

UNA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA NATACIÓN EN FRANCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA VISTA A TRAVÉS DE LOS CURRÍCULOS REALES DE LOS PROFESORES DE CAMPO EN FRANCIA

Emmanuel Auvray

Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives de Caen (Francia)
Membre associé du Centre de recherche d'histoire quantitative de l'université de Caen-Normandie (EA 7455)

Traducido por: Margarita Soler Marín y Apolonia Albarracín Pérez

Consejería de Educación de la Región de Murcia (España)

OPEN ACCESS

Correspondencia:

Emmanuel Auvray
UFR STAPS Caen,
boulevard Maréchal
Juin, 14 032 Caen,
Cedex France
emmanuel.auvray@unicaen.fr

Funciones de los autores:

El autor ha realizado toda la investigación y los traductores han realizado la traducción y aproximado algunos términos para su comprensión para el ámbito educativo español.

Recibido: 30/10/ 2017

Aceptado: 05/11/2017

Publicado: 31/01/2018

Citación:

Auvray, E. (2018). Una historia de la enseñanza de la natación en la educación física vista a través de los currículos reales de los profesores de campo en Francia. *RIAA. Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 2(3), 3-12. <https://doi.org/10.21134/riaa.v2i3.1314>

Resumen

Antecedentes: En educación física, como en otras materias, son conocidos y aplicados los estudios de personas de relevancia nacional e internacional. Sin embargo, los docentes anónimos, que en definitiva son los que aplican el currículo y le dan un carácter real, tienen mucho que decir en este sentido. La inclusión de la natación dentro de la materia de educación física ha sufrido una gran evolución a lo largo de los años, y son los profesores de campo los que más tienen que aportar al respecto.

Objetivos: El propósito de este estudio fue dar cuenta de una investigación histórica sobre la evolución, según una población de profesores de educación física anónimos, de prácticas educativas escolares relacionadas con la natación en Educación Secundaria (Bachillerato, Educación Secundaria Obligatoria) durante la segunda mitad del siglo XX.

Método: Se ha llevado a cabo una encuesta por cuestionario semiestructurado, completado con los testimonios escritos, y los registros impresos privados y semi-oficiales, donde han participado un total de 158 profesores de diferentes niveles educativos pertenecientes a 25 academias educativas.

Resultados: Se desprende de este estudio una periodización constituida en tres periodos: una natación utilitaria (1945-1959), una natación a la sombra de la natación deportiva federativa (1960-1986), y una natación que gira sobre ella misma (1987-2000). Además, a nivel local, existe una diversidad relativa de currículos reales, que sin embargo siguen estando basados en los currículos nacionales formales de educación física.

Conclusiones: Concretamente, la disparidad curricular (real-oficial) parece estar relacionada con un conjunto de variables que dependen a nivel macro de los diferentes recorridos biográficos personales y profesionales de los profesores de campo; a nivel meso a los contextos educativos locales; y a nivel micro a la evolución en la identidad de la educación física y discursos sobre la pedagogía y la didáctica de la natación. Esta disparidad real nos hace cuestionarnos la democratización efectiva de la educación física a nivel nacional frente al lema de la República francesa "libertad, igualdad y fraternidad".

Palabras clave: Natación, historia, educación física y deportiva, curriculum y prácticas pedagógicas.

Title: A history of the teaching of swimming in France in physical education seen through the real curricules of field teachers

Abstract

Background: In physical education as in other subjects, the studies of people of national and international relevance are known and applied. However, anonymous teachers, who are ultimately those who apply the curriculum and give it a real character, have much to say in this regard. The inclusion of swimming within the subject of physical education has undergone a great evolution over the years, and field teachers are the ones who have to contribute the most.

Objectives: The purpose of this study is to account for a historical research on the evolution, according to a population of anonymous physical education teachers, of school educational practices related to swimming in Secondary Education (Baccalaureate, Compulsory Secondary Education) in 25 academies, during the second half of the 20th century.

Method: A survey was carried out by semi-structured questionnaire, completed with written testimonies, and private and semi-official printed records, where a total of 158 teachers of different educational levels belonging to 25 educational academies participated.

Results: Results: it is clear from this study a periodization constituted in three periods: a swimming of survival (1945-1959), a swimming in the shadow of the federative sports swimming (1960-1986), and a swimming that turns on itself (1987 -2000). In addition, at the local level, there is a relative diversity of real curricula, which nonetheless continue to be based on formal national physical education curricula.

Conclusions: Specifically, the curricular disparity (real-official) seems to be related to a set of variables that depend at the macro level of the different personal and professional biographical paths of the field teachers; at a meso level to local educational contexts; and at the micro level, the evolution in the identity of Physical Education and discourses on pedagogy and the didactic of swimming. This real disparity makes us question the effective democratization of physical education at the national level against the motto of the French Republic "freedom, equality and fraternity".

Keywords: Swimming, history, physical and sports education, curriculum and pedagogical practices.

Título: Uma história do ensino da natação na França na educação física visto através dos currículos reais de professores de campo

Resumo

Antecedentes: Na educação física, como em outros assuntos, são conhecidos e aplicados os estudos de pessoas de relevância nacional e internacional. No entanto, professores anônimos, que são, finalmente, aqueles que aplicam o currículo e dão um caráter real, têm muito a dizer a este respeito. A inclusão da natação no sujeito da educação física sofreu uma ótima evolução ao longo dos anos, e professores de campo são os que têm de contribuir mais.

Objetivos: O objetivo deste estudo é explicar uma pesquisa histórica sobre a evolução, de acordo com uma população de professores anônimos de educação física, de práticas educacionais escolares relacionadas à natação em Ensino Secundário (Bacharelado em Ensino Secundário Obrigatório) em 25 academias, durante a segunda metade do século XX.

Método: uma pesquisa foi realizada por questionário semi-estruturado, completo com testemunhos escritos e registros impressos privados e semi-oficiais, onde participaram 158 professores de diferentes níveis educacionais pertencentes a 25 academias educacionais.

Resultados: é claro a partir deste estudo uma periodização constituída em três períodos: um nado de sobrevivência (1945-1959), uma natação à sombra da natação desportiva federativa (1960-1986) e uma natação que gira sobre si mesma (1987 -2000). Além disso, a nível local, há uma diversidade relativa de currículos reais, que, no entanto, continuam a ser baseados em currículos nacionais formais de educação física.

Conclusões: especificamente, a disparidade curricular (real-oficial) parece estar relacionada a um conjunto de variáveis que dependem do nível macro dos diferentes caminhos biográficos pessoais e profissionais dos professores de campo; em um nível meso para contextos educacionais locais; e no nível micro, a evolução na identidade da Educação Física e os discursos sobre pedagogia e a didática da natação. Essa disparidade real nos faz questionar a democratização efetiva da educação física a nível nacional diante do lema da República Francesa "liberdade, igualdade e fraternidade".

Palavras-chave: natação, história, educação física e esportiva, currículo e práticas pedagógicas.

Introducción

En Francia, la historiografía de la educación física y deportiva muestra que se aborda desde diferentes ejes (Collinet & Taled, 2003; Terret, 2000). De manera diacrónica, los historiadores de esta disciplina escolar, obligatoria desde 1969¹, primero la analizaron desde la perspectiva de sus trayectorias institucionales y de sus textos oficiales, de sus teóricos pedagogos, sus concepciones o corrientes, sus adhesiones políticas o sindicales y su mundo profesional (revistas, formaciones, asociaciones).

En general, estos trabajos universitarios se basan principalmente en fuentes impresas oficiales o semificiales y en algunos testimonios de personas de relevancia nacional. Sin embargo, algunos temas de estudio como las mujeres profesoras, los estudiantes vulnerables o los de colegios técnicos, así como los docentes y sus prácticas pedagógicas cotidianas (currículos reales) están en nuestros días pendientes de explorar (Attali & Saint-Martin, 2013). Por otro lado, estos temas de investigación tienen un valor heurístico considerable que nos permite destacar áreas aún desconocidas en la historia de la educación física.

En cuanto al conocimiento que se enseña a los estudiantes, hay que señalar que si bien esta historia se centra esencialmente en las prácticas docentes de las personas de relevancia nacional de educación física (Attali & Saint-Martin, 2014) o conocidas por los cargos o funciones que han desempeñado en el ámbito de esta disciplina escolar (Auvray, 2017). Por otro lado, se sabe, que conocemos mucho menos las de los docentes anónimos.

Cabe señalar que esta categoría de docentes hace referencia aquí a todos los profesores de educación física que han trabajado en institutos (secundaria, bachillerato) que no han dejado públicamente una huella escrita, cinematográfica y/u oral de sus prácticas pedagógicas pasadas. Sin embargo, paradójicamente, estos profesionales que han tenido que aplicar los textos oficiales (currículo formal) en la densidad y la realidad diaria de las instalaciones deportivas, gimnasios y piscinas, son, desde siempre, los más numerosos (Attali & Saint-Martin, 2006). En otras palabras, esta historia de prácticas de campo merece atención, en muchos aspectos, para formalizar la actividad docente de esos profesionales que han dado forma y dado vida a la educación física día a día en Francia. Pero, ¿por qué razones los currículos reales en educación física siguen siendo en gran parte olvidados por los historiadores?

En primer lugar, esta escritura por parte de profesionales anónimos de la educación física de prácticas pedagógicas sobre el terreno, se basa en una epistemología de la laguna, en la medida en que las fuentes indicadoras y los testigos son más raros y de más difícil acceso que las fuentes oficiales o no oficiales impresas. Además, por un lado, las fuentes orales (testimonios) son todavía consideradas, por muchos historiadores, como menos objetivas que los archivos impresos y que, por otra parte, los profesores anónimos son poco solicitados como materia histórica, a diferencia de los líderes didácticos o sindicales de diferentes disciplinas escolares.

Desde el punto de vista del valor histórico del testimonio, el paso del pensamiento a la experiencia plantea la cuestión de los sesgos cognitivos inherentes a la memoria y la subjetividad del juicio. Cabe señalar que la información proporcionada por la oralidad de los testigos puede ser alterada por omisiones involuntarias o voluntarias

(Riceur, 2000). Por otra parte, como demuestra Maurice Halbwachs (1994), el acto de testificar lleva a menudo a los actores a ser los ideólogos de sus vidas, produciendo "una historicidad no histórica" (Ferrarotti, 1990, p. 30).

Por otro lado, el recuerdo de los profesionales que ejercen la misma profesión puede estar sujeto a influencias colectivas institucionales, pedagógicas y corporativas. La memoria de los grupos profesionales también está modelada por normas implícitas y/o explícitas y puntos de referencia que influyen en la reproducción de la memoria de las personas dándoles un cierto significado según un sistema de valores, creencias e ideas específicas del grupo profesional al que pertenecen (Halbwachs, 1994). No obstante, es metodológicamente posible controlar parcialmente estos reveses de la memoria, confrontando testimonios entre ellos (profesores, estudiantes) y otras fuentes escritas (orales, fílmicas, etc.). La historia siempre termina circunscribiendo. Pero ¿qué subyace desde un punto de vista epistemológico en el hecho de relatar su propia práctica pedagógica (currículo real)? ¿A qué se refiere el concepto de un currículo real?

Marco teórico: El currículum en cuestionamiento

Desde un punto de vista teórico, las prácticas pedagógicas hacen referencia al concepto de currículo real (Forquin, 1989; Perrenoud, 1993), es decir, a los conocimientos que realmente se han enseñado a los estudiantes según el mandato prescrito² (currículo formal) a escala nacional en Francia. En consecuencia, los *currículos reales* no son necesariamente idénticos a los currículos formales debido a las disparidades locales en materia de educación. Por lo tanto, pueden surgir discrepancias entre lo que se prescribe y lo que se enseña en la práctica por los profesores de educación física.

En general, se entiende que el currículo real corresponde a la definición de un público determinado, de finalidades y de objetivos, de una ubicación, de aplicaciones pedagógicas y de material, de progresiones de ejercicios, de sistemas de evaluación (Forquin, 1989). En cuanto a la educación física, las prácticas profesionales sobre el terreno conciernen, por un lado, a las enseñanzas obligatorias (la lección) y, por otro lado, a cursos facultativos desarrollados en el marco de las asociaciones deportivas de centros escolares de Educación Secundaria y Bachillerato³.

Si, según Jean-Claude Forquin (1989), el *currículo real* corresponde, a un meta nivel, a un conjunto de situaciones de aprendizaje vividas por un estudiante con compañeros durante un recorrido de formación llevado a cabo en una institución de enseñanza, por otra parte, el análisis del currículo real no puede ser sistemáticamente reducido a sólo unas pocas prácticas pedagógicas de los profesores de un nivel inferior. De hecho, de manera diacrónica y sincrónica, los *currículos reales* de algunos profesores de educación física no son necesariamente generalizables para toda la profesión, más bien distan mucho de ello (Auvray, 2017).

En la medida en que las situaciones de enseñanza son diferentes de una escuela a otra, los *currículos reales* siguen estando bajo la influencia de una serie de factores y de "variables mediadoras" (Perrenoud, 1993), locales (recursos materiales, tipo de establecimiento y ubicación geográfica, población escolar, proyectos educativos, equipo de educación física, etc.) y de los conocimientos y de los métodos de las acciones docentes de educación física (Barbier, 1996; Lorca 2002; Roux-Pérez, 2003).

¹ Por decreto, en los institutos, el bachillerato y escuelas de formación docente, el 3 de febrero de 1869, luego, con la ley George del 27 de enero de 1880, la gimnasia se volvió obligatoria en todos los establecimientos de instrucción pública de niños y, por la circular del 20 de mayo de 1880, esta obligación se extiende a todos los tipos de educación, primaria y secundaria, para niños y niñas.

² A través de currículos de educación física establecidos por textos oficiales.

³ Es el decreto del 25 de mayo de 1950 el que establece en tres horas obligatorias de servicio de los profesores de educación física la duración dedicada a la asociación deportiva de su establecimiento.

Los currículos están situados histórica, geográfica y socialmente. Sin embargo, la investigación de los procesos cognitivos relativos a la planificación educativa, así como el conocimiento y sus relaciones con los conocimientos que deben enseñar los docentes de educación física, son útiles para comprender lo que enseñan a sus estudiantes. Sin embargo, esto es insuficiente para comprender la complejidad y profundidad histórica de sus prácticas docentes (Durand, 2001; Jourdan, 2005; Terral & Collinet, 2007; Tochon, 1989). En cambio, como lo señala Jacqueline Marsenach (2005, p. 27), esta historia de las prácticas pedagógicas en el campo de la educación física "todavía tiene que hacerse" para formalizar, por un lado, lo que se le ha enseñado a los estudiantes y cómo se ha desarrollado y, por otro lado, para identificar los cambios curriculares y las permanencias desarrolladas en los gimnasios, los estadios y las piscinas en relación con la evolución de los textos oficiales. Pero, surge la cuestión de ¿cómo procedemos a narrar esta historia de las prácticas de los profesores de educación física? Es el punto de partida de esta investigación.

El objetivo de este trabajo fue analizar sus currículos⁴ reales en función, por un lado, de un conjunto de "variables mediadoras"⁵ locales vinculadas a su entorno laboral (Perrenoud, 1993) y, por otro lado, de historias de vida personales y profesionales teniendo en cuenta su recorrido de formación (Lahire, 1998) como un medio para adquirir conocimientos relacionado con el acto de enseñar (Gauthier, Martineau, Malo, Desbiens, & Simard (1997) la natación. Por lo tanto, se trata de una historia cultural de prácticas pedagógicas en actores anónimos de la educación física. Este trabajo de investigación ha complementado otros trabajos sobre prácticas pedagógicas pasadas (Arnaud, 1988; Caritey, 2008; Michon & Caritey, 1998).

Método

Participantes

Los cuestionarios se han centrado en la evolución de las prácticas pedagógicas, así como en el conocimiento adquirido sobre la actividad de natación y su enseñanza dentro y fuera del mundo profesional. La muestra de los diferentes procedimientos (cuestionarios, testimonios escritos, archivos oficiales, semiprivados o privados) se estableció con 158 profesores. Por lo tanto, los resultados obtenidos dependen directamente de nuestras elecciones metodológicas y de las características de la población estudiada.

En términos de igualdad de género, la muestra indica que, en comparación con el nivel nacional, los docentes (70.8%) están claramente más representados⁶ que las docentes (29.1%), tal y como ocurre en la población estudiada. Por otro lado, en cuanto a la representatividad de la muestra, parece que los profesores certificados de sexo masculino ($n = 96$) formados en los Centros Regionales de Educación Física y Deportiva (CREPS), Institutos Regionales de Educación física (IREPS), Escuelas Superiores de Educación Física y Deportiva (ENSEPS), las Unidades de Enseñanza e Investigación Educación Física (UEREPS) o las Unidades de Formación e Investigación en Ciencias y Tecnología de las Actividades Físico Deportivas (UFR STAPS), están significativamente más representadas que los maestros ($n = 10$) y los profesores auxiliares de Educación Física ($n = 10$) que provienen exclusivamente de los CREPS (Attali &

Saint-Martin, 2006), tal y como ocurre también en la población estudiada.

Al final, la población encuestada aquí es solo parcialmente representativa del conjunto de la población de profesores de educación física que ejercieron esta profesión durante la segunda mitad del siglo XX (Tabla 1). Cada uno de estos bloques de profesores participa en uno de los apartados en los que se divide la investigación, estando claramente diferenciados los docentes de Bachillerato, los de Educación Secundaria y el resto.

Tabla 1. Características de la población de estudio de acuerdo con sus cuerpos administrativos, sexo y edad.

Cuerpos administrativos	Repartición por cuerpos	Hombres	Mujeres	Fecha de nacimiento (Desde mayor edad)	Fecha de nacimiento (Desde menor edad)
Certificado de educación física	134	96	38	Nacidos en 1924	Nacidos en 1976
Maestro de educación física	12	10	2	Nacidos en 1939	Nacidos en 1951
Profesor adjunto de educación física	12	6	6	Nacidos en 1949	Nacidos en 1958
Total	158	112	46		

Para formalizar los currículos reales desarrollados por profesores anónimos, nos hemos basado en el principio de recurrencia (Bertaux, 1997) de los datos proporcionados por nuestra muestra. Al hacerlo, surgió una periodización (1945-2000) para con la evolución de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la natación en educación física. Esta historia de las prácticas de campo permite aclarar principalmente la aplicación concreta y cotidiana de los textos oficiales (currículo prescrito) en esta materia.

Medidas

Para formalizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores anónimos de educación física, utilizamos por un lado un cuestionario semi-estructurado complementado por recordatorios escritos y, por otro lado, fuentes privadas o semifuertes tales como informes de inspección, notas de lecciones escritas, proyectos de equipos de educación física de ciclos de natación, testimonios de profesores y alumnos, fotos, dibujos y películas. Es este conjunto de fuentes impresas, orales, iconográficas y filmicas la que da sustancia a esta historia de currículos reales de profesores anónimos.

El cuestionario se elaboró sobre la base de la guía de entrevista de Pierre Arnaud (1988), creada por él mismo para abordar la biografía personal y profesional de los docentes de educación física. Desde entonces, esta guía se ha reutilizado en otros estudios históricos sobre biografías de profesores de esta materia y sus prácticas pedagógicas (Caritey, 2008; Michon & Caritey 1998;). Además de la información sobre su identidad (edad, sexo, categoría estatutaria), su formación inicial y oposiciones de reclutamiento pasadas, su conocimiento adquirido sobre la natación y su enseñanza antes, durante y después de sus estudios, los profesores tuvieron que indicar cronológicamente sus currículos reales desarrollados en natación a lo largo de su carrera.

Procedimiento

Según la etimología de la palabra griega praktikos, la práctica significa "actuar". En general, se refiere a la aplicación de un conjunto de reglas o prescripciones de un arte, oficio, religión o deporte. En muchos oficios, como la enseñanza, la teoría y la práctica, están interrelacionados, se alimentan entre sí, entre la planificación del contenido a enseñar y el momento de su transmisión a los

⁴ Según Gaston Mialaret, el currículum corresponde (1991, p.198) a "un conjunto de acciones planificadas para estimular la instrucción, que comprende la definición de objetivos de enseñanza, contenidos, métodos, incluida la evaluación, materiales incluidos los escolares y las disposiciones relativas a la formación adecuada de los docentes".

⁵ Como la ubicación geográfica de las escuelas (ciudad, mar, campo, montaña), las características de los estudiantes (escuelas secundarias, bachillerato), instalaciones deportivas (tipo de piscinas), la composición de los equipos en educación física, etc.

⁶ La nota de información del MEN N° 97-11 (1997) indica, a nivel nacional, un desglose entre el número de docentes de educación física del orden del 53% (hombres) frente al 47% (mujeres), de un total de alrededor de 33,500 maestros en todas las categorías estatutarias tenidas en cuenta.

estudiantes. Cabe señalar que las prácticas pedagógicas, de ayer a hoy, son bastante fáciles de identificar en la medida en que tienen lugar en una situación bien limitada por la institución educativa, los lugares, los horarios, las programaciones y las evaluaciones nacionales de certificación.

Para el historiador, el testimonio oral o escrito es la expresión de lo vivido por los actores entre la realidad y la ficción. Es un medio de acceso a la práctica en estado bruto que otras fuentes históricas no pueden proporcionar. Narrado y contextualizado, la práctica declarada abre una ventana sobre lo que las personas hacen sobre sí mismos y sus entornos de vida a partir de su experiencia vivida.

El discurso producido por el historiador nos permite circunscribir los elementos que influyen en las prácticas pedagógicas entre el conocimiento prescrito a enseñar y los que en realidad son transmitidos a los estudiantes por los docentes de campo. Como señala Antoine Prost (1996a, p. 273), esta escritura histórica está en un estado de tensión que "asocia el pensamiento y la experiencia para explicar lo que sucedió".

Así, la historia de la práctica de los profesores constituye un recuerdo más evocador de la realidad (Prost, 1996a) sobre la base de su pensamiento. Corresponde al historiador distanciar esta experiencia declarada o divulgada y hacerlo más objetivo mediante una interpretación arbitraria y metódica (Veyne, 1971). Como acción humana, las prácticas pedagógicas pasadas constituyen acontecimientos verdaderos que tienen al ser humano como actor (Veyne, 1971). Su contexto histórico implica centrarse ya sea en su ubicación espacio-temporal o en los caracteres por los cuales el acontecimiento difiere de otros acontecimientos (Aron, 1971) en una única configuración material y humana.

Por lo tanto, la práctica pedagógica se conjuga en plural debido a la variabilidad de los contextos y las situaciones de enseñanza⁷, así como a los rasgos de personalidad de los actores. Es decir, si este conjunto de variables es una fuente de causalidad, que constituyen coincidencias no fortuitas, porque la explicación histórica no es nomológica, es causal (Veyne, 1971).

Para fundamentar los currículos reales pasados de diferentes profesores, el investigador dispone de un conjunto de rastros de índice entre testimonios escritos u orales de profesores de educación física anónimos o estudiantes, notas privadas o semiprivadas de clase, informes de inspección, fotografías, dibujos, novelas, libros, artículos y películas de naturaleza pedagógica. Ni que decir tiene que cada uno de estos diferentes codificadores de la experiencia vivida contiene límites epistemológicos en cuanto a la objetividad y la naturaleza de los datos que produce.

Es así, a través de la implementación crítica de esta muestra (Veyne, 1971), que podemos afirmar que escribimos una historia de prácticas pedagógicas como una narración de hechos verdaderos sobre una realidad compleja, conmovedora y singular. De esta forma, se puede, por un lado, formalizar los currículos reales y comprender los factores que han pesado localmente en su definición y, por otro lado, producir posibles generalizaciones de currículos reales a diferentes escalas de espacio y tiempo apoyados en muestras de docentes de educación física suficientemente representativas (regional, nacional).

Sin embargo, a nivel epistemológico, las prácticas pedagógicas de los actores de campo no pueden reducirse de manera sincrónica o diacrónica a las de los teóricos y/o educadores docentes y viceversa. Como ejemplo de natación, no puede decirse que las prácticas

pedagógicas publicadas en las columnas de la Revista EPS⁸ corresponden ipso facto a las de los profesores anónimos de educación física, nada más lejos⁹. En términos generales, los autores que escriben en esta revista son principalmente formadores masculinos en puestos de trabajo en las diferentes estructuras que han marcado las capacitaciones de profesores de educación física desde la década de 1920 (Arnaud, 1985; Auvray, 2011). Como señala Paul Veyne (1971), la historia conoce solo casos singulares de causalidad que no pueden erigirse como regla. Por lo tanto, se debe tener en cuenta la pluralidad de los actores de la educación física y sus prácticas pedagógicas, diferentemente fundamentadas. La historiografía de la educación física¹⁰ indica que hay diferentes niveles de actores cuyas prácticas pedagógicas han sido parcialmente investigadas y que se distinguen en particular por su estatus y funciones en esta disciplina escolar. Estos últimos se dividen en tres categorías: teóricos pedagógicos¹¹, profesores de educación física formadores con destino en los diferentes centros de formación que se encargaron de la preparación de oposiciones para la contratación de docentes de educación física¹², o como agregado en una federación deportiva¹³, profesores de educación física anónimos¹⁴ activos en establecimientos escolares (ESO, Bachillerato). En otras palabras, los identificamos como personas de relevancia, conocidos o anónimos. Haciendo eco de los análisis del filósofo Pierre Sansot (1991), encontramos, en el campo de la educación física, personas de arriba, las élites pensantes y las de abajo, hombres y mujeres de campo.

¿Cuáles son las fuentes potencialmente a tener en cuenta para escribir esta historia de prácticas pedagógicas? Desde finales del siglo XIX, disponemos de un conjunto de huellas impresas producidas por teóricos en la enseñanza de la educación física (EF en España y EPS en Francia) o de una actividad física y deportiva en la escuela (líderes) como Paul Beulque, el ilustre teórico pedagógico de la natación (1877-1943)¹⁵. Estos currículos se documentan fácilmente en sus libros y/o artículos publicados en revistas profesionales (Revista EPS, Revista Hyper/EPS), o incluso a través de películas de naturaleza pedagógica como la de Paul Beulque en 1935 o de Raymond Catteau en 1979 en natación¹⁶.

Para los profesores de educación física formadores¹⁷ (los conocidos), en su mayoría hombres, podemos caracterizar fácilmente sus currículos a partir de sus artículos (revistas profesionales), libros, películas e incluso informes de cursos de formación (Auvray, 2012). Estos profesores de educación física, como Raymond Catteau en natación o Jacques Leguet en gimnasia, supieron propagar dentro y fuera del campo de esta materia su teorización de la enseñanza de las

⁸ Esencialmente por profesores de educación física que trabajan en las diversas estructuras de formación de docentes: Institutos Regionales (IREPS, 1927), Centros Regionales (CREPS, 1945), Escuelas Superiores (ENSEPS, 1933), el Instituto Nacional del Deporte (INS, 1945), luego el Instituto Nacional del Deporte y Educación Física (INSEP, 1975), Unidades de Enseñanza e Investigación (UER EPS, 1969), luego en las Unidades de Capacitación e Investigación en Ciencia y Técnicas de APS (UFR STAPS, 1975).

⁹ Esto se aplica a todos los currículos, independientemente de las actividades físicas y deportivas enseñadas en educación física, entre los líderes, los conocidos y los anónimos.

¹⁰ En particular, el trabajo de Pierre Arnaud (1988), Benoît Caritey y Bernard Michon (1998, 2008).

¹¹ Es decir, los que produjeron en el siglo XX un diseño original de la educación física: Georges Hébert, Georges Demen, Maurice Baquet, Justin Teissie, Robert Merand, Jacques de Rette, Jean Le Boulch, Pierre Parlebas, etc.

¹² Esencialmente los IREPS, los CREPS, los ENSEPS, los UER EPS, luego los UFR STAPS.

¹³ Después de ser profesor de EPS en Tourcoing entre 1951 y 1961, Raymond Catteau desempeñó las funciones de Asesor Técnico Regional de Nord-Pas-de-Calais dentro de la Federación Francesa de Natación desde 1962 hasta 1985.

¹⁴ El uso de esta expresión con respecto a los maestros PSE "anónimos" no es despectivo; se refiere a todos aquellos que han tenido que aplicar los textos oficiales de la EPS a diario y que, en general, no han dejado rastros de sus prácticas pedagógicas, a diferencia de los teóricos pedagógicos y algunos instructores de educación física.

¹⁵ Beulque, P., & Descarpentries, A. (1922). *Méthode de natation. Adoptée par la Fédération Française de Natation et de Sauvetage*. Tourcoing: Impresor Georges Frère.

¹⁶ Raymond Catteau, *Digne, Dingue, D'eau* (1979).

¹⁷ Al igual que Émile Schœbel, que fue entrenador de natación, de 1933 a 1966, en las Escuelas Nacionales de Educación Física y Deportiva, fue reemplazado por Paul-Raymond Guilbert, Jean Vivensang en el Centro Regional de Educación Física y Deportes de Burdeos, Marc Menaud en el Instituto Nacional de Deportes, etc.

⁷ Composición de los equipos docentes, experiencia y valoración de los docentes ...

actividades físicas y deportivas (AFD) a partir de su actividad profesional. En general, durante su carrera, han supervisado diversos cursos de formación, inicial y continua, para entrenadores de natación, profesores de escuelas (primer nivel) y profesores de educación física (ESO, Bachillerato).

Análisis de datos

Los datos se analizaron por separado. Por una parte, los cuestionarios o encuestas, y por otra las entrevistas, de forma cualitativa siempre, extrayendo los aspectos más relevantes para completar las tres etapas en que se han dividido los resultados.

Resultados y discusión

Los resultados de esta investigación se complementan con la discusión basada en las aportaciones de otros autores al respecto, teniendo así una visión más completa en un mismo apartado.

A continuación, se describen los resultados según los tres momentos históricos claves que han surgido tras la investigación: Una natación utilitaria entre 1945-1959, una natación a la sombra de la natación deportiva federativa entre 1960-1986 (diferenciando un apartado de Educación Secundaria y otro de Bachillerato) y una natación centrada sobre sí misma entre 1987-2000.

Una natación utilitaria (1945-1959)

En el contexto de la posguerra (1939-1945), donde todo debe ser reconstruido en Francia (fábricas, puentes, caminos, vías férreas, ec.), la enseñanza de la natación y la construcción de piscinas no formaban parte de las prioridades nacionales. Sin embargo, todavía había más de 3600 casos de ahogamientos por año. En ese momento, Raoul Dautry¹⁸ (1840-1951), entonces Ministro de Reconstrucción y Urbanismo, obligó a los municipios a construir casas, caminos oponiéndose abiertamente y especialmente a la construcción de piscinas. Es la razón por la cual, en diciembre de 1945, los miembros del consejo de la Federación Francesa de Natación (FFN) le enviaron una carta animándole a que reconsiderara su "prohibición de la reconstrucción de piscinas"¹⁹.

En 1948, Francia disponía de 88 piscinas cubiertas y al aire libre ubicadas principalmente en las grandes metrópolis (París, Lille, Lyon)²⁰ frente a las pequeñas ciudades y áreas rurales (Terret, 1996). Es evidente que, por razones climáticas y por la falta de piscinas que se pueden utilizar durante todo el año, la enseñanza y la práctica de la natación seguía siendo una actividad de verano. Es en esta coyuntura que la Ley decide obligar, entre las Instrucciones oficiales de 1945 y las de 1959, a los profesores de educación física a transmitir, en días soleados y en un entorno natural (ríos, lagos, vasos en aguas abiertas) una natación utilitaria, segura e higiénica (Pelayo & Terret, 1994). De esta manera, el estado podría enseñar a las personas a nadar, justo antes de las vacaciones de verano, a un máximo de estudiantes por el temor de reducir el número de ahogamientos y para contribuir a la mejora de su condición física gracias a la práctica de natación al aire libre.

De acuerdo con los archivos y testimonios que hemos recopilado de ocho profesores que han ejercido en cinco academias (Caen, Orleans-Tours, París, Poitiers, Versalles), podemos escribir que todos enseñaron prioritariamente en la Educación Secundaria o Bachillerato

la técnica de braza tradicional, no deportiva, y la de espalda para que los estudiantes, por lo menos, pudieran sobrevivir. Recordemos que en la primera mitad del siglo XX, la técnica de braza fue considerada por un buen número de pedagogos de la natación, como Émile Schœbel (1947), como un nado seguro y utilitario. Aunque también sea un nado deportivo, la braza representa en menor medida la velocidad y modernidad que el crol difundido en Europa a principios del siglo XX por nadadores australianos como Cecil Healy (1882-1918) y Percy Cavill (1875- 1940).

Estos profesores también desarrollaron la familiarización acuática con sus estudiantes al hacerlos trabajar en el deslizamiento, la flotación, la inmersión completa del cuerpo y la respiración acuática. Según ellos, el dominio de la braza ortodoxa y la familiarización acuática eran suficientes para que sus alumnos se desarrollaran solos si un día se produjera una caída accidental en el agua. Por lo tanto, se dirigieron principalmente a un tipo de conocimiento de natación no deportiva y de seguridad. En la mayoría de los casos, las clases de natación se impartieron en primavera en vasos acondicionados debido a la escasez de piscinas cubiertas climatizadas que pueden funcionar en invierno y verano. El número de lecciones impartidas varió entre 3 y 5. La duración real de estas lecciones osciló entre 30 y 45 minutos dependiendo de la temperatura del agua, las condiciones climáticas y materiales.

En cuanto a los métodos utilizados, alternaron entre los procedimientos de aprendizaje analíticos e instrumentados²¹, como el del aparato Trotzler (Figura 1), y un enfoque más global basado en situaciones en el agua para mejorar la familiarización acuática. En general, para enseñar la braza del bañista²², usaron un enfoque de enseñanza basado en una progresión racional de los ejercicios para adquirir las tres posiciones clave de esta técnica de natación, es decir, en este caso, el famoso TYI²³.

En relación al material pedagógico, con frecuencia han hecho uso de la potencia o del aparato de Trotzler (Figura 1) para dirigir su enseñanza de la braza con la cabeza mantenida fuera del agua. Cabe señalar que, aunque este dispositivo pedagógico tiene la ventaja de colocar en el agua a los estudiantes en buenas condiciones de seguridad, tiene la desventaja de impedir su desplazamiento en los vasos manteniéndolos estacionarios en la superficie del agua. En otras ocasiones, preferían el cinturón de tapones de corcho para que sus alumnos pudieran nadar moviéndose de un lugar a otro sin riesgo.

De acuerdo con sus testimonios y las fuentes empleadas aquí, la elección de los métodos utilizados dependió, por un lado, de los recursos locales en términos de materiales pedagógicos y de las características del lugar de aprendizaje (estanco en aguas abiertas, piscina construida, etc.) y, por otro lado, del nivel de práctica de sus alumnos, que era predominantemente no nadadores, es decir, personas incapaces de moverse en el agua sin equipo de flotación.

En cuanto a la evaluación, les pidieron a sus alumnos que nadaran una distancia de 20 a 30 metros en braza, de ser posible en completa autonomía, es decir sin la ayuda del cinturón de corchos. Comparado con las instrucciones oficiales de 1945 y 1959, se puede decir que no hubo, estrictamente hablando, una marcada disonancia entre los requisitos programados (currículo formal) y las prácticas pedagógicas de campo observadas aquí.

¹⁸ Raoul Dautry es nombrado para esta función de noviembre 1944 a enero 1946.

¹⁹ Boletín oficial FFN, 24 de Septiembre 1945, «Piscines et bassins. Lettre de protestation adressée au Ministre de la Reconstruction». "Piscinas y estanques. Carta de protesta al Ministro de Reconstrucción".

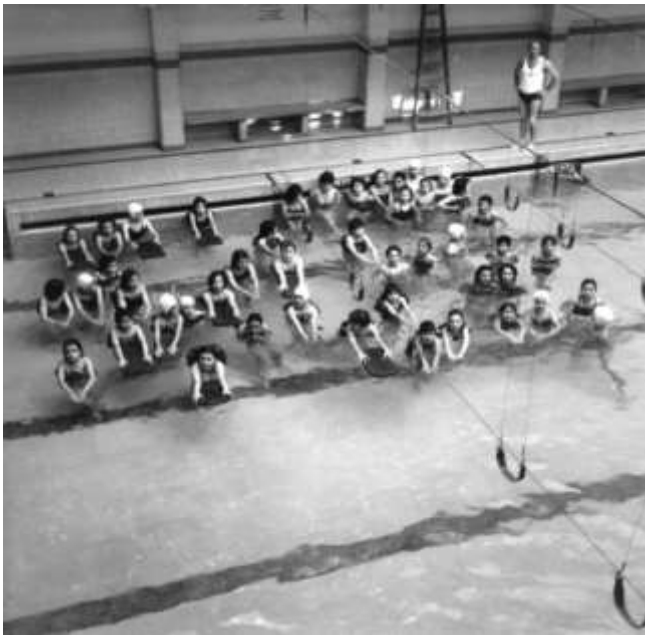
²⁰ SOLAL, E. (1999). *L'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire (1789-1990). Un parcours difficile*. París, Edición Revista EF, p. 240. Esas piscinas son generalmente construidas en duro.

²¹ Como la horca individual o el aparato colectivo de Ernest Trotzler (1930), es decir, un conjunto de tiras suspendidas en la superficie del agua y unidas al mismo cable fijo.

²² Es decir, la que se practica más bien con la cabeza fuera del agua.

²³ Para cada una de estas tres letras corresponde una postura corporal relacionada con la técnica de la braza.

Figura 1. Aparato colectivo para la suspensión de los alumnos (tipo Trotzier), piscina de Troyes²⁴.



Entre 1945 y 1960, se puede decir que tanto por la parte de los profesores de educación física como por la de los estudiantes, la enseñanza efectiva de la natación surgió de una lógica de ingenio, principalmente debido al contexto de reconstrucción nacional y escasez de piscinas construidas. Los profesores de educación física trabajaron en condiciones, a menudo, difíciles para que sus estudiantes pudieran dominar al menos la braza y sus emociones ante la ansiedad del agua. Por lo tanto, esta enseñanza se redujo a la seguridad de los estudiantes y al impacto positivo de los efectos del agua en el organismo al practicar la natación, en general, en un entorno natural, en la primavera y al aire libre.

Pero ¿cómo en un contexto en el que se acelera la deportivización de la educación física (Attali & Saint-Martin, 2004) y que el Estado proporciona medios para permitir la construcción de vasos de aprendizaje, la enseñanza real de la natación evolucionó a principios de la década de 1960?

Una natación a la sombra de la natación deportiva federativa (1960-1986)

Según los historiadores de la educación física, entre 1960 y 1986, la identidad de esta disciplina escolar estuvo profundamente marcada por un proceso de deportivización de sus contenidos²⁵ y la deportificación de sus implementaciones pedagógicas (Bordes, 2016). Esto se evidencia por la evolución del contenido de los textos oficiales²⁶ y de los métodos de evaluación certificativos²⁷, que llevan la huella de los aspectos axiológicos, metodológicos y docimológicos específicos de la cultura deportiva de forma federativa: escalas, rendimiento, desempeño, competencia, clasificación, etc.

²⁴ <http://www.sports-troyes.fr/1333-apprendre-la-natation.htm>. Agradecemos al departamento de deportes del municipio de Troyes por permitirnos usar esta fotografía.

²⁵ Es decir, según un proceso de transformación de los objetivos y de las prácticas de la educación física a partir del uso del deporte de competición como materia de apoyo en lugar de la llamada gimnasia de entrenamiento.

²⁶ Circular de 21 de agosto de 1962; Circular de 19 de octubre de 1967; Programación de APS, en escuelas secundarias del 3 de mayo de 1967.

²⁷ Decreto de 5 de octubre de 1959, examen obligatorio de educación física en el bachillerato, circular n.º 66-67 de 16 de febrero de 1966: examen de educación física en el bachillerato, decreto de 28 de septiembre de 1972: organización de la prueba de examen de educación física de la EBAU.

Con respecto a la definición del currículo prescrito para la natación entre 1962 y 1986²⁸, los maestros de educación física recibieron instrucciones para capacitar a los estudiantes en habilidades motoras deportivas. En otras palabras, tuvieron que enfocar sus lecciones en la adquisición de nados deportivos (mariposas, crol, braza y crol de estilo libre), la búsqueda del rendimiento cronométrico y la capacidad de los estudiantes para entrenar. Esto lo confirma la Programación de Actividad Física y Deportiva en las escuelas secundarias del 3 de mayo de 1967²⁹ (páginas 17-20), que estipula transmitir a los estudiantes los cuatro nados deportivos, salidas y los virajes de especialidad, igual que les orientará hacia la práctica de natación sincronizada, waterpolo y buceo³⁰.

A nivel didáctico, esta enseñanza se basa en el dominio del triángulo respiración-equilibrio-propulsión (REP) modelada por Raymond Catteau desde la década de 1950. Así, durante su escolaridad, los estudiantes tuvieron que aprender y conseguir, a través de pruebas de test, un nado de velocidad y de resistencias, usando técnicas deportivas de natación.

Figura 2. Piscina de Montreuil 1969, Documento de @Gérald Bloncourt³¹.



Las implementaciones pedagógicas entonces defendidas eran de naturaleza colectiva y mixta en las cuales la competición era a priori una fuente suficiente de motivación para iniciar y entrenar un máximo de estudiantes en la práctica de la natación deportiva. En cuanto a la evolución de la evaluación de los certificados (Bachillerato), se modificó entre 1959 y 1972, de 50 m de estilo libre no cronometrado a 50 m de estilo libre cronometrado (1966), luego a 50 m cronometrado (1972) eligiendo un nado deportivo de acuerdo con las regulaciones de la Federación Internacional de Natación Amateur (FINA), entre los cuatro estilos (mariposa, espalda, braza, crol o estilo libre). Esta evolución docimológica refleja la introducción del cronómetro y el cumplimiento de las normas reglamentarias específicas de cada deporte en la evaluación y la apreciación del valor físico del alumnado durante un examen escolar. Es en este contexto escolar marcado por la deportivización de la educación física y la masificación de la fuerza

²⁸ Instrucciones o circulares oficiales de 1962, 1967, 1985 y 1986.

²⁹ Ministerio de Juventud y Deportes y Ministerio de Educación Nacional (1967). Programación de PSA en escuelas secundarias. Texto adoptado por la comisión el 3 de mayo de 1967. París, documentación francesa (p. 17-20).

³⁰ Estos cuatro deportes están regulados por la FINA (fundación 1908).

³¹ Agradecemos a Gérald Bloncourt, fotógrafo y poeta, por darnos permiso para usar sus fotos de forma gratuita. <http://bloncourtblog.net/>

de trabajo³², en el que las prácticas pedagógicas vinculadas a la enseñanza de la natación evolucionaron evidentemente entre 1960 y 1984 a la sombra del deporte competitivo en un contexto internacional de la Guerra Fría.

En esta época se diferencia la natación en Enseñanza Secundaria y en Bachillerato, por lo que se detallan ambos apartados seguidamente.

La natación en Educación Secundaria

En el período de 1960 a 1986, existían 96 profesores de educación física que enseñaron a nadar en el instituto y/o la Escuela Secundaria en 25 Academias (equivalente a las Consejerías de Educación en el Sistema Educativo Español) diferentes (1960-1986). Con respecto a los objetivos perseguidos en el Instituto de Educación Secundaria, se aprecia que tienen un enfoque masivo y prioritario para hacer que el alumnado se sienta más cómodo en el agua debido a un bajo y recurrente nivel inicial de práctica.

Después de esta primera etapa, que describieron como "familiarización acuática", sus sesiones se centraron sistemáticamente en el control del triángulo REP, así como en la mejora de la coordinación motora entre las piernas, los brazos y el ciclo respiratorio. Como continuación del período anterior (1945-1959), se aseguraron colectivamente que todos sus estudiantes podían adquirir habilidades de natación (50 metros en estilo libre) con seguridad, independientemente del número y la duración de sesiones de natación que pudieron ofrecerles. En términos de técnicas de natación transmitidas, la braza y la espalda fueron las más enseñadas a principios de los años 60, mientras que a principios de los años 80 se discutió más sobre el crol. Debería decirse que el crol, a diferencia de otros estilos, es la técnica más eficiente cronométricamente y más eficiente en términos de energía. El crol es el mejor estilo acuático para nadar rápido y/o de resistencia, así como también para mantener su condición física. Debe recordarse que, entre los objetivos perseguidos por el Gobierno, la salud siguió siendo un objetivo primordial y permanente en educación física. Pero, ¿cómo ha evolucionado la enseñanza de la natación en educación física en un período en el que el número de piscinas construidas aumenta considerablemente?

En 1961, las ciudades francesas con más de 1000 habitantes (excepto París, Lyon y Marsella) tenían un total de 33 vasos de 50 metros y 405 de 25 metros. Sin embargo, según Michael Attali y Jean Saint-Martin (2004), serían necesarias al menos 60 piscinas de 50 metros y 934 de 25 metros para satisfacer las necesidades reales de la educación física y los clubes deportivos. Para paliar esta falta de instalaciones, el gobierno francés decidió, entre 1960 y principios de 1970, dirigir una política de equipamientos deportivos y socio-educativo con el fin de acrecentar el número de piscinas y vasos escolares. Son entonces, los programas de Ley (proyectos de ley) de 1961 y de 1965³³, los que marcan el establecimiento de 50 piscinas móviles (finales de 1960) y el proyecto del Gobierno llamado las "mil piscinas"³⁴ que permitirán aumentar el número de infraestructuras acuáticas. La construcción de estos vasos se lleva a cabo en un contexto histórico marcado, a nivel internacional, por la Guerra Fría y el uso ideológico de los deportes de competición y, a nivel nacional, por la política gaullista del prestigio y de la independencia de Francia. Se estima que el proyecto "mil piscinas", para la realización de piscinas de bajo costo de fabricación y mantenimiento, habría permitido la construcción de alrededor de 400 piscinas³⁵ de tipo patito, girasol o el iris en las ciudades de menos de

20000 habitantes como Flers y Granville. Todas estas iniciativas nacionales y locales mejoraron en última instancia la calidad y cantidad de las infraestructuras necesarias para la masificación de la enseñanza de la natación escolar entre el invierno y el verano. Esta evolución también contribuyó al desarrollo de la natación deportiva, a nivel de los clubes civiles, como lo demuestra la evolución de las licencias en la Federación Francesa de Natación (FFN) que cambian de 39084 en 1963 a 80129 en 1971.

En cuanto a establecer el trabajo educativo, se observa que todos abandonaron el aprendizaje instrumental de la brazada en cuatro fases para optar por el uso de las situaciones pedagógicas más globales de enseñanza con los estudiantes que no sabían nadar. En las nuevas piscinas climatizadas todo el año, los dispositivos de suspensión de los estudiantes (Trotzier o potencia) fueron sustituidos por equipo flotante (cinturón, tabla) liberando de este modo las habilidades motoras acuáticas y el movimiento de los estudiantes. Algunos profesores también mostraron ingenio en la fabricación de equipos para facilitar temporalmente la flotación de sus estudiantes. Evidenciado por la creación de medias planchas atadas por elástico (antepasado de pull-buoy) que, colocados en los tobillos, permitió aumentar la horizontalidad del cuerpo mediante la reducción de la resistencia frontal para avanzar. Con los estudiantes más avanzados, continuaron usando situaciones analíticas para refinar sus acciones técnicas de nadadores: perfeccionamiento del nado, virajes y salidas. En el Instituto de Secundaria, al final del ciclo, la evaluación se centró generalmente en una sola prueba, a veces cronometrada, que van desde 25 metros a 100 metros, ofreciendo o no a los estudiantes la oportunidad de elegir las formas de desplazamiento ventral o dorsal, con o sin la ayuda de material de flotación.

Figura 3. Piscina de Montreuil 1969. Documentado por @Gérald Blancourt.



Nadando en Bachillerato

En lo que respecta a la enseñanza de la natación en Bachillerato, entre 1960 y 1986, fueron 56 profesores de educación física los implicados. Cabe señalar que, contrariamente a lo que ocurre en Educación Secundaria, las evaluaciones de certificación han influido más en la enseñanza de la natación en Bachillerato debido al examen nacional del bachillerato (equivalente a la EBAU en España) que comenzó en estos últimos años. Así, para preparar a sus estudiantes para los exámenes

art.1-27, entrega n° 19810178 art.12, entrega 19770271 art.1-3.

³² Según el informe de Jacques Legendre, *À quoi sert le baccalauréat?* Sénat, No. 370, 2008, entre 1960 y 1979, el número de graduados aumentó de 105839 a 216167.

³³ Ellos proveyeron para la construcción de diez vasos de 50 m y 175 vasos de 25 m.

³⁴ Este proyecto está liderado por Jean-Baptiste Grosborne (1917-2013), politécnico de formación y exnadador internacional. De 1964 a 1978, fue Jefe de los Servicios de Técnicos de equipamientos en el Ministerio de Juventud y Deportes.

³⁵ Archivos Nacionales de Fontainebleau: Operación 1000 piscinas, entregas n° 19810159

de educación física, trabajaron principalmente en la adquisición o mejora, dependiendo del nivel de los estudiantes, de los elementos técnicos relacionados con el triángulo REP, los virajes y las salidas de la especialidad. Reforzaron el dominio de la braza tradicional, incluso la brazada atlética y/o el crol, con los estudiantes más avanzados para que éstos pudieran conseguir nadar rápido en la distancia corta de 50 m. Desde un punto de vista pedagógico, utilizaron principalmente, con estudiantes ya nadadores, situaciones de aprendizaje analíticas y funcionales intercaladas con longitudes de piscina para prepararlas fisiológicamente para las pruebas cronometradas. Descubrimos que son esencialmente los estudiantes ya formados técnicamente en los clubes deportivos, a quienes realmente se les ofreció la natación deportiva (especialización técnica, la repetición gestual y el entrenamiento) bajo el método de series de natación. En 1978, la FFN tenía 84586 licencias federativas. Para los nadadores menos exitosos, inicialmente trabajaron la familiarización acuática para que estuvieran más cómodos en el agua y bajo el agua. Luego les enseñaron la braza clásica, incluso el crol cuando el número de lecciones fue relativamente grande y suficiente para lograr este objetivo. Además, con el tiempo, el crol se enseñó con más frecuencia junto con la braza. De esta manera, la natación de resistencia tuvo prioridad sobre la natación rápida. Por lo tanto, esta tendencia curricular anticipó la evolución de las pruebas para los certificados de bachillerato, que a partir de 1984 cambiarán a 100 m a elegir entre las cuatro modalidades, 400 m o 10 minutos de estilo libre (crol). En cuanto a la enseñanza de la natación en Institutos profesionales, se constata que el nivel inicial de práctica de los estudiantes era, generalmente, inferior a la de los Institutos clásicos, ya que la gran mayoría no sabía nadar al entrar del instituto. Por ello, los profesores primero trabajaron con estos alumnos en la familiarización acuática y la adquisición de conocimientos mínimos de natación. Desde un punto de vista cuantitativo, aunque el número y la duración de las sesiones de natación en piscinas cubiertas y al aire libre climatizadas aumentaron a nivel nacional (25 academias estudiadas), aún existían disparidades locales significativas.

De hecho, tanto en el Bachillerato como en Educación Secundaria, se oscila durante un año escolar, entre diez sesiones de natación de una duración efectiva de 30 minutos a una sesión semanal durante todo el año de una duración efectiva de 40 a 50 minutos. Estas diferencias parecen depender en gran medida de las condiciones materiales, la ubicación geográfica de las escuelas (mar, campo, montaña, ciudad), del público (alumnos a los que va dirigido) y las opciones curriculares establecidas por los diferentes equipos docentes implementados a través de su proyecto de centro de educación física. Estas observaciones nos hacen preguntarnos, por un lado, sobre la democratización efectiva de la enseñanza de la natación escolar y, por otro lado, sobre las desigualdades de posibilidad éxito en los exámenes escolares debido a la naturaleza de las evaluaciones certificativas que favorecían en esta época a los estudiantes ya formados anteriormente en los clubes deportivos/civiles. Finalmente, entre 1960 y 1986, se debe destacar que los currículos reales de natación se mantuvieron para casi todos los estudiantes a la sombra de la natación deportiva de la federación, prescrita sin embargo por los textos oficiales de educación física.

Una natación centrada en sí misma (1987-2000)

Entre 1987 y 2000, pudimos documentar las prácticas pedagógicas de 89 profesores anónimos de educación física que trabajaban en 25 academias diferentes. Al igual que en el período anterior (1945-1986), esta muestra una importante diversidad curricular que, sin embargo, sigue en línea con los currículos formales de la educación física (programaciones, evaluaciones certificativas).

Fue con la llegada de François Mitterrand, en 1981, como Presidente de la República Francesa, que la educación física se adjuntó al

Ministerio de Educación. De manera algo mítica, hay quien apunta que el proceso de escolarización³⁶ de esta materia parece haberse acelerado desde principios de los años ochenta. Sin embargo, en lo que se refiere a los currículos formales de natación, no hay una diferencia notable entre las exigencias fijadas por las instrucciones oficiales de 1967 y las de 1985 para la Educación Secundaria y las de 1986 para Bachillerato. De hecho, en términos de objetivos planteados, el Gobierno continuó con el objetivo de pretender la adaptación de los estudiantes al medio acuático, mediante el dominio del triángulo REP y la adquisición de los cuatro estilos natatorios con sus respectivos giros y salidas. Además, los profesores de educación física estaban obligados a iniciar a sus estudiantes en la práctica de la natación sincronizada, el buceo, el waterpolo y el rescate acuático. Las implementaciones pedagógicas recomendadas se referían a formas de trabajo colectivo y participativo utilizando la competición como una prioridad. Con respecto a la evolución entre 1984 y 1994 de los certificados de bachillerato, las pruebas, que eran cuatro, no cambian: (1) 100 m cronometrado en cuatro estilos o de especialidad a elegir entre el crol, braza, espalda y mariposa; (2) demostraciones de natación, (3) nadar diez minutos o 400 m estilo libre sin parar, (4) una prueba de salvamento cronometrada. A partir de 1995, los estudiantes debían superar los 100 m cronometrados, eligiendo un estilo de nado deportivo entre las cuatro técnicas deportivas. Su dominio de la ejecución era evaluado sobre una base de 9 puntos y su mejora cronometrada sobre una base de 6 puntos. En el nivel de Educación Secundaria, desde 1985, la evaluación cualitativa tuvo menos en cuenta la técnica valorada con 1/3 de la puntuación sobre 20, en desventaja con las conductas motrices de los estudiantes, con 2/3 de la puntuación sobre 20. Pero, ¿Cómo evolucionaron concretamente, durante este período marcado por la escolarización de la educación física, los currículos reales puestos en práctica (Arnaud, 1983; Attali & Saint-Martin, 2004)?

Los contenidos desarrollados en este periodo generalmente oscilaban entre la transmisión de un conocimiento de natación mínimo que permitía a los alumnos desenvolverse solos, sin ayuda material en el agua y bajo el agua, y un conocimiento más acentuado de la natación, especialmente en Bachillerato, por la especialización técnica (crol y braza), la búsqueda de marcas cronometradas y la gestión de los esfuerzos para nadar rápido y mucho tiempo.

En cuanto a los métodos de enseñanza utilizados, la mayoría hicieron uso de situaciones de aprendizaje integrales, lúdicas y funcionales con los que no sabían nadar, y situaciones más analíticas con aquellos que ya eran nadadores de clubes (167929 con licencia/federados en la FFN en 1995). Los participantes en la investigación usaron aletas, pull-buoy, flotadores tubulares, etc., debido a la mejora de las condiciones materiales locales. En lo que respecta a la evolución del número y la duración de las lecciones, se observa aún una importante heterogeneidad cuantitativa en el nivel de las 25 academias. De hecho, mientras algunos estudiantes pudieron beneficiarse de una lección por semana en el año de 40 minutos en uno o más niveles, otros solos tuvieron de 6 a 7 lecciones de natación de 30 minutos y solo en clases de 6º (Equivalente a Educación Secundaria en el Sistema educativo español).

En el instituto, se observa que algunos de estos profesores, en el transcurso de sus carreras, abandonaron el aprendizaje formal y analítico de las técnicas de natación deportiva para dirigirse más hacia adquisiciones más funcionales y adaptativas en torno a la familiarización acuática, la respiración acuática, la propulsión y el

³⁶ Es decir, de acuerdo con André Chevrel (1988) el hecho de estar adornado con un conjunto de atributos que definen y suelen enmarcar las disciplinas escolares, a saber, su integración en los exámenes escolares, la constitución de un aparato docológico, el establecimiento de una didáctica disciplinaria, la alineación de la formación de sus profesores con la de los demás.

empuje, a nados híbridos como brazos de braza asociados con batidos de piernas. Además, a menudo preferieron enseñar el crol³⁷, el sentido común acuático en acción, que la braza del bañista. Este distanciamiento relativo frente a la reglamentación de la natación deportiva, de las distancias federativas de las carreras y el cronómetro, sirvió de base para una estrategia más general de redefinición de la identidad de la educación física. Durante este período, la educación física tiende a escolarizarse más, distanciando sus contenidos y sus evaluaciones de las referencias específicas de los deportes de competición. Por ejemplo, y según nuestra muestra, la aparición de recorridos multinatorios³⁸, sin equivalente deportivo, para evaluar a los estudiantes. Estos nuevos contenidos enseñados y estas evaluaciones son la medida de una natación escolar más centrada en sí misma que en los elementos culturales de la natación deportiva.

En el nivel de los institutos clásicos, y a diferencia del Bachillerato, las situaciones de aprendizaje se han mantenido más analíticas y repetitivas para preparar a los estudiantes para las diversas pruebas cronometradas establecidas por las evaluaciones certificadoras. En términos generales, en la Enseñanza Secundaria, puede decirse que las prácticas pedagógicas parecen ser más constantes que en el Bachillerato debido a una cierta estabilidad de los certificados y cómo evaluarlos, es decir, a partir de valores métricos y/o cronométricos. Así, como entre 1945 y 1986, solo a los estudiantes que ya hubieran adquirido un buen nivel de práctica en los clubes deportivos se les propuso realmente una natación de forma deportiva basada en un verdadero perfeccionamiento técnico respaldado por sesiones de entrenamiento. A nivel nacional, se constatan todavía variaciones cuantitativas significativas tanto en el número como en la duración de las clases de natación. Mientras que, al mismo tiempo, el número de piscinas en Francia aumentó, estando mejor repartidas en todo el territorio nacional entre las grandes ciudades y las ciudades medianas (Terret, 1996). En 1986, había 3496 piscinas cubiertas climatizadas, mixtas o de aguas abiertas. Hoy en día, Francia tiene 4135 piscinas para 6343 vasos, es decir, una superficie de 1.6 millones³⁹ de m².

Conclusión

El objetivo de este estudio fue la formalización, entre 1945 y el año 2000, de los currículos reales de 158 docentes de educación física de campo. Estos últimos enseñaron la natación en 25 academias diferentes en Francia, sabiendo que en Francia existen 17 Regiones Académicas, y las cuales están formadas de 1 a 4 Academias.

Entre 1945 y 2000, la evolución de los currículos reales en natación por los enseñantes anónimos estuvo marcado por tres períodos distintos: una natación utilitaria (1945-1959), una natación a la sombra del deporte Federado de la FFN (1960-1986) y una natación que gira sobre sí misma (1987-2000).

Está claro que las prácticas de campo educativos siempre han precedido y acompañado a los currículos formales de Educación Física. Así, la temporalidad de los currículos reales de los profesores de campo de esta materia no se sincronizan completamente con los textos oficiales definidos a nivel nacional, excepto en las evaluaciones de certificación para los exámenes de clase (bachillerato). En cuanto a los factores de peso a nivel individual, en la determinación y la variabilidad de las prácticas educativas se constatan tres niveles de análisis. A nivel micro, parece que influyó la trayectoria personal y profesional de los profesores de campo (Lahire, 1998), sus logros en el trabajo y los contenidos enseñados en función de sus conocimientos

adquiridos sobre la natación y la enseñanza antes, durante y después de sus estudios en educación física. Con los datos de este estudio, la formación inicial, la autoformación⁴⁰ y diversas experiencias vividas en torno a la educación de la natación (escuela, federación, club) han modelado a lo largo del tiempo su racionalidad práctica. A nivel meso, la ubicación geográfica de las escuelas (mar, ciudad, campo, montaña), la mejora de las condiciones materiales (piscinas, materiales didácticos), la evolución de las características sociológicas de los estudiantes, teniendo en cuenta la masificación, y el nivel de práctica de la natación, presentan una gran influencia en las decisiones curriculares definidas por los diferentes equipos docentes de educación física. Por otra parte, a principios de 1980, la llegada de la política educativa del proyecto ha pesado claramente en las opciones didácticas de los equipos de educación física dependiendo también de sus gustos y habilidades para enseñar a nadar. En un nivel macro, también parece que la evolución de los modelos de la pedagogía y la didáctica de la natación (Catteau & Garoff, 1968; Gal, 1993; Schmitt, 1989; Schoebel, 1947) han modificado, según los testimonios, sus prácticas pedagógicas diarias desde el punto de vista de los objetivos perseguidos, el progreso de los ejercicios y las implementaciones pedagógicas desarrolladas.

Por último, esta historia de los currículos reales en maestros anónimos educación física (1945-2000) muestra que los profesores de campo siguen siendo decisivos en la aplicación o no de las reformas escolares (Prost, 1996b). Es decir, si esta disparidad de currículos reales nos hace cuestionarnos la igualdad y la democratización efectiva de la educación en la natación de la escuela en Francia, incluso de la educación física en general, frente a los currículos formales definidos a nivel de país para garantizar la trilogía republicana francesa: "Libertad, Igualdad y Fraternidad". Debido al carácter privado y opaco del acto pedagógico pasado, esta historia sigue siendo larga y difícil de documentar (Hery, 2005). Sin embargo, solo este tipo de estudio permite formalizar la naturaleza de lo que realmente se ha transmitido a los estudiantes en educación física, y en la natación en particular, y cómo esto se ha desarrollado tanto desde el punto de vista de los medios empleados como de los enfoques pedagógicos desarrollados a nivel individual y local.

Contribución e implicaciones prácticas

Esta investigación y posterior reflexión ayuda a entender la realidad actual y a centrar las prácticas reales teniendo una clara aportación a los profesores que llevan a cabo esta labor en las aulas y con los currículos concretos.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a todos los profesores de educación física que participaron en este estudio histórico, así como a los colegas españoles por su trabajo de traducción.

Referencias

- Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps, Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon: PUL.
- Arnaud, P. (1985). La revue EPS et l'innovation didactique 1950-1982. *Revue EPS*, 192, 25-27.
- Arnaud, P. (1988). Métier: prof de gym. Enfance et jeunesse d'une profession au travers d'un récit autobiographique (1906-1958). Entretiens avec Jean-Louis Charrière. *Le Binet Simon*, 614, 3-31.

³⁷ El crol no es, por definición, un nado deportivo federado.

³⁸ Es decir, un recorrido cronometrado o no constituido por un conjunto de pruebas acuáticas y subacuáticas en cadena como la prueba "Pécomaro".

³⁹ FFN (2010). *Les piscines. Aide à la conception pour les maîtres d'ouvrage*. 5^o edición. París: Departamento de equipamiento, FFN.

⁴⁰ Según ellos, la lectura de libros y artículos de revistas profesionales (Revista EF), la visualización de vídeos de carácter pedagógico, así como las reuniones en el trabajo y durante los cursos constituyen una reserva general a la cual han podido recurrir para construir y hacer evolucionar su forma de enseñar la natación.

- Aron, R. (1971). Comment l'historien écrit l'épistémologie : à propos du livre de Paul Veyne. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 6, 1319-1354.
- Attali, M., & Saint-Martin, J. (2004). *L'EP de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Paris: Armand-Colin.
- Attali, M., & Saint-Martin, J. (2006). Essai d'analyse quantitative de l'encadrement de l'EPS entre 1945 et 1981. *Science et Motricité*, 57, 55-66.
- Attali, M., & Saint-Martin J. (2013). Histoire du sport et histoire de l'éducation. En T. Terret & T. Froissart (Eds.), *Le sport, l'historien et l'histoire* (pp. 53-97). Reims: Épure.
- Attali M., & Saint-Martin J. (2014). *À l'école du sport*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Auvray, E. (2011). *Qu'ont-ils appris et enseigné? L'évolution des curricula formels et réels liés à l'enseignement de la natation scolaire (2nd degré) et les identités professionnelles chez des enseignants d'EPS (1945-1995)*. Tesis doctoral. STAPS: Université de Lyon I.
- Auvray, E. (2012). Une histoire des savoirs en natation acquis chez une population d'enseignant-e-s d'EPS entre 1945 et 1995. *e-JRIEPS*, 26, 3-33.
- Auvray, E. (2017). Sur l'épistémologie de la recherche en histoire des pratiques pédagogiques de terrain en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 43, 174-196.
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Bordes, P. (2016). Les Sixties et la sportification de l'EPS. Interrogations sur les fondements d'une décennie sans descendance, En P. Liotard (Ed.), *Le sport dans les Sixties. Pratiques, valeurs, acteurs* (pp. 271-288). Reims: EPURE.
- Caritey, B. (2008). Parcours de vie des enseignants d'EPS et diversité des pratiques professionnelles. *Revue EPS*, 77, 47-58.
- Catteau, R., & Garoff, G. (1968). *L'enseignement de la natation*. Paris: Éditions Vigot.
- Chevrel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, 38, 59-119.
- Gauthier, C., Martineau, S., Malo, A., Desbiens, J.F., & Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. *Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval et Éditions.
- Collinet, C., & Taled, A. (2003). Histoire et historiens en STAPS de 1975 à nos jours. En C. Collinet (Ed.), *La recherche en STAPS* (pp. 131-152). Paris: PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Ferrarotti, F. (1990). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Éditions Méridiens Klincksieck.
- Forquin, J. C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Gal, N. (1993). *Savoir nager*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Halbwachs, M. (1994) [1924]. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Héry, É. (2005). Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire. *Carrefours de l'Éducation*, 19, 93-105.
- Jourdan, I. (2005). *L'évolution du rapport au savoir comme «révélateur» des logiques de professionnalisation : études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM de Midi-Pyrénées*. Tesis doctoral. Toulouse: Université Toulouse 3.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lorca, P. (2002). *La Contribution à l'étude des conditions d'émergence de la discipline Éducation physique et sportive comme discipline scolaire (1945-2000)*. Tesis doctoral. Lyon: Université Lumière.
- Marsenach, J. (2005). Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours: quelques tendances. *Contre-Pied*, 17, 27-36.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie Générale*. Paris: PUF.
- Michon, B., & Caritey, B. (1998). Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique. En P. Arnaud (Ed.), *Une Histoire de l'éducation physique, Enseignement primaire et secondaire 1880-2000* (pp. 14-45). Paris: Spirales.
- Pelayo, P., & Terret, T. (1994). Savoirs et enjeux relatifs à la natation dans les instructions et programmes officiels (1877-1986). *Revue STAPS*, 33, 79-88.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. En J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.
- Prost, A. (1996a). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
- Prost, A. (1996b). Comment faire l'histoire des réformes? En B. Belhoste, H. Gispert, & N. Hulin. *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger* (pp. 15-25). Paris: INREP et Vuibert.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Le Seuil.
- Roux-Perez, T. (2003). Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Les Sciences de l'Éducation: pour l'Ère Nouvelle*, 36(4), 37-68.
- Sansot, P. (1991). *Les gens de peu*. Paris: PUF.
- Schœbel, É. (1947). *Précis de natation scolaire*. Carnets de l'éducation physique et des sports. Paris: Éditions Bourrellet.
- Schmitt, P. (1989). *Nager: de la découverte à la performance*. Paris: Éditions Vigot.
- Terral, P., & Collinet C. (2007). L'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS : entre description, prescription, justification et métacognition. *Terrains et Travaux*, 12, 118-137.
- Terret, T. (1996). Histoire de la natation. En T. Terret (Ed.), *Histoire des sports* (pp. 51-85). Paris: L'Harmattan.
- Terret, T. (2000). Histoire et éducation physique. En T. Terret (Ed.), *Éducation physique, sport et loisir. 1970-2000*. (pp. 9-18). Marseille: Éditions AFRAPS.
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 23-33.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Paris: Seuil.