentados y no podían cambiar el organismo humano. Del deporte opinaba que desnaturaliza al hombre sometiéndolo a movimientos artificiosos en aras del triunfo. Propugnó el rescate de las actividades naturales (correr, saltar, lanzar, escalar, etc.) como las verdaderamente enriquecedoras. Su método natural se basó en: "la utilización de los gestos propios de nuestra especie, para recuperar nuestras condiciones naturales de vida". Al proponer el contacto con la naturaleza, la individualización en la enseñanza de acuerdo a las posibilidades de cada sujeto, estimular el interés a través de la emulación y la autorregulación, la utilización de ejercicios concretos, utilitarios, la alegría del movimiento, etc. su planteamiento cabe dentro del enfoque de la escuela nueva.⁷⁵

En Europa predominaron diversas formas de educación física: hebertiana, las gimnásticas tradicionales (método sueco, francés, etc.), las de gimnasia rítmica o de expresión, sobre todo en el sector femenino (Dalcroze, Duncan, Bode, Medau, etc.). En el ámbito anglosajón, en Estados Unidos y México se extendió más la práctica deportiva.

El movimiento protestante fue el primero en relacionar sus actividades con los ejercicios físicos, especialmente en Estados Unidos en donde apareció la Primera Asociación Cristiana de Jóvenes en 1851.⁷⁶ En California desde 1866 se impartió la gimnasia basada en la Escuela alemana de Jhan. Ohio fue el primero en instalar la enseñanza obligatoria de la educación física (1892) y surgieron una serie de asociaciones para promoverla. Posteriormente con la influencia inglesa que substituyó a la gimnasia alemana y la

⁷⁴Hebert. "El deporte vs. la educación física, 1925.

⁷⁵Cfr. Benilde Vázquez, op.cit. p.77 .

⁷⁶"El mérito principal de la Asociación Cristiana de Jóvenes (A.C. de H.C.) reside en la formación de dirigentes científicamente instruidos, que posee también grandes conocimientos en el terreno de los ejercicios físicos. Es muy característico que la necesidad de directivos con formación deportiva ha aparecido primeramente en América, luego en la India y mucho más tarde en Europa. A dichos directivos se les exige primordialmente gran capacidad de organización. Su misión principal consiste en ganar para sí e instruir a los cuadros de mando. Las labores coordinadas son llevadas a cabo en América, por el National Council YMCA's Physical education Comtee, que tiene su sede en N.Y.". Diem, K. op. cit. p. 24.

introducción del atletismo ligero hacia 1880, predominó una orientación deportiva.⁷⁷

Meinel planteó diferencias entre la corriente deportiva que se desarrolló en América y la europea. La primera, dirigida hacia la mecanización y deshumanización del deporte, prestó más atención al desenvolvimiento técnico del movimiento, como base del mejoramiento de los récords. La europea, trató de ubicar su práctica basándose en leyes científicas del desarrollo de los movimientos deportivos.

Con la mecanización de la vida y la explotación del trabajo propias del sistema capitalista surgió una gimnasia, y más tarde un deporte con orientación socialista. En 1920 en Lucerna se creó la nueva institución, formando parte de ella: Francia, Inglaterra, Alemania, Bélgica, Finlandia, Suiza y Checoslovaquia, celebrándose reuniones anualmente. Las primeras olimpiadas obreras tuvieron lugar en Francfort en 1925.⁷⁸

Por su parte, la sociedad mexicana enfrentaba serios problemas como resultado del movimiento armado iniciada en 1910. La economía estaba muy dañada, la agricultura, la manufactura y los transportes en estado crítico. El petróleo y la minería se hallaban en manos de empresas extranjeras.⁷⁹

Políticamente el ambiente era de gran efervescencia⁸⁰; por doquier se manifestaban las inconformidades de los distintos grupos sociales: levantamientos de guerrillas regionales, caudillismo local, exigencia de los campesinos en demanda de la tierra, consolidación de cierto poder de las agrupaciones obreras y las asociaciones religiosas que se expresaban de manera cada vez más

⁷⁷En 1861 se creó el primer Normal Institute of Physical education of Boston por el Dr. Dic. Lewis. En Europa Estocolmo (1814), Dresde (1850) y Berlin (1851), pero los norteamericanos tomaron la delantera pues sus universidades se encargaron de formar profesores deportivos. En 1928 la lista de Williams y Hammer relacionaba 157 instituciones, de las cuales, 18 las más antiguas tenían el carácter de especiales, entre ellas: La Asociación de Gimnasia de Indianápolis (germano - americana y la más antigua en la especialidad), la Institución de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Springfield y el Georg Williams College de Chicago. Asociación para el desenvolvimiento de la educación física (Association for the advancement of P.E., fundada en N.Y. por Edward Hitchcock en 1885 para 1903 se transformó en la American Physical Education Association. Cfr. K. Diem op. cit. pp. 110 y 118-122.

⁷⁸Es probable que este movimiento haya iniciado en Alemania aunque con la suspensión de la ley Regulatoria de Actividades Socialistas (1878) el grupo procedió a la constitución de la Asociación Deportiva. En 1892, surgió la Federación Alemana de gimnasia y luego la Liga Atlética de Trabajadores de Alemania (1906). El Congreso del año 1925 en París se llamó Internacional Deportiva Socialista de Trabajadores. En 1926 fue inaugurada en Leipzig la Escuela Obrera de Gimnasia bajo la dirección de Georg Benedix, que daba clase anualmente a 2,500 alumnos. Ver, Karl Diem, op. cit. pp. 28-29

⁷⁹cfr. Lorenzo Meyer, Historia de México. "El primer tramo del camino", Mex, El Colegio de México, p.113 y pp. 125-132. Al respecto ver también Hansen. La política del desarrollo mexicano. Mex, SXXI. p.43

⁸⁰L. Meyer: "El primer..." op.cit. p.114.

radical, aunado a todo ello, el desconocimiento que Estados Unidos había hecho del gobierno mexicano.⁸¹

Para 1921 los conflictos del gobierno con la iglesia se habían acrecentado.⁸² En este antagonismo, no sólo estaba en juego el destino del sindicalismo (ser controlado con fines de adoctrinamiento político o por instituciones laicas socialistas), sino que se debatían dos proyectos educativos contrapuestos: la educación laica y la cristiana.⁸³

Como presidente Alvaro Obregón también enfrentó una situación inquietante con respecto a la organización de la cultura. La desaparición de los sustentos del ideal cultural europeo, el rechazo a la influencia creciente de Estados Unidos, el nacionalismo cultural exacerbado por la lucha armada, el fondo social de algunos de los artículos constitucionales (3o, 27 y 123), el conflicto con la Iglesia, entre otros factores, dieron como resultado el cuestionamiento a su gobierno. Ante esta situación implementó un modelo de cultura nacional como respuesta a la necesidad de dotar de legitimidad las acciones estatales. Nombró a José Vasconcelos responsable del proyecto.

Con el nuevo modelo cultural se intentaban asir todos los cabos sueltos sobre "lo mexicano". Crear los nuevos hombres y una nueva sociedad que proveyera a los ciudadanos de un símbolo común al cual dirigir sus temores, expectativas, ilusiones y sublimar sus personalidades en aras de algo superior y mucho más importante que cualquier dificultad. Existe consenso entre los historiadores de esta época en señalar que, si en la legislación fue la Constitución de 1917 la que sentó las bases de participación del pueblo sobre cimientos de índole social, en lo ideológico la propuesta cultural vasconcelista sentó el precedente de la nación mexicana posrevolucionaria.⁸⁴

⁸¹ No fue hasta que se firmaron en 1923 los tratados de Bucareli que el conflicto se resolvió. cfr. A. Córdova, La formación del poder político en México, Mex, ERA, p.71.

⁸² Desde la fundación del Partido católico Nacional en 1911, que había sido combatido abiertamente por la avanzada del sindicalismo obrerista representada en la Casa del Obrero Mundial, las organizaciones religiosas habían incrementado su influencia, que se veía estimulada por la Asociación Católica de Jóvenes Mexicanos (ACJM), la Asociación de Damas Católicas y Los Caballeros de Colón, para mencionar los más significativos y que en conjunto formaban un grupo bastante politizado y activo.

⁸³ Cf., Sotelo Inclán, Historia de la Educación Pública en México, op. cit.

⁸⁴ Sobre la política educativa de José Vasconcelos, Alvaro Matute señala: "La tarea de la reconstrucción nacional comenzaba cuando el civilismo elitista de Carranza sucumbía ante el militarismo populista de Obregón puede considerarse a Vasconcelos como uno de los principales propagadores del nacionalismo cultural mexicano". Alvaro Matute. "La política educativa de José Vasconcelos" en Historia de la Educación Pública... op.cit. p.167. Según Josefina Vázquez de Knauth, Vasconcelos intentaba "preservar la integridad de la cultura indígena y nacional... Había que demostrar al pueblo que sus obras (música, artesanías, etc.) tenían valor para devolverseles algo que era más importante que todas las riquezas: el autorrespeto". Josefina Vázquez de Knauth, Nacionalismo y educación en México, op.cit. pp. 157-159

Dentro de este modelo cultural, la educación mexicana se propuso lograr la unidad nacional con sentido popular. Ambos requisitos ineludibles, pues en la medida en que el pueblo se identificase con la empresa educativa, podría realmente pensarse en la paz social como posibilidad real.

En contra de lo esperado, dado el conflicto del gobierno con Estados Unidos y con la Iglesia; la Asociación de Jóvenes Cristianos (YMCA) jugó un papel muy importante en la dirección del proyecto de educación física de la época. Promovió y difundió los deportes de origen anglosajón, rebasó el ámbito de su grey e introdujo su propuesta en las escuelas oficiales del país.

2.1. La concepción de cultura física "estético nacionalista" en la política educativa de José Vasconcelos

Es de todos conocido el gran impulso que dió José Vasconcelos, como Titular de Educación Pública, a la consolidación de la educación nacional.⁸⁵ Su difusión y apoyo a las bellas artes, a la educación media y preescolar, a programas para educación primaria, la proliferación de bibliotecas, lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, el intercambio cultural con el extranjero, la investigación científica, etc., son muestras de su vasta obra educativa.

Estos y otros factores que se encuentran en la educación moderna de México ya se encontraba en las concepciones pedagógicas de Vasconcelos y en sus programas, incluso, menciona Iturriaga, la edición de libros de texto gratuitos y desayunos escolares para la población infantil subalimentada.⁸⁶

Como parte de esta obra en 1923 se creó la Dirección General de Educación Física, presentada oficialmente "como uno de los factores más importantes de la reconstrucción nacional", con el objeto de llevar a todos los rincones del país una "tendencia innovadora de la disciplina, desconocida hasta entonces por sus habitantes", ya que anteriormente se practicaba la gimnasia en aparatos, impartida por los egresados de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia.⁸⁷

La Dirección General de Educación Física impulsó decididamente el proyecto; promovió la formación de profesores para impartir las clases de Educación Física, la creación de gimnasios en las escuelas y se inauguró en 1924 el Estadio Nacional al sur de la colonia Roma. También se apoyó la construcción de albercas, y se

⁸⁵ Con la reforma a la Constitución se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 25 de julio de 1921, protestando Vasconcelos como su titular en octubre de ese mismo año, se dio un impulso sin precedentes al proyecto educativo desde el Estado, al respecto señala Josefina Vázquez: "la idea de la nueva Secretaría difería grandemente de la porfirista. Ahora se pretendía fundar un órgano que tuviera jurisdicción sobre todo el país, es decir, significaba la federalización de la enseñanza". Josefina Vázquez de Knauth. Nacionalismo y educación en México, op.cit. p.156

⁸⁶ Este avance significó incremento de maestros en un 164.79 % en relación al porfiriato, aumento de sus sueldos que se duplicaron o triplicaron, elevación del presupuesto para educación hasta 40 millones (con Díaz había sido de 8 millones y Carranza lo redujo a menos de 6 millones). Cfr. José E. Iturriaga "La creación de la SEP", en Historia de la Educación Pública en México. op.cit. pp. 158-159.

⁸⁷ "La nueva ideología de esta institución que considera a la educación estética como base de la vida individual, de la vida de la familia y por tanto, como parte de la vida colectiva, que juzga que la reflexión constante de los problemas mexicanos es la única forma de que obtengamos algún día una moral propia y que cree que la cultura del cuerpo, como necesidad individual es la base de la transformación de las costumbres de la raza". Cfr. Documento de la DGEF, ibid. p.3.

difundieron ampliamente las presentaciones de conjuntos gimnásticos en festivales al aire libre.⁸⁸

En el plan educativo de Vasconcelos, inspirado en Lunatscharsky, ministro de educación en Rusia, se formuló un nuevo concepto de educación física. De manera amplia se entendió como parte de la "cultura física" del pueblo, en referencia a las formas particulares de expresión corporal humana. Con esta acción se buscó el reconocimiento de la educación física como parte de la educación integral y vincularla con la cultura nacional.

Se trataba de impulsar con todos los recursos disponibles la cultura física que pretendía "estimular a través del ejercicio la salud física y espiritual, desvinculándola del récord y la apuesta".⁸⁹

A partir de la crítica a la propuesta porfirista esta nueva tendencia de la educación física se fundó en dos aspectos aparentemente contradictorios: 1) una concepción de la educación física enmarcada en la visión idealista, humanista y nacionalista que sobre la cultura mexicana fundamentó Vasconcelos como ministro de educación; y, 2) la influencia determinante del enfoque norteamericano sobre la actividad, basado en los deportes anglosajones, cuya difusión se habían fortalecido a través de la Asociación de Jóvenes Católicos (YMCA).

La política educativa de la Educación Física rescató las expresiones artísticas, vinculándose con la concepción filosófico idealista. La búsqueda de la perfección estética fue vista como parte de "las actividades útiles" para que el hombre pueda: "desenvolver sus dones de superabundancia espiritual. Desde la cultura física y el deporte y aún antes de que se llegue al baile, logra la actividad del cuerpo satisfacciones que no se explican por afán de salud o de equilibrio natural sino por goce de la transfiguración que se opera en el arte".⁹⁰

Con base en esta filosofía se exaltaron las cualidades espirituales per se, de acuerdo a la premisa kantiana "nada sucede en el alma que no tenga reflejo en el cuerpo". Se centró su reflexión en la relación entre cuerpo y alma, encontrando en el juego y el deporte el ideal corporal, como el reflejo de la ética moral más alta.

⁸⁸ Expresaba Vasconcelos: "Conviene establecer gimnasios con unos cuantos aparatos y régimen de gimnasia rítmica (con música), un buen servicio radiofónico. La escuela debe disponer de gimnasio cerrado para los días de lluvia y de espacios abiertos para el tiempo claro". J. Vasconcelos, *Textos sobre Educación*, op.cit. p.96

⁸⁹ Cfr. J. Vasconcelos, *Textos sobre Educación*, op.cit. p.25.

⁹⁰ Vasconcelos. *Textos sobre educación* op.cit. p.111.

Se ubicó a la gimnasia en el área de las bellas artes, rescatando su autonomía, percibida más como arte que como disciplina científica. A los maestros se les consideró "artistas" que trabajaban independientemente de las autoridades de enseñanza escolar normal, porque: "en materia artística solamente el artista puede juzgar y no debe subordinar su criterio ni al del maestro normal ni al de ningún enciclopedista".

Se formaron profesores en gimnasia dirigidos por peritos en la materia quienes "no reciben sus programas de enseñanza de los maestros normalistas, sino que forman sus planes ellos mismos". Así, Vasconcelos defendió la necesidad de formar especialistas para atender las escuelas, estableciendo su autonomía para diseñar sus programas.

La Educación Física en este plan se hizo acompañar principalmente de la gimnasia, la rítmica y la danza. Se inclinó por la gimnasia rítmica, encontrando en la danza la más alta manifestación estética.⁹¹ Se impulsó predominantemente la gimnasia como antecedente de la práctica deportiva: "transando disputas sobre el predominio del gimnasio sobre el deporte...el gimnasio debe tomarse como una preparación para el deporte. Cada escuela ha de disponer de un campo deportivo además del gimnasio. En el deporte, aparte del juego saludable al aire libre, ha de buscarse la educación moral que se deriva del trabajo desinteresado en compañía, el team work del que hablan los yanquis, y el espíritu de sacrificio en el triunfo; la lealtad para perder de que nos hablan los especialistas, y también la vieja lección de los griegos, el disfrute de belleza que hay en el atletismo. Además, la actitud cristiana que busca vencer con el deporte la sensualidad".⁹²

Vasconcelos distinguió claramente los fines competitivos del deporte de su carácter formativo, advirtió: "en el deporte hay un elemento turbio, que es el prurito de la competencia, la manía de los *récor*ds... sin embargo, podrá un maestro hábil convertir la destreza en espectáculo desinteresado y hermoso. La marcha en el campo, las montañas, los bosques, la natación en el mar o en el río, la carrera bajo las arboledas prestan ocasión para que el

⁹¹ "...veremos cómo enlaza en el estadio la plástica con la música por medio de la danza. Y cómo la danza constituye la plenitud de la enseñanza física, al mismo tiempo que una de las rutas del conocimiento estético. El camino que sigue el cuerpo para llegar, entero y luminoso, al espíritu! Especialmente en la mujer este es un camino obligado. El hombre puede quedarse en la fuerza generosamente concertada de un buen deporte; la mujer ha de saltar por encima del deporte violento, a su reino natural que es el baile". Vasconcelos. Textos sobre educación, *op.cit.* p.97.

⁹² José Vasconcelos. Textos sobre educación, *op.cit.*,

p.96-97. "Cuando se llega al júbilo del *torneo* atlético, el educador puede decir que ha logrado hacer hablar su pleno lenguaje al cuerpo, desde el servicio modesto de la fisiología a través de los menesteres del trabajo material y hasta el inútil, magnífico esplendor del ejercicio cuya meta es la alegría del espíritu. Y la educación física ha completado entonces su ciclo".

ejercicio se combine con la divagación poética y para que la compañía participe en el cenáculo".⁹³

Encontró una relación directa entre el ejercicio, la alimentación y la salud, consideró que era más importante una buena higiene y ejercitación que la acción del médico, al respecto señaló: "...la medicina general me interesó muy poco, creyendo reemplazarla por los baños, el comedor y el deporte"⁹⁴.

Sobre todas sus influencias el proyecto educativo de Vasconcelos estuvo impregnado profundamente por su mística religiosa: "La verdadera ciencia reside en la antigua, profunda y venerable sabiduría cristiana que proclama la igualdad de todos y el derecho pleno de todos los hombres a la libertad, a la dicha y a la vida cualesquiera que sean sus respectivas capacidades".⁹⁵

En torno a esta concepción religiosa giró la concreción del proyecto de educación física de la época. La creación de la Escuela Elemental de Educación Física, reconocida como la primera escuela capacitada para formar docentes en la especialidad, significó un paso firme en la consolidación del plan.⁹⁶ Su principal impulsor fue el Profesor José F. Peralta, quien se había educado en Syracuse, Nueva York y vivido en La Habana antes de llegar a México. A su regreso propagó su experiencia como basquetbolista y las ideas que sobre educación física privaban en Estados Unidos, las cuales había adquirido en la Asociación de Jóvenes Católicos (YMCA)⁹⁷. Nombrado Director General de Educación Física, se hizo rodear de un grupo de profesionistas jóvenes, que habían sobresalido en la práctica de alguna actividad deportiva⁹⁸. Hasta su desaparición en 1927 el único requisito para ingresar a la Escuela Elemental consistía en haber sido deportista sobresaliente. Esta situación contribuyó a

⁹³ ibid. p. 97

⁹⁴ ibid. p. 94

⁹⁵ José Vasconcelos, textos sobre educación, op.cit. p.294.

⁹⁶ "La Escuela de Educación Física es la primera piedra de la reconstrucción moral de nuestro pueblo. Los maestros salidos de esta escuela irán a todas las regiones de nuestra patria y con métodos adecuados, ciencia amable y personalidad magnética, serán los obreros que forjen el bronce de nuestra raza". Dirección General de Educación Física, folleto de presentación de la Escuela, Mex, DGEF, p.3 Fue a partir de la iniciativa del Prof. José F. Peralta y el Srío de Agricultura y Fomento Ramón C. Denegri, portavoces del enfoque norteamericano sobre el deporte quienes dirigiéndose directamente al presidente Alvaro Obregón le presentaron su proyecto para la creación de una escuela formadora de docentes en educación física.

⁹⁷ Estas ideas las expresaba en 1920 el Profr. Fisher: "La nueva educación física debe preparar al hombre para una nueva época nueva, que pide individuos equilibrados y dueños de sí mismos, por ello deberá ser objetiva, más bien que subjetiva. La gimnasia del pasado es subjetiva, los juegos y deportes de hoy son objetivos. En la gimnasia la preocupación se basa en la forma y en la manera de dar un ejercicio dado; en el deporte interesa el resultado, como por ejemplo, hacer pasar la pelota por una meta para marcar un gol. La nueva época reclama líderes sociales, juegos de conjunto, aptitud para trabajar en cooperación con los demás. La nueva educación física debe ser altamente social, ya que ha de orientar la atención especialmente al grupo, a la dirección inteligente y a la acción coordinada. Cfr. López Hinojosa, Folleto, op.cit. p.10.

⁹⁸ Molina, R. Macario, op. cit. p. 41.

que la Escuela se inclinara hacia el ámbito deportivo y se alejara, en la práctica, de un interés pedagógico.

Si bien la preparación giró alrededor de la gimnasia y los deportes, sin perder importancia las materias médicas que representaron el aspecto central de la formación teórica, es interesante hacer notar que ya se introducen dos cursos sobre ciencia de la educación y otros más sobre formación social y humanística; lo cual, aunque muy limitado todavía, significó un avance importante en cuanto a la formación pedagógica en relación a la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia que no los había contemplado.⁹⁹

La función social de la educación física se dirigió a consolidar la unidad nacional a través del rescate del nacionalismo, para lo cual se introdujeron los bailes y danzas regionales. Se impulsó la tradición apegada a los valores prehispánicos como símbolo de las raíces más auténticas de la mejicanidad, exaltada con un discurso idealista que conceptuaba al hombre y su corporeidad como "absoluto estético", con un tono magnificado en donde prevalecían los valores de la moral cristiana.

Mientras en el discurso se enaltecieron los valores del humanismo nacionalista; por lo contrario, en la práctica educativa, tanto en la formación de docentes como en la clase directa se promovieron los deportes de origen anglosajón, importados de Estados Unidos: basquetbol, voleibol, fútbol, atletismo y natación.¹⁰⁰

A pesar de que Vasconcelos había expresado su interés por crear "una conciencia iberoamericana que pudiera ayudarnos a hacer frente a la influencia negativa de la cultura norteamericana"¹⁰¹, no pudo impedir su gran influencia, fortalecida a través de los deportes. Así, la coexistencia del deporte con el humanismo idealista de Vasconcelos, dió como resultado una educación física fundada discursivamente en ideas estético nacionalistas y expresadas prácticamente en el deporte de origen anglosajón.

En 1923 se reunió el Consejo Técnico del Departamento Escolar del Distrito Federal, se tomó la decisión de adoptar el principio didáctico de la acción y se redactó un documento que contenía las

⁹⁹El plan constaba de 4 años y las materias eran: la gimnasia calisténica (4 cursos), rítmica (4 cursos), incluyendo en el último año una metodología gimnástica y una clase de gimnasia en colchones (tumbling), 3 cursos de deportes de salón: atléticos, de campo y aparatos; 3 cursos de kinesiología y 2 de anatomía, fisiología e higiene y primeros auxilios, ciencia de la educación, uno de psicología, ética, problemas sociales, masoterapia, bailables y teoría de la educación física.

¹⁰⁰Cfr. Prof. López Hinojoza, Documento DGEF. op. cit. p.3.

¹⁰¹Ver: Josefina Vázquez de Knauth. Nacionalismo y educación en México, op. cit., pp. 157-159.

bases para su aplicación en las escuelas primarias.¹⁰² Esta tendencia didáctica debió favorecer la vinculación, rescate y enriquecimiento de la educación física con las otras materias de la educación primaria, debido a la naturaleza activa de la disciplina. Sin embargo, en la práctica se consideró inoperante relacionar los ejercicios físicos con la pedagogía, limitando el desarrollo de la "educación física" a la ejecución de "ejercicios" y actividades deportivas. El enfoque pedagógico formativo pasó a segundo término y ocupó su lugar el énfasis en el rendimiento funcional, la perfección en la ejecución del ejercicio y el dominio del movimiento.¹⁰³

78 Cfr. Ramiro Aguirre Santoscoy. Historia sociológica de la Educación, México, SEP, 1963, "Autonomía Universitaria", *passim*.

¹⁰³En su aislamiento la educación física no se incorpora a los grandes movimientos de cambio en la pedagogía, Seybold señala como los principales, la educación artística, la escuela activa y la educación de la personalidad.

2.2. La educación física en la etapa cardenista

La propuesta vasconcelista sentó las bases para el posterior desarrollo de la educación física. Pero no fue hasta la década de los treinta que la disciplina logró su consolidación institucional, en el marco de la visión socializadora y comunitaria impulsada bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Las condiciones de explotación y el aumento de la pobreza, agudizadas en el período inmediato anterior, durante la presidencia de Plutarco Elías Calles, hicieron inminente el enfrentamiento entre las clases. Ante ello Lázaro Cárdenas requería recuperar fuerza y control para fortalecer el papel de su gobierno como instancia rectora.

Para él, el desarrollo del país estaba basado en la posibilidad de aminorar las contradicciones entre las clases. Tuvo como principal objetivo crear una nación homogénea, moderna, industrializada, para lo cual era necesario darle un impulso sustancial al capitalismo, tratando al mismo tiempo de generar mayor equidad en la repartición de la riqueza.¹⁰⁴

Apoyó la creación de las organizaciones de los trabajadores, como un instrumento para la defensa de sus derechos. En 1936 se creó la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM), en torno a la cual giraba la organización del movimiento obrero.

En 1938 el Partido Nacional Revolucionario (PNR) se transformó en Partido de la Revolución Mexicana (PRM), en su seno cobijó a los sectores productivos: obrero, campesinos y clases medias. Con esta acción se consolidó el corporativismo del Estado y se restableció el centralismo político que se había perdido con la revuelta armada. Se trataba de un centralismo distinto al anterior pues al mismo tiempo que se fue constituyendo, se promovió una disminución de los poderes del ejecutivo a favor de la intervención de los grupos populares.¹⁰⁵

Frente al agudo problema de la pobreza, que se concebía directamente vinculado al de la educación, el Estado forjó un programa educativo paralelo al económico, con el fin de proveer a

¹⁰⁴Una estrategia importante fue la política agraria, basada en la democracia rural y el reparto agrario, además se constituiría como frente para combatir el capital agrario y a la iglesia a través del ejido armado. Cfr. Octavio Iani. El Estado Capitalista en la época de Cárdenas, México, ERA, p. 3.

¹⁰⁵Lázaro Cárdenas. Mensaje del 10. de enero de 1938 con motivo del año nuevo", Lázaro Cárdenas Ideario Político. México, ERA, Serie Popular, 1976, p.67.

la sociedad de una concepción comunitaria solidaria y conocimientos que les permitieran resolver técnicamente sus propias necesidades.

Para lograr sus objetivos en 1934 se modificó la Constitución y se instituyó la "educación socialista"¹⁰⁶, fundamentada en la concepción marxista; pero, sobre todo, retomó los principios de la revolución mexicana de 1910 que marcó una ruptura definitiva con la tradición conservadora. Después de la experiencia revolucionaria el gobierno de Cárdenas vislumbró la necesidad de fortalecer una educación con acento popular y social.¹⁰⁷

Entre los antecedentes sobresalientes de la educación socialista en el período de 1920 - 1934 están, la escuela activa de John Dewey y la Escuela racionalista yucateca de Felipe Carrillo Puerto, influida por anarquistas españoles y teóricos como Proudhon y Kropotkin, entre otros.

La educación socialista fue un intento por frenar la intervención del clero en cuestiones educativas y la educación universitaria que se consideraba elitista y reaccionaria, así como vigorizar la educación popular con una base tecnológica y politécnica. Planteaba la socialización del sistema educativo, rescatando el contacto directo entre la escuela y las necesidades de la comunidad. Se propuso alcanzar el objetivo de adaptar la mano de obra para las necesidades de la producción que surgieran en el campo del trabajo.

Para apoyar esta idea se adoptó el programa activo de Dewey según el cual la escuela debe ofrecer variedad de experiencias productivas y sociales para que el escolar perciba situaciones problemáticas o hipótesis. Así, basado en datos, material de observación y experimentos, el escolar forme "por sí solo sus ideas" y pueda reelaborar sus hipótesis, para finalmente llegar a la "situación integrada". Es decir, la aplicación de lo aprendido; pero como se trata de la aplicación a un problema real, el

¹⁰⁶ La educación socialista se fundamenta en los principios de Carlos Marx y Federico Engels quienes postularon el materialismo dialéctico e histórico. C. Marx planteó que: "tanto las relaciones jurídicas como las formas de Estado, no pueden comprenderse por sí mismas, ni por la llamada evolución general del espíritu humano, sino que radican, por el contrario, en las condiciones materiales de vida cuyo conjunto resume Hegel...bajo el nombre de sociedad civil, y que la anatomía de la sociedad civil hay que buscarla en la Economía política". Cfr. "Contribución a la crítica de la economía política", 1859. Algunas de sus principales obras: Las tesis sobre Feurbach, 1845; Manifiesto del Partido Comunista, 1848; EL Capital, 1867. Engels: Del socialismo utópico al socialismo científico, El origen de la familia la propiedad privada y el Estado.

¹⁰⁷ El programa de educación pública para 1935 se definía por Ignacio García Tellez, Secretario de Educación en ese entonces: "(La escuela socialista) debía ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y se consagraba especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria. La pedagogía socialista debía suministrar los medios y organizar los planteles para conducir a los obreros y campesinos desde las enseñanzas elementales hasta los más altos tipos de enseñanza técnica agrícola, así como organizar sistemas de producción colectiva. Esta pedagogía aspiraba a la formación de obreros calificados para que las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas que por derecho propio les correspondían. Considerada como servicio social, la educación debía supeditar la función educativa de los particulares a la soberana autoridad del Estado". Cit. por Jesús Sotelo Inclán, en "La educación socialista". Historia de la Educación Pública en México.

resultado enriquece verdaderamente la experiencia del aprendizaje. El papel del profesor es participar en la construcción del conocimiento, sin mantenerse al margen.¹⁰⁸

Si bien la educación socialista respondía a una acción progresista, era muy difícil llevar a cabo sus fines dentro del marco capitalista. Se utilizó como un instrumento a manos del Estado para alcanzar reformas sociales. Los maestros, sobre todo los rurales, jugaron un papel muy importante en la difusión de las ideas socialistas, antiimperialistas y en la organización campesina; aunque su desvinculación con el movimiento obrero y la vinculación orgánica de los trabajadores al partido oficial, fueron algunas de las principales causas de su posterior pérdida de fuerza.

A fines del sexenio cardenista, las organizaciones de la derecha tradicional alcanzarían su máxima fuerza. La Unión Nacional de Padres de Familia, apoyada e influenciada por el clero, junto con la Asociación Nacional por la Libertad de Enseñanza, pedían acabar con lo que consideraban una doctrina "atea, sexual y comunista". En sus ataques no revelaban abiertamente su posición clasista contraria a los principios de la educación popular, la cual encontraban amenazante. A la postre el principal aporte de la educación socialista sería justamente su carácter popular, es decir, el postular el derecho de todo el pueblo de alcanzar los beneficios de la educación.

El impulso otorgado a la educación socialista, se fue diluyendo conforme transcurría el sexenio. Posteriormente, durante la administración de Manuel Avila Camacho, se hizo mucho más hincapié en una educación orientada al fortalecimiento de la identidad nacional quitándole su sentido de socialización. Se cambió el texto constitucional y a partir de entonces la dirección de la política educativa se ha ido paulatinamente alejando de los objetivos de la educación popular.¹⁰⁹

¹⁰⁸Para Abbagnano y Visalberghi ningún filósofo contemporáneo ha ejercido tanta influencia en la praxis educativa del mundo civilizado como el norteamericano Jhon Dewey (1859-1952) Cfr. Abbagnano, et.al. Historia de la Pedagogía. México. PCE. 1964. pp. 635-654.

¹⁰⁹Macario Molina, op. cit. p.43

2.2.1. El Debate: enfoque "biomédico-deportivo" versus "premilitar-deportivo"

En la década de los treinta se impulsó fuertemente la actividad física y la práctica deportiva. En 1932 México participó en los juegos olímpicos de Los Ángeles, se creó en 1933 la Confederación Deportiva Mexicana (CODEME) que funciona hasta la fecha. Se establecieron los primeros organismos administrativos de la educación física y el deporte a nivel estatal para promover la participación de la población en general. Se fundaron campos de deportes para obreros y campesinos, torneos y concursos atléticos.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, con el fin de centralizar la dirección de la educación física a nivel nacional, se creó el Departamento Autónomo de Educación Física, nombrándose al Gral. Tirzo Hernández como su director. Para formar profesores especialistas que desarrollaran sus actividades en los distintos niveles educativos del país, se fundó en 1936 la Escuela Normal de Educación Física¹¹⁰, la cual suplió a Escuela Universitaria de Educación Física, que había dejado de funcionar en 1935.¹¹¹

Al quedar la dirección del proyecto de educación física en manos de un militar, la práctica educativa tomó un rumbo distinto al que había tenido durante el vasconcelismo y en su etapa universitaria, incorporándose al curriculum de los docentes materias dirigidas a la preparación premilitar y disminuyendo las del área artística.

En este contexto se debatieron dos posturas en la formación de profesores: la higiénico deportiva, puesta en marcha en la Escuela Universitaria de Educación Física y la de la Escuela Normal de Educación Física con una postura deportivo militar.

¹¹⁰ Se creó la Escuela Normal de Educación Física: "Para formar maestros especialistas dentro de las orientaciones y tendencias políticas sociales que favorecieran principalmente a las grandes masas trabajadoras de la ciudad y del campo, sin descuidar a los centros semi urbanos de las grandes capitales". Historia de las escuelas. op.cit. p.124

¹¹¹ A partir de la Ley de Autonomía de 1933 se dispensaba a la universidad de adoptar la educación socialista, no así las universidades sostenidas por el estado. Ese mismo año se decretó el cierre de la Escuela Universitaria de Educación Física, aduciendo oficialmente limitaciones presupuestarias. Sin embargo, desde la cancelación de la Escuela Elemental de Educación Física por no haber querido respetar la normatividad como lo establece el Acuerdo 94, se estableció la ruptura entre la SEP y los profesores interesados en que la Escuela prosiguiera. Estos se acercaron al Rector de la UNAM Alfonso Pruneda para que se incluyera dentro de las facultades. Lo que es autorizado por el entonces Secretario de Educación Puig Casaranc, pues al cumplir con la exigencia de haber cursado la secundaria era propiamente carrera universitaria. La Escuela Universitaria inicia sus actividades en enero de 1928 y continuará por espacio de 5 años teniendo como director al Profesor Roberto Velasco. Efectivamente sus labores se terminaron en 1935, pero desde 1933 ya no recibió nuevo ingreso de alumnos. Cfr. Historia de las Escuelas formadoras... op. cit. Ocupó las instalaciones de la Escuela Nacional de San Idelfonso, El Centro Escolar Benito Juárez y finalmente el Estadio Nacional. Ver M. Molina. Historia de la educación física... op. cit p. 42.

El Plan de Estudios de la Escuela Universitaria, inspirado en el del Colegio de Springfield en Estados Unidos y reconocido como el más avanzado de ese país¹¹², asignó a la educación física la función de agente terapéutico y conservador de la salud a través del deporte, la gimnasia y la danza.

Por su parte, la Escuela Normal conceptualizó la educación física como agente disciplinario y un medio para aumentar el vigor físico a través de deporte, encaminando sus objetivos hacia el perfeccionamiento de la técnica deportiva, con base en los ejercicios militares y una visión nacionalista.

En cuanto a los contenidos, ambas Escuelas coincidieron en dar mayor peso a las materias deportivas,¹¹³ y basaron sus fundamentos teóricos en disciplinas biomédicas. Se amplió el número de materias técnico deportivas (calisténia, atletismo, voleibol, baseball, play ground, aparatos, fútbol, natación, box, lucha, basquetbol. La danza, los bailables y la rítmica se impartió únicamente a las mujeres; mientras béisbol, gimnasia en aparatos, box, fútbol y lucha, exclusivamente a los varones. Otras materias eran los juegos recreativos, frontón, tenis y campamentos, que posteriormente desapareció.

La Escuela Universitaria presentó mayor apertura, tanto interna como al exterior, en lo referente a la organización académica y una visión más abarcativa de las áreas de influencia de la disciplina.¹¹⁴ Prueba de ello es la realización en 1932 del Primer Congreso de Educación Física convocado y organizado por la Escuela. Su temario denota el interés por desarrollar y difundir los beneficios de la educación física a la población en general, dándole un carácter científico y ampliando su campo de acción que no se limitaba al sistema escolar, ni exclusivamente a la práctica deportiva. En el

¹¹² Ver Fco. Larroyo. Historia comparada de la educación en México. op. cit. p.475.

¹¹³ La Escuela Universitaria amplió considerablemente el número de materias técnico deportivas a 59 cursos, y 12 de contenidos biomédicos. Las denominadas materias "culturales" eran 4, artísticas 4 y psicopedagógicas 3, para ser cursadas en 4 años. Las materias denominadas "teóricas" hacían hincapié en la preparación del área biomédica considerando un elemento que hasta entonces no había sido tocado: las mediciones antropométricas (uso de test de rendimiento físico). Entre las novedades científicas alcanzados en E.U. estaban los exámenes (fitness-test), en donde mediante la combinación de ciertos ejercicios se facilitaba el conocimiento de determinadas facultades físicas.

En la Escuela Normal, la carrera se realizaba en 3 años, se reducen los cursos a 35 del área técnico deportiva, 7 de la biomédica, 6 de la artística, 5 de la "cultural" y 3 de la psicopedagógica. Las cifras expresan por sí mismas el énfasis en la formación deportiva y el descuido hacia las áreas pedagógica y social. Esta última incluso se denominaba "cultural" y no fue sino hasta que se redactó la Sistematización Académica de la Escuela Superior de Educación Física de 1982 que se le cambió la denominación a: "área sociopolítica".

¹¹⁴ Resaltan las actividades extraescolares (un grupo de cancioneros, una estudiantina, reuniones sociales, conferencias interiores (participación de los alumnos como conferencistas), encuentros deportivos interiores, caja de ahorros y auxilio para alumnos y maestros, certámenes literarios y científicos, conferencias a los padres de familia, equipo de exploradores, un periódico en las municipalidades, círculos obreros y la organización de una Federación deportiva intermunicipal. Cfr. Historia de las escuelas, op. cit. p.96

temario del Congreso sobresalen temas como: a) Preparación de los padres de familia para una buena educación física desde el nacimiento hasta su entrada a la escuela elemental; b) Bases científicas de la Educación Física en el jardín de niños, escuela primaria, secundaria y profesional; c) La educación física para el obrero, el empleado y el profesionista; d) La educación física de la mujer; entre otros.¹¹⁵

En el caso de la Escuela Normal sus actividades extraescolares generalmente se dirigieron hacia lo denominado comúnmente "escaparate político"¹¹⁶, por ejemplo la organización y participación en el desfile deportivo del 20 de noviembre, asistencia para "hacer valla" a personalidades políticas, uso de la banda de guerra en todos los desfiles de los constituyentes, servicio militar y juramento a la bandera los sábados. Las relaciones que se establecían con otros organismos era exclusivamente en el aspecto militar y deportivo; descuidando con ello la relación con el ámbito académico científico, mientras se fortalecía la creación de un espíritu nacionalista de lealtad y compromiso hacia el Estado.

Respecto a la forma de organización del proceso educativo en la Escuela Universitaria prevaleció una colaboración activa de profesores, alumnos y autoridades. Se planteó la participación de una comisión de maestros y alumnos para llevar a cabo la reestructuración del plan de estudios en octubre de 1929. Esta misma actitud conjunta y solidaria fue significativa en el pronunciamiento de la comunidad escolar durante la lucha por la autonomía universitaria¹¹⁷.

En cambio la Escuela Normal orientó la formación de profesores para el sistema escolarizado. Las relaciones de la comunidad estaban regidas por la lógica de la autoridad con apego al respeto de la jerarquía militar, tanto los profesores como los alumnos obedecían las normas establecidas con disciplina militar, sin posibilidad de expresar abiertamente una crítica a la Escuela u obrar de acuerdo a su propia voluntad.

Referente a la creación de especialidades, en la Escuela Universitaria se marcaba la separación entre la preparación del educador físico y la especialidad de directores de educación física, que comprendía un año más de estudios. También se

¹¹⁵Ver. Historia de las escuelas formadoras de docentes en educación física, op. cit. pp. 107-193.

¹¹⁶El Departamento Autónomo de educación física fue el primero en organizar el desfile del 20 de noviembre, su director el Gral. Tirzo Hernández había sido el primero en organizar los Juegos deportivos de la Revolución en 1930, posteriormente los realizará el PRI (Partido oficial), y actualmente el DDF. Historia de las Escuelas Formadoras de docentes. op. cit. p. 124.

¹¹⁷Cfr. Historia de las Escuelas formadoras... op.cit. pp. 55-59.

consideraron criterios pedagógicos para definir los horarios de las cátedras. Ambos aspectos no fueron considerados en la planeación curricular en la Escuela Normal. A la fecha en la Escuela Superior de Educación Física del D.F. el currículum vigente no contempla las especialidades y tampoco los criterios pedagógicos en la asignación de los horarios de cátedras.¹¹⁸

En la Escuela Universitaria se promovió la investigación biomédica en el terreno de la medicina del deporte. En este sentido, la Escuela Universitaria influyó decididamente pues hasta la fecha sigue prevaleciendo el enfoque biomédico en estudios encaminados al deporte de alto rendimiento y, aunque se fortalece, sigue siendo muy limitada la investigación en el área educativa. Por su parte, la Escuela Normal no impulsó ni desarrolló la actividad investigativa.

Paradójicamente la Escuela Universitaria se acercó más en su práctica docente al postulado del programa activo de Dewey, al contrario de la Escuela Normal, la cual dependía directamente de la SEP que oficialmente la había adoptado.

En el breve tiempo que existió la Escuela Universitaria de Educación Física dejó antecedentes para vislumbrar que, de haber continuado, su desarrollo teórico y la investigación se hubiesen enriquecido. Puede preverse que con la interdisciplinariedad, se fortalecería el vínculo con las comunidades con un enfoque sociopedagógico.

Desde el cierre de la Escuela Universitaria no se ha logrado restituir la carrera y es de hacer notar la falta de interés de la comunidad universitaria por su estudio. Actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en la carrera de Pedagogía no se imparte ninguna cátedra sobre educación física.

En la actualidad una limitante de las carreras universitarias dirigidas al proceso docente, es que sus programas no prevén ni en el proceso de formación ni en el egreso, la vinculación directa a la práctica en las escuelas del Sistema Educativo Nacional. En cambio, es interesante resaltar la influencia decisiva que ejercen los egresados del Subsistema de Normales en la praxis educativa, al contar con un plaza federal para atender las escuelas del país en sus distintos niveles y modalidades. Ello asegura la socialización de la concepción, que vía las instituciones del Estado se promueve y que es vital en la conformación de la cultura. Esta es una de las paradojas del Sistema Educativo Nacional y una pieza clave en el estudio de su estancamiento.

¹¹⁸Al respecto ver: Grimaldo, I., Marín, G., Torres, L. "Conclusiones sobre la evaluación de la Sistematización Académica ESEF y Planteamientos Alternativos para la Construcción de una Nueva Propuesta Curricular". México, Escuela Superior de Educación Física, Enero, 1994.

En lo que se refiere a la práctica docente en el nivel básico, la mayoría de las escuelas no contaban con un especialista, por lo que eran atendidos por el profesor de grupo, a quien motivaba un interés personal por los aspectos deportivos. Las pocas escuelas que tuvieron un profesor especialista recibieron una clase orientada al adiestramiento deportivo, inclinada hacia la selección de los más aptos en los siguientes deportes básicos: voleibol, fútbol, basquetbol y atletismo.

En lo que se refiere a la aplicación de los programas en la clase directa, se creó la modalidad de dar la clase con ejercicios gimnásticos "por tiempos" o "en serie". Era fundamental iniciar con la demostración por parte del maestro, el cual corregía y dirigía la clase que estaba basada en la elementalización y mecanización de los ejercicios. En el manejo masivo de los escolares se hizo uso de técnicas disciplinarias surgidas de los llamados "ejercicios militares", también se consideró el adiestramiento para las ceremonias cívicas (escultas, marchas, desfiles, etc.).

Se puso de moda la realización de "tablas gimnásticas" basadas en el "método calisténico", el cual implicaba la ejecución de movimientos de acuerdo con determinados ritmos musicales, éstas se presentaban en festivales escolares para conmemorar fechas especiales cívico nacionales.¹¹⁹

Al finalizar el gobierno de Lázaro Cárdenas se había terminado de dar forma al modelo de Estado mexicano que perduraría hasta la actualidad. Había logrado integrar corporativamente a los distintos sectores de la producción y con ello dar una salida institucional a sus demandas. Con esta acción propició una estabilidad social que alentó la inversión privada, dió un nuevo cauce al desarrollo de la industria nacional y fomentó una política social de amplio espectro.

La educación física también alcanzó acta de naturalización en este período, se integró orgánicamente a las instituciones del Estado y, desde entonces, ha formado parte del discurso oficial de la política educativa en turno. En relación a sus objetivos y contenidos pedagógicos puede decirse que en esencia en la actualidad encontramos mucho de lo que se construyó en esta época, y no se vislumbró un cambio significativo sino hasta la década de los 70 con el arribo de la propuesta psicomotriz, que vino a sumarse, pero sin desplazar el esquema original.

¹¹⁹El método calisténico fue sido utilizado en las escuelas primarias desde la década de los 20 hasta nuestros días. Los profesores Julio L. Marín, Enrique J. Zapata y Jesús Prian, entre otros, adaptaron el método de gimnasia sueco de Pedro Ling, con otras influencias como la progresión de los ejercicios de Skastrom y la danesa que aconseja la realización del ejercicio en razón del individuo y no priorizarlo al sistema. Cfr. S.E.P. Programa de Educación Física y Deportiva. Escuelas de Primera Enseñanza.

Por otro lado, si bien se impulsó la educación popular, obligatoria y gratuita en el nivel básico, existían grandes rezagos que no pudieron atenderse. En el campo de la educación física por un lado se impulsó la creación de las instituciones, pero al dársele una connotación premilitar y deportiva se propició que se le aislara del debate educativo, lo cual restó importancia y apoyo a la disciplina.

En 1939 se fundó la Dirección Nacional de Educación Física a la cual se inscribió en 1940 la enseñanza premilitar. Posteriormente, ya bajo el gobierno del Gral. Plutarco Elías Calles en 1942, fue transferida a la Sria. de Guerra como Dirección General de Educación Física y Enseñanza Premilitar.

Al iniciar la década de los 40 popularmente se le identifica cada vez más con el deporte, como símbolo de progreso, de mundanidad, de civilidad, diluyéndose paulatinamente la "gimnástica" con la que se originó en la vida escolar a principios del siglo. Por su parte el Estado la considera más útil en su función de adiestramiento físico para la seguridad nacional y escaparate político en los torneos deportivos.

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA REVOLUCIÓN TÉCNICO CIENTÍFICA

La Segunda Guerra Mundial propició el desarrollo industrial de México a través de un modelo de sustitución de importaciones. A partir de la década de los 40 se aplicó el esquema de "desarrollo estabilizador" que dio prioridad al crecimiento económico y descuidó la distribución del ingreso, provocando pobreza, marginación y concentración excesiva de riqueza.¹²⁰ Frente a esta situación aumentaron los reclamos sociales, los cuales fueron contenidos con una política autoritaria. A la postre el estallido social de 1968 sacó a flote estas contradicciones.

En este periodo se aceleró el proceso de urbanización y las redes de comunicaciones, en el campo educativo se amplió la demanda de técnicos y, aunque aumentó la matrícula de la educación básica, media superior y superior, no se logró resolver el alto índice de deserción escolar y prevaleció un bajo nivel de eficiencia terminal.

Al incrementarse la matrícula educativa también aumentó la demanda de servicio en educación física, haciéndose indispensable la creación de infraestructura y recursos humanos. Sin embargo, la política educativa apoyó preferentemente la formación para calificar técnicos .

La educación nacional en esta época fue influenciada por las filosofías neopragmatista y neopositivista: "Estas conducen a la tendencia desarrollista que pretende incrementar la productividad con base en el énfasis en las enseñanzas tecnológicas y científicas. De acuerdo con estas corrientes, se elaboraron políticas educativas y reformas pedagógicas cada sexenio".¹²¹

Con el desarrollo de la ciencia y la técnica de la segunda mitad del siglo, se incrementó la productividad y logró consolidarse la demanda de 40. hrs para la jornada laboral. Este proceso propició simultáneamente la liberación de tiempo de trabajo para ser utilizado en el llamado "tiempo libre"¹²².

En este marco se dió gran impulso al deporte moderno, el cual se impregnó de la dinámica mercantilista, competitiva y elitista del

¹²⁰ El modelo se caracterizó por brindar un apoyo irrestricto a la industrialización vía subsidios, estímulos fiscales, venta de insumos a bajos precios, establecimiento de bajos salarios, garantía a la recuperación de inversiones privadas, transferencia de capital del Estado a la industria privada.

¹²¹ Cfr. Cueli, J. et.al. Valores y metas de la educación en México. op. cit. p.9

¹²² Las actividades del tiempo libre se desarrollan en función de la industria de los ocios y de los aparatos de producción y control y de control culturales (públicos y privados). Son propuestas al individuo por medio de incitaciones publicitarias y simbólicas ideológicas las cuales se relacionan con el sistema económico, social y cultural. Lanfant, M. F. Sociología del ocio. Marcelona. De. Península, 1978. p. 274.

capitalismo monopólico. Inmerso en esta lógica, el deporte se convirtió en mercancía, ocupando el papel dominante en el campo de la educación física, la cual quedó supeditada en gran medida a la dinámica comercial, la fuerza de los intereses de los grupos involucrados y las corrientes utilitarias y neopositivistas antes mencionadas. Los conceptos sobre aumento de la productividad y la eficiencia con ahorro de esfuerzo para asegurar el incremento en la ganancia se afianzaron en este ámbito con la competencia y búsqueda de la excelencia deportiva.

Durante la Guerra en 1942 el Presidente Manuel Avila Camacho dispuso que la Dirección General de Educación Física y Enseñanza premilitar pasara a depender de la Secretaría de la Defensa Nacional. En 1947 durante el sexenio de Miguel Alemán, la escuela formadora de docentes quedó adscrita al Departamento de Escuelas Normales Urbanas. Posteriormente en 1948, en entonces Secretario de Educación Manuel Gual Vidal, firmó el acuerdo para que su denominación fuera el de Escuela Nacional de Educación Física, pasando a depender de la Dirección General de Educación Física.

En el trabajo directo con los alumnos prevaleció la búsqueda de uniformidad en marchas y evoluciones basadas en ejercicios de orden y control. Las décadas de los 40 y 50 muestran un periodo difícil para la educación física, se reducen los recursos para su desarrollo y se suspendió su participación en los eventos internacionales.

A fines de los cuarenta, la población ascendió a 34 millones de habitantes. Por primera vez la población rural era minoritaria (49%), ampliándose la necesidad de escuelas y de maestros para atender la demanda creciente principalmente a nivel primario. También se acentuó el centralismo en la aplicación de los recursos para la educación, favoreciéndose claramente a las grandes ciudades y particularmente al Distrito Federal.

Con el proceso de urbanización se agudizaron las disparidades educativas entre ciudad y campo, esta situación dio lugar al Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, también conocido como plan de once años¹²³, propuesto por Torres Bodet durante su segundo periodo al frente de la Secretaría de Educación Pública.¹²⁴

¹²³El Plan que se inició en 1959, sentaba las bases para multiplicar el primer grado de primaria a tiempo que se iban creando los otros grados de manera que todos los niños pudieran cursar la primaria, lo cual se planeaba alcanzar en once años. Para la realización de esta empresa se construyeron más de 21 mil espacios educativos, se fundó la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito para la primaria en 1958. La matrícula total del SEN pasó de 5 millones de alumnos a casi 8, uno de cada cinco mexicanos acudió a recibir educación

¹²⁴ En este periodo de posguerra se establecieron instituciones para apoyar la creación y difusión cultural y educativa, entre las cuales sobresalen: el CAPFCE (Comité Administrador del programa federal de construcción de escuelas) en 1944 y el Instituto de Capacitación del Magisterio; Se abrieron normales y se estableció el Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Para entonces uno de cada 7 mexicanos acudía al sistema educativo, se atendía el 11% de la demanda de preescolar y 60% de primaria; el índice de analfabetismo era de 37% y el de escolaridad menos de 2 grados.

En 1964 la escolaridad promedio ascendió a 2.5 grados de primaria y el índice de analfabetismo se había reducido al 30%; se atendía al 70% de la población en edad de cursar la primaria. El presupuesto federal para la educación creció del 15.8 al 23%. Sin embargo, el Plan de once años no alcanzó su objetivo para cubrir en 1970 la totalidad de demanda en primaria.

A mediados de la década de los sesenta el campo entró en crisis. Se inició un largo periodo de importación de granos y empobrecimiento del campo con la consecuente migración intensiva de campesinos a la Ciudad de México. Este proceso migratorio se llevó a cabo sin que los lugares de recepción de migrantes contaran con la infraestructura en servicios, ni los recursos disponibles para dar respuesta a las nuevas necesidades. Lo cual propició el paulatino incremento de la problemática urbana: creación de cinturones de miseria en las periferias de las grandes ciudades, sobrepoblación, hacinamiento, altos niveles de contaminación, escasez de servicios (salud, transporte, agua, drenaje), entre otros.

No fue hasta 1960 que se lograron instalaciones para la Escuela Nacional de Educación Física, gracias a la iniciativa de profesores egresados que obtuvieron recursos del mismo gremio y de otras organizaciones particulares.

Al finalizar la década de los sesenta se dió un impulso importante al desarrollo de la actividad deportiva, a raíz de la obtención para México de la sede de los XIX Juegos Olímpicos de 1968. Se creó infraestructura deportiva (instalaciones y recursos humanos especializados), se contrataron entrenadores extranjeros y se creó el Instituto de Capacitación Deportiva (1963-1967), auspiciado por el Comité Olímpico Mexicano.

El apoyo se orientó claramente hacia el deporte sobre los recursos e infraestructura que tradicionalmente se destinaban o pertenecían a la educación física. Tal es el caso de la construcción del Palacio de los Deportes y el estacionamiento adjunto, cuya construcción restó 9 hectáreas de superficie a la Escuela Nacional de Educación Física, anteriormente contaba con 15 y la redujo a 6 has., sin que a la fecha las autoridades lo hayan restituido.

Educación (SNTE), el Instituto Nacional de Bellas Artes (1946); Instituto Nacional Indigenista (1946); Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, CREFAL, (1951); Consejo Nacional Técnico de la Educación (1957); Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (1961); se construyó la Ciudad Universitaria en 1952 y la Unidad Profesional de Zacatenco en 1959.

Para entonces, además de la Escuela formadora de docentes en el D.F., existían la de Veracruz, Chihuahua y Tabasco.

El programa de educación física en 1969 prescribía para la escuela primaria oficial los siguientes contenidos: iniciación de la clase con ejercicios de control, marchas, paso veloz y gimnasia para todos los grados. Como actividades complementarias: juegos recreativos para el primer grado, gimnasia rítmica y bailables, juegos organizados y relevos para el segundo grado, juegos organizados para el tercer grado, juegos organizados y de iniciación deportiva para el cuarto y deportes para el quinto y sexto grados.¹²⁵

Así, la clase se orientó principalmente al aprendizaje de los fundamentos deportivos con objeto de seleccionar talentos en quinto y sexto grado, y los juegos recreativos como actividades complementarias para los grados restantes.

¹²⁵Ver. DGEF. SEP. Programa de Educación Física y Deportiva. Escuelas Primarias. México, 1969.

3.1. La Reforma Educativa de los Setenta

El modelo de industrialización basado en la importación de maquinaria creó gran dependencia con el exterior, aunado al acaparamiento por parte de los grandes monopolios y empresas transnacionales de ramas importantes de producción (farmacéutica, petroquímica, alimentaria, entre otras).

Hasta 1970 México había tenido un crecimiento sostenido y equilibrado. A partir de 1971 el producto interno bruto (PIB) presentó un desarrollo lento e inestable lo que se manifestó en la esfera económica con presiones inflacionarias, déficits fiscales, aumento de la deuda externa, contracción de la inversión privada y recesión generalizada.

Ante ello el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (LEA, 1970-1976) se vió obligado a cambiar su política económica. Con objeto de incrementar el gasto público para alentar el mercado interno, operó una serie de acciones tendientes a redistribuir el ingreso, que se encontraba excesivamente concentrado.

Dio a la inversión pública un lugar fundamental permitiendo su intervención en todas las ramas productivas.

Se estimuló el crecimiento económico con distribución de ingresos creando, como estrategia para ponerla en marcha, organismos que aglutinaran a los sectores productivos corporativamente.¹²⁶

La política económica agudizó la pugna interna entre las facciones del bloque hegemónico¹²⁷ y no logró aminorar el cada vez mayor descontento de la clase trabajadora y los estudiantes, quienes exigieron soluciones al problema de desarrollo social y demandaron aclarar la represión a la población de 1968 y 1972.¹²⁸

¹²⁶ Integrandolo a las clases sociales por sectores productivos y de manera vertical al aparato del Estado como: los Tribunales Laborales, la Comisión Nacional de Salarios Mínimos, Junta de Conciliación y Arbitraje y la Gran Comisión Tripartita, entre otros, que constituyeron una nueva forma de cooptación por parte del Estado del movimiento obrero organizado y la patronal. Cfr. Juan Felipe Leal, et.al. Estado y Lucha Política en el México Actual. México, el Caballito, 1975).

¹²⁷ Para ilustrar algunos datos: la renuncia del titular de Hacienda Hugo B. Margain en 1973, descontento con las reformas a la ley fiscal de 1972-1973, ruptura del Estado con los empresarios su principal representante el grupo Monterrey (cambios entre los llamados negociadores por los de "línea dura", Garza Ochoa a CONCAMIN y Andrés Sada a COPARMEX), el asesinato de Eugenio Garza Sada, principal dirigente del grupo Monterrey, aceleraron la ruptura.

¹²⁸ Los conflictos se expresaron en: presiones por aumentos salariales, emplazamientos a huelga, fuertes luchas por la democratización de sindicatos charros como la que libró el STEUNAM, el Forento Cooperativo, movimientos estudiantiles importantes en Monterrey, Puebla, Sinaloa y México en donde el 10 de junio de 1971 se dio la represión paramilitar; los movimientos de la guerrilla urbana y en Guerrero, los de las colonias populares en Ciudad Nezahualcoyotl y la Rubén Jaramillo, el Comité de Defensa Popular, también los movimientos en el campo con invasiones de tierras y expropiaciones.

El gobierno de LEA que había defendido el proyecto del desarrollo compartido, ante la agudización de la crisis y el aumento de la recesión nacional, aceptó la inversión foránea y favoreció los intereses de la fracción dominante. Con ello el proyecto económico dió un giro, inclinándolo su apoyo decidido hacia los empresarios, que se consolidó en 1975 con la creación del Consejo Coordinador Empresarial (CCE).

Por otra parte, necesitaba recuperar la credibilidad en el sistema y resolver por la vía política el descontento generalizado, para lo cual formuló la "Apertura Democrática", que fue apoyada fundamentalmente con las siguientes acciones: tres aumentos salariales de emergencia, la política de vivienda (creación de INFONAVIT y FONACOT) y la Reforma Educativa.

La Reforma Educativa fue un intento por cambiar integralmente el Sistema Educativo Nacional (SEN). Se presentó como un plan que pretendía aumentar la participación popular ligándola con la actividad productiva y cultural con objeto de superar el atraso de la sociedad. Enarboló una tendencia nacionalista para rescatar la identidad cultural escudándose contra las influencias extranjeras representadas por las grandes empresas transnacionales.

El principal objetivo de esta Reforma fue la ampliación de la cobertura educativa para atender la creciente demanda en todos los niveles. Para crear la base legal en 1973 se instituyó la Ley Federal de Educación que concibió el SEN en niveles y modalidades escolares y extraescolares. En 1976 se aprobó la Ley Nacional de Educación para Adultos con el fin de resolver el problema educativo de los mayores de 15 años.

Otro objetivo importante se orientó a elevar el nivel cultural, científico y tecnológico del país. Se reformaron planes y programas de estudio, organizándose los contenidos programáticos en áreas, para su aplicación fue necesario adecuar los libros de texto gratuito.

El modelo educativo que la Reforma propuso partía de la crítica al anterior, considerado como "tradicional". Ante la crítica a la adaptación social para reproducir el orden estático formulado por el antiguo modelo, se proponía el desarrollo de la conciencia crítica para el cambio social; transformar actitudes y valores como el aprecio por el trabajo manual, la solidaridad, la justicia, la libertad, el respeto a la disidencia. En contra de los métodos de aprendizaje rígidos se indicaban métodos flexibles como la enseñanza abierta, el autoaprendizaje y se promovió la educación

informal. En oposición al academicismo se postuló la experiencia; frente al aprendizaje memorístico de conocimientos ya elaborados se planteó la capacidad de observación, el análisis, encontrar las interrelaciones de los fenómenos y la deducción para aprender por sí mismo, estimulando la creatividad a través de métodos activos: "aprender haciendo" y "enseñar produciendo".

Para apoyar la actualización de los maestros se creó en 1971 la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Se reformó la Educación Normal, lo cual reforzó la preparación científica y humanística del estudiante normalista y lo capacitó a nivel bachillerato para ingresar a la Universidad.¹²⁹

Para apoyar la descentralización educativa y modernizar el sistema desde el punto de vista administrativo, se crearon cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar; y Planeación y Coordinación Educativa.

El Régimen se propuso la modernización interna de la Secretaría de Educación Pública con la automatización del registro y de la información estadística para el nivel elemental, dando origen a las estadísticas educativas continuas y estudios de diagnóstico y pronóstico del sistema educativo.

A partir de concebir a la sociedad mexicana como "subdesarrollada" es decir, un subproducto del desarrollo desigual, consecuencia histórica de la división internacional del trabajo y de la herencia colonial¹³⁰, todas las acciones del programa educativo se presentaron en relación con el desarrollo del país: movilidad social, incremento en el empleo y, sobre todo, la promesa de una nueva política económica con el cambio de las estructuras y los valores. En suma, la política educativa como vía para el desarrollo social.

En el discurso se presentó la sociedad como "igualitaria", "justa", "democrática", de "libertad" y con "garantía social". Y se señaló al imperialismo como el enemigo a vencer. Para resolver las desigualdades internas se propuso alcanzar los modelos económicos

¹²⁹Otros organismos que se originaron durante el sexenio 70-76 para apoyar el proyecto educativo fueron: Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena; Dirección General en el Medio Urbano; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT; Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE; Departamento de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN; el Centro de Investigaciones Superiores del INAH; Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación, CEMPAE; Universidad Autónoma Metropolitana, UAM; Colegio de Bachilleres, Universidad Autónoma de Chapingo, UACH; Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH; Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, ANUIES; Escuela Nacional de Estudios Profesionales, ENEP, Cuautitlán, Aragón e Iztacala; y el Centro de estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, CESTEM, entre otros.

¹³⁰Cft. Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, Documento de Presentación, México, CESTEM, 1976, p.6.

de los países llamados desarrollados y a la educación como medio para igualar la distribución equitativa de oportunidades en un régimen de libertad. Se estableció un símil entre la transición al desarrollo de la sociedad y del individuo, considerando a la educación como el medio para alcanzarlo.

Si bien al término del sexenio, en 1976, se logró reducir el índice de analfabetismo de los adultos a 21%, aumentar el grado de escolaridad a 4.3 y matricular a 16.8 millones de adultos¹³¹, el logro fue limitado si consideramos que la escolaridad per capita era muy baja (3.6 grados) y se hablaba de aproximadamente 70% de analfabetas funcionales.¹³²

Respecto a la educación física, en el marco internacional en 1971 se elaboró el Manifiesto Mundial de Educación Física que delineó la finalidad educativa de la especialidad, su concepción y sus acciones, destacando el papel de la recreación como factor de integración familiar y desarrollo social.

En 1971 se creó la Escuela Militar de Educación Física y Deporte (EMEFYD) dependiente de la Secretaría de la Defensa, con el propósito de crear profesionales en el área para atender a su personal, la cual funcionó hasta 1983.

En 1975 fue publicada la Carta Europea del Deporte para Todos, que inició el movimiento de masificación del deporte y siguiendo esta corriente se creó en México la primera escuela pública para capacitar técnicos en recreación que funcionó hasta 1977 y era dependiente de la Subsecretaría de Cultura y Recreación. En noviembre de 1978 la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, en la Conferencia General de la ONU, declaró el derecho fundamental de todo ser humano a la educación física.

De 1976 a 1981 funcionó el Instituto Nacional del Deporte, organismo público descentralizado para articular el sistema deportivo nacional.

Fue durante la Reforma Educativa dentro del proceso de desconcentración administrativa que se propició el surgimiento de escuelas de educación física en distintos estados de la República. También se estableció en 1976 el nivel superior en la Escuela Nacional de Educación Física y en consecuencia su denominación como Escuela Superior de Educación Física¹³³. Sin embargo: "Al crearse la licenciatura en educación física, su implementación sin las

¹³¹ Cfr. Juan Prawda. Logros, iniquidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano Colección Pedagógica, Grijalbo.

¹³² Cfr. Pablo Latapí.

¹³³ La Escuela cambió de nivel medio superior al nivel superior por el Acuerdo 11140 de septiembre de 1976.

previsiones indispensables tales como: la delimitación precisa de su acción profesional, la infraestructura académica, tanto en el perfil de los educadores como en la estructura curricular, la infraestructura administrativa en cuanto a sus servicios escolares y presupuestales y la infraestructura física, se materializó el nuevo contexto en el que la Institución tiende a adaptarse con modificaciones improvisadas, sin una fundamentación sólida ni los recursos pertinentes. Esto trajo consigo la formulación de Planes de Estudio, uno por cada grado, y el desfase en sus programas..."¹³⁴

Con la autorización del Consejo Nacional Técnico de la Educación, se llevó a cabo en todos los tipos y modalidades del SEN, la aplicación del modelo de aprendizaje por objetivos¹³⁵. En su cumplimiento se establecieron las siete áreas programáticas que formaron parte del plan de estudios de educación primaria: ciencias naturales, matemáticas, español, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica.

En febrero de 1974 el Consejo Nacional Técnico de la Educación aprobó los programas de educación física para la educación primaria, los cuales se aplicaron en 1976. Se trató del primer programa en la materia diseñado por objetivos, estableciendo como principio el hecho de que todas las áreas son consideradas indispensables con la misma jerarquía, y recíprocamente complementarias.

Al establecer una jerarquía entre los contenidos se pretendió que en todo momento estén presentes los objetivos generales de la educación, siendo interpretados mediante objetivos más concretos llamados "objetivos particulares" y desprendiéndose de éstos los "objetivos específicos", dando origen a las "actividades" sugeridas para su logro.

Los objetivos se redactaron en términos de conductas observables, es decir, "formas de comportamiento deseados" y "altamente evaluables", que "el alumno debe evidenciar al término de la aplicación de un programa". De acuerdo al modelo todas las áreas de primaria fueron divididas en unidades de aprendizaje por grados.

En su aplicación en el programa escolar para la primaria se conceptuó a la educación física como "educación por el movimiento".

¹³⁴SEP. ESEF. Proyecto de Evaluación Curricular de la Escuela Superior de Educación Física. Julio 1990. pp.1-4.

¹³⁵ El modelo de aprendizaje por objetivos tiene sus referencias en los años 50 en Estados Unidos, manifestándose su mayor auge en la década de los 70, aunque muchos de sus postulados siguen aplicándose actualmente. Representantes de esta tendencia son R. Tyler, H. Taba, R. Mager, M. Johnson, Popham, Baker, B.S. Bloom, entre otros. Díaz Barriga considera que estas propuestas curriculares responden a la necesidad de lograr una mayor eficiencia de los resultados educativos, reduciendo la noción de aprendizaje en los objetivos conductuales a las manifestaciones observables del sujeto, el aprendizaje es observado sólo como un resultado y no como un proceso. Cit. Por: Otmara González Pacheco en El planeamiento curricular en la enseñanza superior. Universidad de la Habana, 1992, p.95.

Esta concepción había tomado importancia sobresaliente con los descubrimientos de Piaget y Wallon sobre el papel fundamental del desarrollo motor en la formación de las estructuras superiores de pensamiento. Para sus seguidores este descubrimiento colocó a la educación física en "una posición de mayor relevancia como medio educativo básico y general, en función de la formación integral del ser humano". En base a lo cual se decidió adaptar la "psicocinética" de Jean Le Boulch¹³⁶ en la estructuración de los contenidos programáticos.¹³⁷

La Psicocinética de Jean Le Boulch criticó la tendencia de la educación física a deportivizarse, así como la práctica de los profesores que se había dirigido al perfeccionamiento en la ejecución de los ejercicios y de las cualidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad). Tratando de superar el modelo biólogo tradicional y el dualismo existente, el autor recurrió al modelo de la psicología cognitiva, destacando a su vez los factores sociales que condicionan el movimiento humano.¹³⁸

Siguiendo el enfoque psicomotriz, en el área de educación física se determinaron los siguientes objetivos particulares:

1.- Ajuste Postural, Jean Le Boulch lo denominó Esquema Corporal, se refiere al conocimiento inmediato sobre el cuerpo en estado estático o en movimiento, la relación que guardan las diferentes partes entre sí, con los objetos y con las otras personas. Es el punto central de la intuición sobre la disponibilidad que se experimenta afectiva o simbólicamente sobre el propio cuerpo y de la relación vivida universo-sujeto. En suma, es el conocimiento o percepción del cuerpo, de sus partes,¹³⁹ y la relación que establecen con los objetos y otros sujetos¹³⁹

2.- Estructuración Perceptiva, se relacionó con las actividades tónica y cinética en forma simultánea. Por un lado proporciona estímulos dirigidos hacia las percepciones del niño a través de vivencias y representaciones corporales y, por otro, le ayuda a ir adquiriendo el compromiso de su "yo" durante la acción dentro del contexto espacio-tiempo.¹⁴⁰

¹³⁶La psicomotricidad, había surgido en Europa (Francia 1950-1960, en España 1970) bajo diversas influencias: Freud, avances de la neurofisiología y la psicología genética (principalmente Piaget y Wallon), el enfoque psicoanalítico del desarrollo infantil (Spitz, A. Freud, M. Klein, Winnicott, etc.) y la Fenomenología como modo de estudiar la conducta humana.

¹³⁷ SEP, Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, Dirección General de Educación física, junio, 1974, p.17.

¹³⁸ Cfr. Jean Le Boulch, "La ciencia del movimiento humano debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad". cit. por Benilde, V, La f en la educación básica, op. cit. p.15.

¹³⁹ Cfr. Jean Le Boulch op. cit. p. 16.

¹⁴⁰ Programa de educación física para la primaria, SEP, Subsecretaría del Deporte, DGEF, p.11.

3.- Coordinación Motriz o Ajuste Motor, hace referencia al "esquema de coordinación" basado en datos temporales, visuales y kinestésicos que se superponen al esquema temporal, en Wallon es "el verdadero telón de fondo de la actividad motriz".¹⁴¹.

Los objetivos Generales del programa fueron: 1. Contribuir al desenvolvimiento integral de las potencialidades; 2. Perfeccionar la capacidad motriz; 3. Influenciar el crecimiento y desarrollo armónico del organismo; 4. Adquirir conocimientos, hábitos y cualidades motrices para aumentar la capacidad de trabajo y mejor adaptación a las exigencias de actividades físicas; 5. Incrementar la práctica de actividades físico-recreativas y deportivas, ocupando el tiempo libre con finalidades compensatorias, higiénicas y de emulación y 6. Aportar la formación básica para el desempeño de sus actividades laborales, recreativas, deportivas y estéticas, dentro del marco de los objetivos generales de la educación.¹⁴²

En el área de educación física para el nivel primario los objetivos generales fueron: 1. Propiciar las condiciones para mantener actitudes posturales correctas. 2. Ajustar la estructuración de su esquema corporal al relacionarlo con elementos espacio-temporales; 3. Ajustar sus estructuras espacio-temporales al transferirlas a situaciones motrices; 4. Ajustar sus estructuras espacio-temporales al transferirlas a situaciones motrices generales y específicas; 5. Aplicar sus habilidades psicomotrices en actividades habituales, recreativas y deportivas; 6. Incrementar sus capacidades motrices, para aumentar la capacidad de trabajo propia de su organismo y adaptarse a las exigencias y necesidades del medio; 7. Relacionar los aprendizajes psicomotrices, con los contenidos de las otras áreas que contemplan su formación integral; 8. Practicar las actividades físico recreativas para utilizar positivamente su tiempo libre.¹⁴³

El aprendizaje se basó en la adquisición de nuevos esquemas motrices que permitieran al sujeto ajustarse a las distintas situaciones del medio y a sus propias necesidades. Se consideró que en la medida en que el aprendizaje se alejaba de la mecanización y se apoyaba más en la internalización (estructuración perceptiva) del acto motriz, se convertiría en un elemento enriquecedor del esquema corporal.

Según este enfoque existen tres etapas de evolución motriz en el niño, en ellas, "se concentra la acción educativa" y se logran

¹⁴¹ Para Jean Le Boulch es el "Esquema de acción" referido al sentido piagetano de "plan de acción" o estrategia subyacente a una serie de secuencias de acción.

¹⁴²Cfr. Programa de educación física para la educación primaria, op. cit. p.19.

¹⁴³Programa de educación física para la educación primaria, op. cit. p.7.

durante su crecimiento: 1. La conciencia de sí. 2. El control de sí. 3. Relación de sí con el medio.¹⁴⁴

Con esta propuesta se impulsó el método activo, ya que implicaba el desarrollo de las capacidades más que el aprendizaje de gestos modélicos y la acumulación de contenidos motrices; "la modificación de actitudes personales" fue vista como base para los procesos de adaptación y de integración grupal, por lo tanto, estaba orientada al desarrollo de aptitudes.

Apoyándose en una psicología unitaria del sujeto, consideró la acción de los diversos factores de la personalidad. De ahí la gran importancia que dió a la experiencia vivida (la conciencia y el significado del movimiento). La experiencia motriz vivenciada no podía ser sustituida por la experiencia o tecnicismos del profesor; el "tanteo experimental" (Piaget) se eligió frente a la demostración.

Estos programas estuvieron vigentes hasta abril de 1988 en que fueron aprobados los que vendrían a sustituirlos.

Durante el gobierno de José López Portillo (1976-1982), en el campo educativo, se sustentó la hipótesis de que el cambio cualitativo de un país se producía en la base de la pirámide educativa. En 1978 se declaró prioritaria la educación preescolar, propiciando, a mediados de los ochenta, un incremento significativo de la matrícula en este nivel.

A partir de 1980, se propuso integrar la educación primaria a toda la población en edad correspondiente. Aunque muchos quedaron fuera por efectos de la crisis económica que para entonces los obligó a incorporarse prematuramente al trabajo remunerado, o bien sufrían enfermedades o requerimientos de educación especial.

Entre los organismos que se crearon en esta época sobresalen: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en 1981; Correo del Libro en 1980, vasta obra editorial que se propuso hacer accesible la lectura a la población a través de un acercamiento a las comunidades rurales y urbanas.

En lo que respecta a la educación física la política educativa siguió su inclinación hacia el desarrollo deportivo creando en 1981 la Subsecretaría del Deporte.

Fue en 1982 que se formuló la "Sistematización Académica de la Escuela Superior de Educación Física" que delineó técnica y conceptualmente el modelo curricular vigente. Éste fue diseñado por

¹⁴⁴Programa de Educación Física para la Primaria, op. cit. p.11.

objetivos, considerando en primera instancia los institucionales: "1.- Formar licenciados en Educación Física capaces de desempeñarse en todos los niveles del sistema Educativo Nacional y en los diferentes sectores de la población. 2.- Implementar las condiciones necesarias para la investigación científica de la Educación Física en sus diferentes campos operativos. 3.- Estructurar los mecanismos que permitan desarrollar estudios superiores en los niveles de maestría y doctorado. 4.- Integrar y operar los mecanismos de superación académica permanentes de su personal docente."¹⁴⁵

El Plan propuso la formación de los alumnos en diez campos: pedagógico, psicológico, administrativo, investigación, cultura general, cívico-social, filosófico, biológico, técnico-deportivo y artístico. Estos campos se estructuraron organizativamente en cinco áreas, con los siguientes porcentajes de acuerdo al número de horas asignadas en el mapa curricular: Técnico Artística (5.7%), Técnico Deportiva (36.7%), Ciencias Sociales (10.3%), Ciencias Psicopedagógicas (20.6%) y Ciencias Biológicas (18.3%). Además de las materias optativas a las que corresponde el 9.1%, y en su mayoría son de la academia técnico deportivas.

Este modelo académico marcó la pauta no sólo en la escuela del Distrito Federal sino que fue aplicado en otras entidades federativas, ya que por su fundamentación teórica marcaba un avance en el proceso formativo y por primera vez se vislumbró con claridad la teoría curricular en la elaboración del Plan. Consideró desde los principios pedagógicos, conocimientos y habilidades a desarrollar en la formación de los estudiantes, hasta los rasgos, cualidades y características del profesional en sus áreas de influencia, esto es: perfil de ingreso, perfil de egreso y del campo profesional.

Su aplicación se instauró a partir de 1982, sin embargo el ajuste para su operación se fue dando pausadamente. "La Comisión designada a la revisión y formulación del Plan y programas de estudio, efectuó un trabajo con posibilidades teóricas y materiales condicionadas por circunstancias limitantes en un periodo apresurado de cuatro meses que implicó la operativización e instrumentación del nuevo modelo curricular signado en la Sistematización sin la previa ni posterior divulgación suficiente a la comunidad escolar. Así, los ajustes a situaciones necesariamente previsibles se realizaron en términos de posibilidades y voluntades individuales y no del colectivo escolar como exige la propia Sistematización, aunándose a esto en el breve lapso de tres años, los cambios de dependencia oficial de la Escuela tanto a nivel de Subsecretaría como de Dirección General y consecuentemente la modificación de su estructura organizativa que aun hasta la fecha

¹⁴⁵Ver. "Sistematización Académica ESEF, 1982". México, SEP. ESEF. 1982. p.27.

no ha logrado que se aplique realmente el modelo curricular inscrito en la Sistematización Académica ESEF 1982".¹⁴⁶

Otras dificultades se pudieron constatar en la práctica docente del educador físico, manifestándose una división entre la experiencia de los egresados de la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF) contra la acreditación académica de los profesores con nivel de licenciatura (ESEF).

Fue durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) que se asumió con mayor claridad la priorización de la ley del mercado (oferta y demanda), delineando el modelo económico actual y que ha presentado una creciente crisis en los diferentes ámbitos del desarrollo social. Particularmente en la educación se ha podido denotar la falta de crecimiento real en su infraestructura a pesar de los intentos por ajustar la atención de las demandas educativas al déficit económico.

Bajo el criterio de racionalización de gastos" y "simplificación de funciones" dentro de la SEP se constató la pérdida del poder adquisitivo del salario de los profesores y la desaparición o fusión de dependencias y el rezago en la calidad de la educación, entre otros.

Desapareció la Subsecretaría del Deporte (1985) a la que estaban adscritas la Dirección General de Educación Física y la Dirección General de Centros de Educación Física y Deporte. Con ello dejó de realizar funciones esta última, de la cual dependían las escuelas federales de educación física.

Se continuó con el apoyo al deporte a través del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. En 1985 se originó el Instituto Nacional del Deporte Obrero (INDO) como organismo del Congreso del Trabajo para garantizar el derecho a la práctica deportiva de los trabajadores y en 1986 la Escuela de Capacitación Deportiva del Sector Obrero. Asimismo se creó en 1984 la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED).

En 1985 la Escuela Superior de Educación Física que estuvo adscrita a la Dirección General de Centros de Educación Física y Deporte de la Subsecretaría del Deporte, se adscribió a la Dirección General de Educación Normal dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

En abril de 1988 fueron aprobados por la Dirección General de Evaluación Educativa los nuevos planes y programas de estudio para preescolar, primaria y secundaria. Su enfoque se definió como "Orgánico Funcional" y presentó la estructuración de los contenidos

¹⁴⁶Proyecto de Evaluación Curricular. op.cit. p.4

por objetivos programáticos. Estos programas estuvieron vigentes hasta agosto de 1994.

Los nuevos programas retomaron la psicomotricidad¹⁴⁷ planteada en los anteriores, pero dieron un giro hacia la búsqueda de mayor rendimiento físico y eficiencia del movimiento. Se definió la disciplina como la "educación del movimiento": "la disciplina pedagógica que mediante la actividad física, tiende a la eficiencia del movimiento desde habilidades motrices más simples hasta las más complicadas, con la finalidad de propiciar y conservar el equilibrio de la capacidad funcional del educando, de tal manera que favorezcan las condiciones de salud que repercuten en sus ámbitos cognoscitivo, afectivo-social".¹⁴⁸

Los contenidos generales fueron: Organización del Esquema Corporal¹⁴⁹ y Rendimiento Físico¹⁵⁰.

Como contenidos específicos se establecieron: a) Imagen Corporal; b) Ubicación espacio-tiempo; c) Coordinación de Ejes Corporales; d) Lateralidad; e) Independencia y Predominio Motor; f) Control Corporal; g) Coordinación (fuerza, equilibrio, flexibilidad, agilidad velocidad y resistencia).

El "movimiento intencionado" fue señalado como eje integrador de los contenidos programáticos.¹⁵¹ Se eligieron para lograr los objetivos los siguientes medios de activación física: 1. Técnicas de Recreación: juegos y canciones (para preescolar, primaria, secundaria y bachillerato); 2. Iniciación al Ritmo: rítmica corporal, iniciación a la danza, danzas y bailes populares mexicanos (para preescolar, primaria y secundaria); 3. Iniciación al Deporte: juegos predeportivos, iniciación deportiva, deporte escolar (para primaria, secundaria y bachillerato).

Como actividades permanentes se indicaron: respiración, relajación y postura.

Los programas marcaron ocho objetivos generales del área de Educación Física para todos los niveles mencionados:

¹⁴⁷ Sustentados teóricamente en Le Boulch, Jean (1972, 1978); Zapata, Oscar (1982, 1985); Harrow, Anita (1981); Giraldez, Mariano (1980) y Teleña, Eila (1981, 1983), entre otros.

¹⁴⁸ SEP, Subsecretaría de Educación Media, Dirección General de Educación Física, Programa de Educación Física Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato, México, SEP, 2a. Ed. 1990.p.7

¹⁴⁹ El esquema corporal se define como: "toma de conciencia del individuo acerca de sus posibilidades de movimiento y relacionarlas con el espacio, objetos y personas que le rodean, a fin de desarrollar sus habilidades perceptuales". Ibid. p.10

¹⁵⁰ El Rendimiento Físico se define como: "la respuesta con eficiencia del movimiento a un estímulo dado, procurando el incremento y el mantenimiento de las habilidades físicas, de tal manera que incidan favorablemente en su crecimiento y desarrollo". Ibid. p.10

¹⁵¹ Ibid. p.7

1.- Favorecer el desarrollo intelectual, emocional y social del educando por medio del movimiento corporal sistematizado como apoyo al desenvolvimiento armónico de su personalidad.

2.- Incrementar y mantener la capacidad funcional del educando, favoreciendo la realización eficiente de sus movimientos.

3. Propiciar en el educando la confianza y la seguridad en sí mismo mediante la realización de actividades físicas.

4.- Favorecer en el educando la formación de valores por medio de actividades físicas, recreativas y deportivas que le permitan manifestar actitudes de integración con el medio en que se desenvuelve.

5.- Incrementar la capacidad de creación del educando, al explotar y disfrutar el movimiento corporal.

6.- Propiciar en el educando una actitud consciente para elegir y dosificar sus actividades físicas, de acuerdo con sus intereses y recursos a fin de que le permitan conservarse sano.

7.- Propiciar en el educando la formación de hábitos, actitudes y valores que le fomenten la práctica sistemática de actividades físicas para la adecuada utilización del tiempo libre.

8.- Propiciar la formación de la identidad nacional en el educando a partir de la realización de aquellas actividades tradicionales que utilizan el movimiento como forma de expresión.

En lo referente a los objetivos del programa para la primaria, se pretendió que el educando lograra:

1.- Incrementar y conservar su capacidad funcional al realizar eficientemente las habilidades motrices, por medio de la práctica sistemática de actividades físicas y recreativas en el ámbito escolar y en su tiempo libre, favoreciendo de esta manera la salud.

2.- Adquirir confianza y seguridad en sí mismo, al utilizar sus habilidades motrices en actividades físicas y recreativas.

3.- Manifestar actitudes de cooperación, participación, iniciativa y de integración al medio en que se desenvuelve mediante la práctica de actividades físicas, recreativas y de iniciación deportiva que le permitan la adquisición de valores, considerando sus intereses, necesidades y capacidades.

4.- Incrementar su creatividad para que exprese espontáneamente formas de movimiento corporal, utilizando como referencia las habilidades motrices adquiridas.

5.- Desarrollar su capacidad de discriminación para que seleccione, de las habilidades físicas básicas y compuestas adquiridas, aquellas que al practicarlas sistemáticamente le ayude a conservarse sano.

6.- Conocer e identificar lo propio de su cultura, por medio de la práctica de actividades físico - tradicionales, a fin de favorecer la formación de su identidad nacional.¹⁵²

Es interesante resaltar el hecho de que a partir de los programas por objetivos implementados en la década de los setenta se incorporó además de la psicomotricidad, la recreación y se hizo alusión al concepto de uso del tiempo libre en los programas de educación física en el nivel primario. Y, a pesar de que se sustentaron teóricamente en los postulados de la educación motriz, siguió prevaleciendo el deporte como actividad dominante.

¹⁵²SEP, Sria. de Educación Media. Dirección General de Educación Física. Programa de Educación Física PRIMARIA, México, SEP, DGEF, Za. Ed. 1991. p.18

3.2. La Modernización Educativa de los noventa

Como resultado de la revolución científica y técnica iniciada a mediados del siglo con la aplicación de nuevas tecnologías de punta, avances en la microelectrónica, la informática, la biotecnología y la generación de nuevos materiales, se crearon las bases para que el desarrollo de la actividad productiva fuese más dinámica e incrementara su adaptabilidad a las innovaciones tecnológicas, laborales y del mercado.¹⁵³ Los cambios impactaron a los sistemas educativos nacionales, por lo que la educación física oficial debió ajustar sus proyectos a la nueva circunstancia.

Las necesidades de formación del sistema educativo se plantearon, además de competir con las tecnologías de punta, resolver los requerimientos de formación del escolar basados en una mayor capacidad de concepción, ejecución de acciones, motricidad y creatividad hacia distintas funciones del aparato productivo.

El proyecto educativo, claramente vinculado con la política económica, pretendió estimular el crecimiento económico con el fin de que los países en vías de desarrollo se incluyan en la economía mundial, para lo cual se requería competitividad y mayor calidad de producción, lo que hacía prioritaria la instrucción orientada a crear mano de obra calificada a nivel técnico. El Banco Mundial desde entonces ha impuesto los patrones, las pautas y las políticas educativas sobre todo en el nivel básico. En el plano regional la llamada integración latinoamericana ha impulsando proyectos en materia educativa homogéneos para toda la región y otros organismos como la UNESCO han apoyado la difusión de este modelo.¹⁵⁴ Este política, vigente a la fecha, se ha caracterizado por priorizar la eficiencia tecnológica sobre el propio desarrollo humano, y se ha basado en la búsqueda del aumento de la productividad de bienes materiales sin considerar las consecuencias de la aplicación del sistema productivo sobre la calidad de vida de los sujetos.

Aunque se han hecho contribuciones importantes sobre los procesos de aprendizaje bajo las nuevas exigencias del desarrollo científico, en general éstas han planteado reformas limitadas,

¹⁵³Denominada "tercera revolución industrial" se ha caracterizado por: a) creación de sucedáneos a las materias primas, que serán desplazadas por materiales producidos en laboratorio a escala industrial; b) introducción de la informática que entre otras cosas tiende a revolucionar el sistema educativo escolarizado y c) introducción al mercado de productos derivados de la biotecnología y la agroindustria. Cfr. Chavero González, Adrián, et. al. (Compiladores). La tercera revolución industrial en México: diagnóstico e implicaciones, México, Revista Problemas del Desarrollo, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, 1993.

¹⁵⁴La llamada integración latinoamericana vive una situación de "bloqueo intelectual y teórico" que impide plantear alternativas económicas. Esta integración se acompaña de un proceso creciente y cada vez más visible de homogeneización de pautas de comportamiento. Cfr. Hugo Dreilman, Ponencia presentada en el Coloquio Internacional Curriculum y Siglo XXI. La cultura en debate. México, UNAM, 30 de noviembre al 5 de diciembre de 1992.

específicamente en el caso de la educación física, continúan sosteniéndose modelos fragmentados de la personalidad sin tomar en cuenta las condiciones de existencia de los agentes del proceso educativo, las cuestiones de género, lugar de residencia, ni los aspectos histórico culturales que enmarcan sus actividades concretas.

El modelo de desarrollo planteado en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se presentó como el "proyecto de la modernización".¹⁵⁵ Basado en la política económica neoliberal dió prioridad a la apertura del país al exterior, buscando la modernidad en su integración a la globalización económica mundial, para lo cual consolidó las bases del Tratado de Libre Comercio y renegoció la deuda externa. Se sustentó en el apoyo a la inversión privada y la venta de buena parte de las empresas paraestatales para hacer frente a los costos de la deuda.

Debido a la gran inflación que enfrentó el gobierno, desde sus inicios implementó una política de "pactos" entre los distintos sectores productivos, logrando disminuir la inflación a costa de controlar drásticamente los salarios.

El proyecto se presentó bajo el rubro de "liberalismo social", buscó equilibrar las diferencias en el ingreso, a través de una política asistencial basada en el Programa Nacional de Solidaridad dirigido a los sectores más pobres, el cual proporcionó apoyos para las comunidades rurales y urbanas en: infraestructura, ampliación de los servicios de salud, educación, vivienda, comunicaciones, etc.

Se propuso asimismo una reforma del Estado y de la sociedad, fundada en un discurso que atribuía corresponsabilidad a los autores sociales involucrados en las tareas públicas. En la educación la participación del Estado se limitaría, según esta propuesta, a una estructura de apoyo y normatividad. Ello tendría como objetivo ampliar los recursos humanos, materiales y financieros; introducir formas de gestión educativa en donde participarían padres de familia, grupos sociales, municipios, sindicatos, empresas y regiones.

¹⁵⁵ "En esencia la modernización de la vida nacional es el método que nos permite dirimir las diferencias de una nueva, compleja y diferenciada sociedad; sumar la parte de cada quien en la consecución de metas concretas del desarrollo y hacer frente a las nuevas realidades económicas, sociales y políticas, dentro y fuera de nuestras fronteras; todo ello de una manera congruente con nuestra historia, respetuosa de los diferentes planes de vida, comprometida con las necesidades sociales que caracterizan a la república que emergió de la Revolución Mexicana". Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. pp. 20-21. Este Programa persigue 4 objetivos fundamentales: 1.- Defender la soberanía y preservar los intereses de México en el mundo. 2.- Ampliar nuestra vida democrática. 3.- Recuperar el crecimiento económico con estabilidad de precios. 4.- Elevar productivamente el nivel de vida de los mexicanos.

En este marco se creó el "Programa para la Modernización Educativa, 1989 - 1994", que se propuso la descentralización de la educación básica como prerequisite para la transformación estructural del Sistema Educativo Nacional. Concibió a la primaria como el centro de la política educativa y de la integración de la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), otorgando prioridad en su logro a las zonas marginadas rurales, urbanas e indígenas; mientras la educación superior se vislumbró como el nivel abocado a la innovación científica y tecnológica¹⁵⁶

Al diagnosticar una insuficiencia de profesores especialistas para cubrir la demanda este Programa propuso capacitar a los profesores de grupo de las primarias para conducir la educación física, la tecnológica y la artística.

Ante la crítica al proyecto original éste fue reformulado en julio de 1991 con la asesoría de expertos de la UNESCO, basado en las conclusiones de la Conferencia "Educación para todos"¹⁵⁷ y se fundó en la definición de "Perfiles de Desempeño",¹⁵⁸ aplicables a la educación básica del sistema escolarizado. En ellos se enfatizó el logro de actitudes y capacidades, más que contenidos cognoscitivos separados de sus prácticas, procedimiento que le fue criticado a los programas por objetivos implantados en los años setentas. A partir de ello se pretendió la redefinición de metas de aprendizaje, planes, programas y libros de texto.

Con base en este modelo se trató de reorganizar el proceso educativo, incluyendo una manera distinta de plantear el papel docente y el de la escuela con el entorno geográfico y social.

Si bien se enfatizaron los aspectos mencionados, no se tomó como prioridad la instrucción para la capacitación motriz multilateral, ni el dotar a los sujetos de conocimientos y habilidades encaminadas a resolver tareas para su desarrollo y bienestar corporal.

El programa de modernización educativa ha sufrido críticas y reformulaciones y hasta el inicio del sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León se está intentando su aplicación.

¹⁵⁶ SEP . Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

¹⁵⁷ La Conferencia "Educación para todos" fue realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990.

¹⁵⁸ Se trató de definir una metodología para que fuesen los sectores sociales y los expertos los que determinaran los contenidos educativos mediante un proceso programado y partiendo de necesidades básicas del individuo y la sociedad. Estas necesidades de aprendizaje llevaron a la determinación de perfiles de desempeño. El nuevo modelo marcó los siguientes "principios rectores": identidad nacional, justicia, democracia, independencia y soberanía, que operan como factores de "direccionalidad" para sustituir la denominación anterior de "líneas de formación". La direccionalidad de los principios rectores sobre los perfiles de desempeño definen, además cuatro ámbitos generales de desarrollo educativo: personal, académico social, científico tecnológico y cultural.

El nuevo programa de educación física para la educación básica se operó en el ciclo escolar 1994-1995, fue llamado "motriz de integración dinámica". Tomó como base el movimiento corporal del educando para propiciar aprendizajes significativos, marcando esta característica común con los dos programas implementados anteriormente desde 1974.

Se planteó aprovechar los beneficios que la actividad física tiene para el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes relacionadas con el movimiento corporal. Se denomina de "integración dinámica" por la constante interrelación que existe entre los ejes temáticos en los que se han organizado los contenidos de la asignatura a partir de componentes y elementos.

Los ejes temáticos y los componentes planteados fueron: Estimulación Perceptiva Motriz, que consideró: conocimiento y dominio del cuerpo, sensopercepciones y experiencias motrices básicas; Capacidades Físicas Condicionales, consistentes en: fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad; Formación Deportiva Básica, referente a: iniciación deportiva y deporte escolar; Actividad Física para la Salud, que incluyó: nociones y conceptos para la práctica del ejercicio físico y efectos del ejercicio físico sobre el organismo; y por último el de Interacción Social que contempló: actitudes y valores culturales.

Cada uno de los ejes temáticos tiene un indicador a seguir:

Eje 1. Estimulación Perceptivo Motriz: Indicador (Capacidad Coordinativa); Eje 2. Capacidades Físicas Condicionales: Indicador (condición física); Eje 3. Formación Deportiva Básica: Indicador (Destreza Motora); Eje 4. Actividad Física Para la Salud: Indicador: (Interés por la Actividad Física); Eje 5 Interacción Social: Indicador (Actitudes Positivas)

El sustento teórico señaló la existencia de las siguientes premisas a considerar:

Fases Sensibles: Se refiere a los periodos donde el organismo es susceptible de responder a la estimulación motriz, alcanzando niveles óptimos de desarrollo, sobre todo en lo que se refiere a sus características físicas, tanto coordinativas como condicionales. Las características biológicas han sido motivo de estudios y experimentos científicos por especialistas del área, los cuales han sido dirigidos a comprobar que el aprovechamiento de las fases sensibles ejerce una influencia notable en la formación del individuo para lograr aprendizajes motrices significativos. Es durante las edades que comprenden la educación básica y hasta los

16 años, donde se ubican los períodos de fases sensibles, época en donde aproximadamente concluye la etapa de crecimiento y desarrollo de órganos, aparatos y sistemas.¹⁵⁹

Tipos de Crecimiento: Cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo físico, de acuerdo a su edad biológica la cual va enmarcando las características morfofuncionales, así como las hormonales para cada uno de los años de vida, lo que estará permanentemente influenciado por el tipo de alimentación, el medio ambiente geográfico y social que lo rodea y las características biológicas y hereditarias así como las enfermedades. Estos factores son los que influyen en los tipos de crecimiento, los cuales se aprecian de forma objetiva al comparar la edad biológica con la cronológica; la diferencia que se encuentra como resultante de esta comparación hace que se determine la existencia de escolares de crecimiento biológico acelerado, normal o retardado y de acuerdo a este tipo de crecimiento se presentará la aparición de los tiempos oportunos para estimular cada una de las capacidades físicas con su respectiva fase sensible.

Sistemas Energéticos: Toda actividad motriz que generan los niños, depende básicamente de la posibilidad que tienen sus células musculares en cada año de vida para transformar la energía química en energía mecánica, lo cual se logra gracias a los sistemas energéticos del organismo humano como son: fosfocreatina, glucólisis y ciclo de krebs.

Fases del Aprendizaje Motor: Son las etapas que se presentan en el aprendizaje del movimiento y son: 1. Fase ideomotora: el alumno se forma una imagen mental de la ejecución del movimiento; 2. fase del aprendizaje gruesa: el alumno satisface su necesidad de experimentación del movimiento; 3. fase del aprendizaje fina: Fase en la que se inicia la habilidad, ya que la ejecución adquiere mayor calidad con el mínimo de esfuerzo.

Basados en estos principios los programas vigentes cambiaron en relación a los anteriores principalmente en los siguientes aspectos: a) la presentación de propósitos que vienen a tomar el lugar de los objetivos; b) ampliaron los contenidos definiendo un eje dirigido hacia la denominada educación física para la salud; c) indican las fases del aprendizaje motor para apoyar el proceso de E-A; d) presentan un formato más flexible, sin actividades específicas para cada grado, bajo el argumento de que ello permitirá a los docentes ser más creativos y adecuar los contenidos a las condiciones del medio y los alumnos.

¹⁵⁹ Es interesante hacer notar que para la determinación de las fases sensibles se basaron en estudios realizados a escolares de Alemania y España, principalmente. En México se realizaron pruebas con una muestra de niños que practicaban atletismo.

Sin embargo, no propusieron en esencia una propuesta distinta a la de los anteriores programas. Como se analizará más adelante, se sigue presentando el movimiento como el objeto de la educación física, se continuó limitando el aprendizaje a las etapas de desarrollo motor determinadas ahora por las fases sensibles y, el método que propone, al partir de una fase conceptual "ideomotora" individual, se contrapone de entrada a la concepción histórico cultural que propugna la actividad concreta, colectiva, vivenciada y material externa, como el principio del proceso de asimilación.

Por otro lado, en la formación de docentes particularmente en la ESEF, transcurrido el lapso entre la formulación del programa de modernización educativa hasta la situación actual, no se han definido con claridad los lineamientos en la elaboración de un nuevo diseño curricular, a pesar de que los esfuerzos para ello se iniciaran desde 1989 por los docentes de la Escuela y se concluyera una evaluación curricular en 1994.

4. CONCLUSIONES: LA EDUCACIÓN FÍSICA INSTITUCIONALIZADA

En el análisis histórico observamos la lógica de desarrollo de la educación física escolarizada durante este siglo. La cual da cuenta de un largo proceso orgánico estructural que presenta los aspectos de su continuidad, así como etapas de cambios coyunturales, observados en elementos significativos en la comprensión de la constitución histórica de su objeto.

Los aspectos estudiados en cada periodo fueron: las condiciones que enmarcaron el contexto de la vida de los sujetos, la política educativa en general y hacia la educación física en particular y los enfoques pedagógicos que delinearón la práctica docente en cada época. El modelo actual es el resultado de la conjunción de estos elementos.

Como resultado del análisis se identificaron tres etapas en el proceso de institucionalización de la educación física mexicana.

La primera, o antesala institucional, referente a sus orígenes dentro de los organismos del Estado como parte de la política educativa oficial. Inició a fines del siglo XIX y principios del XX, con: 1) inclusión de la educación física como parte de la educación integral a los planes y programas de educación primaria; 2) impartición de las primeras clases de gimnasia en las escuelas primarias del país y; 3) creación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia, antecedente de las posteriores escuelas formadoras de docentes en la especialidad.

En este periodo la clase de educación física presentó una combinación de los ejercicios gimnásticos de base anatómo-fisiológica-mecánica (Pestalozzi, Basedow y Guts Muths) y la gimnasia de preparación militar. De acuerdo a Pedro Ling se estableció una clase con tres aspectos básicos: iniciación o preparación, desarrollo del tema y recuperación, estos principios de la clase persisten hasta la actualidad.

Particularmente impulsada durante el régimen porfirista, esta gimnasia fue utilizada como medio de exaltación patriótica (Amoros, Jhan). De ahí que tanto en México como en otros países de Europa, en el medio escolar se asociara la educación física a la gimnasia. La insistencia en la búsqueda de la perfección de las ejecuciones llevó a movimientos estereotipados, hizo perder interés educativo, llevando al desplazamiento de la educación física del ámbito pedagógico.

Así, al haberse gestarse de cuna militar y deportiva selló su consecuente desviación hacia objetivos de adiestramiento físico y búsqueda del perfeccionamiento para la competencia. Estos fines se

posaron sobre el propósito educativo de instruir para el cuidado y el bienestar humano. Cuestión que marcó su ingreso y posterior desarrollo institucional.

La segunda etapa se presenta como un proceso de consolidación de la educación física dentro de los organismos estatales, en respuesta a demandas sociales y como resultado de las distintas posiciones teóricas y políticas enfrentadas por el logro de la hegemonía¹⁶⁰. Abarcó desde mediados de los años 20 hasta fines de la década de los 80. Se caracteriza por la superposición de varios enfoques teóricos y concepciones diferenciadas de su objeto y, aunque en algunos casos han perdido su sentido original, en su conjunción han llegado a formar un campo de acción muy amplio.

Se inició con la tendencia gestada bajo el influjo del modelo de cultura nacional vasconcelista, durante el cual la educación física rescató y arraigó en sus prácticas las danzas autóctonas y el folklore, como bienes de la cultura física para preservar el significado de lo mexicano. El proyecto se completó con la "sui generis" incorporación de otra constante que llegó para quedarse: los deportes de origen anglosajón, sustentados en la visión cristiana propagada por la Asociación de Jóvenes Católicos (YMCA).

En la década de los años 30, se promovió desde la SEP la socialización con una práctica popular comunitaria, impulsada en el marco de la educación socialista durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas. De tendencia premilitar, nacionalista y patriótica, promovida a través del deporte; puso de moda: los actos cívicos, las tablas gimnásticas, los ejercicios militares, las técnicas de defensa y ataque y el adiestramiento en el manejo de armas.

Fue en la primera mitad de los años 30 cuando la Universidad gestó una propuesta higiénico-deportiva, cuyo énfasis educativo se inclinó hacia el cuidado de la salud. Aunque el proyecto no fructificó al desaparecer la Escuela Universitaria, sus postulados biomédicos dieron sustento al enfoque técnico deportivo, el cual para fines de la década de los 60 sería dominante.

¹⁶⁰ Hegemonía en el sentido gramsciano, de dirección como relación dialéctica entre el consenso y la coerción: " El Estado es concebido como organismo propio de un grupo, destinado a crear las condiciones favorables para la máxima expansión del mismo grupo; pero este desarrollo y esta expansión son concebidos y presentados como la fuerza motriz de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías 'nacionales'. El grupo dominante es coordinado concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados y la vida estatal es concebida como una formación y una superación continua de equilibrios inestables (en el ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y los de los grupos subordinados, equilibrios en donde los intereses del grupo dominante prevalecen pero hasta cierto punto, o sea, hasta el punto en que chocan con el mezquino interés económico-corporativo. Ver: Gramsci. A. Notas sobre Maguiavello, sobre política y sobre el estado moderno. México. Editorial Juan Pablos. 1975. p.72.

A mediados de los años 70 se implementó, dentro del marco de los programas por objetivos, la tendencia psicomotriz deportiva que enfatizó la educación psicocinética de Jean Le Boulch para los primeros años de escolaridad básica (preescolar y los tres primeros grados de primaria), y la actividad deportiva para los tres grados restantes de la escuela primaria y la educación secundaria. Se definió a la educación física como "educación por el movimiento".

A finalizar la década de los ochenta se plantearon como contenidos generales la Organización del Esquema Corporal y el Rendimiento Físico. En la búsqueda de mayor capacidad física y eficiencia del movimiento se definió a la disciplina como "la educación del movimiento". Se eligieron como medios de activación física: técnicas de recreación, iniciación al ritmo e iniciación al deporte. Como actividades permanentes: respiración, relajación y postura.

Como hemos visto en su proceso de institucionalización la educación física ha contemplado desde la concepción de la gimnasia higiénico militar basada en ejercicios estereotipados, de repetición mecánica de principios de siglo, hasta los actuales sustentados en la psicomotricidad.

En su transcurso histórico ha ido incorporando a sus prácticas distintos influencias: de la concepción militar, el interés por la disciplina, el orden, los valores nacionales; de la higienista, el mantenimiento y desarrollo de la salud; de la postura esteticista, heredó el interés por las actividades artísticas como la danza, la gimnasia rítmica, el baile folklórico, la expresión corporal; con el desarrollo técnico científico y el incremento del ocio, fortaleció la práctica deportiva, la categoría de tiempo libre y recreación; de la educación psicomotriz ha elaborado principios pedagógicos favoreciendo de esa manera su acercamiento a los problemas del desarrollo infantil con un enfoque educativo. Es interesante hacer notar que en la práctica estos enfoques se han combinado, haciendo que la disciplina se haya apropiado un campo formativo muy vasto.

En la revisión del fenómeno de constitución de la educación física escolarizada, se constata el enriquecimiento de su campo con la incorporación de aspectos propios de la formación corporal que han respondido a demandas sociales con sustentos teórico pedagógicos, aunque finalmente, su avance o estancamiento ha estado determinado por el juego de los intereses político institucionales.

Al observar los aspectos de continuidad en su desarrollo, encontramos que ha estado orgánicamente articulada al grupo hegemónico. De tal manera, su papel ha sido clave como instancia

portadora de la política educativa del gobierno en turno; acoplándose a ella y fortaleciendo su discurso de la modernidad económica capitalista como base para alcanzar el desarrollo nacional. Se ha trasladado el concepto de "eficientismo productivo" al de "rendimiento técnico-deportivo", preponderando en la planeación educativa el deporte selectivo. Este argumento ha sido el principal legitimador y eje de las acciones educativas del grupo dominante en lo que va del siglo.

Por otro lado, a pesar de que en su aplicación en la clase directa ha debido adecuarse al contexto social, geográfico y cultural, sin embargo su planeación, ha sido persistentemente delineada basándose en esquemas originados en otros países, principalmente Norteamérica y Europa occidental. Se han importando: los modelos teórico pedagógicos que sustentan los procedimientos didácticos, los deportes que se practican escolarmente y los reglamentos y técnicas de entrenamiento utilizadas.

En el caso de las posturas pedagógicas se han retomado generalmente los marcos elaborados para explicar procesos cognitivos a nivel mental. Tal es el caso de la psicología genética de Piaget y de Wallon sobre la conciencia del propio cuerpo, aunque ambos retomaron la importancia del desarrollo motor en las primeras etapas de vida del niño, el tema no representó su preocupación central.

Con este sustento en la actualidad se ha ratificado el movimiento como el medio educativo y objeto de la educación física, multiplicándose los estudios e investigaciones, tesis, textos y programas oficiales, cuyo esquema persistentemente tratan la aplicación de la educación física a las distintas etapas consideradas en el modelo de desarrollo psicológico y motriz.

Aunque estos trabajos marcaron un avance e hicieron resaltar la preocupación pedagógica, sobre todo en relación a la investigación anterior, enfocada primordialmente a la medición del desarrollo morfo funcionales con el fin de identificar aptitudes y habilidades técnico deportivas bajo enfoques de la medicina del deporte; también han apoyado la reproducción de dos constantes que prevalecen en la investigación en el campo de la educación física: la determinación del movimiento como el medio fundamental y objeto de estudio de la educación física, sin considerar otras posibilidades de aprendizaje de acuerdo a las necesidades sociohistóricas y, la de reducir la complejidad biopsicosocial del sujeto a su desarrollo psicológico, basado exclusivamente en los modelos teóricos "por etapas" o "por faces" establecidos para otros países, en distintas condiciones y diferentes épocas.

Por otra parte, si bien en la formulación teórica fue aceptado el enfoque psicomotor como el principal sustento de la educación física, sin embargo, su aplicación, tanto en la clase directa en los distintos niveles educativos, como en la formación de docentes, no tuvo una aceptación automática pues se confrontó con el enfoque técnico-deportivo, hasta entonces dominante. Ello propició rupturas no sólo en cuanto a las posiciones teórico metodológicas, sino en la dirección política del proyecto. Finalmente, se logró conciliar el enfrentamiento integrando las premisas teóricas de la psicomotricidad al objetivo del "deporte escolar". Con esta solución ambos enfoques han seguido conviviendo, aunque el apoyo y la dominancia continúa recayendo en el deporte.

A mediados de la década de los noventa puede afirmarse que la educación física mexicana camina hacia una etapa que hemos identificado de transición.

El proyecto nacional se fracturó y observamos como la excesiva dependencia económica con el exterior dejó al país al arbitrio especulativo del capital financiero; el cual a finales del sexenio de Salinas de Gortari retiró sus capitales propiciando la devaluación de enero de 1995. Al recrudecerse la recesión, se empeoraron las condiciones de vida de la población. Se limitó el poder adquisitivo de los trabajadores con su consiguiente devaluación creciente, generando mayor concentración de la riqueza en pocas manos que se expresó en la existencia de 24 familias mexicanas entre los más ricos del mundo e incremento de la pobreza generalizada que llevó a la cifra de más de 50 millones de pobres para 1992.

En el marco de la economía mundial, cada vez más interdependiente, México se encontró a principios de 1995 con una población de 93.7 millones de habitantes e inmerso en la crisis más seria de las últimas décadas. En lo económico, se manifestó con enorme desigualdad en la distribución de la riqueza, desempleo creciente, bajos salarios, inflación, recesión y endeudamiento; este último enfrentado con un paquete de apoyo crediticio desventajoso y supeditado al otorgamiento de garantías que cuestionaron la soberanía nacional.¹⁶¹

El desequilibrio se hizo patente, tanto a nivel interno, con marcadas diferencias económicas entre las clases sociales, como entre los países a nivel mundial; por lo que la dependencia y el subdesarrollo se vislumbraron lejos de superarse a corto plazo.¹⁶²

¹⁶² El salario real se deterioró en los primeros tres años del sexenio salinista en un 29 por ciento, lo que se añadió al 55 por ciento perdido del sexenio anterior. Los aumentos nominales al salario entre 1982 y 1993 equivalen a un 409 por ciento, mientras que el costo de la canasta básica ha aumentado en un mil 388 por ciento. Julieta Campos. cit. por Carlos Ramírez. op. cit. p.2.

En el ámbito sociopolítico se observó serio cuestionamiento al aparato estatal frente a la eclosión del movimiento armado de los indígenas chiapanecos que en enero de 1994, puso en la superficie problemas no resueltos de: alimentación, salud, educación, vivienda, democracia, equidad y justicia. Necesidades vigentes no sólo en la selva chiapaneca sino en el resto del país. Asimismo, la escalada de violencia social, agravada por los conflictos internos del partido del gobierno (PRI) y los asesinatos políticos, provocaron crisis de credibilidad en el sistema.

Con la enorme polarización de la riqueza, la continua migración del campo a la ciudad, las áreas conurbadas alcanzaron y a veces superaron las tasas de morbilidad y mortalidad de las zonas rurales. Amplias zonas de la Ciudad se caracterizaron por su gran densidad poblacional desprovista de recursos higiénicos elementales, incremento de las enfermedades infecciosas y parasitarias, alcoholismo, farmacodependencia, homicidio y otras formas de violencia. Tal situación ha repercutido negativamente en la calidad de vida de la población, agudizando los problemas de salud y desnutrición, mientras las condiciones insalubres del medio, de la vivienda y la ignorancia, contribuyen a su reproducción.

Tanto en el ámbito nacional: profesores, alumnos, autoridades, agrupaciones profesionales, empleadores de servicios, etc.; como en el internacional (UNESCO, OMS, OEA, Federación Internacional de Educación Física, etc.), se ha reclamado la necesidad de dar respuestas a la crisis social desde el ámbito educativo. Particularmente se ha exigido revalorar el papel de la educación física, planteando la necesidad de reconceptualizar la disciplina, e incluso algunos autores han propuesto cambiar su denominación. Se ha insistido en la necesidad de redefinir el objeto y algunos han hablado de "los objetos" de la educación física. Por su parte los organismos internacionales como la UNESCO están enfocándose hacia el concepto de acondicionamiento y actividad física en contra del sedentarismo.

En las conclusiones de la investigación para evaluar el curriculum de la Escuela Superior de Educación Física presentadas en enero de 1994, se constató la necesidad de redefinir la formación de docentes en la especialidad a partir de detectar las nuevas necesidades sociales a las cuales no se está dando atención.

Asimismo, en los programas de educación básica recientemente implementados para el ciclo escolar 1994 -1995, se contempló un eje temático sobre la actividad física para la salud, bajo el

enfoque denominado " Motriz de integración dinámica" que propone una concepción más abarcativa de la educación física. También se ha elaborado el primer texto gratuito de educación física, y se planea pilotearlo en treinta escuelas primarias del Distrito Federal durante 1996.

Todos estos aspectos denotan la posible transición hacia una redefinición de la educación física, la cuestión que aborda la siguiente parte del trabajo es ¿hacia dónde orientar el cambio?.

De acuerdo a los postulados del método dialéctico materialista se requiere partir del conocimiento de las condiciones de vida de los sujetos para con ello evaluar críticamente el papel de la educación física escolarizada en respuesta a necesidades humanas en una sociedad concreta, y con ello reorientar su práctica educativa. De este análisis se ocupará el siguiente capítulo.

Capítulo II.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS NIÑOS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Las bases pedagógicas esgrimidas para sustentar científicamente la práctica docente de la educación física han evadido un estudio centrado en las condiciones de vida de los escolares y han postulado principalmente alguno(s) de los siguientes enunciados, basados en:

1. Asignar a la disciplina exclusivamente la responsabilidad del aprendizaje motor a partir de la concepción de las tres esferas del conocimiento humano (cognoscitiva, afectiva y motriz) sustentada por Bloom y promovida oficialmente desde la década de los setentas¹⁶³. Ello a llevado a proponer modelos que propician la fragmentación más que la integración del aprendizaje en la actividad concreta de los sujetos como totalidad biopsicosocial.¹⁶⁴

2. Preponderar el análisis basado en la psicología genético evolutiva de Piaget, trasladándose los principios de las etapas de desarrollo psíquico al desenvolvimiento motor. Lo cual ha propiciado una práctica docente que reduce la complejidad del proceso educativo a la búsqueda del modelo psicomotor establecido¹⁶⁵.

3. Apuntar las etapas sensibles como un indicador fundamental para establecer la capacidad de desarrollo de los alumnos, lo cual reduce a lo biofísico el proceso del aprendizaje, sin considerar la relación dinámica entre el objeto y el sujeto y la existencia no sólo de un momento inicial de desarrollo (marcado por una etapa o fase),

¹⁶³El modelo de B.S. Bloom conocido como "taxonomía de los objetivos", es representativo de un enfoque conductista y eficientista tecnocrático. Ha sido muy criticado porque "implica una fragmentación de los objetivos y el contenido lo que impide una derivación con criterio científico por la ausencia de un modelo integral. Ver: Angel Díaz Barriga. Didáctica y currículum, México, Nuevomar, 1984, p.14. Se ha criticado además la diferenciación de los objetivos en áreas de la conducta por su oposición al carácter unitario de la misma reconocido, al menos teóricamente, por el propio Bloom". Cfr. Otmara González. El planeamiento curricular...op.cit.p.100.

¹⁶⁴Este planteamiento ha impregnado desde los años 70 los cursos de didáctica y psicología en la formación de docentes. Una aplicación de este tipo se puede ver en: Torres S., Didáctica de la clase de Educación Física, México, Ed. Ciencia y Cultura deportiva, 1991.

¹⁶⁵En América Latina Zapata y Aquino han contribuido a fundamentar lo que ellos llaman la "educación del movimiento"; retomando principios de la psicología genética de Piaget, hacen una analogía entre los esquemas de asimilación y acomodación del desarrollo de la inteligencia, que presuponen un sistema estructural o etapa de desarrollo previo y concluyen que el proceso de aprendizaje motor cumple con las tres etapas de asimilación: reproductiva o funcional (repetición), generalizadora y asimilación reconocitiva (diferenciación-reconocimiento). Proponen actividades que cubren estas etapas de asimilación motriz: formas jugadas, formas generales de movimiento, y formas gimnásticas específicas, desarrolladas progresivamente por niveles de enseñanza. Cfr. Oscar Zapata y Francisco Aquino. Psicopedagogía de la educación motriz en la etapa del aprendizaje escolar. México, 5a. Reimpresión, 1990.

sino dos momentos uno inicial y otro potencial el cual puede concretarse con la ayuda de un tercero, como lo plantea Vygotski en el concepto de zona de desarrollo próximo.¹⁶⁶

4. Retomar modelos idealistas basados en la existencia *a priori* de principios éticos y valores humanos como propios a la naturaleza misma de la actividad deportiva por lo que se le asigna a la educación física normas de conducta positiva (valor, lealtad, compromiso, etc.) sin considerar los factores sociales asociados y estos aprendizajes como contenidos explícitos dentro del proceso de asimilación.¹⁶⁷

5. Priorizar estudios con enfoques biomédicos en la especialidad de la medicina del deporte. Estos trabajos se caracterizan por la elaboración de índices de desarrollo morfofuncional y pruebas de desempeño físico y motriz, entre otras mediciones generalmente orientadas a la selección de habilidades y aptitudes con objeto de la selección de los más aptos ya sea en los modelos motrices o bien en las técnicas deportivas.¹⁶⁸

Una de las limitaciones de las posturas mencionadas ha sido la carencia de la visión social que propicie la definición del objeto de la educación física sin reducirlo sólo a la aplicación de un modelo teórico abstracto ya sea biológico o psicológico, sino a partir de observarlo como el resultado de la actividad histórica concreta de los sujetos en respuesta a sus necesidades de sobrevivencia material y espiritual. Esto es, al no considerar la actividad objetiva se ha perdido de vista al sujeto concreto en su complejidad biopsicosocial.

¹⁶⁶El Programa de Educación Física para la educación básica denominado: "Motriz de Integración Dinámica" que funcionó a partir del ciclo escolar 1993-1994, retoma como uno de sus fundamentos teóricos las "fases sensibles", es decir: "los tiempos biológicos en que el organismo es sensible en el ámbito hormonal y estructural para lograr el pleno desarrollo de cada uno de los componentes de las mismas". (Programa de educación Física, 1993, p.26). Para orientar la labor docente presenta las gráficas de Hirtz Peter y Heinz U. Spengler, que fueron elaboradas a partir de los estudios que ambos realizaron con niños y adolescentes alemanes, en los años 1979 y 1984, respectivamente. Otro indicador para estimular cada una de las capacidades físicas en su respectiva fase sensible es el "tipo de crecimiento": acelerado, normal o retardado que se obtiene comparando la edad biológica con la cronológica. (Programa de educación física, 1993, p. 28)

¹⁶⁷En cuanto al desarrollo moral y del carácter que se asocia a la práctica de la educación física; acertadamente B. Vázquez señala como desde la Grecia clásica el "areté" de los espartanos, la kalokagatia" de los atenienses, pensadores modernos como Locke, Spencer, Rousseau, las escuelas gimnásticas del XIX, retomados por T. Arnold y P. de Coubertin, le han atribuido valores como lealtad, valentía, dominio de sí mismo, etc. Sin embargo, la investigación actual (la autora cita a Thomas, A. Psicología del deporte, 1982), señala que las afirmaciones sobre el valor formativo del deporte sobre la personalidad, deben ser aceptadas como representaciones idealizadas y deseables, pero científicamente no han sido demostradas. Es decir, que no existe una transferencia automática entre el valor y la práctica, sino que esta depende de las condiciones de la realización, de la asignación de estos objetivos y del control de las conductas deseables; es decir, depende del modelo de intervención pedagógica. Cfr. Benilde Vázquez. La educación Física en la educación básica. *Op.cit.* p.126.

¹⁶⁸. En Estados Unidos "physical fitness", son definidas por A. Harrow como: "aquellas características funcionales del vigor orgánico que, si se las desarrolla, proporcionan al hombre un instrumento sano y eficientemente funcional". Cit. Por B. Vázquez, *op.cit.* p. 121. Sobre evaluación del rendimiento físico en México, Ver: Bravo, Cesar. et. al. Evaluación del rendimiento físico. Laboratorio del desempeño físico. México, Ed. Didáctica Moderna, 1984

El sujeto y su corporeidad se producen y reproducen en condiciones determinadas, esto es, en el marco de complejas relaciones sociales con otros individuos con quienes comparten y transforman la realidad. Por tanto, estudiar el desarrollo corporal no significa colocarnos ante el cuerpo como un ente abstracto vagando en un espacio indeterminado, perdiendo de vista el cuerpo objetivo a cambio de una excesiva atención al discurso del significado simbólico de sujetos aislados y fragmentados. Bien acusa Peter Mc. Laren los postulados de los escritos teóricos de la posmodernidad que: "han eludido frecuentemente las contradicciones que ocurren en las experiencias vividas de la gente ubicada en las diferentes fracciones de clase y quiénes se posicionan asimétricamente en la sociedad en términos de raza, clase y género"¹⁶⁹.

En coincidencia con este autor habría que partir del "cuerpo/sujeto": "como un terreno de la carne en el cual el significado es inscrito y construido". "El cuerpo es concebido como la interface del individuo y la sociedad, como un sitio de incorporación o subjetividad 'encarnada' que al mismo tiempo refleja las sedimentaciones ideológicas de las estructuras sociales inscritas en él".¹⁷⁰

Estudiar la forma de vida de los sujetos, observando las repercusiones prácticas, los símbolos y significados que formula a partir de sus necesidades, deseos, placeres y frustraciones, debe ser el punto de partida en el análisis de la comprensión sobre su realidad corporal. Este planteamiento es opuesto a las dicotomías que erróneamente tienden a ponderar, aislar o bien parcializar: los aspectos intuitivos de los del pensamiento; la cultura de la naturaleza; la sensualidad de la abstracción; el sentimiento de la expresión y el cuerpo del alma. Ante estas posiciones insistimos en la necesidad de postular la corporalidad humana en su justa dimensión de totalidad y síntesis de múltiples determinaciones.¹⁷¹

¹⁶⁹ Además el cuerpo como una forma de intencionalidad socialmente inscrita, no constituye ni siquiera un texto sino "varios modos de intertextualidad" que el autor refiere como "modos de subjetividad". Por tanto el cuerpo/ sujeto no es simplemente el producto de una totalidad homogénea de discursos, sino un terreno de lucha, conflicto y contradicciones". Cfr. Peter Mc. Laren: " La experiencia del cuerpo posmoderno: La pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad". En Posmodernidad y Educación. Alicia de Alba. Comp. México. CESU. UNAM. 1995, p. 291.

¹⁷⁰ Ibid. p. 277. Entendiendo la corporeidad como "la relación dialéctica con un contexto (entre la organización material de la interioridad y las formas culturales y los modos de producción material que habitamos subjetivamente, que no ocurre sólo en el nivel de la materialidad de la carne, sino a través de la personificación de símbolos y metáforas en la corporeidad y de la "salida del cuerpo" de ideas en el nivel de las formas culturales y de las estructuras sociales. Esto es, el cuerpo incorpora y genera ideas. Este proceso es por supuesto, un proceso dialéctico". Ibid. p.282.

¹⁷¹ El conocimiento de los hechos no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momentos de desarrollo social. Este conocimiento parte de las determinaciones naturales, inmediatas, puras, simples (en el mundo capitalista), recién caracterizadas, para avanzar desde ellas hasta el conocimiento de la totalidad concreta como reproducción intelectual de la realidad. Esta totalidad concreta no está en modo alguno inmediatamente dada al pensamiento. ' Lo

Al concebir al niño como sujeto activo nuestro trabajo abordó, como se expuso en el apartado sobre metodología, el estudio del contexto en que el escolar desarrolla su actividad en las situaciones sociohistóricas que enmarcan el tipo de educación que recibe. Observamos estos factores no sólo en la forma como lo afectan individualmente, sino su impacto en el comportamiento social: métodos de trabajo, formas de vida y concepciones del mundo, es decir, como es su participación en la formación y transformación de la cultura.¹⁷²

En la misma orientación y para propiciar el cambio del modelo de la educación física es ineludible concebir su objeto dentro del proceso de aprendizaje encaminado a la formación de conocimientos y habilidades en tres aspectos fundamentales: la salud, el adiestramiento motor y la comunicación corporal. Así, en este trabajo se consideró prioritario partir de las condiciones de desarrollo social de los niños con el fin de identificar los requerimientos de formación específicos en cada uno de los aspectos mencionados y con ello adentrarnos en el estudio del proceso educativo¹⁷³.

La presentación en este capítulo da cuenta de los resultados de este acercamiento a los aspectos que forman lo que en sentido amplio podría denominarse la cultura física del escolar. Es decir, la forma de ser y hacer, vivir y expresar la corporeidad a través de valores, prácticas y condiciones -materiales y espirituales.

concreto es concreto' dice Marx, ' porque es la concentración de muchas determinaciones, o sea, unidad de lo múltiple'. ". Cf. Lukács, Georg. Historia y consciencia de clase. México. Editorial Grijalbo. 1969. De la versión original (Berlín 1923). P. 10. En la danza moderna ver: Berl Bausch, Pina. " La totalidad del cuerpo ". Revista Ballet Internacional . Tanz Aktuell. Mayo de 1994.

¹⁷²En términos de Gramsci "los nuevos métodos de trabajo son indisolubles de un determinado modo de vivir, de pensar y de sentir la vida". Cit. por Christine Buci Glucksman, Gramsci y el Estado. (Hacia una teoría materialista de la filosofía). México. Siglo XXI Editores. 1979. p.104.

¹⁷³Todo sujeto que participa en el proceso de aprender, lo hace como ser práctico, en su "ser en el mundo", de tal forma que todo aprendizaje presupone ciertas condiciones y aspectos del sujeto y del ambiente que lo determinan. Ver. Robert Gagné. La condición del aprendizaje. Ed. Aguilar, Madrid, 1975.

1. LA VIDA DE LOS ESCOLARES EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Los escolares encuestados habitan en la Ciudad de México, considerada la más poblada del mundo, primer centro económico, político y cultural de la República Mexicana. Ésta gran urbe ha experimentado una continua expansión a partir de 1940 que se aceleró el proceso de industrialización y la configuración de la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM).¹⁷⁴

La expansión de la metrópoli se ha dado invadiendo zonas ecológicas, de reserva de flora, zonas acuíferas, de regeneración atmosférica, de regulación climática, de protección eólica y producción agrícola. A la vez, los asentamientos en áreas no aptas para uso urbano han implicado un encarecimiento de los servicios básicos, y en muchos casos ausencia de ellos. Asimismo se constata un grave problema de contaminación ambiental.¹⁷⁵

La zona metropolitana de la Ciudad de México ha resentido los efectos del mercantilismo y la fractura del sistema ecológico, así como la pobreza y la insuficiencia de servicios urbanos, lo cual se manifiesta en un nivel deficiente en la calidad de vida de sus pobladores, con las peores consecuencias para los sectores de menores ingresos, los niños y los ancianos.¹⁷⁶

En la región estudiada el volumen de la población total se ha casi septuplicado entre 1930 y 1990¹⁷⁷. En la década de los noventa la mayoría son jóvenes entre 15 y 24 años de edad y, conforme a la distribución de 0 a 14 años en las entidades federativas, el D.F. y

¹⁷⁴La distinción conceptual entre la zona metropolitana y la conurbada señala que esta última se refiere al área habitada o urbanizada, con usos de suelo de naturaleza urbana (no agrícola) y que partiendo de un núcleo central presenta continuidad física. La zona conurbada no coincide con el límite político-administrativo cuyos criterios definen a la zona metropolitana, siendo ésta un envolvente de la zona urbana. Según delimitación oficial la zona metropolitana comprende el D.F., 53 municipios del Estado de México y uno de Hidalgo y ocupa 7,860 Kms. cuadrados. En tanto que el área urbana continua, conocida como la zona conurbada, abarca las 16 delegaciones del D.F., 17 municipios del Estado de México, cubriendo una superficie aproximada de 1,242 Kms. cuadrados estimándose para 1986 alrededor de 18 millones de habitantes. González Salazar Gloria. El Distrito Federal. Algunos problemas y su planeación, México, UNAM. Instituto de Investigaciones Económicas, 2a. Ed. Enero de 1990, p.39.

¹⁷⁵Gloria González, El Distrito Federal... op. cit. p.77.

¹⁷⁶González Salazar Gloria. El Distrito Federal. Algunos problemas y su planeación, México, UNAM. Instituto de Investigaciones Económicas, 2a. Ed. Enero, 1990.

¹⁷⁷ En la acelerada tasa de crecimiento demográfico, cobran un papel importante las migraciones contribuyendo a incrementarla en relación a la tasa promedio general del país, siendo entre 1940 y 1950 en la ZMCM de 5.6 por ciento, mientras que en el resto del país era de 2.7, manteniendo una proporción similar en la siguiente década. Entre 1960 y 1970 el país tuvo un crecimiento demográfico de 3.4 por ciento anual, mientras la ZMCM de 5.4. Entre 1970 y 1980 la tasa media de crecimiento anual descendió ligeramente al registrar 3.2 por ciento y la ZMCM fue de 4.4, periodo en que la contribución de la migración alcanzó algo más del 50%. González Salazar Gloria. El Distrito Federal. Algunos problemas y su planeación, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2a. Ed. Enero, 1990, p.37.

el Estado de México tienen la mayor población de niños y jóvenes en edad escolar.¹⁷⁸

La mayoría de los jefes de familia de estos niños presentaron una situación económica que refleja el estado en que se encuentra la mitad de la población del país que padece una situación general de pobreza.¹⁷⁹ Se agudizó con la crisis de 1995, y se ha manifestado, sobre todo, en el área rural y en la periferia de las grandes ciudades con el engrosamiento creciente de la población desempleada, la depauperación acelerada de las clases medias y la pobreza extrema que se incrementa.¹⁸⁰

¹⁷⁸En el área estudiada según los datos del censo de 1990 la población de 5 a 14 años de edad es de 3,353,699 encontrándose 3,090,675 que asiste a la escuela y 224,519 que no asiste, mientras

38, 505 no especificado. El analfabetismo entre la población de 15 años y más es: de un total de 9,993, 367 saben leer y escribir 9, 500, 342, y son analfabetas 493,25. En las edades de 0 a 14 años en el estado de México 12% y en el D.F. 8.1%; con una proporción respecto a la población total de cada entidad en el D.F. 30.5% y en el Estado de México 38.3% y una tasa de crecimiento de la población en el D.F. de 0.6% y en el Estado de México de 3.5%. INEGI, Los niños en México, octubre, 1993.

¹⁷⁹ La pobreza es un fenómeno complejo que comprende una serie de aspectos que van más allá de la mera insuficiencia de recursos monetarios. Se considera que una persona es pobre "cuando se encuentra en una situación precaria en la que carece de capacidades y/o oportunidades de desarrollo. Manifestaciones como escasos ingresos, insalubridad, desnutrición y vulnerabilidad a las enfermedades y a las inclemencias del medio ambiente inciden negativamente en sus oportunidades de salir adelante". Cfr. Félix Vélez (compilador) La pobreza en México. Causas y políticas para combatirla. México, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Fondo de Cultura Económica, El trimestre Económico, Primera Edición, 1994, p.7.

Sobre la condición y tendencia de la pobreza en el país, de los 80 a inicios de los 90, de acuerdo al trabajo elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (ONU-CEPAL) y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México (INEGI) basado en la metodología "líneas de pobreza" (resultados en el informe: ONU-CEPAL, INEGI: Magnitud y Evolución de la pobreza en México 1984-1992. (Octubre, 1993). Se consideró la información de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de 1984, 1989 y 1992 y el Sistema de Cuentas Nacionales. Pobreza extrema (ingreso total familiar inferior a la canasta básica alimentaria) en México 11.0%, 14.9% y 13.6% en los años 1984, 1989 y 1992 respectivamente, los cuales representan 15.4%, 18.8% y 16.1% del total de la población, lo cual indica un crecimiento tanto en valores absolutos como relativos de la población en estas condiciones. Respecto a los hogares con nivel de "Bienestar Intermedio" (el ingreso familiar mayor a la canasta básica, pero inferior a dos veces el valor de dicha canasta). El volumen pasó de 19.4 millones (27.1%) en 1984 y a 23.6 millones (27.9%) en 1992. Lo cual denota que la proporción se mantuvo prácticamente constante. Según los "Índices de marginación" CONAPO-INEGI (considera los siguientes indicadores: vivienda, ingresos monetarios, educación, distribución de la población, desempleo, ingreso familiar, gasto familiar en alimentos), el Estado de México, Sonora y el Distrito Federal con 16, 15 y 14 puntos respectivamente registraron los niveles más bajos de marginación en el país.

¹⁸⁰Según cifras de PRONASOL en 1987 la población del país en situación general de pobreza 50.9% del total nacional. PRONASOL (utiliza una línea de pobreza extrema de 2.5 salarios mínimos), las proporciones de población en pobreza extrema y moderada se incrementaron de 1981 a 1987 de 19.2 a 21.3% y de 25.8 a 29.6% respectivamente. El porcentaje de población en situación general de pobreza (pobreza extrema y moderada) aumentó de 45% en 1981 a 50.9% en 1987. Hernández - Laos (1989a, p.29) señala que aproximadamente 60% se clasifica como pobre; entre 20 y 25% en pobreza extrema y 35 a 40% son pobres aunque no en extremo. Considerando una población total de 81 millones en 1990, implica 20.2 millones de mexicanos viven en pobreza extrema, mientras que 25.4 millones son moderadamente pobres. En otro estudio del Banco Mundial, 1989a señala 21.6 millones de pobres, no distingue entre pobreza extrema y moderada. Otro estudio Banco Mundial, 1989b) afirma que en 1982 el 21% del total de los hogares mexicanos era desesperadamente pobres. Otro estudio más del Banco Mundial en 1990b declara 25 millones de mexicanos son pobres y 7 millones sufren un nivel de indigencia.

En cuanto a las condiciones económicas, en nuestro estudio se observó que la actividad laboral y los salarios de los jefes de familia tienen limitaciones para obtener bienes de consumo primario. Ambos salen a trabajar, la madre casi siempre al sector informal de la economía. Ante la crisis económica actual se prevé que esta situación continúe y se incorporen al trabajo los hijos mayores, lo cual implicará mayor ausentismo y deserción escolar.¹⁸¹

Dentro de la población encuestada si bien los niños acuden a la escuela pública no tienen acceso en su gran mayoría a formas ampliadas de aprendizaje como son talleres, cursos, asistencia a clubes o deportivos en donde se atiende por especialistas los aspectos del desarrollo corporal. Además de que la familia muestra carencias de formación para orientar debidamente los aspectos correspondientes¹⁸².

La escuela primaria pública sólo contempla en sus objetivos y contenidos actividades dirigidas únicamente a las llamadas habilidades intelectuales, sin considerar al alumno en su potencialidad formativa. Por otra parte, Los horarios escolares de 8:00 a 12:30 a.m. en el turno matutino y de 2:00 a 6:30 p.m. en el vespertino no son compatibles con las jornadas de trabajo de los padres.

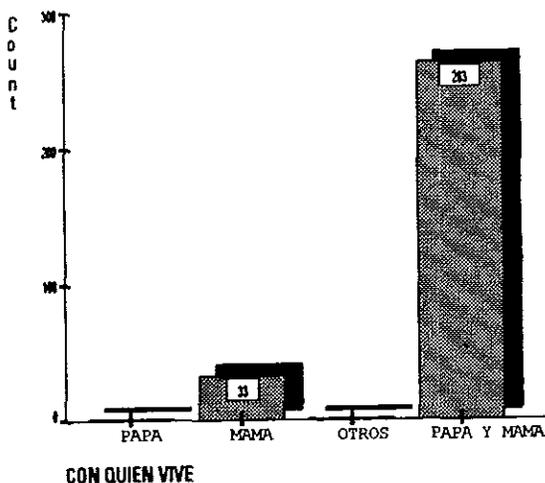
Podría anticiparse mayor ausencia de los padres en el cuidado y formación de hábitos de sus hijos, en aspectos como: alimentación, higiene, diversión, valores, lo cual tiende a crear desinformación, temores, y fantasías sobre los aspectos de su educación corporal. Al respecto las siguientes gráficas muestran este escenario.

¹⁸¹Ver tabla 7. La ocupación principal del padre en orden de mayor a menor representatividad fue: oficios varios que desempeñan particularmente, empleados particulares asalariados, choferes(microbús, camión, taxi y trailer). Prosiguen los obreros y técnicos. Un porcentaje menor, son profesionistas o profesores; burócratas y policías, judiciales, soldados o marineros, comerciantes establecidos., ambulantes, deportistas y sólo 0.3 por ciento tienen su propio negocio. 11.4 por ciento no sabe la ocupación del padre porque no vive con él o falleció.

En la ocupación principal de la madre se reportó el trabajo doméstico en su casa. En lo referente al trabajo remunerado la mayoría son burócratas y empleadas particulares: dependientas, vendedoras y empleadas domésticas; 3.4 por ciento profesionistas y profesoras; obreras; comerciantes establecidas, ambulantes y desempeñando un oficio; policías, soldados; estudiantes y tienen su propio negocio sólo 0.3 por ciento; 3.1 por ciento no vive con los hijos o falleció.

¹⁸²En la zona estudiada el 18.9 por ciento de la población ocupada recibe salarios inferiores al mínimo, mientras el 40.5 por ciento recibe entre 1 y 2 salarios mínimos; el 26.4 por ciento con ingresos superiores a dos salarios mínimos y hasta cinco y en el otro extremo de ingresos producto del trabajo el 10.1 por ciento con ingresos superiores a cinco veces el salario mínimo.

Gráfica 2. Personas con quienes vive

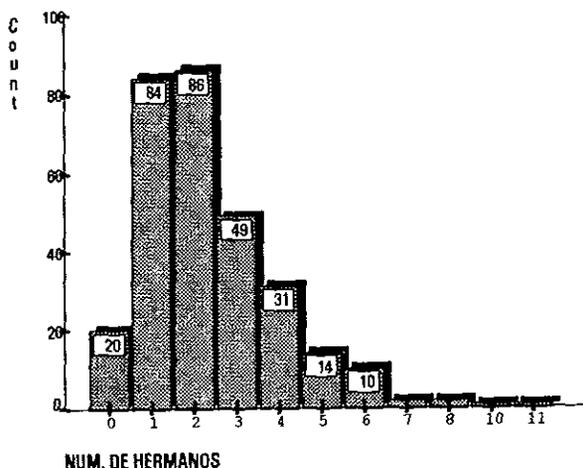


Si bien las respuestas se inclinaron a señalar la existencia de familias nucleares en donde el niño aseguró vivir con el padre y la madre, cabe aclarar que en las entrevistas a casos particulares, se pudo observar la tendencia de la pareja a permanecer juntos por dependencia económica aun cuando las relaciones familiares no son buenas.

Según los datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) el 40 por ciento de los hogares en América Latina tienen a la cabeza a una mujer. En nuestro estudio este fenómeno aparece en segundo término. Los datos indican un panorama de mayor presión económica familiar sobre la madre quien necesariamente saldrá a trabajar en horario de tiempo completo, incrementándose con ello menor posibilidades de atender a los hijos.¹⁸³

¹⁸³En general los escolares refirieron vivir con ambos padres (87.7 por ciento), 11 por ciento solo con su mamá y 0.7 por ciento con su papá. Con abuelos y tíos otro 0.7 por ciento. Gráfica No. 3.

Gráfica 3. Número de hermanos



El número promedio de hermanos es de dos coincidiendo con el promedio de hijos por mujer que registró el XI censo de población de la zona metropolitana de la Ciudad de México de 1990.

La edad y cantidad de personas que rodean al niño en su vida cotidiana es fundamental pues influye directamente en las actividades (juegos, elaboración de tareas, uso del

tiempo de descanso, recreación, etc.), que el niño desarrolla dentro de su núcleo familiar. Al respecto, en coincidencia con los censos actuales, nuestros datos apuntan la tendencia, principalmente en el medio urbano, al decrecimiento del número de hijos y por consiguiente de hermanos. Lo cual conlleva la limitación de posibilidades para que de manera natural el niño pueda retroalimentar los aprendizajes y socializar las actividades cotidianas, por lo que se prevé la necesidad de crear espacios extraescolares de convivencia y socialización en donde comparta con otros, en correspondencia de edades e intereses.¹⁸⁴

1.1. Condiciones de la vivienda y servicios

La infraestructura y el acceso a los servicios básicos con que cuenta la comunidad determinan en gran medida las condiciones y las actividades del niño.

Se ha demostrado que el crecimiento anárquico de la Ciudad ha traído consigo, entre otras cosas: segregación social e insuficiencia de servicios públicos, pérdida del patrimonio natural, histórico y estético, proliferación de ciudades perdidas con precarias condiciones. Aunando a ello el grave problema del transporte colectivo, inadecuada vialidad, incremento en los costos del transporte, abastecimiento de agua potable, luz y gas. Aspecto

¹⁸⁴ Ver gráficas: 3.1, 3.2 y 3.3. Anexo I.

primordial es el problema de la contaminación ambiental, con el aumento en la producción de basura no degradable, ruido, deforestación y erosión de los suelos.¹⁸⁵

Esta situación se reflejó de manera heterogénea en las comunidades de los escolares de nuestro estudio, encontrándose diferencias considerables de acuerdo a la zona de residencia. Los mayores problemas se localizaron en las delegaciones de la periferia del D.F. y los municipios del Estado de México.

Si bien la mayor parte de los niños dijo vivir en casa y en menor medida en departamento y vecindad, se encuentran diferencias significativas entre el tipo de vivienda de acuerdo a la zona de residencia del entrevistado. No es lo mismo la casa habitación de las delegaciones del centro como: Benito Juárez, Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo y Venustiano Carranza donde las viviendas son de tipo medio con todos los servicios, muy distintas a las ubicadas en ciudades perdidas y algunas delegaciones de la periferia como Tláhuac, Gustavo A. Madero, Azcapotzalco, o Ciudad Nezahualcoyotl, Chimalhuacán, Tlalnepantla, Iztapaluca, Atizapán, Texcoco y La Paz, Estado de México, en donde las viviendas muchas veces no se han terminado de construir y no cuentan con los servicios básicos.¹⁸⁶

Es dominante la tendencia en el área urbana a reducir los espacios de la vivienda, la superproducción de unidades de departamentos, condominios horizontales y casas de reducidas dimensiones dan cuenta de ello.

Considerando el porcentaje de escolares que viven en un departamento o en una vivienda de vecindad, en nuestro estudio 23.8 por ciento y la probabilidad de que los jóvenes que están por formar una familia ocupen un departamento de escasas dimensiones, la tendencia dominante se orienta francamente a la disminución del espacio habitacional de los niños. Con ello se constata uno más de los contrasentidos de la sociedad urbana "moderna". Por un lado, se defiende la necesidad de la actividad física para el buen desarrollo de los sujetos y, por lo contrario, se coarta su movilidad al reducir su espacio habitacional y de esta forma orientarlo indirectamente hacia el sedentarismo.

Así, en la casa habitación de la gran mayoría de los entrevistados no existen las áreas adecuadas para el desarrollo de las actividades que satisfacen necesidades como la preparación y consumo de alimentos, descanso, reunión familiar, aseo personal y

¹⁸⁵. González Salazar Gloria. El Distrito Federal. Algunos problemas y su planeación, México, UNAM. Instituto de Investigaciones Económicas, 2a. Ed. Enero de 1990.

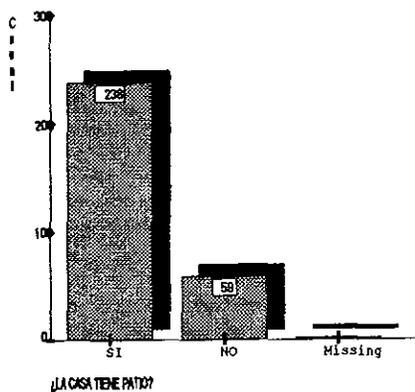
¹⁸⁶El 76.2 por ciento de los niños dijo vivir en casa, 12.6 por ciento en departamento y 11.2 por ciento en vecindad. (Ver gráfica 4 y tabla 59).

defecación; mucho menos para el estudio, la ejercitación y recreación física.

Respecto a los servicios con los que cuenta la vivienda, los datos muestran una mejora general, aunque las necesidades no están totalmente cubiertas¹⁹⁷.

Cabe aclarar que en la observación directa y en las entrevistas particulares se reflejaron contradicciones y conflictos en las respuestas escritas debido a que los datos fríos de la encuesta no dan cuenta de situaciones internas de la familia en relación a la constitución permanente de la pareja (los padres), en algunos casos la presencia de otros familiares o el estado real de las viviendas y los servicios correspondientes.

Gráfica 4. Espacio para jugar dentro de la casa



En lo que se refiere a los espacios para jugar o realizar actividad físico recreativa dentro de la casa son prácticamente inexistentes si consideramos condiciones mínimas aceptables. Se pudo constatar que los alumnos refirieron tener patio aun cuando se trata de espacios muy reducidos para lavar y tender la ropa, o bien otros que se comparten con varias viviendas, en la mayoría de los casos son casas en proceso de construcción y el piso es de

tierra suelta. Ello provoca que al jugar o realizar actividad física e inhalar polvo, aunado al problema de contaminación del aire, se produzcan frecuentemente afecciones respiratorias como rinitis, asma, infecciones y alergias.¹⁸⁸

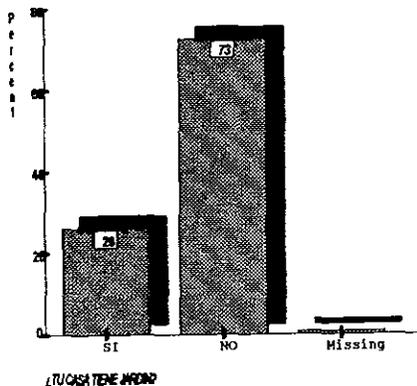
En el Distrito Federal se estima en general que la proporción de áreas verdes por habitante es de 3.4 metros cuadrados, lo que

¹⁸⁷96.6 por ciento tiene agua dentro de la casa, 2 por ciento sólo en "ciertas horas" o por las noches, encontrándose estos casos en Iztacalco y Magdalena Contreras y 1.3 por ciento dijo no tener agua en la casa ubicados en Miguel Hidalgo, Kochimilco y un municipio de la zona conurbada del Estado de México. Tabla 62. En Azcapozalco, Coyoacán Iztacalco, Miguel Hidalgo, Tlahuac, Kochimilco y municipios de la zona conurbada en el Estado de México. 95.6 por ciento tiene drenaje dentro de la casa y 4.4 por ciento no lo tiene. Ver tabla 63. 98 por ciento tiene luz eléctrica dentro de la casa, 1 por ciento no tiene en Iztapalapa y municipio del Estado de México y una proporción igual sólo en ciertas horas del día en Magdalena Contreras. Ver tabla 64. 87.4 por ciento tiene baño dentro de la casa y 12.6 no lo tiene. Ver tabla 66.

¹⁸⁸Esta situación se observó principalmente en el área conurbada y en las delegaciones: Iztacalco, Iztapalapa y Azcapozalco.

muestra un gran déficit con respecto a la norma aceptada de 12.5 metros cuadrados por habitante. Las Delegaciones con mayor déficit para 1990 eran Azcapotzalco, Alvaro Obregón, Benito Juárez y Cuauhtémoc. En contraposición las delegaciones de Miguel Hidalgo y Tlalpan denotaron un superávit 15.9 y 9.5 mts. cuadrados por habitante, respectivamente; por localizarse en ellas los bosques de Chapultepec y de Tlalpan. Estos bosques junto con el de San Juan de Aragón, reciben visitantes de toda la metrópoli y se ven saturados los días festivos.¹⁸⁹

Gráfica 5. Casas con jardín

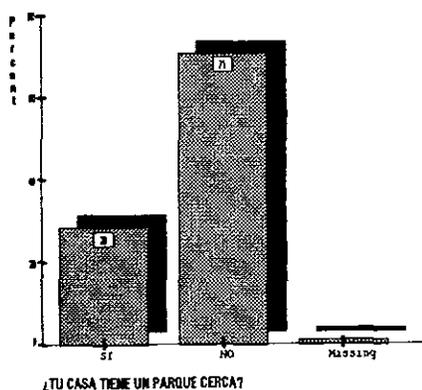


En el caso de los niños de nuestro estudio el 73.4 por ciento no tiene jardín en su casa y sólo lo tiene el 26.6 por ciento.

¹⁸⁹ Las Delegaciones con mayor déficit son Azcapotzalco, Alvaro Obregón, Benito Juárez y Cuauhtémoc que tienen respectivamente 1.5, 1.8, 1.7 y 0.6 mts. cuadrados por habitante, debido al intenso uso urbano del suelo que les impide disponer de la necesaria reserva territorial para áreas destinadas al esparcimiento público. "La insuficiencia y concentración de este tipo de áreas hace difícil su acceso para gran parte de los usuarios e implica grandes desplazamientos y tiempo de recorrido. Aparte de que por tal razón, por la falta de educación del público usuario y por la insuficiencia de recursos de conservación adecuados, una parte de los espacios abiertos de áreas verdes en la zona urbana, se encuentra en proceso de deterioro.". Cfr. Gloria González. *op. cit.* p.66-67.

Con respecto al equipamiento para la cultura y la recreación, el D.F. contaba para 1990 con 255 bibliotecas, 40 teatros, 26 museos, 148 cines; mientras que el equipamiento para el deporte incluye 3 ciudades deportivas, 142 deportivos y otras instalaciones a nivel de barrio. Los deportivos ocupan un 12.26 por ciento de las áreas verdes, renglón en el que únicamente las Delegaciones de Iztacalco y Venustiano Carranza cuentan con instalaciones suficientes, ya que en general las restantes presentan altos déficits.¹⁹⁰

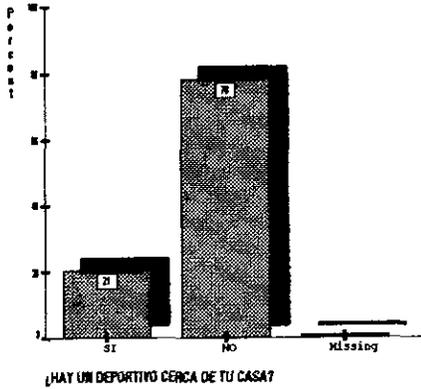
Gráfica 6. Parque cerca de la casa



71.4 por ciento no tiene un parque cerca de su casa y 28.6 por ciento lo tiene.

¹⁹⁰ En cuanto a espacios abiertos y áreas verdes dispone de 3, 310 has. de zonas verdes, de las que el 60.46 por ciento corresponde a parques, siendo las Delegaciones mejor dotadas en este aspecto la Miguel Hidalgo, Tlalpan y Gustavo A. Madero, mientras la Benito Juárez y la de Iztacalco muestran los mayores déficits. *Ibid.* P. 67.

Gráfica 7. Deportivo cerca de su casa



79.1 por ciento no tiene un deportivo cerca de su casa, mientras 20.9 por ciento lo tiene. En consideración al número de deportivos existentes en el D.F. y los riesgos y costos que implica el traslado hacia los lugares en donde están ubicados, así como su respuesta a la frecuencia con que asiste a ellos, se constató que los escolares del estudio no tienen posibilidades de acudir constante y permanentemente a un deportivo.

Los datos denotan la carencia de espacios al aire libre tales como parques y jardines o deportivos, tampoco existen lugares techados para la práctica de la actividad física en momentos de contingencia ambiental.

Ante el aumento de los costos para contar con una casa habitación bien equipada, deben contemplarse estrategias educativas para atender necesidades tales como: acondicionamiento y manejo de los espacios habitacionales considerando aspectos higiénicos y funcionales de acuerdo a las actividades del escolar, señalando como prioridad un área de actividad física y buscando adecuar espacios para compensar las carencias observadas¹⁹¹.

Si bien la transportación a la escuela está resuelta en cuanto a la cercanía, muchas veces la situación se complica por los horarios de trabajo de los padres, pues no coinciden con los de la escuela. Ello ha obligado a los familiares a matricular a sus pequeños en instituciones lejos de su casa y cercanas a su trabajo, diluyendo con ello la ventaja de la cercanía de las escuelas.¹⁹²

Con los aumentos a la gasolina y al transporte colectivo puede preverse mayor retardo y ausentismo escolar en el futuro inmediato en el 17 por ciento que utiliza el transporte colectivo y en el 15 por ciento que lo hace en automóvil, lo cual da un total del 32 por ciento con problema de transportación a su escuela. Se requiere hacer compatibles horarios escolares con los laborales de los padres; o bien ampliar el tiempo de permanencia del niño en la escuela con actividades físico educativas y artístico culturales para que se aproveche más su estancia escolar y se compaginen los horarios de la familia.

¹⁹¹La media de personas que habitan la casa en donde vive el escolar es 6.247, la mayor frecuencia es de 5, con un mínimo de 2 y un máximo de 17. Ver gráfica 5. El promedio de cuartos de la casa es de 3.871 siendo la frecuencia más alta 2 cuartos, el mínimo de uno y el máximo de 16 cuartos. Ver gráfica 5.1. y tabla 61. El promedio de personas que duermen en cada cuarto es 2.734, siendo la frecuencia mayor de 2 personas, encontrándose una persona como mínimo y máximo 8 personas por habitación. Ver gráfica 5.2 y tabla 67. Mientras que el 26.4 por ciento de los encuestados vive con otra familia y 73.2 por ciento vive sólo con su familia nuclear. Ver tabla 68.

¹⁹²En la mayoría de los casos de nuestro estudio, 67 por ciento, los niños llegan a la escuela caminando con un tiempo promedio de 13.653 min. y una frecuencia mayor de 5 min., el tiempo mínimo 1 min., y el máximo 99 min.

1.2. Salud, higiene y medio ambiente

Tratar el tema de la salud es complejo ya que denota la necesidad de partir de un concepto dinámico que no se limite a la ausencia de enfermedad, sino que abarque las condiciones sociohistóricas en que se presentan los padecimientos, así como las estrategias sociales existentes para prevenirlos y resolverlos. El concepto de la Organización Mundial de la Salud (OMS) precisa: "La salud es un estado de bienestar completo (físico, psíquico y social) y no solamente la simple ausencia de enfermedad o invalidez". Visto así es difícil de alcanzar, sobre todo en países como México en donde prevalecen condiciones ambientales infrasanitarias y el bienestar social está lejos de alcanzarse en plenitud.

En el caso de la educación y más particularmente la educación física se ha tratado el tema aplicando principios generales de educación sanitaria y recientemente en los programas de educación básica existe un eje formativo denominado educación física para la salud que enfatiza exclusivamente los aspectos de higiene y alimentación en el ejercicio. Esta visión limita la comprensión global del problema de salud y por consiguiente su atención desde la escuela.

En el marco de la recesión que vive México y el resto de América Latina, el ingreso real de las familias ha decrecido notablemente. La desigualdad económica se manifiesta en función del acceso y la calidad de satisfactores básicos sustentados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos: salud, alimentación, vivienda, educación. Según las investigaciones de Peter Townsend: "quien es pobre se muere antes. La pobreza mata. "No se trata de un comentario político o social, sino de un hecho científico". Esto puede corroborarse en latinoamérica en donde se le atribuye a la pobreza un millón quinientos mil muertes anuales. Los más afectados los más débiles: los niños, 2000 de ellos perecen al día por pobreza, observándose la clara tendencia de reducción de peso al nacer.

Por otra parte investigaciones recientes señalan como una de las contradicciones más importantes del sistema capitalista mundial por la irracionalidad en la forma de explotación de los recursos materiales, la ruptura del equilibrio de los ecosistemas con su consecuente devastación humana.

Si bien los componentes del ecosistema (organismos, flujos de energía y ciclos biogeoquímicos), son entidades capaces de

autorregularse bajo principios naturales¹⁹³, al quedar la producción supeditada a la racionalidad de la ganancia y la acumulación característica capitalista, se impone un modelo tecnológico destructivo e irracional ecológicamente hablando. Ya que ni se reconocen ni aprovechan las condiciones naturales en que se realiza la producción, ni son capaces de orientarlas en función de las vocaciones potencialmente productivas del espacio.¹⁹⁴

En el área estudiada la anarquía en la producción ha afectado negativamente la extensión de áreas agrícolas y zonas verdes. El sobrepastoreo, la invasión de los bosques con inadecuada producción silvícola, reducción en un 75 por ciento de los recursos forestales originando pérdida en la calidad del aire y de los mantos acuíferos, cambios en el clima y el sistema ecológico, erosión de la tierra, extinción de flora y fauna, escasez de recursos naturales. Aunado a ello, cabe mencionar, el acelerado crecimiento demográfico, la diversificación de actividades, aumento del ambulante, el creciente consumismo, así como la falta de planeación en el uso del suelo urbano, entre otros aspectos han impactado negativamente el medio ambiente, destacando la contaminación del aire, el suelo y el agua, que para estimaciones de 1984 había crecido en 150 por ciento en los últimos 10 años.¹⁹⁵

Diez años después el problema, lejos de resolverse se ha agudizado. La producción de basura se vió incrementada en más del 51 por ciento en la última década, la zona metropolitana de la ciudad de México (ZMCM) presenta el problema más grave de contaminación atmosférica del país. De más de 16 millones de toneladas anuales de contaminantes generadas en las zonas de alta densidad demográfica o industrial de todo el país, el 23.6 por ciento corresponde a la Ciudad de México.¹⁹⁶

¹⁹³Se define un ecosistema como la: "estructura interna de la naturaleza...la unidad en la compleja diversidad del paisaje...los recursos naturales (el agua, el suelo, la energía solar, las especies vegetales y animales) constituyen elementos que aparecen integrados y articulados los unos con los otros en conjuntos o unidades ambientales". Toledo, et. al. op. cit. p.15.

¹⁹⁴"La racionalidad del modo de producción capitalista entra en abierto conflicto con los ciclos ecológicos la renovación y la capacitación de los suelos, la diversidad orgánica de los ecosistemas, el equilibrio de los sistemas hidrológicos y la escala a la cual debe efectuarse toda producción ecológicamente adecuada". Toledo, Víctor, et. al. op.cit., p.18.

¹⁹⁵"En forma figurada se suele comparar a las ciudades con un organismo biológico, ya que para vivir y funcionar requieren de determinados insumos de agua, materias primas, alimentos, energéticos, a la vez que generan desechos como resultado de su uso, procesamiento y asimilación. Así, se ha denominado como metabolismo urbano a todo este proceso que comprende tanto el abastecimiento, producción y consumo de satisfactores, como los problemas derivados de los desechos sólidos, líquidos y gaseosos originados por el aprovechamiento de los insumos, con énfasis en los efectos que su eliminación ocasiona en el medio ambiente. Gloria González, op. cit. p.67.

¹⁹⁶De acuerdo a las estimaciones de 1984, en esta metrópoli se emiten 3.8 millones de tons. al año de los contaminantes principales, correspondiendo el 80% a las fuentes móviles (más de 2.5 millones de vehículos automotores); el 15 por ciento a las fuentes fijas (aprox. 30 mil industrias) y el 5 por ciento a fuentes naturales (alrededor de 22 mil has. de terrenos erosionados. La industria es el principal contaminante de dióxido de azufre (98.2%), los vehículos automotores del monóxido de carbono (98.5%) y de hidrocarburos (91%), las fuentes naturales participan con el 65% de la emisión de partículas. La distribución espacial varía en la

Las condiciones ambientales han tenido repercusiones negativas en la salud de los niños, se han incrementado notablemente las afecciones de las vías respiratorias. En la Ciudad de México para mediados de 1995 habían muerto 300 mil personas por la contaminación, 600 mil vehículos estaban circulando diario, y existían 3 millones de automóviles en la ciudad.¹⁹⁷

Así, la población enfrenta permanentemente riesgos cada vez mayores para la salud a consecuencia de saneamiento deficiente, suministro de agua no apta para beber y en cantidad insuficiente, malos hábitos de higiene personal y relacionados con los alimentos, problemas para la eliminación de basura, contaminación del aire y hacinamiento. Estos riesgos tienen relación con casi un 30 por ciento de la carga global de la morbilidad.

Por otra parte, con la disminución estatal a los gastos sociales, el beneficio de los servicios públicos se ha reducido indirectamente al aumentar o establecer sistemas de pago en servicios en donde eran muy bajos o gratuitos. Estos cortes en el presupuesto social implican un descenso importante en el acceso a los servicios de los grupos de bajos ingresos.¹⁹⁸

Del mismo modo como la vinculación entre pobreza y enfermedad es directa y se expresa dinámica y no estáticamente; la salud y la educación se corresponden. Su atención debe enfocarse simultáneamente como parte de un proceso que defina contenidos de aprendizaje específicos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. En este sentido el conocimiento y la mejora de la salud es una condición para la educación física. No sólo en cuanto a la necesidad del escolar de contar con el basamento indispensable de energía sin el cual no se podría ni siquiera pensar en mantenerlo activo, ante situaciones asociadas en general a la inadecuada alimentación, enfermedad, pérdida de sueño, fatiga, desaliento o depresión. También por el hecho de que la clase debe estar orientada a buscar y asegurar la salud con un sentido consciente y crítico, alejado de la mala información, supersticiones y observando sus repercusiones en la creación y transformación de prácticas a corto y largo plazo.

ZMCM, pero en gral. el dióxido de azufre y las partículas suspendidas totales son más importantes en el norte, y el ozono tiene la preeminencia en el sur. Gloria *op. cit.* p.74.

¹⁹⁷Datos proporcionados por el Arq. Alfonso Ciprés Villareal presidente del movimiento ecologista mexicano programa Y ¿Ud. que opina? del 7 de julio de 1995.

¹⁹⁸Cfr. Adolfo Gurrieri. POBREZA, RECURSOS HUMANOS, Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO de la División de Desarrollo Social de CEPAL. "En A.L., la mayoría de los países padecen de una disminución en los ingresos a causa de una declinación de las exportaciones -acentuada por la política proteccionista de los bloques de los países centrales y por la utilización creciente de tecnologías capaces de producir sustitutos de materias primas antes exportables- y un aumento en los costos debido al incremento del precio de las importaciones. Estos problemas se agravan aún más por las políticas internas de recesión y por el eso aplastante de la deuda externa". p.71.

Al revisar el panorama epidemiológico de la población mexicana encontramos que en 1930 las causas de morbimortalidad más importantes entre la población infantil fueron las infecciones gastrointestinales y en segundo lugar las afecciones respiratorias. En las mujeres era muy alta la mortalidad por problemas prenatales y atención en el parto. En ambos casos el número y la gravedad de las afecciones se acrecentaron por la desnutrición. En tercer término las muertes en adultos por enfermedades crónico degenerativas principalmente arteriosclerosis, hipertensión e infarto agudo al miocardio y cirrosis. (S.S.A., Estadísticas Históricas, 1991).

Sesenta años después, en la década de los noventa, la transición epidemiológica se interpretó erróneamente como la desaparición de las enfermedades infecciosas hacia una preponderancia de las crónico degenerativas. Sin embargo, verlo así ha llevado a la simplificación del análisis, pues debe reconocerse más bien la existencia de lo que los estudiosos han llamado una "patología mixta". Ello implica un triple reto, para atender las enfermedades infecciosas que persisten, los nuevos patrones de enfermedad y, la reaparición de enfermedades que se suponían ya resueltas como es el caso del cólera y el sarampión, entre otras.

Así, conviven las enfermedades crónico degenerativas como las vasculares cardíacas y cerebrales, las articulares (osteoporosis, arteriosclerosis, etc.), las neoplasias (en mujeres el cáncer de mama y en hombres de próstata), la diabetes mellitus (que desarrolla hipertensión arterial y acelera procesos degenerativos principalmente procesos arteroescleróticos e insuficiencias vasculares cardíacas y cerebrales). A ellas agregar las afecciones causadas por accidentes, violencia, alcoholismo, adicciones y suicidio. Por ejemplo, los hombres en edad productiva están teniendo incremento en la mortalidad registradas en accidentes de trabajo generalmente debido a las características de la producción de la industria moderna, o bien en el camino al trabajo. Todas ellas se combinan con las típicas infecciones gastrointestinales y respiratorias que no han sido superadas y que están directamente relacionadas con carencias nutricionales, principalmente en las primeras etapas de la vida.

Hay que apuntar el problema de la desnutrición y la mal nutrición que se acrecienta a partir de la década de los ochenta y sobre todo en los grupos de edad de 0 a 14 años. Se registran complicaciones de las afecciones infecciosas por causa de la desnutrición que desencadenan meningitis y neumonía.

Las principales causas de muerte de la población en general para 1991, presentaron una combinación de enfermedades transmisibles con padecimientos de tipo degenerativo y accidentes. Las transmisibles

ligadas al mal saneamiento como las diarreas; las degenerativas, como los tumores malignos y enfermedades del corazón, y los accidentes como consecuencia del urbanismo y la industrialización. A pesar de ello, las neumonías, las gastroenteritis y las diarreas continúan ocupando, como hace 70 años, los primeros lugares como causa de defunción en la población general¹⁹⁹.

En el caso de las enfermedades cardiovasculares tanto las del corazón como del cerebro, se han incrementado por prácticas sedentarias, la mecanización y el automatismo, los niveles de competencia y el estrés, característicos de las sociedades urbanas.

Los niveles absolutos de mortalidad en la niñez son alrededor de diez veces mayores en los países con menos ingresos. Si las tasas de mortalidad se redujeran a los niveles prevalecientes en los países ricos, cada año morirían 11 millones menos de niños y casi la mitad de esas muertes evitables son consecuencias de enfermedades diarreicas y respiratorias, exacerbadas por la malnutrición.

Siete millones de adultos mueren cada año como resultado de enfermedades que podrían evitarse o curarse a bajo costo. El Informe del Banco Mundial se refiere a los nuevos retos en materia de salud que de no enfrentarse anularán décadas de progreso a duras penas conseguido en cuanto a reducción de la mortalidad.²⁰⁰

Las causas que provocaron la mitad de defunciones infantiles fueron: influenza, neumonía, enteritis y enfermedades diarreicas, influidas por desnutrición, hacinamiento, contaminación ambiental, y falta de hábitos higiénicos. Tanto en población preescolar como en la escolar apareció la desnutrición como causa principal de mortalidad en forma indirecta.²⁰¹

Las estadísticas de salud de los niños mexicanos son muy significativas, lo cual no se considera con la magnitud requerida

¹⁹⁹La SSA registra en los casos nuevos de enfermedades del país para el año 1990- 1992 las mayores tasas (por 100,000 hab.) en orden decreciente: infecciones respiratorias agudas (11417.81 y 13320.52 respectivamente), infecciones intestinales mal definidas (3072.22 y 3266.26 respectivamente) y amibiasis (1297.21 y 1274.98 respectivamente) Fuente: SSA, Dirección General de Epidemiología, 1990. En el caso del Distrito Federal es significativo el incremento de infecciones respiratorias agudas (12973.04), infecciones intestinales y amibiasis (2870.03 y 604.18 respectivamente), incrementándose el número de traumatismos y envenenamientos (1286.27). En el estado de México las infecciones respiratorias agudas (12570.85), Otras infecciones intestinales (3475.43) y la amibiasis (1222.72). Estas cifras demuestran que a pesar de que se ha manejado la existencia e la "patología mixta", subsiste de manera importante un problema de enfermedades infecciosas específicamente del aparato respiratorio y digestivo, agudizadas por el problema de la contaminación ambiental, propias a las sociedades urbanas con altos retrasos en el acceso a servicios y educación.

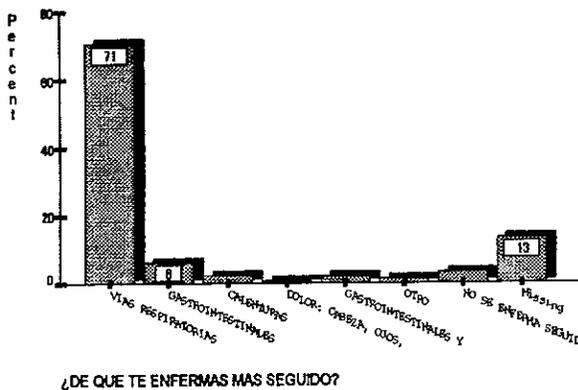
²⁰⁰Informe Banco Mundial para el Desarrollo. *op. cit.*, p.1.

²⁰¹ Si bien la tasa de mortalidad infantil descendió de 33.0 en 1982 a 20.7 en 1991 y el 45 por ciento de las defunciones ocurrieron en los primeros 5 años de vida, las causas más frecuentes siguen siendo infecciones complicadas con desnutrición. SSA Estadísticas Históricas, 1991.

en el diseño y desarrollo de los planes y programas de estudio. Muchos problemas susceptibles de corregirse, empeoran por falta de atención. Existe un número considerable de accidentes, dentro y fuera de la escuela, la mayor parte de los cuales pueden prevenirse.

Para conocer las condiciones generales de salud de los alumnos de nuestro estudio, no se trató de hacer un diagnóstico médico sino estrictamente educativo. Basado en la observación y la utilización de técnicas de detección básicas aplicadas en las entrevistas con los alumnos. Se priorizaron los aspectos de identificación, manejo y posibles soluciones que los escolares tienen sobre los principales problemas que ellos detectan en su comunidad.

Gráfica 8. Enfermedades más frecuentes de los escolares



El panorama epidemiológico de la población en estas edades en el país y especialmente en la zona estudiada confirma una preponderancia de las enfermedades respiratorias, gastrointestinales y otras asociadas con infecciones y el aumento de la contaminación ambiental²⁰².

Los datos muestran en nuestro estudio que no existe un solo niño sano en el sentido del concepto manejado por la OMS. Enfermedades frecuentes, sobre todo de las vías respiratorias, asociadas al aumento de la contaminación ambiental, y en segundo término las gastrointestinales, por la escasez de higiene en los alimentos que

²⁰²Las enfermedades más frecuentes son: vías respiratorias (81.5 por ciento); Gastrointestinales (7.3 por ciento); Calenturas (2.7 por ciento), mencionaron una combinación de padecimientos gastrointestinales y respiratorios 2.3 por ciento, en otras enfermedades mencionaron: nervios, riñones, dolor muelas, oídos, hemorragia nasal (1.5 por ciento), dolor de cabeza y ojos (0.8 por ciento) y 3.8 por ciento dijo que no se enferma seguido. Ver gráfica 15 y tabla 47.

el niño consume, se hacen acompañar de otras afecciones como caries, problemas dermatológicos, parasitosis, alergias, problemas posturales. Así también presencia de malestares entre los que destacan: dolor de cabeza, fiebre, irritación de los ojos, oídos, hemorragias nasales, dolor de muelas, etc.

En general los indicadores de salud son muy parecidos y no presentan grandes variaciones en la región estudiada; sin embargo, la exploración ha permitido observar indicios de situaciones diferenciales en cuanto al lugar de residencia y sexo, obligando a profundizar estos aspectos en estudios posteriores. Ver gráfica 16, Anexo I.

En la zona sudeste de la Ciudad de México en donde la contaminación del aire es principalmente por ozono las afecciones más frecuentes son de vías respiratorias, incrementándose los problemas de alergias que se manifiestan en rinitis y asma bronquial. En el caso de la parte noroeste, en donde la contaminación es principalmente por partículas, las afecciones son mixtas, respiratorias y gastrointestinales por contaminación de alimentos.²⁰³

De acuerdo a los resultados de nuestro estudio, las enfermedades que padecen los familiares que viven con los niños con mayor frecuencia son también las de vías respiratorias y gastrointestinales. La mitad son fumadores y el 37 por ciento toma bebidas alcohólicas. Aunque no se logró una respuesta contundente en la pregunta sobre consumo de drogas se detectó que el problema está presente y las estadísticas generales al respecto son alarmantes, señalando un incremento en los niveles de drogadicción juvenil e infantil²⁰⁴.

Pudo detectarse que el alumno no cuenta con el manejo de conceptos ni identifica los problemas de salud fácilmente. Los niños

²⁰³ En la mayoría de las delegaciones se manifestó como principal problema de salud las enfermedades respiratorias, mientras estas afecciones y las gastrointestinales se mencionaron en: Alvaro Obregón, Azcapotzalco, Iztacalco, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Tlahuac, y municipios de la zona conurbada. Ver gráficas 17.1, 17.2 y 17.3.

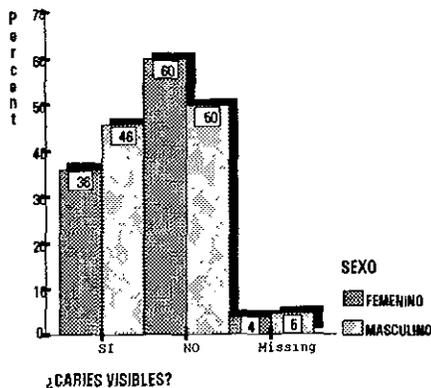
²⁰⁴ Con respecto a los hábitos y el estado de salud de las personas que viven con el escolar, el 49.55 por ciento señaló que fuman, mientras 50.5 por ciento dijo que no lo hacen.

37.2 por ciento dijo que las personas con quienes vive toman bebidas alcohólicas y 62.8 por ciento manifestó que no las ingieren. 10.7 por ciento dijo que personas con quienes vive tienen alguna adicción y 88.6 por ciento no la tienen. Al respecto de estas dos preguntas sobre sus familiares, los alumnos presentaron resistencia a la respuesta la cual podría ser causada por cierto sentimiento de vergüenza al responder, en el caso de las adicciones en muchos casos se desconocía el término, todo ello afecta la forma como se contestó restando el número de casos positivos.

75.9 por ciento manifestó que las personas que viven con él no se enferman seguido mientras 24.1 por ciento respondió afirmativamente. Ver tabla 56. De éstos las enfermedades más frecuentes registradas fueron: 17.5 por ciento enfermedades respiratorias, 3.8 por ciento gastrointestinales, 2.1 por ciento crónico degenerativas, 1 por ciento fiebres, 0.3 por ciento hemorragias, en otras enfermedades registraron: de pies, piernas, ojos, cabeza, columna vertebral 2.1 por ciento.

encuestados en su mayoría no pudieron reconocer una caries, dermatitis o parasitosis, aun cuando se detectó que los padecían.²⁰⁵

Con respecto a la atención médica que reciben, casi la mitad de los niños, nunca ha ido a un dentista o no supo decir cuándo fue su última visita. (tabla 51. Anexo I). Un poco más de la mitad ha sido examinado de la vista y el 44 por ciento nunca ha sido revisado, (tabla 53. Anexo I).



Gráfica 9. Caries visibles

²⁰⁵43.6 por ciento aseveró tener caries visibles, mientras 56.4 por ciento no las identificó. Se observa mayor casos de caries en los varones. Gráfica 18.

12 por ciento señaló tener algún tipo de parasitosis, 77 por ciento manifestó no padecerla. Ver gráfica 19. El problema de conjuntivitis fue expresado por 5.6 por ciento de los niños.

87.8 por ciento mencionó que no se marea frecuentemente contra 11.9 por ciento que le sucede. El 88.4 por ciento no padece de vómitos frecuentes.

77.5 por ciento no sufre frecuentemente de cansancio, mientras 22.5 por ciento contestó afirmativamente. Ver gráfica 20. Los dolores de cabeza frecuentes fueron mencionados por 29.9 por ciento de la población encuestada y 70.1 por ciento dijo no sufrílos. Gráfica 21. El dolor de estómago es padecido 26.1 por ciento de la población escolar encuestada. Gráfica 22.

El ardor de ojos fue indicado como una molestia por 20 por ciento de la población encuestada. Gráfica 23.

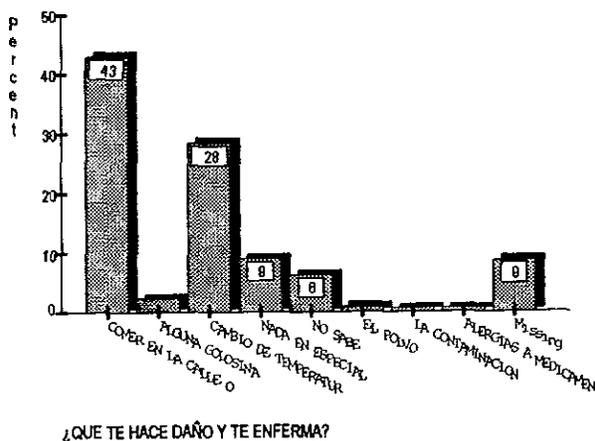
Otros malestares señalados por 4.6 por ciento de la población estudiada fueron: dolor de pies, espalda, riñones, hemorragia nasal. El resto (94.7 por ciento) manifestó no padecerlos. Ver tablas 48a - 48g

92.3 por ciento contestó que oye bien, 6.7 por ciento dijo tener una audición regular y 1 por ciento manifestó no escuchar bien. Ver tabla 54.

13.8 por ciento de los niños dijo tener irregularidades en la piel y 86.2 por ciento expresó no tenerlas. Se indicaron como irregularidades de la piel manchas en manos, cara, cuello y "jietes".

Las concepciones de los alumnos sobre las enfermedades que padecen, sus causas, sus tipos de curación, etc., son muy importantes pues proporcionan datos clave sobre su visión del problema, los riesgos que perciben, sus valores, la información previa y las formas como los enfrentan.

Los síntomas por los cuales se dan cuenta de que están muy enfermos en su mayoría están asociados al dolor físico en: cabeza, estomago, pecho, garganta, diarrea, ojos, sangrado, "calosfrío", "fogazos" en la boca y calentura. También los cambios en el estado anímico como: decaimiento, cansancio, no come, mucho sueño, pálido, tristeza, "se ve mal". Una acción externa que les previene sobre la importancia de la enfermedad fue señalada por los niños: "vamos al doctor", "me dice mi mamá", "me meten a la cama", o bien la tos aunada a otros problemas respiratorios. Un 12.1 por ciento de los escolares no supo expresar cómo se da cuenta de que está muy enfermo (tabla 49. Anexo I).



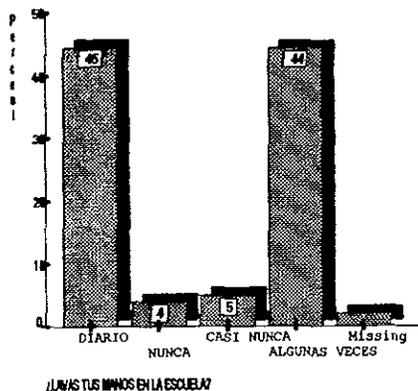
Gráfica 10. Principales causas de enfermedades.

La mayoría de los niños señaló que las causas más frecuentes de enfermedades se relacionan con la comida, mencionando: comer en la

calle, algún tipo de alimento, tomar agua no potable, comer mucho, no comer, higiene de los alimentos, las golosinas y comida chatarra. El otro aspecto importante señalado se relaciona con los cambios de temperatura, en términos de: mojarse, andar descalzo, el hielo o "los aires" y la contaminación de las comidas, refiriéndose concretamente al polvo. También mencionaron las alergias a medicamentos, 9.9 por ciento de los niños expresó que no le hace daño "nada en especial" y 6.9 por ciento no sabe qué le hace daño y lo enferma. Ver tabla 50 y Gráfica 24.

El encuestado tiene información básica adecuada sobre los síntomas y causas de algunas enfermedades. Es el caso concreto de las caries, si bien casi todos los niños conocían la necesidad de lavar sus dientes tres veces al día y reducir el consumo de golosinas²⁰⁶, contrariamente el 43.6% aseveró tener caries visibles, lo cual demuestra que el problema no se ha reducido significativamente con un aprendizaje informativo. Se requiere de un programa educativo con contenidos y procedimientos pedagógicos encaminados a lograr una asimilación del aprendizaje que se manifieste en una transformación y prevención en sus prácticas de salud.

Gráfica 11. Lava sus manos en la Escuela



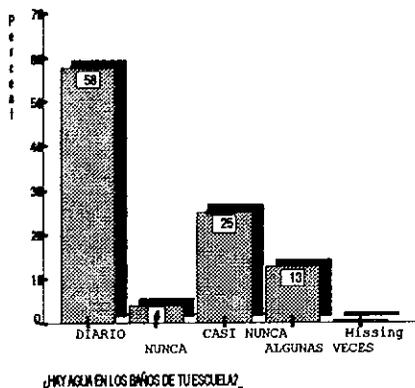
De acuerdo a los resultados no existe una práctica sistemática de higiene corporal. El baño diario, limpieza de las partes del cuerpo: cara, manos, dientes, etc. no es una práctica generalizada y constante²⁰⁷.

²⁰⁶ Sobre la higiene corporal que se lleva a cabo en la casa 58.4 por ciento dijo lavar sus dientes dos o tres veces al día, como no se verificó si lo hacen en la realidad, esto permite aseverar que el porcentaje referido posee al menos la información. Ver tabla 52

²⁰⁷ En el caso del baño diario sucede casi lo mismo que con la limpieza de los dientes, 56.4 por ciento que dijo bañarse diario puede afirmarse que posee la información sobre la importancia del baño diario; el resto contestó de la siguiente manera: 30.9 por ciento cada tercer día, 10.7 por ciento dos veces a la semana, 1.7 por ciento una vez a la semana y 0.3 por ciento "algunas veces". Ver gráfica 27 y tabla 55.

En la escuela, casi la mitad de los encuestados (45.6 por ciento) declararon lavar sus manos diario y la otra parte (45.2 por ciento) dijo hacerlo "algunas veces"; mientras 4.1 por ciento y 5.1 por ciento respectivamente manifestaron no hacerlo nunca o "casi nunca". Ver gráfica 26 y tabla 15. Entre los factores que intervienen en este hecho apuntamos la deficiente provisión de agua en las escuelas. Al respecto 57.7 por ciento de los alumnos manifestaron que siempre hay agua en el baño de su escuela, mientras el 42 por ciento restante expresó: 25.2 por ciento, 12.8 por ciento y 4.0 por ciento dijeron que nunca, algunas veces y casi nunca, respectivamente. Ver gráfica 25 y tabla 16.

Gráfica 12. Escuelas provistas de agua en baños.



Uno de los principales problemas es la limpieza de las áreas escolares y la escasez de agua en los baños. Entre las cosas mencionadas como desagradables de su escuela, están: la existencia de basura, baños sucios, mobiliario en malas condiciones, etc.

Para el educador físico es prioritario retomar los principios de la higiene, no sólo durante el ejercicio sino en toda la vida de relación. Ello exige no sólo preparación de los profesores y especialistas para que sean capaces de orientar a la comunidad en esta materia, sobre todo un modelo de enseñanza que asegure la formación de conocimientos y habilidades en los alumnos, para mejorar sus prácticas higiénicas y ellos mismos contribuyan a su reproducción.

Las condiciones limitadas de la economía familiar y el financiamiento educativo, hacen difícil asegurar la revisión médica constante de los alumnos y el maestro de educación física debe revalorar su corresponsabilidad en la salvaguardia de la salud de los escolares a su cargo. Lo más importante es la observación continua y sistemática con un control y no la inspección en un momento dado. La realización de los exámenes médicos periódicamente, considerando los antecedentes médicos, canalizar a los niños con el especialista de acuerdo a sus padecimientos, aplicar pruebas de agudeza visual, pesarlos y medirlos para controlar el crecimiento, podometría y somatoscopia, pruebas del desarrollo motor, de las cualidades físicas básicas, etc.; todas estas prácticas sencillas adquieren valor cuando se lleva un registro sistemático de ellas.

En el curriculum de las escuelas formadoras de los profesores de educación básica se deben fortalecer las áreas orientadas a atender estas necesidades a partir de reformular sus objetivos y los contenidos sobre educación para la salud. Asimismo resulta valioso impulsar actividades de difusión como "la semana de la salud", "la Cruz Roja", primeros auxilios, conferencias, entre otras, y prestar atención al saneamiento básico de la escuela.

Entre las funciones del educador físico debe estar la de ser "detector de salud" en el sentido que lo maneja Ralph Garry²⁰⁸. El maestro no necesita un equipo costoso. Sus instrumentos principales son ojos y oídos, un termómetro, una prueba de capacidad visual, un reloj, una cinta de medir, y una escala. La importancia de la investigación sistemática nunca podrá subestimarse. Es importante que en el programa de actividades del profesor se contemplen tiempos para que él observe periódicamente, y enseñe a sus alumnos a observar su estado de salud.²⁰⁹

²⁰⁸Garry, Ralph. Sistemas Educativos para maestros de enseñanza elemental. México. Editorial Limusa, Wiley. 1965. p.218.

²⁰⁹ La lista de verificación de salud que proporciona Ralph Garry resulta útil para realizar este seguimiento, con las variaciones que el profesor considere necesarias de acuerdo al medio:

1. Condición general y apariencia: a. bajo de peso, muy delgado. b. exceso de peso, muy obeso; c. no tiene buen aspecto; d. se cansa fácilmente; e. fatiga crónica; f. náusea o vómito; g. desmayos o mareos.
- 2.- Crecimiento y nutrición: a. no desarrollarse regularmente en periodos de tres meses; b. pérdida de peso por causas desconocidas; c. aumento de peso por causas desconocidas; d. desnutrición (no tiene - leve - media - severa)*; e. Malnutrición*;
- 3.- Postura y musculatura: a. asimetría de hombros y caderas; b. peculiaridades del andar; c. deformidades obvias; d. anomalías del desarrollo muscular;
- 4.- Ojos: a. Perrillas; b. ojos inflamados; c. Estrabismo; d. jaquecas repetidas; e. bizquear, fruncir el ceño; f. ojos protuberantes; g. ojos acuosos; h. frotarse los ojos; i. parpadeo excesivo; j. comezón en los párpados; k. traer la cabeza de lado.
5. Oídos: a. derrames de los oídos; b. dolor de oídos; c. dificultad para oír preguntas; d. picarse los oídos; e. voltear la cabeza para oír; f. hablar en tono monótono;
- g. falta de atención; h. expresión de ansiedad; i. niño en exceso ruidoso o en exceso quieto;
6. Nariz y garganta: a. respiración persistente por la boca; b. garganta inflamada con frecuencia; c. catarros recurrentes; d. descarga nasal crónica; e. hemorragias nasales frecuentes; f. habla nasal; g. tonsilitis frecuente; (asma, sinusitis, rinitis, etc.).
7. Piel y cuero cabelludo: a. liendres en el cabello; b. palidez anormal en la cara; c. erupciones y saipullido; d. rascarse habitualmente la piel o el cuero cabelludo; e. estado de limpieza; f. enrojecimiento excesivo de la piel;
8. Dientes y boca: a. estado de limpieza; b. caries grandes y visibles; c. dientes irregulares; d. dientes manchados; e. mal aliento; f. hábitos tales como chuparse el pulgar;
9. Glándulas: a. falta excesiva de aliento; b. tiroides agrandada; 10. Corazón: a. falta excesiva de aliento; b. se cansa fácilmente; c. cualquier relato de dolores que crecen en intensidad; d. labios azulosos; e. palidez excesiva;
11. Alergias. * son propuestas de agregados no contemplados en el original. ** considero que deben eliminarse por no ser representativos del país, y cederse en la observación de indicadores que lejos de facilitar complicarían la tarea. Garry, R. op. cit. pp. 220-221.

1.3. Alimentación

Si bien se puede existir con ciertas carencias nutricias, bajo un enfoque humanístico se debe reconocer como insuficiente el contar sólo con los nutrimentos mínimos necesarios a la sobrevivencia y buscar una alimentación que pondere la vida en condiciones de bienestar. Así hablar de alimentación no sólo es tocar el tema de la cantidad de los componentes de la dieta, sino la calidad del consumo en condiciones favorables.

Para la educación física la orientación alimentaria es básica y un objetivo fundamental debe ser el desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades que enriquezcan la cultura alimentaria de los alumnos.

La presentación de este apartado consideró varios aspectos:

- 1.- Nutrición infantil en el país
- 2.- Principios básicos sobre alimentación
- 3.- Dieta habitual
- 4.- Desnutrición y mala nutrición
- 5.- Punto de vista de los alumnos .
- 6.- Atención de la escuela al problema de la nutrición

1.3.1.- Nutrición infantil en el país

Se estima que dos terceras partes de los habitantes del país tienen una dieta alimentaria insuficiente y escasa en elementos nutritivos. Las tasas de mortalidad en niños menores son mayores en países preindustrializados como México, en donde existe desnutrición. La muerte no obedece directamente a la inanición sino a que los niños desnutridos son presa fácil de enfermedades.

Estudios en países preindustriales señalan a la desnutrición como responsable directa o indirectamente de más de un tercio de las muertes de los niños de 0 a 5 años (Cravioto, 1990). Como conclusión del estudio se señala que la persistencia de los problemas de salud se debe principalmente a la falta de recursos y la ineficacia de su uso, particularmente en el medio campesino y las áreas de la periferia urbana.

Cifras oficiales señalan que por lo menos el 50 por ciento de la población infantil padece algún grado de desnutrición, debido a la insalubridad del medio ambiente familiar y social, falta de educación y, en suma, factores asociados con la pobreza. Los datos

dan cuenta de estas carencias: 14 millones de menores de 18 años subalimentados, habitando en viviendas hacinadas, obligados a dejar la escuela para ganarse el sustento o sin acceso a la educación, cada año emigran tres millones a los estados de Sonora o Sinaloa o se van del país. Se estima que existen en el país unos 12 millones de niños de la calle.²¹⁰

En 1975, de 815 millones de niños menores de 14 años, cuatro de cada 10 (390 millones), no recibieron el alimento necesario ni en cantidad ni en calidad. Para la década de los 90 y a pesar de que en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se afirmó que todos deben tener asegurado su derecho a la alimentación, actualmente, según cifras oficiales, por lo menos la mitad de los niños mexicanos tiene distintos grados de desnutrición, existe una mortalidad diaria de 500 menores de cinco años, cuyas muertes se encuentran asociadas con mala alimentación y desnutrición, cerca de 20 millones de menores de 18 años viven en condiciones de pobreza.²¹¹

En el Informe Nacional sobre Seguridad Alimentaria elaborado por el gobierno federal y el legislativo, preparatorio para la Cumbre Mundial sobre la Alimentación de julio de 1996 se afirma que en la actualidad la mortalidad infantil por desnutrición ocupa el quinto lugar. Las causas de la desnutrición en menores esta bien caracterizada: escasez de alimentos, baja calidad de la dieta, la alimentación complementaria tardía del lactante, enfermedades infecto-contagiosas y los hábitos alimentarios nocivos.

Los problemas nutricionales de la mujer se relacionan directamente con los daños a su salud. Dentro de los desprotegidos nutricionalmente se encuentran las niñas en crecimiento, las adolescentes, las mujeres embarazadas, las mujeres de las familias refugiadas, las mujeres indígenas y las ancianas.

²¹⁰ En La Convención Internacional de los derechos del niño, firmado por el gobierno mexicano en 1990, todo niño debe tener asegurado su derecho a la alimentación. Actualmente, según cifras presentadas por Andréa Barcenás Directora del Centro Mexicano para los derechos de la infancia (CEMEDIN), por lo menos la mitad de los niños mexicanos tienen distintos grados de desnutrición, existe una mortalidad diaria de 500 niños menores de cinco años, cuyas muertes se encuentran asociadas con mala alimentación y desnutrición, cerca de 20 millones de menores de 18 años viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Ver, La Jornada, viernes 28 de agosto de 1992. Secc. Cultura: Vega, Patricia. "Impostergable, respetar los derechos del niño", p.25 "En 1988, 50 millones de mexicanos eran pobres; entre 18 y 23 millones vivían en extrema pobreza. El cálculo estimaba 35 por ciento de pobres moderados y 25 por ciento extremadamente pobres. Para 1990, con una población de 81 millones, esa proporción indicaría que más de 28 millones eran moderadamente pobres y 20 millones, por lo menos, vivían en extrema pobreza". La concentración de riqueza ha sido impresionante. Los pobres sólo reciben el 19 por ciento del total de los ingresos según el INEGI, de acuerdo a fuentes independientes, el 30 por ciento de los más pobres sólo recibe el 5 por ciento del total de los ingresos, mientras el 20 por ciento de los más ricos obtiene el 72 por ciento. Julieta Campos. Qué hacemos con los pobres. Ed. Aguilar, Colección Nuevo Siglo. cit por Carlos Ramírez en Semanario: "Quince de Mayo" semana del 29 de mayo al 4 de junio de 1995, México. D.F. p1-2.

²¹¹ Cifras presentadas por Andréa Barcenás Directora del Centro Mexicano para los derechos de la infancia (CEMEDIN). Ver, La Jornada, viernes 28 de agosto de 1992. Secc. Cultura: Vega, Patricia. "Impostergable, respetar los derechos del niño", p.25

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Nutrición (ENN:88), se encontró que 2.7 millones de mujeres de 19-49 años (13.8%) presentaron disminuciones de hemoglobina, lo que sugiere algún grado de anemia que tiene repercusiones directas en la patología perinatal. Una anemia no corregida puede causar trastornos en el aprendizaje, aumentar el riesgo de infección, reducir la capacidad de trabajo y provocar la muerte de la mujer durante el embarazo o el parto.

Asimismo las deficiencias alimentarias y nutricionales en la mujer pueden causar: anemias, abortos, partos prematuros, retardo en el crecimiento intrauterino, bajo peso del producto al nacer, enfermedades carenciales (déficit de vitamina A, yodo, hierro, etc.) escasa producción de leche materna para la lactancia y mayor susceptibilidad a ciertas infecciones. En la Ciudad de México según la ENN de 1980, el porcentaje de niños desnutridos es de 17.9% y la desnutrición crónica 0.4% diez veces menor que en el sureste de 4.1%.

Estudios realizados a niños mexicanos en 1990 señalaron, que de los menores de cuatro años de zonas rurales, el 22 por ciento tiene peso normal; 49 por ciento son desnutridos de primer grado; 25 por ciento de segundo y 2.5 por ciento de tercer grado. Mientras en las zonas urbanas el 40 por ciento tiene peso normal; 42 por ciento desnutrición en primer grado, 15 por ciento de segundo y 0.8 por ciento de tercer grado. La mortalidad en niños menores de un año es de 5 a 15 veces mayor en áreas en donde existe desnutrición y de 10 a 30 veces en niños de 1 a 4 años.²¹²

Los resultados de investigaciones en diferentes regiones de México, América Central, Sudamérica y África, describen el círculo a través del cual el sistema social crea individuos desnutridos generación tras generación. Se explica por la desigualdad en la repartición de la riqueza, que incide en escaso poder de compra, presión para abandonar la escuela, analfabetismo y falta de información científica sobre salud y alimentación, propiciando el círculo que reproduce la desnutrición, deficiencias en el crecimiento y el desarrollo físico.²¹³

De acuerdo a la Encuesta Urbana de Alimentación y Nutrición en la zona metropolitana de la Ciudad de México (ENURBAL) de 1995, de la muestra de 1,921 familias, los niveles de desnutrición de la población menor de 5 años según el indicador peso/talla en el

202 Cravioto, Joaquín et.al. "Desnutrición en la infancia". en: La nutrición y la salud de las madres y los niños mexicanos. Zubirán S., Arroyo P., Ávila(Ed.), Vol. II, Cap. XXV. pp. 251-273, 1990

²¹³ Ver Cravioto, et. al., "Desnutrición en la infancia", op. cit. p. 8.

estrato socioeconómico alto fue del 10.7% y un 20.4 del estrato socioeconómico bajo. Al comparar las diferencias entre géneros del estrato con mayores carencias económicas, la desnutrición encontrada en las niñas fue ligeramente superior (21.5%), al de los niños del mismo estrato (19.4%).²¹⁴

En el mismo estudio sobresale el hecho de que la población de los estratos superiores presenta un patrón de consumo alimentario caracterizado por abundante ingestión de alimentos de origen animal con alta proporción de grasas, pobre ingesta de fibra dietética, y a juzgar por la prevalencia de sobrepeso y obesidad, con una carga excesiva de calorías. Estos hallazgos son congruentes con el incremento de enfermedades crónicas no transmisibles en los años recientes. Señala que: "Es preocupante la aparición temprana de obesidad en los niños de los estratos altos, e incluso, en menor medida, en los estratos pobres". (ENURBAL:1995, p.67).

Con respecto a los estratos bajos indica que aunque la desnutrición no alcanza niveles de alarma, afecta a decenas de miles de niños, considerando el hecho de que los problemas de desnutrición en la Ciudad de México tienen su origen en las comunidades rurales marginadas en donde proviene la población de las zonas urbanas marginadas.

Se hace notar que los programas alimentarios asistenciales no llegan suficientemente a la población objetivo, lo cual indica la necesidad de reorientarlos con estrategias dirigidas a observar el riesgo y vigilancia epidemiológica de la nutrición.

La ENURBAL hace especial hincapié en el hallazgo del reconocimiento del "bajo nivel educativo de toda la población acerca de los riesgos asociados al tipo de alimentación dominante". Por lo cual aconseja: "una profunda reflexión al respecto que conduzca a acciones inmediatas".²¹⁵

Asimismo señala el vacío de información que existe en el campo de la epidemiología y la salud pública sobre las características y cambios en la dieta alimentaria de los mexicanos y su relación con los factores de riesgo. Para lo cual propone estimular este campo de investigación como una de las prioridades en salud.

²¹⁴ Instituto Nacional de la Nutrición. Encuesta Urbana de Alimentación y Nutrición en la zona metropolitana de la Ciudad de México. (ENURBAL) 1995.

²¹⁵ Ibid. p.67

1.3.2.- Principios básicos sobre orientación alimentaria

En el marco del Programa Nacional de Alimentación, en la Primera Reunión de Expertos en Nutrición se concluyó que: "los dos principales obstáculos a que se enfrenta la orientación alimentaria son el cambio de hábitos de la población mexicana hacia un modelo dependiente y menos confiable en términos de salud y la desarticulación, y en ocasiones contradicción, en los conceptos educativos sobre alimentación y nutrición".²¹⁶

Como resultado de la Reunión se estableció el compromiso de actualizar y uniformar los términos utilizados en la orientación alimentaria con la presentación de un Glosario (Cuadernos de Nutrición. Vol. 11, No. 6) y la presentación de Las Guías para la orientación alimentaria (Cuadernos de Nutrición Vol.10, No.5-6).

Asimismo se consideró que para efectos de divulgación, y en función de sus componentes, se manejarían tres grupos de alimentos. Es importante destacar que no existe un sólo alimento que contenga los nutrimentos que cualquier ser humano, especialmente los escolares, requieren para su crecimiento y desarrollo. Por tanto los tres grupos de alimentos son importantes y debe buscarse incluirlos en cada comida.

1. Cereales y tubérculos. Contienen carbohidratos útiles para realizar ejercitación y restablecer del desgaste físico.
2. Leguminosas y alimentos de origen animal. Proteínas de origen vegetal y proteínas de origen animal, útiles como constructores y reparadores.
3. Frutas y Verduras. Vitaminas y minerales, útiles como reguladores.

Bajo el principio de desarrollo humano y en congruencia con el Programa Nacional Alimentario (PRONAL) los aspectos a considerar para la buena alimentación son:

- a) Completa: significa que debe estar presente un producto de cada uno de los tres grupos en cada comida (desayuno, comida y cena).
- b) Variada: que no sea siempre el mismo producto de cada grupo, sino se considere la amplia gama de alimentos existentes en cada temporada y región.

²¹⁶ Convocada por la Coordinación de la Comisión Nacional de Alimentación. Tlaxcala. Julio de 1987. Cuadernos de Nutrición Vol. 11 No.6

c) Higiénica: Asegurar la limpieza del producto desde la producción hasta su consumo, así como los recipientes, el lugar y las personas que lo manipulen.

Cabe mencionar que la experiencia ha demostrado que la misma calidad y cantidad de alimentos se asimila mejor si es consumida en un ambiente adecuado y armónico.

Para optimizar proteínas de origen vegetal se pueden combinar cereales, leguminosas y oleaginosas.

Importa revalorar alimentos autóctonos con altos contenidos proteínicos y bajos costos como son: insectos, semillas, algas, hojas verdes (espinaca, acelga, pápalo, quelites, hojas de chaya, quintoniles, verdolaga, berro, epazote).

1.3.3.- Dieta habitual de los escolares

Las preguntas dirigidas a conocer la constitución de la dieta del niño, tanto la ocurrida un día antes y durante su estancia en la escuela, como las referidas a la ingesta realizada el día de la entrevista y los alimentos que consume más frecuentemente, muestran una preponderancia de dieta incompleta y carente de alimentos con alto valor proteínico (leche, queso, huevo, pescado, leguminosas, alimentos autóctonos como: gusanos, insectos y semillas). Se registró mayor consumo de carbohidratos refinados, cereales refinados, azúcar y grasas saturadas.

Sobre la pregunta referente a la comida principal, consumida al mediodía, considerada la más completa y elaborada. Las respuestas se inclinaron, hacia una alimentación incompleta. Compuesta generalmente de la combinación de cereales y proteínas de origen animal. En orden decreciente manifestaron haber comido alimentos de un solo grupo: proteínas de origen animal, cereales, leguminosas, verduras, golosinas, frutas. En menor cantidad los encuestados consumen un alimento de cada grupo sin variedad ni cantidad suficiente, 4.1 por ciento manifestó no haber comido nada y sólo 9.6 por ciento tomó una dieta completa.²¹⁷

La mayoría consume diariamente una dieta incompleta, formada principalmente de: leguminosas y cereales; proteínas de origen animal y frutas o verduras; algunos manifestaron comer diariamente golosinas, otros un solo alimento sin variedad. 6.4% tiene una

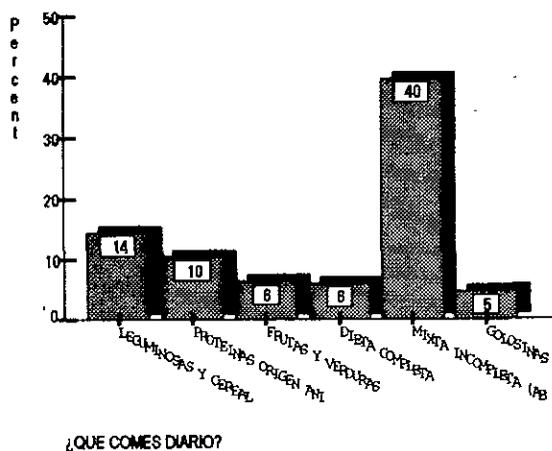
²¹⁷Ver gráfica 29 y tabla 38. Anexo I.

dieta completa y variada y 2.5% una dieta completa sin variedad. Finalmente 1.4% no supo describir su alimentación diaria.²¹⁸

En la alimentación antes de acudir a la escuela los porcentajes más altos refirieron casi siempre un taco, una torta, una quesadilla. Estos alimentos por su cantidad y contenidos, por lo regular combinación de cereales y leguminosas, no suponen una dieta completa; otra alimentación recurrente es leche y un pan blanco, un licuado, atole, té, café negro. 6.8% manifestó no comer nada antes de llegar a la escuela. Solo 7.1% consume una dieta completa.²¹⁹

Se registraron distinciones en las costumbres alimentarias de acuerdo a la zona de residencia. En este caso están las delegaciones en donde se consume más leguminosas y cereales: Azcapozalco, Benito Juárez, Cuajimalpa, Magdalena Contreras, Iztapalapa e Iztacalco; otras leche y pan como único alimento antes de ir a la escuela tales como: zona conurbada del Estado de México, Miguel Hidalgo, Tlalpan, Tláhuac, Gustavo A. Madero, Benito Juárez, Azcapozalco y Alvaro Obregón. Como se observa prevalece el consumo generalizado de una dieta desbalanceada e incompleta y leche y pan. Ver gráficas sobre alimentación antes de acudir a la escuela por delegación.²²⁰

Gráfica 13.
Dieta habitual.



A partir de los conceptos básicos sobre la dieta alimentaria, de acuerdo a los datos de nuestro estudio encontramos que la mayoría de los alumnos encuestados carecen de una alimentación adecuada. No tienen una dieta

²¹⁸Ver gráfica 30 y tabla 39. Anexo I.

²¹⁹Ver gráfica 32.2. tabla 11. Anexo I.

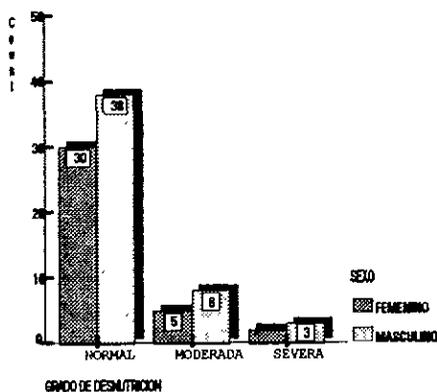
²²⁰Ver gráficas: 32.3.1 a 32.3.16. Anexo I.

balanceada, ni rica en contenidos proteínicos y variedad de productos. Generalmente compuesta de los mismos cereales y leguminosas o cereales y proteínas de origen animal. Esta dieta por su cantidad, variedad y tipo de alimentos resulta insuficiente. Sólo un promedio del 7 por ciento consume una dieta completa.²²¹

²²¹ Un estudio sobre la desnutrición en México, concluyó que el 40 por ciento de la población sufría de algún grado de desnutrición, 13 por ciento sufría enfermedades asociadas a la obesidad, principalmente del corazón (comen de más carbohidratos refinados, cereales refinados, azúcar, etc. y grasas saturadas: carnes, manteca, mantequilla, etc.) y sólo un 7 por ciento se alimentaban correctamente. Acasio, Edmundo. El niño y la desnutrición. México, INN, 1979.

1.3.4.- Desnutrición y mala nutrición

Gráfica 14. Grado de desnutrición



De acuerdo a las tablas utilizadas en el "Censo Nacional de talla de niños escolares" Ver anexo 1, que se aplicó en escuelas oficiales a principios de los noventa para ubicar a los niños según estado de nutrición por talla para su edad, en su aplicación con los escolares de nuestro estudio los resultados obtenidos en promedio fueron los siguientes: el 79.1 no presentó problema de desnutrición por lo que se registra como normal, un

15.1 por ciento presentó desnutrición moderada y 5.8 por ciento se registró con desnutrición severa. Lo que arroja de acuerdo a los datos un 21 por ciento con algún problema de desnutrición²²².

Las Delegaciones que presentaron los casos de desnutrición moderada fueron: Alvaro Obregón, Azcapozalco, Benito Juárez, Gustavo A: Madero, Iztacalco, Magdalena Contreras, municipios conurbados, presentándose el mayor número de casos en la delegación Miguel Hidalgo. La desnutrición severa se registró en Magdalena Contreras y la zona conurbada del Estado de México.²²³

En la observación directa y en las respuestas de los entrevistados de nuestro estudio se constataron rasgos de desnutrición en 9.6 por ciento de los niños. Entre otros: excesivamente delgado, falta de estatura, decaimiento, baja talla, estomago prominente, manchas en la piel, "jiotes" y anemia.

Considerando que la desnutrición es la "carencia ya sea en calidad o cantidad de uno o varios nutrimentos", no es lo mismo que tener hambre pues se puede tener la sensación de estar "satisfecho" y padecer un problema de desnutrición. Sus efectos varían de acuerdo a la susceptibilidad individual, duración, intensidad y la edad en que se presenta la carencia, por lo que no se puede dar una conclusión acabada del nivel exacto de desnutrición de la población encuestada y sus efectos. Sin embargo si correlacionamos los niveles de desnutrición general encontrados con el tipo y frecuencia de alimentos consumidos y el hecho de que un desnutrido

²²². Ver tablas: 57a - 57l. Anexo I.

²²³Ver Gráficas: 10, 11, 12. 12.1, 12.2 y 12.3. Anexo I.

se establece conceptualmente como resultado de la carencia de uno o más nutrimentos, todo ello permita suponer que al menos el 40 por ciento de la población infantil encuestada posee algún grado de desnutrición.

Los efectos de la desnutrición generalmente se observan en:

1. retardo y limitaciones del crecimiento, debilidad física, retraso de la maduración sexual, retraso escolar, ineficiencia en el trabajo, limitación del desarrollo emocional y social, retraso en el desarrollo locomotor intelectual, en la coordinación y el lenguaje. 2. obstaculización del crecimiento, cambios negativos en la composición del organismo, disminución en la capacidad de trabajo y aumento de la vulnerabilidad a las infecciones. 3. alta mortalidad materna antes y después del parto, alta mortalidad infantil y gran número de niños prematuros con bajo peso al nacer y enfermos. La madre desnutrida no puede producir suficiente leche provocando desnutrición indirecta en sus hijos.²²⁴

Estudios han demostrado que la desnutrición es causa de deficiencias no solo en el desarrollo psicomotor, sino en muchas otras áreas: "lenguaje, audición, habilidad para resolver problemas, coordinación ojo mano, capacidad de categorización, integración intersensorial, competencia en la percepción visual, disminución de habilidades motoras, bajo cociente intelectual y deficiente ejecución escolar". Sobre todo en edades tempranas la desnutrición severa contribuye a la "depresión de los niveles de ejecución intelectual y del aprendizaje".²²⁵

Aunque la posición de los organismos internacionales como la OMS y la FAO, orientan la solución de los problemas de desnutrición principalmente a los primeros cinco años de vida, no debe reducirse la atención exclusivamente a estas edades. Es fundamental reconocer que una alimentación adecuada en cualquier edad forma parte de la calidad de vida, el bienestar y la vitalidad necesarias para sobrevivir de forma satisfactoria.

Aceptando que el problema de enfermedad se complica cuando no se cuenta con una buena base alimentaria, y considerando el dato que arrojó nuestro estudio de que sólo un 7 por ciento de la muestra tuvo una dieta completa, encontramos que la probabilidad del incremento de enfermedades, su complicación y agravamiento es un riesgo permanente.

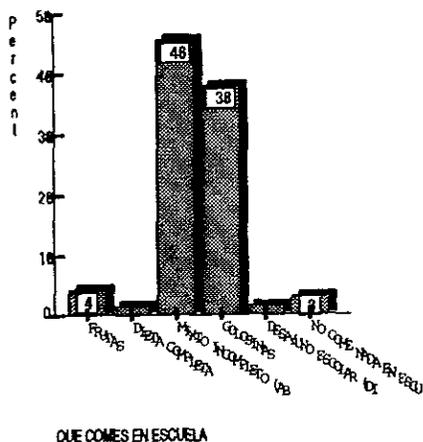
Por otra parte, los datos evidencian el problema de la mala alimentación, el cual implica tanto deficiencias como excesos de uno o más nutrimentos y se refiere al inadecuado consumo de

²²⁴Cfr. Acacio, Edmundo. La desnutrición en México...Cravioto, et. al...

²²⁵ Cravioto, op. cit. p. 252.

alimentos, tanto en la casa como en la escuela. Ésta última lejos de contribuir a mejorar el estado nutricional de los niños funciona en general negativamente. No existe dentro de las actividades escolares, una que asegure el control, seguimiento y orientación alimentaria y, por lo contrario, se permite el consumo de alimentos "chatarra".

Gráfica 15.
Alimentación en la Escuela

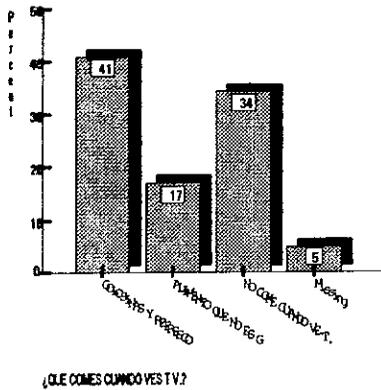


3.0% declaró no comer nada en la escuela, agregando un 0.3% que sólo toma agua.²²⁶

La alimentación dentro de la escuela registró en su mayoría: torta, taco, quesadilla, emparedado, tostada, tamal, etc.; en segundo lugar golosinas: frituras, "chilitos", y toda clase de alimentos "chatarra". Otros alimentos consumidos dentro de la escuela en orden decreciente son: frutas, cereales, proteínas de origen animal. Consume el desayuno del DIF el 1.7% y sólo 1.7% consume una dieta completa, mientras

²²⁶Ver gráfica 32.1 y tabla 13. Anexo Y. El 39.9 por ciento que acostumbra tomar agua de la llave en la escuela. Ver tabla 12. Lo expuesto manifiesta la necesidad de implementar medidas para que el alumno tenga acceso al consumo de agua potable dentro de la escuela.

Gráfica 16.
Alimentación mientras ve televisión.



La mayoría de los niños, 64.8%, dijo comer algo mientras ve la televisión y 35.2% manifestó no hacerlo; de los que consumen alimentos el 43.2% come golosinas y toma refresco, 17.9% toma un alimento que no es chatarra, 2.8% manifestó comer "de todo". Ver gráfica 32 y tablas 30 y 30a.

Los datos evidencian el problema de la mala nutrición en casa y en la escuela. Aumento en el consumo de carbohidratos refinados en alimentos como "frituras", cuya

preparación requiere de grandes cantidades de grasas y aceites saturados. Esta dieta se asocia con incremento de obesidad y con ella cardiopatías e hipertensión. Así también las bebidas preparadas con saborizantes y colorantes artificiales con grandes cantidades de azúcar contribuyen al problema de caries y se están asociando por los especialistas con el desencadenamiento de problemas alérgicos como rinitis y asma bronquial.

Asimismo resalta el incremento en el consumo de salsas y chiles picantes en gran variedad de presentaciones y combinaciones: "chilines", "piquines", chicles con relleno y dulces con una cubierta de chile, etc. Ello está provocando mayor incidencia de gastritis y úlceras estomacales en niños de edad escolar. A ello hay que agregar que junto con un desmedido consumo de azúcar se encuentra el exceso de sal y edulcorantes, es decir, combinaciones de saborizantes ácidos combinados con sal y azúcar.

Habría que revisar, si un mayor consumo de sal, alimentos ácidos y azúcar no tiende a hacer indispensable más cantidad y concentración de éstos para poder percibir el sabor. Y las consecuencias que ello implica para la salud de los niños. La escuela y particularmente los educadores físicos deben tener presentes estos riesgos y trabajar en la orientación de la alimentación.

Gráfica 17.

Obesidad



En el área estudiada el 79.8% de los encuestados no muestra obesidad²²⁷. 14.2% la tiene y 6% presenta propensión. Ver tabla 42. Asimismo se observa ligera tendencia de las niñas a la obesidad o a su propensión.

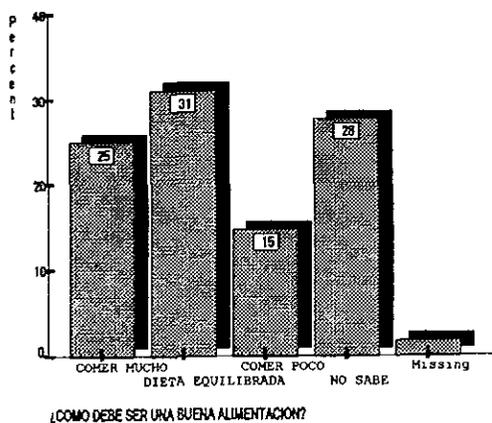
²²⁷ "Enfermedad caracterizada por el exceso de tejido adiposo en el organismo. En esencia, se debe a la ingestión de energía en cantidades mayores a las que se gastan, produciéndose acumulación en forma de grasa". Glosario. Cuadernos de Nutrición. Vol 11, No.6. Existen una serie de predisponentes que se influyen mutuamente para producir enfermedades del corazón: consumo excesivo de grasas saturadas y de sal, angustias de la vida moderna, arteriosclerosis, sedentarismo, diabetes, hipertensión, cigarrillos y obesidad.

1.3.5.- Punto de vista de los alumnos

Es muy importante considerar el punto de vista de los alumnos sobre el uso, modos, costumbres, significados sobre la alimentación y el manejo de conocimientos y habilidades para su mejoramiento.

Gráfica 18.

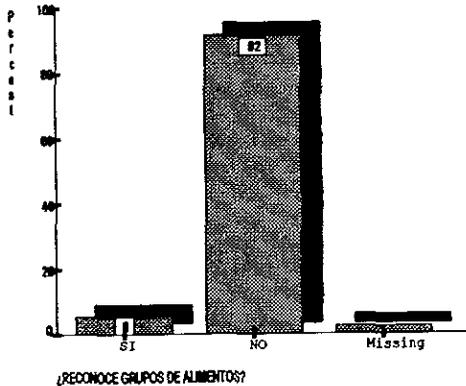
Opinión sobre buena alimentación.



El 31.5% de los escolares consideró que una buena alimentación se basa en una dieta equilibrada, 25.4% dijo que es resultado de comer mucho, 14.9% de comer poco y 28.1% no sabe cómo debe ser una buena alimentación. Ver gráfica 33 y tabla 43.

Gráfica 19.

Identificación sobre grupos de alimentos.



El 94.2% no reconoció grupos de alimentos y solo 5.8% los identifica. Ver gráfica 34 y tabla 43a.

El punto sobre las preferencias alimentarias de los alumnos resulta interesante, porque nos muestra sus gustos e ideas sobre los alimentos y como éste se liga a su consumo. Las proteínas de origen

animal, principalmente la carne, son mencionados como los preferidos y se identifican claramente como un alimento importante, al igual que los cereales que ocupan el segundo puesto en el gusto de los niños estudiados.

Las frutas y verduras no las consumen con mucha frecuencia y se encuentran en segundo término, en relación a los alimentos que perciben como más importantes. En este sentido el escaso consumo de frutas y verduras coincide con el aumento de los precios en estos productos por lo que las amas de casa prefieren gastar alimentos considerados de mayor valor proteico como la carne, los huevos y la leche, lo que lleva a un desequilibrio en la dieta. También resultó significativo el hecho de que los niños no identificaron las golosinas como alimentos, ya que no las mencionaron cuando la pregunta se refirió a los alimentos preferidos, a pesar de que sabemos les encantan y son muy consumidas.²²⁸

²²⁸A la pregunta ¿te gusta comer? 0.7% contestó afirmativamente, 40.7% en forma negativa. 44.1% contestó "poco", 14.1% "mucho" y 0.3% "demasiado". Ver tabla 41.

Respecto a sus alimentos preferidos al 78 por ciento no le gustan las leguminosas, contrario al 22 por ciento que las prefiere.

Los cereales son alimento del gusto del 67.6 por ciento de los escolares encuestados, mientras 32.4 por ciento manifestó lo contrario.

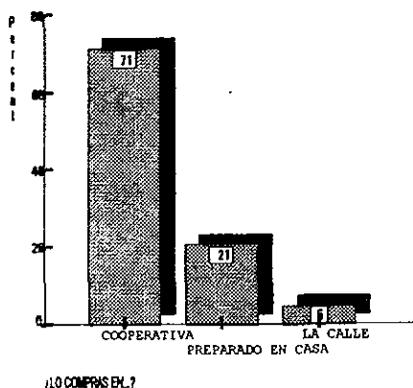
Las proteínas de origen animal se encuentran en los alimentos preferidos del 91.6 por ciento de los alumnos y 8.4 por ciento no las menciona.

Las frutas son mencionadas por 24 por ciento mientras 76 por ciento no las considera dentro de los cinco alimentos preferidos.

En nuestro estudio encontramos que para los escolares encuestados los factores de la alimentación se encuentran en el centro del problema conceptual sobre la salud, ello se observa en el hecho de que perciben una gran importancia de los alimentos como causa de enfermedad, al respecto consideran el tipo de alimento, la cantidad y la higiene.

Gráfica 20.

Lugar en donde compra alimentos que consume durante el tiempo en que asiste a la escuela.



Es parte de la costumbre en el manejo de la economía doméstica dedicar una cantidad, aunque sea mínima, para proporcionarla al niño cuando éste acude a la escuela, lo cual debe ser rescatado en la planeación educativa para obtener el mejor provecho de ese recurso. Al respecto existen experiencias interesantes en organización de la cooperativa escolar que pueden retomarse para apoyar la dieta alimentaria y simultáneamente crear fondos de ahorro²²⁹.

En nuestro estudio se detectó que la orientación alimentaria de los escolares es nula en cuanto a conocimientos y no ha logrado avances significativos en el manejo de conceptos y cambio de prácticas. El 90 por ciento de los encuestados no supo identificar los grupos de alimentos ni caracterizar una dieta adecuada.

Las verduras no son del gusto del 65.5 por ciento y le agradan al 34.5 por ciento.

95.6 por ciento no mencionó las golosinas entre los cinco alimentos preferidos, sólo 4.48 las consideró. Ver tablas 40a- 40f.

²²⁹Por su parte el 92.3 por ciento de los escolares manifestaron que siempre llevan dinero para gastar en la escuela y sólo 1% dijo hacerlo algunas veces. La mayor frecuencia es n\$ 1.00, n\$ 2.00 y n \$1.50 Pesos, en orden decreciente. Ver tablas 10 y 10a. La mayoría de los escolares compran los alimentos en la cooperativa (71.3 por ciento). 20.7 por ciento los trae preparados de su casa; 4.7 por ciento compra en la calle y 2.3 por ciento combina el lugar de adquisición de sus alimentos tanto en la cooperativa, la calle o preparado en casa. Ver gráfica 31 y tabla 14.

1.3.6.- Atención de la Escuela al problema de salud y la orientación alimentaria de los escolares

Las acciones que se llevan a cabo en las escuelas primarias por parte de la Secretaría de Salud para enfrentar el problema alimentario se han limitado a la aplicación de evaluaciones de nutrición basadas en la correlación de talla-edad que en la mayoría de los casos no se retroalimentan con un seguimiento.

La orientación alimentaria se reduce a pláticas y conferencias de especialistas sobre el tema, dirigidas a maestros y padres de familia, o bien el apoyo con alimentos (para 1992 era de 650 mil desayunos del DIF para una población mayor a 15 millones de escolares).²³⁰

Los programas de primaria actualizados a partir del ciclo escolar 1995-1996, han reformulado sus contenidos con respecto al conocimiento, cuidado y prevención de la salud, principalmente en las Ciencias Naturales; sobresalen títulos como: El cuerpo humano y la salud. El ambiente y su protección. Los seres vivos nos reproducimos.

Estos dan pauta al manejo de conocimientos entre los cuales se incluye la educación alimentaria en la vida humana. Resulta significativa la orientación que presentan estos ejes temáticos los cuales se sustentan y fortalecen con el apoyo de los libros de texto. Rescatando el acercamiento a los temas de higiene, alimentación, salud, contaminación, preservación del medio ambiente, conocimiento, funciones y cuidados del cuerpo, y desarrollo y reproducción.

En La Guía para el Maestro "La Salud", cuyo fin es proporcionar información complementaria a los profesores para el manejo de los programas y los libros de texto, se hace énfasis en los temas de: seguridad y prevención de accidentes, alimentación, promoción de la salud, prevención de enfermedades, reproducción, servicios que ofrecen las instituciones de salud, el cuerpo humano y sus funciones, crecimiento y desarrollo, efectos de la contaminación ambiental en la salud.

Sin embargo, en el manejo de los contenidos relativos a la orientación para la salud y la alimentación, predomina un tratamiento informativo sin que se proponga un procedimiento didáctico para su aprendizaje.

²³⁰Agenda del Colegio Nacional de Economistas, julio de 1992.

Por su parte el Programa de Educación Física 1995-1996 para la escuela primaria, en el Eje IV, denominado: Actividad Física para la Salud, refiere los siguientes elementos o componentes: higiene, alimentación, descanso, conservación del medio y efectos del ejercicio sobre el organismo. En el desglose de estos componentes se hace énfasis en los efectos de estos aspectos durante la actividad física y el ejercicio, reduciendo los contenidos en lo que respecta a la vida cotidiana. Sin embargo, al no proponer un procedimiento didáctico para el logro de estos aprendizajes se corre el riesgo de que los alumnos no lo asimilen y de limitarse a proporcionar información sin impactar el cambio en los hábitos y la creación de habilidades para orientar y transformar las prácticas del escolar en la atención a su salud y la alimentación. Particularmente esta última debe dirigirse a formar capacidades y conocimientos que le permitan ser autosuficiente en la selección, manejo y consumo de sus alimentos.

Asimismo, la formación de habilidades para reconocer el valor de los grupos de alimentos, aprender a combinarlos, diversificarlos, aprovechar mejor los recursos de cada temporada y región. Con todo ello desarrollar mayor conciencia sobre la trascendencia de la dieta alimentaria en su calidad de vida. Estos aprendizajes servirán no sólo para formar al estudiante sino a su vez que éste funcione como difusor de prácticas alimentarias en el entorno familiar en donde convive. A través de actividades recreativas puede impulsarse el acercamiento del niño a la comprensión del problema alimentario, optimizando los recursos económicos de la familia y los del medio.²³¹

²³¹Para Hernán de San Martín tres actividades pueden desarrollarse a través del programa de higiene escolar: examen del estado nutricional y del desarrollo del niño; revisión de las dietas diarias con miras a complementarlas mediante el "desayuno y almuerzo escolar"; y, educación sobre los principios de la nutrición referidos a las dietas en uso. Cfr. San Martín, Hernán. Salud y Enfermedad. México. La Prensa Médica Mexicana S.A. de C.V. 4a. Edición. 1992. P. 471.

1.4. Actitud Postural

Entre los aspectos de salud que sobresalen en importancia por la especificidad de la educación física en la formación de habilidades motrices, se encuentra la actitud postural. Es considerada primer sistema de la conducta motriz, por lo que reviste gran importancia en el desarrollo del niño. Se define como la posición en que se encuentran las partes corporales en el espacio, en relación a la fuerza de gravedad y animadas por la musculatura esquelética (Pila Teleña: 1988).

La postura correcta tanto del niño como del adulto depende de la manera cotidiana de comportarse con respecto a sus acciones corporales. Las causas de los problemas por lo general responden a factores de distinta índole, entre los principales se encuentran: las costumbres posturales en las actividades cotidianas del niño al descansar, realizar tareas rutinarias o bien por la falta de práctica de una adecuada ejercitación física que colabore al buen desarrollo muscular, la edad, la constitución física, el estado general de salud, mecanismos de carácter activo (dependientes de la herencia, edad, fortaleza y estado de ánimo), mecanismos de carácter pasivo (huesos y ligamentos, así como el tono de la musculatura en reposo) y el ambiente social, escolar y familiar.

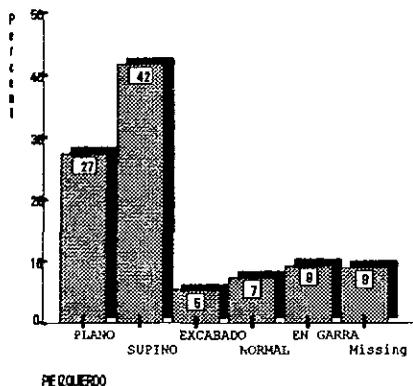
Existen indicios para suponer que estos problemas se han incrementado por las características de la vida moderna urbana: caminar sobre superficie plana como el asfalto que trae consigo menor ejercitación del pie, posturas incorrectas en edades tempranas (dormir sobre el abdomen formando un ángulo recto de las piernas con el cuerpo, la forma de sentarse sobre las rodillas, incitar al niño a caminar prematuramente, etc.), la debilidad de los músculos invertores y los intrínsecos, la sobre carga, utilización de zapato inadecuado (de tacón a temprana edad, tenis sin soporte, etc.), la falta de ejercitación con el consiguiente sedentarismo, el tiempo que el niño pasa sentado en posiciones incorrectas como las que adopta para ver la televisión, en los juegos electrónicos o en la escuela.

El niño alcanza independencia en su actitud postural alrededor de los 6 años. Pudimos observar que los niños de nuestro estudio, de ocho y nueve años, sufren serios problemas posturales. Entre los factores que influyen decididamente está el tiempo que pasan sentados en postura inadecuada asociada con el sedentarismo, mobiliario inadecuado y actitud de pasividad.

Uno de los principales problemas recientemente detectados en la investigación de escolares de primaria es el referido al tipo de apoyo plantar y las afecciones en el pie. El pie "plano valgo" caracterizado por una eversión del pie, la planta mira hacia afuera y apoya la parte interna, es la alteración postural más frecuente en los niños en edad escolar, siendo pocos los casos que se corrigen puesto que la mayoría no son tratados a tiempo.

En nuestro estudio que consideró 300 muestras plantares, evaluadas por la huella del pie sobre una hoja de papel milimétrico, lo cual permite identificar las anomalías en relación a las formas y medidas normales. Sólo 22 casos, 8%, de la población encuestada tuvo una situación de normalidad. Los resultados fueron los siguientes:

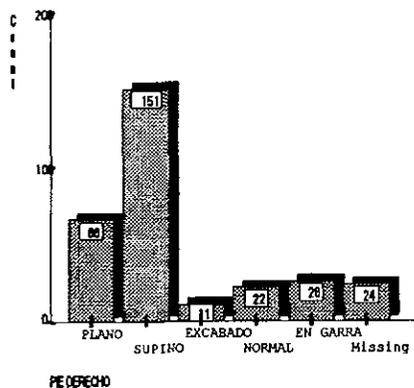
Gráfica 21.
Podometría pie izquierdo



Se encontraron 82 casos, 30%, con "pie plano", es decir, una desaparición de la curva interna plantar; 125 casos, 45.8%, con "pie supino" con apoyo del pie en la parte externa y la parte interna mira hacia dentro; 16 casos, 5.9%, con pie excavado que no apoya ni el arco interno ni el externo o muestra una curvatura excesiva interior y exterior, 28 casos, 10.3%, con el pie "en garra", sólo 22 casos, 8.1%, tuvieron huella normal.

Gráfica 22.

Podometría pie derecho.



Los resultados fueron: 66 casos, 23.9, con el "pie plano"; 151 casos, 54.7%, con el "pie supino"; 11 casos, 4.0%, "pie excavado"; 26 casos, 9.4%, "pie en garra" y sólo 22 casos, 8.0%, con huella plantar normal.

Otras investigaciones en escolares ilustran la situación descrita. En el estudio de 1,250 alumnos de escuelas primarias ubicadas en Chalco, Estado de México, mediante la observación somatoscópica y podométrica, se obtuvieron los siguientes resultados: de los 1,250 alumnos muestra, 81.6 por ciento resultaron con alteraciones de la postura y sólo el 18.4% sin alteración postural. La suma de afecciones fue de 2,705 que corresponde al 216.4% lo que indica que la mayoría de los alumnos tuvieron dos o más alteraciones de la postura. Del total de la muestra sólo 20 alumnos, el 1.6%, se encontraban en tratamiento con el ortopedista²³².

Respecto a los resultados en la aplicación del método podométrico: con "pie valgo"²³³ el 46.4%; "pie varo"²³⁴ el 32.7%; "pié plano"²³⁵ el 28%; del cual el 8.4% es acompañado de "tobillo valgo" y el 6.0% de "tobillo varo". Con "pie cavo"²³⁶ el 8.2%; seguido de "pie equino"²³⁷ el 0.4%. La mayoría de los alumnos que presentaron alteración en los pies sufren de algún otro problema postural. En estos porcentajes el de "pie valgo" incluye a los que se acompañaron de "pie plano", de la misma forma la variante de "pie varo".

En los resultados de la aplicación del método somatoscópico aplicado en tronco, se encontró: "lordosis lumbar"²³⁸ el 35.6%; "hombro caído" ya sea izquierdo o derecho el 26.8%; en menor frecuencia "retroversión"²³⁹ el 8.1%; "anteversión"²⁴⁰ el 5.7%; "lordosis cervical"²⁴¹ el 3.6%; "cifosis"²⁴² el 0.4%; "escoliosis"²⁴³

²³²Cfr. Martínez V. Sara. Alteraciones posturales en los niños de primaria. México, SEP. ESEF, Tesis, 1994, p. 106-113.

²³³ Pié "plano valgo". Puede ser congénito, es muy raro y es acompañado de otras malformaciones, y el adquirido es el más frecuente. El pié plano comúnmente se acompaña del valgo, consiste en la caída de los arcos plantares con alejamiento del dedo gordo de la línea media y pronación del calcáneo.

²³⁴ El "pié varo" se manifiesta por una rotación interna del antepié con posición normal o un poco valgo del talón. Se considera la deformación inversa al valgo.

²³⁵ El "pié plano" se trata de la caída de los arcos plantares, generalmente es acompañado de valgo con alejamiento del dedo gordo de la línea media y pronación del calcáneo.

²³⁶ "Pié cavo", dado que el arco longitudinal está muy alto, es un pié arqueado, originando el acortamiento del pié y la posición "en garra" de los dedos. Aunque este pié no es muy frecuente entre los niños en edad escolar, puede formarse prematuramente con el uso de zapatos de tacón alto a corta edad.

²³⁷ El "pie equino" se produce generalmente por deformación posparalítica, lesiones óseas o articulares y se manifiesta por la caída del antepié hacia abajo, en casos graves además de la flexión plantar el apoyo se realiza con el dorso del pié.

²³⁸ La "lordosis lumbar" es una curva sagital anterior, a la altura de las vértebras lumbares, puede presentarse con o sin dolor. Se caracteriza por: anteversión pélvica y caída del vientre hacia adelante; rechazo atrás del tronco y curvatura lumbar baja.

²³⁹ La "retroversión" es cuando la pelvis esta basculada hacia atrás, acompañada de una disminución de la curvatura lumbar.

²⁴⁰ La "anteversión" es cuando la parte superior se encuentra basculada hacia adelante; se acompaña de una caída del vientre hacia adelante y una acentuación de la curvatura lumbar.

²⁴¹ La lordosis cervical es la acentuación de la curvatura cervical.

el 0.3%. Los resultados de la aplicación del método somatoscópico aplicado en rodillas: "genu valgum"²⁴⁴ el 24.0%; "genu varum"²⁴⁵ el 2.4% y "recurvatum"²⁴⁶, 1.5%.

A pesar de que el problema de un mal apoyo plantar es producido y a su vez genera afecciones posturales de diversa índole, los alumnos no lo identifican como un problema de salud y por consiguiente no tienen formada la actitud consciente para rectificarlo y auto orientar su solución

Ante la situación descrita es imperativo que el programa de educación física contemple la aplicación de pruebas de podometría y somatoscopia para detectar y encauzar los padecimientos más frecuentes. La capacitación de los profesores para realizar técnicas de detección y actividades de prevención y en su caso de corrección es un imperativo que debe contemplarse en los currícula de las escuelas formadoras de docentes de la especialidad. Del mismo modo formarlos para crear hábitos en los escolares orientados a mejorar la postura, evitar fatiga y dolores musculares, principalmente en la zona lumbar que es la más comúnmente afectada.²⁴⁷

²⁴²La cifosis es una curva sagital de la columna vertebral en sentido dorsal. Puede ser: cifosis arqueada o dorsal, se observa un dorso redondo y caída del hombro hacia adelante; cifosis angular, dorso puntiagudo giba, hundimiento cuneiforme de una vértebra o de varias; cifosis congénita, es muy rara y se asocia a otras malformaciones, algunas vértebras o un bloque de vértebras están en forma de cuña aplanada hacia adelante; cifosis del niño sentado, aplanamiento de las vértebras en forma de cuña y cifosis del adolescente, trastorno de la columna vertebral que provoca un dorso redondo, sobre todo en la región dorsal y dorsolumbar, presentándose entre los 12 y 17 años de edad.

²⁴³Las "escoliosis" son desviaciones laterales del raquis, pueden ser: a) funcional: atribuida a una base mecánica que se corrige al desaparecer el factor que la provoca como pierna corta o malos hábitos posturales o de carga; b) estructural. Se denomina por la convexidad de su o sus curvas: cuando es una sola (dorso lumbar izquierda o derecha) si son dos curvas o en S, se menciona primero la más grande, por ejemplo dorsal derecha, lumbar izquierda.

²⁴⁴Se conoce como piernas en X, se observa por los tobillos separados y las rodillas juntas. En general se presenta entre los 2 y 6 años y se corrige entre los 6 y 7 años, se relaciona con el pie intensamente pronado y en niños con exceso de peso que caminan a edad temprana, puede ser también ocasionada secundariamente por raquitismo o fracturas del fémur.

²⁴⁵El "genu varum" o piernas en O, es una anomalía en la alineación de la pierna, por la cual las rodillas quedan muy separadas cuando los maleolos de los tobillos están en contacto.

²⁴⁶El "genu recurvatum" se debe a la hiperextensibilidad de la rodilla, provocando que el muslo y la pierna formen un ángulo abierto hacia adelante. Generalmente se presente en personas que tienen diferencias en la longitud de sus extremidades, o bien en el pie equino al tratar de apoyar la planta en el suelo.

²⁴⁷Estas recomendaciones contribuyen a mejorar la postura del niño: equilibrar el tono muscular corrige la excesiva prominencia abdominal y la rigidez corporal. El apoyo bajo la cabeza impide que esta se vaya hacia atrás, se libera de tensiones del cuello y al flexionar las rodillas hay más partes de la espalda en contacto con el suelo. Para dormir es conveniente hacerlo de lado y flexionando las rodillas. El cuerpo suelto y libre de tensiones. Lo más adecuado al escribir es utilizar un cojín en el asiento. Sentarse sin encorbar la columna. La flexión de las rodillas evita que la columna vertebral trabaje más en contra de la gravedad al levantarse un objeto desde el suelo. Aunque exista un movimiento compensatorio a su peso al cargar la mochila en la espalda, es mucho menor que si se carga de lado. Cfr. Martínez V. Sara. Alteraciones posturales en los niños de primaria, op. cit. p. 50.

Al respecto es importante resaltar que la mayoría de los problemas posturales de los niños de primaria no son fáciles de corregir exclusivamente con el ejercicio, requieren de un tratamiento ortopédico (plantillas, férula, zapato, aparatos, cirugía, etc.).

Sin embargo, el ejercicio puede contribuir a corregir el problema y lo cura solo cuando se trata de situaciones no muy graves. Sobre todo su influencia sobresale en la formación preventiva de una actitud postural adecuada. Dadas las limitaciones económicas de los padres de familia no se acude al especialista en ortopedia por lo que es muy importante la acción del profesor mediante ejercicios preventivos y correctivos.

Los ejercicios deben elegirse de acuerdo al padecimiento por lo cual es muy importante la identificación del mismo antes de decidirse a llevar a cabo un programa correctivo específico. Por ejemplo para la lordosis lumbar se considera el ejercicio como el mejor tratamiento para su recuperación, se trata de ejercicios en decúbito dorsal, ejecutados constantemente sin forzarse demasiado, muy lenta y suavemente, son ejercicios sencillos como mantener la pelvis levantada por espacio de 5 min., levantar las dos extremidades simultáneamente, flexión, extensión y rotación de rodillas, manteniendo la flexión de las rodillas hacia el tórax, entre otros, pero se requiere la orientación previa para que el escolar se capacite para la autodirección de su trabajo físico.

En términos generales, existen ejercicios que previenen y auxilian en el tratamiento de las afecciones más frecuentes porque aumentan la flexibilidad, la fuerza de los músculos dorsales y abdominales que mejoran a su vez la postura, corrigen el desequilibrio muscular en cuanto a tono y coordinación y mejoran la respiración. Los más recomendados son:

* ejercicios de postura: con inclinación pelviana, abdominales, de flexión y extensión al frente, atrás, laterales, hiperextensión, gateo, de tracción, de regresión del tronco, suspensiones simétricas y asimétricas (estos a su vez apoyan el desarrollo de la fuerza muscular abdominal), y torsiones de cadera.

* ejercicios activos: lanzamiento con posiciones iniciales estables (sentado, acostado, etc.), saltos y carrera particularmente benéficos para el pie y la pierna, así como de coordinación motora,

* ejercicios para el pie: en el caso del pie valgo: de presionar objetos con participación del dedo gordo y de libertad de movimiento de los dedos, flexión y extensión, combinando éstos con ejercicios de postura. juegos de tomar y pasar con los pies, escribir con los pies, hacer nudos con una cuerda, etc. Para la

antepierna y muslos ejercicios de elevación sobre la punta de los pies con dedos en posición de agarrar, talones supinados activamente, saltar la cuerda a pie firme o trotando, salto del conejo, caminar como "apaches", trepar como monos, sobre una tabla ascender de espaldas y descender de frente, rebotar al ritmo de una pelota con la flexión de piernas según se necesite.

1.5.- Uso del Tiempo Libre

En la sociedad actual, se acrecienta el problema del uso del tiempo libre, es decir, el tiempo liberado de la producción y disponible para la realización de otras prácticas. La contradicción señalada por Marcuse²⁴⁸ de que si bien existe ocio, el tiempo dedicado al mismo no es libre porque está administrado por los negocios y la política, cada día es más evidente.

En la actualidad es una realidad el hecho de que el tiempo de ocio le está ganando la partida a la Escuela pues es mucho mayor la influencia cultural y los aprendizajes logrados en estos espacios que los escolares, por lo cual dar una respuesta explícita desde la escuela a los usos del tiempo extraescolar es fundamental.

En el contexto urbano de la Ciudad de México encontramos actualmente cambios significativos respecto a las actividades de los escolares de primaria, particularmente en el uso de su tiempo libre. Es decir, las actividades que se realizan fuera del horario escolar. En el análisis destacan los cambios en el tipo de actividades,²⁴⁹ representadas en variaciones sobre los tipos de juego, juguetes y formas de comunicación interpersonal.

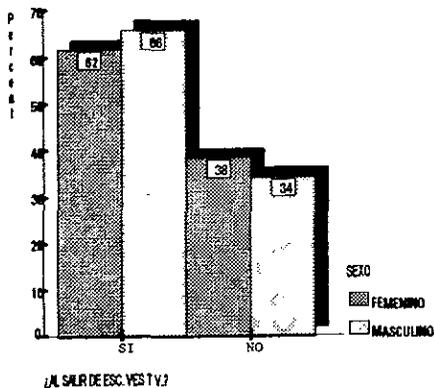
Las actividades extraescolares de los niños y las concepciones que se elaboran alrededor de ellas se encuentran muy determinados por la condición socioeconómica de la familia, la edad, el sexo, las características del medio ambiente material -infraestructura o equipamiento físico- con que cuenta la comunidad, el impacto de los medios de comunicación masiva, entre otros aspectos que delimitan sus elecciones, creando patrones de descanso y entretenimiento

²⁴⁸Cf. Marcuse, H. El hombre unidimensional. Londres. 1964.

²⁴⁹Para algunos autores el ocio es visto a través de los distintos comportamientos preferenciales lo cual nos lleva a la noción de ocio como expresión de un estilo de vida (Havigust, en E.U. Dumazedier en Francia y Filiplova en Checoslovaquia). En estos estudios se relaciona la noción culturalista de género de vida con la económica de nivel de vida. Posteriormente se subrayó el nivel de educación o de instrucción, entonces se analiza el ocio en función de factores demográficos y urbanísticos dejando fuera los factores económicos e ideológicos. Cf. Marie François Lanfant. Sociología del ocio. Barcelona. Ed. Península. 1978. Para autores como Iani Toti por el contrario el tiempo libre no existe sino como tiempo de recuperación de la fuerza de trabajo. En él se opera la transición del concepto de tiempo liberado para la producción a tiempo disponible para el consumo. Cf. Toti, Iani. Tiempo libre y explotación capitalista. México.

comunes al tipo de sociedad, al género y la clase social de que se trate.

Gráfica 23. Niños que ven televisión al salir de la escuela.



La mayoría de los alumnos de nuestro estudio, 64%, al salir de la escuela se entretiene viendo televisión, y un 36% manifestó que no es su actividad principal. 97.3% no escucha la radio al salir de la escuela y 2.7% lo hace.

El tiempo promedio que ven televisión al día es 3.078 hrs., el mínimo 1.00 hr. y el máximo 9 hrs²⁵⁰.

No obstante la existencia de bibliotecas públicas, es claro que los escolares no acuden en su gran mayoría a ellas y no tienen el hábito de la lectura, de los encuestados, el 51.2% no proporcionó un solo título de libros leídos aparte de los de la escuela, 30.1% señaló menos de tres títulos y casi todos son cuentos clásicos y el catecismo. 17.4 por ciento mencionó tres y solo 1.3 por ciento proporcionó más de tres. Ver tabla 33. Anexo I.

Las actividades que el niño realiza con su familia para divertirse con mayor frecuencia son juegos de mesa; platicar, contar "chistes"; y salir de paseo.²⁵¹

Los escolares manifestaron en su mayoría quedarse con un familiar (abuelos, hermanos y tíos) cuando sus papás no están. La edad

²⁵⁰83.6% de los escolares dijeron que las caricaturas son lo que más les gusta ver en televisión y 16.4% no las mencionan.

Los programas de aventuras los prefiere un 31.5% y no los consideran dentro de sus tres preferidos el 68.5%.

Las telenovelas son del gusto de 38.6% y 61.4% no las considera entre sus preferencias.

Los programas y películas musicales no son del agrado del 85.2%, contra 14.8% que las prefieren.

Los programas de terror gustan al 39.9%, mientras 60.1% no los encuentran divertidos.

Los programas deportivos y/o culturales no los encuentran divertidos 95.6%, contrario a 4.4% que los menciona en sus preferencias. Ver tablas 29a - 29f.

El tiempo promedio que los niños escuchan la radio es 1.30 Horas. Ver tabla 31.

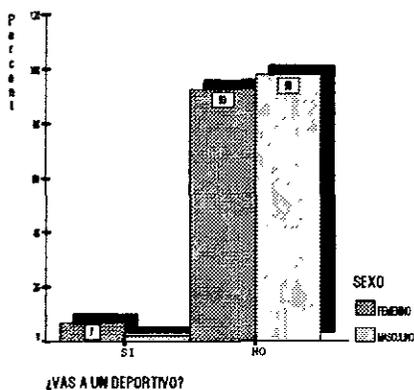
²⁵¹También mencionaron en orden decreciente: juego activo como bicicleta, pelota, saltar cuerda, rayuela, bailar. Ver televisión o videos. Practicar un deporte, otro: "faltar a la escuela", "fiestas", ir de compras, ir a museos, bibliotecas, y 8.6% no hace nada en especial con su familia para divertirse, "casi no sale. Ver tabla 32. Anexo I.

promedio de la persona que esta con ellos cuando sus padres no están es de 24 años. Las edades de las personas que lo acompañan determinan en gran medida las actividades que realiza el escolar cuando se queda con ellas. Con mayor frecuencia mencionaron jugar, platicar dentro de la casa (33%) y ver televisión (23.9%).²⁵²

Dentro de las actividades extraescolares es muy importante la noción del niño sobre su participación en el trabajo dentro de la casa, encontrando que el 82% expresó que son las familiares femeninas, principalmente la mamá y secundariamente las hermanas, quienes hacen el quehacer de la casa²⁵³. Se constata que no existe un reparto del trabajo doméstico familiar equitativo, éstas tareas siguen siendo exclusivas de las mujeres. Por ello se requiere plantear esta situación con una orientación que rescate la educación física de género.

Gráfica 24.

Niños que asisten a deportivo.



Con respecto a la práctica de actividades físico recreativas y deportivas la gran mayoría, 95.7%, no acude a un deportivo al salir de la escuela y escasamente un 4.3% tiene acceso a ello.

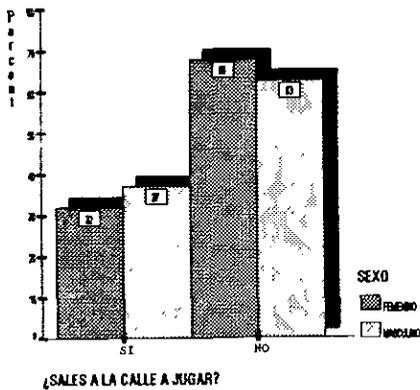
²⁵²También señalan en orden decreciente: quehacer en la casa (11.4%), tarea (5.4%), deporte (3.4%), juegos electrónicos (3%), actividad artística (2.4%), cuidar hermanos menores (2%), salir a jugar a la calle (1.7%), "pelear" (1.3%), ayudar en carpintería (0.3%). El 5.7% aseveró no realizar "nada en especial". Ver tablas 25-25a y 26. Gráfica 3.3

²⁵³Solo 7.7% estimó que "todos" son responsables del quehacer, 3.3% dijo ser el encargado de la limpieza de la casa. 2.7% mencionó a los familiares masculinos, 3% la trabajadora doméstica, 0.7% su papá y mamá, y 0.7% a sus hermanos.

Respecto concretamente a su participación con el quehacer de la casa: 36.8% siempre coopera con una o varias tareas asignadas como lavar trastes, ropa, tender camas, cuidar hermanos, barrer, trapear; 28.1% ayuda algunas veces en los quehaceres descritos; 17.4% sólo participa en quehaceres menores como mandados, recoger trastes, tender su cama de vez en cuando; 4.3% mencionó ayudar en la preparación de alimentos y un 13.4% (en su mayoría varones) expresó "nunca" colaborar en "nada". Ver tablas 35 y 35a.

Gráfica 25.

Niños que salen a jugar a la calle.



Mientras 35% de los escolares juega en la calle cuando sale de la escuela, el 65% no lo hace. Son los varones los que salen con más frecuencia a la calle.

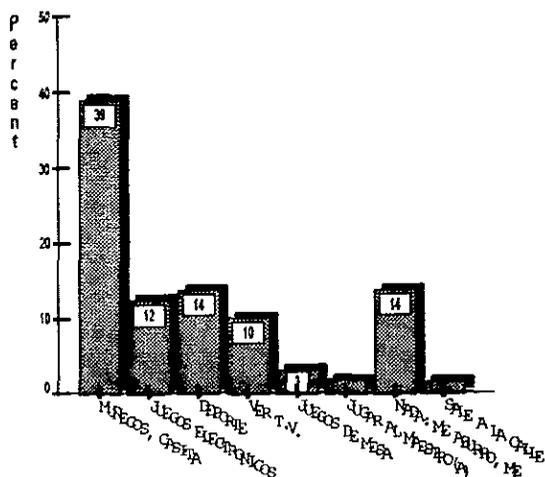
Contrario a la diversidad de formas que la sociedad moderna le ofrece a los sujetos para aprehender y expresar su mundo, los escolares de nuestro estudio tienen muy pocas opciones para usar su tiempo extraescolar. Las actividades que los ocupan son impuestas, actuando más como

medio de enajenación y control que como resultado de una elección basada en el conocimiento previo de varias alternativas.

Así los entrevistados en su gran mayoría no realizan una actividad sistemática y bien planeada en su tiempo libre: no acuden a un deportivo, no aprenden un oficio, no leen, casi no escuchan radio, ni realizan otros estudios. Sobresale el entretenerse viendo televisión y salir a jugar a la calle.²⁵⁴

²⁵⁴ El 96.7 por ciento de los escolares entrevistados no trabaja remuneradamente cuando sale de la escuela y 3.3 por ciento lo hace. 80 por ciento de los escolares no realiza otros estudios al salir de la escuela y 20 por ciento lo hace. 92.7 por ciento no acostumbra leer cuando sale de la escuela y 7.3 por ciento lo hace. 98.3 por ciento no juega preferentemente con juguetes electrónicos al salir de la escuela y 1.7 por ciento lo hace. Ver tablas 24a - 24h.

Gráfica 26.
Juegos del escolar.



¿CUANDO ESTAS SOLO(A) A QUE JUEGAS?

preferidos principalmente los muñecos (as), "barbies", peluches, luchadores, pistolas y los juguetes electrónicos. Con menor frecuencia se mencionó: la bicicleta, patineta, patines, avalancha, pelota, aro, cuerda, carros, trenes, aviones, juegos de mesa: turista, oca, serpientes y escaleras, destreza, educativos, de armar y sólo un niño mencionó jugar con su mascota.²⁵⁵

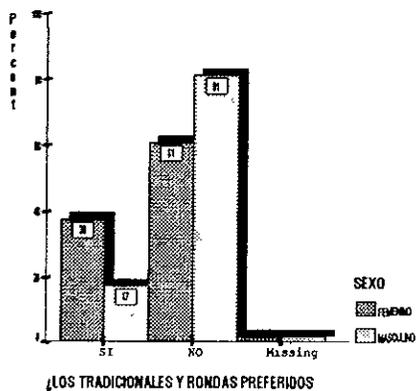
Los juegos que realiza cuando está solo, son principalmente con muñecos, carros, trenes, "la casita" "escuelita", canicas, "tazos"; también practican algún deporte, juegos electrónicos y juegos de mesa. 14% dijo que cuando esta solo no hace nada "se aburre".

Los niños consideran entre sus juguetes

²⁵⁵Ver tabla 43b. Anexo I.

Gráfica 27.

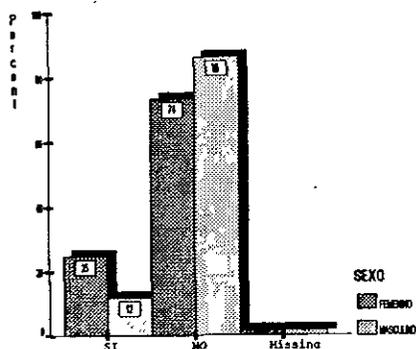
Juegos tradicionales y rondas



Con respecto a sus juegos preferidos, la mayoría no considera los juegos tradicionales, de conjunto y rondas, mientras para 26.1% de los pequeños son divertidos. Sobre todo para las mujeres.

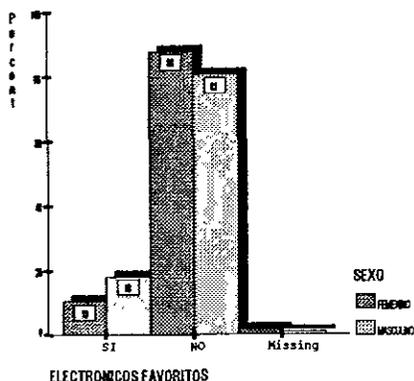
Gráfica 28

Juegos con implementos



Los juegos usando implementos como aros, cuerdas, bastones, llantas, pelotas, bicicleta, columpio, avalancha, patines, patineta son los preferidos para 17.6% de los niños. Principalmente los mencionaron las mujeres.

Gráfica 29
Juegos electrónicos



Los juegos electrónicos son preferidos de 15.2%, principalmente de varones y 84.8% no los mencionó.

En nuestro estudio casi no se mencionan las rondas o juegos tradicionales, y se nota la reducción de los juegos con pelota u otros implementos como cuerdas, aros, canicas, balero, trompo, en relación a los deportes como el futbol y el tiempo que pasa frente al televisor. El paseo en bicicleta

se ha reducido en parte por la escasez de espacios para ello y aumento de los riesgos del tráfico vehicular y la violencia en la ciudad.

Entre los hábitos que identificamos como característicos del uso de tiempo libre entre los alumnos encuestados, se denota la disminución de la actividad física y la ejercitación cotidiana ante el embate del sedentarismo y la automatización con el incremento del tiempo viendo videos y la mecanización de los juegos electrónicos; limitado acceso a deportivos, gimnasios y escasez de áreas verdes (parques y jardines), así como incremento en los

niveles de riesgo para realizar actividades en la calle causados por el aumento de la violencia y la delincuencia.

Sumado a lo expuesto habría que resaltar el papel preponderante que juegan hoy día los medios masivos de comunicación (principalmente la T.V.) que han venido a ocupar el lugar de la escuela, desbancando paulatinamente también el de la familia.

Francois Mariet sostiene que las determinantes del fracaso escolar son los mismos que los del consumo de televisión (pobreza, mediocridad e insuficiencia de la oferta escolar y deterioro de la familia), distingue entre las diversas formas de ver televisión. Al respecto de la "tele rellena huecos": que se ve porque no se tiene nada mejor que hacer, sin elección, cuando la televisión no tiene competidores. "Su consumo es directamente proporcional al deterioro del entorno de los niños. Una familia deshecha, unas condiciones urbanas que hacen la calle peligrosa y multiplican las zonas marginadas, que reducen los espacios verdes accesibles, y que organizan la ciudad para el automóvil y la especulación inmobiliaria...Es patrimonio de los niños pobres, la distracción de los niños sin distracciones".²⁵⁶

Por otra parte la urbanización trae consigo el hecho de que los escolares tengan cada vez menos contacto con la naturaleza, lo cual va aunado a pérdida de conocimientos sobre su medio ambiente y, en algunas ocasiones, incapacidad para manejarse en el campo. Por ello deben promoverse actividades como los campamentos escolares, visitas a parques ecológicos, al zoológico, museos interactivos, ludotecas, entre otros, que coloquen al niño en situaciones realistas frente a la naturaleza y provean de conocimientos y habilidades para conducirse adecuadamente y desarrollen el respeto y salvaguardia de su entorno.

Al respecto sería muy valioso reorientar sus actividades lúdicas, rescatando los juegos tradicionales e innovando otros con contenidos culturales valiosos, con mayor desarrollo de destrezas motrices, de coordinación rítmica musical, que involucre su diseño, confección y creatividad, revalorando la riqueza artesanal del pueblo mexicano: saltar la cuerda, el trompo, el balero, la matatena, entre otros. También se requiere revalorar el aprendizaje formal del manejo de instrumentos que al mismo tiempo que cumplen su función de ejercitación cubren una necesidad social. Este es el caso de la bicicleta que es útil no sólo por sus cualidades de ejercitación al aire libre, sino como vehículo de locomoción anticontaminante. La política educativa debe impulsar el uso de la

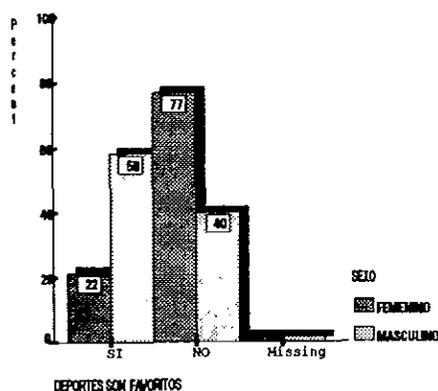
²⁵⁶Cf. Mariet, Francois. "La televisión, ¿cabeza de turco del fracaso escolar?". Educación en el Mundo. Propuestas y balances Parte IV. La Jornada, viernes 9 de julio de 1993, p.v.

bicicleta con programas en las escuelas, construcción de ciclistas y prever la seguridad para los usuarios.

1.6.- Ejercitación y actividad deportiva

Una de las situaciones detectadas digna de tomarse en cuenta en la planeación educativa de la educación física, es el hecho de que el niño por decisión propia, espontáneamente, practica algún ejercicio, juego, actividad físico recreativa y deporte.

Gráfica 30
Deportes Preferidos



Los deportes sobresaliendo el fútbol y el basquetbol, son los más practicados por 43.7% de los escolares encuestados, 56.3% no los consideró. Principalmente fueron mencionados por los varones.

En relación directa con las motivaciones propias del niño en edad escolar su deseo apunta hacia el juego, aun cuando es capaz de realizar actividades que le exigen grados de concentración y cierta seriedad, siempre trata

de encontrar una relación lúdica con la tarea.

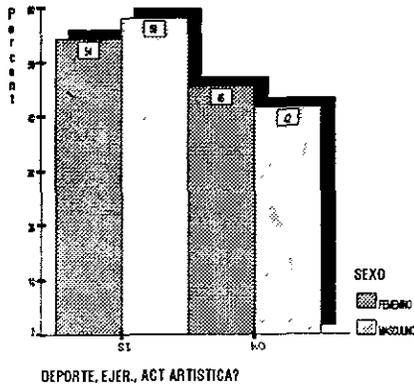
Hay que destacar que los estudios sobre el juego en la infancia, han enfatizado su importancia como un elemento esencial para el posterior desarrollo del pensamiento lógico y de habilidades que posteriormente se orientarán a otros campos: laboral, artístico, técnico científico, etc. (Vygotski, 1988).²⁵⁷

En lo que se refiere al deporte, observamos que en su mayoría los pequeños no tienen acceso a un lugar en donde realizar la actividad, ni con una orientación adecuada del especialista. Aun cuando los padres desean que sus hijos acudan a un deportivo, esto se ha dificultado con el incremento de los costos de estos servicios y se han visto disminuir el número de escolares que acuden a recibir enseñanza particular.

²⁵⁷Ver. Vygotski, L.S. "El papel del juego en el desarrollo del niño" en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Ed. Grijalbo, 1988, Cap. VII.

Al salir a la calle a realizar ejercitación sin vigilancia y orientación adecuada, el escolar no solo se expone a una lesión, sino que se coloca en el centro de los problemas que aquejan la ciudad: pandillerismo, vandalismo, accidentes y riesgos a su integridad.

Gráfica 31.
Practica deporte, ejercicio o actividad artística

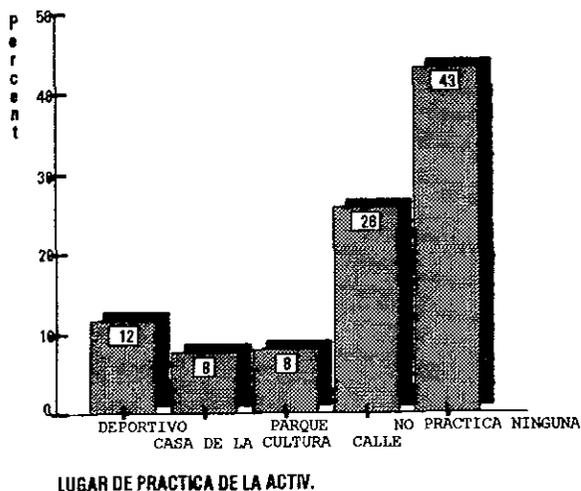


De los alumnos encuestados: 56.7% dijo practicar algún deporte, ejercicio o actividad física fuera de la escuela, mientras 43.3% expresó no hacerlo.

Las actividades que practican son: deporte (40.7%); juegos recreativos (7.0%); bicicleta, correr, patines, patineta (3.5%); natación (2.1%); actividad artística (1.8%).

Gráfica 32.

Lugar en donde practica la actividad física



En lugar en donde practican el deporte o actividad física es: la calle (26.3%), deportivo (11.9%); parque cercano a su casa (8.2%); centro cultural, centros deportivos del IMSS o ISSSTE (7.8%); en la escuela fuera del horario escolar (1%). Ver tablas 36, 36a y 37.

Considerando que el deporte es la realización de ejercicio físico, con ordenación del mismo

a través de reglas y encaminado a la competencia; su práctica implica todo un sistema ordenado que debe ser planeado en base a sus objetivos particulares (como deporte de alto rendimiento, juegos predeportivos o deporte escolar), tomando en cuenta fundamentalmente a quienes va dirigido y los recursos humanos y materiales que requiere. Sin embargo, los niños que practican deporte lo hacen en su mayoría en la calle, sin contar ni con instalaciones, ni con la conducción pertinente del instructor. Un ejemplo es la tradición deportiva popular del fútbol llanero, reconocido con este nombre porque se lleva a cabo en llanos generalmente con piso de tierra carentes de las condiciones y recursos mínimos necesarios. Estas prácticas lejos de favorecer el desarrollo deportivo propician la generación de riesgos a la salud.

En nuestro estudio es escaso el número de escolares que tienen acceso a la práctica deportiva y la ejercitación planeada y sistemática en buenas condiciones en un club, asociación o deportivo particular. El Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS), el Instituto de Servicios de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y el Departamento del Distrito Federal (DDF) ofrecen estos servicios y han hecho una buena labor al ampliar el acceso a la práctica lúdica, deportiva y recreativa, aunque es todavía muy limitada su cobertura.

Situación todavía más limitada tienen otras actividades como la danza, la gimnasia rítmica y artística, el baile popular, la expresión corporal, etc., resultando muy bajo el porcentaje de escolares que las realiza.

1.7.- Conclusiones

Tratar el tema de la educación física de los escolares de nuestro estudio nos llevó directamente a evaluar sus condiciones de vida y, señalar constantemente que el objetivo de la disciplina debe ser capacitar al individuo para que mejore la calidad y el bienestar de su existencia. Sin diferencias de clase, raza, étnia, género y bien se trate de sujetos sanos o enfermos.

La dificultad para tener condiciones básicas para el desarrollo integral, afecta profundamente el desarrollo pleno del niño, propiciando la reproducción de situaciones desventajosas por la gran cantidad de riesgos que lo rodean y que violentan su integridad física y mental.

Mientras en algunos sectores de la población se cuenta con la mayoría de los servicios, en los sectores más desfavorecidos existe grave deficiencia en el medio, todo ello hace patente que ante la desigualdad, las políticas igualitarias son la peor injusticia. Es necesario proponer programas que atiendan particularmente estas situaciones concretas:

- * reconocer el problema de inequidad, y que las políticas sociales retomen la importancia de la educación física;

- * Aumentar el equipamiento y servicios de consumo colectivo para el bienestar físico, vivienda, espacios recreativo culturales, etc. principalmente en las zonas más desfavorecidas;

- * atención a las características geográficas del Valle de México, su riesgos sísmicos, la inversión térmica, la altura sobre el nivel del mar, etc. que contribuyen a agudizar los problemas de deterioro del medio ambiente y de la calidad de la vida de los escolares, ello evidencia la necesidad de profundizar el tema de educación física y medio ambiente, sobre todo en lo que se refiere a las situaciones de contingencia ambiental.

Entre las características más significativas de los cambios socioculturales que impactan la forma de vida de los escolares se observó una nueva división familiar del trabajo. Ante la agudización de la crisis económica ambos miembros de la pareja se vieron instados a salir a trabajar, incrementándose así el tiempo de soledad de los niños el cual se agota, en la mayoría de los

casos, frente el televisor. Ello ha llevado a la reproducción de actitudes y hábitos negativos, entre los cuales sobresalen, por una parte, los que resultan de mensajes subliminales encaminados a la comercialización y el mercantilismo, generando cambios en los modelos éticos y de consumo.

Presencia e incremento de pésimos hábitos posturales, acompañados de inmovilismo, pasividad y enajenación de la realidad.

Aunado al decrecimiento del ingreso familiar, el hecho de que la madre tenga menos tiempo para la preparación de los alimentos, ha tenido como consecuencia un deterioro en los hábitos alimentarios, tanto en la regulación de los horarios, como la calidad y cantidad de la dieta.

En suma, el cambio en las prácticas cotidianas de los escolares, en el marco de los procesos de mecanización asociados a la vida super tecnificada y a la sociedad urbana, generan problemas concretos del desarrollo de la vida material y espiritual de la población, especialmente de los niños en edad escolar los cuales inciden directamente en su educación corporal. Entre ellos sobresalen:

- * sedentarismo y automatización que exige atender la capacidad de ejecución, movilidad, creatividad y atención a la salud.

- * desnutrición y mala nutrición que hace patente la necesidad de crear habilidades que incidan en la capacitación para la producción, manejo y consumo de los alimentos.

- * deterioro de la salud con incidencia de las clásicas infecciones gastrointestinales, incremento de las afecciones respiratorias ante el aumento de los índices de contaminación, surgimiento de nuevas enfermedades y reaparición de otras que se suponían superadas, aumento en los niveles de angustia, depresión, mayor violencia y accidentes en la calle. Todo ello exige el desarrollo de conceptos, habilidades, técnicas corporales y prácticas cotidianas para prevenir, detectar y manejar situaciones de riesgo.

- * Incremento en los niveles de contaminación (aire, ruido, basura, agua, etc.) acompañando la continua destrucción ecológica, trae consigo el requisito de desarrollar en el escolar conocimientos sobre el medio ambiente, su cuidado y preservación, como parte de su propia supervivencia.

- * Ante la enorme desigualdad en la repartición de la riqueza que conlleva pobreza, escasez de servicios y de higiene, es necesario capacitar al escolar para conocer y manejar su desarrollo

corporal como prioridad, haciéndose de herramientas, hábitos y habilidades para enfrentar la situación con información y sentido crítico.

* Frente a la tendencia a buscar el aumento de la eficacia y eficiencia orientado exclusivamente al proceso productivo, sobresale la necesidad de invertir en desarrollo humano. Aclarando que no se trata del planteamiento de la inversión en capital humano para la producción en un sentido economicista que se traduce en la búsqueda del alto rendimiento en el deporte o del perfeccionamiento motriz; sino en el logro del desarrollo pleno en donde es central la salud, la comunicación corporal y la motricidad.

En la planeación educativa se deben considerar las condiciones de pauperización creciente, de escasez y baja calidad de los alimentos, frecuencia y tipo de enfermedades, limitación en el acceso a los servicios, entre otros problemas mencionados, para jerarquizar prioridades de atención a la población. Estas deben ser integrales y no pueden reducirse a programas parciales de apoyo social (subsidios económicos, dotaciones de desayunos, leche, campañas de salud, higiene y alimentación, etc.).

Afirmar la necesidad de crear un proyecto educativo encaminado a la resolución de estas necesidades, implica asimismo insistir en el hecho de que en la base del problema se encuentra la desigualdad de condiciones económicas, las cuales sólo serán resueltas en un sistema que priorice las políticas de democratización de oportunidades; pero también es aceptar que el problema del bienestar humano es multicausal por lo que no puede verse aislado de otros factores -fundamentalmente el educativo- que inciden directamente en una actitud consciente y autónoma del sujeto para proveerse mejor calidad de vida.

La presentación de la problemática general descrita enmarca el contexto general de vida de los escolares objeto de nuestro estudio. Ellos representan el punto de partida para buscar líneas de análisis en la creación de una nueva escuela. Esta exige no sólo el cambio de los principios psicopedagógicos tradicionales, sino su revisión sustancial y sustitución por otros principios que respondan a los nuevos objetivos sociales de todo el sistema de educación, proporcionando a los escolares instrumentos para la resolución de problemas de la vida cotidiana, permitiendo su integración a la esfera productiva, y posibilitando sobre todo su desarrollo físico y el acceso a una vida más satisfactoria.

En lo que se refiere al programa de educación física escolar, éste debe orientarse a dotar al alumno de hábitos y habilidades que le permitan manejar su tiempo libre, planificarlo conscientemente, así como desarrollar aprendizajes de actividades orientadas hacia la

ejercitación sistemática, constante y disciplinada y la creación de hábitos alimentarios y posturales.

Para ello es imprescindible que se invierta en programas educativos integrados, dirigidos a la toma de conciencia y desarrollo de habilidades que generen procesos de autocapacitación e independencia creciente tanto a nivel individual como de la comunidad en su conjunto.

CAPITULO III

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU PRACTICA DOCENTE

(Un acercamiento a la escuela primaria en la Ciudad de México)

Con las conclusiones obtenidas del estudio exploratorio sobre las necesidades de la educación física actuales y futuras se procedió a evaluar la práctica docente en escuelas primarias de la Ciudad de México.

Es pertinente precisar la categoría de práctica docente a partir de la cual realizamos nuestro estudio. Ésta es entendida como el conjunto de actividades y relaciones que constituyen el proceso enseñanza aprendizaje en una sociedad concreta, observándose desde los lineamientos generales que orientan sus acciones hasta los resultados de la misma. En este apartado se desglosa en los siguientes rubros:

1. Política educativa
2. Recursos docentes
3. Atención al servicio e infraestructura
4. Proceso didáctico de la Educación Física
 - 4.1. Enfoque
 - 4.2. Objetivos
 - 4.3. Contenidos
 - 4.4. Estrategias y relaciones didácticas
 - 4.5. Evaluación

Los aspectos mencionados no se encuentran aislados, por lo que deben considerarse sus mutuas interrelaciones con una visión sistémica.

El análisis se basó en la descripción de las actividades del escolar en general y de la educación física en particular hecha por los alumnos y maestros de escuelas primarias públicas, recogida en las encuestas elaboradas para este fin.²⁵⁸ También las aplicadas a profesores de educación física en servicio²⁵⁹, directores de

²⁵⁸ También fueron retomadas las utilizadas en la investigación de Evaluación Curricular de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Cfr. Grimaldo, Inés, Torres Ma. de la Luz y Marín, Guadalupe. Diagnóstico de Evaluación Externa. México, SEP, DGENAM, ESEF, Marzo 1993. y Torres, Ma. de la Luz; Marín Castro, Guadalupe y Grimaldo, Inés. Conclusiones sobre la Evaluación Curricular de la Sistematización Académica ESEF y planteamientos alternativos para la construcción de una nueva propuesta curricular. México, SEP, DGENAM, ESEF, enero, 1994.

²⁵⁹ Los datos se basaron en las encuestas aplicadas a profesores de educación física en servicio egresados tanto de la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF), todos ellos alumnos de la Licenciatura Semiescolarizada (LEFSE) y otra a egresados de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). En el primer caso la encuesta fue contestada por 102 profesores y abordó los siguientes aspectos: datos generales; formación profesional; perspectivas laborales y programas escolares en su aplicación. 50 por ciento de la población encuestada correspondió a

escuelas primarias, autoridades de la Dirección General de Educación Física (DGEF)²⁶⁰, y de la Comisión Nacional del Deporte (CONADE),²⁶¹ así como otras investigaciones sobre el tema y estadísticas oficiales.

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de cada uno de los componentes de la práctica docente en relación a las necesidades detectadas en el acercamiento al nivel de primaria en la Ciudad de México.

En el acercamiento a las condiciones de la práctica docente de la educación física y su cobertura, se exponen los indicadores que engloban en su conjunción la viabilidad de la educación física y su respuesta a las necesidades sociales.

En primer término está la política educativa que precisa los lineamientos oficiales; un segundo aspecto referente a los recursos humanos que constituyen la fuerza de trabajo ejecutoria del proceso E-A y el tercer indicador corresponde a la infraestructura o recursos materiales indispensables en su operatividad.

D.F., el 50 por ciento restante ubicados en los siguientes Estados de la República, en orden decreciente: Estado de México, Chiapas, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Quintana Roo, Tabasco, Guanajuato, Campeche, Colima, Baja California, Morelos, Coahuila, Puebla, Tlaxcala y Querétaro. En el segundo caso se aplicaron 272 encuestas que representan el 9.2% del total de egresados. Se consideraron 4 aspectos en la encuesta: perfil del egresado; ejercicio profesional; formación académica y viabilidad de la educación física. La encuesta se aplicó exclusivamente a profesores que laboran en las 16 Delegaciones del D.F. Ver Grimaldo, et. al. Evaluación Externa ESEF op. cit. pp. 4-10.

²⁶⁰ Las conclusiones presentadas están basadas en la encuesta aplicada a la administración general y mandos medios de la Dirección General de Educación Física, la cual se diseñó para obtener información en cuatro aspectos: datos generales; docencia en educación física; necesidades académicas; viabilidad de la educación física. Aunque fueron distribuidos 319 instrumentos entre la administración central, jefes de sector, inspectores y conductores de programa, sólo fueron contestados 94. Ver: Grimaldo, et. al. Evaluación Externa de la ESEF, op. cit. pp. 17-29.

²⁶¹ Los datos se obtuvieron de la encuesta aplicadas a 2 subdirectores y 4 jefes de departamento de la Comisión Nacional del deporte. Ver. Evaluación Externa ESEF. op. cit. pp. 30-33.

1. POLÍTICA EDUCATIVA

La política educativa define la planeación y administración, los aspectos normativos y las estrategias que se prescriben oficialmente en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional.

Aceptando la distinción entre educación física y deporte, la política educativa actual, en ambos casos confiere las cualidades de ser medio formativo y de salud, e indica de forma ambigua que apoyará "nuevas alternativas" para la primera; mientras, para el deporte, precisa la búsqueda de la excelencia y el fortalecimiento de su práctica en las escuelas.

El Plan Nacional de Desarrollo señala : "La educación física y la práctica del deporte estimulan la formación individual, la salud y el bienestar social de la población. Por ello se alentará su desarrollo, la ampliación de su cobertura, las nuevas alternativas para la educación física y la búsqueda de la excelencia" y, concluye: "El Gobierno fortalecerá la práctica del deporte en las escuelas como parte de la educación integral en todos los niveles educativos y se promoverán actividades deportivas extraescolares que canalicen el uso del tiempo libre de los niños y jóvenes de todo el país".²⁶²

En el mismo sentido el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 del Poder Ejecutivo Federal, dado a conocer en enero de 1996 y enmarcado en el concepto de desarrollo humano. Establece que:... "la educación es una vía hacia una mejor manera de vivir". Al diferenciar la formación en el ámbito ético, cognoscitivo y expresivo y atribuye a la educación física, junto con el área artística, la cualidad de "lo expresivo".

Al reducir la educación física a las actividades denominadas "expresivas", si bien considera el deporte, predeporte y la recreación, no reconoce otros contenidos involucrados y que atañen directamente a los que desea impulsar en relación al principio de desarrollo humano que postula.

En el rubro en donde hace referencia a la educación física, establece: "El estímulo a la apreciación a las diversas manifestaciones del arte y a la expresión de la sensibilidad artística es parte esencial de la educación integral. Igual importancia tiene la promoción de actividades físicas de carácter recreativo, predeportivo y deportivo que apoyen el crecimiento sano

²⁶²Plan Nacional de Desarrollo. op. cit. p. 92.

y los valores asociados al juego, el trabajo en equipo y la competencia amistosa".²⁶³

Una mejor comprensión del papel que la política actual asigna a la educación física se encuentra en el Plan y los Programas de Educación Primaria cuya aplicación se inició a nivel nacional en septiembre de 1994 con objeto de elevar la calidad de la educación de los escolares.²⁶⁴ En este Plan, la materia cuenta con un total de 40 horas anuales que equivale a una novena parte de las que los escolares reciben de español, la sexta parte de matemáticas y una tercera parte de ciencias naturales, que son las materias con mayor espacios en el curriculum en el primer y segundo grado; mientras de tercero a sexto grado representa una sexta, quinta y tercera parte, respectivamente.²⁶⁵

Así, uno de los indicadores que mejor expresan la escasa importancia que se le dá dentro de los programas oficiales para las escuelas primaria, fue la indicación, en 1994, de reducir de dos a una hora el tiempo de clase a la semana. Ello ha llevado a señalar por parte de los especialistas en foros, congresos y reuniones académicas, total insuficiencia para lograr los objetivos propuestos.

Respecto a la carga curricular de la especialidad el Programa de Desarrollo Educativo afirma que:..."éstas prácticas tienen un horario dentro de la programación escolar que debe ser bien aprovechada", con ello implícitamente acepta como suficiente la hora establecida para la clase.

Como se ha observado tanto en el Plan Nacional de Desarrollo como en el Programa de Desarrollo Educativo, en el único rubro en donde se considera la educación física, se enfatiza el deporte y la búsqueda de la excelencia. De hecho entre sus prioridades se señala la "detección de niños que tienen un potencial excepcional" para todas las especialidades.

Se trata del esquema que ha estado presente en los planes de desarrollo presentados por el Ejecutivo Federal en sexenios anteriores.

El papel de los directores de la primaria es muy importante pues representa la máxima autoridad dentro de la escuela, quien regula

²⁶³ ibid. p. 49.

²⁶⁴ De acuerdo con la SEP estos "son producto del consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacan claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país". SEP. Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio, SEP. 1993. p. 11-12.

²⁶⁵ Ver. SEP. Plan y Programas de Estudio. Primaria, op.cit. p. 14

normativamente el proceso educativo y sus acciones delinear la práctica docente.²⁶⁶

Sobre el concepto de educación física, los directores encuestados en su mayoría (61%) se refirieron a la disciplina complementaria que apoya otras áreas del conocimiento. El resto la identifica con una disciplina básica para lograr la educación integral; mientras la minoría señaló que se trata de una materia poco desarrollada y sólo un 4 por ciento mencionó un carácter antipedagógico.

Con respecto a los beneficios que la clase de educación física proporciona para el desarrollo de los niños, los directores expresaron mayoritariamente: la integración en su desarrollo; el resto refirió: la preparación física, motricidad, salud, sociabilizante, adaptabilidad, compensatoria y creatividad.

Del tipo de relación que se establece entre los profesores de Educación Física y los otros profesores de la escuela, la mayoría de los directores coincidieron en señalar que es satisfactoria, mientras sólo un 2.9% habló de indiferencia y 1.4% refirió relaciones conflictivas.

El conocimiento por parte de los directores de las escuelas primarias del programa de educación física es del 55.8%, mientras un 38.2 confesó desconocerlo. En proporciones similares se aceptó tener conocimiento del plan de clase del profesor de educación física, mientras un 30.8% dijo desconocerlo.

Los datos indican que en una proporción importante no existe una relación académica interdisciplinaria entre el profesor de educación física y los profesores de grupo. Los directores señalaron (39.7%) que el profesor de educación física es miembro del Consejo Técnico de la Escuela, mientras el otro grupo (38.8%) opinó que no participa de esta organización. El resto no contestó.

Respecto a la participación del educador físico en la resolución de problemas de la escuela, los directores afirmaron en su mayoría (54.4%) su colaboración, mencionando principalmente que lo hacen por su capacidad de socialización e integración, promoviendo campañas con los padres de familia, de reforestación, recreativas, mejorando instalaciones y materiales, gestionando y recaudando fondos; mientras los que opinan lo contrario (22%), arguyeron que no se cuenta con profesores ni recursos, y en otros casos no existe interés.

²⁶⁶Los resultados aquí expuestos son producto de las encuestas aplicadas a 68 directores de escuelas primarias en el D.F. y zona conurbada con un total de 22 reactivos, cuyos resultados datan de febrero de 1992 y están expuestos en su totalidad en el documento de "Evaluación Curricular Externa ESEF. op. cit.

En lo que se refiere a la existencia de programas especiales para atender problemas de discapacidad física, desnutrición, desintegración familiar y económicos, los directores refirieron en su mayoría no contar con ellos, y en su caso son programas basados en pláticas a los padres e impulsados por el sector salud²⁶⁷.

Los directores (72%), opinaron que las clases de educación física han cambiado favorablemente, mencionando la formación de profesores, su superación y actualización, el apoyo a la formación de los niños y el incremento de los recursos materiales y humanos, como aspectos significativos de estos cambios. Por lo contrario, el 22% que consideró estos cambios desfavorables hizo alusión a la falta de aplicación real de la disciplina, a la escasez de profesores y a la falta de profesionalización.

En lo referente al nivel de preparación de los profesores de educación física para impartir su clase el 82.3% opinó que cuentan con buena preparación, un 16.1% no están de acuerdo con esta opinión.

Respecto a los tres principales problemas que los directores detectaron sobre la impartición de la clase de Educación Física señalaron: contaminación, instalaciones y materiales. Como propuestas para resolver las problemáticas planteadas refirieron: crear y mejorar instalaciones, apoyo de los padres de familia y proporcionar material.

²⁶⁷Los directores expresaron sobre los programas especiales: de discapacidad física el 69.11% manifestó no tener alguno y un 25% dijo tenerlo. Un 62% habló de no contar con un programa de atención para problemas de desnutrición y un 27.9% dijo contar con él. El 72% señaló no llevar a cabo un programa para atención al problema de desintegración familiar y un 19% refirió tenerlo. El 79.4% manifestó no tener programa de atención para problemas de carácter económico de los alumnos, mientras un 14.7% señaló llevar a cabo alguno. El resto de los porcentajes para completar el 100% no contestó en cada uno de los casos.

2. RECURSOS DOCENTES

Las acciones encaminadas al proceso de enseñanza aprendizaje (E-A) de la educación física recaen de manera directa en los docentes como ejecutores del plan. En este apartado se presentan los rasgos que caracterizan su formación, desempeño, condiciones laborales y sus apreciaciones sobre los principales problemas sociopedagógicos que afectan el proceso educativo.

Sobre la formación de docentes en las Conclusiones de la Evaluación Curricular de la Escuela Superior de Educación Física se señala:

"La acción específica de los educadores físicos no se encuentra definida con toda nitidez, por ello al ampliar el campo de atención no se señalan las funciones prioritarias que le competen. Esto se constata en el documento, cuando propone diez campos de atención de formación profesional: pedagógica, psicológica, administrativa, en investigación, de cultura general, cívico social, filosófica, biológica, técnico deportiva y artística.

"De esta manera una de las limitaciones más marcadas de este modelo por asignaturas reside en que ha provocado la dispersión de contenidos programáticos y no pudo, en su momento, precisar el campo concreto de formación de la educación física.

"Asimismo existe indefinición acerca de lo que es el educador físico y el papel que debe jugar como profesional de la educación. Esto sucede como consecuencia de la heterogeneidad de actividades que realiza en su práctica. En este mismo sentido, la educación física es conceptualizada de diversas maneras y por ello al educador físico se le confunde con entrenador deportivo, razón por la cual se le asignan tareas fuera de su competencia docente.

"Debido a la fundamentación teórico metodológica que sustenta dicha Sistematización, basada en la corriente de la tecnología educativa la cual propone la organización de los contenidos derivados de objetivos programáticos, si bien se avanzó en cuanto a formalizar la metodología en relación al plan de estudios señalado en el acuerdo 11140, no logró responder a necesidades sociales reales.

"Hace falta reforzar el área psicopedagógica como la columna vertebral en la formación del educador físico, asimismo la posible integración de sus contenidos a un tronco común a partir del cual se designen las especialidades propias de las áreas de influencia.

"Naturalmente para hacer congruente la formación del egresado con el campo profesional es necesaria la evaluación y actualización del proyecto académico (plan de estudios y programas) así como el seguimiento de egresados de una manera permanente."²⁶⁸

El estudio mencionado concluyó señalando que no se atiende el campo de educación para la salud y el de la actividad física sólo lo hace parcialmente.

Es interesante apuntar el interés de los jóvenes por realizar la carrera docente en este campo que en los últimos 6 años se ha incrementado, siendo en la actualidad la Escuela Superior de Educación Física la que cuenta con la matrícula y egreso mayor en comparación a las otras escuelas del Subsistema de Educación Normal del Distrito Federal. A pesar de ello la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) presentó en 1995, 25% de deserción lo cual es indicativo del problema de eficiencia terminal. La institución es reconocida como la más importante a nivel nacional en la formación de docentes en este campo y única para atender las necesidades en el Distrito Federal.

En el Sistema Educativo Nacional (SEN) la actividad del educador físico se encuentra regulada por planes y programas que atienden directamente los niveles de lactantes, maternal, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y programas especiales para el medio indígena, rural, educación especial (invidentes, débiles visuales y débiles mentales), campamentos e iniciación deportiva (gimnasia artística, fútbol, voleibol, basquetbol, natación, atletismo y ajedrez).

El egresado se contrata en un campo profesional de instituciones del sector público con programas de salud, recreativos deportivos, artísticos vacacionales, cívicos, de administración, etc. para atender una población de todas las edades, quienes son atendidos mayoritariamente por personal empírico sin la preparación adecuada. La responsabilidad de estos programas es atribuible indistintamente al educador físico, al entrenador deportivo, al deportista destacado, al profesional de cada especialidad y al monitor capacitado técnicamente en algún deporte, lo que demuestra el desplazamiento del educador físico de su campo laboral y con ello, el deterioro de su imagen profesional.

Las fuentes que ofrecen empleo al educador, aparte del SEN, son las siguientes: escuelas, deportivos, clubes y gimnasios particulares, equipos deportivos profesionales, hospitales, hoteles, sindicatos, instituciones de educación especial, empresas y fundaciones

²⁶⁸ Grimaldo, I. Torres, M. Y Castro, G. Conclusiones sobre la Evaluación de la Sistematización Académica ESEF y Planteamientos Alternativos para la Construcción de una nueva Propuesta Curricular. México, SEP. DGENYAM, ESEF. Enero, 1994. pp. 16 y 17.

privadas, instituciones de rehabilitación. Si bien se considera un avance el que la educación física tenga un campo de influencia tan amplio, no se ha logrado rescatar la importancia de su práctica para dotar estos programas de los recursos necesarios.

El educador físico no cuenta con horas, para preparar clase, evaluar, calificar, e investigar; ni con los recursos necesarios: didácticos e instalaciones. En una revaloración de la función docente es fundamental dotarlo de tiempos para: la planeación, seguimiento, evaluación y difusión de los resultados del proceso docente.

En lo que atañe a las condiciones laborales del profesor, en su mayoría no poseen plaza de tiempo completo de la Secretaría de Educación Pública para dedicarse enteramente a esta institución y se ven obligados a complementar su ingreso trabajando en otras actividades dentro y fuera del campo de su formación, por lo que se encuentran en una situación limitante y sin expectativas, al no lograr sus aspiraciones profesionales y no alcanzar los objetivos de la educación física en su práctica laboral.²⁶³

Siendo el trabajo en la clase directa, la función primordial y la que requiere de un desgaste mayor, sin embargo, incluso el mismo gremio a nivel de opinión la considera como actividad menor o "de castigo". Se piensa que "dejar el patio" es señal de reconocimiento de su capacidad para realizar otra actividad. Este es uno de los principales problemas que ha contribuido a reproducir la política educativa, pues no se ha definido con precisión, un programa que contemple la antigüedad en el servicio para aprovechar la experiencia docente, considerando las necesidades de superación y capacitación, la producción de materiales de apoyo y la atención a los programas especiales de la Dirección General de Educación Física.

En la atención a la demanda de formación de recursos existe déficit de educadores físicos en todos los niveles del SEN debido a la desproporción entre la oferta y la demanda de profesores a nivel nacional. Se requiere ampliar el número de egresados para cubrir las necesidades nacionales, especialmente en el nivel básico. La mayor concentración aunque no completa, se da en primarias, preescolar y por último secundaria; los niveles medio y superior presentan mayores carencias en su atención por profesionales de la educación física.

Existe deficiencia en la atención a la población correspondiente en las áreas de influencia: Sistema Educativo Nacional, población

²⁶³Al respecto de las causas y el sentido que asume la frustración del profesor se retoma la forma como es conceptualizada por Ángel Díaz Barriga en su texto: La tarea docente.

prenatal a la vejez, población con deficiencias físicas, población de educación especial; población económicamente activa.

Tanto en el sector público como en el privado y en las distintas áreas de influencia, el servicio de educación física no es atendido, en su mayoría, por profesionales de la especialidad, lo que denota una clara desvinculación entre la institución formadora y los empleadores de estos recursos.

En el sector público se carece de la difusión de los servicios que proporciona la Escuela Superior de Educación Física. Por otra parte, la vinculación de aquellos que la conocen está dada sólo a nivel del uso de instalaciones y servicio social, dejando en segundo término la asesoría de servicios y la contratación profesional.

2.1. Problemas sociopedagógicos percibidos por los docentes

Aquí se exponen los conceptos vertidos por los profesores sobre los problemas que padecen los escolares y sus consecuencias en el aprendizaje. Se presentan los resultados de la encuesta aplicada en 1993 a 120 profesores: 78 de grupo y 42 de educación física, los cuales atienden grupos de primaria en el Distrito Federal y su zona conurbada.

Con respecto los principales problemas que presentan los alumnos en la clase, señalaron con mayor frecuencia el de conducta: indisciplina, impaciencia, cansancio, flojera; en segundo término mencionaron problemas del aparato motor y falta de responsabilidad de los padres y alumnos: sin uniforme, tareas, materiales y desnutrición. Desconocimiento sobre el significado de la educación física "creen que es jugar", problemas de enfermedad generalmente afecciones respiratorias, gripe, náuseas y desnutrición. Finalmente mencionaron en orden decreciente: olvido de aprendizajes anteriores, los de índole económico, escasez de instalaciones, de material y la contaminación ambiental. Un porcentaje reducido 3.3% expresó: "no existen problemas, tratamos de adaptarnos".

En la identificación de los principales problemas de la comunidad se señalaron en primer lugar: alcoholismo, drogadicción, delincuencia, vandalismo, situación económica: "por los altos niveles de pobreza", escasez de servicios: agua, drenaje, pavimentación, recolección de basura, deficiencias de la salud y la alimentación, insuficiencia de la práctica de ejercicio por falta de instalaciones y materiales. En menor proporción y en orden

decreciente se identificaron: desintegración familiar, transporte y vialidad, hacinamiento, falta de atención de los padres para las actividades escolares, ignorancia de los padres, contaminación ambiental, desempleo, accidentes, falta de comunicación y niños consentidos. 15.8 por ciento no identificó problemas de la comunidad "no se dan cuenta que existan".

Al respecto de cómo afectan los problemas mencionados en el rendimiento de los alumnos, los profesores consideraron en orden decreciente: sus relaciones sociales y familiares: desintegración, falta de convivencia, de respeto e incremento de la agresividad. En segundo término lo económico, lo cual conlleva descuido para atender los requerimientos de la escuela: llegan tarde, falta de higiene, sin uniforme, materiales, etc. Las repercusiones en el aprendizaje en términos de falta de motivación, de interés, "no atienden" no realizan las actividades y ausentismo. Se indicaron los problemas de salud y alimentación que conllevan bajo rendimiento físico y mental. Por último las afectaciones por la contaminación y el transporte y en un caso se dijo que "no se ubican en su realidad social".

Sobre los programas escolares para apoyar a los alumnos que presentan problemas de discapacidad física, desnutrición, desintegración familiar, o situación económica desfavorable, los resultados de la encuesta indicaron una carencia de los mismos, así como las limitaciones de los existentes. Con respecto a la discapacidad física se dan pláticas a los padres de familia, se canaliza a los alumnos que presentan alguna afección y se solicita un examen médico. Para la desnutrición se dan pláticas, campañas, los desayunos del DIF (señalaron que se reparte una vez a la semana). La desintegración familiar y los problemas económicos con las becas de ayuda de solidaridad, solicitándoles una cooperación mínima a los padres. En suma, las cifras denotan una carencia de atención de la Escuela hacia estos problemas a pesar de que su influencia es decisiva en el desarrollo del aprendizaje.

PROGRAMA	EXISTE EN LA ESCUELA					TOTAL
	NO %	SI	%	N/C	%	
Discapac. física	95	79.1	9	7.5	16	13.3 120
Desnutrición	83	69.1	21	17.5	16	13.3 120
Desint. Familiar	87	72.5	17	14.1	16	13.3 120
Económico	94	78.3	7	5.8	19	15.8 120

En consideración a los recursos más importantes para impartir su materia, los profesores señalaron la carencia de apoyos didácticos, proponen crear instalaciones adecuadas, planes y programas actualizados, creación de programas para apoyar el buen estado físico y alimentario de los alumnos, también consideraron mejorar el salario de los docentes.

Sobre el material didáctico que les hace falta, mencionaron, en orden de prioridad: colchones, balones, cuerdas, canchas, aros, pelotas, resortes, escaleras, costales, globos, vallas, estatímetro, equipo de sonido, televisor, grabadora, proyector, videgrabadora, cassettes, diapositivas, películas, rotafolios, vigas, cables, redes, laboratorio de investigación, discos, balas, jabalinas, cartulinas, láminas del cuerpo humano, tablas para nadar, salón, pizarrón, gimnasio, plumones, botes, llantas, bastones, listones, elásticos, aparatos, caja danesa, libros, etcétera.

Sin embargo, hay que hacer notar que uno de los aspectos que más se ha trabajado por parte de los profesores es el referente a la elaboración de material didáctico aprovechando materiales de desecho y otros de fácil adquisición.

El 90% de los profesores considera que la clase de Educación Física tiene una influencia fundamental en la adquisición de hábitos positivos en el desarrollo del educando; 9% opina que no; 2% dice que parcialmente; el resto no contestó. Asimismo expresaron que las condiciones limitadas en recursos impiden que se cumplan los objetivos planteados en los programas. Opinaron que los objetivos de preescolar, primaria y secundaria, no son alcanzables en relación al calendario escolar, material didáctico, instalaciones y número de horas asignadas al grupo. Sólo 3% dijo que sí logra los objetivos, mientras que el resto no contestó.

Los que contestaron que los objetivos no se cumplen, señalaron: falta de condiciones adecuadas, falta de tiempo, se altera por los juegos deportivos escolares, nos asignan demasiadas comisiones (escultas, juegos deportivos), muchas suspensiones; se pierde mucho tiempo; es demasiado amplio; hay demasiados alumnos; se da más importancia a los eventos deportivos; alumnos mal alimentados; no hay un programa adecuado; no responden al contexto sociocultural del país.

Las sugerencias de los profesores en servicio para mejorar la clase de educación física fueron: que los alumnos tengan más horas de clase; hay que luchar porque la educación física sea reconocida socialmente; que la política educativa del país se incline al

aspecto educativo integral; adecuar a las características de la población; que los juegos deportivos no sean obligatorios; que participen los maestros, directivos y padres de familia; más educación física y menos deporte; mantener en buenas condiciones nuestro cuerpo; quitar las competencias; que todas las escuelas tengan este servicio; podemos apoyar de manera interdisciplinaria (español, matemáticas, etc.); que se trabaje verdaderamente educación física en las escuelas; es necesario un cambio de actitud profesional; "necesitamos ser más críticos"; "si al niño se le educa para realizar educación física durante toda su vida buscará realizarla y esto va a repercutir favorablemente en su estado de salud".

A la pregunta de si el ejercicio profesional que desempeñan podría mejorarse, el 89% contestó que sí, el resto no contestó. En cuanto al sentido en que podría mejorarse, se mencionó: superándose académicamente, con aumento de salario, con aumento de horas, que se reconozca la importancia de la materia. El resto de los maestros expuso: con mayor apoyo; no ser maestro y entrenador al mismo tiempo; mejorar los recursos didácticos; hacer mas dinámica la clase; que los jefes fueran profesores; que me brinden libertad de acción; que la materia sea curricular; que haya mejor manejo de los programas.

3. ATENCIÓN A LA DEMANDA E INFRAESTRUCTURA

Con respecto al acceso a la educación física en sus diversas aplicaciones: la psicomotricidad, la expresión corporal y artística, la recreación y los aspectos formativos que conlleva como hábitos de higiene y salud, ocupación del tiempo libre, etc. son poco conocidos y se atienden sólo parcialmente por parte de las instancias responsables de hacerlo entre las cuales se encuentran: la familia, las instituciones de recreación, deportivas, culturales o médicas. Particularmente la escuela como institución responsable no ha sido la excepción, pues las autoridades reconocieron en 1992 que sólo se atendía el 17.5% de la demanda educativa potencial y únicamente el 10.2% de la demanda social.²⁷⁰

A diferencia de lo que sucede en otros países, en México se ha descuidado el desarrollo de la educación física, tanto en lo referente a la formación de recursos humanos, como a la infraestructura. En nuestro país existen aproximadamente 17,000 profesores de Educación Física para atender a una población de más de 90 millones de habitantes. En 1992 para atender a 2.3 millones de alumnos de educación preescolar y 10 millones de alumnos en educación primaria, se requerían 27 mil maestros los cuales no podrían alcanzarse como meta en los siguientes 30 años, en virtud de que la cuota de egresión de las 32 escuelas formadoras de docentes en el país no supera los 1000 egresados anualmente.²⁷¹

Ante la demanda no atendida, en 1990 la SEP propuso que fueran los profesores de grupo los que atendieran todo el plan de estudios de su nivel o modalidad correspondiente, es decir, se hicieran cargo tanto de su curso regular como de las actividades de educación física, tecnológica y artística.²⁷² Fue la manifestación de inconformidad del gremio de profesores de educación física la que impidió que se llevara a cabo esta medida de manera formal, puesto que en muchas escuelas en donde no existe el recurso es un profesor de grupo quien atiende la clase.

²⁷⁰ Total de población 81 millones, son 47'500, que se encuentran entre 0 y 24 años, lo que hace un 59% de manda educativa potencia (DEP), de la cual sólo es atendida el 53%. SEP, Subsecretaría de Educación Media, Dirección Gral. de Educación Física. "Rasgos estadísticos de la Educación Física en el Sistema Educativo Nacional", p.15.

²⁷¹ SEP, Subsecretaría de Educación Media, Dirección Gral. de Educación Física, Reunión Nacional de planeación, programación y evaluación de la Educación Física y del deporte estudiantil, México, agosto, 1991.

²⁷² Sobre la propuesta del Programa Nacional de Modernización Educativa, específicamente en lo que refiere a que sean los profesores de grupo los que realicen las clases de Educación Física, los directores opinaron en su mayoría, que los profesores de grupo no cuentan con la capacitación ni los conocimientos adecuados para atender la clase de Educación Física, y se manifestó su desacuerdo y rechazo a este aspecto del Programa de Modernización.

Según cifras oficiales, para inicios de 1995 en el Distrito Federal, con aproximadamente 100 mil alumnos en 300 jardines de niños, 900 mil alumnos en dos mil primarias y 200 mil alumnos en 450 secundarias, atendidos por 5 mil 500 profesores de educación física, las autoridades afirmaron que se batió el déficit de maestros. Sin embargo, considerando que se redujo de dos a una hora el número de clases de educación física y que se trata exclusivamente del D.F. que cuenta con los mejores recursos del país, sin tomar en cuenta su área conurbada, ni la zona metropolitana de la Ciudad de México, en donde existen los mayores rezagos, este dato no es ilustrativo de la realidad en el conjunto de la región.

Lo que es un planteamiento general expresado tanto por profesores, autoridades y padres es el hecho de que el número de horas asignadas para la atención de los grupos dentro del SEN es insuficiente, se requiere que los alumnos tengan más de una hora semanal de clase. Asimismo se señaló que la aplicación de los programas se altera por los juegos deportivos escolares, la preparación de escoltas, las suspensiones de clase, etc.²⁷³

Con la decisión de suspender las clases de educación física por la contaminación ambiental se pretendió resolver en 1992 su práctica en situaciones de contingencia.²⁷⁴

Con respecto a la infraestructura se carece de espacios adecuados con áreas verdes e instalaciones cerradas para la práctica de la actividad en momentos de contingencia ambiental.

²⁷³ Los directores de escuelas primarias señalaron que la mayoría de las escuelas, 44%, se atienden exclusivamente por un profesor de Educación Física, en un 19% por dos profesores, y con la misma cifra, no cuentan con atención especializada. Sólo el 3.4% manifestó que se cuenta con 3 y 5 maestros, mientras un 4.9% no contestó. El número de grupos atendidos fluctuó principalmente (28.4%) entre 11 y 15 grupos y (25.5%) entre 16 y 20 grupos; encontrándose el punto máximo entre 21 y 30 grupos (15.7%) y el mínimo entre 5 y 10 grupos (19.1%). A esta pregunta no contestó un 11.2%.

El tiempo de atención que se da a los niños semanalmente se refirió en su mayoría (72.1%) a una sesión de un hora; mientras sólo el 15.2% señaló tener dos clases y un 6.3% comentó menos de una hora a la semana, este mismo porcentaje no contestó a esta cuestión.

Respecto a la asistencia de los profesores a clases, el 79.6% de los directores opinaron que asisten regularmente, el 10.2% opinó que no tienen una asistencia regular, el otro 10.2% no contestó. Ver. Grimaldo, Torres y Marín. Diagnóstico de Evaluación Externa, 1994.

²⁷⁴ A principios de 1996 la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. de la Dirección General de Educación Física, dispuso que las clases de educación física debían de impartirse de acuerdo con las variaciones de los rangos de ozono, en los siguientes términos: primer rango de 0 a 100 la clase se puede realizar en espacio abierto sin restricciones. 2o. rango de 101 a 150 puntos, se deberán realizar las actividades físicas en espacio abierto, excepto los ejercicios aeróbicos. 3er. rango de 225 a 250 pts. la clase se impartirá en espacios abiertos pero con ejercicios de poca intensidad y duración. 4o. rango de 225 a 250 pts. la clase se impartirá en espacios cerrados con actividades físicas de poca intensidad y duración, por ejemplo, sociodramas, mímica, expresión corporal, etc. 5o. rango de 250 a 300 pts. la educación física deberá ser de mínima duración e intensidad, de preferencia actividades teóricas relacionadas con el eje temático denominado "Educación Física para la salud". 6o. rango de 301 a 350 pts. la actividad física deberá suspenderse para dar paso a la clase exclusivamente teórica.

En la observación del manejo del financiamiento hacia los recursos humanos y materiales, se constata un rompimiento entre el discurso oficial y las acciones ejecutorias, haciéndose evidente la falta de apoyo para la formación, capacitación y superación del personal docente así mismo hacia la infraestructura.

4. PROCESO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El proceso didáctico refleja la conjunción de todos los componentes de la práctica docente. Esto es la puesta en práctica de un método de enseñanza, utilizando conceptos y procedimientos a través de las estrategias e instrumentos correspondientes.

La exposición en este apartado presenta los resultados obtenidos en el acercamiento de la educación física en el nivel de primaria en la Ciudad de México y para ello se desglosan tres rubros que dan cuenta del tipo de actividad en que se concretiza el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A). A saber:

1. actividades previas a la clase directa, corresponden a la elección del enfoque, el cual delinea conceptualmente el diseño del programa con sus objetivos y contenidos;

2. actividades que se realizan en la clase directa con las relaciones y estrategias que operan en el quehacer educativo; y

3. la evaluación encaminada a dar cuenta tanto del proceso como de los resultados para su retroalimentación.

4.1. El enfoque del programa

El enfoque representa el marco conceptual de la disciplina. De él derivan, entre otros, los principios teórico metodológicos para la elaboración de los programas y con ello los objetivos y contenidos,

A lo largo de lo que va del siglo en nuestro país, pueden identificarse los siguientes enfoques:

1.- **Gimnástico-Militar** : Enfoque con el que surge en México en la última etapa del porfiriato, retomado parcialmente en la década de los 30 y los 40 cuando estuvo dirigida por militares. Combina la preparación militar con la deportiva, con ejercicios militares y el adiestramiento en el manejo de las armas, la esgrima y equitación. Se acompaña de una férrea disciplina y el enaltecimiento de los valores patrióticos y nacionalistas. Se basó en la elementalización de los ejercicios (Pestalozzi), la gimnasia francesa en aparatos (Amoros) y la gimnasia higiénico terapéutica (Pedro Ling).

2.- **Estético-Deportivo:** Enfoque que se genera en la década de los 20 bajo el impulso del proyecto de cultura nacional vasconcelista. Se dirigió a consolidar la unidad nacional incorporando los bailes regionales, el folklor, rescatando las danzas prehispánicas y la gimnasia rítmica, artística y natural. Se conceptualiza al hombre y su corporalidad como "absoluto estético". En la práctica se apoyó en los deportes de origen anglosajón (basquetbol, voleibol, fútbol, atletismo y natación) importados a México vía las Asociación de Jóvenes Católicos (YMCA).

3.- **Técnico-Deportivo:** En México se fortalece en la década de los 60 y particularmente cobra auge con la celebración de los juegos olímpicos de 1968. Énfasis en la preparación deportiva orientada hacia la competencia. Considera el récord y la marca atlética como prueba de eficiencia en el alto rendimiento.

Con respecto a este enfoque Benilde Vázquez considera: "Tanto por los métodos utilizados (analítico y conductista) como por los objetivos perseguidos (de rendimiento y competición) ha conseguido dos cosas: 1. no ajustarse en los métodos de aprendizaje, centrados sobre todo en la demostración y repetición como vía de adquisición de las técnicas, al ritmo de desarrollo del niño y a sus intereses, formas de comprensión, atención, etc. por lo que se convirtió muchas veces en un mero adiestramiento (un "minientrenamiento" mimético de los adultos) y no en una verdadera educación". 2. indirectamente la selección espontánea de los más aptos, descuidando a la mayoría".²⁷⁵ Otro argumento en contra es que desde el punto de vista físico no siempre mejora el organismo ya que se corre el riesgo de la especialización precoz y el automatismo motriz tan rígido que entorpece la incorporación de nuevos movimientos.

4.- **Deportivo-Recreativo:** Las actividades de tipo lúdico recreativo se incorporan formalmente a los programas en la década de los 70 junto con la importancia que cobra el enfoque psicomotriz y el concepto de "tiempo libre". Se basa en el interés natural de los escolares por el juego y las actividades deportivas, considerando que por medio de estas actividades, automáticamente, se logra una formación integral: biopsicosocial. Se le define positivamente como : "adquisición y desarrollo de las aptitudes motrices" (Merau), y forma de socialización y medio de acceso a la cultura"(J. Dumazedier, 1950). En este sentido P.Arnaud (1983) señala: "Si la misión de la escuela es favorecer el acceso a la cultura ella debe permitir adquirir los instrumentos de la maestría corporal, mediante una apropiación activa de técnicas

²⁷⁵ "La mayor habilidad en un ámbito deportivo determinado reduce en ese individuos disponibilidad motriz generalizada" Benilde Vázquez, La Educación Física en la Educación Básica. op. cit. p.81.

motrices propias de la época". Le confiere valores immanentes a la práctica deportiva. Al respecto, Ivon Adán (1966), señala: "los valores educativos del deporte están sobre todo en su carácter socializado e institucionalizado (reglas fijas, gestos tecnificados, etc.)".

De acuerdo con Benilde Vázquez, cuando señala que si bien sus defensores alegan que promueve valores morales, éstos deben ubicarse socialmente pues no son intrínsecos del propio deporte, sino la utilización que se haga de él, dentro de un contexto determinado lo que lo convierte en promotor de ciertos valores, pero también de los contrarios: agresividad, engaño, protagonismo exacerbado, etc.,²⁷⁶

5.- **Psicomotriz:** basado en patrones de movimiento motor preestablecidos no se basa en situaciones reales, para P. Arnaud (1983) es "intelectualista" y subjetiva. Aparece como crítica y superación a la concepción biomotriz base del enfoque técnico deportivo. Se acusa a los sistemas de entrenamiento deportivo por crear estereotipos estables, muy rígidos que terminan por arruinar la capacidad física. Jean Le Boulch señala al respecto: "nosotros nos apoyamos en el desarrollo de la disponibilidad corporal mediante la utilización de la internalización que unifica y estructura, que permite establecer relaciones entre los fenómenos motores, intelectuales y afectivos."²⁷⁷

"Se concibe como una educación dirigida no ya al cuerpo como entidad meramente biológica, sino a una entidad psicosomática, en la cual las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el "yo" y el medio, ya sea físico o social. Esta entidad psicosomática se resume básicamente en el esquema corporal".²⁷⁸ Los enfoques basados en la psicomotricidad en sus dos vertientes, superan el enfoque conductista, apoyándose en los nuevos datos neurológicos y la psicología cognitiva.²⁷⁹

²⁷⁶Cfr. Benilde Vázquez, ibid.

²⁷⁷Esta concepción implica relaciones constantes entre los elementos de información y los esquemas motores, no mediante un mecanismo de condicionamiento sino por medio de una educación perceptual consciente que descansa a su vez en las informaciones exteroceptivas y propioceptivas. El movimiento es "pensamiento hecho acto", más que cadenas de reflejos condicionados. Por lo contrario la mecanización, vista como condicionamiento, aliena el cuerpo. Cfr. Jean Le Boulch. La educación por el movimiento en la edad escolar. México, Paidós, 1986, *passim*.

²⁷⁸Esquema corporal : término nacido en la neurofisiología (Bonnier, 1905). El movimiento es observado como condicionado por las otras estructuras de la personalidad, estructuras cognitivas y afectivas" Cit. por Benilde, p.83.

²⁷⁹Considerando que los movimientos y actitudes de una persona no son accidentales ni motivados por el azar, sino que son significantes y están unidos a las motivaciones fundamentales del organismo. Y aunque conciben los movimientos humanos no como "movimientos en sí", sino que son "movimientos en relación", por lo que participa de las características del marco social, éste siempre es visto como algo externo, al cual hay que integrarse y no alcanzan a ver su relación dinámica de transformación.

Se reconocen dos posturas en la educación psicomotriz: una que observa el movimiento como objetivo (Jean Le Boulch) y otra que considera el movimiento como medio para alcanzar el desarrollo de la personalidad humana (Sociedad Francesa de Educación y Reeducación Motriz, entre los que se encuentran autores como: Aucouturier, Vayer, Lapiere, entre otros).

En la práctica docente en México a partir de la década de los 70, se aplicó la psicomotricidad en la educación básica sin excluir la práctica deportiva: en preescolar todos los grados y en primaria del primero al tercer grado; posteriormente, del cuarto al sexto grado de primaria y durante el ciclo de secundaria, se instrumenta el denominado desarrollo motor especializado, dirigido hacia a la actividad deportiva.

Los enfoques antes expuestos en la realidad de la práctica docente no se encuentran fielmente y una característica de su desarrollo es que se han ido combinando con los anteriores. Por ejemplo, aun cuando se considera superado el enfoque militar prevalecen ejercicios de orden y control originados en los "batallones escolares". Asimismo, a pesar de la crítica con que se fundamenta el enfoque psicomotriz en la práctica convive con el técnico-deportivo.²⁸⁰

De acuerdo con Ulman, los distintos enfoques de la educación física coinciden en su esencia pues no persiguen objetivos distintos. Conciben a la educación física fundamentalmente como motricidad.²⁸¹

Esta también es la razón por la cual en la práctica docente se encuentran combinaciones que son susceptibles de convivir sin conflicto, pues prevalece el deporte como contenido dominante.²⁸²

En vista de que los elementos dominantes en las dos últimas décadas fueron el deporte y la psicomotricidad, se ha pretendido resolver el conflicto con la mancuerna: psicomotricidad y deporte, o con la triada: motricidad-deporte-recreación.²⁸³

²⁸⁰ Así encontramos que entre los escolares de nuestra muestra los temas que predominan en la clase de educación física se refieren a distintos enfoques: recreativas (36.0 por ciento), deportivas (26.7 por ciento), ejercicios de coordinación y fuerza (17.3 por ciento), actividades con colchones, aros, cuerdas (3.3 por ciento); combinación de las antes mencionadas (3.0 por ciento); valores como respetar al otro, "mas capacidad del cuerpo", compartir, etc. (1.7 por ciento); ejercicios de iniciación o calentamiento (0.7 por ciento). 4.3 por ciento consideró que en la clase de educación física no le enseñan "nada y 7.0 por ciento no la practica por que no hay profesor o por enfermedad. Ver tabla 20, Anexo I.

²⁸¹ Al respecto Arnaud, (1983, p. 210), dice: "la pertinencia de la educación física es en primer lugar motriz".

²⁸² Ulman comenta al respecto: "El deporte en el combate que ha sostenido con la educación física ha tenido que transformarse pero ha conseguido la victoria". Cit. por Benilde Vázquez, *op. cit.* p. 404.

²⁸³ Así en nuestra muestra encontramos que el enfoque que el profesor de Educación Física da a su clase, considerando para cada respuesta el 100%, es: deportivo un 57.3% ; recreativo un 44.1%. Sólo en el 10.2% de los casos se consideró el artístico y en un 8.8% consideró que se retoma la educación corporal. Un 8.8% refirió todas las anteriores; el 11.7% no contestó.

Si nos atenemos exclusivamente a la concepción del movimiento de acuerdo al enfoque técnico deportivo que prevalece en la práctica docente, éste se basa en las estructuras puramente biológicas cuyo perfeccionamiento se alcanza según las leyes de la anatomía, fisiología, y biomecánica. Está orientado al desarrollo de la condición biológica y a la búsqueda del rendimiento y de las eficiencias motrices, que se alcanzan sobre todo a través del entrenamiento físico. Prevalece la experimentación biomédica, en la especialidad de la medicina del deporte, para llevar a cabo las mediciones y cuantificaciones del rendimiento físico - morfofuncional- por esta razón Jhean M. Brohm la ha identificado como "la ciencia experimental del rendimiento corporal".²⁸⁴

En la práctica el enfoque deportivo cuenta con contenidos muy variados desde los juegos y las actividades en la naturaleza, hasta la gimnasia y la motricidad, para autores como Denis (1980), es el "cuerpo enseñado", adiestrado, silenciado, sometido, codificado, dirigido más desde fuera que desde dentro y se valora en función de sus eficiencias motrices. Para Benilde Vázquez (1989), se trata del "cuerpo acrobático".

Como hemos visto, a lo largo de su desarrollo histórico dentro de las instituciones educativas escolarizadas la educación física ha adoptado la concepción que prevalece dentro del grupo en el poder y aunque ha tenido que adecuarse a las necesidades y demandas de los grupos subalternos se mantiene la preponderancia de un modelo materialista-mecánico, con mayor atención al aspecto cuantitativo selectivo, dirigido hacia el perfeccionamiento motriz o deportivo, sobre otras cualidades formativas de la disciplina.

Las consecuencias más significativas de esta situación se observan en la práctica docente en:

1.- Confusión sobre el concepto de educación física, no se le identifica como una disciplina educativa, popularmente se define como "deporte" y a los profesores se les observa como entrenadores.

Esta situación no se resolvió con el cambio de los programas de educación básica hacia un enfoque psicomotriz. Más bien ha contribuido a generar cierta indefinición con el concepto de "educación del movimiento" o "educación para el movimiento" o "educación a través del movimiento", resultando todavía muy abstracto al no determinar actividades humanas ligadas a necesidades sociales concretas como objeto de su práctica.

²⁸⁴Cfr. Jean - Marie Brohm. Sociología política del Deporte. México, FCE, p. 34

2.- En la mayoría de los casos los alumnos no tienen clara la utilidad de la clase, aunque manifiestan que les gusta "salir a jugar" o "hacer deporte", no la ubican como una materia que les proporciona conocimientos útiles.

3.- Existe un problema de identificación de su utilidad social al no reconocerse como disciplina educativa orientada al aprendizaje del bienestar corporal. Esta situación se observa en la política educativa que le confiere exclusivamente el campo del deporte, el predeporte y la recreación.

Hay que tener en cuenta que el desarrollo de las concepciones teóricas y metodológicas que han servido de fundamento a los enfoques han estado impregnadas de concepciones médicas o psicológicas por ser el sujeto que aprende el centro de la acción de la influencia pedagógica. Sin embargo se han descuidado los aspectos de la vida histórico social. Aspectos que es necesario rescatar en toda epistemología que pretende comprender las formas como el hombre aprehende la realidad, mirándolo en sus múltiples relaciones internas y externas, como ser práctico en su actividad concreta en un momento y un espacio determinado.

4.2. Objetivos de aprendizaje

La planeación del proceso E-A se refleja en el plan y los programas a través de los cuales se opera para darle organicidad, y factibilidad de evaluación.

Los programas revelan la forma como se instrumenta el método del cual se desprenden los objetivos o el para qué de la tarea educativa, y se seleccionan los contenidos con los aspectos, temas o tareas para cubrir el objetivo propuesto. En el programa también se delinea el cómo llevar a cabo el proceso E-A, acorde al modelo que propone.

En la presentación de los resultados de este apartado se consideraron estos tres aspectos en la operación de la educación física en el área y la población estudiada.

La experiencia actual en el campo de la investigación pedagógica derota la necesidad de precisar el para qué de la acción educativa. Este se ha hecho, de acuerdo a las distintas tendencias por: objetivos, propósitos, fines, etc.

El programa de la SEP aplicado en educación básica durante el periodo 1988-1993 enfocado al desarrollo orgánico funcional conceptuaba a la educación física como: "la disciplina pedagógica que mediante el movimiento tiende a la eficacia del movimiento, desde las habilidades motrices más simples hasta las más complicadas, con la finalidad de propiciar y conservar el equilibrio de la capacidad funcional del educando, de tal manera que favorezca las condiciones de salud que repercutan en sus ámbitos cognoscitivo, afectivo y social".²⁸⁵

Se determinaban dos contenidos generales: Organización del esquema corporal y rendimiento físico. No toca específicamente aprendizajes dirigidos a los aspectos de salud e higiene, alimentación, educación sexual, etc.

Basado en la taxonomía por objetivos de Bloom con el enfoque de la tecnología educativa, si bien establece partir de un diagnóstico de necesidades sociales para llegar al planteamiento de los objetivos, contrariamente en su aplicación en los programas de educación física, se preponderó la operatividad de los objetivos llegando en la enseñanza a la fragmentación y pérdida del objetivo general.

En los nuevos programas que inician su aplicación en septiembre de 1994. Se encuentra una taxonomía de acuerdo a "Propósitos". Denominado "Motriz de integración dinámica" está fundamentado en la psicomotricidad y la teoría psicológica cognitiva de Piaget. Combina cinco "ejes" del desarrollo y perfeccionamiento, a saber: percepción motriz, capacidades físicas, formación deportiva básica, educación física para la salud y el de interacción social.²⁸⁶

Se consideran ocho propósitos generales, los cuales pretenden lograrse durante toda la educación básica y no en cada uno de los 3 niveles, éstos propósitos son los siguientes:

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

²⁸⁵ Programa de Educación Física para la educación primaria. Op. cit. p.171

²⁸⁶ Su operación se plantea a partir de estos 5 ejes temáticos, considerando "indicadores" que se corresponden con los "propósitos" del Plan para cada uno de los ejes temáticos: Para la Percepción Motriz - Estimulación Perceptivo Motriz; para las Capacidades Físicas- Condición Física; Para la Formación Deportiva Básica- Destrezas Motrices; para la Educación Física para la salud - adquisición de Hábitos y para la Interacción Social - Reforzamiento de Valores e Identidad Nacional. Presentándose una columna de "Sugerencias" en donde se retoman lo que denominan "medios" de la educación física: juegos, rondas, iniciación a la danza, bailes populares mexicanos, juegos predeportivos y juegos de iniciación deportiva. de los anteriores programas" y otra de "Recomendaciones" en donde se aplican actividades que en su gran mayoría se retoran de los anteriores programas.

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

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

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

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

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

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

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

En general ambos programas coinciden en considerar el movimiento corporal como fin o medio de desarrollo, se busca la eficiencia del movimiento o utilizarlo como instrumento para el logro de objetivos deportivos, de salud y valores culturales en general.

A pesar de que el programa anterior presentaba excesivo desglose de objetivos específicos y actividades lo cual dificultó llevarse a cabo en el trabajo directo, los profesores han señalado su deseo de regresar a éstos, pues encuentran mayor sistematización y orientación en su manejo didáctico. Consideran que en los actuales los objetivos se enuncian como listados de contenidos temáticos con sugerencias y recomendaciones generales.²⁸⁷

²⁸⁷ Se puede afirmar que en este sentido los programas actuales incurrir en un error señalado por Otmara González al referirse a los objetivos programáticos: "Como quiera que en los procedimientos orientados para formular los objetivos se les identifica sólo con contenidos, los

Al estudiar el fundamento del cual emanan los objetivos de los dos últimos programas observamos que al sustentarse en esquemas que delínean a priori las etapas del desarrollo motor de manera evolutiva, es decir, continua, lineal y ascendente han sobreestimado el logro de las etapas o fases colocándolas por encima de las necesidades del escolar visto como sujeto activo en relación dinámica con un medio particular y en condiciones sociohistóricas que determinan el tipo de enseñanza que recibe.

Los objetivos de los programas vigentes sobre: la capacidad coordinativa, la condición física, las habilidades motrices y el manejo del cuerpo se ven condicionados por las características biológicas de los escolares establecidas en las fases sensibles y de acuerdo al tipo de crecimiento (acelerado, normal y retardado) y dependiendo del sistema energético. Así visto el desarrollo va a la saga de condiciones preestablecidas en el modelo.²⁸⁸

El planteamiento expuesto en el programa actual pierde de vista la relación dinámica entre el sujeto y el objeto de aprendizaje en condiciones histórico sociales concretas. Como señala Leontiev toda actividad humana, incluyendo la conciencia, se relaciona con la realidad a través de un objeto y su objetivo es transformarlo y con ello se transforma a sí mismo en la resolución de tareas concretas de su vida práctica.²⁸⁹

En base a lo expuesto no se puede plantear que exista un modelo de objetivos general y único para la educación física ya que los indicadores de bienestar humano no son universales en sentido estricto son particulares y determinados social e históricamente. Ello implica una redefinición no sólo de la concepción de educación física sino la revisión de sus objetivos y contenidos para precisarlos en el tiempo y el espacio.

objetivos correspondientes de las disciplinas y asignaturas, de forma análoga se formulaban en términos también descriptivos sólo referidos a conocimientos; en muchas ocasiones se adoptaron los mismos objetivos del modelo. Se declaraban objetivos tan amplios sin una definición previa de la actividad en la cual se insertaban que resultaban inalcanzables, difícil de instrumentar, de valorar. Esto hacía además muy complejo el proceso de deducción y concreción de un determinado contenido. Los conocimientos y las pocas habilidades que aparecían constituían un listado de objetivos independientes, no estructurados en una concepción de sistema, que no siempre eran consecuentemente instrumentados en el proceso docente y que por lo tanto no orientaban ni la selección de los contenidos, ni las tareas que aseguraban su logro. Tampoco funcionaban como fundamentos de análisis para la evaluación y la retroalimentación. Por lo tanto puede afirmarse que el objetivo así elaborado, indefinido en su formulación no desempeñaba la función orientadora que se le adjudica en el proceso". Cfr. Otmara, op. cit. pp. 8-9

²⁸⁸Al respecto ver: Vygotski L.S. "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, op. cit. Capítulo VI.

²⁸⁹Ver: Leontiev A.N. "La actividad y la conciencia", en La actividad en la psicología, La Habana, Cuba, Editorial de Libros para la Educación, 1979, Capítulo 2.

4.3. Contenidos Programáticos

La experiencia docente y la investigación educativa han demostrado que no se puede instrumentar una metodología didáctica, sin remitirla a un contenido específico, pues siempre un procedimiento responde a la naturaleza o la forma como se estructura el objeto de estudio.

Por tanto, junto con la reestructuración de los objetivos se requiere de redefinir el modelo de los contenidos. Para lo cual es muy importante el punto de vista de los profesores quienes sugirieron para favorecer un auténtico desarrollo integral del educando, incluir en los contenidos de los programas: actividades más acordes con la realidad; mayor número de horas de clase; que se regionalice; actividades de correlación de contenidos de la educación física con otras áreas; mas recreación y menos deportes; campismo; convivencia, ayuda mutua; programar adecuadamente los juegos deportivos escolares; clases mas activas; mayor vinculación afectiva maestro - alumno; ritmos, cantos; expresión corporal; juegos; temas sobre drogadicción y alcoholismo; principios de higiene mental; aspectos sociales; actividades que permitan mayor conocimiento del cuerpo; nutrición; trabajar en integración familiar; vincular teoría-praxis; que sean menos conductistas; proyecciones; lecturas.

Al respecto la investigación de Evaluación Curricular de la ESEF, haciendo referencia a los programas que estuvieron vigentes hasta 1993, señala: "No se han actualizado los programas de la Dirección General de Educación Física con contenidos viables que atiendan a la realidad nacional y a las necesidades del contexto sociocultural del país en torno a problemas de salud, sexualidad, drogadicción, alcoholismo, pandillerismo, principios de higiene mental, desnutrición, desintegración familiar, marginación social, contaminación ambiental, entre otros, y relacionar el curriculum de la Escuela Superior de Educación Física, como institución formadora de docentes, en este sentido".²⁹⁰

En el caso de los contenidos programáticos en el nivel básico, bajo la influencia del enfoque de la tecnología educativa dirigida a evaluar cambios en las conductas motrices, adolecen de una excesiva fragmentación y un alto grado de generalidad. Se continúa reproduciendo objetivos conductuales establecidos desde hace varias décadas sin evaluar sus resultados, ni conectar con situaciones concretas o resolución de necesidades de la vida del escolar.

²⁹⁰Ver: Grimaldo. et.al. Conclusiones de Evaluación Externa. SEP, ESEF, op.cit.

Una carencia en el caso del programa actual de educación física en la escuela primaria es que hace referencia a propósitos generales pero éstos no se ligan a contenidos específicos para cada grado escolar lo que provoca la generalización, además de que no se precisa los procedimientos didácticos para llegar a los resultados esperados.

4.4. Estrategias y Relaciones didácticas

Las estrategias didácticas se refieren a la formas concretas o procedimientos que permiten la operación del plan. En este momento se observa la clase como la conjunción de sus diversas actividades, desde la definición del nivel conceptual más amplio del objetivo, hasta propiamente las indicaciones para la solución de la tarea. Por tanto implica, precisar desde el uso de categorías conceptuales, hasta la explicación de las actividades, operaciones y acciones que conlleva.

En este sentido el proceso didáctico en el aula se opera en base a tres tipos de relaciones:

1. relación método-contenido
2. relación enseñanza-aprendizaje
3. relación maestro-alumno

Este apartado presenta los problemas detectados en la operación de la actividad dentro del aula o patio durante la clase

4.4.1. Relación Método-Contenido

La selección de los contenidos expresa la vinculación con el método (en términos e la concepción amplia del objeto) y también con la metodología (procedimiento a través del cual alcanza los objetivos planteados).

La elección de los contenidos por tanto involucra directamente el problema del método de enseñanza: expositivo, demostrativo, inductivo, deductivo, global o sintético, analítico asociativo, de exposición o de solución de problemas. Por ejemplo, el profesor se pregunta si sus métodos deben orientarse a desarrollar la capacidad física de los individuos, entonces

elegiría métodos de: repetición, de intervalos o regulación de la pausa, o de resistencia o sin pausa.²⁹¹ Si estarían orientados hacia la terapéutica, la reeducación motriz, o bien a desarrollar conocimientos y habilidades para realizar actividades y resolver situaciones de atención a su desarrollo físico corporal.

Uno de los principales problemas que enfrenta el educador físico en su clase directa es que en la aplicación de los contenidos retoma distintas categorías elaboradas originalmente para fines no propiamente educativos.

De esta forma en la clase se aplican indistintamente nociones comúnmente utilizadas por ejemplo por el entrenamiento deportivo: cargas, macrociclos, microciclos, etc. Pero también otras como: actividad física, ejercicio, gimnasia, motricidad, o acondicionamiento. Sin embargo, su uso indiscriminado puede desorientar más que precisar el objetivo de la clase.

Un principio para sistematizar toda teoría de la educación física precisa de definir sus categorías. Entre los principales conceptos utilizados en la clase de educación física que deben revisarse para integrar un marco categorial se encuentran los siguientes:

La actividad física se refiere a cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos el cual supone un consumo de energía.²⁹² Bajo este concepto se pueden incluir todas las actividades de la vida diaria, tanto las propias del organismo (comer, dormir, vestirse, etc.) como las laborales cuyo criterio es de obligatoriedad y aunque en ambas existe gasto de energía no entran en la categoría de ejercicio físico.

El ejercicio físico siendo una categoría de la actividad física se distingue porque es actividad planificada, sistemática, estructurada y repetitiva que no implica competición. Se realiza de manera voluntaria, su finalidad primordial es mejorar el funcionamiento del organismo, se puede practicar individualmente o en grupo y el consumo de energía puede variar.²⁹³

²⁹¹Cfr. Ruíz Aguilera. Metodología de la educación física.

²⁹²Cfr. Ortega Ricardo y Pinilla, Sánchez. Medicina del ejercicio físico y del deporte para la atención a la salud. Madrid, España, Ediciones Díaz de Santos, 1992. p.3

²⁹³Una clasificación elemental de los ejercicios los divide en:

* ejercicios de aplicación o movimientos naturales básicos: se trata de las distintas formas de actividades y desplazamientos naturales del hombre. Se trata de: caminar, correr, saltar, brincar, lanzar, recibir, interceptar, hacer equilibrios y escalamientos, elevar y transportar cargas, arrastrarse, cuadrupedia, acrobacia.

* ejercicios de desarrollo físico general orientados a estimular el desarrollo de las capacidades físicas básicas: fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad

* ejercicios de orden y control.

Aunque Ortega y Pinilla (1992) consideran que no rinde un beneficio material a la sociedad, hay que hacer notar que las ventajas de una sociedad ejercitada son valiosas pues se reflejan en mayor capacidad para el trabajo y la salud de la población.²⁹⁴

Con respecto a la gimnasia que es otro concepto que comúnmente se utiliza como sinónimo de ejercicio físico y actividad física, cabe aclarar que se refiere a un sistema estructurado de ejercicios encaminados a determinado fin. Estos fines han cambiado con la sociedad. En la primera mitad del siglo la educación física se practicaba aplicando algún método de gimnasia. Actualmente por el desarrollo técnico-científico y la complejidad de la sociedad moderna se han desarrollado distintos sistemas para la población desde la mujer gestante hasta la senectud y orientados a diferentes tipos de actividad.²⁹⁵

La gimnasia básica ha sido la más recomendada para la escuela primaria porque sirve de base a todos los deportes y demás tipos de gimnasia, crea hábitos y actitudes de organización, constancia, y atención a la corporeidad que enriquecen los beneficios que brinda el propio ejercicio. Está basada en el aprendizaje de una gran variedad de ejercicios simples. Durante la clase de educación física estos ejercicios gimnásticos tradicionalmente se realizan al iniciar la sesión como preparación o calentamiento para llegar a la parte principal del tema de la clase.

El uso arbitrario de conceptos acunados en otros objetos de estudio, da cuenta de la carencia de nociones propias de la disciplina, la cual requiere allegarse categorías, cuya articulación estructure su sistema conceptual y, con ello vincule coherentemente su método a sus contenidos. En el apartado sobre conclusiones y líneas propositivas se presenta la propuesta de "activación física" como ejemplo de noción categorial aplicada en este sentido.

²⁹⁴ ibid.

²⁹⁵ Una clasificación convencional: 1. Gimnasia educativa: básica, natural, higiénica y rítmica. 2. Gimnasia Deportiva: rítmica, artística, olímpica y acrobática. 3. Gimnasia aplicada: laboral, terapéutica, militar y auxiliar. Cf. Valdés García, Miriam. et. al. Teoría y metodología de la enseñanza de la educación física, op.cit., p.58.

4.4.2. Relación Enseñanza-Aprendizaje

Por lo que toca a los procedimientos didácticos en la clase han prevalecido los basados en el punto de vista mecánico biológico conductista en donde el modelo estímulo-respuesta (E-R) como procedimiento de aprendizaje ha sido el dominante.

A pesar de que en las últimas dos décadas, a partir de la incorporación de educación psicomotriz a los programas oficiales, se impulsó el enfoque cognitivo de Piaget, el aprendizaje no rebasa una visión biomotriz, circunscrita a la maduración de las etapas del desarrollo motor como premisa para la generación de nuevos conocimientos²⁹⁶

Así, se presentan posturas que dan mayor énfasis a los aspectos biomédicos, o bien subrayan los psicológicos. De acuerdo con B. Vázquez, quien señala que en estos modelos el aprendizaje se considera adquisición de técnicas y modelos contrastados, ya sea por la fisiología, la biomecánica, la técnica deportiva o bien por la fase de desarrollo motora o fase sensible en la psicomotricidad.

El aprendizaje es visto como un fenómeno neurofisiológico, aún en el caso de las tendencias psicológicas tanto las conductuales, como las cognitivas no superan esta concepción.²⁹⁷

En la forma que se opera la relación enseñanza-aprendizaje, los docentes caen en alguna de estas dos tendencias: a) el conocimiento visto como algo que es propiedad del profesor y sus resultados han sido elaborados previamente a la clase, que es observada como el lugar en donde se deben aprender tal y como el docente los trasmite. Bajo esta concepción se cae en el abuso del mecanicismo en la repetición. Es la posición dominante y, 2) contraria a la primera, se parte de que el conocimiento se alcanza al colocar al alumno en relación con el objeto y si se encuentra en la etapa de madurez adecuada o la fase de desarrollo precisa, de manera espontánea construirá el aprendizaje. En esta concepción el profesor actúa como motivador o impulsor y su papel pasa a segundo

²⁹⁶ Un caso que ilustra esta situación es el manejo del concepto de "Feedback" (retroalimentación), o concepción multidimensional del aprendizaje, utilizado por Pila Teleña, el cual define el aprendizaje motor como "un perfeccionamiento cada vez más fino de todos los tipos de 'feedback' centrales y locales que permitan el desarrollo del movimiento con el mínimo de intervención de la conciencia". Pila Teleña. Didáctica de la Educación Física y los deportes. San José Costa Rica, Ed. Olimpia, 8a. ed. 1988. p. 69.

²⁹⁷ De acuerdo con Vygotski en el caso de Piaget el aprendizaje está determinado por la adaptación a las etapas de maduración bioevolutivas y Kholer en la gestalt, a la maduración del sistema nervioso central. De tal manera que el aprendizaje de la educación física bajo estas premisas siempre va a la zaga del desarrollo biológico, fisiológico y/o psicológico, descuidando la relación activa, dinámica y sociocultural entre el objeto y el sujeto. Cfr. Vygotski, L. S. "Interacción entre aprendizaje y desarrollo". En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Op. Cit. Capítulo VI. pp. 123 - 140.

término. El resultado ha sido una excesiva "flexibilidad", sin control del proceso.

Esta situación es similar en el caso del profesor(a) de grupo, quien de acuerdo al resultado de nuestro estudio, continúa utilizando la memorización y repetición por medio de copias y dictado como procedimiento generalizado, descuidando la experimentación y el trabajo en equipo.²⁹⁹

Se detectó que en la mayoría de los casos los profesores, por las limitaciones en el tiempo, no llevan un seguimiento de los contenidos del programa. En general se concretan a realizar alguna actividad recreativa, o deportiva, de acuerdo a la concepción del maestro. Sin embargo, en su mayoría manifestaron elaborar plan de clase.²⁹⁹

En lo que se refiere a la manera como se realiza la clase en la actualidad priva la repetición de técnicas motrices, realización de juegos, o sencillamente la "cáscara" o el aprendizaje de conceptos. Es difícil alcanzar la autonomía del alumno en la solución de tareas, pues no se definen con precisión métodos de orientación que le permitan al estudiante el autoconocimiento y la independencia en la acción.

Una de las ventajas del profesor de educación física es la que se refiere a la motivación de los alumnos para acudir a la clase, pues ésta casi siempre se asocia a una actividad al aire libre, lúdica y divertida. Sin embargo, es importante señalar que la desmotivación es creciente cuando se trata de un profesor con una concepción muy dirigida hacia el deporte de selección, que conlleva la descalificación de los menos aptos, convirtiendo la clase en "un método de selección de talentos".

²⁹⁹Un alto porcentaje 57.2 por ciento, expresó que su profesor(a) le enseña por medio del dictado y 42.8 por ciento contestó negativamente. 26.9 por ciento dijo que se le enseña por medio de copias y 73.1 por ciento no lo hace. Al 35.4 por ciento se le enseña con repeticiones hasta memorizar y el 64.6 por ciento dijo que el profesor(a) no usa ese método. Por su parte el 88.6 por ciento manifestó que no se usa la experimentación en el proceso de aprendizaje y solo un 11.4 por ciento identificó su práctica. 69.4 por ciento dijo que no se trabaja en equipo y 30.6 por ciento respondió afirmativamente. Ver tablas 19a- 19e.

En el mismo sentido la investigación del plan de estudios de la ESEF señaló: "Los profesionistas de la educación física desconocen la metodología didáctica, lo que limita la aplicación de contenidos y procedimientos en base a objetivos comunes. Es necesario relacionar las diferentes materias de manera interdisciplinaria para dar bases firmes a la formación del alumno considerando a cada asignatura como portadora de aspectos teórico-metodológicos y técnico-prácticos.

²⁹⁹ 75 por ciento de los encuestados afirma elaborar plan de clase para desarrollar su trabajo con los grupos escolares. 13% no lo hace; 2% a veces. 10% no contestó. Los aspectos que los profesores incluyen en el plan de clase los describen de la siguiente manera: objetivos, actividades, evaluación, material; según las necesidades de los alumnos; los que se sugieren en el programa; "la mayor parte de las veces improviso"; los apropiados; lugar, grupo; un tarjetero didáctico; los que sugiere la dirección; recreación; dar libertad a los niños; social, afectiva y cultural; "según los medios con los que cuento"; psicomotricidad; los esenciales; "sólo quiero quedar bien". Los que no preparan plan de clase aducen: soy coordinador; lo hace mentalmente; es utópico; "no hay tiempo pues hay que conseguir el complemento para la papa".

En la clase con enfoque psicomotriz, se observó la repetición de rutinas, sobre todo en la educación primaria, éstas resultan obsoletas, abstractas y sin objetivos específicos cuando los niños han rebasado ya ciertos niveles de aprendizaje motor y tienen más interés en aplicarlos a la resolución de tareas concretas que además les proporcionen emoción, por ejemplo un juego o actividad manual, artística o deportiva.

4.4.3. Relación Maestro-Alumno

Siendo un vínculo fundamental a través del cual se opera la relación Enseñanza-Aprendizaje (E-A), partiendo de la relación que se establece entre el profesor y el alumno, se han identificado y caracterizado distintas corrientes educativas.³⁰⁰

En la denominada "escuela tradicional" se habla de una relación centrada en el maestro, magistrocéntrica, en la cual el maestro representa al que conoce y trasmite el conocimiento a los alumnos, quienes en este modelo aparecen como receptores pasivos y están obligados a repetir mecánicamente lo aprendido. Estas formulaciones están ligadas a aprendizajes memorísticos, de repetición, las cuales coartan la creatividad. Se caracterizan por el autoritarismo del profesor de un lado y la sumisión del alumno a la regla impuesta del otro. Se les reconoce como procesos directivos porque no se conciben sin la dirección del maestro.

En contraposición con la "tradicional", en el centro del planteamiento de la "escuela activa" se encuentra una diferencia radical de la formulación en la relación maestro-alumno. En ella se plantea un proceso centrado en el alumno y su capacidad de aprender basada en su interés innato hacia los aprendizajes significativos si estos inciden en su etapa de desarrollo, por lo cual se asegura, mayor creatividad e interés hacia el aprendizaje. Por esta razón se llamó puericentrista y es conocida como "no directiva".

Estas formas históricas de concebir la relación maestro-alumno han dejado ver carencias en la práctica docente en ambos casos, pues en su sobrevaloración de uno u otro agente caen en errores como el autoritarismo de un lado, y excesiva flexibilidad por otro. Extremos erróneos que repercuten en una incapacidad del alumno de generar aprendizajes más sólidos, generalizadores y tendientes a la búsqueda de mayor independencia por parte del alumno.

³⁰⁰Al respecto ver: Palacios, J. La cuestión escolar. Ed. Lala, Barcelona.

Con respecto a las actividades planeadas escolarmente, pero que rebasan el ámbito exclusivo de lo que se prescribe en los planes y programas y tienen una connotación amplia en las experiencias de aprendizaje del escolar, se encuentra el recreo. Las autoridades de la SEP han tratado de reducir la actividad física durante este descanso de media hora. Aduciendo los riesgos de lesiones en los niños o bien el fenómeno de inversión termina en épocas de contingencia ambiental; sin embargo, los niños requieren del movimiento físico y expresaron en su mayoría utilizar el recreo para realizar juegos, deportes o actividades recreativas³⁰¹.

Si bien en algunas escuelas se da un interés particular por nutrir la formación del alumno con actividades extracurriculares: visitas a museos, actividades artísticas, dentro y fuera de la Escuela, campamentos, etc., en el caso de los programas de educación física son muy limitadas las actividades y por lo general se reducen a salidas con los equipos representativos y, con suerte, un campamento escolar al año.

4.5. Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje (E-A)

En nuestro estudio se encontró que un número considerable de profesores no evalúan su clase.³⁰²

La evaluación tradicionalmente ha recaído en la calificación, o asignación de un valor numérico, considerando básicamente dos aspectos: a) el cumplimiento con el uniforme e implementos solicitados para la clase, con la asistencia y la disciplina y, b) el logro del perfeccionamiento en la técnica del movimiento esperado, ya sea con fines deportivos o de maduración motriz.

Al sobredeterminar cuantitativamente los aspectos demostrables a los cognoscitivos no observables, se tiende a preponderar en la primera, los aspectos complementarios como la disciplina y en la segunda, los aspectos que marca el modelo teórico, dejando a un lado la realización de la tarea y el grado de independencia, solidez y generalidad que el alumno va alcanzando en el transcurso.

³⁰¹Así el 57 por ciento realiza actividad física en la hora del recreo. Otro 10.7 por ciento dijo utilizar la hora del recreo para descansar, mientras 89.3 por ciento no lo hace. Ver tablas 17a-17e.

³⁰²Aunque en su mayoría es el profesor de la materia el que califica (72 casos, 60%), existe un alto porcentaje en donde lo hace el profesor de grupo (41 casos, 34%). Se mencionó que la evaluación la realiza el director sólo en dos casos (1.6%) y un caso señaló que la hacen otros alumnos. En cuatro casos (3.3%) no contestaron esta pregunta.

Bajo las formas tradicionales de evaluar se ha llegado a predicar la necesidad de la medición del rendimiento (aplicación de tests motrices, pruebas de esfuerzo, etc.). Así, otro concepto que parte de la evaluación para orientar la clase es el de aptitud física, definiéndolo en términos positivos como "buena salud, crecimiento y desarrollo óptimos, y fortaleza, energía, vigor y resistencia para realizar las tareas diarias con facilidad".³⁰³

Las pruebas para medir la aptitud física se basan, por lo general, en el análisis morfofuncional de tres áreas fundamentales del desempeño físico: estructural, neuromuscular y cardiorespiratoria.³⁰⁴

El concepto en sí implica la idea de la clase orientada a la evaluación de la aptitud física para la selección de los "mejores", perdiéndose el carácter abarcador del beneficio educativo. Ello se ha derivado porque esta noción fue formulada inicialmente para detectar capacidades físicas dirigidas al desarrollo de técnicas deportivas a partir de los estudios de la medicina del deporte.

Sin embargo, la pregunta que salta al educador se refiere a los niños que no llenan el requisito del modelo o no muestran un desarrollo óptimo: ¿no son objeto de la educación física? o ¿deben ser considerados fuera de los parámetros de normalidad? ¿están fuera del proceso de selección? Bajo la aplicación de esta metodología el riesgo que se corre es la exclusión de acuerdo a modelos ideales morfofuncionales y se pierde de vista el carácter formativo de la clase.

Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, el educador físico no debe dirigir su evaluación a medir la aptitud física morfofuncional, aunque está obligado a saber que la evaluación morfofuncional es requisito indispensable para conducir un esfuerzo físico que implique una fuerte carga de trabajo en el entrenamiento deportivo de alto nivel, por lo que se convierte más bien en tarea del médico deportivo y del entrenador.

En términos generales se realiza una evaluación al final del período de clases, ya sea bimestral, semestral o anual. También se lleva a cabo una evaluación inicial (diagnóstica), una intermedia y

³⁰³Anna S. Espenschiede. La Educación Física en la Escuela Primaria. México. Nueva Pedagogía, Librería del Colegio, Talleres Gráficos Cadel, 1970. p. 9.

³⁰⁴Bajo el concepto de aptitud física se parte de que "la aptitud física involucra una serie de capacidades intrínsecas del ser humano, las cuales se ponen de manifiesto en el proceso de crecimiento y desarrollo del mismo, por consiguiente su determinación puede ser realizada objetivamente, lo que permite utilizar una serie de métodos y procedimientos que nos proporcionen valores representativos del nivel que dichas capacidades presentan en un momento determinado Cfr. Bravo, Cesar. et. al. Evaluación del rendimiento físico. Laboratorio del desempeño físico, México, Ed. Didáctica Moderna, 1984. p.1.

una final. Si bien este mecanismo funciona en su aplicación pues es muy práctico, se pierde en la evaluación de aspectos o contenidos poco significativos y que no se relacionan con los objetivos como los ya mencionados (uniforme, asistencia, disciplina, contrastar el desarrollo deportivo o motor alcanzado con los "modelos ideales").

En lo que se refiere a la aplicación de métodos de evaluación en los programas oficiales, el programa diseñado por objetivos en 1979, es el primer programa en donde se manejan sugerencias de evaluación. Estas se limitan a señalar teóricamente la necesidad de identificar los "cambios de conducta" en el alumno, para asignar algún tipo de calificación. En el Programa de 1983, no existe ningún cambio y se encuentran citadas textualmente las mismas sugerencias que en el anterior.

Fue hasta el Programa bajo el enfoque "orgánico funcional" de 1989, que se marcan tres momentos de la evaluación: inicial, intermedia y final. Señala la observación como técnica única: "consistente en comprobar la ejecución y asignar calificación por unidad de aprendizaje".

Asimismo se implementaron las baterías de evaluación de habilidades motrices, el declatón y el pentatlón escolar. Desgraciadamente no se les dio seguimiento siendo interrumpida su aplicación sin que se hayan sistematizado ni evaluado sus resultados.

Son erróneas las evaluaciones aisladas del análisis de los objetivos, los contenidos y los procedimientos didácticos; se debe entender la evaluación como un momento del proceso. Siempre integrada con la concepción de aprendizaje que lo fundamenta y consecuente aon una visión dinámica, debe ser visto como un proceso continuo y permanente, que asegure la revisión crítica y constante tanto del trabajo en el aula (o en el patio), como del propio modelo. En el apartado sobre conclusiones y alternativas para la creación de un nuevo modelo se abordará una propuesta teórica que retoma estas condiciones básicas de la evaluación.

CONCLUSIONES SOBRE LA PRACTICA DOCENTE DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA Y LÍNEAS PROPOSITIVAS
(Hacia la construcción de un nuevo modelo)

"En nuestras sociedades se desarrollan tendencias dominantes;
si no podemos combatir las (lo que por otra parte no siempre
es necesario), tenemos que esforzarnos por lo menos
en utilizarlas en beneficio de todos"

Gaston Berger¹

• **Tendencias de desarrollo social y su impacto en la educación física**

Al observar la educación física desde la perspectiva sociohistórica que ha atravesado nuestro análisis, resulta ineludible la referencia a las condiciones de desarrollo social que prevalecen en el entorno y que definen con claridad el imperativo de su práctica docente actual y futura. El entrecruzamiento de la realidad que predomina, reflejada directamente las condiciones de vida de los escolares objeto de nuestro estudio, tal como se observó en el capítulo II de este trabajo, obliga a deternos en su examen.

Se puede prever el control económico a nivel mundial con Japón y la Comunidad Económica Europea a la cabeza. Para el primero su área de expansión sería China y para la CEE, Estados Unidos y Rusia; mientras el resto de la periferia, en la que se incluye México, quedaría excluida de todo beneficio. Ante esta situación la polarización de la riqueza mundial se volvería más aguda, por lo que se vislumbra un escenario en donde se puede esperar que la gran economía mundial siga funcionando a corto plazo como lo ha hecho durante 500 años; lo cual "sólo exacerbará las crisis".²

¹Cit. por Bertrand Schwartz en Modernizar sin excluir. París, 1994. Miembro del grupo "Prospectiva" fundado en 1957 y coordinado por Gaston Berger tenía por finalidad "el estudio de las causas técnicas, económicas y sociales que aceleran la evolución del mundo y la previsión de las situaciones que podrían desembocar de sus influencias conjugadas".

²"La dinámica del sistema requiere una expansión espacial constante que ha llegado a sus límites; la externalización constante de costos por parte de los productores individuales que cada vez es más difícil lograr; requiere la proletarización constante, que a su vez es un proceso negativo pues aumenta los costos del trabajo y crea riesgos políticos. Por su parte el liberalismo fue un medio muy eficaz para contener las inquietudes y la "democratización", pero con el paso del tiempo inevitablemente ha puesto gran tensión en los presupuestos estatales y ha creado una pirámide de deuda pública que amenaza el funcionamiento estable del sistema". Wallerstein, Ir-anuel. El sistema mundial después de la guerra fría, La Jornada, Semanal, No. 240, 16 de enero de 1994, pp. 18-22

Esta situación global conlleva generación e incremento de enorme desigualdad en la repartición de la riqueza³ y un creciente aumento en los niveles y cantidades de pobres.⁴

De acuerdo al Informe presentado por la ONU en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de marzo de 1995 existen casi un cuarto de la población total del planeta, unos mil 300 millones de personas en la pobreza absoluta. En América Latina afecta a uno de cada dos pobladores, según James Grant, Director de UNICEF, en la situación de pobreza: "lo peor está por venir"⁵.

A inicios de la década de los 80, el 38 por ciento de latinoamericanos estaban afectados por la pobreza. Dos décadas después, en 1990 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su informe estimó 270 millones de pobres, cerca del 62 por ciento de la población. Según la Comisión Latinoamericana para la Cumbre Social (1995), ésta es la región del mundo con mayor desigualdad en los ingresos: 196 millones de personas, 46 por ciento, viven en la pobreza, lo que representa 60 millones más que en 1970; de ellas, 94 millones viven en la miseria absoluta, con ingresos inferiores a los 30 dólares al mes⁶.

Las políticas sociales han tratado de atacar el problema de la pobreza con programas dirigidos a la disminución de "los más pobres", esta vía es muy limitante, ya que los pobladores de los países latinoamericanos se incorporan paulatina y rápidamente a formar las filas de los pobres o al menos se encuentran en la posibilidad permanente de serlo.

Bajo estas condiciones desde el punto de vista educativo se percibe poca capacidad para imponer a nivel mundial planes o programas

³Hiroshi Nakajima, Director de la OMS, adjudica al ajuste ortodoxo (distribución desigual de los efectos de la crisis económica que han recaído en los sectores más desfavorecidos, entre estas políticas destaca: el descuido de las obras de saneamiento ambiental, estado lamentable de la infraestructura de salud y el desabastecimiento de agua que puede convertir la epidemia en endemia en un futuro inmediato), la reaparición del cólera propia de sociedades con gran pobreza.

⁴En 1992 el Club de Roma en su última convención pronosticó que el gran problema de las últimas décadas sería el de la pobreza. Por su parte el FIDA había reportado en 1991, más de 3000 millones que viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Cf. Idriss Jazaïry, Mohiuddin Alamir y Theresa Panuccio. El Estado de la Pobreza en el Mundo. Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura, (FIDA/ONU), Nueva York, 1992.

⁵El informe de "Desarrollo Humano" 1992, indica que el 20% de la población mundial es dueño del 82.7% del Producto Bruto Mundial, del 81.2% del comercio mundial, del 94.6% de los préstamos comerciales, del 80.6% del ahorro interno, y el 80.5% de la inversión interna. La tendencia es a una desigualdad creciente. Las distancias entre el 20% más rico y el 20% más pobre se han duplicado en los últimos 30 años. Kliksberg, Bernardo. POBREZA. UN TEMA IMPOSTERGABLE, Nuevas Respuestas a nivel mundial. México. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD). Fondo de Cultura Económica (FCE). Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Primera edición en español, 1993.

⁶Informe presentado por el ex presidente chileno, Patricio Aylwin, "La Jornada", Jueves 2 de marzo, de 1995.

favorables a la resolución de los problemas específicos de las sociedades más pobres. Por tanto, es urgente contemplar estrategias educativas de solución viable, de acuerdo a las condiciones específicas de estos países⁷.

Aunado al problema de la pobreza se encuentra el de la alimentación. A pesar de que en la Conferencia Mundial de la Alimentación de 1974 los gobiernos proclamaron: "Todos los hombres, mujeres y niños tienen derecho inalienable a no padecer hambre y malnutrición, a fin de poder desarrollarse plenamente y conservar sus facultades físicas y mentales"; sin embargo, a más de 20 años de esta declaración, no se ha alcanzado la meta de erradicar el hambre. En los países en vías de desarrollo existen unos 780 millones de habitantes, equivalente al 20% de su población, que no tienen acceso a alimentos suficientes para lograr el bienestar nutricional.

En la declaración de la Conferencia Internacional sobre la Nutrición (Roma, diciembre de 1992), se reconoció que el acceso a una alimentación nutricionalmente adecuada y sana es un derecho de cada persona y que mundialmente hay alimentos suficientes para todos, siendo el problema principal el acceso desigual a los alimentos. Posteriormente, la Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial y el Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación de 1996, se propuso como objetivo: "Renovar el compromiso de los dirigentes del máximo nivel en todo el mundo para erradicar el hambre y la malnutrición y conseguir la seguridad alimentaria para todos".⁸ Sin embargo, más de 2000 millones de personas, en su mayoría mujeres y niños, sufren carencias de uno o varios micronutrientes, siguen naciendo niños con retraso mental a causa de carencias de yodo, hay niños que quedan ciegos o mueren por carencia de vitamina A, y la carencia de hierro repercute negativamente en un número enorme de niños y mujeres. Cientos de millones de personas padecen enfermedades transmisibles y no transmisibles causadas por los alimentos y agua contaminados. Al mismo tiempo enfermedades crónicas no transmisibles relacionadas con una ingestión dietética excesiva o

⁷Gurrieri afirma que las "ciudades latinoamericanas se dirigen hacia la fragmentación social, la individualización de los procesos sociales, la diversidad económica y social, la polarización del territorio urbano y de las prácticas sociales que se desenvuelven en él y que generan, cada vez más agudamente, conflictos entre los distintos grupos sociales". (p.72) Por su parte Sunkel (1984), ha demostrado que no se prevé una reactivación económica para América Latina en un futuro próximo, sostiene la tesis de que se atraviesa una fase extremadamente difícil de la economía mundial, caracterizada fundamentalmente por un crecimiento lento e inestable que ofrece pocas posibilidades de expansión.

⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. FAO. Cumbre Mundial sobre la Alimentación. 13-17 de noviembre de 1996. Roma, Italia, p. 1.

desequilibrada causan frecuentes muertes prematuras tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo.⁹

Hay que destacar que la desnutrición no sólo propicia la muerte sino que afecta de manera importante el potencial genético, el desarrollo del sistema nervioso central y por tanto quienes sobreviven "viven" con distintos tipos de discapacidad.

Cerca de 9 millones de mexicanos (11 por ciento de la población total), padece alguna discapacidad física y/o mental. El 45 por ciento de esta población padece alguna de estas alteraciones: deficiencias motoras; sordera o hipoacusia; deficiencia mental, ceguera y debilidad visual. La Comisión Nacional del Deporte (CONADE) afirma que existe una demanda potencial de 13 mil especialistas para atender a esta población.

Respecto a las muertes debidas a cánceres y enfermedades cardiacas relacionadas con el tabaco, es posible que se incrementen al doble, hasta dos millones anuales llegada la primera década del próximo siglo. A lo anterior hay que sumar el problema del VIH, el virus causante del SIDA, a la fecha ha cobrado ya más de dos millones de muertes e infectado alrededor de 13 millones de personas.¹⁰

La desigualdad en la atención se manifiesta también en el gasto público y privado en servicios de salud. En 1990 fue de un total mundial de 1.7 billones de dls. cifra que equivale a un 8 por ciento del producto mundial total, correspondiendo casi el 90 por ciento de este monto a países de ingresos altos, lo que equivale a 1,500 dls. por persona; mientras que en países dependientes es de 41 dls. por persona, es decir, menos de un treintava parte del monto gastado por los países ricos.¹¹

Los problemas de pobreza, salud y desnutrición se acentúan ante el panorama del incremento de la densidad poblacional. Se calcula que a fines del siglo la población de los países llamados "subdesarrollados" alcance el 80 por ciento de la población mundial.¹²

⁹Cfr. FAO. OMS. Conferencia Internacional sobre Nutrición. Informe Final de la Conferencia, Roma, Diciembre de 1992, p.9.

¹⁰Las estimaciones conservadoras de la Organización Mundial de la Salud (OMS) indican que para el año 2000 habrá 26 millones de personas portadoras y morirán 1.8 millones; debido a que la enfermedad destruye el sistema inmunológico lo cual agravará también la propagación de otras enfermedades, en especial la tuberculosis. Cfr. Informe del Banco Mundial para el Desarrollo, op. cit. p.9.

¹¹Cfr. Informe sobre el Desarrollo Mundial, 1993. Invertir en Salud. Resumen. Banco Mundial, Washington, D.C, primera edición junio de 1993. p.4.

¹²La densidad de población mundial es de 39 hab./km², la de los países periféricos es de 51.6 hab./km². Anuario y resumen estadístico UNESCO, 1987.

En América Latina el alto índice de densidad poblacional se asocia con: aumento de la población económicamente activa (PEA) previéndose para el año 2000 una cifra de 200 millones, y un ascenso de la población juvenil, sobre todo entre los 15 y 24 años, lo cual se refleja en las magnitudes de las pirámides educacionales; incremento de las migraciones nacionales e internacionales y un proceso de urbanización acelerado.¹³

En el Distrito Federal, a pesar de su potencial económico (una cuarta parte del PIB es generado por el trabajo de sus habitantes), 5 millones de habitantes viven en la pobreza y uno más en la pobreza absoluta. Existe un 4.7% de desempleo y gran concentración de la riqueza: el 70% de la población tiene ingresos inferiores a tres salarios mínimos, 12%, menos de cinco salarios mínimos y sólo 4% con más de 10 salarios mínimos. Desnutrición y mala nutrición, enfermedades diarreicas infecciones respiratorias agudas, vinculadas a la mala calidad del aire y servicios. También hay que apuntar el alarmante incremento de embarazos en adolescentes y las violaciones a la integridad física y moral de sus habitantes, se registran 657 delitos, de los cuales, según la Comisión de los derechos humanos del distrito federal, el 90% quedan impunes¹⁴. Todo ello obliga a un serio cuestionamiento de la orientación educativa en este sentido.

Otro problema central del desarrollo humano es el del incremento en el deterioro ecológico que atañe directamente a la salud y la vida futura del planeta. En el Programa XXI. "Cumbre de la Tierra" realizado en Rio de Janeiro, 1992, en el capítulo 36 sobre: "Fomento de la Educación, la capacitación y la Toma de Conciencia", se propuso el enfoque sobre el desarrollo sustentable, entendido como el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

La Primera Conferencia Mundial de Educación ambiental, realizada en Caracas, Venezuela en julio de 1996, en el contexto del Proyecto Multinacional para la secundaria y la educación Superior (PROMESUP) y el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de los Estados Americanos, hizo hincapié en considerar la educación ambiental como filosofía de vida, buscó: "...aunar voluntades, definir criterios, fijar líneas de conducta,

¹³En 1975 más de la mitad de la población vivía en ciudades, y se calcula que su número alcanzará el 75% antes de fin de siglo y el 84% en el año 2025 (Gutman, 1987). Al respecto Gutiérrez expresa: "En los países que detentan una fuerte concentración urbana, el 60% de los habitantes viven en condiciones habitacionales muy inferiores a los estándares mínimos fijados por las Naciones Unidas" ibid.

¹⁴Cfr. Ballinas, Víctor y Urrutia, Alonso. "Los retos para el primer gobierno electo", La Jornada, Sec. : La Capital, Lunes 9 de junio, 1997, pp.56-57.

trazar estrategias, desarrollar procesos de compromisos y crear mecanismos de acción inmediata, que le permitan al hombre evaluar los efectos que tiene la dimensión ambiental sobre la sociedad y en consecuencia, formular posiciones más realistas y constructivas". Señaló el requisito de promover acciones de educación, investigación y desarrollo de métodos productivos que no lesionen el entorno y que abarquen desde la educación infantil hasta la profesional¹⁵.

Sobre esta base la educación ambiental debe ser parte de los programas educativos a todos niveles del SEN. La redefinición de los objetivos y contenidos de la educación física debe delinearse en dos aspectos básicos:

1. El conocimiento de las causas del deterioro ambiental y las consecuencias que produce en la calidad de vida de los escolares.
2. La educación ambiental con un enfoque sustentable o sostenible como un fundamento esencial del desarrollo social y la calidad de vida personal.

Ante el panorama expuesto y dado el aumento a 70 años de la esperanza de vida al nacer en los países en desarrollo, aunque sigue siendo mayor con 76 años en los países desarrollados, se vuelve un imperativo elevar la calidad de vida de los sujetos.

En este sentido los organismos internacionales y nacionales han enfatizado el papel de la educación física en el mejoramiento de la calidad de vida de los escolares. Ello pudo constatarse, tanto en la "Semana Internacional de la Educación Física y el Deporte" realizado en México, en octubre de 1992¹⁶, como en Congreso Panamericano de Educación Física (CPEF), realizado en San José-Costa Rica en julio de 1993, conmemorando el 50 aniversario del CPEF, bajo el lema: "Una mejor calidad de vida para todos"¹⁷.

¹⁵ Rodrigo Gámez, afirma: "Hay un consenso creciente en que el vivir de una manera sustentable depende de aceptar como un deber, el que los seres humanos debemos compartir el bienestar y vivir en armonía entre nosotros y con nuestro planeta tierra", Ponencia presentada en el XIV Congreso Panamericano de Educación Física. San José-Costa Rica. 11-16 de julio de 1993, p. 1.

¹⁶ "calidad de vida significa vivir mejor en un ambiente mejor". Mensaje de inauguración de José Angel Pescador Osuna. Memoria de la "Semana Internacional de la Educación Física y el Deporte". México, octubre, 1992. SEP. DGEF. ESEF. CONADE. CIGEPS. En la Ponencia del Dr. Victor Brenes, el autor cuestiona: "¿qué es el hombre? ¿cuáles son los fines radicales de la existencia humana? ¿cuál es el sentido de la existencia? Se pregunta si la educación física ¿desarrolla cuerpos y no desarrolla personalidades?. En el concepto de calidad de vida involucra a la educación física para buscar su sentido en el "trasfondo de una auténtica y rica antropología filosófica", delineada hacia un modelo de hombre y sociedad. Dr. Victor Briones: "Por una mejor calidad de vida para todos", Ponencia presentada en el XIV Congreso Panamericano de Educación Física. San José-Costa Rica. 11-16 de julio de 1993, p. 1

¹⁷ Memoria: XIV Congreso Panamericano de Educación Física. San José-Costa Rica. 11-16 de julio de 1993. 50 aniversario del CPEF: Este contempló los siguientes rubros que representan los tópicos principales en torno a los cuales se ha estado tratando el tema de la E.F.: 1. Arquitectura deportiva. 2.

Asimismo, el Foro Regional sobre Actividad Física y el Deporte para América Latina y el Caribe, promovido por CONADE, SEP y la UNESCO, en junio de 1994, titulado "Mejor calidad de vida a través de la actividad física y el deporte"¹⁸, haciendo énfasis en la siguiente problemática: siendo la actividad física factor de desarrollo no se le ha integrado a los programas de: desarrollo humano integral, salud, educación integral, desarrollo social, productividad y desarrollo económico, conservación ambiental, cultura y patrimonio nacional, y, entendimiento y solidaridad internacional. Carencia, insuficiencia y falta de cumplimiento de la legislación en relación a: sesiones de clase, sistema de cómputo, presupuesto, perfil profesional, atención a la demanda del servicio en todos los niveles y sectores, sin continuidad de planes y programas entre espacios de gobierno, carencia de elementos filosóficos relativos a la educación física dentro del marco de la ley. Sin actualización de la currícula del sistema educativo y de manera específica de las escuelas formadoras, ni relación de los contenidos básicos de una currícula entre los distintos países. No existe seguimiento y evaluación del sistema educativo. Carencia de investigación científica" y de recursos humanos para la atención de la educación física¹⁹.

Al tiempo de plantear problemas se vislumbraron las siguientes prioridades en el sector escolarizado: "Establecer bases filosóficas claras para el desarrollo de planes y programas. Revisión profunda de los programas y planes actuales para adaptarlos a las nuevas tendencias y a la realidad del hombre de cada país y región y del medio físico y cultural respectivos. Aumentar el número de horas de clase de educación física por semana a por lo menos tres, contando con los medios locativos, pedagógicos y equipamientos necesarios. Promover la declaración de la educación

Comunicación y Promoción Social. 3. Informática Aplicada a la Información y Documentación Deportiva. 4. Medicina del Deporte y Ciencias Aplicadas. 5. Pedagogía de la Educación Física. 6. Recreación y Tiempo Libre.

¹⁸ Foro Regional sobre Actividad Física y el Deporte para América Latina y el Caribe. CONADE-SEP-UNESCO. 1-5 de junio de 1994. Contempló cinco mesas de trabajo: 1. Actividad Física. 2. Educación Física. 3. Recreación Física. 4. Deporte para todos. 5. Deporte de rendimiento. Conclusiones y Recomendaciones. Los puntos más sobresalientes del Foro, fueron: legislación, diseño curricular en las escuelas formadoras, situación actual de formación de profesionales, establecimiento de estímulos a la labor docente y aspectos generales como la difusión de la educación física, instalaciones, material pedagógico, información bibliográfica, convenios, coordinaciones interinstitucionales, intercambios internacionales, entre otros. Los resultados fueron los acuerdos de representantes de los siguientes países: Argentina, Cuba, Ecuador, Guatemala, Uruguay, Colombia, República Dominicana, Venezuela, Puerto Rico y México.

¹⁹ Memoria del Foro Regional sobre Actividad Física y el Deporte para América Latina y el Caribe, 1994: p. 18.

física para todos como una necesidad humana fundamental, además de un derecho a través de las Naciones Unidas"²⁰.

Una de las principales recomendaciones emanadas del Foro, subrayó la necesidad de: "Elevar a los organismos gubernamentales la importancia que tiene la práctica de la actividad física y el deporte para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad y su relación con la salud, la productividad y el bienestar de su entorno familiar y comunitario"²¹.

Más recientemente otra tendencia importante a nivel internacional es el énfasis hacia los conceptos de vida activa y actividad física en alusión a la actividad que demande esfuerzo físico, deportivo, gimnástico, recreativo, o de cualquier tipo; orientado al desarrollo de la condición física para favorecer la salud y vivir más satisfactoriamente. Ello significa un cambio en las políticas para reorientar el financiamiento, la asignación de recursos y su formación.²²

Desde 1985, la Asociación Médica de E.U. (AMA), en base a investigaciones realizadas en miles de personas, durante más de 10 años, ha señalado que: "el principal factor de mejoramiento de la expectativa de vida y disminución de enfermedades respiratorias y cardiovasculares, se deberá a cambios en los hábitos de vida, por el aumento del número de personas haciendo actividad física, que los adelantos en servicios o tratamientos médicos tiende a dar mayor importancia al factor ejercicio físico en todo tipo de paciente. A partir de la Reunión del Comité Intergubernamental de Educación Física y Deporte, CIGEPS-UNESCO en Nabeul (Túnez) en 1992, la OMS, se ha unido a los esfuerzos del Comité para la promoción de la actividad física como factor importante de la salud"²³.

Por su parte en el Foro Mundial sobre Ejercicio Físico y Deporte, realizado en Quebec, en mayo de 1995, con la participantes de 101 países y como resultado de los Foros regionales en Padua (Italia), México, D.F., Toronto (Canadá), Lankawi (Malasia), Paris y Libreville (Gabón); también se observó la tendencia a no tratar el tema de educación física, sino hablar de actividad física y deporte.

²⁰ Memoria del Foro Regional sobre Actividad Física y el Deporte para América Latina y el Caribe, op.cit., p.42.

²¹ Memoria del Foro Regional sobre Actividad Física y el Deporte para América Latina y el Caribe, op.cit., 50.

²² Ponencia presentada por, Carlos Vera Guardia en el: Congreso Nacional de Educación Física, junio de 1994, Villa Giardino, Córdoba, Argentina, p. 31.

²³ Cfr. Carlos vera op.cit. p. 41.

Sobresalieron seis temas: 1. Los valores y las virtudes de la actividad física y el deporte, como medios para disminuir la pobreza, las disparidades económicas y los problemas de salud y en su condición de estrategia para fomentar la equidad y la solidaridad y formen parte de otros programas sociales y de salud, como los relativos al tabaco, la nutrición, la toxicomanía, la prevención de enfermedades y el fomento de la salud. Se recomendó suscribir la Declaración de Brighton, con objeto de que las mujeres de todo el mundo disfruten de igualdad de oportunidad para la práctica de la actividad física y el deporte. 2. En el marco legislativo y políticas nacionales, se propuso que, en las declaraciones y políticas internacionales de otros sectores (sanidad, derechos humanos, medio ambiente y educación) figuren la actividad física y el deporte. 3. Redefinir los recursos financieros de la actividad física y el deporte. 4. En el rubro de Educación física y oportunidades de participación, se retomó el concepto de educación física, suscribiendo la Carta Internacional de Educación Física y el Deporte de la UNESCO, para que la OMS reconozca y promueva la importancia que la educación física, la actividad física y el deporte tienen para la salud y el bienestar de las personas; y, que los gobiernos, las ONG y los órganos internacionales, como el Consejo Internacional para la Salud, la Educación Física y el Recreo (ICHPER), y el Consejo Internacional para la Ciencia del Deporte y la Educación Física (ICSSPE), suscriban y apoyen la aprobación del documento: "Una visión mundial de la educación física escolar". 5. Hace hincapié en que los programas de formación de recursos humanos aborden las necesidades de los grupos de población especiales: niños en edad preescolar, mujeres, ancianos, discapacitados y que la formación de los recursos de la actividad física y el deporte sea responsabilidad del sistema educativo nacional, tanto público como privado. 6. Solidaridad, cooperación y coordinación internacionales²⁴.

Además se realizó un Simposio sobre el Ejercicio Físico y el Bienestar, los Deportes y la Nutrición y el apoyo a los comportamientos sanos. Entre las recomendaciones y conclusiones científicas, sobresalieron: promover el ejercicio como medio para mejorar la salud pública, considerando que: "El ejercicio influye positivamente en la salud física y psicosocial: es importante en todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta una edad muy avanzada". La aparición, la progresión y la recuperación de diversas afecciones vasculares y metabólicas (arterioesclerosis, hipertensión, diabetes mellitus) guardan relación con la vida sedentaria. Por lo contrario, una actividad física regular disminuye los riesgos de aparición de esos problemas, en parte

²⁴ Cfr. Declaración y Recomendaciones del Foro Mundial sobre Ejercicio Físico y Deporte. Quebec, 21-25, mayo de 1995.

porque permite controlar el peso. Estudios recientes evidencian disminución en un 50% en los riesgos de deceso por enfermedades cardiovasculares, la magnitud de la reducción es comparable a la que se produce cuando se deja de fumar. El ejercicio redundará en provecho de la mayoría de los componentes estructurales y funcionales del sistema óseo y muscular, lo que, a su vez, aumenta la capacidad funcional y, por consiguiente, la independencia y la calidad de vida. "La actividad física reduce los riesgos de cáncer de colon y tal vez pueda reducir los de padecer cáncer de mama. El ejercicio tiene efectos benéficos sistemáticos en el humor y el bienestar psicológico, así como en estados de ansiedad, depresión y estrés psicosocial y puede mejorar el funcionamiento cognitivo".²⁵

En cuanto al apoyo a los comportamientos saludables, se apuntó que la obesidad y prácticas perjudiciales para la salud siguen aumentando regularmente en la mayor parte de los grupos de la población, y se consideran particularmente difíciles de resolver porque atañen a diversos ámbitos como la sociología, la antropología, la neurología, la especialización en el estudio del deporte, la nutrición, la medicina o la salud pública.

Al respecto hay que hacer notar que se pierde de vista el papel central de la educación en la construcción de una nueva cultura física; por ejemplo, no se revalora, ni se menciona la responsabilidad directa de la educación física en la formación de conocimientos, hábitos y habilidades para manejar y transformar los comportamientos alimentarios.

Con respecto al tema del ejercicio y la nutrición se orientó a señalar la influencia de la nutrición en la capacidad para realizar actividad física entre los atletas, antes del entrenamiento o competencia, como compensador de estas actividades, enfatizando la necesidad de aumentar el aporte energético total para lo cual se puede observar el peso y la composición corporal, así como la ingesta de alimentos.

La tendencia a subrayar el acondicionamiento físico y dejar en segundo término la educación física, requiere replantear el sentido formativo de esta última, sobre todo en su cualidad integradora de conocimientos para la salud, la capacitación motriz, la expresión corporal, entre otros aprendizajes. De otra manera, se corre el riesgo de atomizar más la formación de los sujetos y presentar el ejercicio por sí mismo como la panacea, propiciándose una ejercitación voluntarista sin orientación adecuada y con ello

²⁵ Cfr. Declaración y Recomendaciones del Foro Mundial sobre Ejercicio Físico y Deporte, op.cit., p.10.

descuidar la creación de procesos educativos, desde la primera infancia hasta la senectud.

Bajo esta situación, la educación de las nuevas generaciones en general y particularmente la educación física debe observar las tendencias de desarrollo social en el impacto que tiene sobre la planeación educativa, prever las respectivas consecuencias de orden psicológico, social y moral; profundizar los estudios sobre problemas específicos como pobreza, desnutrición y mala nutrición, insalubridad, sedentarismo y violación física, y abrir espacios curriculares amplios para su atención²⁶.

Sin embargo, a pesar del énfasis en la necesidad de impulsar la educación física se observa un descuido en este renglón. De acuerdo a la Encuesta realizada con motivo del Foro Regional UNESCO en México, junio 1994, en la mayoría de los países los programas de educación física dependen del Ministerio de Educación y se limitan a la población escolarizada, quedando desatendidas prácticamente la población de menores de 6 años y mayores de 19. La población de 7 a 18 años corresponde aproximadamente a un 28% a 30% de la población total del país de la cual sólo el 50% recibe atención de educación física, es decir, menos del 15% de la población total, en algunos países este índice es menor al 10%. Los programas de educación física son solo dos periodos, menos de una hora, por semana, en algunos países solo una hora, o en muchos casos, bajo la influencia del deporte, se destina principalmente al entrenamiento de los mejores y no al desarrollo de la mayoría. En recreación sólo el 5% de la población es atendida en programas oficiales permanentes; mientras en deporte, de un 3 a 5% de la población.²⁷

En el caso de México, el financiamiento al sector educativo ha estado en los últimos años por debajo del 8% del PIB recomendado por la ONU. Para 1990-1991 se redujo al 2.6%, después de la crisis, en 1995, la situación se agudizó, llevando a desaparecer programas educativos y limitando particularmente a la educación física.

²⁶ Bajo la metodología de revisar las tendencias de desarrollo social, algunos estudios han enfatizado la influencia de los cambios demográficos en los diversos sistemas de educación. Por ejemplo, para Rassekh y Vaideanu, se pueden identificar las siguientes: 1. a partir de la década de los 50 masificación de la enseñanza superior, lo cual para J. C. Tedesco, pone en tensión las posibilidades de elevar la calidad de la enseñanza. 2. Tomar conciencia de la educación para adultos en el marco de la educación permanente en los países en donde es mayor la población adulta que la de jóvenes. 3. La urbanización acelerada ha llevado a favorecer el estudio del medio urbano y descuidar el mundo rural. 4. La urbanización trae como consecuencia elevación en el costo de la educación por la necesidad de asegurar la infraestructura y un personal más calificado ante una densidad mayor de alumnos por clase. Cit. por Otmara González Pacheco. El planeamiento curricular en la Educación Superior. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, La Habana, Cuba, 1992.

²⁷ Cit. por Carlos Vera Guardia, Ponencia, presentada en el Congreso Nacional de Educación Física, Villa Giardino, Córdoba, Argentina, junio de 1994, p.33.

De acuerdo a cifras oficiales: "El déficit de instructores de educación física es de 40%, se requiere de 60 mil profesores para atender dos horas a la semana a la población escolar de entre cuatro y 16 años de edad.. Insuficientes las 30 escuelas especializadas en formar docentes que tenemos en la República...lo que conlleva una crisis educativa en materia de deporte".²⁸

En 1992, al aceptar que existía insuficiencia de personal para atender a 2.7 millones en preescolar y 10 millones en educación primaria el profr. Rubén Maldonado, Director General de Educación física, propuso crear centros comunitarios para atender las escuelas que no contaban con profesor especializado, quienes cubrirían funciones de asesoría, orientación y capacitación a profesores de grupo para atender la clase y detectar talentos²⁹.

Como puede observarse, el escaso financiamiento educativo afecta el conjunto de la práctica docente, tanto en los recursos materiales y humanos, como en el acceso a los beneficios sociales de los agentes, principalmente los alumnos y los profesores. Ello, de acuerdo a la tesis planteada, repercute negativa y directamente en la carencia de atención a la formación básica del desarrollo humano. Se coincide con Carlos Soto Montes, profesor colombiano representante del Comité Intergubernamental para la Educación física y el Deporte de la UNESCO, cuando señala: "A partir de creada la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte en noviembre de 1978 en París, el avance en este aspecto, fundamentalmente en la formación del ser humano, ha sido lento en Latinoamérica, pues los gobiernos han destinado sus recursos a otras necesidades, desde económicas hasta bélicas, descuidando la educación física".

²⁸ Discurso de Inauguración pronunciado por José Angel Pescador Osuna. Subsecretario de Servicios Educativos en el D.F., en el Congreso Internacional de Educación Física y Deporte, 9-17 de octubre, 1992.

²⁹ Primera Ponencia del Congreso Internacional de Educación Física y deporte, 9-12 octubre, 1992.

- Nuevas exigencias para la educación física ante el cambio científico-tecnológico y frente a la necesidad del desarrollo humano

En la actualidad la ciencia es la fuerza principal con la cual se vincula el desarrollo de la sociedad, ésta se adquiere a través de la instrucción e impacta de manera sustancial no sólo los procesos productivos sino la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, el panorama promisorio que el desarrollo técnico científico muestra, no pertenece a una esfera autónoma ni se mantiene al margen de la historia y la sociedad reales, se inserta en el contexto del desarrollo del sistema mundial, cuyas contradicciones económicas, demográficas, ecológicas y socio culturales impactan directamente la vida de los sujetos agentes del proceso educativo.³⁰

El enfoque de la dimensión humana, basado en la Declaración de Khartoum, marzo de 1988, surgido de la Conferencia Internacional sobre la Dimensión Humana de la Recuperación Económica y el Desarrollo de África, se basa en que los programas de ajuste estructural deben ser sólo una parte, complementaria y armónica, de las estrategias nacionales de desarrollo y deben colocar en el centro de su preocupación a la condición humana. Sus objetivos abarcan tres áreas: empleo y desarrollo de la fuerza de trabajo, aprovechamiento y adaptación del progreso científico-técnico y mejoramiento de la calidad de vida de los grupos menos favorecidos.³¹

El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuestiona los métodos esquemáticos con que se mide el desarrollo, en su opinión: "muchos diseñadores de políticas suelen

³⁰ Existe lo que Adolfo Sánchez Vázquez denomina "los lados perversos de la técnica" que se oculta bajo la premisa falsa de que es autónoma. En esta concepción tanto la técnica como la teoría en que se basa no observan los fines, valores o intereses que subyacen en ella y que un enfoque filosófico ha de sacar a la luz, para arribar a una concepción de la técnica "centrada en el hombre, no ya en el hombre abstracto, sino en el hombre como ser histórico, concreto social, que sólo se afirma humanamente en su relación de dominio creciente e ilimitado sobre la naturaleza, dominio que se expresa, a la vez, en el doble desarrollo de la razón y de las fuerzas productivas...por eso ubicar a México en el escenario del contexto mundial no implica la renuncia al uso de la ciencia y la técnica, entre otras cosas, sino propiciar desde el ámbito educativo mayor control social y democrático". Conferencia magistral dictada por el Dr. Adolfo Sánchez Vázquez: "La filosofía en el mundo tecnificado" parte del Coloquio Actualidad e las ideas filosóficas, Aula Magna de la Antigua Escuela de Medicina, 8 de diciembre de 1992.

³¹Adolfo Gurrieri. Pobreza, recursos humanos, y estrategias de desarrollo. Incluido en el Documento de la División de Desarrollo Social de la CEPAL: Las dimensiones sociales de la transformación productiva con equidad". (febrero de 1992).

concentrarse en una sola dimensión, la del ingreso, esto en el mejor de los casos es una simplificación extrema, y en el peor una enorme distorsión de la realidad".³²

"El objetivo final del desarrollo es que la gente viva más y mejore su calidad de vida" (p.10). Asimismo destaca que no se puede pretextar problemas de recursos escasos para justificar la situación dice: "la ausencia de compromiso político y no la falta de recursos financieros, es con frecuencia la causa verdadera del abandono en que se encuentra el hombre". Países con recursos modestos han logrado mejorar el desarrollo humano con un mejor manejo y distribución del crecimiento económico. Por ejemplo las tasas de esperanza de vida y alfabetización de Costa Rica, son muy superiores a las de Kuwait, a pesar de que su ingreso per capita es cuatro veces menor.

Por tanto, el informe presenta evidencias sobre una cuestión estratégica. Indica que siendo el crecimiento económico central para enfrentar el problema social, según los hechos no lleva automáticamente al progreso social. La teoría del "derrame" muy difundida en América Latina es fuertemente objetada por los datos del informe.³³

De acuerdo con el Dr. Hari Mohan Matur,³⁴ experto de Naciones Unidas en África, quien sostiene el principio del desarrollo centrado en la gente, a pesar del alto nivel técnico científico de los países desarrollados y de la otrora imagen idealizante que desde el Estado se presentó, mostrando la globalización económica como vía para alcanzar la "modernidad", subsisten problemas del

³²En la evaluación del desarrollo social nacional e internacional se ha tomado el producto interno bruto (PIB), sin bien mide el valor monetario de todos los bienes y servicios producidos por una nación en un momento específico y ha servido para medir los cambios en las tendencias económicas, no es satisfactorio para evaluar el bienestar social. (Drenowski 1974, Morris 1979).

³³Similares conclusiones en otras investigaciones, entre ellas Profr. Richard Estes de la Universidad de Pennsylvania, autor de "informes calificativos" sobre el progreso de los países que integran numerosos indicadores destinados a medir la calidad de vida. Los mismos demuestran que el bienestar económico no se traduce necesariamente en condiciones de sociales mejoradas. En las tablas algunas de las principales economías mundiales se encuentran muy por debajo de otras más modestas. Así, Dinamarca encabeza la tabla mundial del progreso humano, seguida por doce países de Europa Occidental, correspondiendo a Japón el lugar catorce. El Profr. James Billups de la Universidad de Ohio afirma "buena parte del desarrollo a nivel mundial se ha centrado en un incremento del producto nacional bruto. La infraestructura para el desarrollo humano y social no ha recibido la atención debida en comparación con el desarrollo económico y político". *ibid.* p.11.

³⁴Si se consideran las crecientes dificultades de los grupos urbanos marginados para acceder a bienes y servicios básicos, como los alimentos y la energía, este proceso de desequilibrio económico a largo plazo, de "crisis estructural", origina las siguientes reflexiones: "Las medidas para facilitar, fuera del sistema mercantil tradicional, el acceso a bienes y servicios básicos para los estratos sociales más desprotegidos se está volviendo no una solución transitoria, sino, más probablemente, una necesidad a largo plazo. P.74.

³⁵Cfr. Dr. Hari Mohan Matur: "Dos temas claves en América Latina: Reforma de los sistemas de seguridad social y salud." Ponencia. Incluido en el Documento de la División de Desarrollo Social de la CEPAL: Las dimensiones sociales de la transformación productiva con equidad". (febrero de 1992).

ámbito social que competen al educativo para lo cual hay que dar propuestas claras de acción, lo cual ha llevado a la sociedad civil (de distintas filiaciones políticas, religiosas, apartidistas, de intelectuales, ONG, etc.), a plantear la necesidad de construir conjuntamente un proyecto de sociedad que resuelva las necesidades de vida y sobrevivencia material así como la democracia y la equidad en un clima de respeto a los derechos humanos.

Por su parte la Declaración Mundial de Educación para Todos (marzo de 1990) en Jomtein, Tailandia, resaltó la necesidad de rendir cuentas del proceso educativo en lo que respecta a sus efectos sobre el beneficiario en su realidad económica, social, política y cultural.³⁵ Este principio, resulta ineludible tratándose de su educación corporal.

En el mundo actual cuyo requisito de existencia es salvaguardar la del hombre, se habla mucho de la calidad y la excelencia educativa, y, sin embargo, no se ha superado un modelo de aprendizajes fragmentados y aislados y no se observa al hombre en su integridad. Tratar el tema de la calidad implicaría, de entrada, crear aprendizajes orientados a mejorar la vida de los alumnos y que éstos a su vez coadyuven a elevar la de los otros integrantes de la sociedad.

Por su parte, en la escuela primaria oficial han cambiado muy poco los objetivos y contenidos a lo largo de cientos de años. Encaminándose principalmente a la formación de conocimientos y habilidades básicas útiles para insertarse a la vida productiva como fuerza de trabajo más o menos calificada o en actividades profesionales relativamente simples.

De acuerdo con Davidov a estos contenidos han correspondido métodos utilitario-empíricos, propios de la educación tradicional y una concepción basada en las leyes del pensamiento empírico-racionalista con carácter clasificador, cataloguizador, asegurando la orientación de la persona en el aprendizaje memorístico del sistema de conocimientos ya acumulados sobre las particularidades y rasgos externos del objetos y fenómenos aislados de la naturaleza y la sociedad.³⁶

³⁵ "Fijar la atención en el beneficiario implica, necesariamente, admitir su situación diferencial respecto de otros beneficiarios, comprenderlo dentro de su contexto, y tomar en cuenta sus intereses y necesidades". Cfr. Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad. Enrique Pieck Gochicoa y Eduardo Aguado López (Coordinadores), Zinacantepec, Edo. de México, El Colegio Mexiquense: UNICEF, 1995. Prólogo de Silvia Schmelkes, p. 15.

En este sentido, el título del foro convocado durante los años 1993 y 1994 por la UAM, UNAM y UIC: ¿Quiénes son nuestros alumnos? remite a los estudiosos a la pregunta esencial cuya respuesta debía configurar el punto de partida de la comprensión del proceso docente.

³⁶ Todo ello supone la comprensión de las contradicciones internas de las cosas, ignoradas precisamente por el razonamiento empírico. Cfr. V. Davidov. Análisis de los principios didácticos

A este tipo de aprendizaje por repetición mecánica de contenidos fragmentados no ha escapado la educación física.

La clase de educación física, asociada a la actividad y al juego como medios inseparables del aprendizaje con escolares, no se ha aprovechado suficientemente para asimilar la ciencia contemporánea y los principios de una realidad que exige de un aprendizaje multilateral, activo, creativo y de profundo contenidos crítico.³⁷

Como resultado del presente estudio hemos identificado las siguientes exigencias para la educación física actual:

1) La superespecialización científica ha traído consigo la explosión del fenómeno educativo, con parcializaciones en distintos esferas, ramas y/o especializaciones, reflejadas en un pérdida del conjunto de conocimientos y habilidades que requieren los sujetos - vistos como totalidad biopsicosocial- para resolver sus necesidades de existencia-material y espiritual. Se requiere que las distintas disciplinas, y particularmente la educación física, coadyuven a la formación de un sistema científico-pedagógico integrado en el nivel básico, vinculando sus objetivos, contenidos y procedimientos didácticos con los descubrimientos de las ciencias que estudian el proceso docente como la psicología, la sociología, la lógica, la cibernética, etc. y materias como matemáticas, español, geografía, historia, educación artística y tecnológica, entre otras. Al respecto Giraldes señala: "... vamos a ubicar a la educación física dentro de la pedagogía, porque representa una especie de elemento unificador, que no sólo mantiene unidas las tendencias de esta especialidad, sino que también es base para su propia comprensión primero como teoría, después como teoría científica y, quizás en un futuro, como ciencia".³⁸

2) Hemos visto como paralelamente a la visión tecnócrata, que en el campo educativo prepondera la formación en "competencias" para resolver las necesidades del campo laboral; los temas del desarrollo humano: la calidad y el respeto por la vida, la

de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo, en La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, Antología, Ed. Progreso, Moscú, 1987, pp. 143-154.

³⁷ "... en el juego, las cosas pierden su fuerza determinante. El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve. Así alcanza una condición en la que el niño empieza a actuar independientemente de lo que ve... La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación... Desde el punto de vista del desarrollo el hecho de crear una situación imaginaria puede considerarse como un medio de desarrollar el pensamiento abstracto". Cf. Vygotski. L. S. : " El papel del juego en el desarrollo del niño". En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. De. Grijalbo. 1988. P. 148 y 157.

³⁸Cfr. Mariano Giraldes, Hugo Brizzi y Juan Agustín Madueño. Didáctica de una cultura de lo corporal. Buenos aires Argentina, Ed. Mariano Giraldes, 1994. p.12.

subsistencia mundial, el combate a la pobreza, la solución al problema de la alimentación, salud, ecología y la actividad contra sedentarismo, etc. están siendo revalorados como principios del desarrollo humano.³⁹

Por tanto, el debate actual en el ámbito educativo debe colocar en el centro la condición humana. En el caso de la educación física es central precisar los indicadores de calidad y con ello contribuir a orientar su objeto.⁴⁰

³⁹Junto al discurso que plantea como única salida para el desarrollo social el incremento de la productividad se hace escuchar la inquietud por poner un alto a la irracionalidad de los procesos productivos en salvaguarda de la naturaleza y de la propia vida humana. No es sólo problema de la economía, incluye: el estudio de las maneras como los hombres en sociedad se relacionan con la naturaleza a través del conocimiento y la tecnología y el estudio de las propiedades de los ecosistemas, las "unidades naturales o medio ambientales que operan como los 'medios naturales' de esa producción". Toledo, Victor Manuel, Carabias, Julia, Mapes, Cristina y Toledo, Carlos, Ecología y autosuficiencia alimentaria, México, S. XXI, Ed. 1a. Ed. 1985, 3a. Ed. 1991. Los autores presentan como premisa básica del estudio: que México ha perdido su capacidad de autoalimentarse no como resultado de la sobrepoblación, ni debido a las formas de organización de la producción en la historia reciente del campo mexicano; sino "de la explotación que los productores y sus medios de producción (los ecosistemas) han venido sufriendo en los últimos años como resultado de la expansión del capitalismo", el cual no sólo define lo que se produce sino que "atenta de manera irreversible contra la renovabilidad de los recursos naturales, la base misma de la producción". "Lo que debe cuestionarse es la aplicación reiterada de un modelo tecnológico completamente divorciado de las particulares condiciones biológicas, ecológicas y culturales del país...y de los objetivos sociales de la nación" p.14.

⁴⁰Desde mediados de los años cuarenta ante la necesidad de evaluar con efectividad y delimitar el problema del bienestar humano y satisfacer las necesidades básicas de los pueblos, estudiosos de las ciencias sociales emprendieron investigaciones para buscar indicadores de calidad de vida, llamados: "nivel de vida", "bienestar social", calidad física de vida, "asistencia social", y "bienestar humano". Casi todos han buscado combinar una serie de indicadores de bienestar social en índices compuestos para ser usados en análisis comparativos intranacionales. En 1954 la ONU formó un grupo de expertos para preparar un informe sobre los métodos más significativos para medir los niveles de vida, en 1961, un segundo grupo de expertos adelantó una lista de 12 componentes: salud, alimentación y nutrición, educación (incluyendo alfabetismo y entrenamiento en diferentes habilidades), condiciones de trabajo, situación de empleo, consumo y ahorros agregados, transporte, vivienda, vestido, recreación y entretenimiento, seguro social y libertades humanas. El grupo también identificó indicadores discretos cuantificables para cada uno de los componentes (la expectativa de vida al momento del nacimiento, la tasa de mortalidad infantil y la tasa bruta anual de muertes, servirían como indicadores del nivel de vida en relación con la salud. En 1961 la ONU creó el Instituto de Investigación para el Desarrollo Social (UNRISD) en Ginebra, Suiza.

El Trabajo de Morris D. Morris y colegas en el Consejo de Desarrollo de Ultramar, 1979, se orientó a crear un índice de calidad física de vida (ICFV). Examina las variaciones a lo largo del tiempo de: a) tasas nacionales de mortalidad infantil, b) años de expectativa promedio de vida para el momento del nacimiento, c) tasas de alfabetismo de los adultos. La simplicidad del modelo constituye su punto más débil. No hace referencia a otras esferas del bienestar social.

Por otra parte basado en el análisis de la suficiencia de la prestación de servicios sociales nacionales se creó el Índice de Progreso Social (IPS) Estes en 1985 buscó construir un modelo que reflejara los cambios a lo largo del tiempo de las capacidades de las naciones para satisfacer las necesidades sociales y materiales básicas de la población. Consiste en 44 indicadores relevantes para el bienestar social distribuidos entre 11 subíndices: a) educación, b) salud, c) condiciones de la mujer, d) esfuerzos de defensa, e) economía, f) demografía, g) geografía, h) estabilidad política, i) participación política, j) diversidad cultural y k) esfuerzos de bienestar social. El IPS mide la "adecuación de la prestación de servicios sociales".

Ver: Richard Estes, Hacia un índice de "calidad de vida" Enfoques empíricos para la evaluación del bienestar humano a nivel internacional. Universidad de Pennsylvania.

3) El acelerado desarrollo de la ciencia, observada entre otras cosas en la acumulación enorme de datos científicos y la rapidez con que éstos cambian, volviéndose caducos u obsoletos, plantea la necesidad de diseñar de una forma totalmente distinta el proceso de la enseñanza en el campo pedagógico en general y de la educación física en particular. Para ello se requiere identificar contenidos esenciales, organizando su asimilación de manera activa, con el aprendizaje de métodos para "aprender a aprender", durante toda la vida. Considerando en dicho proceso no sólo el aprendizaje mecánico de técnicas motrices atomizadas, sino la comprensión del sistema de acciones y desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para resolver tareas encaminadas al logro del bienestar físico corporal que repercuten en el desarrollo biopsicosocial de los sujetos.

4) El limitado desarrollo de la investigación científica en este campo obedece a causas del propio desarrollo histórico social de la disciplina dignas de ser profundizadas. se requiere impulsar estudios que contemplen al sujeto en sus condiciones de vida y su necesidades actuales y futuras y que tengan como objetivo encontrar los contenidos "invariantes" y los métodos más eficaces de asimilación. Deben priorizarse temas directamente vinculados al bienestar humano, tales como: educación alimentaria y de atención a la salud, medio ambiental, de género, de orientación sexual y reproductiva, la comunicación y el lenguaje corporal; el juego y el movimiento vinculado al desarrollo de las operaciones de pensamiento lógico, entre otros.⁴¹

A partir de lo expuesto a continuación presentamos, a manera de conclusión, propuestas generales para ampliar el debate hacia la construcción de una alternativa viable para la educación física, en el nivel de primaria de la Ciudad de México.

⁴¹Al respecto investigaciones recientes basadas en la teoría histórico cultural de Vygotski y de la actividad de estudio de Galperin y Nina F. talizina, refieren importantes avances en los procesos de asimilación del pensamiento lógico utilizando la actividad como medio, en especial en el aprendizaje de idiomas, el ajedrez y la lectoescritura.

• Sobre la política educativa

En el análisis de la práctica docente se constata el papel fundamental que cobra la política educativa, dado que sus lineamientos repercuten directamente en la formación de los individuos.

En el caso de México, la educación física ha formado parte del proyecto hegemónico, y ha jugado un papel importante en su desarrollo. Por su parte, la política oficial en la escuela ha priorizado, las llamadas "competencias intelectuales", lo cual ha contribuido a la atomización del conocimiento, a fragmentar el aprendizaje, funcionando más como medio de enajenación y control de los sujetos, que propiciar su realización plena.⁴²

En nuestro estudio observamos la inclinación de la política educativa oficial en todo lo que va del siglo hacia un doble dualismo. Idealista, al privilegiar en la formación educativa la faceta intelectual y espiritual del hombre a expensas de lo corporal y, la tendencia mecanicista al enfatizar el aspecto cuantitativo fisicalista del deporte de alto rendimiento, considerado éste como la actividad selectiva, basada en reglas cuyo objetivo es la competencia de "alto nivel"⁴³. Como resultado la educación física se ha convertido dentro de la escuela en una actividad compensatoria del trabajo del aula, orientada a la selección de los más aptos y, en general, es colocada en segundo plano de la formación educativa.⁴⁴

Dejar en segundo plano a la educación física no es privativo de la Secretaría de Educación Pública, sino en general de otras

⁴²Respecto a la enajenación del cuerpo, cabe retomar los principios que Marx señala sobre la enajenación en los Manuscritos económico filosóficos de 1848 [op. Cit.], con respecto al trabajo enajenado. La existencia del producto se vuelve externa a su productor, se le presenta como algo ajeno; y, no sólo se le presenta como algo ajeno sino se le vuelve como algo hostil que lo violenta y con un poder independiente que convierte al sujeto en siervo de su propio producto. Enajenación del ser genérico, se vuelve en un medio y no en un fin de su relación con los otros hombres.

⁴³Para Jean-Merie Brohm el deporte es: "la institución de la competencia física que refleja estrictamente la competencia económica e industrial", y en sus términos una institución: "no es una capa superestructural simple, sino un acrecentamiento de instancias, un complejo estructurado por niveles, comprende a la vez la dimensión económica, política, cultural e ideológica... Así el hecho deportivo de halla en la encrucijada de la institución escolar, del espectáculo, de la empresa capitalista y sobre todo del aparato estatal." Cfr. Sociología política del deporte, México. FCE, p.305

⁴⁴El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señala: "Se subrayará la adquisición de las capacidades básicas de lectura, expresión oral y escrita y matemáticas, por ser fundamento de todo aprendizaje". op. cit. p. 91.

instituciones en donde se forman especialistas en el campo pedagógico, por ejemplo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la carrera de Pedagogía, no existe una sola cátedra de educación física.

Así, podemos observar que subsisten en la política educativa actual tendencias monolíticas que no han podido superarse a lo largo de los casi cien años de su aparición en las escuelas. Entre las más significativas porque impactan sustantivamente la praxis docente se encuentran: su inclinación a seguir preponderando la educación intelectual sobre la educación física, por lo cual se sigue tratando como actividad compensatoria de las tareas intelectuales. Ello puede observarse en el menosprecio hacia la actividad en acciones tales como: tendencia del manejo oficial para ubicar a la especialidad en un nivel de instrucción técnica muy alejada de la práctica pedagógica, por ejemplo, los profesores no forman parte del Consejo Técnico Consultivo en las escuelas primarias; la disminución del tiempo de clase a partir del ciclo escolar 1993 de dos a una hora a la semana; la escasez de recursos materiales y humanos, el autorizar en 1995 el programa de atención a los alumnos durante las juntas de Consejo Técnico, motivo por el cual se retirarán de sus escuelas a 120 profesores, entre otros.

Asimismo, la propensión a desviar a la educación física hacia los fines político ideológicos del gobierno en turno, por ejemplo, la preparación militar durante el porfiriato. En una situación extrema, el enfoque técnico-deportivo, se dirige hacia la selectividad y búsqueda de talentos deportivos, volviéndose elitista y, en el caso de entrenamiento de alto nivel, ataca al propio bienestar físico convirtiéndose en lo que Turnen denomina: "especialidades represoras"⁴⁵.

Así, encontramos una de las contradicciones básicas del sistema educativo nacional. A saber, marcada ineficacia para crear una educación tendiente al desarrollo de todas las facultades del ser humano y, a pesar de su reiterado discurso de interés por la niñez, en la actualidad está muy lejos de hacer efectivo su derecho a la educación integral. Principio éste, postulado en el Art. 30. Constitucional, la Ley Federal de Educación (noviembre, 1973), la Ley General de Educación (julio, 1993), y en los programas educativos que ha presentado el Ejecutivo Federal, desde el

⁴⁵ Turner sostiene que "el cuerpo constituye un blanco de la racionalización moderna, pues se convierte en el objeto del poder y del saber. El cuerpo puede dejar de ser un entorno espontáneo y natural bajo las fuerzas de las ciencias del cuerpo y de la industrialización del entorno del cuerpo...El cuerpo, por medio de la medicina y la dieta, se convierte en el blanco de estos procesos políticos por los cuales nuestros cuerpos son regulados y administrados en aras del orden social". Cfr. Bryan S. Turner: El cuerpo y la sociedad, exploraciones en teoría social. México. FCE, 1984. p.15.

nacimiento del Estado Mexicano moderno. Así como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, dic. 1948) y la Declaración Universal de los derechos del Niño (ONU, noviembre de 1959).

En suma, el modelo educativo actual no ha logrado consolidar un sistema integrador del desarrollo de la mente y el cuerpo de los escolares. Los altos índices existentes de reprobación, deserción escolar, problemas de coordinación motriz asociados a problemas de aprendizaje, frustración escolar provocada por los bajos niveles académicos, desmotivación, desinformación sobre educación para la salud, la reproductiva, la sexual, acompañada de la carencia y paulatina desaparición de la educación artística y tecnológica y la inexistencia de buenos niveles de competitividad deportiva, entre otros, son indicadores de la realidad de esta incapacidad.⁴⁶

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, enfatiza un interés por fomentar: "la curiosidad, la capacidad de observación ...el amor a la naturaleza", así como estimular en los estudiantes: "sus posibilidades de entender cuestiones de especial significado para la calidad de la vida: la preservación de la salud, el desarrollo personal equilibrado, la protección de los recursos y la preservación del medio ambiente". Señalando: "una prioridad es mejorar la educación relacionada con la sexualidad y la salud reproductiva" y la intención de que: "se intensificarán acciones educativas para combatir las adicciones a las sustancias tóxicas y generadoras de dependencia" (p.49).

A pesar de que con estas nociones el Programa suscribe el enfoque de desarrollo humano, de acuerdo a lo comprometido recientemente en la Cumbre de la Tierra en Copenhague (1995); en el caso de la educación básica, sigue haciendo prevalecer lo que denomina "las competencias intelectuales". Sobre ellas establece: "Estas competencias son la herramienta esencial del aprendizaje". La lectura y la escritura: "constituyen una línea formativa de los planes de estudio que será fortalecida. La formación en matemáticas tiene también un carácter primordial." (p.48).

No se supera el esquema fragmentado de las asignaturas, al plantear la recuperación de la historia, la geografía, el civismo y mejorar

⁴⁶ Más de seis millones de mexicanos de quince años en adelante son analfabetos. Hay más de dos millones de niños de seis a catorce años que no asisten a la escuela. La eficiencia terminal nacional es de 62 por ciento. El nivel de escolaridad promedio de la población económicamente activa es de siete años. Ver: Gobierno de la República. Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000, p. 76. Si bien las cifras oficiales indican que el 56 por ciento de los escolares que ingresan a la escuela primaria logran terminarla en el plazo de seis años, sin embargo el Centro de Estudios Educativos ha estimado que la eficiencia terminal real es de 36.9%: de cada cien niños que ingresan a la primaria 3.2 fallecen durante los cinco años subsecuentes, 22.4 desertan, 37.5 reprobaban algún grado pero siguen inscritos, y los 36.9 restantes terminan su primaria oportunamente. Cfr. Educación y Pobreza. *op. cit.* p. 27.

y enriquecer los medios de enseñanza en el campo de las ciencias naturales, no considera la educación física dentro de un sistema integrado. Se le ubica dentro de lo que denomina las competencias "expresivas" en referencia a las actividades predeportivas, deportivas, recreativas y artísticas.

Con respecto a la atención a la clase directa en las escuelas, ésta se imparte generalmente en una sesión semanal de 50 minutos, en grupos de aproximadamente 40 niños, y en menos de la mitad de las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional. Mientras, las condiciones de los niños de la escuela primaria oficial que las reciben, como se constata por este y otros estudios recientes, demuestran que en aspectos de salud, alimentación y hábitos de higiene se encuentran muy lejos de tener condiciones físicas óptimas para alcanzar un desarrollo pleno: caries visibles, faringoamigdalitis frecuentes, diversas enfermedades de la piel visibles en cara, brazos y piernas, entre otras.⁴⁷

Se requiere la aplicación masiva y permanente de la educación física, ampliando el número de horas a una hora diaria de clase o por lo menos tres horas efectivas a la semana. Ello precisa de un replanteamiento del programa escolar en relación con las otras cargas curriculares, creando nuevas formas de organización de los contenidos para apoyar conocimientos esenciales que atañen no sólo a la educación física, sino que son tratados también en otras materias.

⁴⁷ Escobar, O " Perfil físico y socioeconómico de los alumnos en la Escuela Primaria Issac Guzmán, México, D.F. SEP, mayo 1991.

• Sobre los recursos humanos

Proponemos:

a) Replantear la formación de docentes, cuestión que en la Escuela Superior de Educación Física ha avanzado con cuestionamientos de fondo y apuntalando propuestas hacia una reestructuración de su plan de estudios en base la investigación llevada a cabo para evaluar el modelo académico vigente que recogió el punto de vista de la comunidad de profesores, alumnos, egresados, personal de apoyo, autoridades y empleadores públicos y privados del servicio. Como resultado del estudio se ponderó el papel social de la educación física en relación a los sujetos beneficiarios del servicio, en dos campos de formación: atención a la salud y activación física⁴⁸.

b) Participación de los profesores, tanto en la evaluación de los planes y programas como en la elaboración de las propuestas de intervención pedagógica, en su seguimiento y puesta en práctica. Sin cubrir este prerrequisito, cualesquier estrategia, por buena que sea, fracasará pues no genera corresponsabilidad con los ejecutores, quienes no sienten propio el proyecto. Para ello es importante en cada sector educativo, de los cuales existen 16 para cada delegación del D.F. y uno en cada municipio de la AMCM, formar la Academia de Educadores Físicos como instancia enfocada a la elaboración, análisis y experimentación de propuestas aplicables a este campo.

c) En lo referente a la participación en la organización escolar, se deben precisar indicaciones para rescatar el punto de vista del especialista de educación física, no solamente en el Consejo Técnico, sino en todos los espacios en donde se analicen y definan estrategias que incumben al proceso educativo con una verdadera vocación interdisciplinaria.

⁴⁸ Cfr. Grimaldo, Inés. Torres, Luz. Marín, Guadalupe. Conclusiones sobre la evaluación de la Sistematización Académica ESEF y Planteamientos Alternativos para la Construcción de una Nueva Propuesta Curricular. México, Escuela Superior de Educación Física, Enero, 1994.

d) Se requiere investigar las condiciones de trabajo de los educadores físicos, para definir programas que revaloren la experiencia acumulada e incentiven a los profesores para que después del desgaste de varios años en el servicio docente en la clase directa pueda dedicarse a otras actividades. Contrariamente a esto es común observar a jóvenes recién egresados de las escuelas formadoras de docentes sin la mínima experiencia en la práctica directa, comisionados con su tiempo completo para "dar instrucciones técnico-académicas" a profesores de más de 20 años de servicio en el "patio" cuya experiencia se sigue desaprovechando y lo que es peor, menospreciando.

e) El desempeño de la tarea docente, sin contar con las condiciones espaciales y materiales pertinentes para su realización, puede ocasionar lesiones y accidentes tanto en el profesor como en sus alumnos, aspectos que deben ser considerados para disminuir estos riesgos.

• **Sobre la atención al servicio e infraestructura**

a) Las medidas adoptadas hasta ahora para la práctica de la educación física ante situaciones de contingencia ambiental son parciales e inmediatistas, y no proponen soluciones a futuro. Los programas de educación física para la contingencia, deben partir del principio incuestionable de que el movimiento y la actividad física recreativa es una necesidad del escolar y por tanto una prioridad educativa a salvaguardarse. En este sentido, y dado que el Programa de Desarrollo Educativo establece que no se construirán más escuelas en el nivel primario al estar cubierto su déficit dada la pirámide de crecimiento de estas edades; no es aventurado que en su lugar se construyan espacios cerrados para ejercitación (gimnasios, áreas de usos múltiples, salas acondicionadas, etc.); dotados de purificadores de aire, cuyos costos no son muy altos, pero sí los beneficios que de ellos se obtienen. De esta manera, se aseguraría la práctica de educación física en las escuelas.

Al respecto el estudio de Evaluación Curricular de la ESEF concluyó: "Las condiciones ambientales de contaminación han afectado negativamente el desarrollo de las clases de educación física por lo que se deben buscar alternativas de solución que contemplen la posible modificación del calendario escolar y, asimismo, adecuar las actividades de educación física de manera creativa".

b) La amplia diversidad de posibilidades de la educación física permite no sólo realizar actividades "teóricas" como lo establecen las recomendaciones de la DGEF para la fase de contingencia 6. Por ejemplo, talleres para el aprendizaje de técnicas corporales: relajación y respiración, cinesiterapia, masajes, y otras técnicas terapéuticas aplicables en presencia de afecciones que se hacen cada vez más frecuentes entre los escolares, como tos, espasmos respiratorios, (asma), bronquitis, etc.

Asimismo, aunada a la sugerencia de la DGEF para crear "clubes ambientales", hay que señalar que existen algunos que ya funcionan, aunque es indispensable ampliarlos, como el de ajedrez, danza folklórica y mencionar otros que pueden implementarse: podometría, somatoscopia, expresión corporal, mímica y teatro, baile popular, controloría corporal, eutonía, etc. que pueden funcionar ante la contingencia ambiental en espacios cerrados con limpiadores del aire.

c) Es alentador que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE) indique la necesidad de promover las actividades predeportivas, recreativas y deportivas fuera del horario escolar, utilizando las instalaciones de que disponen los planteles y el trabajo del personal docente especializado, padres de familia y personas interesadas. Sin embargo, hace notar su carácter selectivo al señalar que se orientará: "conforme al grado de desarrollo y los intereses de los alumnos", mientras que debía masificar su práctica dotándola de un principio de obligatoriedad, continuidad y permanencia.

Un programa que debe revisarse, es CEDES, Centros de Desarrollo Deportivo de la Dirección de Educación Física, dependientes de la SEP, encargados de la iniciación deportiva de los pequeños que acuden a las escuelas. En ellos laboran profesores especialistas en diversos deportes que atienden directamente a los niños. Las instalaciones están bajo el control del DDF y no de la SEP. Es necesario fortalecer las relaciones con profesores, padres y alumnos para despertar la motivación y permanencia de los escolares en estos centros, pues evaluaciones recientes han denotado sus limitaciones⁴⁹. En este sentido pueden rescatarse experiencias en otros países centrados en la cooperación de los padres y en México particularmente la organización de "Pumitas" de la UNAM.

d) Por otro lado mientras el PDE plantea la necesidad de rescatar los espacios escolares para la práctica de las actividades recreativas, y deportivas, la realidad es que es el DDF a través de Promoción Deportiva PRODDF maneja las ciudades deportivas, los deportivos, parques y otros espacios en donde se practica el deporte escolar. Se requieren programas conjuntos de SEP y PRODDF para articular esfuerzos y reorientar la actividad física extraescolar fortaleciendo su sentido educativo.

e) En el saneamiento de los locales escolares para la protección de la salud del escolar, los profesores mencionaron como necesidades primordiales: el abastecimiento de agua potable y eliminación adecuada de la excreta. También es importante considerar la ubicación de la escuela, dimensiones de los espacios en relación al

⁴⁹ En el Primer Coloquio sobre Centros de Desarrollo Deportivo, se expuso que existían 19 Centros, en las siguientes especialidades: atletismo, gimnasia artística y rítmica, basquetbol, fútbol, voleibol. Se cuenta con 152 técnicos, 29 coordinadores y 30 conductores de programa. Las instalaciones pertenecen al DDF siendo administradas por las delegaciones políticas a las que pertenecen o por la Dirección General de Promoción Deportiva. Sin embargo no cuentan con la infraestructura necesaria y su atención se limita a uno o dos deportes que no cubren la demanda establecida. Coloquio sobre Centros de Desarrollo Deportivo, México, 1992, p. 144.

número de alumnos, ventilación, iluminación, calefacción, tipo de mobiliario y útiles de estudio, amplitud de los patios, medios para lavarse y tomar agua potable.

f) Los programas escolares deben contemplar medidas de seguridad en la escuela y sus alrededores, eliminando los riesgos de las instalaciones y educando a los escolares en su uso y cuidado.

• Sobre la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje

a) La sobrepoblación, hacinamiento, contaminación, drogadicción, alcoholismo, vandalismo, violencia, etc. son identificados por los padres, maestros y directores de escuelas como influencias negativas en la educación de los pequeños. Las condiciones del medio ambiente social y ecológico han sido referidas también por los niños como causantes de enfermedades, interfiriendo asimismo en el tipo de actividades prácticas cotidianas directamente asociadas con su equilibrio físico y mental. Frente a ello, nuestro estudio pudo constatar que a pesar de que los escolares tienen información básica sobre estos problemas, carecen de hábitos y habilidades para enfrentarlos. Por tanto, se requiere realizar una propuesta de intervención pedagógica que replantee con un nuevo enfoque educativo no sólo la reestructuración de los objetivos sino de los contenidos y los procedimientos didácticos para fortalecer estos aprendizajes.

b) A partir de constatar los deficientes niveles de salud, alimentación e higiene, la educación física debe contemplar el examen de salud del niño y contribuir a mejorar su crecimiento, la coordinación muscular y nerviosa, la buena postura, ayudar a la formación del carácter y la personalidad, así como estimular el trabajo en equipo. Debía ser la base del programa de salud escolar y no circunscribirse únicamente a la práctica de los deportes, sino integrar conocimientos, actitudes y habilidades sobre el cuidado y el bienestar físico y mental, convirtiéndolos en objetivos y contenidos específicos de acuerdo a la edad, sexo y condiciones de vida de los escolares.

c) La paradoja mexicana muestra por un lado una mega diversidad de productos alimentarios y de culturas gastronómicas, ante una sub nutrición de la población. Esta contradicción hace patente la necesidad de un proyecto pedagógico para acercar al pequeño al potencial alimentario, que tenga como ejes: el respeto a la vida humana, a la naturaleza y a las culturas alimentarias regionales.⁵⁰

⁵⁰ Es interesante rescatar tres aspectos que recaen en tres tipos de variedades a)ecosistemas, b)biótica, c)cultural. Para Víctor M: Toledo ello conlleva una variedad alimentaria vs. la posición de sobredeterminar el mercado (Salinas, Raúl), o la Tecnología de Alimentos, revolución verde, etc..(Octavio Paredes López). En el primer caso se deteriora el ambiente con una sobreproducción irracional dirigida a satisfacer las necesidades del mercado nacional o internacional, y en el segundo se introyectan cambios forzados en la naturaleza por la biotecnología que se basa en la utilización de microorganismos para producir cambios y no se conocen todavía con certeza las repercusiones de estos cambios.

Dado que el problema de la alimentación es multicausal, no es suficiente, aunque necesario, un cambio en las formas de producción por otras más racionales en la utilización de los recursos naturales. También es imprescindible la creación de una nueva cultura alimentaria, vía programas educativos que orienten la producción, el cuidado y el consumo de alimentos, para enfrentar los embates de la publicidad que comercializa alimentos con altos costos económicos y bajos niveles nutricios.

d) Revalorar el papel de la educación física en la definición de un nuevo modelo para la educación primaria, impone detenerse a pensarla como método de aprendizaje. En las edades de entre 6 y 13 años que transitan los niños de la escuela primaria, el juego, las actividades lúdicas, recreativas, el baile, la expresión corporal y artística no sólo son en sí mismas objetos de aprendizaje, sino medios imprescindibles para la comprensión de situaciones y procesos, la asimilación de técnicas y habilidades, no sólo respecto a los objetivos de desarrollo motor, sino a otros que están ligados a conocimientos de las ciencias naturales con un enfoque de salud individual y colectiva, tales como: higiene, ecología, educación sexual. Asimismo, es un recurso invaluable en el aprendizaje de actitudes y valores como: la socialización, el espíritu de compañerismo, la solidaridad con el grupo, el respeto, la ayuda mutua, etc. También en su aplicación a otras materias como las matemáticas, geografía, historia, lenguaje, formación de pensamiento lógico, etc.

• Sobre la redefinición del objeto y los campos de formación

Como resultado de nuestro estudio, se pretende fundamentar que bajo la concepción histórico cultural, la educación física engloba aspectos del desarrollo de capacidades para la vida, la comprensión del entorno y la transformación de prácticas sociales encaminadas al bienestar humano y no exclusivamente el aspecto deportivo y el adiestramiento motriz; por lo que tiene que ver con el ambiente de vida de la población y del individuo, con su cultura, los comportamientos y el nivel de desarrollo social.

A partir de esta reorientación, el aprendizaje de la educación física no debe reducirse a procesos de repetición mecánicos, basados exclusivamente en leyes físicas o fisiológicas, sino que se trata de formas de relación activa de la totalidad del hombre con su mundo⁵¹.

De esta forma podría conceptuarse la educación física como el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a construir conocimientos y habilidades en los sujetos para cuidar y atender su salud, desarrollar habilidades motrices y realizar su comunicación corporal. Su objetivo es la estructuración plena de los sujetos y el incremento de su calidad de vida.

Sus contenidos no son universales e inmutables en sentido estricto, sino deben ser identificados como producto del análisis de las tendencias de desarrollo social en distintos niveles, desde el mundial y nacional hasta el que atañe a la particularidad del ser en regiones concretas. De lo cual se desprende que si en alguna área educativa es importante el diagnóstico sociopedagógico para definir los requerimientos de atención en un momento y un espacio determinado, es en el campo de la educación física.

⁵¹ cfr. K. Meinel op. cit. p.5.

Así el estudio que se presenta propone distinguir tres campos formativos prioritarios, aunque estos campos se influyen y es difícil en la práctica demarcar su separación, se distinguen con objeto de precisar los objetivos de aprendizaje:

I.- Atención a la Salud:

- a) Afecciones y malestares más frecuentes.
- b) Principales riesgos sanitarios.
- c) Dieta, cultura alimentaria, desnutrición y mala nutrición.
- d) Problemas motrices.
- e) Cuidado del medio ambiente.
- f) Orientación sexual y reproductiva.

2.- Desarrollo de las capacidades motrices

- a) Cualidades físicas básicas (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad), y ejercitación cotidiana orientada al acondicionamiento físico.
- b) Destrezas motrices de aplicación (cualidades coordinativas básicas), para el trabajo escolar, deporte y las tareas de la vida cotidiana.
- c) Ejercitación cotidiana en el juego y la recreación.
- d) Técnicas corporales: terapéuticas, de relajación, y respiración.

3.- Expresión y Comunicación Corporal

- a) Danza, folklore y baile popular.
- b) La expresión, el comportamiento corporal y los vínculos socioculturales,
- c) La comunicación gestual y la expresión corporal: mímica, teatro.

• Sobre la redefinición de los objetivos

El estudio que se presentó en el capítulo II, al reconocer los problemas en el desarrollo corporal de los escolares y con ello acercarnos a la identificación de las nuevas necesidades de la educación física en el nivel de primaria de la Ciudad de México, brindó la base para el análisis crítico de los propósitos del programa vigente. Los objetivos que proponemos como alternativa, surgieron al identificar una carencia de formación respecto a los problemas detectados como resultado del diagnóstico. Se presentan, de acuerdo al enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad de estudio, en el lenguaje de las tareas, es decir, de operaciones y acciones encaminadas a resolver problemas de la vida práctica concreta de los alumnos.⁵²

La exposición de los resultados del análisis contempla:

En primer término, la carencia de formación respecto a un problema detectado en el diagnóstico. Aparece con letras mayúsculas.

En segundo momento, se presenta la forma como los últimos programas de Educación Física de la SEP, y particularmente el vigente, abordan la necesidad de formación detectada, marcando sus alcances y limitaciones. Este aparece con letras minúsculas en paréntesis; y,

En tercer lugar, el objetivo propuesto, que aparece con números progresivos.

⁵² Talízina, N. F. La formación de la actividad cognoscitiva de lo escolares. La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, MES, 1987. Talízina, N. F. Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, 1988. Leontiev, A. N. La actividad en la psicología. La Habana, Cuba, Editorial de Libros para la educación, 1979. Galperin, P. Ya. "Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales", en: Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1983, pp.226-248.

• PROPUESTA DE OBJETIVOS PARA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR

A) No existe un concepto claro de educación física. Se confunde con juego y deporte.

a) En los propósitos del programa actual no se contempla explícitamente el objeto de la materia.

Objetivo 1. El alumno tome conciencia de los beneficios de educación física como aprendizaje orientado a la atención a su bienestar físico e incremento de la calidad de vida, considerando:

1.1 El aprendizaje de la educación física como práctica sistemática, continua y permanente, para atender los siguientes aspectos: salud, higiene, nutrición, medio ambiente, motricidad, técnicas corporales, expresión corporal y artística, acondicionamiento físico y orientación en educación sexual y reproductiva.

B) El alumno cuenta con información general sobre la naturaleza, cuyos contenidos se contemplan en ciencias naturales, sin embargo, no se aplican estos conocimientos a situaciones de su vida cotidiana. Particularmente existe desconocimiento sobre educación medio ambiental, sólo reconoce parcialmente las causas y consecuencias de la destrucción de los ecosistemas y el alumno no se concibe como parte de la biodiversidad. Todo ello se observa en carencias de prácticas conscientes para la preservación del medio ambiente y de la salud.

b) El programa actual lo enuncia en términos de promoción de hábitos de conservación del medio ambiente, pero no lo define como un contenido específico de aprendizaje.

Objetivo 2. El alumno lleve a cabo actividades lúdicas con análisis de la relación entre la actividad física y la educación medio ambiental, orientándolo para:

2.1. Conocer, clasificar y ubicarse dentro de la biodiversidad de su entorno, identificar los componentes del sistema ecológico con las causas de su destrucción y la necesidad de salvaguardarlo como parte de la propia sobrevivencia.

2.2. Manejar técnicas corporales aplicadas en situaciones de contingencia ambiental.

2.3. Planear, desarrollar y mantener un proyecto escolar de reforestación permanente y jardín, hortaliza, macetas, terrarios, etc.

2.4. Manejar técnicas de reciclaje de materiales de desecho con los cuales construir implementos para la clase de educación física.

2.5. Incluir por lo menos un paseo mensual para visitar algún parque ecológico, visitas a granjas, excursiones, campamentos, etc. en donde el objetivo principal sea el aprendizaje vivencial del entorno.

C) Se padecen enfermedades frecuentes, principalmente respiratorias, en segundo término gastrointestinales y malestares dentales, alergias, dolor de cabeza, mareos, irritación de ojos. Sin embargo los alumnos no saben como actuar para prevenirlos y atenderlos en caso de presentarse.

c) El programa actual no contempla la identificación de afecciones más frecuentes de los escolares con el fin de orientarlos en padecimientos específicos. Se limita a señalar la necesidad de crear hábitos de higiene durante el ejercicio.

Objetivo 3. El alumno identifique los padecimientos y a través de higiene y ejercicio prevenga y mejore estos problemas de salud. Por tanto, se propone ampliar al objetivo sobre salud e higiene, con actividades de aprendizaje, para:

3.1. Aprender a reconocer las enfermedades que frecuentemente padecen en su comunidad. Tratándose de problemas causados en general por: contaminación, inadecuado consumo de alimentos, falta o exceso de ejercicio, carencias de higiene; con juegos y actividades específicas orientar el aprendizaje de técnicas de prevención: higiene cotidiana, descanso, alimentación y ejercitación adecuadas, técnicas corporales de respiración y relajación y prácticas de cuidado doméstico corporal, entre otras.

D) Existe el problema de mala nutrición y propensión a la obesidad ocasionado, entre otras cosas, por el cambio de hábitos alimentarios con disminución en la ingesta de leguminosas y cereales y, en su lugar, incremento en el consumo de carbohidratos (comida chatarra, refrescos, frituras, etc.). Frente a esta situación se detectó la carencia de conceptos y habilidades para identificar grupos de alimentos, modelar una dieta completa, colaborar en su preparación y desarrollar tareas que incidan en mejorar la alimentación cotidiana.

d) El programa actual contempla parcialmente el aprendizaje de nociones de alimentación para el ejercicio y no en términos de apoyar una mejor cultura alimentaria.

Objetivo 4: A partir de bases orientadoras⁵³, propuestas por el profesor, el alumno identifique los grupos de alimentos, sus características y propiedades, para diseñar dietas completas considerando los recursos alimentarios con los que cuenta en su medio, en cada temporada y realice una bitácora para el seguimiento de la dieta familiar.

4.1. Valore las ventajas de una buena alimentación, a partir de comparar, identificar y descubrir las causas y consecuencias de la desnutrición y mala nutrición.

4.2. Disminuya y evite el consumo de "alimentos chatarra" a partir de aprender a identificarlos, a explicar las consecuencias de su consumo y proponer con creatividad alimentos sustitutos.

4.3. Asocie la desnutrición y mala nutrición con la aparición y complicación de enfermedades infecciosas y crónico degenerativas, así como actividades para prevenirlas.

E) El alumno expresó miedo, timidez y angustia de expresarse corporalmente, ignorancia de las partes de su cuerpo, falta de coordinación y carencias en la identificación de sus ejes motrices, su lateralidad y ritmo, tanto, individualmente como con los objetos en la relación espacio-temporal.

e) El programa actual contempla la capacidad coordinativa el eje 1 y particularmente en relación al fortalecimiento de la autoconfianza a través del control corporal en el eje cuatro. Sin embargo, considera a la psicomotricidad como único medio para fortalecer la seguridad y confianza del escolar vía el control corporal y no considera la expresión corporal como canal alternativo.

⁵³ La base orientadora de la acción (Boa) dentro de la teoría de la actividad de estudio, se entiende como la forma estructurada de presentar principios esenciales (conceptos o categorías claves) de un conocimiento o habilidad, para orientar al alumno a en la resolución de las tareas encaminadas a resolver el problema objeto de aprendizaje. Según Galperin y su discípula Mina F. Talizina, puede haber ocho tipos de boas de las que se desprenden distintas combinaciones, de acuerdo al grado de generalización, solidez e independencia que su aplicación produce en el alumno. Cfr. Galperin, P. Ya. "Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos", en: Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1983, pp.226-248. Galperin, P. Ya. "Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales", en: Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1983, pp.226-248. Talizina, N.F. "La actividad cognoscitiva como objeto de dirección", en Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de La Habana, 1983, pp.257-269.

Objetivo 5: En trabajo grupal se aprendan técnicas del lenguaje corporal para explorar sus posibilidades de comunicación, considerando:

5.1. El rescate de valores grupales acompañados de orientación de educación sexual y reproductiva, con énfasis en el cuidado, responsabilidad y respeto a la autonomía corporal.

5.2. Planear y realizar talleres de socialización y desarrollo de técnicas corporales orientadas a la integración cultural: baile popular, danzas, folklore, teatro y mímica.

F) Los alumnos no conocen métodos para ejercitarse cotidianamente, ya sea en grupo o individualmente, tanto en espacios cerrados como al aire libre. Desconocen los beneficios de una ejercitación diaria y las distintas formas de aplicarlo en sus actividades cotidianas. Tampoco desarrollan sistemáticamente las capacidades físicas básicas: fuerza, resistencia, flexibilidad, equilibrio, ni las cualidades coordinativas.

f) El programa actual señala elevar la condición física por medio de ejercitación sistemática de las capacidades físicas. En esta propuesta condiciona el ejercicio a la búsqueda de las capacidades físicas, contemplándose parcialmente la creación de hábitos de ejercitación cotidiana y sin considerar la elección libre y consciente (autodirección) de la ejercitación.

Asimismo condiciona el desarrollo físico a las fases sencibles, es decir, coloca el aprendizaje a la zaga del desarrollo biológico. Sin embargo tratándose de un objetivo educativo de desarrollo humano, y no de optimización técnica del movimiento para el deporte o cubrir una fase motriz, es necesario trabajar con los alumnos la zona de desarrollo próximo, para que en términos personales se identifique el nivel potencial de desarrollo. En esta propuesta el alumno puede trabajar con ayuda del maestro, otro adulto o bien otro compañero.⁵⁴

Objetivo 6: A partir de orientación del profesor, el alumno diseñe y ejecute rutinas de ejercitación cotidiana, tanto en clase como diariamente, identificando las cualidades físicas básicas (velocidad, resistencia, fuerza y flexibilidad) para reconocer sus propias capacidades y limitaciones y con ello orientar su ejercitación siempre buscando el desarrollo armónico, en relación con hábitos alimentarios y de higiene, sin caer en fanatismos, mitos o exageraciones.

⁵⁴ Cfr. Vygotski, L.S. "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en: El desarrollo de los procesos superiores. México, Grijalbo, pp. 123-140.

6.1. Identifique su tipo de desempeño, a partir de conocer su estado físico general, para saber las actividades que puede realizar sin provocarse lesiones o daño físico.

6.1. Diseñe y realice rutinas de ejercitación diaria, apropiadas para su edad y condición personal, basado en ejercicios de gimnasia básica que incluya relajación y respiración.⁵⁵

6.2. Caminar diariamente el tiempo y a la velocidad que requiera su constitución, en distintas posiciones, con y sin implementos, variando las partes del cuerpo, sobre distintos tipos de superficie, etc.

6.3. Aprender a manejar bicicleta, como ejemplo de utilización del ejercicio como medio de transportación.

6.4. Llevar a cabo tareas de orientación a su familia para la práctica de ejercitación diaria.

6.5. Identificar ejercicios que le apoyen para el desarrollo de sus capacidades físicas básicas: fuerza, flexibilidad, resistencia y velocidad.

G) Los alumnos presentaron problemas posturales y grave carencia de información para tomar conciencia de ellos. Desconocen las causas y consecuencias de estas afecciones, así mismo de habilidades para identificarlas, prevenirlas y apoyar su corrección a través del ejercicio.

g) Aunque el esquema postural se ha contemplado como contenido en los tres últimos programas, éstos se han enfocado a la búsqueda de las posturas básicas (parado, sentado, acostado), y no han considerado un apartado para la identificación de los problemas más frecuentes y con ello prevenir su aparición, apoyar su corrección o disminuir sus efectos nocivos.

⁵⁵ En la gimnasia básica es muy importante conocer el efecto morfofuncional del ejercicios y su acción de acuerdo a la edad y características del escolar y conocer la forma en que se pueden dividir, convencionalmente se utilizan: ejercicios para el cuello, ejercicios para el tronco, ejercicios para las piernas, ejercicios combinados para activar los diferentes planos musculares. La gimnasia básica haciéndose permanente y continuamente puede incrementar el grado de complejidad, variando su ejecución a pie firme o sobre la marcha, con o sin implementos; han proliferado gracias a la creatividad de los profesores una gran variedad (palos gimnásticos, pelotas, cuerdas, bastones, mancuernas, aros, etc.). También pueden utilizarse diversos aparatos: barra de equilibrio, bancos, espaldera, escalador, etc. En la creación de las variantes es muy importante que participe el alumno con sus propuestas para estimular su creatividad y colocarlo ante la posibilidad de autoevaluación y búsqueda de sus límites orientándolo pero a partir de su percepción particular del ejercicio. Ver: Valdés García, Miriam. et. al. Teoría y metodología de la enseñanza de la educación física. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1986, p.58

Objetivo 7: El alumno identifique sus principales problemas posturales con ayuda de representaciones gráficas, técnicas corporales, evaluaciones somatoscópicas y podométricas, ejercicios de corrección y mejora de su postura, hasta llegar al manejo independiente de estos aprendizajes.

H) Se detectó el desconocimiento de los alumnos de métodos de relajación y respiración.

h) Los programas actuales no contemplan este objetivo y aunque el programa anterior recomendaba la relajación y respiración al final de la clase para cubrir la etapa de recuperación, resulta imprescindible crear un espacio dentro de la clase para su aprendizaje.

Objetivo: 8. Diseñar y realizar en la clase, en talleres y en casa, técnicas de relajación y respiración combinadas con gimnasia básica.

I) Los alumnos no se ubicaron en su lateralidad, espacios, volúmenes, direcciones y estos aprendizajes no se aplican a solucionar tareas de la vida diaria.

i) Aunque el aprendizaje motriz ha estado presente en los objetivos de los tres últimos programas, en general se ha limitado al desarrollo del esquema corporal en situaciones ideales o encaminadas exclusivamente a la práctica deportiva, sin llevarlas a su aplicación en actividades de la vida diaria cotidiana.

Objetivo 9: El alumno conozca su esquema corporal (imagen corporal, ubicación espacio-tiempo, coordinación de ejes laterales, control corporal) para que diseñe actividades físicas encaminadas a desarrollar destrezas motrices. Estos ejercicios podrá realizarlos tanto individualmente como en equipo, con y sin implementos, y aplicarlos a distintas situaciones de su vida cotidiana en el aprendizaje de: manualidades, técnica deportiva, quehaceres domésticos, expresión corporal, artística, baile popular, la danza, entre otras.

J) Los alumnos realizan deportes de manera espontánea, con limitada orientación profesional, encaminada casi exclusivamente hacia la competencia, el individualismo, el voluntarismo; a cambio disminuyen prácticas solidarias, los aspectos reglamentarios, de autodirección consciente e higiénicos, que son los aprendizajes que la hacen educativa. Tampoco se cuenta con instalaciones, equipo, asesoría, y tiempos adecuados para la realización de la actividad deportiva y se tienen nociones muy elementales para autorregular independientemente estas actividades.

j) El deporte es uno de los contenidos que ha estado presente en los programas, sobre todo en el quinto y sexto grado de primaria con su carácter de exclusividad para los más aptos, descuidando su práctica masiva.

La crítica a la comercialización del deporte profesional en su carácter enajenante, expresada, entre otras cosas, en el uso de esteroides anabólicos para asegurar la creación de "la máquina humana" a costa de la salud, cobra fuerza y fundamento en el deporte escolar. Frente a ello se ha planteado el "pre-deporte" como el preámbulo para la enseñanza de la técnica deportiva, encaminándolo hacia la recreación para hacer frente a los efectos nocivos de una práctica deportiva desorientadora, abusiva, presionante, desalentadora y elitista. Llegar a los dos extremos del contraste, entre una formación mercantilizante del cuerpo y otra muy flexible totalmente recreativa, obliga a precisar que al niño se le debe enseñar el deporte de acuerdo a su edad sin olvidar que se trata de una actividad compleja y aunque se haga más recreativo y menos competitiva, no se debe restar importancia a los elementos formativos de hábitos y habilidades.

Objetivo 11: Es necesario que los objetivos programáticos sobre el deporte y predeporte se orienten a su práctica masiva, considerando que el alumno se capacite para:

11.1. Manejar reglamento, técnicas de fundamentos básicos, táctica, estrategia en el juego, higiene, valores de compañerismo, ayuda mutua y disciplina de la práctica deportiva, principalmente a través de juegos predeportivos y encuentros deportivos amistosos, con la participación activa de todos los alumnos y tareas específicas personales y grupales, vislumbrando actividades en donde no se quede ningún alumno sin participar. Es fundamental adecuar el deporte, implementos, espacios y reglamentos a las condiciones socioculturales del niño en edad escolar, de acuerdo a la región.

11.2. Participe en torneos y encuentros escolares rescatando y/o innovando actividades deportivas y juegos que sean más accesibles por los espacios y el equipo que requieren, menos costosos y puedan difundirse e impulsarse localmente.

K) En el tiempo libre se incrementa el sedentarismo y la pasividad, se ocupa mucho tiempo en ver la televisión y los juegos electrónicos con escasa ejercitación en condiciones adecuadas. Frente a esto, los escolares no tienen formado aprendizajes para planificar conscientemente actividades: de tiempo libre, trabajo escolar, doméstico o habilitarse en un oficio.

k) En los programas no se ha contemplado hasta ahora un objetivo encaminado explícitamente a la planeación del tiempo libre. Por ello ahora proponemos crear aprendizajes para:

Objetivo 12: Desarrollar un programa personal de uso del tiempo semanal integrando actividades de: trabajo escolar, descanso, higiene, alimentación, quehaceres domésticos, ejercitación, deporte, actividad artística, etc.

12.1. Ampliar las posibilidades de selección de las actividades del tiempo libre a partir de reconocer actividades de: iniciación al deporte, recreación y juegos, danza, baile popular, expresión corporal artística, mímica, entre otras y resaltar sus beneficios.

M) Los alumnos carecen de aprendizajes sobre primeros auxilios y de seguridad durante las actividades de la vida cotidiana, en situaciones de emergencia y particularmente en la ejercitación ante: golpes, lesiones, asma de esfuerzo, broncoespasmo, calambres, cardiopatías, etc., para protegerse y ayudar a los demás.

m) Hasta ahora no se han propuesto objetivos sobre este aspecto.

13) El alumno conozca, practique y aplique técnicas básicas de primeros auxilios y prevención de accidentes.

• Sobre la redefinición de los Contenidos

A partir de lo expuesto y en referencia a los tres campos formativos que se proponen, presentamos los siguientes contenidos temáticos para la educación primaria, los cuales se precisarían de acuerdo al grado escolar:

Campo I. Atención a la Salud

1. Educación física, calidad de vida y bienestar humano.
2. El cuerpo y la relación salud-enfermedad.
 - 2.1. Detección, tratamiento y cuidados domésticos del cuerpo.
 - 2.2. Riesgos de padecimientos en la comunidad.
- 2.3. Orientación Sexual y reproductiva
3. La higiene corporal: personal, de la casa, de la escuela y de la comunidad.
4. Alimentación y nutrición
 - 4.1. Componentes y características de la dieta.
 - 4.2. Características, causas y consecuencias de una buena alimentación.
 - 4.3. Malnutrición, obesidad y alimentos chatarra.
5. Educación medio ambiental, ecosistema y biodiversidad.
 - 5.1. Consecuencias del deterioro ecológico en el desarrollo corporal.
 - 5.2. Acciones en caso de situaciones de contingencia ambiental
6. Técnicas pedagógicas de detección de problemas posturales.
 - 6.1. Somatoscopía y podometría.
 - 6.2. Ejercicios de prevención y apoyo en los problemas más frecuentes.
7. Técnicas elementales de primeros auxilios en casos de emergencia.

Campo II. Capacitación motriz

1. Gimnasia básica para elaboración de rutinas de ejercitación y acondicionamiento físico
2. Técnicas corporales de: relajación, respiración, terapéuticas, etc.
3. El esquema corporal aplicado a tareas de la vida de relación.
4. Nociones, técnicas y práctica del deporte escolar.
5. Disciplina deportiva.
6. Técnica y táctica en el juego, la recreación y el deporte.
5. Desarrollo y ejercitación de las cualidades físicas básicas: fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad y equilibrio.
6. El desarrollo motor y el pensamiento lógico

Campo III. Expresión y Comunicación Corporal

1. El lenguaje corporal.
 - 1.1. Sensopercepciones y expresión corporal.
 - 1.2. Expresión corporal artística y natural: danza, baile popular, folklor y mímica.
 - 1.3. Ritmos, cantos y juegos.
2. Elección y planeación de actividades de tiempo libre.
 - 2.1. La recreación.

Otros contenidos deben incluirse en cada uno de los tres campo y como parte de la formación en valores, fundamentalmente:

1. Marcar límites de respeto a sí mismo, a los demás y al trabajo en equipo.
2. Cooperación con la comunidad escolar.
3. Honestidad.
4. Derechos y responsabilidades.
5. Sentido de pertenencia: al género humano, al mundo y la naturaleza, al país, la comunidad, la escuela y a sí mismo.

Para presentar los contenidos a los escolares en forma más accesible y motivar su interés, se propone usar un lenguaje coloquial, en forma de pregunta:

I. Atención a la Salud

1. ¿Qué es la educación física?
2. ¿Qué vamos a aprender en la clase de educación física?
3. ¿Para qué sirve lo que vamos a aprender en la clase de educación física?
4. Conoce tu cuerpo, aprende a mirarlo, escúchalo, disfrútalo, cuidándolo.
5. Eres parte del mundo: la naturaleza y tú.
- 5.1. Cuidando la naturaleza es una forma de proteger tu vida y la de otras personas de tu comunidad.
- 5.2. ¿Jugamos a conocer el medio ambiente?
- 5.3. ¿Sabes que es la diversidad ecológica, alimentaria y cultural?

II. Capacitación Motriz y Activación Física

1. El movimiento humano y la vida o ¿jugamos a movernos?
2. Tú puedes hacer tu propia guía de ejercitación diaria.
3. ¿Sabías que el juego es ejercicio pero el ejercicio no es un juego?
4. Vamos a identificar las actitudes motrices básicas y aplicarlas a lo que hacemos todos los días.
5. Vámos a jugar en serio... ¿Sabes las reglas del juego?
6. Los secretos del deporte. Hay que empezar...jugando!

III. Expresión y Comunicación Corporal

1. Descubre el ritmo de tu cuerpo.
2. ¿Sientes la luz y el sonido de las cosas?
3. Prueba a hablar con tu cuerpo. Es el secreto de los actores.
4. Vamos aprender canciones con movimiento.
5. ¿Cómo te sientes?, dílo con mímica.
6. A organizar mi tiempo libre para sacarle mejor provecho.

• Sobre la "activación física" como propuesta categorial

Una categoría que proponemos para aproximarnos a la elaboración categorial de la educación física es la de "activación física". Con ella se define cualquier tipo de actividad motriz, siempre y cuando se realice con un fin educativo corporal, es decir, como actividad de aprendizaje.

A diferencia del animal, el sujeto domina conscientemente nuevas formas de actividad. El desarrollo de su motricidad, la toma de conciencia y habilidades para el cuidado de su salud y la expresión están incluidos y dependen de las tareas que ante él se plantean y de los motivos que lo impulsan a resolverlas. En el curso del desarrollo cambia no sólo el carácter de las habilidades motoras del niño, sino también el procedimiento por el que se adquieren.⁵⁶

De acuerdo con A.Zaporóshets: "los objetivos de la educación motriz del niño no pueden estar limitados a su desarrollo físico, a ejercitaciones de su aparato motor. Para dominar los tipos complejos de habilidades motoras que el niño necesitará en el proceso de aprendizaje escolar y luego en su futura actividad laboral, es indispensable aprender a controlar conscientemente los propios movimientos subordinados a la voluntad".⁵⁷

Por su parte Lesgaft afirma: "La habilidad para actuar conscientemente, la habilidad para comportarse constituye el objetivo principal de las ejercitaciones corporales".⁵⁸

Por tanto, si los hábitos motores elementales que el niño asimila antes de la edad preescolar, pueden constituir un producto derivado de la actividad práctica y lúdica, las formas complejas de las habilidades motoras indispensables para la actividad escolar: la escritura, el deporte, el trabajo, la actividad artística, etc., exigen el aprendizaje consciente.⁵⁹

De estas premisas básicas sobre la ejercitación y el desarrollo de las habilidades motoras se desprende que su aprendizaje no puede confiarse al espontaneísmo por el disfrute de realizarlas, sino que encierra todo un proceso de aprendizaje, el cual debe ser planeado sistemática y secuencialmente para llegar a

⁵⁶Leontiev. "El desarrollo psíquico del niño en edad escolar". op. cit. p. 72.

⁵⁷ibid.

⁵⁸Cfr. Leontiev. "El desarrollo psíquico del niño en edad escolar". op. cit. p. 71.

⁵⁹Cfr. Leontiev. ibid. p. 73.

controlar y subordinar conscientemente los movimientos a la voluntad humana.

La responsabilidad del educador físico se enfoca a propiciar la actividad física cotidiana, provista de principios para su sistematización y permanente práctica durante la vida futura del escolar. Esto es, el ejercicio visto como actividad educativa con un objeto, medios, acciones y operaciones y un resultado tendiente a la creación de comportamientos autosuficientes de los alumnos.

La categoría de "activación física" se aplica a la práctica docente, cuando se requiere hacer uso de aspectos técnicos y conocimientos particulares de cualquier tipo de actividad motriz o la combinación de varias, por ejemplo el ejercicio, la gimnasia: natural, rítmica, artística, el juego, el baile, la danza, el deporte, el lenguaje corporal en todas sus expresiones, o bien, técnicas corporales orientadas a prevenir y apoyar terapéuticamente ciertas afecciones, por ejemplo: la cinesiterapia, la eutonía de Gerza Alexander, la bioenergía de Wilhelm Reich, el yoga, y todas las formas de ejercitación motriz existente, pero cuyo objetivo no sea en ese momento aprender específicamente ni la gimnasia, la danza, el baile, o la técnica terapéutica, sino utilizar aspectos parciales de éstas para apoyar la realización de la tarea educativa prescrita.

Para considerarse una tarea educativa, requiere reunir ciertas características, pues no cualquier actividad o ejercicio sería educativo en el sentido propuesto. Debe contar con: un sujeto, un objeto, instrumentos, signos, procedimientos de acción y operación, motivos, condiciones y resultados.⁶⁰

Así en el momento en que la actividad motriz se plantea como parte de un proceso intencionado de enseñanza-aprendizaje (E-A) se convierte en un elemento fundamental de la educación física, y puede denominarse "activación física".

En este sentido la categoría de "activación física" cobra sentido como parte de las estrategias didácticas del docente que le permita trabajar con nociones de otros objetos de estudio sin que propiamente pretenda llegar a su aprendizaje particular. Para ello requiere integrar la activación física desde un principio a la planeación de sus objetivos.

⁶⁰. Cf. Leontiev, A. N. La actividad en la psicología. La Habana. Editorial de Libros para la Educación. Ministerio de Educación.. 1979.

Considerando la propuesta que en este trabajo presentamos, la "activación física" se aplicaría al trabajar, controlar conscientemente el movimiento para la solución de tareas educativas aplicadas en los objetivos y contenidos propuestos anteriormente. Por ejemplo, para:

- * desarrollar la capacidad coordinativa, reflexiva, de relajación y el desarrollo equilibrado del sujeto;
- * mejorar las capacidades físicas básicas: velocidad, resistencia, fuerza, flexibilidad y equilibrio;
- * prevenir enfermedades y en el caso de estar presentes con la orientación adecuada del profesor y el médico, contribuir a mejorar la situación general del escolar enfermo;
- * facilitar e incrementar la irrigación sanguínea, con ello contribuir a una mayor oxigenación y a mejorar funcionalmente el organismo;
- * acondicionamiento físico sistemático, continuo, permanente, y orientado para no caer en excesos;
- * desarrollar actividades de socialización, de intercambio y comunicación;
- * formar y practicar técnicas corporales de relajación, y respiración;

En términos lógicos generales la hipótesis de que la "activación física" resulta eficaz medio de aprendizaje de casi cualquier tipo de conocimiento y habilidad, se sustenta en gran medida en el hecho mismo de la actividad como base del conocimiento humano. En el caso de los escolares, dado su interés natural por las actividades lúdicas incluso le hace más atractiva la realización de la tarea.

También propicia mayor creatividad al resolver un problema con un panorama muy amplio de posibilidades motrices y fortalece un proceso de mayor independencia del sujeto al traspasar sus aprendizajes a prácticas en otras esferas de su vida de relación.

• Sobre la redefinición de los procedimientos didácticos

Como hemos dicho el recurso más útil para el aprendizaje de los contenidos de la educación física es el hecho mismo de la actividad física-recreativa. En ella el alumno encuentra integrado su interés por el juego, la recreación y la actividad física con el aprendizaje de conocimientos, habilidades y hábitos útiles.

La educación física como disciplina pedagógica ha llevado en su desarrollo histórico ventaja frente a la metodología didáctica en la enseñanza de otras materias denominadas "teóricas" como el español, las matemáticas, la historia, etc. pues mientras éstas pregonaban la necesidad de los métodos activos en el siglo XIX para asegurar la asimilación de sus conocimientos, la educación física nació como método activo. Rousseau consideraba que la educación física era la educación del hombre en su estado natural y otros pedagogos como Pestalozzi y Basedow subrayaron el valor pedagógico de su carácter activo.

La opinión de los alumnos sobre lo que más les agrada de la clase de educación física se inclinó hacia las actividades recreativas, mencionando especialmente, jugar y correr. Asimismo tiene preferencia por la práctica de algún deporte como el fútbol y el basquetbol. En orden decreciente mencionaron: actividades con pelotas, ejercicios gimnásticos, tiempo libre de la clase, ejercicios militares y algunos mencionaron al maestro. Sólo un 2.7% no le agrada nada de la clase de educación física. Ver tabla 21.

Es sin duda la actividad física, lúdica y recreativa lo característico de la educación física, la forma que debe prevalecer como procedimiento de aprendizaje, sin que ello presuponga reducir la educación física al juego, el ejercicio o el deporte.

Así, rescatando este procedimiento didáctico puede operarse casi cualquier tipo de aprendizaje. Es también un aspecto coadyuvante para que el pequeño manifieste disfrute de la clase y simpatía por el profesor. Lo cual se expresó en nuestro estudio en el hecho de que el estudiante identificó las actividades que realiza dentro de la escuela principalmente con la actividad física y jugar, ya que su disposición se enfoca a convertir en una actividad lúdica divertida y recreativa cualquier tarea encomendada.⁶¹

⁶¹Al respecto los alumnos mencionaron que lo que más hacen en la Escuela es: correr y jugar (24.4 por ciento); estudiar y jugar (18.6 por ciento); estudiar (16.8 por ciento); otras (10.3 por ciento) en orden decreciente: deporte, mantenimiento y aseo de la escuela, platicar con sus compañeros, actividades artísticas, manualidades, actividades cívicas, visitas guiadas y excursiones, materias varias; 1.4 por ciento no pudo definir las actividades con precisión. Ello muestra que aunque la

El proceso de enseñanza, como hemos visto, está directamente vinculado con el tipo de relación que se establece entre el alumno y el maestro. Hemos visto como en la práctica docente actual prevalecen dos tendencias, que en sus extremos representan los excesos de las propuestas directivas autoritarias o bien algunas excesivamente flexibilizantes, que hacen caer e peso del aprendizaje en la capacidad espontánea del estudiante para aprender, sólo con incidir en una etapa de desarrollo motriz o fase sencible.

Una tercera vía está basada en la propuesta histórico-cultural y particularmente en el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) elaborado por Vygotski. El autor, al plantear el origen histórico cultural del hombre como totalidad material y espiritual, inmerso en un sistema de relaciones sociales, va a explicar el desarrollo de la conciencia humana, señala la actividad de la conciencia similar a común a otras actividades humanas, en donde el significado que asume la conciencia siempre está referido a un objeto y a una actividad que se desarrollan en un medio social. Su definición de conciencia: "la capacidad de interiorizar la relación con el otro" presupone "la capacidad del hombre de representación del mundo y de transformarlo".

Esta teoría aplicada al proceso de E-A, rescata el papel del docente, quien retoma la dirección del proceso educativo, orientando al alumno en base al conocimiento estructurado de las categorías esenciales del objeto, en base a objetivos que enlacen las motivaciones del alumno con la resolución de tareas de la vida social, concreta; sin perder de vista la necesidad de que sea el alumno el que construya aprendizajes significativos con cada vez mayor independencia, grado de generalización y solidez.

Se parte de identificar dos niveles de desarrollo, uno inicial y otro potencial, el cual puede alcanzarse con la ayuda del profesor, otro alumno o bien una tercera persona. Al partir de la determinación social de la formación de la conciencia humana, contraria a una visión idealista de procesos internos propios de la dinámica de desarrollo introspectivo, o a la tendencia materialista mecánica como el conductismo en donde la mente es considerada reflejo de la realidad objetiva; afirma que la sociedad, escuela, profesor, o los otros sujetos, pueden contribuir a desarrollar la zona de desarrollo potencial del individuo, o zona de desarrollo próximo.

planeación educativa no se dirige específicamente a la actividad lúdica, es parte de la visión del niño sentirse relacionado estrechamente al juego y la actividad física. Ver tabla 22.

Con fundamento en la teoría histórico cultural vygotskiana enriquecida con los aportes de la teoría de la actividad de Leontiev y las etapas de asimilación diseñadas por Galperin y su discípula Nina F. Talízina; desde hace más de cuarenta años, se ha estado experimentando en distintos países de Europa del este y, más recientemente, en Cuba, la denominada teoría de la actividad de estudio, y presenta una alternativa a explorar en la realidad mexicana.

Esta concepción del aprendizaje desarrollo se vincula con una nueva forma de orientar la evaluación del proceso.

La investigación reciente en el campo pedagógico coincide en señalar la evaluación de la E-A como un proceso permanente de control y seguimiento de la asimilación y no exclusivamente como resultado del mismo. Por ello la participación activa del profesor es muy importante pues, vista de esta manera, la evaluación se convierte en el principal elemento para retroalimentar la práctica docente. Sin embargo, en el caso de la educación física es uno de los aspectos que obtiene menos atención.

En la propuesta de la asimilación por etapas de la teoría histórico cultural, para cada fase: motivacional, base orientadora de la acción, fase material externa, fase del lenguaje, mentalización interna y fase automatizadora de la acción; corresponde una forma de evaluación. Se trata de orientarla hacia el control del aprendizaje en etapas sucesivas del proceso, asegurando la solidez del mismo, la cada vez mayor independencia del alumno para la solución de las tareas, elevar el nivel de proyección generalizadora de los conocimientos que se adquieren y el grado de autocontrol del alumno.⁶²

Es imperativo impulsar la investigación sobre estos principios para evaluar su aplicación en situaciones concretas, propiciar cambios y mejorar el proceso de asimilación, considerando sus componentes y la complejidad de sus relaciones.

⁶² Galperin, P. Ya. "Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos", en: Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1983, pp.226-248. Galperin, P. Ya. "En qué medida el concepto de 'cajón negro'es aplicable a la psicología de la enseñanza", en: Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1983, pp. 209-225. Talízina, N. F. Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, 1988. Talízina, N. F. La formación de la actividad cognoscitiva de lo escolares. La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, MES, 1987. Talízina, N.F. "La actividad cognoscitiva como objeto de dirección", en Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de La Habana, 1983, pp.257-269. Vygotski, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo, 1988. Vygotski, L. S. Pensamiento y lenguaje. La Habana, Cuba, Edición revolucionaria, 1991.

• Una reflexión final acerca del debate sobre
el Sistema Educativo Nacional

En nuestra exposición hemos criticado al sistema educativo actual al no contribuir fielmente al desarrollo integral del educando. Por tanto, plantear el problema de la educación física lleva a poner en la mesa de la discusión la necesidad de un cambio del modelo educativo, en nuestro estudio enfocado particularmente al nivel de primaria

La educación física de los escolares en la educación básica sobrepasa el ámbito de la eficiencia, eficacia y perfeccionamiento motor, enlazándose a los aprendizajes que requiere el escolar para la comprensión de los procesos cognitivos integralmente. Piaget señala que la actividad motriz es el punto de partida del conocimiento. Vigotski y Leontiev en coincidencia con él, arguyen que la actividad mental no es más que el resultado de acciones prácticas interiorizadas, que implican no sólo la maduración del sistema nervioso central, sino la del sujeto en su totalidad.

Por ello la educación física va más allá de la capacitación motriz, abre la posibilidad de que a través de procesos educativos en la sociedad existan individuos sanos conscientes de los requerimientos de atención a su salud, a su expresividad corporal y activación física. Así, en su devenir histórico, se ha apropiado un campo con amplias posibilidades de aplicación educativa, aportando al desarrollo social principios para mejorar en los individuos: la articulación motriz, la expresión corporal y artística, las destrezas para el trabajo, principios de nutrición y alimentación, salud y salud reproductiva, los vínculos socioculturales, el cuidado de la biodiversidad, el uso del tiempo libre, métodos de activación de orden y control, etc. Y por tanto iniciar el debate para la construcción de un nuevo modelo implica:

1. Que la política educativa precise la importancia de la educación física o educación corporal a partir de cambiar radicalmente su concepto intelectualista del aprendizaje en el que está inmersa su visión dualista de hombre.

Que con esta base revalore el papel del cuidado corporal en la realidad monista del sujeto, y sobre todo en una sociedad como la nuestra en donde la población carece de una cultura física y cada vez se observa más lejana su consolidación, dadas las crecientes limitaciones económicas y educativas, haciéndose evidente por otra

parte la paulatina pero segura reducción en su calidad de vida en el presente y un futuro inmediato, considerando:

a) Conceptuar al escolar como un todo indisoluble, cuyas necesidades y capacidades de aprendizaje no se encuentran aisladas, estando asociadas a sus condiciones de vida sociocultural, sus características psicossomáticas, sus necesidades y motivaciones, es decir como sujeto activo en el ámbito social que da sentido a su acción. Y el aprendizaje como el procedimiento a través del cual el escolar amplía su horizonte conceptual y de acción, a través del conocimiento, apropiación y transformación del mundo de su época, desde las condiciones particulares de su entorno.

b) Enmarcar claramente los lineamientos a seguir para redefinir integralmente los objetivos, contenidos y métodos educativos con fundamento en los puntos anteriores.

2. Redefinir el papel de la escuela hacia su vinculación con la comunidad a partir de nuevas propuestas curriculares con la búsqueda de condiciones para llevar a la remodelación de la organización escolar, considerando:

a) El rescate de la unidad entre aprendizajes cognitivos y aprendizajes significativos a partir de los motivos del escolar, sus necesidades y condiciones de vida concretas, con su comunidad y las exigencias de la época.

b) Localizar las "invariantes"⁶³ de la educación primaria para identificar los conocimientos esenciales, las disciplinas articuladoras que apoyen su aprendizaje y generalización, buscando gradualmente la independencia de aplicación de los alumnos. Para esto se requiere de un trabajo conjunto de los especialistas en cada una de las materias y en cada uno de los niveles.

c) Reubicar las materias que por sus cualidades y características apoyen la formación en campos específicos, resultado de las necesidades y tareas escolares. Al identificar campos de formación, no áreas, ni asignaturas, más cercano al concepto tradicional de módulo en el sentido de articular los conocimientos a las

⁶³Uno de los problemas más importantes reconocidos por los pedagogos y profesores es la enorme cantidad de información que se genera constantemente sobre las temáticas a enseñar. Ello hace imposible estar al día y mucho menos introducir al proceso de enseñanza toda la información acumulada. Si eso sucede con un tema específico se hace mucho más complejo cuando se trata de seleccionar el currículum para algún nivel o especialidad educativa. En este sentido se han producido distintas estrategias para la selección de los contenidos entre las que destaca el principio de enseñar la esencia, "la invariante" y no los objetos o fenómenos aislados. Cfr. Elio Coro Godoy. El método de las invariantes en la enseñanza. México, Ed. Cipoti, 1991.

condiciones y necesidades del entorno para transformarlo y crear nuevas prácticas, es el aprendizaje para resolver tareas.⁶⁴

Se proponen cuatro campos formativos en la escuela primaria:

I. La ciencia y su aplicación instrumental con: lógica, matemáticas, física, química, en la resolución de operaciones, valoración y creación de modelos necesarios para la vida y la formación técnico científica.

II. Lenguaje verbal y escrito para la aplicación, comprensión y resolución de tareas cotidianas en la expresión y construcción de significados lingüísticos.

III. Comprensión de la vida de relación en la comunidad y con el mundo. Contemplaría materias como historia, geografía, civismo, sociología, entre otras.

IV. Manejo y creación de conocimientos y habilidades para el bienestar físico corporal y el incremento de la calidad de vida, con contenidos como la educación medio ambiental, alimentaria, salud e higiene, ejercitación física, expresión corporal, iniciación al deporte, entre otros. En este campo formativo podrían trabajar los educadores físicos junto con otros especialistas para la elaboración del plan y los programas.

Asimismo, sería útil su participación en los tres restantes. Se conjuntarían contenidos de materias afines como: biología, ecología, higiene, salud, educación física. Para fundamentar un campo formativo como éste sería necesario explorar la teoría del conocimiento para articular aprendizajes que tocan las ciencias naturales, las ciencias sociales y el conocimiento corporal con una orientación pedagógica para precisar su objeto de estudio.

⁶⁴En Dewey el aprendizaje por experimentación y transformación simultánea.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano y Visalberghi. Historia de la pedagogía. México, FCE, 1984.
- Acasio, Edmundo. El niño y la desnutrición. México, INN, 1979.
- Aguirre Santoscoy, Ramiro. Historia sociológica de la Educación. México, SEP, 1963.
- Alcoba, Antonio. Estructura para una enseñanza teórica de la educación físico - deportiva. Madrid, Comité Olímpico Español, 1987.
- Arnaud, P. Les savoirs du corps. Lyon, Prensa Universitaria, 1983.
- Avanzini, Guy. La pedagogía del siglo xx. Madrid, Narcea, 1a. Edición, 1977.
- Banco Mundial. Informe sobre el Desarrollo Mundial, 1993. Invertir en Salud. Resumen, Banco Mundial, Washington, D.C., primera edición, junio de 1993.
- Boigey, Maurice. Manuel scientifique d' education physique. París, Ed. Payot & Cie, 1923.
- Bolaños, Víctor H. Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual. México, Ed. "Educación, ciencia y cultura", 1982.
- Bravo, Cesar. et. al. Evaluación del rendimiento físico. Laboratorio del desempeño físico. México, Ed. Didáctica Moderna, 1984.
- Brohm, Jean Marie. Sociología política del Deporte. México, FCE, 1982.
- Bruner, Jerome. Realidad Mental y Mundos Posibles. Capítulo V: " La inspiración de Vygotski". Capítulo X: " La teoría del desarrollo como cultura", Barcelona, Gedisa, 1994.
- Bryan S. Turner: El cuerpo y la sociedad, exploraciones en teoría social. México, FCE, 1984.
- Buci Glucksmann, Christine. Gramsci y el Estado. México, Siglo XXI Editores, 1984.
- Campos, Julieta. Qué hacemos con los pobres. México, Ed. Aguilar, Colección Nuevo Siglo, 1995.

- Cárdenas, Lázaro. Ideario Político. México. ERA, Serie Popular, 1976.
- Caçigal, J.M. Cultura intelectual y cultura física. Buenos Aires, Ed. Kapulusz, 1979.
- Caçigal, J.M. ¡Oh deporte! Anatomía de un gigante. Valladolid, España, Ed. Miñon, 1981.
- Carrillo, Carlos A. "Apuntes pedagógicos", s/f.
- CECSA. Esquema de la economía mexicana hasta antes de la revolución. México, CECSA, 1961.
- Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, Documento de Presentación, México, CEESTEM, 1977.
- CEPAL-UNESCO. Educación y conocimiento: Eje de la transformación educativa con equidad. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1992.
- Córdova, Arnaldo. La Formación del Poder Político en México, México, ERA, 1978.
- Córdova, Arnaldo. "Política e ideología dominante", en Otero, Mario H. Comp., Ideología y ciencias sociales. México, UNAM, 1979.
- Coro Godoy, Elio. El método de las invariantes en la enseñanza. México, Ed. Cipotl, 1991.
- Cravioto, Joaquín et. al. "Desnutrición en la infancia". en: La nutrición y la salud de las madres y los niños mexicanos. México. Zubirán S., Arroyo P., Ávila(Ed.), Vol. II, 1990.
- Cuellar, Alfredo. "Situación deplorable de la Educación Física en México". México, Gama, febrero, 1993.
- Cueli, J. et. al. Valores y Metas de la Educación en México. México, SEP, Ediciones de La Jornada, Papeles de la Educación No. 1., 1990.
- Cueva. Agustín. "Intervención ideológica en las ciencias sociales ". En Otero, Mario H. Comp., Ideología y ciencias sociales, México, UNAM, 1979.
- Curiel Mendez, Martha Eugenia. "La educación Normal" en: Historia de la Educación Pública en México. Coordinadores: Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, México, FCE/SEP, 1981. pp. 426-462.
- Chavero González, Adrián, et. al. (Compiladores). La tercera revolución industrial en México: diagnóstico e implicaciones, México, Revista Problemas del Desarrollo, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, 1993.

Dávidov. "Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo", en La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, Antología, Ed. Progreso, Moscú, 1987.

Díaz Barriga, Ángel. "Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios". Tesis de doctorado en pedagogía, UNAM, 1993.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, Madrid, Ed. Santillana, 1983, Tercera reimpresión en Aguilar, México, 1994.

DGEF. SEP. Programa de Educación Física para Escuelas Primarias. DGEF, 1951.

DGEF. SEP. Programa de Educación Física y Deportiva. Escuelas Primarias, México, 1969.

Denis, D. El cuerpo enseñado. Buenos Aires, Paidós, 1980.

Dewey, John. La educación de hoy. Buenos Aires, Editorial Losada, 3a. Edición, 1960.

Diem, Carl. Historia de los Deportes. Barcelona, Ed. Luis de Caralt, 1966.

During, Bertrand. La crisis de las pedagogías corporales. Málaga, Deportes Unisport Andalucía, 1992.

Duerkheim, Emile. Educación y Sociología. Bogotá, Colombia, Editorial Linotipo, 1979.

Duzazedier, Joffre. Ocio y sociedad de clases. Barcelona, Editorial Fontanella, 1971.

Elkonin. D.B. "Esbozo de la obra científica de Lev Semionovich Vigotski", Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Traducción Rafael Bell Rodríguez, Centro de Referencia Latinoamericano de Educación Especial, La Habana, Cuba, Volumen 7, No. 1, junio de 1994, pp. 27-54.

Engels, F. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. En: Obras escogidas, Moscú, Ed. Progreso, 1973.

Engels, F. Del socialismo utópico al socialismo científico. En: Obras Escogidas, Tomo II, Moscú, Ed. Progreso, 1973.

Espenshade, Anna S. La Educación Física en la Escuela Primaria. México, Nueva Pedagogía, Librería del Colegio, Talleres Gráficos Cadel, 1970.

Estes, Richard. Hacia un índice de "calidad de vida" Enfoques empíricos para la evaluación del bienestar humano a nivel internacional. Universidad de Pennsylvania.

Galperin, P. Ya. "Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos", en: Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1983, pp. 226-248.

Galperin, P. Ya. "En qué medida el concepto de 'cajón negro' es aplicable a la psicología de la enseñanza", en: Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1983, pp. 209-225.

Galperin, P. Ya. "Acerca del lenguaje interno", en: Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1983, pp. 126-137.

Gagné, Robert. La condición del aprendizaje. Madrid, Ed. Aguilar, 1975.

Giraldes, Mariano. Metodología de la educación física. Buenos Aires, Stadium, 1976.

Giraldes, Mariano. Brizzi, Hugo y Madueño, Juan Agustín. Didáctica de una cultura de lo corporal. Buenos Aires Argentina, Ed. Mariano Giraldes, 1994.

Garry, Ralph. Sistemas Educativos para maestros de enseñanza elemental. México, Editorial Limusa, Wiley, 1965.

Gómez, Jorge R. La educación física en el nivel primario. Buenos Aires, Editorial Stadium, S/f.

González, Luis. "El liberalismo triunfante". en Historia general de México. México, Tomo 3, Ed. El Colegio de México, 1981.

González, Otmara. "El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica", en: Tendencias pedagógicas contemporáneas. La Habana, Cuba, EMPES, 1991.

González, Otmara. El planeamiento curricular en la Educación Superior. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, La Habana, Cuba, 1992.

González Salazar Gloria. El Distrito Federal. Algunos problemas y su planeación. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2a. Ed. Enero, 1990.

Gramsci, Antonio. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos Ed., 1975.

Gramsci, Antonio. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno. México, Editorial Juan Pablos, 1975.

Gramsci. Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. México. Juan Pablos Editor, Cuadernos de la Cárcel No. 2, 1975.

Grimaldo, Inés, Torres Ma. de la Luz y Marín, Guadalupe. Diagnóstico de Evaluación Externa. México, SEP, DGENAM, ESEF, Marzo, 1993.

Grimaldo, Inés, Torres, Ma. de la Luz. Marín, Guadalupe y Bustamante, Lucía. Evaluación Interna, ESEF. Diagnóstico. México, SEP-DGENYAM-ESEF, septiembre 1991.

Grimaldo, Inés. Torres, Luz. Marín, Guadalupe. Conclusiones sobre la evaluación de la Sistematización Académica ESEF y Planteamientos Alternativos para la Construcción de una Nueva Propuesta Curricular. México, Escuela Superior de Educación Física, Enero, 1994.

Gruppe, H. Teoría pedagógica de la educación física. Madrid. Ed. INEF de Madrid, 1976.

Guevara Niebla, Gilberto. La catástrofe silenciosa. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

FAO. OMS. Conferencia Internacional sobre Nutrición. Informe Final de la Conferencia, Roma, Diciembre de 1992.

FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Cumbre Mundial sobre la Alimentación. Informe Final de la Cumbre, Roma, Italia, 13-17, noviembre 1996.

Currier, Adolfo. "Pobreza, recursos humanos y estrategias de desarrollo". Documento de la División de Desarrollo Social de CEPAL: Las dimensiones sociales de la transformación productiva con equidad", febrero de 1992.

Hahn, Erwin. Entrenamiento con niños. Teoría, práctica y problemas específicos. Barcelona, España, Ediciones Martínez Roca, 1988.

Hansen, R. La Política del Desarrollo Mexicano. México, Siglo XXI, 1978.

Hari Mohan Matur: "Dos temas claves en América Latina: Reforma de los sistemas de seguridad social y salud." Ponencia. Incluido en el Documento de la División de Desarrollo Social de la CEPAL: Las dimensiones sociales de la transformación productiva con equidad, febrero de 1992.

Hebert, G. Le sport contre l'éducation physique. París, Vuibert, 1925.

Iani, Octavio. El Estado Capitalista en la época de Cárdenas. México, ERA.

Idriss Jazairy, Mohiuddin Alamgir y Theresa Panuccio. El Estado de la Pobreza en el Mundo. Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura, (FIDA/ONU), Nueva York, 1992.

INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, México, INEGI, 1990.

INEGI. Distrito Federal, Perfil sociodemográfico. México, INEGI, 1990.

INEGI, Los niños en México. México, INEGI, Octubre, 1993.

Iturriaga, José E. "La creación de la SEP" en: Historia de la Educación Pública en México. Coordinadores: Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, México, FCE/SEP, 1981, pp. 157-165.

Kliksberg, Bernando. Comp. Pobreza. Un tema impostergable, Nuevas Respuestas a nivel mundial. México, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD), Fondo de Cultura Económica (FCE), Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Primera edición en español, 1993.

Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, Ed. Grijalbo, 1979.

Lagrange, Georges. Educación Psicomotriz. Guía práctica para niños de 4 a 14 años. Barcelona, Editorial Fontanella, 1978.

Lanfant, Marie Françoise. Sociología del ocio. Barcelona, Península, 1978.

Langlade, A. y Langlade, M. Teoría general de la gimnasia. Buenos Aires, Ed. Stadium, 1970.

Le Boulch, Jean. La educación por el movimiento en la edad escolar. México, Paidós, 1986.

Leal, Juan Felipe. et. al. Estado y Lucha Política en el México Actual. México, el Caballito, 1975.

Le Flo'himoan, Jean. La génesis de los deportes. Barcelona, Ed. Labor, s/f.

LeFebvre, H. Lógica formal y lógica dialéctica. México, Ed. S. XXI.

Leontiev, A. N. La actividad en la psicología. La Habana, Cuba, Editorial de Libros para la educación, 1979.

Leontiev, A. N. "Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño", en: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, 1986.

Lomov, B.F. El problema de la comunicación en psicología. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

Lukács, Georg. Historia y conciencia de clase. México, Editorial Grijalbo, 1969.

Marcuse, Herbert. El hombre unidimensional. Londres, 1964.

Martínez V. Sara. "Alteraciones posturales en los niños de primaria". México. SEP. ESEF. Tesis licenciatura, 1994.

Marx, C. Manuscritos de 1844. Economía política y filosofía. México, Ed. Cártaago, 1981.

Marx, C. La ideología alemana. (Cap. I), en Obras Escogidas: Tomo I, Moscú, Ed. Progreso, 1973.

Marx, C. Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política, en: Obras escogidas, Tomo I, Moscú, Editorial Progreso, 1973.

Mc. Laren, Peter. "La experiencia del cuerpo posmoderno: La pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad". En Posmodernidad y Educación. Alicia de Alba Comp. México, CESU, UNAM, 1995.

Meinel, Kurt. Didáctica del movimiento. La Habana, Edit. Orbe, 3a. Ed, 1977.

Memoria: XIV Congreso Panamericano de Educación Física, Volumen I y II, San José-Costa Rica, julio 1993.

Memoria: XV Congreso Panamericano de Educación Física, Lima-Perú, julio 1995.

Meneses, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. México, Centro de Estudios Educativos, UIA, 1988.

Meyer, Lorenzo. Historia de México, "El primer tramo del camino". México, El Colegio de México, 1981.

Molina, Macario. "Apuntes sobre la historia de la Educación Física". México, Escuela Superior de Educación Física, mimeogr. 1986.

Mommsen, J. Wolfgang. Historia Universal Siglo XXI. "La Época del Imperialismo (Europa 1885-1918)". México, S. XXI Editores, 1983.

Monsivais. C. "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en: Historia General de México. México, El Colegio de México, Tomo IV, 1981.

Mora, Raúl H. Indicadores de la Modernización Mexicana. México, CRAS, 1992.

Muñoz P. " Relación metodológica entre las prácticas de la educación física tradicional y crítica ". Universidad Federal de Uberlandia, Brasil, 1990.

Organización de los Estados Americanos. Primera Conferencia Mundial de Educación ambiental, Caracas, Venezuela, 25-30 de julio de 1996.

Ornelas, Carlos. El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo. México, Fondo de Cultura Economía FCE, Nacional Financiera (NF), Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), 1995.

Ortega Ricardo y Pinilla, Sánchez. Medicina del ejercicio físico y del deporte para la atención a la salud. Madrid, España, Ediciones Díaz de Santos, 1992.

Palacios, La cuestión escolar. Barcelona, Ed. Laia, 1989.

Palacios, Jesús. "Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotski. En Siguan, M. Actualidad de Lev. S. Vygotski. Madrid, España, Anthropos, 1987.

Pérez Gómez, Ángel I. "El aprendizaje escolar: De la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula", en Sacristán, G. J. Y Pérez, G. Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1992.

Piaget, J. Psicología y pedagogía. Barcelona, Ariel, 1971,

Piaget, J. Psicología del niño. Madrid, Morata, 1973.

Piaget, J. Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. La Habana, Cuba, ed. Revolucionaria, 1968.

Pila Teleña, Augusto. Didáctica de la educación física y los deportes. San José de Costa Rica. Ed. Olimpia. 1988.

Pizzorno, A. Gallino, L. Bobbio, N. Debray, R. Gramsci, A. Gramsci y las ciencias sociales. México, Ediciones Pasado y Presente No. 19, Sexta Edición, 1980.

Pieck Gochicoa, Enrique y Aguado López, Eduardo (Coordinadores), Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad. Zinacantepec, Edo. de México, El Colegio Mexiquense: UNICEF, 1995.

Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo.1995-2000. México. Poder Ejecutivo Federal, 1995.

Prawda, Juan. Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. México, Colección Pedagógica, Grijalbo, 1984.

Ramírez Brest, Enrique. Pedagogía de la Educación Física. Buenos Aires, Librería del Colegio, Alsina y Bolívar, 1938, 1a. ed., 1905.

Ramírez Brest, Enrique. L' évolution de l'éducation physique dans l'école argentine. Buenos Aires, Atelien du Buereau Metèreologique, Argentina, 1910.

Rieder, Hermann y Fisher, Grabele. Aprendizaje deportivo. México, Ediciones Roca, 1990.

Robin, Paul. "La educación integral". En: La educación en la utopía moderna del s. XIX. México, Antología de Susana Quintanilla, Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica de la SEP, 1985.

Rousseau, Juan Jacobo. El Emilio. México, Ed. Novaro, 1959.

San Martín, Hernán. Salud y enfermedad. México, La Prensa Médica Mexicana, S.A. de C.V, 4a. Edición, 1992.

Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis. México, Ed. Grijalbo, 1972.

Sánchez Vázquez, Adolfo. Ética. México, Ed. Grijalbo, 1973.

Sánchez Vázquez, Adolfo: "La filosofía en el mundo tecnificado" Ponencia presentada en el Coloquio: Actualidad de las ideas filosóficas, Aula Magna de la Antigua Escuela de Medicina, 8 de diciembre de 1992.

Schilder, Paul. Imagen y apariencia del cuerpo humano. México, Editorial Paidós, 1987.

Schwartz, Bertrand. Modernizar sin excluir. París, 1994.

SEP. Dirección General de Educación Física. Programas y guías didácticas de educación física para escuelas primarias. México, SEP, DGEF, 1973.

SEP. DGEF. Alteraciones del aparato músculo esquelético más comunes en los escolares. México, SEP, Subsecretaría de Educación Media, DGEF, Manual de Educación Física, 1989.

SEP. DGEF. Programa de Educación Física para la Escuela Primaria, 1994-1995. México, SEP, 1995.

SEP. Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio. México, SEP, 1993.

SEP, Subsecretaría de Educación Media, Dirección Gral. de Educación Física. "Rasgos estadísticos de la Educación Física en el Sistema Educativo Nacional". México, SEP-DGEF, 1991.

SEP, Subsecretaría de Educación Media, Dirección Gral. de Educación Física: Reunión Nacional de planeación, programación y evaluación de la Educación Física y del deporte estudiantil. México, agosto, 1991.

SEP. ESEF. Historia de las Escuelas Formadoras de docentes en educación física. México, SEP, Escuela Superior de Educación Física, 1980.

S.E.P. Programa de Educación Física y Deportiva. Escuelas de Primera Enseñanza, S/f.

SEP, Subsecretaría de Educación Media, Dirección General de Educación Física, Programa de Educación Física Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato, México, SEP, 2a. Ed., 1990.

SEP, Sria. de Educación Media. Dirección General de Educación Física. Programa de Educación Física Primaria, México, SEP, DGEF, 2a. Ed., 1991.

SEP. DGEF. Manual de elaboración de material didáctico para la educación básica. México, SEP, Subsecretaría de Educación Media, DGEF, Proyecto estratégico No. 4: "Autoequipamiento y mantenimiento de planteles escolares", 1989.

SEP. Artículo tercero Constitucional y Ley General de Educación. México, SEP, agosto 1993.

SEP. DGEF. ESEF. CONADE. CIGEPS: Memoria de la "Semana Internacional de la Educación Física y el Deporte". México, octubre, 1992.

SEP-CONADE-UNESCO. Foro Regional sobre Actividad Física y el Deporte para América Latina y el Caribe. México, CONADE-SEP-UNESCO, 1-5 de junio de 1994.

Seybold, B. Annemarie. Nueva Pedagogía de la Educación Física. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1963.

Sierra, Justo. Obras completas. tomo VIII, "La Educación Nacional". México, UNAM, 1948.

Solana, Fernando. Cardiel, Raúl y Bolaños, Raul. Historia de la Educación Pública en México. México, SEP, FCE, 1982.

S.S.A. Estadísticas Históricas, México, SSA, 1991.

Talízina, N. F. Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, 1988.

Talízina, N. F. La formación de la actividad cognoscitiva de lo escolares. La Habana, Cuba, Universidad de la Habana, MES, 1987.

Talízina, N.F. "La actividad cognoscitiva como objeto de dirección", en Lecturas de psicología pedagógica, La Habana, Cuba, Universidad de La Habana, 1983, pp.257-269.

Teleña, Pila. Didáctica de la Educación Física y los deportes. San José Costa Rica, Ed. Olímpica, 8a. Ed., 1988

Thorstein, Veblen. Teoría de la clase ociosa. México, FCE, 1972.

Toledo, Víctor Manuel, Carabias, Julia, Mapes, Cristina y Toledo, Carlos, Ecología y autosuficiencia alimentaria, México, Ed. S. XXI, 1985 (1a. Ed.), 3a. Ed., 1991.

Torres Solis, José Antonio. Didáctica de la clase de Educación Física. México, Ed. Ciencia y Cultura Deportiva, 1991.

Ulrich, C. Fundamentos sociales de la educación física. Buenos Aires, Paidós, 1975.

UNESCO. Memoria del Foro Mundial sobre Ejercicio Físico y Deporte, Quebec, Canadá, mayo de 1995.

UNESCO: Anuario y resumen estadístico UNESCO, 1987.

Valdés García, Miriam. et. al. Teoría y metodología de la enseñanza de la educación física. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1986.

Vasconcelos, José. Textos sobre Educación

Vázquez, Benilde. La Educación Física en la Educación Básica. Madrid, España, Gymnos Editorial, 1989.

Vázquez de Knauth, J. Nacionalismo y Educación en México. México, El Colegio de México, 1970.

Vélez, Felix. (compilador) La pobreza en México. Causas y políticas para combatirla. México, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Fondo de Cultura Económica, El trimestre Económico, Primera Edición, 1994.

Vygotski, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo, 1988.

Vygotski, L. S. Pensamiento y lenguaje. La Habana, Cuba, Edición revolucionaria, 1981.

Wallerstein, Immanuel. El sistema mundial después de la guerra fría, La Jornada, Semanal, No. 240, 16 de enero de 1994, de 1992.

Wallon, Henry. La evolución psicológica del niño. 4a. Ed. México. Grijalbo. 1983.

Welson, W.P. Principios y métodos de educación física e higiene. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1908.

Zapata, Oscar A. Y Aquino, Francisco. Psicopedagogía de la educación motriz. México, Ed. Trillas, Quinta reimpresión, 1990.

Zea, Leopoldo. El positivismo y la circunstancia mexicana. México, Lecturas Mexicanas, No. 81, 1985.

Zemmelman, H. " La cultura en debate ". Ponencia presentada en el Coloquio Internacional: Curriculum y Siglo XXI. México, UNAM, 30 de noviembre al 5 de diciembre de 1992.

Zemmelman, H. Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente. México, El Colegio de México, 1992.