Historia de la educación física en Egipto: escuelas, profesorado y transformación institucional

Autoría: EDUFISICA
Actualización: 2026-11-12
Revisión documental selectiva: 2026-11-12
Corte histórico: 2026-11-12
Lectura estimada: 24 minutos

https://edufisica.com/historia-educacion-fisica/egipto/

Resumen

La educación física escolar en Egipto tiene una historia distinta de los ejercicios y juegos documentados en la Antigüedad. Su desarrollo moderno se entiende mejor siguiendo las escuelas, las instituciones que preparaban docentes y las decisiones sobre quién podía estudiar y continuar su formación. Esta lectura relaciona testimonios de comienzos del siglo XX con la creación de institutos para profesores y profesoras, su incorporación universitaria y las especializaciones actuales. También diferencia la asignatura de la escuela general, la formación de las escuelas deportivas y los incentivos asociados a competiciones. Los documentos recientes permiten examinar esa organización sin confundir un derecho constitucional, una estructura curricular o una oferta universitaria con su cumplimiento en todas las aulas. La trayectoria muestra cambios en los saberes profesionales, las oportunidades de acceso y las formas de valorar el aprendizaje corporal.

Palabras clave: historia de la educación física en Egipto; educación física escolar egipcia; formación del profesorado; escuelas deportivas; gimnasia escolar; ciencias del deporte; evaluación en educación física

Dos historias relacionadas, pero con preguntas diferentes

Las representaciones de lucha, los rituales del poder y los juegos del Egipto antiguo ayudan a comprender cómo una sociedad atribuía significado al cuerpo. La educación física escolar moderna plantea otra pregunta: cómo se organizó una enseñanza corporal dentro de instituciones con alumnado, horarios, profesorado y evaluaciones. Encontrar una imagen antigua de ejercicio no permite fechar el nacimiento de una asignatura contemporánea. Entre ambos escenarios cambiaron las autoridades educativas, los públicos de la enseñanza y los conocimientos empleados para justificarla. Por eso, la historia escolar necesita documentos sobre escuelas y formación profesional, además de testimonios sobre movimiento y deporte.

Los estudios dedicados al ritual sed y la representación corporal y a los juegos del Egipto ptolemaico permiten profundizar en aquellas experiencias antiguas. Aquí el recorrido se concentra

en la construcción de la enseñanza moderna. Sus principales apoyos son un testimonio de 1912, un informe educativo publicado en 1921, investigaciones históricas y documentos institucionales egipcios. Las fuentes difieren en propósito: una observación escolar describe una situación; un reglamento prescribe; una historia universitaria reconstruye su propia trayectoria. Mantener esa diferencia ayuda a interpretar los cambios sin convertir una disposición o un caso local en la experiencia de todo el país.

Un sistema escolar con rutas desiguales

El informe del Bureau of Education estadounidense sobre 1916-1918 permite observar la estructura educativa egipcia desde una síntesis basada en información del ministerio del país. En ella aparecen escuelas elementales de lengua vernácula, escuelas primarias, enseñanza secundaria e instituciones para preparar maestros. Sus denominaciones no corresponden exactamente a las actuales. Lo decisivo es que esas rutas tenían condiciones y destinos diferentes. La preparación elemental de amplios sectores no ofrecía las mismas posibilidades de continuidad que la vía primaria conectada con secundaria y con ocupaciones administrativas o profesionales. La historia de una materia depende también de esos puntos de entrada y salida (U.S. Bureau of Education, 1921, pp. 231-237).

La distinción tiene consecuencias para estudiar el cuerpo en la escuela. Si un documento sitúa ejercicios físicos en secundaria, informa sobre quienes llegaron a ese nivel, no sobre toda la infancia egipcia. Del mismo modo, la existencia de profesores preparados para determinadas instituciones no significa que cada escuela dispusiera de uno. La distribución del alumnado, la duración de los estudios y el acceso a los recursos formaban parte de la organización educativa. Conviene leer conjuntamente el programa y la trayectoria escolar: una asignatura podía estar reconocida en una ruta relativamente restringida mientras otras enseñanzas atendían a una población con oportunidades distintas de prolongar sus estudios.

También había responsabilidades repartidas. El informe describe intervención ministerial, consejos provinciales, establecimientos municipales y centros sujetos a inspección. Cunningham, al presentar información educativa de comienzos del siglo, menciona el papel provincial en alojamiento, equipamiento y personal. Esta combinación obliga a abandonar la imagen de una escuela administrada de una sola manera desde un único edificio central. La regulación, la provisión material y la enseñanza cotidiana podían corresponder a actores diferentes. Para la educación física, disponer de una orientación general y contar con un lugar, materiales y un docente capaz de conducir la actividad eran problemas relacionados, aunque no idénticos (Cunningham, 1912, pp. 53-55).

Certificados, continuidad escolar y oportunidades de aprender

El informe de 1916-1918 describe una enseñanza primaria que entonces no era gratuita y una participación de autoridades locales y entidades de apoyo en el sostenimiento de determinados centros. También registra que el certificado de primaria se había suprimido en 1915 y que la entrada en secundaria dependía de un examen de admisión. Estos mecanismos afectaban al itinerario del alumnado. El paso entre niveles no se organizaba solamente mediante la edad: intervenían la ruta cursada, sus condiciones económicas y la forma de acreditar preparación. La formación física de secundaria estaba situada dentro de ese conjunto de requisitos, por lo que su presencia curricular debe leerse junto con las oportunidades efectivas de llegar al centro (U.S. Bureau of Education, 1921, pp. 232-234).

La enseñanza elemental superior presentaba, además, variantes urbanas y rurales. El informe relaciona el trabajo manual y la jardinería con una intención formativa que iba más allá de producir objetos. El alumnado debía participar en actividades prácticas dentro de su educación. Esto ayuda a reconstruir una escuela donde aprender no se limitaba al libro, aunque esas tareas no fueran intercambiables con la formación física. La distinción entre oficios, trabajo práctico y ejercicio permite comprender mejor la diversidad del tiempo escolar. Una misma institución podía educar mediante acciones corporales dirigidas a finalidades diferentes: elaborar, cuidar, dibujar o ejercitarse.

En la educación femenina se reservaba un lugar destacado a las tareas domésticas. La lectura conjunta de esa orientación y de la formación de maestras muestra una tensión concreta: la escuela abría una trayectoria profesional mientras conservaba expectativas específicas sobre las funciones de las mujeres. No hace falta reducir esa situación a una sola valoración. La preparación docente podía ofrecer continuidad de estudios y responsabilidades fuera del hogar, a la vez que parte del currículo reforzaba una división del trabajo por género. Esta relación ayuda a interpretar la presencia de institutos femeninos de educación física posteriores, cuya importancia no se agota en la fecha de creación.

La formación física en la secundaria de comienzos del siglo XX

En la organización secundaria descrita para 1916-1918, los dos primeros años compartían un conjunto de estudios que comprendía lenguas, historia, geografía, matemáticas, ciencias elementales, dibujo y formación física. Después se diferenciaban las ramas literaria y científica. El dato sitúa la práctica corporal dentro de un programa de educación general anterior a esa especialización. Su presencia junto a otras materias muestra que la enseñanza del movimiento tenía un lugar institucional reconocible. El informe no ofrece una secuencia detallada de ejercicios para cada clase; sí permite identificar el nivel y el tramo del itinerario donde se incluía (U.S. Bureau of Education, 1921, pp. 234-235).

Esta ubicación interesa más que una lista aislada de deportes. La formación física participaba de una experiencia escolar organizada por años y por materias, con continuidad y requisitos de paso. Al estudiar ese modelo, la pregunta pedagógica no es únicamente qué movimientos se realizaban. También importa cómo se articulaban con la jornada, qué preparación tenía quien los dirigía y qué estudiantes permanecían en la institución. Una actividad corporal escolar se diferencia de un encuentro deportivo voluntario precisamente por esa relación con el grupo, el tiempo y el proyecto educativo. Los documentos administrativos permiten reconocer esa estructura incluso cuando conservan pocos detalles del trabajo en el patio.

Las evaluaciones secundarias mencionadas por el informe marcaban momentos de selección y continuidad. Sin embargo, no es correcto trasladar automáticamente sus pruebas generales a una calificación específica de educación física. El documento muestra una institución que examinaba a sus estudiantes y que incluía formación corporal; no detalla aquí el peso de cada ejercicio en la promoción. La diferencia evita construir una historia demasiado precisa a partir de una fuente que no proporciona ese nivel de información. Lo que sí puede sostenerse es que el aprendizaje corporal se encontraba dentro de una escolarización reglada, vinculada a un itinerario y a una cultura de acreditación.

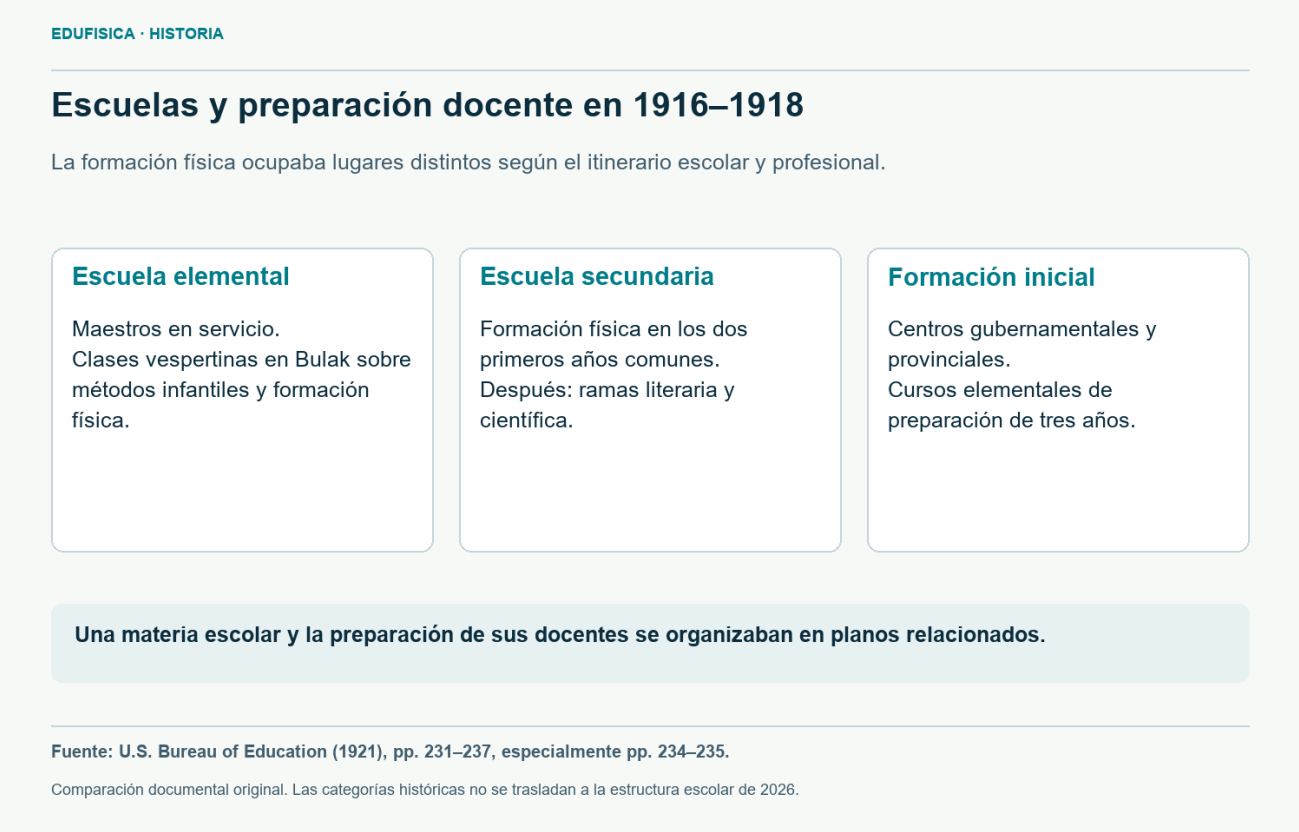
Bulak: preparar docentes que ya estaban enseñando

Uno de los pasajes más concretos del informe se refiere a las clases vespertinas del centro de formación elemental de Bulak. Se dirigían a maestros que ya trabajaban en escuelas elementales y buscaban mejorar su preparación en métodos de educación infantil y formación física. Este dispositivo permite reconocer una modalidad de perfeccionamiento profesional anterior a los actuales programas de desarrollo docente. La preparación no quedaba reducida al ingreso en una institución formadora. También podía organizarse alrededor de necesidades de quienes habían comenzado a enseñar y debían ampliar su repertorio de actuación (U.S. Bureau of Education, 1921, p. 235).

La combinación de métodos infantiles y actividad corporal resulta significativa. Enseñar a niños pequeños requería algo distinto de conocer una práctica por experiencia propia. El docente tenía que conducir un grupo, presentar una consigna comprensible y ajustar las tareas a sus posibilidades. La fuente no conserva un manual de aquellas clases vespertinas, de modo que estas operaciones no deben confundirse con un programa literalmente documentado. Constituyen, en cambio, una manera de comprender el problema profesional al que respondía la formación: transformar un conocimiento o una habilidad en una situación que otros pudieran aprender dentro de la escuela.

El horario vespertino también cambia la lectura institucional. El maestro en servicio podía ser destinatario de una preparación complementaria sin repetir necesariamente toda su trayectoria inicial. En términos históricos, esto amplía la imagen de la profesionalización. Junto al diploma aparecen cursos, actualizaciones y contactos entre la institución formadora y las escuelas donde trabajaban sus egresados o participantes. Para estudiar la expansión de la educación física, ese

vínculo importa tanto como la fundación de un nuevo instituto. Una materia necesita formación inicial, pero también mecanismos para renovar las prácticas de quienes ya ocupan un puesto docente.



El informe vincula la formación corporal con instituciones y destinatarios distintos.
EDUFISICA · Esquema original. Fuentes: U.S. Bureau of Education (1921), pp. 231-237, especialmente 234-235.

Formación inicial: duración, destinos y sostenimiento

El mismo informe distingue centros de preparación elemental dependientes directamente del gobierno y otros vinculados a las provincias, todos dentro de una estructura de control o inspección. En esa formación se describen cursos de tres años. La pluralidad de centros muestra que preparar maestros no consistía únicamente en abrir una institución central. Era necesario relacionar el lugar de estudio con las escuelas a las que se dirigirían sus titulados y con las autoridades responsables de sostenerlas. La existencia de instituciones masculinas y femeninas añade otra dimensión a esa organización: los futuros docentes no recorrían un itinerario único ni necesariamente compartían sus condiciones de estudio (U.S. Bureau of Education, 1921, p. 235).

Para la preparación de nivel superior, el documento presenta Sultania con una trayectoria masculina de tres años y ramas literaria y científica. Sania, por su parte, aparece como una institución femenina con estudios de cuatro años y residencia sostenida por el centro. La comparación permite observar decisiones diferentes sobre duración, especialización y apoyo material. En una formación con internado, estudiar incluía resolver dónde vivir y cómo organizar

la vida cotidiana durante el curso. Ese sostenimiento formaba parte de las condiciones de acceso; no era un detalle exterior al aprendizaje. Para algunas instituciones, formar docentes implicaba mantener un entorno residencial además de impartir materias.

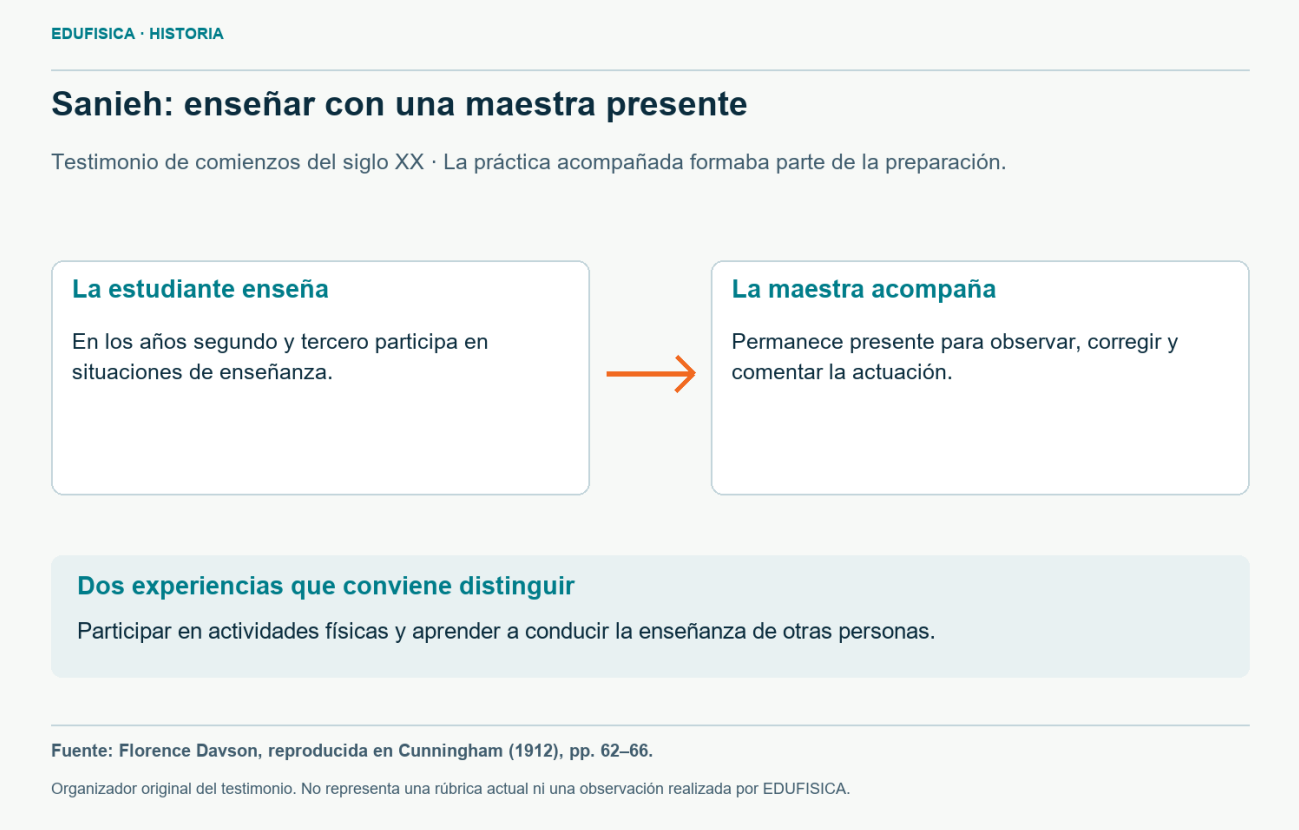
Esta organización permite situar las oportunidades de aprender actividad física dentro de un proyecto profesional más amplio. Una estudiante podía recibir enseñanza corporal, cursar otras disciplinas y prepararse para trabajar como maestra en la misma trayectoria. El instituto especializado posterior reorganizaría la relación entre esos componentes, al dar mayor centralidad al campo. La diferencia ayuda a evitar una historia construida únicamente mediante rupturas: antes de las facultades ya existían experiencias de preparación, acompañamiento y estudio del trabajo educativo. Las nuevas instituciones modificaron su posición y su alcance, pero no inauguraron toda preocupación por enseñar a enseñar.

Sanieh: aprender a enseñar bajo observación

La descripción de Florence Davson reproducida por Cunningham ofrece una escena especialmente útil de la formación femenina en Sanieh. En los años segundo y tercero, las estudiantes dedicaban una parte considerable de su preparación a enseñar. Una maestra permanecía presente para observar, corregir y comentar su actuación. El pasaje permite ver una relación entre conocimiento y práctica acompañada: las futuras docentes no se preparaban únicamente escuchando explicaciones sobre la escuela, sino interviniendo en ella bajo la mirada de una persona con responsabilidad formativa (Davson, como se citó en Cunningham, 1912, pp. 62-66).

Esa observación no equivale a la supervisión que hoy pueda utilizar cualquier universidad egipcia. Su valor histórico es más concreto: documenta un procedimiento mediante el cual una institución trataba de convertir a estudiantes en maestras. Había una situación de enseñanza, una actuación que podía discutirse y una profesional encargada de orientar. En lugar de describir la preparación como una simple acumulación de años, el testimonio deja examinar cómo se distribuía la responsabilidad. La estudiante intervenía, pero su trabajo no quedaba desligado del acompañamiento. El aprendizaje profesional incluía la posibilidad de revisar decisiones tomadas frente a un grupo.

La escena también invita a distinguir dos experiencias corporales de la futura profesora. Una era participar como alumna en actividades físicas. Otra era aprender a organizar el aprendizaje de otras personas. La primera podía ampliar habilidades y familiaridad con el ejercicio; la segunda exigía atender a la enseñanza. No existe una equivalencia automática entre ejecutar bien y enseñar bien. El ejemplo de Sanieh resulta valioso porque permite reconocer esa distancia dentro de una formación de mujeres que, además, tenía sus propias condiciones de residencia, vigilancia, estudios y salida profesional. La trayectoria docente se construía en un entorno institucional específico.



El testimonio permite reconocer práctica docente acompañada en una institución femenina.
EDUFISICA · Esquema original. Fuentes: Davson, reproducida en Cunningham (1912), pp. 62-66.

Espacios, deportes y vida cotidiana en una institución femenina

Davson señalaba que se fomentaban los deportes al aire libre en la escuela y el centro de formación, aunque el hockey todavía no se practicaba de manera sistemática en la situación que describía. La precisión evita dos simplificaciones. No todo el ejercicio femenino estaba ausente, pero tampoco corresponde imaginar un programa deportivo regular y completo a partir de la mención de una práctica. El testimonio muestra una institución que valoraba la actividad exterior y donde ciertos deportes podían encontrarse en una fase menos organizada. La historia se vuelve más comprensible cuando conserva estas diferencias de grado y de regularidad (Cunningham, 1912, pp. 65-66).

Los detalles sobre aulas, dormitorios y mobiliario permiten situar esa actividad en una vida escolar más amplia. El texto presta atención a la iluminación, la disposición de los puestos y las condiciones de residencia. Aunque algunas interpretaciones médicas del observador no deben asumirse como evidencia sanitaria actual, los detalles materiales muestran que educar el cuerpo desbordaba el momento del ejercicio. El alumnado permanecía sentado, circulaba, descansaba y compartía espacios. La institución intervenía sobre esos usos mediante su arquitectura y sus reglas. La actividad al aire libre formaba parte de un conjunto de decisiones sobre la vida cotidiana, no de un escenario separado del resto de la escuela.

La comparación con otros establecimientos femeninos descritos en el mismo libro muestra, además, la importancia atribuida a los trabajos domésticos y prácticos. Esos contenidos no deben rebautizarse como educación física para ampliar retrospectivamente su presencia. Cocinar, cuidar un jardín o aprender labores domésticas podían implicar acción corporal, pero respondían a propósitos formativos y sociales propios. La distinción ayuda a reconocer cómo se distribuían las expectativas de género. Preparar maestras y promover movimiento coexistía con una orientación que vinculaba fuertemente la educación femenina al hogar. Estudiar esa coexistencia resulta más preciso que presentar una expansión lineal de libertad o una inmovilidad absoluta.

De la preparación general a instituciones especializadas

Las historias institucionales de la actual universidad Capital, anteriormente Helwan, sitúan en 1937 un punto relevante de la preparación especializada. Para los hombres, la retrospectiva identifica un departamento de educación física dentro del Instituto de Educación, relacionado con el ministerio de instrucción, con estudios de tres años. La historia femenina ubica también en 1937 un departamento para preparar profesoras en la escuela Princesa Fawzia. Las dos trayectorias no deben fundirse en una sola institución indiferenciada: compartían un campo profesional en formación, pero tenían organización, sedes y recorridos propios (Universidad de Helwan, 2013, s. f.).

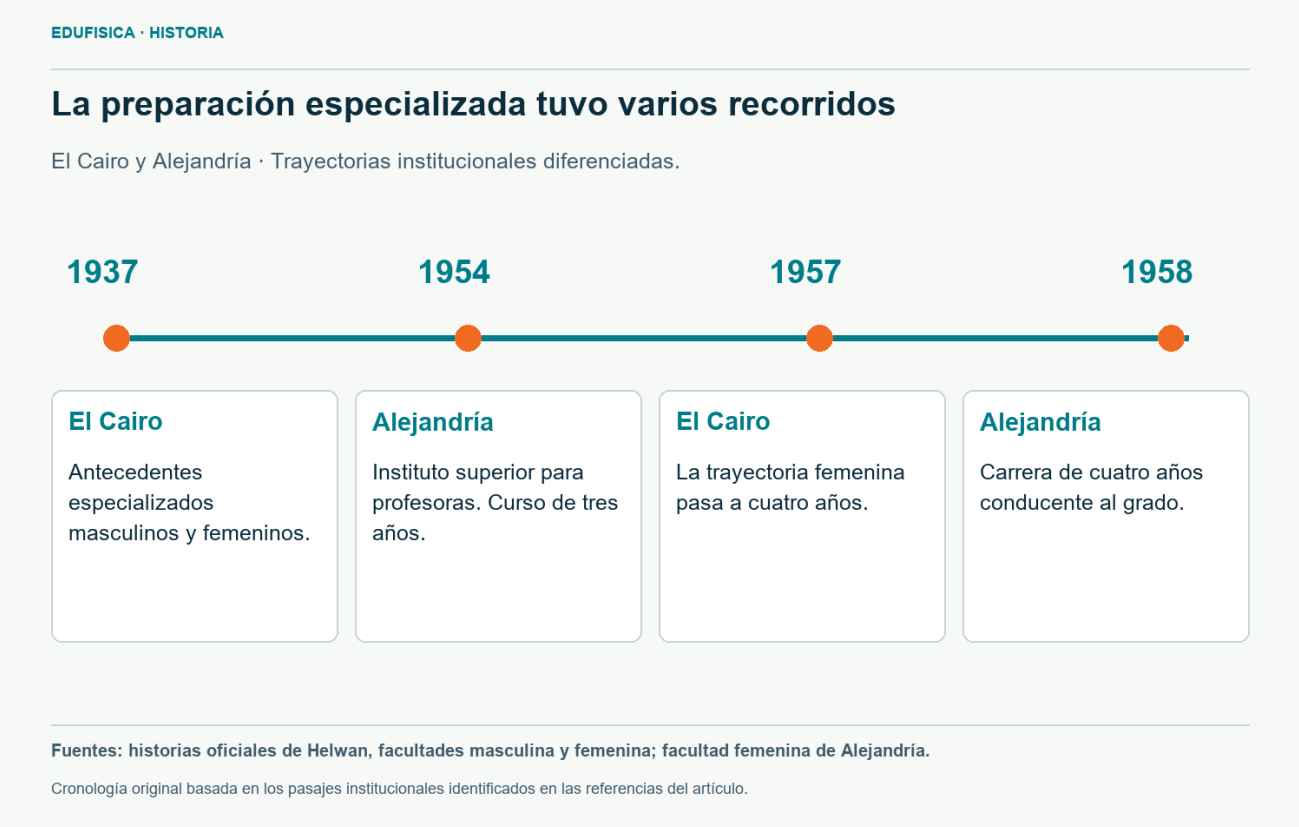
La especialización modifica la pregunta sobre el profesorado. En las clases vespertinas de Bulak, la formación física aparecía como parte del perfeccionamiento de maestros de enseñanza elemental. En estos antecedentes de los institutos especializados, el campo corporal ganaba una ubicación institucional más definida. La diferencia no significa que toda la escuela pasara a contar inmediatamente con especialistas. Describe un cambio en el lugar desde el cual se podía preparar a quienes enseñarían la materia. La profesionalización puede seguirse, por tanto, atendiendo a la relación entre los centros de formación y las tareas educativas a las que dirigían sus estudios.

La trayectoria masculina registra el traslado de 1948 a la sede del instituto superior para profesores. La femenina pasó por reorganizaciones como instituto y por cambios de sede, hasta adoptar en 1957 una duración de cuatro años. Esos datos permiten describir una consolidación mediante instituciones y estudios más prolongados. No indican, por sí solos, cuántas graduadas consiguieron empleo ni qué condiciones encontraron en cada escuela. Su aportación histórica consiste en mostrar que preparar docentes de actividad física se convirtió en una tarea con continuidad administrativa, espacios reconocibles y una duración de estudios susceptible de reorganización.

Alejandría y la ampliación territorial de la formación femenina

La historia oficial de la facultad femenina de Alejandría identifica la creación de un instituto superior para profesoras de educación física en 1954, bajo el ministerio de educación. Su curso inicial duraba tres años; en 1958 pasó a una formación de cuatro años conducente al grado de licenciatura. El caso amplía el mapa más allá de El Cairo. Al mismo tiempo, permite observar que las instituciones no adquirieron todas su configuración definitiva en una misma fecha. Hablar de un sistema profesional exige atender a esta pluralidad de centros, a sus modificaciones y a los recorridos diferenciados de las mujeres (Universidad de Alejandría, s. f.).

El cambio de duración merece una lectura pedagógica cuidadosa. Un año adicional puede ampliar el tiempo disponible para el estudio, pero el número de años no informa por sí mismo sobre la calidad de la preparación. Para conocerla serían necesarios planes, prácticas y evaluaciones concretas. Lo que la fuente sí documenta es una modificación en el nivel y la estructura de la titulación. Ese reconocimiento alteraba la posición académica del itinerario formativo. La historia de la educación física se relaciona aquí con la historia de las credenciales: quién podía obtenerlas, qué institución las otorgaba y cómo se organizaba el paso por sus estudios.



Las instituciones masculinas y femeninas no siguieron una trayectoria única ni simultánea.
EDUFISICA · Esquema original. Fuentes: Universidad de Helwan (2013, s. f.); Universidad de Alejandría, historia institucional.

Acceso escolar y reformas de mediados de siglo

La investigación de Mohamed Saleh examina las reformas de 1951-1953 que convirtieron escuelas elementales en primarias y modificaron las posibilidades de acceso a estudios posteriores. Su análisis permite comprender un cambio en la estructura de oportunidades: no era indiferente estudiar en una ruta cuyo certificado cerraba o abría la continuidad educativa. El trabajo estudia resultados de educación y ocupación mediante una población y un método definidos; no evalúa efectos específicos de la educación física ni permite atribuirle mejoras corporales o deportivas. Aun así, aporta un contexto necesario para comprender el crecimiento de la escolarización y la modificación de sus trayectorias (Saleh, 2016).

El acceso importa para una historia de la enseñanza corporal porque determina quién encuentra una materia dentro de su recorrido. La ampliación de una ruta escolar y la creación de especialistas operan en planos relacionados: una transforma las oportunidades de estudiar; la otra prepara profesionales para determinados trabajos. No es suficiente contar institutos sin observar a qué escuelas llegan sus egresados. Tampoco basta contar estudiantes sin preguntar por el personal que los atiende. La relación entre expansión educativa y capacidad de enseñanza se vuelve una cuestión central, aunque su solución no pueda deducirse de la existencia de una reforma administrativa.

Tiempo escolar, género y ritual colectivo

La reconstrucción de Gregory Starrett muestra que el lugar del ejercicio podía variar según la categoría escolar, el año y el género. Sus cuadros históricos distinguen educación elemental y primaria, en lugar de ofrecer un porcentaje único para toda la infancia. El autor también describe una rutina matinal observada en una escuela de El Cairo en 1989, con marcha, saludo y canto colectivo. El caso relaciona movimiento y organización de la jornada, aunque no representa todas las escuelas egipcias. Leído junto con los documentos anteriores, ayuda a reconocer una diferencia entre reservar tiempo al cuerpo y definir qué experiencia educativa se realiza durante ese tiempo (Starrett, 1998).

La interpretación pedagógica depende de esa distinción. Una secuencia colectiva puede organizar el comienzo del día y transmitir una relación con la autoridad o con los símbolos públicos. Una clase de aprendizaje motor puede requerir, además, progresión de tareas, observación de dificultades y oportunidades para corregir. Ambas experiencias pueden coexistir dentro de una institución, pero no cumplen necesariamente la misma función. Identificar su propósito evita sumar todos los minutos de movimiento como si fueran equivalentes. La historia del horario necesita acompañarse de una historia de los contenidos y de las relaciones educativas que lo ocupan.

La incorporación universitaria y la diversificación profesional

La fundación de la Universidad de Helwan en 1975 constituye otro cambio institucional relevante. Su historia oficial identifica el decreto presidencial de creación y la integración de centros anteriores, algunos situados fuera del campus principal. Las trayectorias de educación física masculina y femenina se vincularon a esa organización universitaria. En este marco, la preparación de docentes se relaciona con una estructura académica que puede reunir otras titulaciones, investigación y estudios posteriores. El cambio no borra los antecedentes de los institutos, sino que modifica el entorno en el que continúa su actividad (Capital University, s. f.-a).

La guía de Tanta sitúa el comienzo de sus estudios como departamento de la facultad de educación en el curso 1982-1983. Su posterior desarrollo como facultad permite observar otra ruta institucional. La comparación con los centros anteriores ayuda a evitar una historia reducida a un único establecimiento fundador. En distintas ciudades, el campo fue adquiriendo espacios propios y relaciones con las universidades. Esto resulta importante para comprender la diversidad profesional: la enseñanza escolar pasó a convivir con preparación para entrenamiento, gestión, recreación y otras áreas vinculadas al movimiento (Tanta University, 2025).

Qué revela un programa actual de deporte escolar

La guía de posgrados de Tanta de 2025 diferencia varios ámbitos de formación, entre ellos deporte escolar, entrenamiento, gestión, discapacidad y recreación. En el diploma de deporte escolar aparecen currículo y métodos de enseñanza, problemas del campo, enseñanza deportiva como profesión, sistemas educativos y actividades fuera de la clase. El programa muestra un ejemplo institucional en el que el conocimiento profesional no se reduce a practicar modalidades deportivas. Incluye decisiones sobre cómo enseñar y valorar lo aprendido, además de organizar experiencias que exceden la lección ordinaria. Su alcance es el de una oferta universitaria concreta, no el de un programa obligatorio para todos los docentes egipcios (Tanta University, 2025, pp. 10-13).

La diferencia entre esos contenidos permite explicar qué significa especializarse para la escuela. El entrenamiento se orienta a preparar una actuación deportiva; el currículo escolar debe decidir qué oportunidades de aprendizaje ofrece a un grupo con experiencias y capacidades diversas. La organización establece condiciones para realizar esas oportunidades. La evaluación estudia qué cambia y qué necesita apoyo. Esta comparación no reproduce un temario completo: permite comprender por qué una formación docente necesita relacionar conocimientos del movimiento con problemas educativos. El nombre de la titulación resulta menos informativo que la articulación entre sus propósitos y sus tareas.

Ciencias del deporte y cambios de denominación

La misma guía de Tanta informa del cambio de nombre a facultad de ciencias del deporte en 2024. En otra escala, la historia oficial de la universidad Capital registra que la antigua Universidad de Helwan adoptó su nueva denominación mediante una disposición de 2025. Son transformaciones diferentes: una afecta al nombre de un campo o unidad académica; la otra, al de una universidad. Distinguirlas permite seguir la continuidad de instituciones anteriores sin interpretar cada nombre nuevo como una fundación desde cero (Tanta University, 2025; Capital University, s. f.-a).

El vocabulario también tiene consecuencias para el lector. Educación física escolar designa una tarea educativa; ciencias del deporte puede reunir investigación y profesiones con objetivos más amplios. El segundo término no vuelve innecesario al primero. Un programa de entrenamiento, un servicio recreativo y una clase escolar pueden utilizar conocimientos relacionados, pero se dirigen a públicos y problemas distintos. La historia institucional resulta más clara cuando identifica qué función se transforma y cuál continúa. Cambiar un rótulo no permite afirmar, por sí mismo, que todas las materias, prácticas docentes o condiciones de acceso hayan cambiado de manera equivalente.

El derecho a la educación y el derecho a practicar deporte

La Constitución de 2014 ofrece dos referencias que conviene leer conjuntamente. El artículo 19 trata la educación como derecho y establece responsabilidades estatales sobre sus fines, organización y supervisión. El artículo 84 reconoce el ejercicio del deporte y relaciona al Estado y a la sociedad civil con su promoción. Los dos artículos sitúan educación y práctica deportiva en el plano de los derechos y las responsabilidades públicas. No contienen, por sí solos, una distribución de horas de educación física para cada curso ni una rúbrica detallada de evaluación (República Árabe de Egipto, 2014, arts. 19 y 84).

La diferencia entre derecho y organización curricular resulta útil para entender las fuentes actuales. Un texto constitucional expresa obligaciones generales y orientaciones de mayor alcance. Un programa determina contenidos o lugares de una materia. Una escuela dispone una jornada y asigna recursos. El trabajo docente convierte esas condiciones en experiencias de aprendizaje. Estudiar los cuatro niveles permite formular preguntas más precisas sobre el acceso: si existe tiempo, si se cuenta con personal, si las tareas admiten distintas posibilidades de participación y cómo se reconoce el progreso. La sola lectura de la norma no responde automáticamente a todas esas cuestiones.

Educación física general y escuelas deportivas especializadas

El plan estratégico ministerial de 2024-2029 distingue rutas de enseñanza preparatoria general, vocacional o técnica y deportiva. Esa clasificación obliga a diferenciar la educación física que puede recibir el alumnado dentro de la escuela general de una escolarización orientada específicamente al deporte. La primera plantea una finalidad educativa común para un grupo; la segunda organiza una trayectoria especializada. La existencia de escuelas deportivas no permite medir cuánta educación física recibe la población escolar completa. Tampoco una descripción de la escuela general informa necesariamente sobre la preparación especializada de los centros deportivos (Ministerio de Educación y Educación Técnica, 2024a).

La comparación afecta a los recursos y a la evaluación. Un centro especializado puede necesitar entrenadores, espacios y una organización de pruebas acordes con su itinerario. Una clase general debe atender a estudiantes que no comparten una selección deportiva previa ni el mismo interés competitivo. No sería adecuado usar el rendimiento de quienes se especializan como patrón universal para valorar a todos los escolares. En términos educativos, la distinción permite separar selección, preparación y aprendizaje común. Son operaciones que pueden relacionarse, pero responden a preguntas diferentes sobre a quién se enseña y con qué propósito.

Una evaluación especializada documentada en 2024

Las instrucciones ministeriales de exámenes de 2024 ofrecen un ejemplo concreto para las escuelas secundarias deportivas experimentales. La valoración de educación física se distribuía en cien puntos: sesenta correspondían al examen práctico, treinta al teórico y diez a la preparación práctica. El documento también diferenciaba la elaboración de pruebas, la intervención de especialistas y el registro de resultados. Esta estructura se refiere a ese tipo de escuela y a esas instrucciones de examen. No debe trasladarse a la escuela general ni presentarse como una rúbrica universal vigente en 2026 (Ministerio de Educación y Educación Técnica, 2024b).

El ejemplo permite comprender cómo una misma denominación puede contener componentes diferentes. La prueba práctica valora una actuación; la teórica examina conocimientos; la preparación práctica reconoce otro tramo del trabajo formativo. El peso asignado a cada componente expresa una decisión institucional sobre la acreditación. Sin embargo, un porcentaje no explica por sí solo qué criterios se aplicaron dentro de la prueba. Para interpretar pedagógicamente una nota también hay que conocer la tarea, los indicadores y las condiciones de realización. Esa lectura evita reducir la evaluación corporal a una cifra desligada de lo que el estudiante tuvo que demostrar.



La ponderación pertenece a un tipo de escuela y documento identificados; no se extiende a la enseñanza general. EDUFISICA · Esquema original. Fuentes: Ministerio deEducación y Educación Técnica (2024b), apartado de escuelas secundarias deportivas experimentales.

La estructura del bachillerato descrita en 2026

Una comunicación oficial del Servicio de Información del Estado del 10 de septiembre de 2026 recoge la presentación ministerial de la estructura del bachillerato egipcio. En la descripción de sus cursos segundo y tercero, la educación física y las actividades aparecen entre las materias cuyas calificaciones no se añaden al total general. El dato debe conservar su ámbito: corresponde a la estructura de ese itinerario tal como fue presentada. No autoriza a extender la misma regla a todos los grados, modalidades o exámenes de la educación egipcia (State Information Service, 2026).

Que una calificación no se sume a un total no equivale a que la materia deje de existir ni informa, por sí mismo, sobre su tiempo de enseñanza. Son decisiones diferentes: presencia curricular, evaluación, promoción y ponderación para una puntuación conjunta. La distinción resulta especialmente útil cuando una familia encuentra reglas distintas según la escuela o el itinerario. En lugar de buscar un único porcentaje para toda la educación física, conviene identificar a qué programa se refiere cada documento. La historia reciente muestra precisamente esa necesidad de leer el nombre de la materia junto con la ruta educativa donde se sitúa.

Incentivos competitivos y aprendizaje de la asignatura

Otra disposición, el decreto ministerial 239 de 2025, regula incentivos por excelencia deportiva para determinados estudiantes de enseñanza secundaria. Su lógica se relaciona con competiciones y condiciones de participación especificadas en la norma. No es el mismo mecanismo que valorar el aprendizaje ordinario de educación física. Una bonificación asociada a un resultado competitivo reconoce un logro externo o especializado; la evaluación de una clase se ocupa de lo aprendido dentro de una propuesta educativa. Confundirlas puede llevar a interpretar la asignatura como un premio reservado a quienes ya destacan en el deporte (Ministerio de Educación y Educación Técnica, 2025).

La separación permite formular una cuestión de equidad sin inventar resultados: cómo reconocer una trayectoria deportiva y, al mismo tiempo, mantener oportunidades de aprendizaje para quienes no participan en competiciones reconocidas. El logro competitivo puede ser relevante para una política de incentivos, pero no describe por completo el progreso de un alumno que está aprendiendo a orientarse, cooperar o ejecutar una habilidad. Cada instrumento necesita criterios y destinatarios explícitos. En la lectura histórica, la existencia de varios mecanismos muestra que escuela y deporte se conectan mediante decisiones administrativas diferentes, no mediante una sola escala de valor corporal.



Evaluación de una trayectoria deportiva, ponderación curricular y bonificación competitiva son instrumentos distintos.
EDUFISICA · Esquema original. Fuentes: Ministerio deEducación (2024b, 2025); State Information Service (2026).

Universidad, comunidad y públicos diferentes

La unidad de servicios comunitarios de la facultad femenina vinculada a la universidad Capital describe actividades para niños y mujeres, instalaciones deportivas y cursos que incluyen preparación física y formación. La página también relaciona a estudiantes universitarias con la organización de actividades. El ejemplo muestra una institución que dirige parte de su oferta a públicos externos al grado universitario. Es una descripción de servicios y propósitos institucionales; no constituye una medición independiente de asistencia ni de beneficios sanitarios (Capital University, s. f.-b).

Su interés educativo está en la relación entre espacios y destinatarios. Un centro de formación puede funcionar como lugar de estudio para futuras profesionales y, además, como punto de encuentro con personas de la comunidad. Esa relación abre situaciones distintas de organización: alumnado escolar, participantes infantiles o mujeres que buscan una actividad no forman un grupo homogéneo. Adaptar horarios, explicaciones y condiciones de participación forma parte de la tarea profesional. El caso permite comprender la amplitud del campo sin confundir todos sus servicios con una clase escolar ni atribuir a una oferta anunciada los resultados de una intervención evaluada.

Cronología de instituciones y decisiones educativas

Cronología de instituciones, formación y decisiones educativas

Momento	Evidencia documentada	Alcance de la transformación
Comienzos del siglo XX	Práctica docente supervisada y deportes exteriores descritos en Sanieh	Formación femenina situada, no descripción de todas las escuelas
1916-1918	Formación física en secundaria y perfeccionamiento vespertino en Bulak	Organización escolar y preparación de maestros en servicio
1937	Antecedentes especializados masculinos y femeninos en El Cairo	Trayectorias institucionales diferenciadas
1948	Traslado del instituto masculino a su sede	Consolidación institucional descrita retrospectivamente
1951-1953	Reforma de rutas elementales y primarias	Acceso y continuidad escolar; no estudio de efectos específicos de educación física
1954-1958	Instituto femenino de Alejandría y posterior carrera de cuatro años	Ampliación territorial de la formación profesional

Momento	Evidencia documentada	Alcance de la transformación
1957	Carrera femenina cairota de cuatro años	Reorganización de la duración de estudios
1975	Creación de la Universidad de Helwan e integración de instituciones anteriores	Reubicación universitaria del campo
1982-1983	Departamento de educación física en Tanta	Otro recorrido regional de formación superior
2014	Artículos constitucionales 19 y 84	Derechos y responsabilidades generales
2024-2025	Denominación de ciencias del deporte en Tanta y cambio de nombre de Helwan a Capital	Cambios institucionales de alcance distinto
2024	Instrucciones de examen de escuelas deportivas experimentales	Evaluación de un itinerario especializado
2025-2026	Incentivos deportivos y estructura de bachillerato presentada oficialmente	Instrumentos diferentes de reconocimiento y ponderación

Qué cambia cuando se sigue la historia del profesorado

El recorrido por Bulak, Sanieh, los institutos especializados y las universidades permite reconocer una transformación más precisa que el simple crecimiento del deporte. Cambiaron los lugares donde se aprendía a enseñar, el acompañamiento de la práctica, la duración de las titulaciones y la diversidad de estudios posteriores. También variaron los públicos: maestros elementales en servicio, futuras profesoras, estudiantes de una especialidad o participantes en programas comunitarios. La continuidad del campo se encuentra en esas relaciones profesionales, aunque cada institución haya respondido a una organización educativa diferente. La formación docente ofrece así un hilo para conectar cambios administrativos con problemas concretos de enseñanza.

Esa perspectiva devuelve protagonismo a decisiones que una cronología exclusivamente política suele dejar fuera. Observar a una estudiante mientras enseña, ofrecer un curso vespertino a un maestro o distinguir formación escolar y entrenamiento son maneras distintas de organizar conocimiento profesional. Ninguna puede resumirse únicamente mediante el nombre de un deporte. Para comprender la educación física egipcia interesa, por tanto, relacionar instituciones, públicos y tareas. Los documentos recientes añaden otra precisión: la evaluación de una escuela deportiva, la ponderación de una materia en bachillerato y un incentivo competitivo no son

expresiones intercambiables. Su lectura conjunta permite reconocer un campo con funciones diversas y una historia escolar propia.

Referencias

1. Capital University. (s. f.-a). *University history*. https://www.capu.edu.eg/index.php/en/about-en/university-history

2. Capital University. (s. f.-b). *Special character units for the College of Physical Education for Girls*. https://www.capu.edu.eg/index.php/en/community-service/production-units/special-character-units-for-the-college-of-physical-education-for-girls

3. Cunningham, A. (1912). *To-day in Egypt: Its administration, people and politics*. Hurst & Blackett. https://archive.org/details/todayinegyptitsa00cunnrich

4. Ministerio de Educación y Educación Técnica. (2024a). *Education sector plan 2024-2029*. https://moe.gov.eg/media/ekfp2puv/strategic_plan_en.pdf

5. Ministerio de Educación y Educación Técnica. (2024b). *Instrucciones de exámenes de enseñanza secundaria general de 2024* [Documento en árabe; sección sobre escuelas secundarias deportivas experimentales]. https://moe.gov.eg/media/5t2kicic/2024.pdf

6. Ministerio de Educación y Educación Técnica. (2025, 28 de septiembre). *Decreto ministerial 239 de 2025: Incentivos por excelencia deportiva* [Texto en árabe]. Al-Matabi Al-Amiriya. https://www.alamiria.com/Sec/TashTxt?id=ud+ua9Cyy4Y%3D

7. República Árabe de Egipto. (2014). *Constitution of the Arab Republic of Egypt* [Traducción al inglés]. State Information Service. https://www.sis.gov.eg/media/67726/dustor-eng.pdf

8. Saleh, M. (2016). Public mass modern education, religion, and human capital in twentieth-century Egypt. *The Journal of Economic History, 76*(3), 697-735. https://doi.org/10.1017/S0022050716000796

9. Starrett, G. (1998). *Putting Islam to work: Education, politics, and religious transformation in Egypt*. University of California Press. https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/public/book/putting-islam-to-work-education-politics-and-religious-transformation-in-egypt.html

10. State Information Service. (2026, 10 de septiembre). *Education minister unveils major curriculum, teacher training reforms*. https://sis.gov.eg/en/media-center/news/education-minister-unveils-major-curriculum-teacher-training-reforms/

11. Tanta University, Faculty of Sport Sciences. (2025). *Guía de estudios de posgrado e investigación* [Documento en árabe]. https://phy.tanta.edu.eg/files/n2026/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%8A%D8%A7%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D9%88%D8%AB%20%202025.pdf

12. Universidad de Alejandría, Facultad de Educación Física para Mujeres. (s. f.). *History*. https://fpeg.alexu.edu.eg/index.php/en/about-us/history

13. Universidad de Helwan, Facultad de Educación Física para Hombres. (2013, 22 de diciembre). *Historia de la facultad* [Página en árabe]. https://pe-men.helwan.edu.eg/?p=17

14. Universidad de Helwan. (s. f.). [Folleto institucional en árabe sobre servicios a la comunidad, con reseña de la Facultad de Educación Física para Mujeres]. https://env.helwan.edu.eg/wp-content/uploads/2023/03/Final_12_3_2023_moltaka_compressed.pdf

15. U.S. Bureau of Education. (1921). *Biennial survey of education, 1916-1918* (Vol. II, Bulletin 1919, No. 89). Government Printing Office. https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-I16-eea984e37b92aa6ef9d88e1d16199868/html/GOVPUB-I16-eea984e37b92aa6ef9d88e1d16199868.htm