

AULAS
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

VALORES DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN

(AÑO EUROPEO DE
LA EDUCACIÓN A
TRAVÉS DEL DEPORTE)



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

VALORES DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN

(Año Europeo de la Educación a través del Deporte)



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-05-107-5

I.S.B.N.: 84-369-3992-1

Depósito Legal: M-37032 - 2005

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S. A.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

VALORES DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN (Año Europeo de la Educación a través del Deporte)

La idea del deporte, como educación en valores, es netamente europea y así se difundió por sus creadores. De la mano del deporte, a lo largo de más de un siglo, los europeos han ido acercándose, conociéndose y aprendiendo a relacionarse y a convivir bajo reglas comunes y el espíritu democrático que ha sido conocido como «fair-play».

Esa idea de educación en valores a través del deporte que se estableció a lo largo del siglo XIX, y que tuvo sus mayores impulsos en el primer tercio del siglo XX, perdió su horizonte a causa de la invasión de su propio ámbito de educación por el mercantilismo, los intereses políticos y por la fractura de los principios del juego limpio.

La utilización interesada del deporte, comienza singularmente a lo largo de la llamada «guerra fría». La aparición de lacras como el fenómeno del *dopaje* o el *hooliganismo*, los graves desenfoces que propicia el deporte profesional y la conversión del deporte en un fenómeno económico y mediático de primer orden, justifican un sereno y reposado, no por ello menos urgente, debate y reflexión, sobre la dimensión educativa del deporte y, fundamentalmente, sobre la manera de llevarla a cabo.

Las exigencias y las presiones del mundo del deporte espectáculo sobre el hecho educativo, las exigencias desmedidas de triunfo que las sociedades contemporáneas se han auto-impuesto y los desenfoces mediáticos permanentes, han contribuido igualmente, a desvirtuar los principios educativos esenciales que distinguieron al deporte en sus orígenes y que fueron definidos como *la actividad por la actividad, sin ánimo de lucro*.

Por otra parte, los nuevos hábitos de vida y las demandas del empleo del tiempo libre, para atender otras actividades relacionadas con otros aspectos de educación para la vida, han desplazado el centro del interés por la actividad física y los deportes como medios de salud y de educación social, hacia el aprendizaje de los idiomas y el manejo de las nuevas tecnologías, con las preocupantes consecuencias sobre la salud de los niños y jóvenes europeos que ya fueron expresadas por el Comité de Expertos del Consejo de Europa, y cuyas propuestas de solución fueron aprobadas en el Encuentro Informal de Ministros Europeos del Deporte, celebrado en Varsovia el pasado mes de Septiembre de 2002.

Desde la valoración de esta problemática, es desde la que se plantea esta publicación, dirigida a los responsables educativos y del mundo del deporte, teniendo como horizonte y como objetivo esencial, el rescate de los principios y posibilidades educativas del deporte como un poderoso instrumento de entendimiento democrático, de educación en valores y de desarrollo de la dimensión europea.

**Dirección editorial del volumen *Valores del Deporte en la Educación*
(*Año europeo de la Educación a través del Deporte*):**
MANUEL VIZUETE CARRIZOSA.

Coordinación: VENTURA GARCÍA PRECIADO.

Autores:

BARTOLA i GUILLEMAT, Joan
CRUM, Bart
GARCÍA EDO, Albert
GARCÍA PRECIADO, Ventura
HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis
LÓPEZ CRESPO, Clara
SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, Pedro
VIZUETE CARRIZOSA, Manuel

ÍNDICE

<i>La sportificación de la sociedad europea y el deporte como vía para la educación en valores</i>	9
Manuel Vizquete Carrizosa	
<i>El deporte como contenido y práctica educativa</i>	29
Pedro Sáenz-López Buñuel	
<i>Las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la Educación en valores a través del deporte</i>	63
Ventura García Preciado	
<i>El concepto de Mujer y la Educación en valores a través del deporte</i>	79
Clara López Crespo	
<i>Un modelo de deporte educativo. Valores del deporte en la educación</i>	107
Albert García Edo y Joan Bartola i Guillemat	
<i>El deporte en el currículum de educación física: justificación curricular y educación en valores</i>	127
Juan Luis Hernández Álvarez	
<i>El deporte educativo desde la Educación Física y desde la Cultura Física en Europa</i>	159
Manuel Vizquete Carrizosa	
<i>«Educación a través del deporte» un lema para la educación física escolar, un callejón sin salida, una alternativa y algunas características para una educación física de calidad</i>	179
Bart Crum	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	199

LA SPORTIFICACIÓN DE LA SOCIEDAD EUROPEA Y EL DEPORTE COMO VÍA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Manuel Vizuete Carrizosa
Profesor Titular de Universidad
Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

2. DEPORTES, VALORES Y CAMBIO SOCIAL

3. LA SPORTIFICACIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE

BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

En su origen, el deporte no fue otra cosa que un medio de educación social en el que se perseguía, a la manera de los clásicos medievales, *enseñar deleitando*; en este sentido y no en otro ha de ser tomado en el momento de su aparición como fenómeno educativo social en el mundo contemporáneo. El procedimiento, no era nuevo en absoluto ya que el binomio: *educación-deleite*, era un planteamiento educativo que gozaba de una amplia trayectoria histórica que recorría la educación desde la antigüedad clásica, planteándose la escultura, la pintura, la música, el teatro, la lírica y la épica, como recursos didácticos de una educación, no formal, de los colectivos a los que se dirigía, pretendiendo su educación social y la identificación de estos con determinadas ideas o visiones del mundo y de la vida. Por tanto, en su origen y en su intención, el deporte no difiere gran cosa de otros medios de educación no formal empleados hasta finales del siglo XVIII.¹

¹ WAGNER HUGO: *Etimología y concepto de Sport en Civis. Altivs. Fortivs*. Tomo XI-XII. Instituto Nacional de Educación Física –I.N.E.F.– Madrid 1969-1970. Págs. 385 a 391.

La novedad que el deporte introduce es un cambio profundo en las señas de identidad educativa y en las formas de ser interpretado el fenómeno por los colectivos sociales; esto es: frente a las artes clásicas que requerían de la maestría del artista y del preciosismo, el deporte ofrece la accesibilidad plena y el trato igualitario de los participantes en el fenómeno; de alguna manera, el deporte se presenta, frente a otros métodos de educación, como una opción realmente democrática en la que todos los jugadores disfrutan, como principio, de las mismas posibilidades. Del mismo modo y frente a la certeza del arte consagrado y la interpretación del artista, el deporte ofrece la incertidumbre del resultado como atractivo; finalmente, y como cualidades esenciales y definitorias, el deporte ofrece la calidad de actor y protagonista, frente a la de espectador pasivo y la de movimiento activo frente a sedentarismo.

No hay en el concepto clásico del *sport*, ninguno de los ingredientes que pudieran hacer presagiar que el desarrollo de este recurso educativo sería vertiginoso, que desbordaría el campo de la educación y que, en menos de dos siglos, alcanzaría a ser uno de los fenómenos humanos y sociales de mayor impacto mundial.

Sin embargo, el deporte, como fenómeno contemporáneo, a pesar del Movimiento Olímpico, no alcanza el nivel de significación social que conocemos hasta bien entrados los años veinte y, desde luego, no se consolida como fenómeno de gran proyección pública y política hasta después de la Segunda Guerra Mundial.

Es preciso volver a recordar aquí, que el deporte es, en su origen, un método de educación que nace como definición de clase social, es decir, el deporte de principios del siglo XX es patrimonio casi exclusivo de las clases acomodadas y de la educación de élite, tanto masculina como femenina; por ello el *sportman* o la *sportwoman*, lo sienten y lo viven como señas de identidad propias y vinculado a su clase, así pues, el deporte en ese momento histórico, entendido como educación, no es sino una forma concreta y particular de concebir la forma de ser social; es decir, lo que se conocía hasta la Primera Guerra Mundial como *sportmanlike* entendido este concepto como un patrimonio de clase o de nación.²

² *La guerra y el sport*: «¿Qué soldados son esos que hacen la guerra en trajes de sport, que toman té por las tardes y que se van a pasar los week-ends o fines de semana a Londres? ¿Qué soldados son esos a los que lord Kitchener los despide como si fueran a jugar una partida de *foot-ball*, dándoles por toda alocución patriótica una serie de preceptos higiénicos? Los ingleses están quitándole toda teatralidad a la guerra. —No son soldados —dice un periódico—. Son hombres de *sport*.

Son varias las situaciones que han hecho surgir y desarrollarse el fenómeno deportivo hasta su dimensión actual; entre ellas tendríamos como más importantes, la aparición de la publicidad en el deporte, el desarrollo de la guerra fría, el mercantilismo deportivo y los movimientos de democratización y popularización del deporte. Todos estos factores coinciden en el tiempo, en el mundo occidental de la II post-guerra mundial, de tal manera, que con su desarrollo extra-educativo, el deporte comienza a perder gran parte de las características que hasta entonces lo habían identificado como un método de educación:

- a) Pérdida de la identidad del deporte como actividad sin ánimo de lucro.
- b) Aparición del *Deporte para todos* como movimiento y como ideología.
- c) Pérdida de la identidad del deporte como patrimonio de los jóvenes.
- d) Diversificación de la oferta y de los tipos de deportes y prácticas deportivas.
 - a. Deportes diferentes para diferentes edades.
 - b. Deportes para válidos y minusválidos.
 - c. Mercantilización de la oferta: fitness, aerobio, gymjazz, etc.
 - d. Politización multifacético del fenómeno.

El deporte, en los umbrales del siglo XX se ha convertido en una serpiente de innumerables cabezas que, en la práctica, permite que hablemos de un deporte a la carta; es decir un deporte para cada individuo en cada edad y en cada contexto; de tal manera, que la educación a través del deporte se convierte en una nueva dimensión educativa mucho más acorde con las viejas definiciones de *educar para la vida*, que en lo que había venido siendo la tradición del deporte como parte curricular de la educación física escolar. Una ojeada a lo que ha sido la educación física escolar y a los momentos evolutivos de la disciplina y de su profesorado, contribuirá, sin duda, a aclarar un poco más nuestro punto de partida:

Zurich, diciembre de 1914. CAMBA J.: *ABC*, Madrid, 15 de Diciembre de 1914. *Sport y Militarismo*. «El Ejército de tres millones, que ha comenzado ya ha desembarcar en Francia, mas que un Ejército parece un formidable equipo de *foot-ball*. Va a combatir como pudiera ir a jugar un match. Su espíritu no es lo que nosotros entendemos por espíritu militar. Es un espíritu *sportivo*, lo mismo que son *sportivos* los trajes de los soldados. ¡A jugar la gran partida! ¡A salvar en ella el honor y los intereses de Inglaterra! ¡Y a portarse bien, con valentía, con elegancia, de una manera que sea *sportsmanlike*!

Porque lo *sportsmanlike* es en Inglaterra lo que en otros países son lo heroico, lo noble, lo glorioso, etc...» Londres, Abril 1915. CAMBA, J.: *ABC*, Madrid, 7 de Abril de 1915.

Siglos XVIII y XIX	Siglos XIX y XX	I Guerra Mundial y Entreguerras	Periodo de la Guerra Fría	Periodo de la crisis de identidad
<p>Educación patrimonio de clase</p> <p>Fundamentalismos</p> <p>Religiosos Ideológicos</p> <p>Sociedad de clases</p> <p>Deporte como identidad de clase</p>	<p>Democratización de la enseñanza.</p> <p>Aparición de la enseñanza laica</p> <p>Preocupación por el papel del cuerpo en la educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No al cuerpo - Educación Física - Cultura Física <p>Reivindicación del deporte como derecho de todos los ciudadanos</p>	<p>Ejercicio físico de utilidad militar.</p> <p>Deportes del desarme alemán</p> <p>Debate ideológico sobre la educación del cuerpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Física - Cultura Física <p>Aparición del deporte como fenómeno social de desarrollo autónomo</p>	<p>Educación Física como deporte de base.</p> <p>Deportivismo como forma de educación.</p> <p>Mega--desarrollo del Olimpismo y de los deportes profesionales de proyección patriótica.</p>	<p>Pérdida de la identidad "educación físico-deportiva"</p> <p>Deporte como fenómeno social extracurricular.</p> <p>Reivindicación de la Educación Física como "Educación para la salud"</p> <p>Deporte como "contenido crítico" y "en crisis"</p>

Valoración del deporte en el currículum escolar. Manuel Vizietie, 2004.

El diagrama nos muestra cómo el crecimiento del deporte, en su valoración curricular, ha tenido una correspondencia inmediata con los hechos históricos relacionados con la utilidad militar del ejercicio y con los procesos democratizadores de la enseñanza, y cómo, en la actualidad, la fuerte reorientación del valor social del fenómeno y la pérdida del interés político por el deporte, comienzan a provocar una caída en pico, cuyo remonte va a depender de los nuevos intereses sociales y educativos sobre el deporte relacionados con la aparición de nuevas enfermedades cuyo origen es el sedentarismo y la pérdida del interés social y familiar por la práctica de actividades físico-deportivas de la infancia.³

2. DEPORTE, VALORES Y CAMBIO SOCIAL

El papel jugado por el deporte, como válvula de escape y como expresión gráfica de lo que fue la guerra fría, hasta la caída del muro de Berlín y el fin de la política de bloques, llegó a su fin al mismo tiempo que la política que lo había generado. Este momento coincidió en el tiempo con la formulación de una crisis de los valores sociales tradicionales que fue definida como el *postmodernismo*, y que podemos resumir en un camino de ida sin vuelta que va del materialismo al post-materialismo, de la definición de papeles en función de la edad al igualitarismo, de la disposición a la conformación, creatividad y autorrealización, de enfatizar el trabajo y la ética en el trabajo al énfasis en el tiempo libre, de lo ascético al hedonismo, del dominio de la naturaleza a las preocupaciones ecológicas y desde la confianza en el progreso científico al escepticismo sobre ciencia y razón.⁴

³ COUNCIL OF EUROPE: *Towards a policy to increase the opportunities for physical education and sport for children and young people*. Draft paper. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw, Poland. 12-13 September 2002.

COUNCIL OF EUROPE: *Proposals for national, regional and local action plans and possible pan-European programmes to improve the quality and quantity of physical and education and sport for children and young people in the member States of the Council of Europe*. Background document. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw, Poland. 12-13 September 2002.

COUNCIL OF EUROPE: *Summary Report on Access to Physical Education and Sport: Children and Young People*. Background document. Draft paper. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw, Poland. 12-13 September 2002.

COUNCIL OF EUROPE: *Resolution No. 1/2002 on improving the quality and quantity of physical education and sport for children and young people in the member States of the Council of Europe*. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw, Poland. 12-13 September 2002.

⁴ INGLE HART, R.: *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princeton. 1977.

El deporte, como producto social, no puede ser considerado aparte de lo que acontece en el mundo, ni puede ser encapsulado para protegerse de las dinámicas culturales, socio-políticas o económicas en las que indefectiblemente se ve involucrado, por ello es preciso, antes de realizar un análisis de qué significa la educación en valores a través del deporte, definir cual es el status actual del deporte y establecer las consideraciones sociales que merece en función de lo que ocurre a su alrededor ó de sus propias dinámicas particulares. Esto es lo que he denominado las crisis del deporte.⁵

A tenor de esta afirmación, podemos asegurar que, tanto el deporte en general como el deporte europeo en particular, se encuentran sumidos en varias crisis simultáneas, cuyo origen podemos establecerlo en los siguientes epígrafes:

- A. Dimensión del fenómeno y conductas antideporte. El Dopaje.
- B. La desaparición de la *Guerra Fría*.
- C. El caso Bosman.
- D. El cambio social de posiciones sobre la práctica deportiva personal.

A. *Dimensión del fenómeno y conductas antideporte. El Dopaje.* La ambigüedad de ideas, la escasa difusión de la verdadera naturaleza del hecho deportivo y de los movimientos e instituciones que lo gobiernan comienzan a ser conocidos, lamentablemente, por sus corruptelas y conductas antitéticas de la propia esencia del deporte. Los recientes escándalos del Comité Olímpico Internacional, han puesto sobre la mesa la honorabilidad, ó la falta de ella, de esta institución que, pese a su naturaleza de empresa privada, venía siendo tenida como el paradigma de la limpieza y la ética referida al mundo del deporte, han coincidido, en el tiempo, con el descrédito de una de las pruebas más emblemáticas del deporte mundial como es el *Tour de Francia*; el hecho generalizado de las prácticas del dopaje detectado en este caso, hace suponer que, en un futuro próximo, los escándalos de este tipo se van a reproducir en otros deportes profesionales, en cuanto les sean aplicados los mismos controles. En este sentido, el deporte de élite, que debería ser el referente del deporte agonístico y recreativo, se encuentra bajo sospecha con lo que es previsible un efecto dominó cuyo antídoto, debería ser el fomento de la práctica recreativa y básica de la actividad deportiva como una práctica ajena al concepto deporte y sobre la que deberíamos centrar los esfuerzos educativos.

⁵ VIZUETE, M.: *La Educación Física. El deporte y el poder político en el diálogo Norte Sur*. En «LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SIGLO XXI, Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE). Madrid, 1999. Pp 75-93.

B. *La desaparición de la Guerra Fría.* Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la caída del Muro de Berlín, la llamada *Guerra Fría* ha marcado, teleológicamente, al deporte mundial. Las tensiones de esta guerra encontraron una de sus válvulas de escape en el enfrentamiento oriente-occidente en los campos de deporte. Así pues, desaparecido el *enemigo*, la eliminación de esta tensión y la nueva geopolítica mundial ha supuesto una actualización del catálogo de problemas añadidos a la crisis del movimiento deportivo mundial:

- a) Pérdida del interés de los estados por la inversión de dinero público en el deporte de élite con lo que éste pasa a ser un elemento comercial en manos de la empresa privada, cuyos intereses no siempre están a la altura de la ética y del espíritu altruista del deporte.
- b) Llegada masiva de deportistas de élite y técnicos del antiguo bloque del Este al mundo occidental y la puesta en práctica de sus técnicas y recursos, no siempre confesables.

C. *El caso Bosman*

- a) *Coordenadas del problema:* Jean-Marc Bosman, un jugador de fútbol profesional que jugaba en el RC Liège, equipo de la Primera División Belga, al final de su contrato, le fue ofrecido por su club un nuevo contrato, bastante inferior. Bosman no aceptó la oferta e ignorando las reglas, normas y tradiciones federativas, firmó por otro equipo, el *US Dunkerque* de la Segunda División Francesa, que accedió a pagar la compensación por traspaso. El equipo Belga, que desconfiaba de las posibilidades de pago del equipo Francés, se negó a extender el Certificado de Traspaso de la Asociación Belga de Fútbol, necesario según las reglas de la UEFA para que Bosman pudiera jugar en el equipo Francés, por lo que el traspaso no se produjo y además el equipo Belga retuvo y suspendió a Bosman, impidiéndole jugar en equipo alguno, mientras que Bosman, por su parte, demandó al equipo Belga por daños, basando su reclamación en incumplimiento contractual y en la ilegalidad del sistema de traspasos.
- b) *Sentencia:* El Tribunal de Justicia Europeo dictaminó, que el fútbol como actividad económica tiene que someterse a las reglas contempladas en el Tratado De Roma de 25 de Marzo de 1957 en el que se funda la Comunidad Económica Europea, por tanto, el fútbol profesional tiene que cumplir con el Artículo 48 del Tratado que recoge el Principio de Libertad de Circulación dentro de la Comunidad Europea de los trabajadores y el Principio de No Discriminación.

minación por razón de Nacionalidad.⁶ A juicio del Alto Tribunal Europeo, la aplicación del citado artículo ha de ser efectiva, con la excepción de los trabajadores de las Administraciones Públicas, porque, los jugadores de fútbol en cuanto que trabajadores de la Unión, pueden:

1. Responder libremente a ofertas efectivas de trabajo.
2. Desplazarse libremente por los Estados Miembros.
3. Residir en uno de los Estados Miembros con objeto de ejercer en él un empleo de conformidad con las disposiciones: legales, reglamentarias y administrativas, aplicables a las formas de empleo de los trabajadores nacionales.
4. Permanecer en el territorio de un Estado Miembro después de haber ejercido el empleo en las condiciones establecidas en los reglamentos de aplicación de la Comisión.

c) *Consecuencias:*⁷ El Caso Bosman no puede ser entendido únicamente como un caso aislado sino como una sentencia ejemplarizante del Tribunal Europeo que, desde esta sentencia, señala una nueva manera de entender las relaciones deportivo-laborales en la Unión Europea, especialmente en profesiones marginales al tratamiento laboral común y que, hasta este momento, se habían venido rigiendo por auto-regulaciones basadas en la conveniencia empresarial y en la que los intereses laborales de los trabajadores eran frecuentemente ignorados, cosificando a los sujetos.

1. La sentencia del Tribunal Europeo ataca, en su línea de flotación, a las prácticas habituales de grupos económicos y de influencia política de alcance mundial que no estaban preparados para repeler una *agresión* de esta envergadura.⁸
2. La sentencia del Tribunal Europeo establece una clara distinción entre los derechos de los jugadores de fútbol europeo y *los otros*,

⁶ El Art.º 48 del Tratado asegura la libre circulación de los trabajadores en la Comunidad, lo cual supone la abolición de toda discriminación por razón de nacionalidad entre los trabajadores de los Estados Miembros, con respecto a empleo, retribución y demás condiciones de trabajo. Sólo serán admisibles según el Tratado los límites de Orden Público, Seguridad y Salud Pública. BORRAS RODRÍGUEZ, A. y otros. *Legislación básica de Derecho Internacional privado*. Tecnos, Madrid, 1996. Pág. 49 y sigtes.

⁷ VIZUETE MURO, R.: *El caso Bosman. Un precedente para la regulación del deporte en Europa*. ACTAS: I Congreso Internacional de Derecho del deporte. Universidad de Extremadura, 1998.

⁸ ASKWITH, R.: *The Power Pack. «The secret world of the sports barons»*. Observer Magazine, 14 June, 1992. Págs 12 - 22.

lo cual ha motivado el desplazamiento hacia el gran negocio del fútbol europeo del centro de gravedad del gran negocio del fútbol mundial radicado en Brasil. A partir de la sentencia del caso Bosman, el gran negocio no está en los traspasos y los derechos de retención de los jugadores de la UE, sino en la circulación ínter clubes de los jugadores extracomunitarios sujetos a la legislación laboral de sus respectivos países, en muchos casos inexistente.

3. Los jugadores profesionales de las ligas inferiores, verán reducidos sus salarios ya que, la legislación europea, va a empujar a los clubes a darles la consideración de trabajadores a tiempo parcial y a utilizar, en la práctica, los sistemas de contratos temporales y de los llamados «contratos basura» que son habituales en otros ámbitos de la industria.
4. *Las canteras de los clubes, deberán ser objeto de una nueva y muy especial consideración, ya que las relaciones de estos jugadores con sus clubes, se van a situar en el nivel del contrato de aprendizaje o de trabajador en formación, desde el momento en el que un jugador de categoría juvenil o júnior perciba una compensación económica por su pertenencia al club. Como contrapartida, estos jugadores, especialmente si poseen una calidad considerable, verán alargados sus contratos por el club de origen que protegerá, de esta forma su inversión en la cantera de jugadores.*
5. La influencia de las fuerzas económicas y políticas que mueven los hilos del deporte profesional realizarán, a medio plazo, una serie de acciones tendentes a sacar al fútbol europeo, y a sus jugadores, del ámbito de las relaciones laborales aduciendo su supuesto carácter cultural, educativo y deportivo, para posibilitar de nuevo la reconstrucción de la espiral económica del fútbol profesional europeo.
6. La sentencia del Tribunal Europeo, finalmente, probablemente sin quererlo, ha motivado un desplazamiento del centro de gravedad del negocio del fútbol hacia Europa, de tal manera que, desde la relajación de las normas federativas que controla el poder deportivo, se propicia la importación de *mano de obra*, mucho más flexible y controlable desde el mundo de los negocios que los jugadores europeos protegidos por la legislación comunitaria y agigantando el nivel y el montante del negocio hasta límites insospechables ya que, soslayada la legislación laboral y

la sentencia del Tribunal Europeo, todas las combinaciones económicas son posibles al desarrollarse fuera del ámbito comunitario.

7. La consecuencia, a largo plazo, será una regulación específica del fútbol en la Unión Europea que no solo proteja los intereses de los trabajadores del tipo Bosman, sino que, además, sea capaz de controlar todo el negocio y el montante económico que genera el deporte profesional, a la vez que previene del empleo del mismo para otros fines no declarados.

D. *El cambio social de posiciones sobre la práctica deportiva personal.* Los jóvenes actuales, y el lugar que ocupan en la sociedad, como es habitual está determinado por el que ocupa su generación en el proceso de reproducción de la sociedad, por el momento histórico en que viven y por sus características generacionales concretas.⁹ El espacio juvenil, está en el momento presente ocupado, por una generación saliente en la que el deporte forma parte de su educación, no como logro social y reivindicativo, sino como situación de hecho normal, asimilada dentro de un nuevo modelo de educación integral que les ha sido impartido y una generación entrante en la que las prácticas deportivas comienzan a pasar a segundo plano ante la multitud de ofertas de diversión o entretenimiento y, fundamentalmente, por la sobreexplotación temprana de la oferta deportiva juvenil. En una palabra, gran parte de los adolescentes actuales están llegando *deportivamente quemados*, a la edad en la que la oferta deportiva debiera ser un referente esencial para su educación democrática y para su integración social.

La traducción de estos hechos y circunstancias en las actividades deportivas, y en las de ocio y recreación es notable; el deporte reglado, de *cuatro fundamentales mas atletismo*, característico de los ochenta, ha dejado paso, por aumento del poder adquisitivo en general, y del parque de instalaciones disponible y de libre acceso, a una mayor variedad de deportes y de posibilidades de empleo del tiempo libre. Probablemente, por esta misma circunstancia, se ha dado lugar a una situación especial de rebeldía, sin duda alguna heredada, que en cuanto a las actividades deportivas está desarrollando lo que he denominado¹⁰ el *antideporte* o el *postmodernismo del deporte*, ac-

⁹ DE ZARRAGA, J.L.: *La inserción de los jóvenes en la sociedad*, en INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA Publicaciones de Juventud y Sociedad. S.A. MINISTERIO DE CULTURA. Instituto de la Juventud. Barcelona 1985.

¹⁰ VIZUETE, M.: *Deporte Universitario: Agonía y Prospectiva de una idea*. II Jornadas Nacionales sobre el Deporte en la Universidad. Universidad de Málaga, Noviembre 1991. Actas.

tividades que no suponen tanto el desarrollo de lo que tradicionalmente hemos entendido como deporte, como el acercamiento al concepto de *sport* en su versión original.

Las actividades físicas y el deporte suponen para ellos un hecho normal y cotidiano, literalmente no entra en su idea del mundo y de la sociedad un mundo sin deportes, de hecho, pueden ser definidos como la *generación de la raqueta* por su obsesión por llevarla consigo a todas partes. Para la generación juvenil actual, los deportes de asociación, los deportes de equipo, han entrado en crisis, están *demodé*, la medida del *yupie* que es el modelo o el mito de esta generación, es incompatible con el espíritu de sacrificio anónimo del deportista de equipo, del *gregario* en calificativo moderno, se busca una actividad deportiva en la que se pueda asegurar el éxito y el triunfo espectacular, no importa el riesgo, no importa el precio, no importa la complicación técnica; atrae la aventura, el riesgo en solitario, lo sofisticado de los materiales, el ir por delante técnicamente ya es parte del triunfo, estar al día en las noticias de deportes minoritarios o exclusivos, dominar el argot, el *slang* técnico de algo novísimo, es el objetivo deportivo de los jóvenes de la generación de los noventa.

Ha muerto para esta generación la ilusión por la medalla de promoción oficial, excepto si tiene un buen precio, lo interesante es poder desarrollar una actividad en libertad y estar en el punto de mira, en la atención de los otros, ser capaz de..., estar por encima de..., siempre con la suficiente inteligencia como para que los demás se enteren dónde está el número uno.

Podemos anunciar la crisis de los grandes complejos deportivos de sudor y convivencia colectiva; la valoración de los espacios naturales, eso sí con el confort necesario, tiene que ver con las inquietudes ecologistas crecientes de esta generación que, agobiada por las facilidades en instalaciones de práctica deportiva controlada, aburrida por el discurso del deporte tradicional sobre el que va a centrar parte de su enfrentamiento generacional, va a buscar en la práctica de las actividades físicas en solitario y con riesgo, el placer íntimo y personal de la actividad por la actividad sin ánimo de lucro, exactamente lo que en el principio se definió como *sport*.

3. LA SPORTIFICACIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE

Podemos asegurar, sin temor a equivocarnos, que una de las consecuencias del mega-desarrollo del deporte en la sociedad occidental ha sido la *sportificación* de la misma. Este concepto no supone la existencia de una sociedad

practicante de deportes o actividades físicas, sino que adopta determinadas señas de identidad externas y de comportamiento o lenguaje que son propias del deporte. No se trata tanto de ser un practicante de actividad física, sino de ser reconocido como poseedor de una forma de ser identificable como sportiva.

Al contrario de lo que ocurre en otros países de Europa en los que el vocablo *sport* es unívoco, tanto la tardía llegada de los españoles a este modelo social, como la imposición del franquismo de traducir los vocablos extranjeros, generó una doble acepción en castellano; de una parte la palabra *deporte*, cuyo significado supone lucro o beneficio en alguna manera, ya sea físico, social o económico, y de otra el mantenimiento de la denominación original de *sport*, con la que definimos cualquier actividad, actuación o forma de vestir informal y sin ánimo de lucro, a la vez que placentera.

La sportificación de la sociedad, no obstante, ha de ser entendida en una doble condición, de una parte la ya mencionada de identificación con formas de ser y entender la vida, pero también, en el sentido literal de la práctica deportiva, desde la superación de los viejos esquemas del deporte ortodoxo y tradicional, por la más flexible aplicación del concepto *deporte para todos* como una opción real de acercarse a los beneficios de la práctica de actividades físico deportivas sin intención competitiva o formal. En este sentido, es preciso señalar, que la sociedad civil, ha roto con el monopolio de los clubes deportivos tanto sociales, privados y tradicionales, como los públicos generados por los poderes públicos como una forma de proyección y control político y ha desbordado las previsiones más optimistas de desarrollo de la actividad deportiva que podrían haberse formulado en los setenta u ochenta.

Las consecuencias previsibles de este fenómeno serán, sin duda, la democratización de las viejas y obsoletas estructuras del deporte, ancladas en modelos tradicionales e inmovilistas de escasa utilidad social. En este sentido, a la *deportivización del deporte*, debería suceder una *desdeportivización del deporte*.¹¹ Al establecer estos dos conceptos, Crum se está refiriendo a la necesidad de reducir el esfuerzo económico, social y político, empleado en el deporte de elite, como una reacción contra este deporte meritocrático, en beneficio de una idea más democrática y más en consonancia con la idea del *deporte para todos*. Posición esta que estaría mucho más en consonancia con las orientaciones de la sociedad actual y con valores del postmodernismo, como: autorrealización y salud, narcisismo y hedonismo, deportes alternativos, recreación, aventura, mejora de la condición física, etc.

¹¹ CRUM, B.: *The sportification of the society and the internal differentiation of sport*. Conferencia impartida en el seno del Congreso FISU «Change and the human dimension of Physical Activity» Buffalo, NY, USA, 8-11 Julio de 1993.

Volviendo a nuestra idea original en la que definíamos la situación del deporte como una hidra de infinitas cabezas en la que el concepto deporte ha generado y dado lugar a una larga serie de formas de entender el deporte en el que cada una de las tendencias o sistemas, se vuelve a subdividir en otra larga serie de nuevas modalidades, sin solución de continuidad, de tal manera que cada uno de ellos se presenta como una especie de tienda con diferentes ofertas de artículos, con diferentes y nuevas reglas, para nuevos y diferentes clientes que, a su vez, poseen diferentes tipos de expectativas.

Esta discusión generada por Crum, nos llevaría, indefectiblemente a tres cuestiones claves a tener en cuenta:

- a) ¿Qué referentes o modelos deportivos hemos de tener en cuenta para educar en valores?
- b) ¿Cuáles serían los valores a transmitir?
- c) ¿A quiénes compete esta función de educar y como ha de hacerse?

En cuanto a los modelos, de acuerdo con Crum, es posible identificar fácilmente los siguientes:

- a) Deporte de élite, cuyos factores dominantes están absolutamente claros: estatus y dinero, mercantilismo y necesitado de deportistas profesionales o semiprofesionales.
- b) Deporte competitivo, como un reflejo fiel de los viejos modelos originales del deporte. En este caso la motivación es la excitación y el stress de la competición, relajación y contacto social.
- c) Deporte recreativo cuyos referentes son: relajación, amistades, salud y ejercicio, etc.
- d) Fitness, por lo general es un deporte de práctica individual y solitaria en el que la motivación esencial es la mejora de la condición física y cuya promoción se realiza a través de agencias o clubes privados de aerobic, jogging, etc.
- e) Deporte de aventura, cuya motivación es clara: aventura, riesgo y excitación. Cada vez más comercializado, capitaliza actividades complejas como: trekking, rafting, escalada, paracaidismo, etc.
- f) Deporte de placer, incluimos en este grupo aquellas prácticas cuya orientación es el placer sensual físico, casi siempre organizado por empresas, en las que los motivantes clásicos suelen ser: sol, mar, nieve, sexo, velocidad y placer.
- g) Deporte cosmético; en este grupo cabría incluir todas aquellas actividades y prácticas cuya orientación más clara es la mejora o la modificación de la apariencia física, casi siempre sujeto a las ofertas comerciales: body-building, modelado, y todo lo relativo a los tratamientos de belleza como bronceado, masaje, etc.

A partir de esta diferenciación de familias o formas de entender el deporte, estamos ante una coyuntura difícil. Ciertamente que el concepto de educar a través del deporte y qué tipos de valores era preciso y posible desarrollar a través de él, estuvieron claros hasta bien entrados los ochenta, sin embargo, las crisis y la evolución social del deporte, junto con la ya aclarada sportificación de la sociedad, han dado al traste, en apenas un par de décadas, con ideas, principios y valores que creíamos firme y solidamente asentados.

Otra cuestión clave es aclarar cuales de estos modelos están ya presentes en nuestra sociedad y cuales de ellos están por llegar, teniendo en cuenta que muchos de ellos dependen tanto de factores económicos como de intenciones y voluntad política y, por la misma razón, cuales de ellos son modelos con tendencia a desaparecer y cuáles serán los emergentes en el momento que los actuales destinatarios de la acción educativa hayan de enfrentarse, como ciudadanos responsables con libertad de escoger, a una práctica de actividad física concreta.

A los innumerables interrogantes que se abren tras esta diferenciación interna del deporte solo cabe, como posibilidad, remitirse a la escuela y a la teoría educativa ética y deontológicamente fundamentada para que se establezcan las posiciones educativas ante cada fenómeno y se definan los valores consecuentes a cada uno de estos modelos. De acuerdo con ello, y desde una posición educativa y de salud, sería importante establecer actitudes ante cada uno de los modelos referidos:



Modelos deportivos y educación en valores. Manuel Vizuetz 2004.

El diagrama pretende representar las situaciones de equilibrio, en cuanto a la educación en valores, atribuibles a cada uno de los modelos. La cuestión es esencial para entender cuál ha de ser la posición educativa frente a cada uno de los modelos deportivos que, a menudo, se presentan con poca nitidez y sobre los que debería realizarse una eficaz acción educativa claramente diferenciada y fundamentada en cuanto objetivos y contenidos.

Un ensayo sobre la instrumentación didáctica de cada uno de estos modelos, servirá para aclarar cuáles serían los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos en relación con la educación en valores estableciendo, por tanto, un criterio ético y deontológico sobre la inclusión u orientación de uno u otro modelo en el currículum escolar ó extraescolar.

En esta acción vamos a someter a cada uno de estos modelos al esquema de organización educativa y de tratamiento de los contenidos establecidos en la vigente legislación española, de acuerdo con el diagrama siguiente:



Modelos deportivos y educación en valores. Manuel Vizuet 2004

Modelo del deporte de elite:

Objetivos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Detectar talentos deportivos. - Desarrollar capacidades físicas. - Avanzar los aprendizajes técnicos. - Desarrollar capacidades tácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supera test y pruebas idóneas paradesport. - Supera niveles de capacidad con suficiencia. - Consigue altas habilidades y destrezas. - Ejecuta juegos o habilidades con soltura.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Esfuerzo. - Rendimiento. - Técnica. - Lucha. - Habilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento. - Competición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina. - Autocontrol. - Sufrimiento.

Modelos deportivos y educación en valores. Manuel Vizuet 2004.

El desarrollo didáctico del modelo nos sitúa frente a planteamientos de Cultura Física, propio de los países del este de Europa y de lo que fueron los criterios de planteamiento de base marxistas en relación con la educación del cuerpo. Este es, obviamente, un modelo educativo que hizo, y continúa haciendo fortuna, en los países de la órbita soviética o actuales comunistas en los que, desde una visión depredadora del deporte y deshumanizada de la actividad física, se pone al alumno al servicio de otros intereses distintos a la educación y en los que el educando casi nunca tiene opción a no aceptar o rechazar el modelo.

Modelo del deporte competitivo:

Objetivos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las reglas y formas de juego. - Desarrollar capacidades físicas básicas. - Desarrollar aprendizajes técnicos indiv. - Iniciar en las tácticas de juego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y aplica las reglas y formas de juego - Posee una capacidad física adecuada. - Ejecuta con soltura los gestos básicos . - Juega solo o en equipo con suficiencia.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Reglas y normas. - Capacidades físicas. - Salud. - Técnica. - Táctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica agonística. - Auto-entrenamiento. - Auto-evaluación de la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por la práctica. - Disciplina personal. - Valoración del juego limpio. - Interés por las relaciones sociales y la salud.

Modelos deportivos y educación en valores. Manuel Vizuet 2004.

En este caso, estaríamos ante el modelo tradicional educativo escolar occidental, en el que la educación en valores se encuentra plenamente asentada y se ofrece como un valor entendido en la práctica escolar.

Modelo del deporte recreativo:

Objetivos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer diferentes alternativas deportivas. - Mantener capacidades físicas básicas. - Desarrollar aprendizajes técnicos indiv. - Desarrollar la autonomía personal. - Aprender a encontrar actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce diferentes alternativas deportivas. - Posee una capacidad física adecuada. - Ejecuta con soltura los gestos básicos. - Elige con autonomía sus opciones deportivas. - Encuentra posibilidades fisico-recreativas

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Deportes alternativos. - Capacidades físicas. - Salud. - Técnicas aplicadas a la recreación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica agonística. - Auto-entrenamiento. - Auto-evaluación de la salud. - Búsqueda de opciones personales 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por nuevas opciones - Disciplina personal. - Valoración de la creatividad. - Interés por las relaciones sociales y la salud.

Modelos deportivos y educación en valores. Manuel Vizuet 2004.

La ubicación curricular de este modelo debería ser finalista en cuanto a la educación física, entendida esta, como hemos dicho, como educación para la vida, de tal manera que los objetivos curriculares de este modelo, serían dobles: educación para la vida y generación de hábitos de vida activa desde la práctica de actividades físico recreativas.

Modelo del deporte Fitness:

Objetivos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Practicar ejercicios físicos sistemáticamente. - Desarrollar capacidades físicas. - Mejorar o modificar la estética corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Practica sistemáticamente ejercicios físicos. - Mejora sus capacidades físicas. - Mejora su apariencia física.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Fitness. - Capacidades físicas. - Salud. - Técnicas aplicadas al entrenamiento y fitness 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica disciplinada dirigida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por el ejercicio físico - Valoración del rendimiento. - Interés por las relaciones sociales y la salud.

Modelos deportivos y educación en valores. Manuel Vizuet 2004.

En este caso, nos encontramos ante un modelo educativo empobrecido que conecta directamente con los planteamientos metodológicos de la gimnástica original, tanto en el fondo como en las formas, pese a la apariencia de modernidad que presentan. El papel curricular sobre este modelo es la educación en la prevención de los riesgos y el posicionamiento crítico ante el consumismo de este tipo de actividades, cada vez más mercantilizadas. En este sentido estaríamos ante un planteamiento de educación del consumidor.

Y otro tanto cabría decir sobre el deporte de aventura, de placer y/o cosmético, en los cuales, la educación para el consumo y el posicionamiento crítico deberían ser los valores esenciales a desarrollar desde un currículum escolar éticamente equilibrado, no ignorándolos ni obviando el fenómeno, sino educando a saber entender este tipo de modelos deportivos, prevenir de sus riesgos y, sobre todo a situarlo dentro de lo que entendemos educación para el consumo.

Como conclusión, estableceremos la dimensión del fenómeno deporte como una señal de identidad de las sociedades desarrolladas en las que su creciente importancia obliga a una educación específica que permita tres dimensiones fundamentales:

- a) Comprensión del fenómeno como una seña de identidad social y una necesidad vital para gozar de una buena salud y calidad de vida.
- b) Necesidad de una educación para la convivencia con el fenómeno deporte y la posibilidad de hacer buen uso de él.
- c) Prevención de los riesgos que un mal uso del deporte conlleva.

Obviamente, en todo este proceso, es necesaria la participación activa del profesorado y la necesidad de su reeducación hacia posiciones más educativas y menos practicistas, así como una reubicación de la disciplina en el contexto escolar en el que no tienen cabida ni sentido que el fenómeno social y cultural más importante del mundo contemporáneo siga teniendo un planteamiento marginal y adoleciendo de viejos y enquistados problemas de nefastas e irreversibles consecuencias.

BIBLIOGRAFÍA

ASKWITH, R.: *The Power Pack*. «*The secret world of the sports barons*». Observer Magazine, 14 June, 1992. Págs 12 - 22.

BORRAS RODRÍGUEZ, A. y otros. *Legislación básica de Derecho Internacional privado*. Tecnos. Madrid, 1996. Pág. 49 y sigtes.

CAMBA J.: *La guerra y el sport ABC*, Madrid, 15 de Diciembre de 1914.

CAMBA, J.: *Sport y Militarismo ABC*, Madrid, 7 de Abril de 1915.

COUNCIL OF EUROPE: *Towards a policy to increase the opportunities for physical education and sport for children and young people*. Draft paper. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw, Poland. 12-13 September 2002.

COUNCIL OF EUROPE: *Proposals for national, regional and local action plans and possible pan-European programmes to improve the quality and quantity of physical and education and sport for children and young people in the member States of the Council of Europe*. Background document. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw. Poland, 12-13 September 2002.

COUNCIL OF EUROPE: *Summary Report on Access to Physical Education and Sport: Children and Young People*. Background document. Draft paper. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw, Poland. 12-13 September 2002.

COUNCIL OF EUROPE: *Resolution No. 1/2002 on improving the quality and quantity of physical education and sport for children and young people in the member States of the Council of Europe*. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw, Poland. 12-13 September 2002.

CRUM, B.: *The sportification of the society and the internal differentiation of sport*. Conferencia impartida en el seno del Congreso FISU «*Change and the human dimension of Physical Activity*» Buffalo, NY, USA, 8-11 Julio de 1993.

INGLE HART, R.: *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princeton, 1977.

VIZUETE, M. *La Educación Física. El deporte y el poder político en el diálogo Norte Sur*. en «*LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SIGLO XXI*, Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE), Madrid 1999. pp 75-93.

VIZUETE, M. *Deporte Universitario: Agonía y Prospectiva de una idea*. II Jornadas Nacionales sobre el Deporte en la Universidad. Universidad de Málaga, Noviembre 1991. Actas.

VIZUETE MURO, R.: *El caso Bosman. Un precedente para la regulación del deporte en Europa*. ACTAS: I Congreso Internacional de Derecho del deporte. Universidad de Extremadura. 1998.

WAGNER HUGO: *Etimología y concepto de Sport en Citivs, Altivs, Fortivs*, Tomo XI-XII. Instituto Nacional de Educación Física -I.N.E.F.-. Madrid 1969-1970. Págs. 385 a 391.

ZARRAGA DE, J.L.: *La inserción de los jóvenes en la sociedad*, en INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA Publicaciones de Juventud y Sociedad. S.A. MINISTERIO DE CULTURA. Instituto de la Juventud. Barcelona, 1985.

EL DEPORTE COMO CONTENIDO Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Pedro Sáenz-López Buñuel
Profesor Titular de la Universidad de Huelva

- 1. EDUCACIÓN Y DEPORTE**
 - 1.1. Introducción.**
 - 1.2. Argumentos en contra.**
 - 1.3. Argumentos a favor.**
 - 2. ¿QUÉ PIENSAN LOS UNIVERSITARIOS SOBRE EL VALOR EDUCATIVO DEL DEPORTE?**
 - 2.1. Objetivos.**
 - 2.2. Resultados.**
 - 3. CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTE COMO CONTENIDO EDUCATIVO**
 - 3.1. El deporte como corriente actual de la EF.**
 - 3.2. El deporte como contenido educativo.**
 - 3.3. Fair play.**
 - 3.4. Ejemplos.**
 - 4. EL DOCENTE COMO MEDIADOR DE VALORES**
 - 5. CONCLUSIONES**
 - 6. ANEXO**
- BIBLIOGRAFÍA**

1. EDUCACIÓN Y DEPORTE

1.1. Introducción

Comenzaremos por intentar definir un término cuya dificultad la plantea Cagigal (1981:24) quien afirma que *«nadie ha podido definir con aceptación general en qué consiste el deporte»*.

Giménez (2004) afirma que *«con el paso del tiempo este concepto ha ido cambiando lenta pero progresivamente su significado, y hemos pasado de entender el deporte como un mero pasatiempo o diversión, a entenderlo como una actividad física reglada y codificada con acepciones diferentes en función de su ámbito de aplicación»*.

El término deporte parece ser de origen latino. Según Adam, citado por Romero Granados (2001:15), nace de la expresión *«de-portare»* que se refería a la salida fuera de las puertas de la ciudad para dedicarse a juegos competitivos. Otros estudiosos, citados por el mismo autor, sitúan el origen del término en el vocablo francés *«de-porter»* que se mantendrá hasta el siglo XII cuando se comienza a utilizar el término *«sport»*. En una línea muy parecida, Piernavieja (1966), citado por Antón (2001:27), revela que los orígenes surgen de la palabra *«depuerto»* y sus variantes: *«deportar»*, *«deportarse»*, es decir, divertirse o recrearse.

En esta línea, Cagigal (1981:19) define el deporte como *«diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas»*.

Ante la dificultad de definir el deporte y la gran variedad de significados que el término adquiere en distintos idiomas, la Carta Europea del Deporte (Unisport, 1992) abarca la definición desde una perspectiva muy general: *«todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen por objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles»*.

En un intento de concretar más el significado del término, Parlebás (1988:40) entiende por juego deportivo *«toda situación motriz de enfrentamiento codificado, llamado juego o deporte por las instancias sociales»*. Es decir, para este autor, así como para Hernández Moreno (1994) el deporte se puede definir en base a cinco características (gráfico 1).



GRÁFICO 1. Características del deporte (basado en Parlebas, 1994).

También Romero Granados (2000) enumera algunos aspectos como componentes principales de este complejo término:

- Vinculación al hecho lúdico-deportivo.
- Organización.
- Ejercicio físico-salud-calidad de vida.
- Fortalecimiento para la vida.
- Resultado.
- Entrega hacia una performance.
- Progreso en la expresión de la propia personalidad y en las actitudes y vinculaciones sociales.

Con la idea de profundizar en esta visión más concreta, Antón (2001:27) considera que *«el deporte es una actividad específica de emulación motriz que puede tener carácter competitivo o recreativo, en la que se valoran fundamentalmente las formas de practicar los ejercicios físicos, para que el individuo o el grupo llegue al perfeccionamiento de las posibilidades morfofuncionales y psíquicas, concretadas por un récord, una superación de sí mismo o del contrincante, o la simple diversión y placer»*.

Este autor diferencia cuatro prácticas diferentes: deporte como instrumento al servicio de la salud, deporte como diversión y entretenimiento, deporte como forma de educación y deporte de alta competición. Cagigal (1981) sintetiza estas opciones en dos: el deporte para todos y el deporte espectáculo. Consideramos importante esta diferenciación para entender los argumentos que vamos a exponer en este trabajo.

El deporte para todos sería aquél que se practica como juego, buscando la participación de los jugadores y fomentando la salud y la educación de los practicantes. El deporte espectáculo es la actividad que busca resultados, una gran exigencia de entrenamiento de los jugadores y esta cualificación de los participantes arrastra espectadores que provocan la comercialización del evento.

Quizás la solución del problema esté en diferenciar y definir los distintos tipos de deporte. Giménez (2004) opina que desde un punto de vista académico, el deporte debería ser definido de la forma más concreta posible, sin embargo, desde el punto de vista social el término es entendido de forma genérica.

La utilización del deporte en el ámbito educativo es motivo de debate ya que hay autores que dan por hecho que esta actividad es educativa y otros consideran que es un medio que no beneficia la formación del alumnado.

Cruz y otros (1996) consideran que no hay datos científicos suficientes que corroboren una u otra teoría por lo que ambas se justifican a través de la especulación, la experiencia y algún estudio puntual. Vamos a detenernos en analizar los argumentos a favor y en contra.

1.2. Argumentos en contra

Actualmente se constata un estado de opinión sobre el deterioro de la deportividad en las competiciones deportivas de los jóvenes (Boixadós y Cruz, 1995). De Antón (1990) afirma que el deporte está rodeado de numerosos peligros que amenazan constantemente la posibilidad de convertirse en un medio educativo.

Por ejemplo, el deporte es una zona de interés político e ideológico debido al enorme impacto que produce en las masas. Sirvan como ejemplos la utilización del deporte de dos países radicalmente diferentes como son Estados Unidos y Cuba. Otro peligro es el mercantilismo que rodea a determinados deportes y que se traduce en los excesivos contratos de algunos jugadores y la comercialización desproporcionada de artículos deportivos, muchos de ellos innecesarios y muy caros.

En ocasiones, los medios de comunicación no ayudan a que el deporte tenga una imagen más positiva ya que se recrean en jugadas y conductas antideportivas y pasan por alto las acciones de juego limpio.

En las competiciones deportivas de los más jóvenes, los padres y entrenadores no siempre tienen una actitud que ayude a los deportistas a que su experiencia sea educativa. Cruz y otros (1996) confirman que entrenadores y padres ponen demasiado énfasis en el resultado y esto puede derivar en acciones antideportivas hacia el árbitro, entrenadores, jugadores, etc. Durán (2003) cita a algunos autores como Fielding (1976) o Meakin (1986) que califican a la competición como «odiosa y moralmente repugnante» porque transmite el valor de la victoria de uno frente a la derrota del otro con lo que se fomentan actitudes egoístas, siendo el deporte un claro ejemplo.

La organización de competiciones de categorías inferiores suele copiar el modelo del deporte profesional donde el resultado es lo más importante. Esto fomenta el excesivo afán de victoria, la frustración por la derrota y las conductas antideportivas de los protagonistas.

El excesivo énfasis por la victoria hace que el deporte sea discriminatorio, es decir que los mejores participen más y los peores no tengan sus

oportunidades de jugar. Estas desigualdades también se observan entre los sexos o con personas con necesidades educativas especiales, ya que prácticamente ningún deporte contempla la participación simultánea de estos sectores de población.

La influencia de todos estos factores provoca que las competiciones deportivas dejen abierto un camino fácil para poder protagonizar los enfrentamientos violentos que se observan con cierta frecuencia los fines de semana en diversas categorías (Boixadós y Cruz, 1995).

La violencia en el deporte de alta competición es un problema social contemporáneo que si ya es grave de por sí, sirve como nefasto ejemplo para el deporte de base practicado por niños. Durán (1996) analiza las diferencias que hay entre USA y Europa o Sudamérica. En Estados Unidos es muy difícil ver peleas entre aficiones o agresiones de éstas a los árbitros o jugadores, mientras que sí es frecuente ver peleas entre los deportistas. En Europa y Sudamérica es muy frecuente y peligroso las peleas entre aficiones, agresividad hacia árbitros y deportistas. La explicación puede ser la relación que existe entre la violencia y las malas experiencias en la infancia, además de la educación deportiva y social. Por tanto, hay que diferenciar la violencia deportiva derivada del propio juego, de los comportamientos violentos de los espectadores.

La enseñanza tradicional de los deportes en la que ha predominado la mejora técnica a través de la repetición de gestos estereotipados, es muy criticado por numerosos educadores llegando a crear corrientes de educación física contrarias al deporte. En un trabajo anterior (Sáenz-López, 1997) realizamos un análisis de las tendencias actuales de educación física apareciendo la corriente expresiva o la psicomotricista como ejemplos de movimientos contrarios a la enseñanza del deporte en el ámbito escolar.

1.3. Argumentos a favor

Habría que comenzar analizando la importancia social que tiene el fenómeno deportivo en el mundo, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, tanto en jóvenes como en adultos. Sirvan como ejemplo los datos de diversas investigaciones sociológicas realizadas en España con relación al deporte que son muy significativas como expone, entre otros De Antón (1990) o el informe del Instituto Andaluz del Deporte del año 1999. El 70% de la población está interesado de una u otra forma por el deporte. Cerca del 40% practica algún tipo de actividad físico-deportiva y sólo el 23% declara que no le gusta. Los motivos por los que los españoles practican deporte son: salud, diversión, motivación o relacionarse con amigos.

En esta línea, el impacto de los Juegos Olímpicos a escala mundial no tiene comparación y debería hacernos reflexionar ya que siempre ha llevado como mensaje el juego limpio. La repercusión social y educativa de los Juegos Olímpicos es estudiada por Bazaco (1998) quien observa importantes valores educativos y afirma que el Deporte, bajo el concepto de juego limpio y deportividad, es un elemento de esperanza que puede ayudar a la humanidad a avanzar en la solidaridad, la tolerancia activa y la diversidad y a aprender a resolver conflictos según las reglas.

Las mayores críticas al deporte son la violencia y la competitividad. Cagigal (1981) responde a estos ataques manifestando que la violencia es un fenómeno social de grandes dimensiones y de orígenes ajenos al deporte. Se manifiesta en esta actividad como en tantas otras (juegos, recreo, conciertos de música, etc.). Por otra parte, la sociedad actual es demasiado competitiva y esto se refleja en el deporte y en la misma escuela en la que cada asignatura y cada tarea puede conllevar un elemento de competencia. La forma de organizar las competiciones y el trabajo de profesores y entrenadores será la base para intentar alejar estos inconvenientes del deporte.

Es indudable que cualquier juego deportivo refleja una dinámica social en miniatura: un conjunto de seres humanos en continua interrelación y evolucionando en el tiempo (Durán, 1996: 32). Cooperar con un compañero en busca de eficacia, respetar unas reglas y a unos jueces que hacen cumplirlas y competir con unos adversarios cumpliendo el reglamento es lo que todos hacemos cotidianamente en cualquier faceta de la vida. Por tanto, el deporte puede ser un excelente medio de educación para transferir actitudes positivas y necesarias para desenvolvernos socialmente.

Gutiérrez (1996: 40) piensa que el deporte, *«independientemente de que posea unos ingredientes que le hacen significativo en sí mismo (...) no encontramos razón alguna para que no pueda utilizarse con fines educativos»*. Este autor analiza los valores que se pueden desarrollar a través del deporte y, siguiendo diversas investigaciones como las de Romance et al (1986), ha llegado a la conclusión de que la simple práctica deportiva no favorece el desarrollo de valores, sino que es necesaria la intervención de un educador.

Por otra parte, el deporte tiene un atractivo especial que motiva a jóvenes y adultos a practicarlo por el simple hecho de jugar. Boixadós y Cruz (1995) abarcan un estudio sobre las conductas deportivas y antideportivas en jugadores de fútbol de categorías inferiores. De las tres categorías que manejan: diversión, dureza y victoria, en todos los casos, la primera es la que mejores resultados obtiene, es decir el interés principal de los deportistas es

pasárselo bien. No obstante a medida que subimos de categoría se da más importancia a la victoria.

Entre los valores que puede contener la práctica deportiva, Gutiérrez (1995) enumera algunos que presentamos en el gráfico 2.



GRÁFICO 2. Valores del deporte (Gutiérrez, 1995).

Como conclusión, compartimos la opinión de Huxley (1969), citado por Gutiérrez (1996: 41), quien afirma que dependiendo del uso que se haga del deporte, éste proporcionará unos resultados u otros; *«bien utilizado, el deporte puede enseñar resistencia y estimular el juego limpio y el respeto por las normas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los del grupo; mal utilizado, el deporte puede estimular la vanidad personal, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales»*.

Ante tanta controversia académica, hemos realizado una modesta encuesta a estudiantes de magisterio sobre la opinión que tienen del deporte como medio educativo.

2. ¿QUÉ PIENSAN LOS UNIVERSITARIOS SOBRE EL VALOR EDUCATIVO DEL DEPORTE?

2.1. Objetivo

Debido a los argumentos a favor y en contra expresados por los autores citados, queríamos conocer qué piensan los jóvenes estudiantes de magisterio sobre el valor educativo del deporte.

Para tal fin, elaboramos un sencillo cuestionario que lo pasamos a dos grupos de la titulación de Maestro de EF y dos de otras especialidades, concretamente, Maestro de Infantil y Maestro de Especial. El total de encuestados fueron 114. Somos conscientes que la muestra no es significativa y mostramos estos resultados en forma de estudio piloto, analizándolos superficialmente.

El cuestionario consta de 6 preguntas, tres de carácter socio-demográfico (titulación, sexo y práctica deportiva) y otras tres sobre el objetivo planteado (ver anexo).

2.2. Resultados

De los 114 encuestados, el 60% pertenecen a la titulación de Maestro de EF y el 40% a otras titulaciones de Maestro.

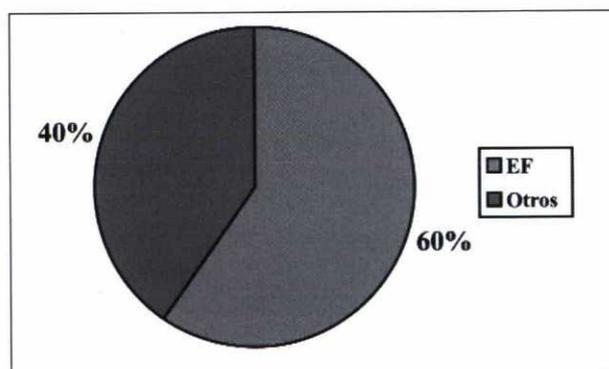


GRÁFICO 3. Muestra del cuestionario dividida por titulaciones.

Con relación al sexo, observamos que el 57% fueron mujeres y el 43% hombres.

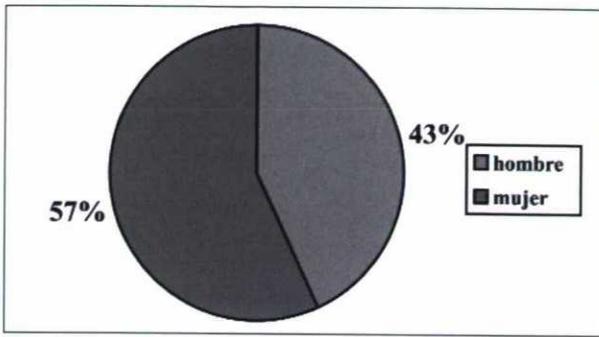


GRÁFICO 4. Muestra dividida por sexos

La primera pregunta que les realizábamos era si consideraban que el deporte es un medio educativo, y el 100% de los encuestado han contestado que sí, lo que supone un dato francamente llamativo.

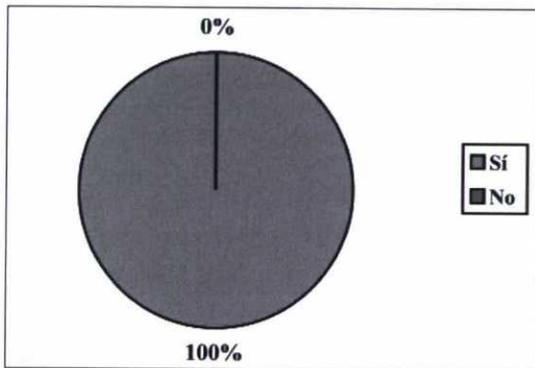


GRAFICO 5. ¿Consideras que el deporte es un medio educativo?

La siguiente cuestión era comparar el valor educativo con otros contenidos relacionados con la EF. Las opciones de respuesta iban del 1 (muy poco educativo) al 5 (muy educativo) y como se observa en el gráfico 6, todos los contenidos tienen valores muy altos. Destacan el juego y la salud como los bloques más valorados desde el punto de vista educativo (4,6 sobre 5). Después aparecen las actividades en la naturaleza (4,4), la expresión corporal (4,2) y la psicomotricidad y el deporte (4,1). Por debajo de 4, se quedan la EF de base (3,9) y la condición física (3,4).

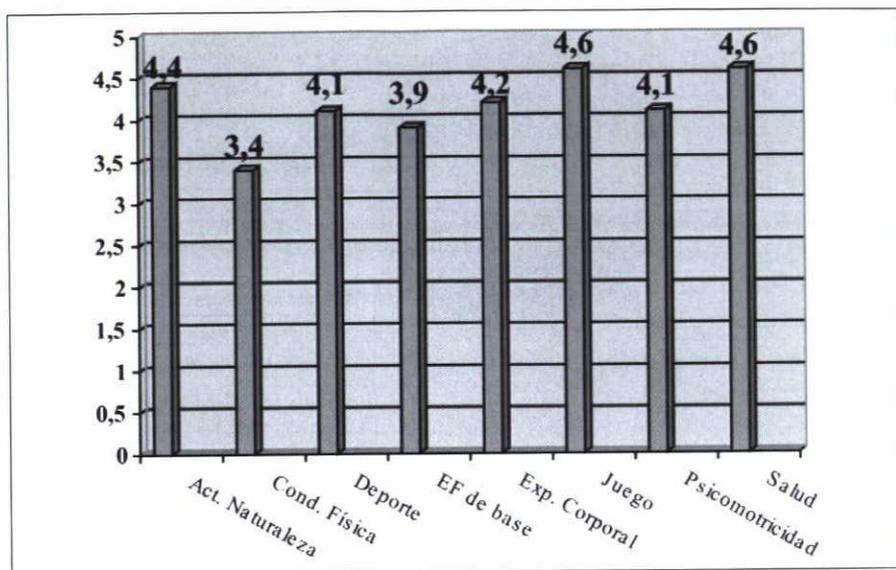


GRÁFICO 6. Valoración de los contenidos de EF como medios de educación.

Si desglosamos los valores del deporte en esta pregunta, comprobamos que ningún encuestado contesta la opción 1 (muy poco educativo) y sólo el 3% contestan 2. La moda se sitúa en el 4 (39%) aunque el 33% le otorga la máxima valoración (5).

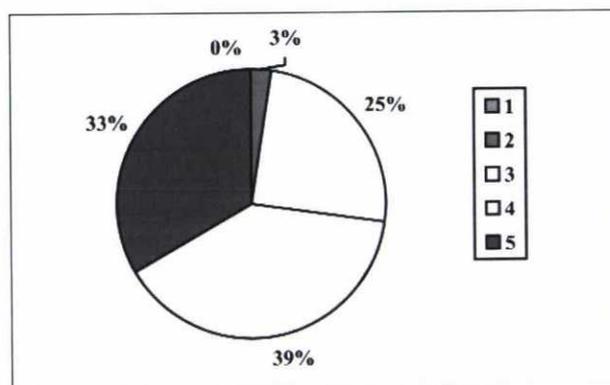


GRÁFICO 7. Frecuencia del valor educativo del deporte.

Al realizar el cruce de variables, encontramos que los resultados no varían de un sexo a otro ni de una titulación a otra. Sólo baja un poco el valor educativo del deporte (3,9 frente a 4,1) en los encuestados que no han hecho deporte, pero se mantiene proporcional frente al resto de contenidos.

Por último, buscábamos de forma cualitativa los valores que le otorgan al deporte, así como los aspectos negativos. En esta pregunta abierta, aparecen un total de 542 respuestas de las que el 65% son características positivas que contiene el deporte.

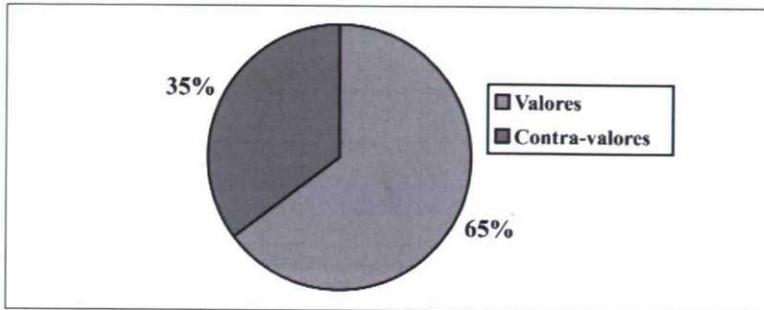


GRÁFICO 8. Frecuencia de aspectos positivos y negativos del deporte en la pregunta abierta.

De entre los valores, observamos en el gráfico 9, que el aspecto social del deporte es el más valorado con un total de 84 respuestas, lo que significa que el 74% de los encuestados ha citado esta característica del deporte. En este código hemos incluido afirmaciones como socialización, cooperación, amistad, compañerismo o trabajo en equipo. Este resultado, coincide con algunas razones descritas por García Ferrando (1997) por las que los españoles realizamos deporte.

El segundo es la salud, con 66 (58% de los encuestados), que quizás sea el aspecto que más se transmite por los medios de comunicación. También aparece destacado el respeto a normas, adversarios o compañeros con 35 (31%). Hemos agrupado en un bloque, aspectos psicológicos individuales como la autoestima, superación, sacrificio, responsabilidad, perseverancia, creatividad, tolerancia, autonomía, etc. que suman 50 respuestas (el 44% de los encuestados, cita alguno de estos valores). El valor relacionado específicamente con la educación aparece 16 veces.

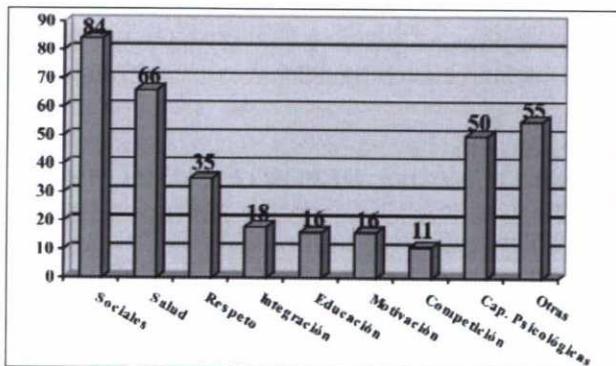


GRÁFICO 9. Valores del deporte (pregunta abierta)

Con relación a los aspectos negativos, el primer lugar es ocupado por el aspecto competitivo, exceso de rivalidad, etc. con 43 respuestas (38% de los encuestados). Este aspecto es motivo de discusión (Durán, 2003) como demuestra el hecho de que 14 sujetos lo citan como positivo (gráfico 9) y 43 como negativo. Además 8 de estos sujetos lo citan en las dos posibilidades, lo que apoya la idea de que la clave es cómo se utilice esa competición (Antón, 2001).

En segundo lugar, aparece la violencia con 33 respuestas, aspecto de gran repercusión social tanto en el deporte como fuera de él. En tercer lugar, otra característica muy criticada del deporte de competición como es la desigualdad o discriminación con 25 respuestas.

También es paradójica la respuesta del machismo con 17 respuestas, mientras que en los valores positivos se cita la coeducación con 11. Nuevamente parece que la clave es cómo se utilice el deporte para conseguir extraer su valor educativo (Romero, 2001).

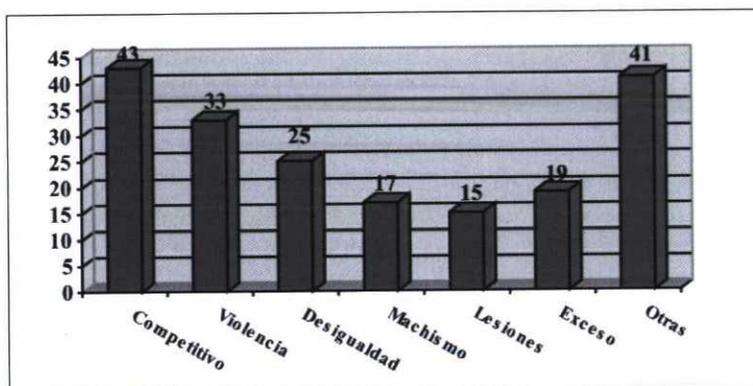


GRÁFICO 10. Contravalores del deporte (pregunta abierta).

Con los datos y los argumentos dados, creemos que no caben dudas sobre el valor educativo del deporte, reconociendo que una mala utilización puede tener repercusiones negativas. A continuación, vamos a analizar cómo debe ser el deporte como contenido educativo.

3. CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO

Comenzaremos por recordar la incorporación del deporte como contenido de la EF para posteriormente, analizar las características del deporte educativo, deteniéndonos en el fair play como la mejor forma de desarrollar los valores potenciales de este tipo de actividad física.

3.1. El deporte como corriente actual de la EF

La aparición del deporte como contenido de la EF se remonta al siglo XIX con la escuela inglesa, cuya principal figura es Thomas Arnold (1795-1842) cuyas teorías se difunden por Inglaterra institucionalizando el deporte y las actividades atléticas en los colegios británicos. Este movimiento llega a todos los países y tiene hoy día una influencia decisiva en el ámbito de la Educación Física. De hecho, en la actualidad, uno de los grandes dilemas que se plantea en el desarrollo de esta asignatura sigue siendo la mayor o menor dedicación que se le debe conceder a la práctica deportiva en el campo escolar y universitario.

Según afirma C. Pérez (1993: 31), T. Arnold «...propugnó e introdujo grandes reformas en el sistema educativo inglés, propiciando las actividades atléticas y, en especial, los juegos deportivos de equipo, en los que intentaba inculcar a los estudiantes un sentido de honradez y limpieza, exponentes del característico 'fair play' inglés».

Esta corriente deportiva llega hasta nuestros días como podemos observar en el gráfico 11. Basándonos en diversos autores como Garrote (1993), Trigo (1994), Chinchilla y Córdoba (1995), Trigueros (1998) o Amador (1998), consideramos que las tendencias actuales más significativas son: la deportiva, la psicomotora, la expresiva, la educación física de base, la investigadora en E.E.U.U. los juegos, la salud y la sociomotora. Considerando la década de los sesenta como el punto de referencia para analizar la aparición de las nuevas tendencias en Educación Física que llegan hasta nuestros días, observamos en el gráfico 11 las relaciones con las primeras escuelas del siglo XIX (Sáenz-López, 2004).

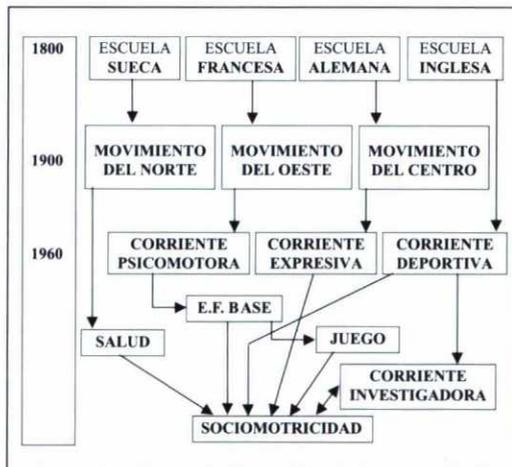


GRÁFICO 11. Evolución de las corrientes de EF hasta la actualidad.

Centrándonos en la corriente deportiva, podemos afirmar, siguiendo a Garrote (1993), que la mayoría de los deportes se crean en el mundo anglosajón donde se inventan y se adaptan juegos deportivos. Esta expansión del deporte tiene en 1886 una fecha histórica al reinstaurar el barón de Coubertain los Juegos Olímpicos como una gran fiesta mundial en torno al deporte. Por tanto, el movimiento deportivo tiene una raíz social y se introduce en la escuela a través del movimiento deportivo de T. Arnold.

Por una parte, el deporte, que está influenciado por la sociedad de consumo, es, castrante, eliminatorio y selectivo para la competición y está comercializado. Con estas características, no debe ser introducido en la escuela. A nivel pedagógico, el deporte es criticado por sus métodos (analíticos, directivos, basados en la demostración y repetición), y por sus objetivos de competición y rendimiento (participación selectiva). Por ello, autores como Devís y Peiró (1992) o Trigo y De la Piñera (1994) critican el deporte considerándolo inadecuado como contenido curricular de la Educación Física.

Por otra parte, factores como la importancia social por parte de los aficionados deportivos, de los políticos, de los medios de comunicación, y del propio alumnado, así como la vinculación del *fair play* en el deporte con importantes valores, empujan a la inclusión del deporte en el curriculum de la Educación Física.

Ante esta contradicción, se abre paso, como vía de compatibilidad, la idea de «deporte educativo» defendida por numerosos autores de reconocido prestigio nacional e internacional como Cagigal (1981), Sánchez Bañuelos (1986), Piéron (1988), Parlebas (1988), Antón (1989) o Romero (2001). El deporte puede ser utilizado para conseguir fines educativos, utilizando métodos adecuados, acordes con las orientaciones de la actual reforma, estableciendo objetivos socializadores o planteando actividades motivantes y participativas. En definitiva, despojando, al deporte de competición, de aquellos elementos que no le hacen adecuado para utilizarlos en el ámbito escolar. Resulta curioso descubrir que en 1949, Seurin, citado por Garrote (1993), publica su obra «*Hacia una educación física moderna*», en la que intenta aunar la tendencia del Deporte de competición con la Educación Física anti-deportiva. Según lo analizado, podemos diferenciar, al menos, tres tipos de deporte: educativo, recreativo e institucional (Trigo, 1994).

3.2. El deporte como contenido educativo

El interés social del deporte lo demuestra en nuestro país el sociólogo García Ferrando (1997) quien confirma que más del 80% de los españoles estamos interesados por este fenómeno y que alrededor de 4 de cada 10 practicamos algún tipo de actividad física.

Esta forma de entretenimiento tiene un atractivo especial que motiva a jóvenes y adultos a practicarlo por el simple hecho de jugar. Pero, siendo apreciable su característica lúdica, es necesario recordar que el deporte es mucho más que un pasatiempo.

Un juego deportivo puede ser por ejemplo, un excelente medio de educación para transferir actitudes positivas y necesarias para desenvolvernos socialmente. Así lo muestra el conocido intelectual Armas Marcelo (1997) quien sobre su experiencia deportiva reconoce textualmente: «lo que a mucha gente de mi entorno le sigue provocando rechazo intelectual, para mí por el contrario fue un aprendizaje de la vida, una disposición del juego de la existencia y los enfrentamientos de unos contra otros por métodos esencialmente pacíficos».

Respetando la filosofía del juego limpio que vamos a analizar a continuación, consideramos que es un lujo prescindir de las posibilidades educativas que tiene el deporte ya que los aspectos «negativos» pueden eliminarse a través de la intervención del profesor. En el citado trabajo anterior Sáenz-López (1997) describíamos algunos objetivos que podemos conseguir con la práctica del deporte:

- **COGNITIVOS**
 - Favorece el paso de las operaciones concretas al pensamiento hipotético-deductivo.
 - Contribuye al desarrollo de los procesos en el alumno/a de comprensión, aplicación, análisis y síntesis.
 - Mejora la capacidad de inteligencia motriz ya que utiliza los mecanismos de percepción y de toma de decisión ante una situación problemática.
- **AFECTIVOS**
 - Cubre las necesidades orgánicas de realizar ejercicio.
 - Satisface las necesidades lúdicas, aumentando la motivación por ser el deporte una forma de juego.
 - Mejora la autoidentificación al conocer sus posibilidades, mejorar su auto-control, aumentar la confianza en sí mismo o adquirir independencia.
 - Desarrolla capacidades volitivas.
- **SOCIALES**
 - Facilita la integración en el grupo o en el medio.
 - Desarrolla sociabilidad.
 - Desarrolla el trabajo en grupo y en equipo.

- Enseña a respetar a oponentes, árbitros y reglas, produciendo una interesante transferencia a la vida real.
- Enseña a comportarse con respeto en la victoria y en la derrota.
- MOTRICES
 - Desarrolla las cualidades físicas como la resistencia, la fuerza, la velocidad y la movilidad articular.
 - Desarrolla las cualidades perceptivo-motrices como la coordinación, el equilibrio, la percepción o la lateralidad.
 - Colabora con la educación para la salud, mejorando el estado general de nuestro organismo.

Muchos beneficios morales y sociales que se consiguen con el deporte dependen de cómo se juegue, por lo que el factor clave que puede unir ambas tendencias es la deportividad y el juego limpio por encima del resultado, lo cual es esencial para mantener la integridad del sistema deportivo. Indudablemente, sin *fair play*, el deporte pierde su poder educativo en cualquier nivel de competición. El juego limpio promueve un aspecto social fundamental para que los niños disfruten con el deporte, haciendo amigos y divirtiéndose. El *fair play* también es importante para asegurar que el deporte resulte una experiencia beneficiosa. El respeto por el reglamento, la deportividad y el interés por los demás elementos (adversarios o árbitros) son clave en cualquier competición.

3.3. Fair play

A partir de la definición del Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992), Boixadós y Cruz (1995) afirman que el concepto de *fair play* o juego limpio implica ante todo:

- reconocimiento y respeto por las reglas de juego
- relaciones correctas con el adversario
- mantenimiento de la igualdad de oportunidades para todos
- rechazo de la victoria a cualquier precio
- una actitud digna tanto en la victoria como en la derrota
- acceso a las mismas oportunidades, y
- el compromiso real de dar de sí todo lo posible

Como indica De Antón (1990), el deporte lleva implícito la práctica del juego limpio, ya que los reglamentos están enfocados a un enfrentamiento respetuoso frente a un adversario o a uno mismo. Seguir estos principios ayudará a asegurar el cumplimiento de las muchas oportunidades de desa-

rollo que ofrece el deporte. «*El juego limpio es en resumen la clara conciencia de que el adversario es ante todo un compañero deportivo; es el respeto al árbitro; la ausencia de ostentación gestual; la modestia en la victoria; la serenidad en la derrota; la generosidad ante el adversario*» (De Antón, 1990: 11). El *fair play* es como una forma de ser basada en el respeto por uno mismo y que implica honestidad y respeto hacia el resto de participantes (AAVV, 1993).

En cuanto a los responsables del *fair play*, en primer lugar es el competidor quien tiene que mostrar espíritu deportivo. Ello exige, como mínimo que dé prueba de un respeto total y constante por la regla escrita. Pero el *fair play* no es sólo prerrogativa del participante. Entrenadores, jueces, espectadores, gestores, periodistas y todos cuantos están relacionados con el deporte de competición tienen que aportar una contribución indispensable y especial, bien directamente, bien por la influencia que pueden ejercer sobre el competidor.

De las escasas investigaciones sobre juego limpio, podemos citar la de Cruz y otros (1996) que abarcan un interesante estudio sobre conductas deportivas y antideportivas de los deportistas jóvenes. Observaron un total de 316 jugadores (124 infantiles, 120 cadetes y 72 juveniles) y 25 entrenadores en Barcelona a través de una hoja de observación. El deporte escogido fue el fútbol y el estudio se dividió en dos partes: una primera donde se evaluó las actitudes hacia el *fair play* en entrenadores y futbolistas a través de una escala de actitudes anónima. La segunda fase consistió en la observación de las conductas relacionadas con el *fair play* en 20 partidos. Estos autores concluyeron que las conductas contrarias al *fair play* no son tan numerosas como se podría pensar, pero es necesario de cara a utilizar el deporte de forma educativa el asesoramiento y la formación.

El *fair play* se manifiesta por la aceptación sin discusión de las decisiones del árbitro y por la voluntad de jugar para ganar, objetivo primero y esencial, pero con el rechazo firme de conseguir la victoria a cualquier precio.

El juego debe ser una diversión con el que las personas se conocen mutuamente, no una «guerra» brutal que a nadie puede divertir. Lo más importante es la sinceridad y honestidad en el deporte y en la vida cotidiana, respetando las reglas de juego, a los adversarios y evitando la violencia y el juego sucio.

Según Unisport (1993), en el deporte en edad escolar es importante resaltar tres valores o actitudes predominantes aunque también son importantes para otras edades:

1. Aprender a cooperar y jugar como equipo. Con ello se consigue ir paliando el egocentrismo que los niños poseen, sirviendo de preparación para un trabajo eficaz en equipo y teniendo en cuenta las opiniones de los demás al tomar una decisión.
2. Estar dispuesto a jugar conforme las reglas. Los niños van consiguiendo una progresiva evolución en asumir las reglas lo cual es necesario para que su actividad sea justa para todos.
3. Potenciar la autoestima para el buen desarrollo de las actividades.

La aplicación del fair play en el deporte puede parecer una utopía, y reconocemos que en algunos contextos es muy complicado. Sin embargo, todos podemos citar ejemplos de situaciones de juego limpio en el deporte que hemos vivido. A continuación, nos queremos detener en exponer algunos ejemplos reales.

3.4. Ejemplos

Los ejemplos de deporte educativo son numerosos. Hemos seleccionado tres que abarcan niveles diferentes: uno práctico y real de una competición, otro basado en una propuesta pedagógica sobre un deporte adaptado y por último, la filosofía del olimpismo que socialmente hace muchas acciones a favor del fair play.

3.4.1. Trofeo Fair play

La confederación sudamericana de fútbol organiza un campeonato internacional de selecciones juveniles en el que se entrega el trofeo fair play en base a las normas descritas en el cuadro 1. Nos parece una iniciativa muy interesante, en un deporte tan conflictivo.

Reglamento Trofeo FAIR PLAY	
<p>Con el objeto de fomentar el juego limpio entre los jugadores, la CONMEBOL adjudica un Trofeo FAIR PLAY, por la buena conducta de los equipos.</p> <p>Se tendrán en cuenta para la Clasificación todos los encuentros del Campeonato. La Clasificación la decidirá la Comisión de Disciplina del Torneo al concluir el Campeonato.</p>	
Los puntos para cada equipo se atribuirán de la siguiente forma	
Primera Fase:	5 puntos por partido a disputar
Fase Final:	5 puntos por partido a disputar
Se deducirán puntos del siguiente modo	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Amonestación de un jugador</i> 1 punto • <i>Expulsión de un jugador</i> 2 puntos • <i>Suspensión por cada partido</i> 1 punto • <i>Retraso de un equipo al inicio o reinicio de un partido</i> 2 puntos • <i>Mal comportamiento de jugadores y/o Cuerpo Técnico en la banca de suplentes</i> 1 punto • <i>Reincidencia de mal comportamiento</i> 2 puntos • <i>Equipamiento incompleto</i> 1 punto • <i>Abandono del terreno de juego</i> Exclusión <p style="text-align: center;"><i>Cualquier otro incidente no mencionado, será juzgado por la Comisión Disciplinaria del Torneo, cuyas decisiones son definitivas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si durante el Torneo, el puntaje del algún equipo baja hasta cero punto, o menos inclusive, se excluirá a dicho equipo de la Competición por el Trofeo FAIR PLAY. • Asimismo, las Selecciones que queden eliminadas del Torneo al concluir la Primera Fase, serán excluidas. • El equipo que alcance mayor cantidad de puntos, será declarado vencedor de la Competición FAIR PLAY. 	

CUADRO 1. Normas del trofeo fair play.

3.4.2. Minibasket

A partir de un trabajo realizado anteriormente (Giménez y Sáenz-López, 2004), exponemos de forma muy resumida las características principales del minibasket diferenciando las aportaciones que el reglamento realiza a nivel pedagógico y reglamentario.

MINIBASKET	
Aportaciones Pedagógicas	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla la amistad y el juego limpio 2. Fomenta el juego en equipo 3. Da más importancia a la progresión que a la victoria 4. Al árbitro se le denomina «amigo» 5. No sólo los jugadores están en formación, sino también los árbitros y los entrenadores 6. Todos los jugadores, sin excepción, deben participar en el juego 	
Aportaciones Reglamentarias	
<ol style="list-style-type: none"> 7. Se adapta el terreno de juego, el balón y las canastas 8. No hay línea de tres puntos 9. El tiempo de juego va a ser de 4 períodos de 10 minutos 10. El número de jugadores que componen un equipo debe estar entre 8 como mínimo y 12 como máximo 11. No van a existir cambios en los tres primeros periodos. Al finalizar el tercer período todos los jugadores han jugado un mínimo de un período y un máximo de dos 12. No están permitidas las defensas presionantes ni las defensas en zona 	

CUADRO 2. Aportaciones del minibasket.

Del cuadro 2 se pueden extraer algunas consideraciones interesantes que deben tener una gran influencia en los planteamientos didácticos que realicemos los entrenadores:

- En primer lugar hay que destacar la necesidad de adaptar el baloncesto al niño y no el niño al baloncesto. Esto conlleva que en nuestros entrenamientos debemos utilizar no sólo las adaptaciones que propone el minibasket, sino también todas aquellas que creamos necesarias para un mejor aprendizaje de este deporte. Resaltamos sobre todo la utilización de situaciones reducidas que el reglamento no contempla (por ejemplo, competiciones 1x1, 2x2 ó 3x3); pero además se pueden emplear otras como la posibilidad de acercar la línea de tiros libres en benjamines, permitir el tiro de tres puntos pero más cercano, reparto equitativo de tiempo entre los jugadores, u otras que consideremos necesarias.
- En segundo lugar queda clara constancia en el reglamento de la necesidad de educar en valores a través de la práctica del baloncesto, y no sólo aspectos técnico-tácticos como ha sido tradicional. Esta característica obliga a todos los entrenadores a actuar de forma correcta y coherente como buenos educadores.

- Por último queda patente, de nuevo, que la metodología que promueve todas estas características debe ser flexible, integradora, constructivista, etc. En definitiva una metodología alternativa donde el juego se plantea como instrumento necesario, imprescindible, en el aprendizaje de los contenidos del minibasket.

3.4.3. *El Olimpismo*

La carta olímpica cita como uno de sus objetivos principales «contribuir a la construcción de un mundo mejor y más pacífico». En la búsqueda de esta meta, ha sido especialmente destacable la labor de Juan Antonio Samaranch colaborando decisivamente en la abolición del apartheid. La intuición del Presidente del COI hizo que en 1988 comenzaran las gestiones debido a la preocupación existente por la imposibilidad de que los atletas de color pudieran representar a Sudáfrica en unos Juegos Olímpicos. En este año el COI abanderó la lucha contra el racismo a través de una convocatoria llena de significación: los llamados «Estados Generales de Lausana». De allí salió un comunicado contra el Apartheid en el deporte que tuvo su culminación con la unificación sudafricana en un solo Movimiento Olímpico.

Nelson Mandela, liberado en febrero del 90, acudió como invitado personal de Samaranch a los Juegos Olímpicos de Barcelona. Es emocionante recordar que, en España y gracias a la decisiva intervención del presidente del COI, Sudáfrica desfiló por primera vez en la historia sin importar el color de la piel de sus deportistas unidos por el movimiento olímpico.

En la última década, el Comité Olímpico Internacional no ha cesado en colaborar con Naciones Unidas a través de iniciativas que buscan la paz entre los pueblos. Sirva como ejemplo que en Barcelona (92) se permitió participar a los atletas de la antigua República de Yugoslavia o que en el 2000, durante la Ceremonia de Inauguración de los Juegos de Sydney, Corea del Norte y del Sur desfilaron en el estadio juntos bajo la bandera de la península de Corea.

En la citada carta olímpica se continúa afirmando que el objetivo del Movimiento Olímpico es conseguir esta paz «educando a la juventud a través del deporte practicado sin discriminaciones de ninguna clase y dentro del espíritu olímpico, que exige comprensión mutua, amistad, solidaridad y juego limpio»

Existen numerosos ejemplos de los esfuerzos del COI para hacer cumplir este código ético del deporte. Uno de ellos ha sido la participación de la

mujer en los Juegos que desde el inicio fue muy escasa. Desde el año 80, se ha multiplicado por tres el número de deportistas femeninas. El esfuerzo realizado en este sentido por parte del Movimiento Olímpico en los últimos 20 años ha dado como resultado que en Sydney la mujer participara en 25 de los 28 deportes y con 4.000 de 11.000 deportistas (cerca del 40%). En 1995 el COI creó un grupo de trabajo llamado «Mujer y Deporte» encargado de sugerir las acciones a adoptar para culminar este espectacular proceso.

En esta lucha por favorecer a los que menos oportunidades tienen, nos parece especialmente destacable el apoyo del Movimiento Olímpico al Comité Internacional Paralímpico a través de un convenio que garantiza el desarrollo de unos juegos olímpicos paralelos para discapacitados.

En la búsqueda de la pureza y de los valores del Deporte, aparece la lucha contra una de las cuestiones más problemáticas del Deporte-espectáculo que es el dopaje. Durante las últimas décadas el COI ha abanderado estas acciones hasta llegar a tener la potestad sancionadora en esta materia. Ha promovido la creación de la Agencia Mundial Antidopaje, consiguiendo la adhesión voluntaria de las federaciones deportivas.

Las acciones del COI para que el deporte sea un fenómeno de mucha más trascendencia que el propio juego competitivo, son innumerables. Queremos citar brevemente dos más: por una parte los proyectos de desarrollo humanitario en los que llevan a cabo programas de actividad físico deportiva especialmente orientados a los jóvenes de zonas desfavorecidas. Por otra parte, las acciones cada vez mayores en defensa del medio ambiente hasta el punto de ser la tercera dimensión del Olimpismo tras el deporte y la cultura.

Como cualquier medio de educación, para desarrollar valores como la socialización, la salud, la integración o el respeto, hay que resaltar la importancia de los responsables del deporte, tanto en su faceta técnica como en la gestión. A continuación nos detenemos en la figura del profesor/entrenador deportivo.

4. EL DOCENTE COMO MEDIADOR DE VALORES

La importancia de los educadores también se pone de manifiesto en la investigación de Bayona (1993) quien concluye que la influencia del profesor de EF con relación al concepto educativo del juego limpio en el deporte, es mayor en los alumnos de enseñanzas medias que el mensaje de violencia, mercantilismo y rivalidad transmitido por los medios de comunicación.

La actuación del profesor o entrenador deberá estar siempre en consonancia con el planteamiento educativo que hagamos del deporte en edades escolares. Montiel (1997) ve al entrenador como educador y formador, sobre todo en la base, y para Cohen (1998) el entrenador es la figura más importante, junto a la familia, en la motivación del jugador durante los primeros años de práctica.

Antonelli y Salvini (1978) destacan tres roles o funciones principales que realizará el entrenador: rol o función de técnico, rol de entrenador, rol de organizador o de animador y rol o función de líder. Centrándonos en la que más nos interesa que es la faceta de educador, estos autores ven al entrenador como un pedagogo, sobre todo durante el periodo de iniciación deportiva. Para Davies (1991) y Di Lorenzo y Saibene (1996) el principal papel del entrenador es el de maestro, que será uno de los aspectos comunes a todos los entrenadores. Esto implica que el docente planteé las actividades de forma adecuada, que utilice técnicas de motivación acertadas, que individualice o que la comunicación con los jugadores sea efectiva. Las características que van a definir al entrenador serán: entusiasta, inquieto, creativo, organizado, consciente, interesado, respetado, motivador, etc.

Murcia (1993:20) considera al entrenador como *«un guía que prepara un ambiente para que el niño practique, reflexione, seleccione y descubra las mejores formas de ejecutar el movimiento, según la funcionalidad de éste»*. En esta misma línea, Boixados et al (1998) afirman que la función principal del entrenador es diseñar ambientes de trabajo donde lo importante no sea ganar. Añade que sería necesario desarrollar visiones realistas y positivas de ellos mismos más que derrotar a los adversarios, y encontrar el equilibrio entre aprendizaje, juego y competición.

Otros trabajos como los de Ruiz Pérez y Martínez (1992) estudian a los deportistas jóvenes sobre lo que piensan y lo que les gustaría tener como entrenadores. Los niños afirman que sobre todo prefieren entrenadores que sepan recompensar sus esfuerzos o que favorezcan un ambiente positivo de aprendizaje en los entrenamientos.

El perfil básico que va a definir al entrenador de deporte escolar lo plantean tanto Tutko y Richards (1984), como Martens et al (1989) y se resumen en dos características básicas:

- Que tenga una formación específica suficiente sobre la especialidad deportiva que desarrolle.
- Tener clara la filosofía del deporte en edad escolar y aplicarla de forma consecuente. El deporte que practiquemos se entenderá siempre como un medio educativo importante.

Lo verdaderamente importante es la personalidad del entrenador y su motivación hacia la enseñanza (Harkinson, 1980). En una línea parecida, Bauer y Ueberle (1998) destacan la necesidad de ser un especialista del deporte, es decir, tener conocimiento del deporte; actuar como un buen enseñante y ser un gran motivador.

En tres resume Imbroda (1995) las principales misiones del entrenador en nuestro deporte tanto en la élite como en la iniciación o en la base: maestro en la enseñanza y en la metodología que aplica, estratega en la preparación y dirección posterior del juego, psicólogo en la dirección del grupo humano y en su capacidad de motivación. Las funciones específicas del entrenador en la iniciación al baloncesto, el minibasket, son analizadas por Mondoni (1995:16). Este autor *aporta «la necesidad de enseñar educando en estas edades y que se conseguirá con la experiencia, la tenacidad, los errores, la autocrítica, la confrontación con los demás y las ganas de hacer las cosas bien hechas»*. En estas edades es importante tener paciencia y desarrollar los contenidos acordes a estas categorías, tratar a todos por igual y dar las mismas oportunidades, motivarlos hacia la práctica de actividad física, ser educado y respetuoso, flexible en la enseñanza de los fundamentos técnico-tácticos, utilizar el juego como medio de enseñanza más importante.

Para entrenar a jugadores principiantes el entrenador debe ser cercano y amigable, e intentar llevar a cabo una labor ejemplar, es decir, ser un líder (Castejón, 1996b). Para conseguirlo, tanto en la base como en la alta competición, será necesario tener claros los objetivos a alcanzar, tener conocimientos suficientes sobre deporte y saber transmitirlos, estar motivado por la actividad a desarrollar y tener experiencia ante situaciones difíciles.

Por tanto, el entrenador es un educador que primero colabora en formar personas y luego en formar deportistas, por lo que utiliza esta actividad como medio para ayudar a la formación integral de niños y niñas (Junoy, 1996:15). Esta formación integral implica que el entrenador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte no se limitará sólo a cuestiones técnicas y tácticas, sino que intentará transmitir valores, actitudes positivas y fomentando hábitos saludables. El profesor/entrenador de jóvenes jugadores educará, a través del deporte, en aspectos como la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas, la mejora y superación personal, el trabajo en equipo, el derecho a participar para todos los jugadores independientemente del nivel de aptitud, el cuidado del cuerpo, o la utilización de la competición de forma correcta y formativa.

En función de lo expuesto, el docente puede hacer muchas cosas para que el deporte sea educativo:

- Valorar cualquier logro de los alumnos por pequeño que sea.
- No realizar descalificaciones totales a un trabajo o proyecto.
- Si se indica un fallo o deficiencia, sugerir inmediatamente posibilidades de superación.
- Destacar y comentar las conductas tolerantes y flexibles.
- Valorar los esfuerzos empleados en la realización de una tarea.
- Elogiar la independencia de criterio y la capacidad de ser consecuentes.
- Organizar la clase según una serie de normas de convivencia previamente negociadas.
- Una vez consensuada una norma, exigir cumplirla.
- Ante un conflicto, formar una comisión de alumnos que lo estudie y aporte soluciones.
- Propiciar la igualdad actuando de la misma forma en situaciones similares
- Ser capaces de pedir disculpas y subsanar errores.
- Terminado un periodo de trabajo, propiciar una jornada de reflexión para analizar el proceso.
- Dedicar jornadas a glosar vidas de personas que hayan contribuido a la mejora de la humanidad.
- Potenciar el diálogo y la autoestima para resistir a las presiones externas.
- Grado de participación de padres y madres.
- Etc.

5. CONCLUSIONES

En resumen, podemos concluir el presente trabajo con las siguientes afirmaciones:

- El deporte es un término de difícil definición en el que es importante diferenciar distintos niveles con objetivos muy diferentes.
- Uno de estos niveles es el deporte educativo. Esta actividad se convierte en un potente medio de educación siempre que sea bien empleado.
- Consideramos un error trascendental para el futuro de la EF, prescindir de este importante medio de educación.
- Hay que ser críticos con la mala utilización del deporte que puede ser perjudicial para la formación del joven.
- Algo parecido ocurre con la competición que es un medio que, en función de cómo se emplee, puede tener unas repercusiones positivas o negativas.

- El fair play aparece como una forma perfectamente entendible y asumible para conseguir desarrollar los valores del deporte.
- El docente tiene una labor importante para transmitir esta filosofía
- En definitiva, el deporte hay que plantearlo de forma social, lúdica, saludable y con una metodología indagativa en lugar de instructiva.

6. ANEXO

DEPORTE COMO CONTENIDO EDUCATIVO

(Nos gustaría conocer tu opinión sobre la posibilidad de que el deporte sea un contenido educativo. Por favor, contesta estas preguntas con sinceridad. Gracias por tu colaboración).

1. Perfil. Señala si eres estudiante o profesor y si la formación está relacionada con la EF o no.

	Estudiante	Educación Física
		Otra especialidad, indica cuál:
	Profesor	Educación Física
		Otra especialidad, indica cuál:

2. Sexo.

	Hombre
	Mujer

3. ¿Has practicado o practicas deporte?

	No
	Sí, indica cuál(es):

4. ¿Consideras que el deporte es un medio educativo?

	Sí
	No
	NS/NC

5. Valora de 1 (muy poco educativo) a 5 (muy educativo) el valor educativo que contienen en tu opinión los siguientes contenidos de EF:

Contenido	1	2	3	4	5
Actividades en la naturaleza					
Condición física					
Deporte					
Educación Física de base					
Expresión Corporal					
Juegos					
Psicomotricidad					
Salud					
Otros (indicar):					

- 6.- Señala los valores y los contravalores que crees que contiene el deporte

VALORES	CONTRAVALORES

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. *Juega limpio en el deporte*. Unisport. Málaga, 1993.
- AMADOR, F. *La E.F. y el Deporte como elemento sociocultural. Juegos y Deportes populares, autóctonos y tradicionales. Las actividades físicas organizadas en el medio natural*. (vol.II). En GUILLÉN, M. (Coord.). *Curso de Actualización en Didáctica y E.F. para postgraduados universitarios*. IAD. Cajasur. Córdoba, 1998. Pp. 353-391.
- ANTÓN, J. (Coord), *Entrenamiento deportivo en edad escolar*. Unisport. Málaga, 1989.
- ANTÓN, J.L. *Balonmano recreativo, para todos y en cualquier lugar*. Gymnos. Madrid, 2001.
- ANTONELI, F. Y SALVINI, A. *Psicología del deporte*. Miñón. Valladolid, 1978.
- ARMAS MARCELO, J.J. *Cuando éramos los mejores*. Temas de hoy. Madrid, 1997.
- BAYONA, A., *El escolar ante la prensa deportiva*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Navarra, 1993.
- BAZACO, M.J. *El deporte olímpico y sus consecuencias educativas*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia, 1998.
- BOIXADÓS, M.; CRUZ, J. *Evaluación del fairplay en futbolistas jóvenes*. *Revista de Educación Física y Deportes*, vol. 2, n.º 3: 13-21, 1995.
- BOIXADÓS, M. et al, *El papel de los agentes de socialización en los deportistas en edad escolar*. *Revista de Psicología del deporte*, vol. 7, n.º 52, 1998. Pp. 294-310.
- CAGIGAL, J.M. *¡Oh, deporte!, Anatomía de un gigante*. Miñón. Valladolid, 1981.
- CASTEJÓN, J. *Por un entrenamiento eficaz*. *Clinic*, n.º 34, pp. 8-10. 1996.
- CHINCHILLA, J.L. y CÓRDOBA, E.R. *Educación Física y su Didáctica en Primaria*. ATYPE. Málaga, 1995.
- COHEN, R. *Principios fundamentales para una escuela integral de fútbol base*. *Training fútbol*, n.º 25, 1998. Pp. 30-41.
- CONTRERAS JORDÁN, O.R. *El deporte educativo: algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte y su inclusión como iniciación de-*

portiva en Educación Primaria. En PÁRRAGA, J.; ZAGALAZ, M.L. (Coord). Reflexiones sobre E.F. y Deporte en edad escolar. Universidad de Jaén, 2000.

CRUZ, J. ET AL, *Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fair play en deportistas jóvenes*. Investigación en CC del Deporte, n.º 9, 1996. Pp. 37-67.

DAVIES, D. *Factores psicológicos en el deporte competitivo*. Ancora. Barcelona, 1991.

DE ANDRÉS, B.; AZNAR, P. *Actividad física, deporte y salud: factores motivacionales y axiológicos*. Apunts de E.F. y Deportes, n.º 46, 1996. Pp. 12-18.

DE ANTÓN, J. *Violencia, juventud y deporte*. Revista de Entrenamiento Deportivo, vol. 4, n.º 3, 1990. Pp. 9-22.

DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. *Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. En DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. *Nuevas perspectivas curriculares en E.F.: la salud y los juegos modificados*. INDE. Barcelona, 1992.

DURÁN, J. *El vandalismo en el fútbol en España: un análisis sociológico cualitativo*. Revista de Investigaciones en Ciencias del Deporte, n.º 9, valores sociales y deporte. Fair play versus violencia. MEC. CSD. Madrid, 1996. Pp. 9-35.

DURÁN, J. *Deporte y ética: el caso del baloncesto*. En LÓPEZ, A.; JIMÉNEZ, C.; AGUADO, R. (Ed.). *Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación*. INEF y Fundación del Real Madrid. Madrid, 2003.

GARCÍA FERRANDO, M. *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Alianza Editorial y Consejo Superior de Deportes. Madrid, 1990.

GARCÍA FERRANDO, M. *Los españoles y el Deporte*. CSD. Tirant lo blanch. Madrid. Valencia, 1997.

GARROTE, N. *Educación Física y su contexto*. En MARTÍNEZ, V. (Coord.). *La Educación Física Primaria. Reforma, 6 a 12 años*. Vol.I. Paidotribo. Barcelona, 1993.

GIMÉNEZ, F.J. *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Wanceulen. Sevilla, 2000.

GIMÉNEZ, F.J. *Iniciación deportiva I*. Proyecto docente. Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas. Universidad de Huelva, 2004.

- GIMÉNEZ, F.J. Y SÁENZ-LÓPEZ, P. *El entrenador de baloncesto en las etapas de iniciación*. En LÓPEZ, A.; JIMÉNEZ, C.; AGUADO, R. (Ed.). *Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación*. INEF y Fundación del Real Madrid. Madrid, 2003.
- GIMÉNEZ, F.J.; SÁENZ-LÓPEZ, P. *La competición en la iniciación al baloncesto*. Apunts de E.F. y Deportes, n.º 46, 1996. Pp. 42-49.
- GIMÉNEZ, F.J.; SÁENZ-LÓPEZ, P., Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto. Wanceulen. Sevilla, 2004.
- GIMÉNEZ, F.J.; SÁENZ-LÓPEZ, P.; DÍAZ, M. (Eds). *El deporte escolar*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1997.
- GUTIÉRREZ, M., Valores sociales y deporte. Gymnos. Madrid, 1995.
- GUTIÉRREZ, M. *Objetivos y valores de la E.F. y del deporte: un análisis comparativo*. En Actas del III Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC de la Educación. Universidad de Alcalá. Guadalajara, 1996.
- HARKINSON, M. *Progresión for teaching basketball*. USA, 1980.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. *Análisis del las estructuras del juego deportivo*. INDE. Barcelona, 1994.
- IAD. *Informe 1999*. Instituto Andaluz del Deporte. Málaga, 1999.
- IMBRODA, J. *El entrenador: racionalizar su trabajo*. Clinic, n.º 28, pp. 4, 1995.
- JUNOY, J. *La actividad física y deportiva en los centros educactivos. Baloncesto*. MEC. Madrid, 1996.
- MARTENS, R. ET AL, *El entrenador*. Hispano Europea. Barcelona, 1989.
- MONDONI, M. *Minibasket*. Federazione italiana Pallacanestro. Roma, 1995.
- MONTIEL, A. *Treinador: técnico y formador*. Treino desportivo, junho 97, p. 11, 1997.
- MOSQUERA, M.J. *No violencia y deporte*. INDE. Barcelona, 2000.
- MURCIA, N. *Hacia una escuela de formación deportiva con un enfoque humanista*. Kinesis, revista de Deporte y EF, n.º 10, 1993. Pp. 17-20.
- PARLEBÁS, P. *Contribution a un lèxique commenté en science de l'action motrice*. INSEP. París, 1981.

PARLEBÁS, P. *Elementos de sociología del deporte*. Unisport. Málaga, 1988.

PIERON, M. *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos. Madrid, 1988.

PÉREZ, C. *Evolución histórica de la Educación Física*. Apunts: Educación Física y Deportes, n.º 33, 1993. Pp. 24-38.

ROMERO GRANADOS, S. *Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos*. En Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Dos Hermanas, Sevilla, 2000.

ROMERO GRANADOS, S. *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Universidad de Sevilla, 2001.

RUIZ, LM y MARTÍNEZ, C. *El entrenador de fútbol como profesor*. En AAVV. Ciencia y técnica del fútbol. Federación española de fútbol, 1992.

SÁENZ-LÓPEZ, P. *La educación física y su didáctica*. Manual para el maestro. Wanceulen. Sevilla, 1997.

SÁENZ-LÓPEZ, P. *Educación Física y su Didáctica I*. Proyecto docente. Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas. Universidad de Huelva, 2004.

SÁENZ-LÓPEZ, P.; GIMÉNEZ, F.J.; SIERRA, A. *Necesidad de formación del profesor/entrenador deportivo para conseguir conductas deportivas o de fair play en la enseñanza del deporte*. En CONTRERAS, O.R. (coord). La formación inicial y permanente del profesor de e.f. universidad de castilla la mancha. Cuenca, 2000.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos. Madrid, 1986.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *El deporte como medio formativo en el ámbito escolar*. En BLÁZQUEZ, D. (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. INDE. Barcelona, 1995.

TRIGO, E. *Aplicación del Juego Tradicional en el curriculum de Educación Física (vol. I)*. Paidotribo. Barcelona, 1994.

TRIGO, E. y DE LA PIÑERA, S. *En busca de una Educación Física integradora*. *Revista de Educación Física, renovar la teoría y la práctica*, n.º 58, 1994. Pp. 5-10.

TRIGUEROS, C. *Las danzas y los juegos populares en el curriculum de E.F.* Proyecto Sur. Granada, 1998.

TUKO, T. Y RICHARDS, J. *Psicología del entrenamiento deportivo*. Augusto Pila. Madrid, 1984.

UNISPORT. *Carta europea del deporte*. Junta de Andalucía. Málaga, 1992.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE

Ventura García Preciado
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura

LA COMUNICACIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD.

LAS TIC,s EN LA ACTUALIDAD.

LA INFORMACIÓN: ¿ÚTIL O INÚTIL?

PERSPECTIVAS DEL DERECHO ANTE LAS TIC,s.

RIESGOS AL INTRODUCIRLAS LAS TIC,s EN LA ENSEÑANZA.

LOS DOCENTES Y EL USO DE LAS TIC,s.

LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC,s AL CURRÍCULO ESCOLAR DE EDUCACIÓN FÍSICA.

REFERENCIAS.

LA COMUNICACIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD

Hablar de las tecnologías de la información y de la comunicación hoy en día parece algo novedoso, algo muy de actualidad, pero nunca más lejos de la realidad. Las TIC,s son tan antiguas como la propia humanidad, basta contemplar las pinturas rupestres de nuestras cuevas o de otras muchas, para darnos cuenta que esto de la transmisión de información, de la comunicación, no es nada nuevo. Los hombres hemos ido adaptando los elementos que el

entorno nos ha ido deparando, al objeto de favorecer los procesos de comunicación con nuestros congéneres. Podríamos decir que la evolución de la raza humana ha ido en paralelo con la evolución de las tecnologías de la información.



Así la raza humana ha llegado, desde las pinturas realizadas con materiales naturales sobre un soporte natural, la piedra, los huesos, la madera, etc., con una tecnología igualmente rudimentaria, a lo que hoy conocemos como Sociedad de la Información (SI). Pero este tránsito no se ha producido de forma súbita, sino que ha sido necesario el ir jalonando peldaño a peldaño, paso a paso, hasta llegar a la situación actual; donde hechos, hoy considerados insignificantes, entrañaron verdaderos hitos en la evolución de la raza humana. Pensemos por un momento lo que supuso para los humanos la aparición del lenguaje, de la escritura, o más recientemente en nuestra historia, la aparición de la imprenta. Hoy, donde todo está inmerso en el mundo de la electrónica, analógica o digital, nos puede parecer banal, hitos como los descritos, por lo que asumimos que esto de las TIC,s es algo del momento y que está solamente relacionado con la electrónica y sus derivaciones: imagen, sonido, informática, etc.

¿PERO QUÉ ENTENDEMOS HOY POR TIC,s?

Dos son las acepciones más al uso, desde el ámbito de las telecomunicaciones y desde la informática, las TIC,s serían: «... *el conjunto de recursos: programas, equipos, redes de computación, telecomunicaciones, bases de datos y otros medios puestos al servicio de los sistemas de información basados en las computadoras*»¹.

¹² Rincón A. y Plágara J. M.^a. «Diccionario Conceptual de Informática y Comunicaciones» Paranifo. 1998).

Pero esta definición aportada desde la tecnología no se adecua a la consideración que de las TIC,s tenemos desde campos tan dispares como: los medios de producción, la administración, los servicios públicos o la propia educación. Desde estos campos, las TIC,s serían: «... *el conjunto de relaciones entre comunidades de seres humanos, con intereses comunes, que interactúan e intercambian información mediante la comunicación sincrónica o asincrónica (persona –persona y persona– grupo) potenciando nuevas formas de interacción social*»².

Pero la mejor forma de llegar a entender a las TIC,s desde la Educación, sería enfrentar al modelo tradicional, el modelo que impone las TIC,s. Gráfico 1.

MODELO TRADICIONAL	MODELO TIC,s
<ul style="list-style-type: none"> • Exige la relación presencial entre el educador y el educando. 	<ul style="list-style-type: none"> • No exige la relación presencial. Es complementario o sustitutivo de la actividad presencial.
<ul style="list-style-type: none"> • Gira alrededor de un espacio cerrado (el aula-gimnasio). 	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene limitaciones espaciales.
<ul style="list-style-type: none"> • Gira alrededor de un tiempo regulado (el horario). 	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene limitaciones temporales.
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza objetos materiales: libros, cuadernos, pupitres, pizarras, balones, espalderas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Virtualidad (real pero no concreto).
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comunicación sincrónica (cara a cara). 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comunicación sincrónica y asincrónica.

GRÁFICO 1. Comparativa del modelo tradicional frente al TIC,s. Elaboración Propia.

² Farah (1999). Utilizando Internet, renovando la didáctica de la filosofía. <http://www.geocities.com/inventariando/informe.html>.

Mucho se ha hablado sobre el acceso a las TIC,s, bastaría darse una vuelta por la numerosísima producción literaria que trata el tema, para darnos cuenta que el término «acceso» es muy recurrente y generalmente utilizado en su acepción de «aproximación, acción de llegar; acercarse», lo que vendría a representar una democratización de la tecnología... pero, sabemos que no basta con una aproximación. Imaginemos que alguien nos cede una revista. Como consecuencia de esta cesión, ¿accedemos a la información que en ella se incluye? Pero, ¿qué ocurriría si no supiéramos leer? En ese caso la revista tendría un significado, un uso diferente: podría ser un abanico, si hace calor; podría ser un parasol; podría utilizarse como papel de envolver; pero en cualquier caso no tendría el uso pretendido.

Como es lógico, abrir la revista y comprender su contenido, «apropiarse» de la información que contiene, requiere de un proceso de alfabetización, el cual posibilitará encontrar el significado de las palabras y el sentido de las frases, y sólo en ese caso el lector habrá creado valor (cultura), que sin lugar a dudas modificará su vida.

En este sentido la democratización tecnológica, entendida como acceso para todos, es condición para el desarrollo pero, como hemos visto, no es suficiente. Para la «apropiación» tecnológica será necesario pasar por un proceso de alfabetización digital, o mejor dicho y aprovechando el juego de palabra, pasar por una «alfabeTIC,szación».

Un ejemplo claro de apropiación de la información es el producido en Singapur. Siendo éste un País sin grandes recursos naturales consiguió crear una de las economías más dinámicas del mundo, con unos ingresos «per cápita» solamente superada por Japón, Suiza y Estados Unidos. Pasó de exportar arroz y caucho a exportar tecnología y servicios, pero este cambio no sucedió de la noche a la mañana sino que comenzó hace aproximadamente 20 años con la creación de la Junta Nacional de Ciencia y Tecnología, desde la cual, apoyaron la investigación y el desarrollo, fortalecieron la infraestructura tecnológica, desarrollaron sus talentos para la «economía del conocimiento», crearon entornos dinámicos para favorecer a los tecno-emprendedores y fomentaron las relaciones internacionales vinculadas con el desarrollo tecnológico producido. Singapur es la prueba evidente del potencial que tienen las tecnologías cuando se apropian de la información para generar valor.

La democratización tecnológica que significa el «acceso» a las TIC,s, a pesar de que como hemos visto no es suficiente, si no sirve para apropiarnos de la información, implica un coste económico y, al igual que existen países ricos y pobres, también podemos hablar de países «info-ricos» e «info-pobres». Si bien, la inversión de cualquier país en favorecer el acceso, podría producir valor si se posibilitan entornos que favorezcan la apropiación de la información.

NIVEL INICIAL	NIVEL FUNDAMENTAL	NIVEL BÁSICO
Entro sin miedo y aprendo usando	Entiendo la esencia de lo que hago, usando el paquete	Entiendo y aplico el paquete
Introducción práctica	Para escribir textos 1 (procesador en Word)	Para escribir 2 Presentaciones (Power Point) Esquemas (PP/Word)
	Para calcular 1 (hoja de cálculo 1, Excel)	Para calcular y graficar 2 Base de datos
	Sistema operativo	Sistema operativo 2 (HW, SW, Virus)
	Marc* (mantenimiento armado y reparación)	
	Introducción a Internet	Elaboración de páginas Web

GRÁFICO 2. Modelo de Alfabetización digital³.

LA INFORMACIÓN ÚTIL EN LAS TIC,s

El desarrollo de las TIC,s ha propiciado la aparición de lo que se ha dado en conocer como Sociedad de la Información (SI). La SI, según la ONU sería «... un sistema económico y social donde el conocimiento y la información constituyen fuentes fundamentales de bienestar y progreso, representando una oportunidad para países y sociedades». Es decir, la SI, sería un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de los ciudadanos, empresas y administraciones para obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera. Por otro lado, Linares y Ortiz (1995)⁴ afirman que la SI se caracteriza por:

- Basarse en el conocimiento y en los esfuerzos de convertir la información en conocimiento.
- La velocidad con la que tal información se genera, transmite y procesa, y
- Que las actividades ligadas a la información no son tan dependientes del transporte y de la existencia de concentraciones urbanas como las actividades industriales, lo que permite un reacondicionamiento espacial caracterizado por la descentralización y la dispersión de las poblaciones y servicios.

³ González R. Director Académico del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. México DF., 2003.

⁴ LINARES, J. y ORTIZ CHAPARRO, F. *Autopistas Inteligentes*. Fundesco. Madrid.1995.

No está claro, si como causa o como efecto, la SI avanza caracterizada por una avalancha informativa de muy diversa índole. Pero aunque podamos acceder a una gran cantidad de información, no nos garantiza el que estemos mejor informados. Esto nos pone ante la necesidad de seleccionar la información. La gran mayoría de la información que nos llega, la recibimos a través de internet, convirtiéndose en la verdadera locomotora de la SI, pero a diferencia de otros medios, internet es un medio interactivo, permitiéndonos integrarnos en la SI como emisores y no sólo como meros receptores de información.

Pero la posibilidad de búsqueda que nos permite internet, propicia que consumamos la información que necesitemos, seleccionándola de la inmensa cantidad de datos disponibles.

¿Cómo conseguir que la información existente en la red, que por falta de selección, organización y procesamiento adecuado, es decir, el mero dato se transforme en un sistema informativo que genere valor?

Algunas ideas pueden orientarnos para organizar el sistema (SI) para ser capaz de transformar el dato en conocimiento:

- 1.º *Identificación*. Se ha de buscar sólo la información que coadyuve al cumplimiento de los fines.
- 2.º *Búsqueda*. Será más eficaz, cuanto más identificado nos encontremos con los fines.
- 3.º *Organización*. Clasificando la información seleccionada de acuerdo a la utilidad.
- 4.º *Procesamiento*. Buscando aprovechar al máximo el potencial de la información.
- 5.º *Validación*. Para verificar que el receptor entiende íntegramente la información seleccionada.
- 6.º *Distribución*. Garantizando el suministro rápido y fiable de la información.
- 7.º *Utilización*. La información debe permitir mejorar los procesos y alcanzar los objetivos.
- 8.º *Retroalimentación*. Incorporando los resultados como una función correctora.

En cualquier caso, el valor de la información que posibilite conocimiento, estará determinado por los siguientes factores:

OPORTUNIDAD. El valor de la información se relaciona directamente con el grado de obsolescencia. El tiempo de disponibilidad de los datos puede ser tan amplio que lleguen a perder actualidad.

PRECISIÓN. El valor de la información estará también relacionado con la confiabilidad de ésta. Del grado de precisión o vaguedad con que se hayan publicado los datos dependerá el valor de la información.

PRESENTACIÓN. Esta puede determinar el interés por la misma, y sobre todo, puede facilitar su íntegra comprensión. La presentación será, por tanto, el principal factor de motivación.

PERSPECTIVAS DEL DERECHO ANTES LAS TIC,s

Los cambios producidos en la estructura social, como consecuencia de la SI, implica sin duda alguna, modificaciones de actitudes y comportamientos que el Derecho, como regulador de convivencia debe atender. Es lógico, por tanto, que el derecho proporcione a las TIC,s, la regulación jurídica que le es necesaria para su desarrollo.

Al amparo de la SI, han surgido nuevos bienes que, al estar sometido al comercio de los hombres, son objeto de propiedad, y por tanto, de protección jurídica. Algunos de ellos como los equipos que por su naturaleza material no presentan demasiados problemas de adscripción a áreas de protección de las ya establecidas en el ordenamiento jurídico, sin embargo otros derechos presentan ciertas dificultades de adscripción, así derechos como: la protección de la propiedad sobre el software y sobre las agresiones, intencionadas o no sobre éste, la protección de la propiedad o titularidad sobre los datos, las responsabilidades, derechos y obligaciones derivadas de las transferencias electrónicas de fondos o datos, los problemas derivados de la validez y reconocimiento de la firma electrónica digital, la regulación del denominado tele-trabajo, etc., suponen dificultades que el derecho ha tenido que superar constituyendo nuevas áreas del derecho.

RIESGOS AL INTRODUCIR LAS TIC,s EN LA ENSEÑANZA

Coincidiendo con Burbules y Callister⁵ (2001) «... es evidente que resolver sólo los problemas técnicos de poner las aulas on-line no será suficiente si los usuarios no encuentran también la oportunidad de desarrollar aptitudes y actitudes necesarias para aprovechar los recursos». Otra situación que se sigue dando, es la que describe Schuster⁶ (1993) « ... cuando un

⁵ BURBULES N. y CALLISTER T. *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Ed. Granica. Buenos Aires, 2001.

⁶ SCHUSTER N. *¿Qué compra la escuela cuando «compra informática»?.* N. Educativas n.º 30 Buenos Aires, 1993.

profesor utiliza las TIC,s, generalmente lo hace para enseñar software de carácter general sin contenidos coherentes con las disciplinas curriculares».

Para incorporar las TIC,s en las actividades de enseñanza-aprendizaje con éxito, es necesario abordar el proceso desde tres dimensiones:

1. *Dimensión operacional.*- Atendiendo al desarrollo de las habilidades necesarias para utilizar los ordenadores, internet, correo electrónico, etc.
2. *Dimensión cultural.*- Implica el ingreso gradual a una cultura que apoya la utilización de las TIC,s para propósitos educativos.
3. *Dimensión crítica.*- Invitando a docentes y alumnos a preguntarse sobre lo que se da como supuesto, promoviendo el diálogo crítico, realizando análisis antes de actuar, etc.

LOS DOCENTES Y EL USO DE LAS TIC,s

Según la Asociación Internacional para la Tecnología en Educación, las habilidades y nociones básicas que debe dominar el profesor de hoy en día, entre otras, son:

1. Demostrar capacidad para manejar un sistema informático.
2. Aplicar los principios educativos actuales, las investigaciones, etc., adecuándolas al uso informático.
3. Explorar, evaluar y utilizar el material informático-tecnológico.
4. Demostrar conocimientos de los usos del ordenador para la resolución de problemas, recolección de datos, gestión de la información y para la toma de decisiones.
5. Diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje.
6. Evaluar, seleccionar e integrar la enseñanza mediante la informática.
7. Dominar el uso de los multimedia, hypermedias y las telecomunicaciones.
8. Dominar el uso de herramientas de productividad.
9. Demostrar sensibilidad ante la falta de ética en la utilización de las TIC,s.
10. Identificar los recursos para mantenerse al día en aplicaciones informáticas.
11. Etc.

Atendiendo al perfil anterior, nos podemos preguntar:

- ¿Está el educador europeo, y por ende el español, preparado para asumir la tecnología?
- ¿Cumpliría el perfil marcado?
- ¿Qué se está haciendo con respecto a esto?
- ¿Las instituciones educativas lo están asumiendo como políticas institucionales?

LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC,S AL CURRÍCULO ESCOLAR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los problemas de integración de las TIC,s en el currículo escolar, no es una cuestión exclusiva de la Educación Física, sino que estos son comunes a todas las materias y por lo general a los profesores de todas las áreas. Los profesionales de la Educación Física no presentan situaciones muy diferentes a los de las demás, por ello, no vamos a hacer una mención especial a ellos, y vamos a tratar la integración de las TIC,s en sentido genérico, en la certeza de que será de plena aplicación a la Educación Física.

Un desafío fundamental para muchos maestros es cómo usar el ordenador en la creación de oportunidades de aprendizaje innovadoras para sus alumnos. Pero muy pocos han sido instruidos para integrar las TIC,s en sus programas.

A la hora de implementar las TIC,s en la instrucción de la materia que impartimos, cuatro son las preguntas que deberíamos formularnos:

- ¿Qué es y qué no es integración?
- ¿Dónde y cuándo se produce?
- ¿Cuáles son las barreras a la integración?
- ¿Cuáles son las etapas por las que hemos de pasar?

¿Qué es y qué no es integración? Cuando usamos las TIC,s para apoyar y ampliar los objetivos curriculares y para estimular a los estudiantes.

El objetivo es comprometer a los alumnos en la construcción de su aprendizaje. Las TIC,s enriquecen las actividades y posibilitan a los alumnos para demostrar lo que sabe de manera nueva y creativa.

- No es 50 minutos un par de veces a la semana.
- No es una herramienta similar a la pizarra.
- No es un elemento de recreación que se usa libremente.

¿Dónde se produce? La integración de las TIC,s al currículo no se produce en ningún sitio espacial, sino más bien, en un ambiente específico de aprendizaje.

De acuerdo con Jonassen (1995), este tipo de ambiente se caracteriza por siete aspectos, que la convierten en significativo al aprendizaje:

Activo: En él los estudiantes participan procesando inteligentemente la información. Son responsables de los resultados y utilizan el ordenador como herramienta para adquirir conocimiento o para aumentar su productividad con el fin de alcanzar los mejores resultados.

Constructivo: En él los estudiantes integran las ideas nuevas a su acervo de conocimiento previo, dándoles sentido y significado. Utilizan los ordenadores como herramientas cognitivas o medios de producción.

Colaborativo: En él los estudiantes trabajan en una comunidad de aprendizaje en la que cada miembro realiza su contribución tanto para alcanzar las metas establecidas por el grupo, como para maximizar el aprendizaje de los otros. Facilita la cooperación. Utiliza el ordenador para realizar exposiciones o usa el software como apoyo al trabajo en equipo.

Intencionado: En él los estudiantes tratan de alcanzar logros y objetivos claros en el conocimiento. Los ordenadores ayudan a los estudiantes a organizar sus actividades y a utilizar el software que les facilite el alcanzar los logros y objetivos que se han propuesto.

Conversacional: En él, los estudiantes se benefician por pertenecer a comunidades constructoras de conocimiento, en las que sus miembros se enriquecen con el intercambio permanente de ideas y de conocimientos. El Internet, el correo electrónico y las videoconferencias permiten expandir estas comunidades constructoras de conocimiento, más allá de las paredes del aula.

Contextualizado: En él, los estudiantes llevan a cabo tareas o proyectos que tienen que ver con situaciones de la vida real o donde éstas son simuladas mediante actividades enfocadas a la solución de problemas. El software para hacer simulaciones permite reconstruir escenarios que puedan ser analizados por los estudiantes.

Reflexivo: En él, cada vez que se completa un proyecto o tarea, los estudiantes hacen una reflexión de los procesos que llevaron a cabo y de las decisiones que tomaron buscando articular lo que han aprendido. Como resul-

tado, los estudiantes pueden utilizar los ordenadores como herramientas para enriquecer el conocimiento, y para demostrar sus conocimientos.

¿Cuáles son las barreras a la integración? ¿Qué impide que los profesores hagan de las TIC,s parte integral de su forma de enseñar?

Las barreras más comunes serían:

TIEMPO.- Los maestros necesitan tiempo para aprender a usar el «Hardware y el Software», tiempo para planear y tiempo para trabajar en conjunto con otros profesores.

ENTRENAMIENTO.- Algunos educadores no encuentran opciones o facilidades para capacitarse, en el tiempo que les queda libre.

RECURSOS.- La falta de recursos es otro escollo. Sin computadores en las aulas y sin el software apropiado para respaldar el currículo regular, la integración no puede realizarse.

APOYO.- El apoyo también es crítico. La ausencia de liderazgo, la falta de un experto en tecnologías en la institución, convierten en fracaso, muchos de los esfuerzos de integración.

INNOVACIÓN.- Una dificultad añadida es la innovación que la tecnología sufre irremisiblemente con el paso del tiempo lo que obliga a un constante esfuerzo para mantener actualizado los conocimientos.

En resumen, la integración para un docente implica, por un lado, que adopte una nueva herramienta de enseñanza, y en segundo lugar, que modifique la manera de enseñar a sus alumnos. ¿Demasiados cambios?

Es importante asumir que la integración no puede producirse de la noche a la mañana. Muchas veces toma años completar el proceso. Otras veces será imposible.

En opinión de Sandholtz, Ringstaff y Dwyer (1997), la integración de las TIC,s pasa por cinco etapas:

ACCESO
ADOPCIÓN
ADAPTACIÓN
APROPIACIÓN
INVENCION

En la etapa de Acceso, los maestros usan primordialmente el material que está en los libros de texto. Su entrenamiento se realiza por medio de actividades que les asigna el instructor. Algunas técnicas comunes de entrenamiento incluyen tableros, libros de texto, libros de ejercicios y retro-proyectores. Cuando el maestro ensaya cómo utilizar las tecnologías de los ordenadores en el entorno tradicional, son típicos los problemas de disciplina y administración de recursos. Los problemas que tienen que ver con el funcionamiento de los equipos, también son frecuentes.

Cuando los maestros se mueven hacia la etapa de Adopción, su principal preocupación es cómo pueden integrar la tecnología dentro de las programaciones diarias. El entrenamiento en esta fase todavía está dominado por las exposiciones para todo el grupo y los trabajos de pupitre. En este punto, la tecnología está siendo utilizada para enseñar a los estudiantes el uso de las tecnologías.

Las actividades con ellos, en general, incluyen ejercicios para reconocer y dominar el teclado y sobre el uso de procesadores de texto, con una metodología basada en actividades repetitivas. Los maestros comienzan a anticiparse a los problemas y son capaces de desarrollar estrategias para resolverlos. Aunque los problemas técnicos todavía existen, en esta etapa el maestro comienza a realizar arreglos sencillos en su equipo (Sandholtz et. al., 1997).

En la etapa de Adaptación las lecciones magistrales, el trabajo de pupitre y la repetición continúan dominando la práctica de las aulas. Sin embargo, del 30 al 40% del tiempo diario lo dedican los estudiantes al uso del procesador de texto, de las bases de datos, a programas de gráficos y utilizando aplicaciones para la enseñanza asistida por el ordenador. (Sandholtz et al. 1997). La productividad adquiere una gran importancia. Los alumnos son capaces de producir y realizar las tareas de forma más rápida. La Adaptación se caracteriza en el maestro porque el uso del ordenador, en lugar de crearle una mayor exigencia, le reporta ahorro de tiempo en su «quehacer» cotidiano.

Sandholtz et al. (1997) describe la Apropiación más como un hilo conductor que como una fase. Se caracteriza por convertir en propias las herramientas de la tecnología por parte del estudiante y del profesor, constituye el elemento catalizador para que ocurra el cambio hacia el uso de la tecnología. En los profesores se caracteriza por la concienciación hacia la utilización de la tecnología y la aplican sin esfuerzo como herramienta básica para su trabajo cotidiano, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de su currículo específico, explorará nuevas formas o métodos de evaluación. La apropiación

propiciará el crecimiento profesional facilitando las exposiciones y presentaciones multimedia. En los estudiantes se observa mayor interactividad entre ellos, usan frecuentemente el ordenador en proyectos donde se fomenta la colaboración, la cooperación y la creatividad, se fomenta la observación, las discusiones en grupo. Explore otras formas o métodos de evaluación.

La culminación de la integración la constituye la fase de Invención. En ella los maestros experimentan nuevos patrones de enseñanza y nuevas formas de relacionarse con sus estudiantes y con otros profesores. Hacen una reflexión profunda de qué es enseñar, y cuestionan los viejos modelos de instrucción. El maestro comienza a ver *el aprendizaje como algo que el niño debe construir en lugar de ser algo que se transfiere*. La enseñanza basada en proyectos interdisciplinarios, la enseñanza en grupo y la enseñanza adaptada al ritmo de cada alumno, conforman el núcleo de esta fase. Las relaciones interpersonales y las interacciones entre alumnos en el aula cambian, donde los alumnos más avanzados ayudarán a resolver los problemas que las TIC,s ofrezcan a sus compañeros con métodos de trabajo colaborativos

Como parte culminante de este proceso los profesores que han logrado alcanzar la integración deben capacitar a otros profesores convirtiéndose en integradores de estos.

REFERENCIAS

- BEEKMAN, G. *Introducción a la computación*. Longman. México, 1999.
- BURBULES, N y CALLISTER, T. *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica. Buenos Aires, 2001.
- CABRERO, J. *Análisis de los medios de enseñanza*. Alfar. Sevilla, 1990.
- DWYER, D.C., RINGSTAFF, C., SANDHOLTZ, J.H. *Teacher Beliefs and Practices II: Support for Change*. (Apple Classrooms of Tomorrow Research Report 9). 1990.
- GATES, B. *Camino al Futuro*. Mac Graw Hill. Bogotá, 1995.
- JONASSEN. D.H. *Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology in learning in schools*. Educational Technology, 35 (4), 1995. Pp. 60-62.
- LINARES, J. y ORTIZ CHAPARRO, F. *Autopistas Inteligentes*. Fundesco. Madrid, 1995.
- LITWIN, E. *Tecnología Educativa*. Paidós. Buenos Aires, 2000
- MORTON, C. *The modern land of Laputa*. Phi Delta Kappan. 77 (6), 1996. Pp.416-419.
- NORA, S. y MINC, A. *Informe sobre «La informatización de la Sociedad»*. Traducción de GARCÍA DE PRUNEDA, P., F.C.E. de España. Madrid, 1983.
- PERKINS, D. *La escuela inteligente*. Gedisa S.A. Barcelona, 1995.
- POOLE, B. *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Mac Graw Hill. México, 2000.
- ROGERS, E.M. *Diffusion of Innovations* (4th. ed.) Free Press. New York, 1995.
- SALOMON, C. *Entornos de aprendizaje con ordenadores*. Paidós. Buenos Aires, 1987.
- SANDERS, D. *Informática. Presente y Futuro*. Mac Graw Hill. México, 1998.
- SANDHOLTZ, J.H., RINGSTAFF, C. y DWYER, D.C. *Teaching with Technology: Creating Student Centered Classrooms*. Teachers College Press. New York, 1997.

SCHUSTER, N. *¿Qué compra la escuela cuando «compra informática»?.* N. Educativas n.º30. Buenos Aires, 1993.

THOMAS. P.T. *De la pizarra a Internet.* El Araguëño 21 de Agosto de 2001. <http://www.el-aragueno.com>.

EL CONCEPTO MUJER Y LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE

Clara López Crespo
Facultad de Formación de Profesorado
Universidad Autónoma de Madrid

1. RESUMEN

2. EN TORNO AL CONCEPTO *MUJER*

3. REPERCUSIONES DEL APRENDIZAJE DEL GÉNERO EN EL ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL

4. REPERCUSIONES EN EL ÁMBITO DEPORTIVO

- a) Los orígenes del deporte moderno.
- b) Deporte y ámbito público.
- c) Deporte femenino y tópicos.
- d) Valor y significación social del cuerpo femenino.
- e) Modelos de práctica deportiva.
- f) Los agentes sociales en el aprendizaje del género: algunas cuestiones relativas a los medios de comunicación y a la educación.
- g) La cuestión de los valores asociados al deporte.

5. EL DEPORTE FEMENINO EN EL SIGLO XXI

6. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA CONTINUAR

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

1. RESUMEN

En el presente trabajo, en primer lugar, se hará una breve reflexión, desde las concepciones sobre el género, sobre el «concepto mujer» por sus

implicaciones respecto al «concepto hombre» y al «concepto persona», más allá de las diferencias sexuales o morfológicas. *

El análisis desde la perspectiva del género nos permitirá abordar la significación y repercusiones que el mismo tiene en el desarrollo personal y social, en general, y en el deporte en particular, entendido éste como un ámbito en el que confluyen ambas áreas del desarrollo.

Por otra parte, la complejidad del fenómeno deportivo hace necesario también definir tanto las diferentes manifestaciones del mismo, como el modo en que las concepciones sobre el género se manifiestan según el campo al que nos refiramos. Para ello analizaremos algunos de los aspectos que caracterizan el deporte y que pueden ayudarnos a explicar la persistencia de estereotipos en su seno.

Por último, y con la intención de atender a una perspectiva más amplia, veremos algunas de las directrices que han marcado los cambios o la evolución experimentada por el deporte femenino en las últimas décadas para terminar con algunas propuestas y sugerencias encaminadas a continuar avanzando en la búsqueda de la igualdad.

2. EN TORNO AL CONCEPTO MUJER:

Probablemente, las representaciones que la mayoría de las personas se hacen de tal expresión: «concepto *Mujer*», tengan muchos aspectos comunes e incluso creamos que su significado es claro y evidente. No obstante, como iremos viendo a lo largo del capítulo, la ideología del género condiciona nuestra percepción del mundo contaminando nuestras concepciones sobre prácticamente todo lo que pensamos, creemos y sentimos.

Por ello, creo que deberíamos empezar cuestionándonos tal expresión: ¿qué significa el concepto *mujer*? ¿A qué alude? ¿Es diferente del concepto *persona*?, ¿o del concepto *hombre/varón*? La Enciclopedia Larousse define a la **mujer** como «*persona adulta del sexo femenino de la especie humana*» y también como «*hembra*» y «*esposa*»¹.

¹ Después, se describen características morfológicas diferenciadoras como los caracteres sexuales primarios (aparato génito urinario) y secundarios (características y distribución del vello, timbre de la voz, pecho, diferencias en la composición de los huesos (más finos en la mujer) proporciones óseas (mayor anchura en caderas, columna proporcionalmente más larga en relación a las piernas, menor tamaño cráneo), características musculares (menor masa muscular excepto en muslos –que han de soportar el peso del feto–), mayor proporción de tejido adiposo, piel más fina y con menos vello, diferencias en la secreción hormonal cíclica relacionada con la menstruación.

Por otra parte, la definición de hombre incluye una doble perspectiva. Por un lado alude a «*la especie humana considerada de forma general*» y «*persona, miembro de la especie humana*» y por otro, se refiere al «*individuo del sexo masculino de la especie humana, también marido, varón*».

Aunque no es objetivo del presente trabajo, no podemos dejar de recordar la vigencia del debate sobre conveniencia e inconveniencia del uso del término «hombre» como genérico ni las implicaciones que el uso del masculino genérico en el lenguaje tiene en la estructuración y masculinización de nuestro pensamiento.

Por último, las definiciones del término persona se refieren a «*individuo de la especie humana*», «*hombre o mujer indeterminados*» y «*concepto que designa a un ser humano*».

No alude, ni la definición de hombre/varón ni la de mujer, a las diferencias que, por condicionamiento cultural e influencia social, caracterizan a mujeres y hombres, más allá de la mera morfología.

Hemos de ser conscientes de que todavía la realidad define una sociedad en la que la gran mayoría de mujeres y hombres asumen roles bien diferentes, definidos de forma clara por lo que denominamos género², es decir, por todo aquello que socialmente se atribuye a uno u otro sexo.

También suele tener menor fuerza física y que los órganos sensoriales, los reflejos, la motricidad voluntaria y automática y la actividad del sistema nervioso central no presenta características diferenciadoras en función del sexo.

Por otra parte, aunque la historia reciente ha sido bien distinta, hoy día la legislación vigente contempla la absoluta igualdad –al menos de derecho, otra cuestión es de hecho– en mujeres y hombres. Nos referimos, claro está a países de los denominados desarrollados.

² El género hace referencia a la construcción social por la que se identifican comportamientos, actitudes, intereses o capacidades como propias de uno u otro sexo, lo que se manifiesta en la existencia de identidades, roles y estereotipos definidos por dicha concepción. Además, las concepciones sobre el género tienen un carácter jerárquico y universal, de manera que la consideración social sobre lo femenino y lo masculino es asimétrica y se extiende, con algunas diferencias, para todas las clases sociales, las razas y los niveles culturales. La presión social en relación con el género hace que mujeres y hombres posean características claramente diferenciadas entre sí, que a la vez les identifica como tales y los distingue del «otro», sea cual sea su nivel social, cultural, económico, por encima de otras señas de identidad como, la raza, la nacionalidad o la religión. Por otra parte, los modelos sociales femeninos y masculinos se perpetúan a través de los diferentes procesos de socialización que niñas y niños viven al identificarse sexualmente como pertenecientes a uno u otro sexo.

Más allá de las diferencias sexuales, el género, por tanto, será aquello que defina un concepto de *mujer* diferente del concepto *hombre* y también diferente del concepto *persona*. Las personas somos socializadas de diferente modo en función del sexo, esto es una realidad, y ello, como veremos más adelante tiene su efecto en todos los ámbitos de la vida; así tanto en la vida privada y personal, como en la pública y social, el aprendizaje del género que unas y otros realizan condiciona tanto su desarrollo personal como su relación con el mundo que les rodea.

Actualmente, la psicología, la antropología y la sociología están de acuerdo en que vemos el mundo a través de una serie de «categorías» conceptuales y esquemas de percepción que nos sirven para estructurar la realidad. Igualmente, el universo simbólico, es decir, las asociaciones que hacemos de determinadas imágenes, palabras y conceptos determina nuestra percepción y comprensión de lo que nos rodea. Pues bien, tanto los esquemas de percepción y las categorías conceptuales como nuestro orden simbólico identifican el mundo del hombre como el mundo en sí, de modo que el universo masculino es percibido por nuestra mente como neutro, es decir, implícita e inconscientemente, se está reconociendo como universal una manera particular de ser y estar en el mundo (la masculina): es lo que denominamos androcentrismo, la consideración de que los valores masculinos son únicos y universales, ignorando los femeninos (Montero, 2004).

3. REPERCUSIONES DEL APRENDIZAJE DEL GÉNERO EN EL ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL

¿Qué repercusiones existen en lo personal? Es obvio que el aprendizaje del género dirige el desarrollo de cualidades y capacidades y orienta los intereses, las actitudes, en definitiva, la expresión de la personalidad. Así, brevemente, las cualidades que han venido identificando el modelo femenino han sido la sensibilidad, ternura, docilidad, dependencia, fragilidad, pasividad, delicadeza, prudencia. Igualmente, el modelo femenino está definido por aquellas otras que le están vetadas, que le son censuradas, como el poder, la ambición y la palabra (Ballarin, 1997).

Casi por oposición, o según algunas interpretaciones, como complemento, el modelo masculino estaría definido por características como la autonomía, seguridad, confianza, capacidad de decisión, independencia, racionalidad, actividad.

Si bien la realidad nos muestra que existe un número cada vez mayor de mujeres y hombres que no responden exactamente a estos estereotipos, el

carácter patriarcal de nuestra sociedad hace que el sistema tienda a reproducirse, existiendo una gran resistencia al cambio, a la revolución que supone la desaparición de los roles y funciones femeninas y masculinas y, lo que es más importante, la jerarquización de los mismos, que asigna a la mujer un rol subordinado al hombre. Es evidente que dicha dicotomía, procura un desarrollo parcial y limitado de todas las personas, mujeres u hombres.

¿Y cuáles serán las repercusiones en el plano social? En tanto que el patriarcado conforma una estructura social claramente discriminatoria para las mujeres que jerarquiza a las personas en función del sexo, está claro que el desarrollo y proyección social de mujeres y hombres estará igualmente sesgado y limitado.

Si bien de forma intencional, ninguna persona (hombre o mujer) concreta genere esta desigualdad, somos la mayoría partícipes de ella en la medida que la trasmitimos o, cuando menos, la consentimos. Hoy en día el machismo³ es abierta y públicamente censurado, de modo que pocos son los hombres o mujeres que se atreven a reconocerse como tales, y mucho menos a defenderlo. Ahora bien, por defecto, es el sistema patriarcal el que se impone, el que aflora o emerge. Incluso, por encima de la legislación vigente, haciéndose visible ahora de forma mucho más sutil, por cuanto ideológicamente el machismo es condenado, pero igualmente eficaz.

Otras veces, por el contrario, se evidencia de forma dramática y, lejos de manifestarse de forma soterrada u oculta, lo hace de forma lamentable-

³ Mientras que el machismo es una actitud o conducta (individual o colectiva), el patriarcado es toda la estructura social en la que diversos factores se entrelazan y refuerzan mutuamente haciendo posibles las actitudes y conductas machista. Es decir, el patriarcado lo constituyen desde las costumbres, leyes, instituciones, estructura económica, educación, publicidad,... etc (Montero, 2004).

Por ejemplo, entre las manifestaciones *socio-económicas* del sistema patriarcal podemos citar la falta de independencia económica (por ej. en el año 2000, de todo los préstamos bancarios concedidos en todo el mundo, tan sólo el 3% era para mujeres: por otro lado, las estadísticas siguen diciendo que, a pesar de las leyes, las mujeres ganan, a igual puesto laboral, entre un 20 y un 40% menos), la división del trabajo tanto remunerado como no remunerado, la violencia doméstica, el acoso sexual, la prostitución... Entre las manifestaciones *psicológicas*, falta de autoestima., inseguridad, miedo –el miedo se aprende de múltiples formas: fomentando el fantasma de la violación, difundiendo la imagen de mujer-víctima–, falta de expectativas. Y entre las *culturales* cabe destacar la educación reglada androcéntrica (los personajes centrales de la historia, la literatura, el arte o la ciencia que se estudia siguen siendo masculinos), la estructura familiar, los medios de comunicación, la publicidad (todo ello tiende a reproducir los estereotipos... la prensa rosa o los programas deportivos, la publicidad para mujeres o para hombres...), la religión.

mente evidente como es el caso de los asesinatos a mujeres y los malos tratos en el ámbito familiar, en definitiva lo que, debido a la desgraciada persistencia de los mismos⁴, ha acabado acuñando una denominación propia como *violencia de género*.

En resumen, las estructuras patriarcales se hacen evidentes en la discriminación salarial o laboral (techo de cristal), acoso sexual en el trabajo, etc. Aunque exista la tendencia a percibir estos hechos como puntuales o lejanos, lo cierto es que son una realidad, si bien, la situación actual permite, al menos, su denuncia. Afortunadamente muchas de las manifestaciones del patriarcado han dejado de considerarse como «naturales», «normales» o «inevitables», existiendo una cada vez mayor conciencia social al respecto.

Por el contrario, para otras cuestiones, no existe tal conciencia de discriminación o de marginación. Existe una creencia generalizada en que la igualdad ya se ha conseguido, que existiendo un marco legal que la contempla explícitamente, resulta innecesario continuar la lucha por la igualdad: es lo que podríamos denominar un *espejismo de igualdad*, que se proyecta tanto en la percepción general de la condición femenina, como en ámbitos concretos como, por ejemplo, el del Deporte.

Lo cierto es que las estadísticas siguen diciendo que las mujeres asumen mayoritariamente⁵ el trabajo no remunerado (trabajo doméstico, cuidado de hijas e hijos, enfermos, personas mayores, etc), que reciben menos salario a igual puesto laboral, que duplican las tasas de paro....etc.

Sería una gran equivocación no reconocer los importantes avances y cambios conseguidos: una clara evidencia de ello es la actual composición de nuestro gobierno, pero igualmente hemos de ser conscientes de que aún persisten creencias, prejuicios, costumbres, comportamientos y actitudes basados en una concepción desigual de los sexos, y por tanto, de las características de género que se les asigna.

4. REPERCUSIONES EN EL ÁMBITO DEPORTIVO

El ámbito deportivo, reflejo de nuestra sociedad y de nuestra cultura, constituye un exponente del sistema patriarcal en el que persisten de forma

⁴ En 2003 un total de 64 mujeres fueron asesinadas lo que generalmente es el final de un largo proceso de maltrato psicológico y físico soportado a lo largo de la vida en pareja.

⁵ En 2003, tan sólo el 38% de las mujeres en edad laboral tenía un puesto de trabajo remunerado, al que han de sumar las horas dedicadas al trabajo doméstico. La tasa de paro femenina (15, 6%) es el doble que la masculina (8,1%).

evidente, significativas diferencias entre mujeres y hombres. Como veremos, esas diferencias aludirán tanto a diferencias en los índices de práctica, a las motivaciones para la misma, a los intereses en cuanto a las modalidades deportivas elegidas, a su relación con el espectáculo deportivo o a su presencia en los puestos técnicos o de decisión y responsabilidad en clubes e instituciones deportivas.

Por otra parte, no podemos caer en el error de hablar del deporte sin acotar el ámbito al que nos referimos. Actualmente, la complejidad del fenómeno y de las manifestaciones deportivas hace necesaria, y con mayor medida a la hora de analizar las implicaciones respecto al género, la consideración sobre la multiplicidad de sus realidades. Así, cuando hablamos de deporte, hemos de diferenciar entre:

- Actividad física y deportiva asociada a motivos de salud, recreación, disfrute, socialización, etc. Probablemente sea el ámbito en el que las mujeres, sobre todo a partir de una edad, están teniendo una mayor presencia, es el denominado Deporte para Todos. Por ejemplo, los estudios de García Ferrando (2000) dicen que hay un 27% de mujeres que practican este tipo de deporte (frente a un 46% de hombres).
- Actividades de alto rendimiento que, como veremos, históricamente han sido patrimonio masculino y que, con el tiempo, las mujeres han ido asumiendo y reproduciendo, podríamos decir que casi a imagen y semejanza del deporte masculino. Por ejemplo, en los Juegos Olímpicos de Sydney (2000) hubo un 32,5% de mujeres frente a un 67,5% de hombres. Si bien numerosas prácticas deportivas han constituido lo que podríamos considerar un reducto masculino, poco a poco se han ido reduciendo los límites hasta el momento presente en el que prácticamente no existen modalidades deportivas en las que no haya, aunque sea con carácter muy minoritario, mujeres que las practiquen.
- Y también hemos de tener en cuenta aquella actividad físico-deportiva, enmarcada en la asignatura de Educación Física y, por tanto, orientada en función de las directrices curriculares y que, como demuestran algunos estudios (Girela, 2004) puede tener una influencia vital en la práctica deportiva y en su orientación tanto en la juventud como en la madurez.

Es en las clases de educación física donde se tienen las primeras experiencias en relación con la práctica deportiva, de manera que el aprendiza-

je y experiencias vividas tendrá sin duda repercusiones en el futuro: los estereotipos de género que se transmitan, la autopercepción y autoconcepto que dichas experiencias procuren, las expectativas que el profesorado y alumnado manifiesten... todo ello, conformará con toda probabilidad un aprendizaje de género en relación con el deporte.

Aunque esté referido a una realidad diferente a las clases de educación física, resulta ilustrativo que en el deporte escolar las cifras muestren también una significativa diferencia en cuanto a la participación: 30% mujeres y 70% de hombres (Consejo Superior de Deportes, 1998).

Una vez vista esa triple realidad, que a su vez presenta múltiples caras, haremos un breve análisis de algunos de los aspectos caracterizadores del deporte, que puede ayudarnos a entender el origen y persistencia de las diferencias de género.

a) *Orígenes del deporte moderno*

El deporte moderno tiene, ya en su origen, un claro sesgo condicionado por la mentalidad de la época que excluye por completo a las mujeres de los objetivos que se pretenden con su práctica.

Tradicionalmente hemos buscado los orígenes de nuestro deporte en las actividades y manifestaciones deportivas de las culturas antiguas: Esparta, Grecia, Roma, e incluso más atrás, en la forma de vida primitiva, donde la lucha por la propia supervivencia o la caza, suponían una evidente actividad física, o en determinadas competiciones y torneos realizados durante la Edad Media. Aunque dichas actividades distan mucho de parecerse a lo que hoy entendemos y denominamos deporte, sí tienen en común con los comienzos del deporte moderno el hecho de que evidencian un casi completo dominio masculino de las mismas.

Pero el origen del deporte moderno hemos de situarlo en época mucho más reciente, en concreto tiene lugar a lo largo del siglo XIX y sus inicios están ligados a la alta burguesía inglesa. El ideario que sustenta el nacimiento del Deporte Moderno, así como las propias instituciones donde éste comenzó a practicarse y los valores y funciones que se le asignan excluyen por completo a la mujer.

En efecto, como afirma Barbero (1993:25).

«el espacio deportivo se construyó (...) como un reservado para hombres desde el que se proclamó constantemente la hegemonía y superioridad masculinas».

El deporte femenino, aún apareciendo igualmente en el seno de las clases burguesas, no lo hace hasta bastantes décadas después, como iremos viendo no sin antes tener que superar numerosos obstáculos.

Por tanto, el primer elemento diferenciador se remonta al propio origen del Deporte Moderno, que situamos en el seno de las Public Schools inglesas, instituciones dedicadas a la educación de los hijos varones de la alta burguesía, donde la actividad deportiva llegó a centrar el interés educativo como medio para *adquirir la hombría y desarrollar la virilidad y el coraje y fomentar aquellas cualidades*⁶ que permitirían a sus estudiantes, en el futuro, gobernar y conducir convenientemente las instituciones y sociedad británicas, llegando incluso a relegar a un segundo plano los saberes académicos clásicos (Barbero, Brohm, Bourdieu y otros, 1993).

«El hecho de que el deporte moderno se desarrolle durante el siglo XIX en una Inglaterra en la que domina el ideal victoriano de lo femenino y de lo masculino, contribuyó sin duda a mantener a las mujeres alejadas de la actividad deportiva» (García Ferrando, 1989:52).

El deporte, por tanto, surge con una incuestionable atribución de género que provoca una identificación de la actividad deportiva propiamente dicha, de sus objetivos, funciones y efectos con lo masculino o propio de los hombres.

«Muchas son las trabas que han de vencer las mujeres que pretenden hacer y destacar en el mundo del deporte puesto que es un mundo que desconocemos por completo y en el que hemos pretendido entrar calcando estereotipos y formas de los hombres, con los cuales estamos siempre en inferioridad de condiciones, puesto que es su deporte: son sus metas y son sus reglas». (Albendea, 1992:13)

En un gran número de modalidades deportivas y en mayor medida en el ámbito de la alta competición, la demanda de aspectos como la agresividad, la dominación o la fuerza, todos ellos con una fuerte carga de género masculino, es donde la presencia de la mujer ha exigido una ruptura más clara respecto a las cualidades y valores socializados como femeninos.

Como afirma García Ferrando (1989:56), el deporte de alta competición ha mantenido inalterables sus planteamientos originales, *«sin enrique-*

⁶ *«El individuo ideal debía ser valeroso, física y psíquicamente tenaz, independiente y con una gran sangre fría. El deporte debía estimular la iniciativa, la confianza en sí mismo, la lealtad y la obediencia»* en AAVV, 1996:130: *La Función del deporte en la sociedad*.

cerse de ninguna de las cualidades pretendidamente femeninas», de manera que en gran medida, el deporte femenino ha seguido el modelo masculino en cuanto a planteamientos, sistemas de entrenamiento, exigencias de logro y formas de práctica.

b) Deporte y ámbito público

El deporte, en tanto que actividad ubicada en el ámbito de lo público, por oposición al mundo privado, es decir, aquél reservado para la mujer, se presenta igualmente como algo ajeno a los intereses femeninos.

Además, el «*servicio doméstico obligatorio y gratuito de por vida*», tiene dos consecuencias respecto a la disponibilidad de tiempo para la práctica deportiva: en primer lugar, el trabajo doméstico, implica el fraccionamiento del tiempo libre, y por otro, en el caso de las mujeres con trabajo remunerado, la asunción de la doble jornada, implica una sobrecarga que dificulta de manera obvia la dedicación a actividades físico-deportivas.

La identificación de las labores domésticas con lo femenino se acuñó bajo la denominación de «labores propias de su sexo» como si tales actividades fueran realmente cosustanciales al hecho de ser mujer y no algo cultural y, por lo tanto, aprendido.

c) Deporte femenino y tópico

¿Qué supone el «concepto mujer» en relación con el deporte y los valores que éste transmite? La ideología dominante sobre la actividad físico-deportiva lleva asociadas una serie de creencias que, de forma implícita, la vinculan a lo socialmente considerado masculino. Como consecuencia se han alimentando numerosos tópicos ligados a la práctica deportiva que, por diferentes razones, excluyen a la mujer. Entre ellos, siguiendo a Eitzen y Sage (en García Ferrando, 1990), por ejemplo, podemos citar:

- a) *La actividad física masculiniza a las mujeres.*
- b) *La práctica deportiva es peligrosa para la salud de las mujeres.*
- c) *Las mujeres no están interesadas en el deporte y cuando lo hacen, no lo hacen tan bien como para tomarlo en serio.*

Como veremos más adelante, todo ello implica además una ideología y unos **valores** respecto al cuerpo, claramente diferenciados por el género.

Así, Scraton (1995), alude a una triple repercusión

- En cuanto a la maternidad: en tanto que la reproducción es la principal función asignada a la mujer, todo su proceso de socialización está guiado para tal fin. Así, con el objetivo de preservar su salud y la de su progenie, se alimentan una multitud de prejuicios en relación con los peligros que la práctica deportiva supondrá para la función maternal. Condicionada por la ideología del momento y sin fundamento científico alguno ni cuestionamientos al respecto, la mujer tiene prohibida toda aquella práctica que es considerada peligrosa.
- En cuanto a su **sexualidad**: en tanto que la actividad física le permitirá desarrollar cualidades consideradas masculinas (fuerza, habilidad física, desarrollo muscular...), la mujer deportista verá cuestionada su identidad sexual. Así, el temor o el fantasma de la masculinización constituye otro prejuicio que las mujeres deportistas han debido superar.
- En cuanto a la **feminidad**: la exigencia derivada del ideal de feminidad, asociado al de una belleza que responde a un estricto patrón estético en cuanto a proporciones, delgadez, etc., hace que la actividad física femenina se oriente hacia aquellas prácticas que no pongan en peligro su aspecto y ha venido siendo excluida, por tanto, de todos aquellos que exigieran fuerza, riesgo, contacto físico, etc.

d) *Valor y significación social del cuerpo femenino*

La valoración y significación social del cuerpo femenino y la utilización del mismo, impregnan de modo determinante las concepciones sobre el deporte. Si bien, cuando hemos hablado de la feminidad ya hemos aludido a ello, hemos de mencionar la evolución que, en este sentido, ha experimentado la valoración del cuerpo femenino y cómo ello condiciona su relación con la práctica físico-deportiva, los motivos que la originan y los intereses que manifiesta.

Aunque la belleza es el valor primero exigible al cuerpo femenino y esto constituye una constante de carácter universal en cualquier época y cultura, en nuestra historia reciente hemos asistido a una compleja evolución respecto a los valores asociados al mismo.

Así, de una estricta moral religiosa respecto al cuerpo femenino, objeto de pecado y por tanto, sujeto a severas normas para su ocultación y nega-

ción y del que se procuró la enseñanza y el sentimiento de la vergüenza moral, manifestados a través de valores como la modestia, discreción, recato, compostura, decencia y, desde luego la castidad, hemos pasado, decíamos, a una situación en la que el juicio moral y religioso ha dado paso a un severo juicio estético, en el que las exigencias de belleza han corrido paralelas a unos implacables patrones estéticos alejados del normal desarrollo anatómico femenino⁷ y asociados a una irreal idea de eterna juventud y delgadez. Ello ha dado lugar a lo que algunos autores como Gil Calvo, denomina *terrorismo estético*, responsable de crueles⁸ prácticas quirúrgicas de amputaciones, implantaciones, costosos tratamientos estéticos⁹ y origen de crecientes patologías alimentarias, problemas de insatisfacción corporal y aceptación personal¹⁰, autoestima y seguridad

Junto a los condicionamientos estéticos (presión social para el consumo de productos cosméticos, tratamientos e intervenciones quirúrgicas, etc.), no se fomenta su educación física y el desarrollo de su fuerza ni de su competitividad, por el contrario se acrecienta su debilidad sometiénolas a una moda que las viste y calza casi sólo para la exhibición, que les impide mo-

⁷ «En general, son muy pocas las mujeres que nacen con un cuerpo que biológicamente reúna las características definitorias del canon de belleza actual, en el que se impone un cuerpo de delgadez extrema, sin grasa y además tonificado. Este modelo corporal femenino «para nada se corresponde con los promedios naturales y anatómicos y, por tanto, es difícilmente alcanzable para la mayoría de la población femenina» (Toro 1995, en Camacho, 2001:103).

⁸ Las cifras reales de víctimas mortales, de errores médicos o de graves complicaciones como consecuencia de las intervenciones de cirugía plástica son aún hoy desconocidas debido a que no se denuncian como tal. Ello es debido, fundamentalmente, al hecho de que previamente las víctimas firman un documento eximiendo de toda responsabilidad al cirujano y a un sentimiento de vergüenza ante el hecho de tener que reconocer públicamente haberse sometido a este tipo de prácticas (Etxebarria, 2001).

⁹ El efecto inmediato lo podemos ver en los beneficios de la industria cosmética y de belleza, cuyo cliente principal es la mujer, que factura al año 20.000 millones de dólares (Etxebarria 2001). Dicha industria ha comenzado en los últimos años a abrir su mercado también a los hombres, aunque actualmente dicho sector presenta, en comparación con el femenino, todavía un consumo reducido.

Otro dato revelador lo constituye la inversión en publicidad de esta industria, que en 1998 ascendió en España a 64.753 millones de pesetas.

¹⁰ En este sentido concluyen los estudios de Camacho (2001) sobre el grado de satisfacción con el propio cuerpo, realizados con una muestra de mujeres adolescentes de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran cómo un alto porcentaje de adolescentes manifiestan estar insatisfechas con su cuerpo, en general (el 43,4% de las chicas de 17 años encuestadas), con alguna de sus partes (el 66,6% de la misma edad) o con el peso (el 60% de las adolescentes de 15 años manifiestan desear perder peso).

verse con naturalidad, en definitiva, vuelve a aparecer la contradicción entre las exigencias deportivas y las exigencias sociales ligadas a ser niña, adolescente, mujer y, por tanto, ser femenina (Montero, 2004).

Por otra parte, existe una creciente preocupación por el modo en que el enfoque de numerosas prácticas físico-deportivas, lejos de ser un medio de autoafirmación y aceptación del propio cuerpo, se constituyen en vías de opresión y de negación del mismo: en numerosas ocasiones, las prácticas deportivas se hacen cómplices de dicha perversión convirtiéndose en medios para lograr el cuerpo deseado o en instrumentos para su negación, en el sentido de que su objetivo no se encamina a una vivencia positiva del cuerpo, a su reconocimiento y aceptación. Por el contrario, se orienta hacia la transformación del propio cuerpo con miras a su adaptación a los patrones estéticos dominantes.

Junto a ello, sabemos que la actividad físico deportiva, puede ser un vehículo de autoaceptación, de descubrimiento y de disfrute personal. La relación con el cuerpo que implica la actividad deportiva puede convertirse, como algunas autoras afirman (Bonafé 1992), en una vía para la propia aceptación y para una vivencia positiva del mismo. Además, las conclusiones apuntan en el sentido de que las personas practicantes de actividades físico-deportivas tienen una percepción más ajustada y satisfactoria del propio cuerpo además de un más alto concepto de sí mismas (Goiri y Galilea, 2001; Camacho 2001).

En el mismo sentido concluye Balaguer tras el análisis de diversos estudios (Jackson y Marsh, 1986; Fox, Corbin y Couldry, 1985), afirmando que las mujeres deportistas tienen mejor concepto de sí mismas y mayor autoestima que las no deportistas:

«... desde el punto de vista de salud mental, las mujeres que practican deporte son un grupo más sano» (Balaguer 1991:65).

e) Modelos de práctica deportiva

Aunque las múltiples formas y modalidades de práctica deportiva conforman una realidad muy compleja, un análisis de las mismas desde una perspectiva de género nos permite ver, en sintonía con el escenario social en el que se desarrollan, un desarrollo de las prácticas deportivas femenina y masculina claramente divergentes, conformando dos modelos bien diferentes (Girela, 2004; López, 2003; Fernández, 1995):

- a) De un lado, lo que podemos considerar un *modelo masculino* de práctica deportiva: representado por deportes con una gran exigencia de fuerza, en los que existe contacto corporal ó implican la manipulación de objetos pesados. Por extensión, las capacidades, tanto físicas como psíquicas, que dicho modelo desarrolla, son consideradas masculinas (fuerza, resistencia, agresividad, liderazgo, toma de decisión, seguridad, etc).
- b) Y por otro, los deportes considerados adecuados para la mujer, configurando un *modelo femenino* de práctica deportiva, serían aquellos que tienen un mayor componente de destreza que de fuerza, que no exigen contacto corporal o que tienen exigencias fundamentalmente rítmicas y coordinativas. Igualmente, las capacidades que dicho modelo desarrolla, son aquellas socialmente consideradas femeninas (flexibilidad, coordinación rítmica, expresividad, equilibrio, etc).

Esta dicotomía es potenciada en una realidad, sumergida en el aprendizaje del género, y en la que, todavía, se masculinizan las concepciones sobre el deporte (Hargreaves, 1993; Scraton, 1994; Balagué, 1991; Fernández, 1995).

En la medida en que el deporte masculino es respaldado y potenciado por las instituciones y tratado en los medios de comunicación, se genera una imagen del mismo, o más exactamente, de determinados deportes, asociada a una inevitable atribución de género; ello a su vez, se proyecta socialmente en una práctica deportiva desigual y estereotipada que completa el bucle en la medida que reproduce los esquemas, puesto que la realidad muestra no sólo que la práctica deportiva femenina es significativamente menor, sino también que el tipo de prácticas deportivas realizadas mayoritariamente por las mujeres son distintas e, incluso, movidas por diferentes motivos. En tanto que ello tiene como efecto diferentes resultados y es interpretado como un menor interés, el sistema es retroalimentado¹¹ sin que pueda establecerse claramente dónde se inicia.

¹¹ El efecto primero, por tanto, de dicho mecanismo de reproducción es en el caso de las niñas y mujeres no hacer deporte, puesto que, aún hoy en día, el referente popular de práctica deportiva es mayoritariamente masculino, tal y como los diferentes medios de comunicación reflejan y todas las estadísticas confirman. Por otro lado, dicha atribución de género masculino también se sustenta en la cantidad de hombres que practican deporte, lo que constituye un referente de primer orden a la hora de construir las representaciones sobre el deporte: «...las mujeres no se deciden a practicar este deporte porque es un deporte masculino. ¿Por qué es un deporte masculino? Porque la mayoría de los participantes son hombres» (Balagué 1991:63).

«(...) la clasificación de los deportes en masculinos y femeninos o neutros se basa en un razonamiento circular; ya que frecuentemente, el criterio utilizado para definirlo es fijarse en quiénes lo practican». (Balagué, 1991 en Vázquez 1993:44).

f) *Los agentes sociales en el aprendizaje del género: algunas cuestiones relativas a los medios de comunicación y a la educación*

El desigual tratamiento que los medios de comunicación otorgan al deporte practicado por mujeres y hombres constituye, en sí mismo, un mecanismo reproductor de la ideología y valores asociados al género y constituye un exponente de primer orden de la escasa consideración que la práctica deportiva femenina tiene en nuestro entorno sociocultural.

La iconografía deportiva dominante masculiniza las imágenes que en el imaginario popular (subconsciente colectivo) se tienen del deporte, reservando las imágenes femeninas tan sólo para un limitado número de modalidades deportivas siempre asociadas a una estricta estética respecto a la imagen del cuerpo femenino

Por un lado, la práctica deportiva femenina generalmente es ignorada, silenciada, dando la irreal imagen de que no existe, especialmente en determinadas especialidades deportivas en las que se desconoce la existencia de equipos ó selecciones, competiciones, nombres propios de jugadoras o deportistas, etc. Sin duda, la ausencia de modelos y referentes femeninos de práctica deportiva tiene uno de sus principales efectos en los bajos índices de participación femenina referidos.

Por otro lado, en numerosas ocasiones observamos cómo, desde los diferentes medios de comunicación, se hace un tratamiento estereotipado en la medida en que las cualidades y rendimiento de las mujeres deportistas son valoradas, juzgadas y calificadas en base a criterios estéticos o esquemas claramente sexistas y, obviamente, diferentes a los de los hombres deportistas. El común de este tipo de discurso asocia y resalta de manera generalizada la belleza, el estilo, la gracia, la fragilidad ó la simpatía cuando alude a las deportistas y la fuerza, el liderazgo, el riesgo, la responsabilidad, cuando les alude a ellos. Los ejemplos que frecuentemente encontramos de ello en los medios de comunicación son numerosos, bien sea a través de alusiones explícitas a la cuestión o, implícitamente, a través de la organización o tratamiento del propio espectáculo deportivo.

En cuanto al sistema educativo, y en concreto, a las clases de educación física, constituyen en muchos casos el medio del aprendizaje del géne-

ro en relación con el deporte: las experiencias que las clases les proporcionan, las expectativas del profesorado, las expectativas entre iguales, la pasividad que, en muchas ocasiones, acompaña a situaciones de exclusión, menosprecio e, incluso, agresión, configuran un complejo entramado cuyo papel es crucial en el mencionado proceso de aprendizaje.

Numerosos estudios se han centrado en el análisis de los mecanismos de transmisión de estereotipos de género en la enseñanza. Así, junto al currículum explícito (objetivos, contenidos, aspectos organizativos, evaluación, etc.) se ha analizado el denominado currículum oculto o implícito (actitudes, expectativas, interacciones, mentalidad, atención prestada, experiencias previas, etc.) como una vía determinante en el proceso de reproducción de estereotipos.

g) *La cuestión de los valores asociados al deporte*

Tradicionalmente, la valoración asignada al deporte ha estado guiada sobre todo por el criterio del rendimiento y, recientemente, más si cabe debido a las exigencias derivadas del espectáculo: lo que podríamos resumir en el famoso «*citius, altius, fortius*». Este es, básicamente, el patrón para juzgar el deporte. Si bien es verdad que, sobre todo, está presente en el deporte de masas, la gran mayoría de las manifestaciones y prácticas deportivas, desde el deporte escolar hasta el deporte amateur, padecen sus efectos. Puede que, en aras del espectáculo, esos sean los criterios que deban imperar, pero quizá fuera posible aprender a apreciar en el deporte otros aspectos, otras características y cualidades, lo que supondría una revisión real y profunda de ese código, hasta hoy, implícito en el deporte. Un cambio radical de perspectiva en el que, por ejemplo, se primara el desarrollo y cuidado de la salud, física, psíquica y social, ó la extensión real de hábitos de práctica deportiva, lo que hoy en día vienen representando el deporte educativo y el denominado deporte-salud. Ni la sociedad ni los medios de comunicación le otorgarían la importancia que le otorgan al deporte de masas, paradójicamente practicado por una reducidísima élite, mientras la mayoría de las personas permanecen inactivas, potenciando hábitos sedentarios, la pasividad y la uniformidad social.

Por otro lado, si bien el código ético y cívico que la mayoría de las personas asumen es universal, éste tiene características distintas cuando se traslada al campo de juego o a las gradas.

Algunos estudios (Velázquez, R. y cols, 2001) muestran cómo en el deporte existe una permisividad hacia determinadas actitudes y comporta-

mientos que, en cualquier otro contexto, estarían claramente sancionados¹². Por ejemplo, la exigencia de la victoria por encima de todo y la magnificación de la misma, han provocado un cambio radical en la ética del juego. La deportividad, el juego limpio, el respeto al rival, e incluso, el disfrute y la noción de «juego» ha dado paso a una realidad bien distinta: la exacerbación de la rivalidad, la picaresca del «*todo vale*» mientras no sea sancionado por el árbitro, la agresividad fuera y dentro del terreno de juego. Bien es verdad que esto se hace evidente, fundamentalmente, en un tipo de deporte, pero es aquél que, en nuestro entorno, constituye el referente del deporte por excelencia, aquel que, más que ningún otro, masculiniza la imagen del deporte: hablar de deporte significa *casi* exclusivamente hablar de fútbol, en la prensa, en la radio o en la televisión.

Sin duda, un radical cambio de los valores exigidos al deporte, modificaría de tal modo la práctica deportiva que, probablemente, se diluirían las concepciones de género presentes transformando la forma en que mujeres y hombres se relacionan con él y con su práctica.

5. EL DEPORTE FEMENINO EN EL SIGLO XXI

Es indiscutible que nuestro entorno socio-cultural ha experimentado importantes cambios en relación con la posición de la mujer y, aunque todavía estemos lejos de una situación de auténtica igualdad, dichos cambios pueden apreciarse en ámbitos muy diferentes de nuestra vida y de nuestra cultura.

Del mismo modo que podemos identificar avances políticos y sociales¹³, cualquier análisis del fenómeno deportivo, pone de manifiesto cambios sustanciales, que se manifiestan tanto en la evolución de la ideología respecto al género, como en la propia realidad del deporte femenino. El deporte, como un elemento más de la vida y de la cultura, se suma a la dinámica so-

¹² El carácter competitivo del deporte fomenta los comportamientos agresivos, en detrimento de otros aspectos como la cooperación, la ayuda mutua o el compartir. Incluso, el respeto a las normas tiene un mero carácter funcional y no moral, es decir, se respetan las normas para resolver las situaciones concretas del juego, pero sin que ello tenga una transferencia positiva a la vida real (Devis, 1995).

¹³ El avance se manifiesta, de hecho, en la modificación de la legislación vigente (laboral, educativa, etc.), en la aceptación generalizada del derecho a la igualdad, dejando de ser una demanda exclusiva de grupos feministas, en la propia evolución de las diferentes interpretaciones del feminismo que, a su vez, ofrece distintos significados al concepto de igualdad, o, incluso, en la cada vez mayor revalorización social de las cualidades y roles tradicionalmente considerados femeninos.

cial de cambio, si bien en numerosas ocasiones se constituye en un reducto en el que el avance se hace más difícil y complejo.

En efecto, son numerosos los obstáculos y dificultades que el deporte femenino se ha visto obligado a superar desde sus orígenes, algunos de los cuales, no sólo han sido una constante a lo largo de la historia si no que, aún hoy en día, continúan estando presentes.

Así, tras una historia reciente de prohibiciones, exclusiones y reservas respecto a la práctica deportiva femenina, justificadas desde los más diversos ámbitos (religión, salud, educación, deporte, etc) e ilustradas en afirmaciones, máximas e, incluso, refranes, acuñados a lo largo del tiempo¹⁴, el deporte femenino empieza a mostrar una realidad diferente.

Como ejemplo, recogemos el artículo 5.º de la Carta Olímpica del Deporte, cuyo texto dice:

«el COI estimulará por todos los medios apropiados la promoción deportiva de las mujeres a todos los niveles y en todas las estructuras y especialmente en los órganos directivos de organizaciones deportivas nacionales e internacionales con vistas a la aplicación estricta del principio de igualdad de sexos»

Paradójicamente, como dice Vázquez (2003), las instituciones suelen ir por detrás de la propia dinámica social, de manera que nos encontramos que es precisamente en el seno de las instituciones deportivas y en los puestos de responsabilidad donde la mujer tiene una menor presencia. Así, por ejemplo, las estadísticas muestran una clara desigualdad en los puestos de di-

¹⁴ Algunas de ellas se han convertido en obligadas citas por el modo en que, en unas pocas palabras, resumen toda una ideología sobre la cuestión:

«Para las madres no resulta conveniente que prolonguen este juego (el volante, las barras) hasta un límite en que el cuerpo se empape de sudor y el corazón lata impetuosamente». FONSSAGRIVES (1881): *L'éducation physique des filles*, 1881; citado en JEU, B (1989): *Análisis del Deporte*. Bellaterra, Barcelona.

«Por amor al deporte, (ellas) no dudan en sacrificar más de un encanto». FERRÉ (1919): *Chroniques des temps après guerre*, en JEU; B. Op cit.

«La vida ya no está tan llena de sonrisas; mejor, pues, que no se estropeen». DUBECH (1930): *Où va le sport*, en JEU, B. Op cit.

«... la presencia de las mujeres en el estadio resulta antiestética, poco interesante e incorrecta». (Coubertin, 1912 en Mendiara, 1987:67).

«...en cuanto a la participación femenina en los Juegos, soy contrario a ella. Es contra mi voluntad que han sido admitidas en un número de pruebas cada vez mayor». (Coubertin, 1927, en García Bonafé, 1989:10).

rección (10% de mujeres y 90% de hombres aproximadamente), en los puestos técnicos (18% de entrenadoras frente al 82% de entrenadores), en la enseñanza (32% de profesoras de educación física frente al 68% de profesores), en los Comités Olímpicos (por ejemplo, en el Comité Olímpico Español, sólo hay 2 mujeres y nunca ha habido una presidenta), en las Federaciones (sólo 3 de las 63 federaciones españolas están presididas por mujeres), Clubs, etc. (Martínez del Castillo, 1995; Vázquez, 2003).

Por el contrario, un aspecto que define el deporte femenino hoy en día y que muestra de forma evidente el cambio que éste viene experimentando, es el aumento de la participación femenina, en el ámbito del denominado «deporte para todos» (senderismo, gimnasias de mantenimiento, etc.), lo que podemos identificar con un modelo de práctica más acorde con los estereotipos hegemónicos de feminidad (Mosquera y Puig, 1998) que, aunque en las últimas décadas ha sufrido un estancamiento, se sitúa en torno al 25-30% de mujeres practicante (frente al 45-47% de hombres).

Sabemos que hoy día no podemos hablar de las mujeres, en general, como si de un colectivo uniforme se tratara, del mismo modo que no podemos hacerlo de los hombres. Las diferentes generaciones de mujeres se han encontrado con realidades también distintas. Igualmente, el nivel educativo y socioeconómico, la situación laboral o familiar, etc., implican formas de vida bien diferentes¹⁵ y, por tanto, relaciones con el fenómeno deportivo también desiguales.

Otro aspecto caracterizador del deporte femenino es el evidente progreso y el avance experimentado en cuanto a los logros de la práctica de élite.

¹⁵ Así, respecto al fenómeno y la práctica deportiva, los diferentes subgrupos que componen el universo de las mujeres, tienen relaciones bien diferentes con el mismo: para las *generaciones más mayores* (50-60) (educadas para su papel de madres y esposas) el problema ha sido la exclusión y, por tanto, una minoría lucharon por el derecho a participar (frente a la opinión en contra de la familia, sociedad, novio, marido...) y es ahora, ya en la madurez, cuando su participación es una realidad, si bien ésta tiene un carácter muy limitado en cuanto a modalidades e intereses. Las *generaciones más jóvenes* (30-40), por el contrario, en general, con una situación económica y personal de mayor independencia, con una mayor conciencia de igualdad, han tenido acceso a experiencias deportivas más amplias, aún cuando la situación de desigualdad haya marcado también su disponibilidad de tiempo libre. En cuanto a las *adolescentes y jóvenes* (15-20), en principio, el problema fundamental es el abandono. Tras la práctica de actividad físico deportiva enmarcada en las clases de educación física y la realizada en horario extraescolar, las estadísticas muestran unos elevados índices de abandono, probablemente relacionados con el conflicto que todavía aparece ante la interiorización del rol de mujer y el de deportista.

Como muestra podemos considerar, por ejemplo, la evolución de la participación femenina española en los JJOO que pasó de un 10% de mujeres en Los Ángeles (1984) a un 28% en Sydney (2000). Igualmente, la progresiva mejora de las marcas y el rendimiento de las mujeres en prácticamente todas las modalidades de práctica deportiva, es una realidad incluso en las de mayor riesgo o las de mayor exigencia como alpinismo, escalada o ciclismo.

Junto a todo ello, la multiplicidad de modalidades deportivas surgidas a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado (deportes de aventura, los denominados deportes californianos, el boom del fitness y las actividades de gimnasio: desde los primeros aeróbic y gim jazz, al step, acuagim, Pilates, gimnasias energéticas o las prácticas alternativas vinculadas a la new age, etc.), ha ido conformando una realidad deportiva mucho más abierta y flexible (Puig, 1991; Heinemann, 1991).

Como consecuencia, han ido generándose unos hábitos deportivos femeninos que, aún sin tener todavía el reconocimiento social, muestran una cultura deportiva diferente caracterizada, como veíamos antes, tanto por la dirección de sus intereses como por los motivos que la originan. El abanico de prácticas que abarca dicha cultura tienen un carácter muy amplio; desde formas de práctica que podemos considerar tradicionalmente más femeninas, como las diferentes formas de aeróbic y gimnasias, a prácticas psico-físicas como el yoga, el tai-chi, ó las gimnasias energéticas, cuya orientación es más la del «cuerpo-liberado», que la del «cuerpo-objeto», o el «cuerpo-máquina».

Para terminar, podemos sintetizar diciendo que la realidad deportiva femenina es actualmente muy compleja y abarca manifestaciones y prácticas de muy distinta índole: desde aquellas más próximas a los estereotipos sociales de feminidad a aquellas otras en clara ruptura con los mismos, incluyendo en el abanico prácticamente todas las modalidades deportivas existentes. Si bien es verdad que el tipo de práctica que ignora los clichés de género pone por sí misma en cuestión todos los tópicos y mitos en torno al deporte femenino, no podemos dejar de señalar que, hoy por hoy, constituye una práctica estadísticamente muy minoritaria, teniendo en algunos casos tan sólo un valor anecdótico. Las implicaciones del aprendizaje del género tanto en relación con las concepciones sobre la mujer y la feminidad, como con las de deporte han caracterizado el deporte femenino de forma que, aún hoy, y a pesar de los avances experimentados, se muestra todavía lejos de una situación de igualdad.

Se dice que el siglo XX fue el siglo de las mujeres y que, en unas décadas, la situación de la mujer ha experimentado comparativamente más cambios que en cientos de años. Sin duda es cierto, pero también lo es que

todavía quedan avances por hacer. Por ello, terminaremos sugiriendo algunas ideas tanto para continuar avanzando, como para impedir el retroceso al que, inevitablemente, la inercia social tiende.

6. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA CONTINUAR

En todos los foros de discusión sobre el tema, prácticamente existe consenso a la hora de aceptar como buenas las siguientes vías o alternativas para el cambio:

- En primer lugar, la necesidad de continuar teniendo conciencia del problema: si no hay conciencia del mismo, difícilmente habrá necesidad de actuar ni demanda de cambio.

La conciencia de la existencia del problema, en la medida que ha habido logros importantes, se ha diluido. Ello se evidencia en la falta de demanda en temas relacionados con la coeducación o con la igualdad en los centros de formación, ni entre el profesorado ni entre el alumnado (Vallejo, 2003; Girela, 2004). Incluso, existe cierta alarma por cuanto se aprecia cierto retroceso (Fontecha, 2003) en determinados ámbitos: la inercia social es muy fuerte, de modo que las iniciativas y acciones «contracorriente» acaban diluidas en cuanto éstas se dan por terminadas.

- Por otro lado, o conjuntamente con lo dicho más arriba, despertar el espíritu crítico, el cuestionamiento de la realidad: es necesario un cambio de mentalidad, en el sentido de no aceptar como normal, como natural una realidad que es el resultado de la desigualdad.
- Potenciar la formación, no sólo del profesorado, también de las familias (cuyo papel es fundamental en la socialización del género) y de la sociedad en general. Por tanto, continúan siendo necesarias campañas e intervenciones en este sentido.
- Promover políticas de intervención que regulen tanto la promoción de la práctica deportiva femenina (apoyo económico, reconocimiento social) como la presencia de las mujeres en la dirección y en los puestos de decisión de instituciones. Igualmente debería regularse el tratamiento deportivo en los medios de comunicación, la utilización de éstos para una adecuada educación del espectador y de la espectadora en relación con la práctica deportiva (rompiendo mitos, deshaciendo prejuicios, informando sin exclusiones, etc.).

- Promover, igualmente, la investigación sobre Género y Deporte, lo que proporcionará un soporte cada vez mayor sobre el que apoyar los conocimientos sobre el género y como vía para neutralizar las creencias y los prejuicios.

La perspectiva del género en la investigación procurará estudios en los que se aseguren situaciones de igualdad de oportunidades en las personas estudiadas (aspectos sociales, familiares, experiencias previas, etc.) y, cuando esto no sea posible, la investigación ha de hacerse cargo de ello a la hora de interpretar los datos, diseñar los procedimientos o exponer las conclusiones.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Quizá la designación de un «Año Europeo de la Educación a través del Deporte», pueda constituir un apoyo, una plataforma para estas iniciativas. Nuestra sociedad no ha dejado de evolucionar, de experimentar continuos cambios, de modo que no parece imposible desear que ese cambio siga en la dirección de un sistema más justo y libre.

En el marco del «Año Europeo de la Educación a través del Deporte» resulta obvio asumir tanto la potencialidad educativa del deporte como los beneficios de una práctica deportiva bien orientada. Si bien la bondad o conveniencia del deporte dependerá del modo en que éste se plantee y lleve a cabo, el contexto educativo al que se alude nos sitúa ya en el escenario deportivo de una práctica convenientemente orientada.

Así, en dicho contexto, es decir, no en el de cualquier deporte, si no en el de un deporte educativo, es incuestionable el importante papel que éste puede tener en el marco de la educación de la salud y el fomento de hábitos de vida saludables. De hecho, la práctica deportiva es considerada como uno de los principales indicadores de la calidad de vida, el bienestar y la salud.

Es un medio privilegiado para contrarrestar los efectos nocivos de formas de vida sedentaria, cuyo alarmante aumento entre los jóvenes en causa de la precoz aparición de graves enfermedades. Su existencia, además, como muestran los trabajos de Cantera, 1988 y Montón, 1993, se relaciona de forma inversa con el consumo de drogas como alcohol o tabaco. Lo deseable, pues, es que todos, niñas, niños, jóvenes y adultos, se beneficien de sus efectos.

Paralelamente existe una necesidad social estrechamente vinculada a la anterior: la exigencia de una educación para el tiempo libre que desarrolle

capacidades y fomento valores para el empleo saludable del tiempo de ocio. También con este objetivo, la práctica de actividades deportivas supone una respuesta privilegiada por su contribución a las finalidades expresadas.

Si bien estamos de acuerdo en que en la Unión Europea, el Deporte «*se ha convertido en un fenómeno económico y social sobresaliente*»¹⁶, deberíamos matizar que ello se refiere, fundamentalmente, a la práctica deportiva masculina¹⁷. Esperamos que el siglo XXI sea testigo del cambio necesario.

«Nada es más injusto que ofrecer idénticos derechos a personas que han sido socializadas para la desigualdad» (Bente Orum en Kruse, 1992:65)

¹⁶ Declaración del «Año Europeo de la Educación a través del Deporte».

¹⁷ Como muestra baste recordar, por ejemplo, la reciente cobertura del Campeonato de Europa de fútbol masculino y la casi total ignorancia sobre el femenino, lo que como hemos visto constituye la tónica habitual en el tratamiento de éste tipo de deporte.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBENDEA, M.J. *A través de la historia. Recopilación artículos CEP Alcobendas*. Madrid, 1992.
- BALAGUÉ, G. *Mujer y deporte: aspectos psicológicos en Mujer y Deporte*. Ayuntamiento de Barcelona, 1991. Pp 164 a 177.
- BALLARÍN, P. *Educadas para servir en Vela mayor. Memoria de la escuela*, n.º 11, Madrid. Madrid, 1997. Pp 33 a 40.
- BARBERO, BROHM, BOURDIEU y otros. *Materiales de Sociología del Deporte*. Alianza. Madrid, 1993.
- CAMACHO, M.J. *La insatisfacción corporal y la práctica físico-deportiva desde una perspectiva evolutiva de las mujeres adolescentes*. En *Actas Congreso Mujer y Deporte*. Bilbao, 2001. Pp 255 a 264.
- CANTERA, M.A. *Niveles de actividad física en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Departamento de fisiatría y enfermería. Facultad de Medicina. Universidad de Zaragoza.
- DEVIS, J. (1994): *La comprensión del género en la Educación Física. L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació*, Universidad de Valencia. Valencia, 1998. Pp 297 a 307.
- ETXEVARRÍA, L. *La Eva futura*. Destino. Barcelona, 2001.
- FERNÁNDEZ, E. *Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica, organización escolar y Didácticas Especiales. UNED. Madrid, 1995.
- GARCÍA BONAFÉ, M. *Las mujeres y el deporte: del corsé al chándal*. En *Sistema* n.º 110-111, 1992. Pp 37-53.
- GARCÍA FERRANDO, M. *Sociedad, deporte y mujer. Deporte y Mujer*. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona, 1989. Pp 51 a 69.
- GARCÍA FERRANDO, M. *Los Españoles y el Deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes. 1991.
- GARCÍA FERRANDO, M. *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Juventud. Madrid, 1993.

GARCÍA FERRANDO, M. *Los españoles y el deporte 1980-1995*. CSD. Madrid, 1997.

GARCÍA FERRANDO, M. *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Alianza. Madrid, 1990.

GERVILLA, E. *Valores del cuerpo educado*. Herder. Barcelona, 2000.

GIL CALVO, E. *Medias Miradas*. Anagrama, Barcelona, 2000.

GIRELA, M.J. *Las diferencias de género existentes en el conocimiento profesional docente del alumnado de la Facultad de CCAFD de la Universidad de Granada*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación Física y Deportiva. Granada, 2004.

GOIRI NIN, L y GALILEA, B. *Variables psicológicas vinculadas a la salud de la mujer deportista*. En *Actas Congreso Mujer y Deporte*, Bilbao, 2001. Pp 161 a 172.

GÓMEZ RIJO, A. *Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar*. En *efdeportes.com*, Revista digital, n.º 31, 2001.

GRAN ENCICLOPEDIA LAROUSSE. Editorial Planeta, 1997.

HARGREAVES, D. *Promesa y problemas en el ocio y los deportes femeninos*. En BARBERO, I. *Materiales de sociología del deporte*. La Piqueta. Madrid, 1993.

HEINEMANN, K. *Deporte y cambio social en el umbral del s. XXI*. En *Deporte y Cambio social en el umbral del s XXI*. AEISAD, Vol I. 2001.

KRUSE, A.M. *¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares?* En BALLARIN, P: *Desde las mujeres. Modelos educativos ¿educar/segregar?* Universidad de Granada. Granada, 1992. Pp 55 a 83.

LÓPEZ CRESPO, C. *Enseñanza mixta y enseñanza femenina. Imágenes, prácticas deportivas y valores en las alumnas de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica General, didácticas específicas y organización de instituciones educativas. UNED. Madrid, 2003.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. *Estructura ocupacional del Deporte en España. Encuesta en los sectores de entrenamiento, docencia, animación y dirección*. En *Estructura Ocupacional y Mercado Laboral en el Deporte. Investigaciones sobre Ciencias del Deporte*, n.º 5. Consejo Superior Deportes. Madrid, 1995. Pp 77 a 128.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J; GRAUPERA, J.L; Y JIMÉNEZ-BEATTY, J.E. *Mujer y Dirección-Gestión del Deporte*. En *Seminario Mujer y Deporte*. INEF. Madrid, 2003.

MONTERO, M. *El Patriarcado: una estructura invisible*. Texto no editado. 2004.

MONTÓN, J.L. *Estilos de vida. Hábitos y aspectos psicosociales de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Facultad de Medicina. Universidad Complutense de Madrid, 1993.

MOSQUERA, M.J. y PUIG, N. *Género y edad en el deporte*. En GARCÍA FERRANDO, M.; PUIG, N. y LAGARDERA, F. *Sociología del deporte*, Alianza. Madrid, 1998. Pp 99 a 113.

PUIG, N. *La situación de la mujer en el deporte al iniciarse el s.XXI*. En *Deporte y Cambio Social en el umbral del s. XXI*, AEISAD. 2001.

SCRATON, S. *La implicación de las chicas en la enseñanza de la Educación Física mixta. L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació*. Valencia. Universitat de Valencia, 1994. Pp 321 a 328.

SCRATON, S. *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid. Morata.

TORO, J. (1999): *El cuerpo como delito*. Ariel Ciencia. Barcelona, 1995.

VÁZQUEZ, B. (comp.). *Mujeres y Actividades Físico-Deportivas*. Estudios sobre Ciencias del Deporte, n.º 35. Consejo Superior Deportes. Madrid, 2002.

VÁZQUEZ, B. *Nuevos retos para el deporte y las mujeres en el siglo XXI. Seminario Mujer y Deporte*. INEF. Madrid, 2003.

VELÁZQUEZ, R. y cols. *El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes. Una investigación en la Comunidad de Madrid*. Pila Teleña. Madrid, 2003.

UN MODELO DE DEPORTE EDUCATIVO. VALORES DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN

Albert García Edo
Joan Bartolí i Guillemat
Unió De Consells Esportius De Catalunya

- 1. EL DEPORTE ESCOLAR EN LA LEGISLACIÓN DEPORTIVA CATALANA**
 - 1.1. ¿Por qué este apartado de legislación?
 - 1.2. El papel del deporte escolar en la Ley
 - 1.3. Los Consells Esportius en la Ley del Deporte
- 2. LA UNIÓN DE CONSELLS ESPORTIUS DE CATALUNYA**
 - 2.1. ¿Qué somos y qué objetivos tenemos?
 - 2.2. Estructura y funcionamiento
- 3. EL PROGRAMA JUEGOS DEPORTIVOS ESCOLARES DE CATALUÑA**
 - 3.1. El programa: Definición.
 - 3.2. El programa: Organización.
 - 3.3. Rasgos de identidad del programa.
 - 3.4. Mecanismos de evaluación y seguimiento del programa.
- 4. ACCIONES TRANSVERSALES AL PROGRAMA JDEC**
 - 4.1. Concurso cultural deportivo.
 - 4.2. Planes de promoción.
 - 4.3. Encuentros de centros educativos.
 - 4.4. Concurso juego limpio.
 - 4.5. Planes de formación del profesorado de educación física.
 - 4.6. Grupo de trabajo Ética y Valores en el Deporte Catalán.

Sinopsis:

En este artículo se explica de manera detallada el programa juegos deportivos escolares en Cataluña, desde su estructura organizativa hasta la im-

plementación de las diferentes acciones que dan forma al programa, así como los aspectos más internos de la organización y ejecución del programa, que en el territorio catalán depende de una organización singular, los «*Consells Esportius*». Además, este artículo también hace un repaso de los aspectos legislativos relativos al deporte escolar en Cataluña.

Temas claves:

Deporte escolar, legislación deporte escolar, valores del deporte, promoción deportiva, deporte y cultura, reglamentos del deporte escolar y formación de profesores.

1. EL DEPORTE ESCOLAR EN LA LEGISLACIÓN DEPORTIVA CATALANA

1.1. ¿Por qué este apartado de legislación?

Las cuestiones legislativas, para los que no somos expertos, son siempre pesadas y difíciles. Pero en esta cuestión, como en la mayoría, es conveniente conocer el marco jurídico, y por eso creemos necesario iniciar esta ponencia dando una pincelada de la **situación legislativa del deporte escolar en Cataluña**, de manera que nos permita ubicarnos en un contexto: el de la autonomía catalana, con unas características y peculiaridades diferentes a las del resto del estado, y entender mejor un modelo de organización del deporte escolar, que está liderado por una organización singular, a la cual representamos: *la Unió de Consells Esportius de Catalunya*.

En definitiva, esta primera parte nos va a ubicar en el escenario legal del deporte escolar en Cataluña, escenario en el que nos movemos los *Consells Esportius*, asumiendo un papel de protagonistas, en la planificación, gestión y ejecución de los Juegos Deportivos Escolares de Cataluña.

1.2. El papel del deporte escolar en la Ley

La *Generalitat* de Cataluña tiene la competencia exclusiva en el campo del deporte y tiempo libre, tal y como establece el artículo 9.29 del «*Estatut d'Autonomia de Catalunya*», el cual asume de esta manera el mandato que el artículo 43.3 de la Constitución Española de 1978, hace a los poderes públicos para que «*fomenten la educación física y el deporte, y faciliten la utilización adecuada del ocio*».

En Julio de 2000 se aprobó el texto único de la **Ley del deporte** que actualmente rige en Cataluña. Esta Ley da al deporte escolar una importancia mayúscula, y ya en la exposición de motivos inicial, establece una vinculación entre la escuela y el deporte como elemento educativo:

«... El deporte forma o ha de formar parte de la actividad del hombre desde la escuela hasta la tercera edad y es un elemento educativo tanto para los deportistas de élite como para los que se sirven únicamente de él como elemento de equilibrio psicofísico de la persona».

No se queda ahí la aportación del texto legislativo con respecto al deporte escolar. Más adelante, en el título preliminar, **lo sitúa dentro de los principios que han de regir la política deportiva** de la Generalitat de Cataluña. El artículo 3 recoge que:

«Integrar la educación física y las actividades físicas y deportivas en el sistema educativo general, en todos sus niveles y ámbitos, y también en la educación especial». Artículo 3.2.a)

«Ordenar y difundir el conocimiento y la enseñanza del deporte, y fomentar las escuelas deportivas que formen adecuadamente y perfeccionen con continuidad y competencia a los practicantes, y velar especialmente por la práctica deportiva en edad escolar, tanto en la enseñanza pública como en la privada». Artículo 3.2.i)

Siendo evidente la importancia que se le da al deporte escolar, **se encuentra a faltar una definición explícita del concepto**, que ayudaría a establecer más claramente su alcance y las competencias de los diferentes agentes.

1.3. Los Consells Esportius en la Ley del Deporte

En el capítulo del título 2 de la Ley, que lleva como título «de las agrupaciones deportivas», dentro del artículo 16 se hace mención explícita de los **Consells Esportius**, tipificándolos como:

«Los Consells Esportius, como agrupaciones deportivas, son entidades privadas de interés público y social, que tienen por objeto el fomento, la organización y la promoción de la actividad deportiva en edad escolar, los cuales, si procede, a efectos de gestionar la política deportiva de los Consejos Comarcales, podrán establecer los convenios de colaboración correspondientes».

Dentro de este mismo artículo, la Ley establece el ámbito de actuación de los *Consells* y les otorga capacidad jurídica propia:

«Los **Consells Esportius** se crean de acuerdo con los **criterios de organización territorial de Cataluña** y en función de las características demográficas, deportivas y geográficas del territorio, y **tienen personalidad jurídica y capacidad de obrar para el cumplimiento de sus funciones**».

También dentro de este mismo artículo, la Ley prevé que los *Consells Esportius* puedan integrarse en un ente representativo, la **Unió de Consells Esportius de Catalunya (UCEC)**:

«Los *Consells Esportius* legalmente constituidos e inscritos en Cataluña pueden integrarse en un ente representativo de todos ellos, la **Unió de Consells Esportius de Catalunya**».

Siguiendo dentro del mismo artículo, la Ley le otorga a la **UCEC** la tipología de entidad privada y establece unos objetivos generales:

«La **Unió de Consells Esportius de Catalunya** es una entidad privada de interés público y social, sin finalidad lucrativa, con capacidad jurídica plena para el desarrollo de sus objetivos generales, encaminados a la búsqueda y la propuesta de acciones comunes para la mejora y desarrollo del deporte catalán».

Por último, en el apartado que se la Ley habla de «la gestión y la regulación de la actividad física y el deporte escolar», artículo 43.2, se establece que:

«La actividad deportiva de ámbito escolar ha de estar promovida por los **Consells Esportius** establecidos en el artículo 16, los cuales tendrán el soporte de la Administración deportiva de la Generalitat para el cumplimiento de sus objetivos».

Como puede comprobarse, la Ley nos sitúa en un campo de actuación muy amplio, puesto que como entidades privadas, los *Consells Esportius* pueden establecer los convenios de colaboración que crean convenientes con el fin de conseguir sus objetivos. Teniendo en cuenta, que estos objetivos los ha de llevar a cabo de manera conjunta con otros agentes, a los cuales la Ley también los incluye dentro de los agentes que tienen entre sus objetivos la mejora de la actividad física y del deporte escolar. Estos agentes son:

- *Consell CATALA de l'Esport.*
- Departamento de Educación.
- Federaciones deportivas.
- Diputaciones provinciales.
- Consejos comarcales.
- Ayuntamientos.
- Otros; centros educativos o asociaciones de padres y madres.

Como se podrá observar, **la Ley persigue la interrelación y la coordinación entre los diferentes agentes**, con el fin de alcanzar los objetivos perseguidos. **Pero no establece un marco de actuación o competencial para cada uno de ellos**; de donde se desprende que el legislador tiene la voluntad de procurar unas sinergias entre todos los implicados que contribuyan al desarrollo y evolución del deporte escolar catalán.

1.4. Decreto regulador de los Consells Esportius

Este decreto, 267/1990, es el encargado de desarrollar los aspectos reglamentarios que contempla la ley del deporte en relación a los **Consells Esportius** como agrupaciones deportivas, recogidas en el artículo 16 del cuerpo legislativo.

Este decreto define a **los Consells Esportius** como:

«... agrupaciones deportivas formadas por centros o asociaciones escolares, clubs, asociaciones o federaciones deportivas y entidades municipales de gestión deportiva, ayuntamientos y consejos comarcales que se dediquen al fomento, la promoción y la organización de actividad deportiva en edad escolar no obligatoria dentro de un ámbito territorial determinado, de acuerdo con los criterios de la organización territorial de Cataluña».

En cuanto a las funciones y actividades a desarrollar por los **Consells Esportius**, el decreto establece:

- **Coordinar**, y si se requiere, **organizar** las actividades deportivas en edad escolar, dentro del ámbito territorial correspondiente.
- Colaborar en la organización de los juegos deportivos escolares de Cataluña y organizar las fases previas correspondientes, de acuerdo con las directrices que determine la Secretaria General del Deporte.
- **Asesorar** a los ayuntamientos y a los consejos comarcales, y también a los clubs, las escuelas y otras entidades deportivas de su de-

marcación, en la actividad deportiva a su cargo, y si se requiere, **colaborar** en su ejecución.

- **Colaborar con la Escuela Catalana del Deporte** y otros organismos competentes en la organización de cursos de formación y perfeccionamiento, con el objetivo de buscar la mejora cualitativa del personal técnico deportivo que se dedica al deporte en edad escolar.
- **Colaborar** con las administraciones y las entidades titulares con el fin de impulsar la mejor utilización de las instalaciones deportivas de la comarca o ámbito territorial correspondiente.
- **Ejecutar** las actividades deportivas que pueda encargar los órganos deportivos de la *Generalitat* de Cataluña, los ayuntamientos y consejos comarcales, y otras entidades públicas o privadas competentes, de acuerdo con los convenios que puedan establecerse.

2. LA UNIÓN DE CONSELLS ESPORTIUS DE CATALUNYA

2.1. ¿Qué somos y qué objetivos tenemos?

En Cataluña hay un total de 45 *Consell Esportius*, representados por la **Unió de Consells Esportius de Catalunya (UCEC)**. La UCEC se creó en 1994 por voluntad de los propios *Consells*, con el objetivo de tener un **órgano que los aglutinara, los coordinara y los representara de manera unitaria**.

Al igual que los *Consells Esportius*, la UCEC tiene el status de asociación deportiva privada sin ánimo de lucro, con personalidad jurídica y capacidad plena para obrar con el fin de conseguir sus objetivos, que entre otros, son:

- **Velar porque el deporte y la actividad recreativa práctica en edad escolar** se lleven a término bajo unos criterios pedagógicos que beneficien la formación integral de los escolares.
- **Crear las condiciones necesarias y las estructuras**, o colaborar en su creación, para poner el deporte al servicio del ciudadano, y especialmente de los más jóvenes, para que les sea beneficioso en todos los aspectos de su desarrollo.
- **Colaborar con las entidades, organismos públicos y privados para la mejora de la práctica del deporte**, entendiendo este deporte como un medio para el desarrollo asociativo, cívico, cultural y educativo del pueblo de Cataluña, como referente en la formación personal de los ciudadanos y ciudadanas.

- Asesorar a la Secretaria General del Deporte en los casos en que esta lo establezca y cuando lo solicite.

2.2. Estructura y funcionamiento

Los Consells Esportius

Como se ha comentado, en Cataluña hay un total de 45 *Consells Esportius* que se dedican al fomento, la promoción y la organización de actividades deportivas, dentro de su ámbito territorial, de acuerdo con los criterios de organización territorial de Cataluña. Queremos decir con esto que, el ámbito de actuación territorial de un *Consell Esportiu* es la comarca. De esta manera, la UCEC esta presente con **una oficina y personal técnico cualificado, en todas las comarcas de Cataluña.**

Se hace necesario señalar en este punto, que una de las características más importantes de los *Consells Esportius* es **la capacidad que tienen para adaptarse a la realidad social y deportiva del territorio**, en el cual desarrollan su trabajo. Por eso, la división de Cataluña en *Consells Esportius* no coincide totalmente con la división administrativa en comarcas, lo cual, lejos de ser un inconveniente, se convierte en una ventaja, ya que de esta manera se adapta mejor a la realidad que les rodea y se ofrece un mejor servicio.

En Cataluña hay 41 comarcas administrativas, pero en cambio, hay 45 *Consells Esportius*. Esta circunstancia viene motivada por las especiales características de dos comarcas, el Barcelonés (Barcelona ciudad y sus municipios colindantes) y Vallés Occidental (la zona de Terrassa, Sabadell... etc.), que debido al volumen de población de éstas, dentro de una misma comarca hay más de un *Consell Esportiu*. De esta manera en el Barcelonés hay tres *Consells Esportius*; Consell de l'Esport Escolar de Barcelona (para Barcelona ciudad), CE del Barcelonés Sur (para la ciudad de Hospitalet) y el CE del Barcelonés Norte (para las ciudades de Badalona, Sant Adrià y Santa Coloma de Gramenet). La otra comarca dividida en tres *Consells Esportius* es el Vallés Occidental; CE del Vallés Occidental Sur (para la zona de Cerdanyola), el CE del Vallés Occidental Terrassa (para la zona de Terrassa) y el CE del Vallés Occidental Sabadell (para la zona de Sabadell).

Las Agrupaciones territoriales de Consells Esportius

En la actualidad, la UCEC **está estructurada en cuatro Agrupaciones Territoriales de Consells Esportius**, coincidentes con las cuatro provin-

cias catalanas. Cada una de estas Agrupaciones Territorials se organiza y funciona según las características de su territorio (población, distancias, número de participantes...etc.), con el fin de adaptar los programas, actividades y competiciones a las realidades del territorio.

3. EL PROGRAMA JUEGOS DEPORTIVOS ESCOLARES DE CATALUÑA

ESTRUCTURA DE LA UNIÓN DE CONSELLS ESPORTIUS DE CATALUNYA



3.1. El programa: Definición

Los **Juegos Deportivos Escolares de Cataluña (JDEC)** son un programa de promoción deportiva para jóvenes en edad escolar (de 6 a 16 años), que convoca la Secretaría General del Deporte de la «Generalitat de Cataluña» y que organiza y ejecuta la **Unió de Consells Esportius de Cataluña, a través de sus 45 Consells Esportius.**

Los JEDC tiene por objetivo facilitar el acceso a la práctica deportiva del máximo número de jóvenes en edad escolar, mediante la promoción de un conjunto de actividades con un alto contenido educativo, y dentro de una dinámica que favorezca la interrelación social y la continuidad en la práctica deportiva.

Este programa, lógicamente, utiliza la competición, pero no como objetivo exclusivo y final, sino como medio para conseguir mediante el deporte potenciar toda una serie de valores. El programa pretende ser un camino de inicio a la práctica deportiva, una puerta de entrada al deporte para los jóvenes, donde el deporte en sí y la tecnificación tienen un papel importante, pero donde las cuestiones relacionadas con la salud, adquisición de hábitos, ocupación del tiempo libre...etc., tienen un papel tan o más destacado.

Durante el último curso escolar, 2003-2004, un total de **162.957 chicos y chicas** de Cataluña han participado en las diferentes actividades organizadas en alguna de las **23 disciplinas deportivas convocadas**.

3.2. El programa: Organización

Los JEDC se organizan y estructuran en diferentes fases, según el ámbito territorial en el que se desarrollan y el nivel de la competición.

Primera fase de los JEDC: Actividades o competiciones locales o comarcales

A grandes rasgos, podemos decir que se organizan **fases locales en aquellas ciudades de Cataluña con un nivel de población suficiente** para generar por ellas mismas un volumen de equipos o deportistas, que les permita organizar una competición de calidad, y que se alargue durante la mayor parte del curso escolar. Estas poblaciones se encuentran ubicadas mayoritariamente en el Área Metropolitana de Barcelona. Estas actividades o competiciones están organizadas por los Ayuntamientos, Áreas, Patronatos o Institutos Municipales del Deporte. La excepción son Barcelona ciudad y el Hospitalet, ya que como se ha comentado anteriormente, son dos Consells Esportius que coinciden con un único municipio y por lo tanto, la competición o actividad es a la vez local y comarcal.

En las comarcas de Cataluña donde los municipios no son suficientemente importantes como para organizar por si solos una competición durante toda la temporada, o en aquellas **comarcas donde una población aglutina a la mayor parte de la población comarcal y el resto son municipios de menor dimensión, el primer nivel es la fase comarcal**. Esto significa que todos los equipos de la comarca participan en una actividad conjunta que se organiza y gestiona desde el Consell Esportiu de la comarca en cuestión. A modo de ejemplo, podemos comentar el ejemplo de la Comarca del Baix Camp, con un municipio muy potente. Reus, y el resto, a excepción de Cambrils, son todo municipios de menos de 3.000 habitantes. En este caso el primer nivel de competición es la fase comarcal que organiza el *Consell*.

Segunda fase de los JDEC: Competiciones o actividades territoriales

En esta segunda fase, a la que denominamos fase territorial, **queda circunscrita al ámbito de la provincia**, de manera tal que en Cataluña tenemos 4 fases territoriales; Barcelona, Girona, Lleida y Tarragona.

Cada demarcación organiza mediante las Agrupaciones Territoriales de *Consells Esportius*, su propia fase territorial con los mejores equipos provenientes de las diferentes fases comarcales o locales. Esta fase territorial da acceso a la fase Nacional.

Hay que decir que en algunas disciplinas deportivas, la fase territorial es la primera fase de los JEEC. Estamos hablando de disciplinas deportivas más o menos minoritarias, donde el número de equipos o de participantes no es lo suficientemente grande como para organizar una competición comarcal.

Los equipos o participantes de estas disciplinas provenientes de las diferentes comarcas se agrupan en una única competición territorial desde el inicio y hasta la finalización de la temporada.

Tercera fase de los JDEC: Competiciones o actividades nacionales

En la última fase de los JEEC, la que llamamos fase Nacional, **participan los mejores equipos y deportistas provenientes de las diferentes fases territoriales**. Esta es la última fase de los JDEC, y está organizada directamente por la UCEC.

Tanto en esta como en las anteriores fases, las actividades no son únicamente competitivas, tal y como veremos más adelante. Se organizan actividades puramente participativas y lúdicas, donde el deporte es el hilo conductor, y en las actividades competitivas, **se incorporan otras de carácter lúdico y cultural, con el objeto de dotar a las competiciones de un valor añadido** y acercarnos a los objetivos pretendidos por el programa.

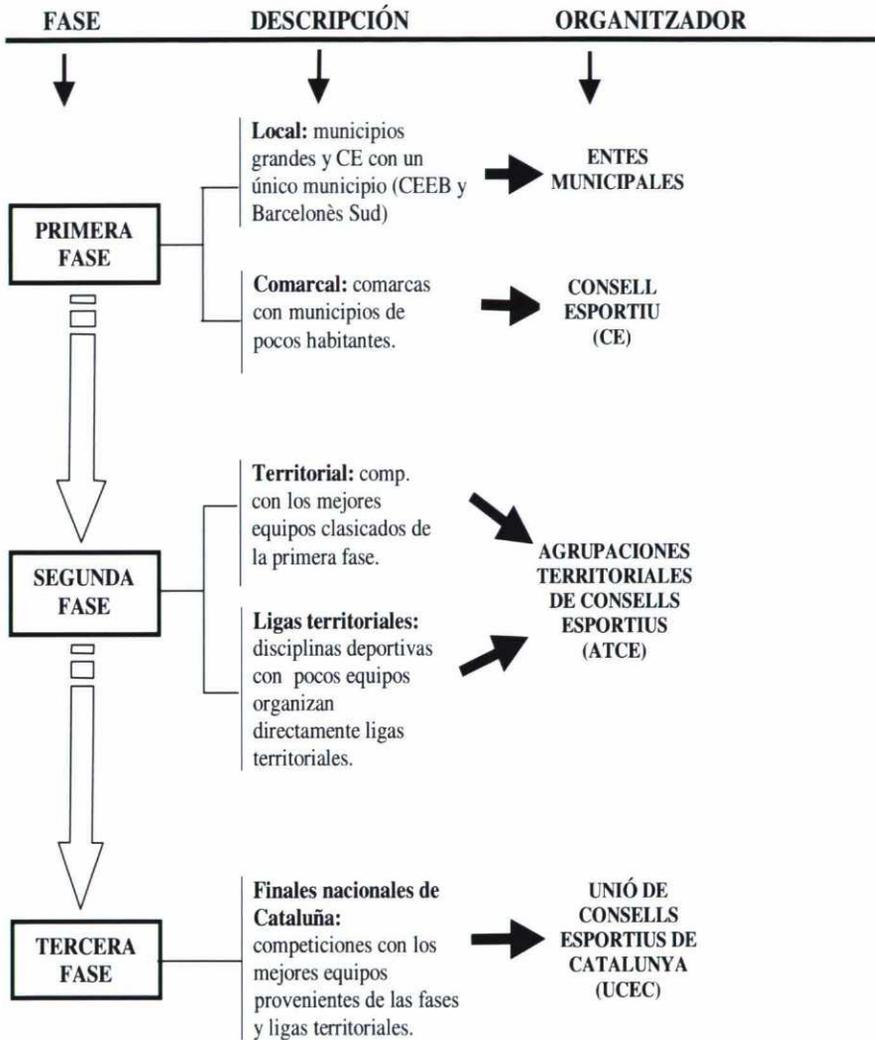
3.3. Rasgos de identidad del programa

Tal y como se ha señalado anteriormente, el programa JDEC tiene por objetivo **facilitar el acceso a la práctica deportiva del máximo número de jóvenes en edad escolar, que esa práctica deportiva tenga un alto contenido educativo, y que favorezca la interrelación social y la continuidad en la práctica deportiva**.

Obviamente, para conseguir que el máximo número de jóvenes accedan al programa JEDC, el programa debe tener la máxima accesibilidad posible. Las vías puestas en marcha para conseguir estos objetivos han sido:

- 1. Facilitar el tránsito de un deporte a otro**, de manera especial en las disciplinas de equipo, potenciando de esta manera la tan loada práctica polideportiva en las edades de iniciación.

Esto se ha llevado a cabo mediante la **modificación de las partes del reglamento que inciden en la participación de los deportistas y en la estructura de la actividad.**



Como podemos observar en la siguiente tabla (Tabla 1), la estructura de los partidos es la misma para todos los deportes de equipo del programa; tiempos de juego por partido y por jugadores y la forma de establecer los resultados también es homogénea, con el objeto de que los resultados no sean abultados. Además, el hecho de que ganar una parte, tenga un valor, hace que desaparezcan aquellos minutos coloquialmente llamados ‘basura’. De esta manera todos los jugadores, jueguen los minutos que jueguen, ven reflejada su aportación en el marcador final.

Deporte	Tiempo de juego	Descansos	Periodos	Jugadores mínimos	Resultado de los partidos
Fútbol 7	4 tiempos de 12 minutos	2 minutos entre la 1ª y la 2ª parte, y entre la 3ª y la 4ª parte. 5 minutos entre la 2ª y la 3ª parte.	Todos los jugadores inscritos en el acta deberán jugar como mínimo un periodo completo y descansar también un periodo completo a lo largo del partido. Durante las tres primeras partes no se permiten cambios. Durante la cuarta parte los cambios serán libres, aunque los jugadores que hayan participado en las tres primeras partes de manera consecutiva, no podrán alinearse.	10 jugadores	Por partes
Fútbol 5	4 tiempos de 10 minutos			7 jugadores	
Minibàsquet					
Minibalonmano					
Voleibol	3 sets	2 minutos	Todos los jugadores inscritos en el acta deberán jugar como mínimo un set completo	6 jugadores	Por sets

TABLA 1.

2. **Adaptar las exigencias y crear niveles, de acorde con las capacidades físicas y los intereses deportivos de los/as participantes,** de manera especial en las disciplinas individuales, con el fin de ofrecer un nivel y una exigencia que se adecue a la realidad y motivaciones de cada individuo.

Los **reglamentos** de deportes individuales acostumbran a ser **especialmente ortodoxos, poco flexibles y de gran dificultad**. Lo cual provoca

que, por un lado, se deba dedicar un importante volumen de horas durante la semana a los entrenamientos para alcanzar el nivel. Y por otro lado, limita la participación a aquellos deportistas más dotados, descartando a los que poseen menos cualidades físicas.

Para corregir esta situación, **en los JDEC se han adaptado los ejercicios a las características físicas de los participantes y se han confeccionados progresiones lógicas y accesibles** con pocas horas de entrenamiento y sin necesidad de ser un superdotado para conseguirlos. Además, y con el fin de adecuar los niveles de competición a todos los participantes y dar de esta manera posibilidades de éxito a todos, **se han creado niveles de competición adaptados**, para que cada cual pueda participar en el que más se ajuste a sus circunstancias.

Ejemplo de esta adaptación son.

- **La gimnasia rítmica**; saliéndose del código FIG, se ha elaborado una normativa con una dificultad de menor nivel «a» (a pequeña), donde la ejecución de una dificultad no se valora únicamente si esta realizada correctamente, sino que se marca un mínimo accesible y se tiene en cuenta también que la ejecución no provoque un excesivo esfuerzo en las capacidades de la gimnasta, de manera tal que pudiera provocarle una lesión actual o futura.
 - **El patinaje artístico**; La normativa no marca la obligatoriedad de superar diferentes pruebas de nivel mediante exámenes para poder participar en las diferentes fases, sino que se establecen unos ejercicios integrativos, progresivos según la categoría, a partir de los cuales deben montarse las coreografías.
3. **Los JDEC tienen para todas las disciplinas deportivas la misma distribución en categorías.** Es decir, los niños y niñas de primero y segundo de educación primaria, practiquen la disciplina que practiquen, son siempre benjamines. De esta manera conseguimos dos cosas: facilitar el que un deportista pueda compaginar de manera fácil la participación en más de una disciplina deportiva y por otro, facilitar las cuestiones administrativas a los colegios y entidades que participan en el programa.

Por último, dentro de este apartado de rasgos que identifican el programa, hay que señalar que, cada día más, **las fases finales de los JDEC se organizan en forma de encuentros donde no se establece una clasificación final**, es decir, no se proclama un campeón de Cataluña. Estas encuen-

tros tienen cada día que pasa mayor aceptación entre los participantes y nos permiten a nosotros, los organizadores, trabajar de manera especial los valores educativos del deporte y los valores de salud, dejando aparte los competitivos.

3.4. Mecanismos de evaluación y seguimiento del programa

Con el fin de poder evaluar el desarrollo del programa, debatir sobre nuevas propuestas o soluciones para los problemas del deporte escolar, hemos establecido una serie de acciones que nos permiten durante uno o más días pararnos, dejar al lado el trabajo cotidiano y el día a día, para **reflexionar y apuntar nuevos caminos**.

De manera concreta, realizamos **dos tipos de acciones**. Una en forma de **jornadas-congreso**, abierta a todos los interesados en el deporte escolar. Y la **otra más interna, es la realización de jornadas de trabajo entre los diferentes técnicos de los *Consells Esportius*** para evaluar dónde estamos, a dónde vamos y cómo queremos llegar.

La actividad congresual la desarrollamos de manera trianual. **El primer congreso se realizó en el año 1.999 en Barcelona**, y tuvo como hilo conductor los diferentes modelos del deporte escolar, tanto en España como en diferentes regiones europeas de similares características a las nuestras. La coincidencia con un periodo electoral autonómico, hizo que también se debatiera en profundidad sobre la importancia que los partidos políticos dan al deporte escolar.

El segundo congreso se realizó en Noviembre del 2002, en el Vendrell, y tuvo como punto de partida el «Mini congreso», que semanas antes se había realizado con 156 chicos y chicas de toda Cataluña, para hablar del deporte escolar. Esta iniciativa, que como tal no es nueva, en el formato en que se llevó a cabo, si lo es. Se reunió en un hotel a un grupo representativo de participantes del deporte escolar, para que nos dieran su visión sobre los temas que semanas más tarde se tratarían en el congreso de los adultos. La iniciativa fue un éxito. **Las conclusiones de este «Mini congreso»**, fueron el punto de partida del posterior congreso de adultos, que giró en torno a 5 grandes temas; La financiación del deporte escolar (éste no tratado por los niños), el deporte como herramienta de integración social y cultural, la práctica polideportiva y los modelos de competición, la adaptación de los reglamentos y el papel de padres, madres, entrenadores y árbitros y los contravalores del deporte de élite frente al deporte escolar.

Otra de las acciones que utilizamos para analizar el desarrollo del programa y proponer nuevas iniciativas son las **reuniones de trabajo** que periódicamente realizamos con todos los técnicos de los 45 *Consells Esportius*. En estas reuniones no hay un orden del día con cuestiones a resolver propias del día a día, sino que se hace un análisis de la situación y se apuntan posibles medidas correctoras. Además, se suele invitar a participar en estas jornadas a profesionales de fuera de nuestra organización, para que nos aporten un punto de vista externo y nos hagan ver problemas y dar soluciones, que desde dentro, no se ven tan claras.

4. ACCIONES TRANSVERSALES AL PROGRAMA JDEC

En los 7 años que la UCEC lleva desarrollando el programa JDEC, se han ido creando toda una serie de acciones paralelas, que de manera transversal e incidiendo sobre los diferentes agentes que participan en el deporte escolar, **buscan la mejora de la calidad del mismo, el incremento de participantes y la corrección de los problemas o disfunciones que puedan surgir.**

Las principales acciones que llevamos a cabo los *Consells Esportius* en relación a los Juegos Escolares, son seis: Concurso cultural deportivo, planes de promoción, encuentros de centros de educación, concurso juego limpio, planes de formación del profesorado de educación física y el grupo de trabajo de ética y valores en el deporte catalán.

4.1. Concurso cultural deportivo

El Concurso Cultural Deportivo es una acción paralela a la convocatoria de los JDEC. **Tiene como objetivo la potenciación del desarrollo de las cualidades artísticas y literarias de los jóvenes de Cataluña a través del deporte y como manifestación cultural de este.** En este concurso participan jóvenes con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años.

Las bases del concurso se envían, mediante los *Consells Esportius*, a los centros de educación de Cataluña, los cuales, confeccionan unidades didácticas en las cuales se pueden implicar diferentes departamentos: Educación física, plástica, lengua...etc.

El concurso tiene diferentes modalidades: Pintura dibujo, redacción, mascota, cómic y fotografía. Un jurado especializado determina los trabajos premiados, además de las entidades y *Consells Esportius* que mejor han aplicado el programa en su ámbito de actuación.

Todos los participantes obtienen un diploma y diferentes obsequios por su participación. En la última edición participaron más de 14.000 chicos y chicas de toda Cataluña.

4.2. Planes de promoción

Los planes de promoción son una **forma de promoción de determinados deportes, dentro de los centros educativos, ya sea dentro o fuera del horario lectivo**. Consisten en la cesión durante un trimestre de material deportivo y didáctico, para poder desarrollar en el centro créditos y/o unidades didácticas, durante la clase de educación física.

Se trata de mejorar la oferta de práctica deportiva en el territorio, dando respuesta a la necesidad que hay de conocer y practicar nuevas disciplinas deportivas o, disciplinas deportivas minoritarias, posibilitando el acceso de nuevos practicantes.

Estos planes de promoción se ejecutan directamente desde los **Consells Esportius**, contactando directamente con los profesionales de la educación física de los diferentes centros de la comarca o ámbito de actuación.

Los **objetivos que nos hemos marcado para este programa** son:

- **Ampliar el abanico de deportes** ofertados para la práctica deportiva.
- Promocionar los deportes minoritarios o de nueva creación.
- **Iniciar a los jóvenes en la práctica de estas modalidades** deportivas, ya sea mediante el vitae común o variable de la educación física, o como práctica deportiva en horario extraescolar.
- **Facilitar el material didáctico teórico y práctico necesario** para llevar a cabo estas actividades en los centros educativos, dentro y fuera del horario lectivo.
- Facilitar la participación de estos jóvenes en las actividades y competiciones de los JDEC.

Puntualmente, al finalizar el trimestre se realiza un encuentro de los centros que han estado llevando a cabo los diferentes planes de promoción.

En la actualidad se están realizando planes de promoción de; bádminton, béisbol, balonmano, korfbal, hockey, tenis, ciclismo, ajedrez y vela.

4.3. Encuentros de centros educativos

Además de los JDEC, desde los *Consells Esportius* se ofrecen otras actividades donde mediante el deporte, y entendido éste desde una vertiente lúdica además de la puramente deportiva, **se ofrecen a los jóvenes actividades diferentes a las normales, pero siempre bajo unos criterios con contenidos educativos y pedagógicos.**

Estos encuentros están dirigidos de manera especial a los centros educativos y **se desarrollan en jornadas lectivas y gozan de la aprobación del departamento de Educación** de la «Generalitat de Catalunya», de manera tal que, la transmisión de la información y la coordinación se realiza de manera directa con los profesores de educación física de los centros.

Estos encuentros suelen tener una duración de media jornada, entre las 10:00 y las 15:00 horas, se llevan a cabo con frecuencia en **espacios deportivos no convencionales** como pueden ser parques o playas, y las actividades deportivas que se realizan suelen estar también fuera de lo convencional. Se practican deportes alternativos o disciplinas deportivas de nueva creación, combinándolas con las clásicas.

Las fechas en las que suelen desarrollarse estos encuentros acostumbran a coincidir con aquellos periodos escolares donde la exigencia y la laxitud en las clases son más propicias para ello, es decir los días previos a vacaciones de Navidad, Verano y Semana Santa.

La **aceptación de estos eventos es cada día mayor.** La asistencia es mayoritaria y está excelentemente valorada, tanto por los centros escolares, como por los profesionales de la educación física. Estos encuentros acostumbran a superar con facilidad los 3.000 participantes.

4.4. Concurso juego limpio

Desgraciadamente, la violencia y la intolerancia a todos los niveles están cada vez más presentes en nuestra sociedad, y el deporte no se salva. **Para tratar de evitar este deterioro y potenciar la convivencia, el respeto y la transmisión de valores mediante la práctica deportiva, la UCEC,** en colaboración con el Consejo Catalán del Deporte y el grupo de trabajo Ética y Valores en el Deporte Catalán, ha puesto en marcha **la campaña Juego Limpio.**

Juego limpio es una propuesta de sensibilización de los participantes el los JDEC mediante la potenciación de valores como la respon-

sabilidad, la aceptación a las normas, el respeto, el compañerismo y el resto de valores que podemos asociar a la práctica deportiva.

La UCEC distribuye a todos los participantes de los JDEC un díptico informativo del Juego limpio, en el cual se explican las normas que deberían regir la participación en el deporte escolar. Estas normas se corresponden con el decálogo del deporte escolar elaborado por el grupo de trabajo mencionado anteriormente. El díptico incluye la hoja de manifiesto de aceptación de las normas, el cual, una vez rellenado, permite la participación en el concurso Juego Limpio.

Cada semana se realiza un sorteo con todos los manifiestos recibidos. Los ganadores reciben un lote de material deportivo. Además, periódicamente, se publica en la prensa deportiva catalana los ganadores del concurso.

4.5. Planes de formación del profesorado de educación física

Con el objetivo de mantener una relación fluida con el profesorado de educación física, convertirnos en una herramienta útil para ellos y potenciar mediante la formación el desarrollo del deporte escolar, los *Consells Esportius* ponen a disposición de estos profesionales de la educación física una amplia posibilidad de formación.

Estos cursos pretenden dar la formación teórica y práctica para poder desarrollar, durante las sesiones de educación física, nuevas propuestas curriculares. **Esta formación esta muy ligada a los planes de promoción**, de manera que se proporciona a los profesores la formación necesaria para impartir los planes.

Esta formación de profesores también es, de hecho, en un **espacio de debate e intercambio de opiniones y experiencia entre los profesionales de esta disciplina**. Por ello, una parte de la formación se desarrolla realizando actividades en el medio natural, con lo cual, se crea un espacio de convivencia entre los participantes.

Es importante señalar, **que estos cursos tienen el reconocimiento del Departamento de Educación de la *Generalitat*.**

4.6. Grupo de trabajo de Ética y Valores en el Deporte Catalán

El grupo de trabajo de Ética y Valores en el Deporte Escolar Catalán, es un grupo impulsado, además de por la UCEC, por la Secretaria General

del Deporte y las Universidades catalanas, **con la idea de trabajar en la elaboración de materiales que hagan posible que el deporte, y especialmente el deporte escolar, sea un verdadero camino para la educación integral de las personas**, de manera tal que la actividad física lleve asociados la transmisión de valores.

La creación de esta comisión es consecuencia del creciente clima de exaltación y disputa constante que se genera alrededor del deporte, ya sea de élite o escolar.

EL DEPORTE EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA: JUSTIFICACIÓN CURRICULAR Y EDUCACIÓN EN VALORES

Juan Luis Hernández Álvarez
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

2. DEPORTE Y CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

3. PROFUNDIZACIÓN EN EL SENTIDO EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS: JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

3.1. Deporte y Educación.

3.2. Deporte y desarrollo de capacidades de relación con el entorno.

3.3. Deporte y calidad de vida.

4. DEPORTE Y EDUCACIÓN EN VALORES

4.1. La práctica del deporte como escenario para una educación en valores.

4.2. La elaboración de propuestas para una educación en valores: la necesidad de una confluencia de acciones entre diversos agentes sociales.

5. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. INTRODUCCIÓN

El año 2004 fue declarado «Año Europeo de la Educación a través del Deporte». Como consecuencia, parece que con más énfasis que en años anteriores, en ese 2004 se han venido realizando «diferentes miradas» sobre el

deporte y sus posibilidades de contribuir a la educación de los ciudadanos europeos y a la propia construcción de la idea de Europa.

Incentivados por las convocatorias y ayudas oficiales, diferentes instituciones y grupos de personas han desarrollado proyectos en los que se han abordado experiencias prácticas en torno al deporte como agente educativo. Asimismo, las Universidades como instituciones de formación y el propio Ministerio de Educación y Ciencia han organizado o fomentado la realización de jornadas, seminarios, cursos de verano..., que han tenido por objeto la comunicación de experiencias y el fomento de la reflexión sobre el significado del deporte y su contribución a la educación de los ciudadanos.

En este contexto, como modesta contribución al debate sobre las posibilidades educativas del deporte, con este artículo se pretende realizar un análisis del deporte en su relación con el currículo de Educación Física. Se trata por tanto de una reflexión y de la expresión de opiniones que se centran en el papel que el deporte juega en el ámbito escolar y en el marco de la Educación Física como área curricular. A estos efectos, consideramos el centro educativo y la persona que en él se forma como sendas unidades en las que no cabe distinguir un tiempo y un espacio escolar y uno extraescolar, sino un tiempo y un espacio educativo que «obliga» a que las actividades que allí se planifican y se desarrollan estén orientadas por objetivos formativos para las personas que en ellas toman parte.

Así, en un primer momento, trataré de realizar una aproximación a la presencia histórica y actual del deporte en el ámbito curricular de la Educación Física, para, a continuación, exponer una línea de reflexión sobre el papel que puede jugar el deporte en la educación de los niños y adolescentes en el marco de la institución escolar.

2. DEPORTE Y CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Sobre el deporte, el currículo de Educación Física y la educación en valores, es posible realizar diferentes tipos de análisis, todos ellos con algún significado y no carentes de una cierta intencionalidad que, en ocasiones, deja traslucir los conflictos y contradicciones que se reflejan en cualquier actividad humana relacionada con la educación.

Para comenzar nuestra reflexión sobre la presencia del deporte en el currículo escolar, como contenido de la Educación Física, creo que es conveniente realizar una breve aproximación histórica a los motivos por los que el deporte se incluye en el ámbito escolar. Para más adelante dejamos el aná-

lisis de la presencia del deporte en el currículo actual de Educación Física, aunque el momento de transición en el que nos encontramos entre la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) no facilita precisamente dicho análisis.

Todo acercamiento histórico ayuda a comprender las circunstancias que rodean el origen de una realidad social como es el deporte y, al mismo tiempo, facilita las claves para una valoración de los fines que se perseguían con su inclusión en los currículos escolares. A veces, tendemos a pensar que un contenido con la relevancia actual, como la que tiene el deporte, ha estado siempre presente en la historia curricular de la Educación Física. Sin embargo, pocas veces se piensa que la inclusión del deporte en el currículo de la EF presenta connotaciones de lucha anti-hegemónica respecto a la «gimnasia sueca o neo-sueca» que ejerció como contenido dominante hasta casi la mitad del siglo XX. Quiere esto decir, que el deporte se integra en un marco educativo porque, presuntamente, responde de mejor manera a un proyecto de educación y, por tanto, a una determinada escala de valores de la sociedad de cada momento.

A pesar de que el origen del deporte suele situarse en la escuela inglesa, su inclusión en los currículos escolares de la Europa continental obedece a diferentes causas:

- Mimetismo de los grandes eventos deportivos de comienzos del siglo XX, gracias al eco que, de forma progresiva, las competiciones deportivas van encontrando en los medios de comunicación.
- La vinculación que existe entre deporte y juego, frente a otras manifestaciones de la motricidad más rígidas, y, en consecuencia, la motivación intrínseca que despierta en los jóvenes de la época.
- Motivaciones de índole ideológico: la apuesta por los juegos deportivos se sitúa en una perspectiva política de confrontación con otras formas culturales de las actividades físicas que por sus características ofrecían una imagen estereotipada y cercana a un marco disciplinario y militar.
- La búsqueda de alternativas de los propios profesores de Educación Física, en un intento por encontrar contenidos más dinámicos y atractivos que las viejas formas gimnásticas y, con ello, innovar en los currículos de Educación Física.

En este sentido, con relación a este último punto, la inclusión del deporte en el currículo de la EF se presenta, en su momento, como una innovación necesaria para la legitimación y la supervivencia de la propia Educación Física en el contexto educativo. Pero, como toda innovación, la inclu-

sión del deporte en el currículo escolar nunca ha estado exenta de debates. Baste recordar, como ejemplo, la obra que G. Hebert escribía en 1925, titulada «El deporte contra la Educación Física»¹, en la que el autor francés advertía de lo que ahora otros autores denominan la «colonización de la Educación Física por parte del deporte»².

Con el paso del tiempo, el deporte se ha consolidado como la «manifestación cultural del movimiento humano» dominante en los currículos de Educación Física. Esta consolidación, se suele sustentar sobre tres pilares básicos: la historia, el profesorado (formación) y los intereses del conjunto de la sociedad³.

En efecto, en los diferentes momentos históricos de «diseño curricular», siempre existe la presión que procede de estos tres ámbitos. Así sucede en cualquier reforma curricular y así sucede en nuestro contexto. De forma tal que el propio currículo oficial acaba admitiendo la relevancia de este contenido al afirmar que:

«El deporte, considerado como una parte específica de las conductas motrices, tiene el valor social de ser la forma más habitual de entender y practicar la actividad física en nuestra sociedad»⁴.

Pero ese reconocimiento de su valor no es un obstáculo para que, al mismo tiempo, se ponga de manifiesto la diferencia que puede existir entre la perspectiva dominante del deporte en la sociedad y cuál debería ser la forma de entender esta construcción histórica en el ámbito de la educación y en el marco de la institución escolar. Tanto el currículo de la LOGSE, como ahora el de la LOCE, aluden a este tema al afirmar que:

«En general, la valoración social de la práctica deportiva corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo escolar»⁵.

¹ HEBERT, G. (1925): *El sport contra la educación física*. Imprenta Mercantil. Barcelona.

² DEVÍS DEVÍS, J. (1996): *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Ed. Visor-aprendizaje. Madrid.

³ Los lectores interesados en este aspecto pueden ver HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1996): «La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?». *Revista de Educación*, n.º 311, pp. 51-76.

⁴ *Introducción al área de Educación Física*. Currículo de Secundaria. BOE n.º 158, de 3 de julio de 2003.

⁵ *Ibidem*.

... «Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, asimismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva»⁶.

Estas matizaciones realizadas en el propio currículo oficial reflejan que se trata de un contenido sobre el que es necesario puntualizar respecto a su tratamiento en el ámbito escolar y muestran que el debate histórico sigue presente en el momento actual. Pero, ¿Es el deporte un contenido controvertido en la actualidad?

El análisis del desarrollo curricular nos ofrece datos que nos acercan a una doble realidad. Por un lado:

- El deporte es, con significativa diferencia, el contenido que ocupa más tiempo en el desarrollo curricular de la Educación Física a partir de los 9-10 años de edad de los alumnos.
- El deporte constituye un «contenido universal». Es decir, se encuentra presente en prácticamente la totalidad de los currículos del área de los diferentes países, llámese el área «Educación Física» o directamente «Deporte».
- El deporte se configura como una constante de atención de los medios de comunicación que avivan su presencia social y potencian la idea del deporte como la manifestación cultural dominante en el ámbito de la actividad física.

Sin embargo, por otro lado, esta extensión universal del deporte como contenido curricular no asegura que su tratamiento en el ámbito escolar sea el adecuado en orden al desarrollo personal y social de los alumnos y las alumnas. Al contrario, cabría decir que aquellas «manifestaciones culturales del movimiento humano» que mantienen posiciones no dominantes realizan un mayor esfuerzo, que las dominantes, por constituir un hecho relevante y «ganar» un espacio curricular coherente con los objetivos educativos plasmados en los currículos.

Así, en el caso del deporte, podemos constatar la existencia en la práctica de enseñanza de concepciones basadas en una socialización acrítica. Se trata de concepciones del deporte amparadas en un paradigma técnico en las

⁶ Introducción al área de Educación Física. Currículo de Secundaria; en Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Área de Educación Física*. Servicio de Publicaciones. Madrid.

que el objeto fundamental de aprendizaje lo constituye, en exclusiva, el conjunto de reglas y aspectos técnico-tácticos de las diferentes modalidades deportivas. Además, este enfoque se caracteriza por el empleo de enfoques tradicionales de la enseñanza que poco o nada contribuyen a un desarrollo personal y social acorde con las necesidades de los individuos en una sociedad tan compleja como la actual.

En contraposición a estas concepciones acríicas, se presentan aquellas otras posibilidades de socialización a «través del deporte basadas en la reflexión crítica sobre su significado y sobre los valores que las sustentan como un «contenido dominante». Asimismo, estas formas de entender el deporte ofrecen miradas sobre este contenido curricular desde la óptica de un paradigma interpretativo o crítico, que sitúan el acento no sólo en aprendizajes de tipo instrumental sino en la comprensión de los valores que se asocian a estas formas de actividad física, así como de los aspectos culturales, sociales e ideológicos que se encuentran presentes en su desarrollo y aprendizaje.

En ese sentido, es posible afirmar que, en nuestra opinión, la concepción que debe estar presente en el ámbito educativo será aquella que, a través de las prácticas deportivas, trate de:

«conseguir que los alumnos y las alumnas llegasen a ser capaces, por un lado, de conducirse de manera autónoma y responsable en el ámbito vital configurado por la cultura físico-deportiva (espectáculo y práctica físico-deportiva), la cultura corporal (cuidado y conservación del cuerpo y de la salud), y la cultura del consumo (productos y servicios físico-deportivos); por otro lado, de disfrutar y beneficiarse para su desarrollo y bienestar personal de lo que ofrecen estas formas de cultura; y también de participar de manera activa y crítica en el progreso y mejora de tales dimensiones de su cultura, de manera racional y acorde con los requerimientos de las sociedades democráticas»⁷.

La confrontación entre unas y otras concepciones –las técnicas y las de socialización crítica– presentes en la forma de entender el deporte, ha contribuido a configurar diferentes discursos sociales y didácticos, que, utilizando la expresión acuñada por Tinning⁸, bien podemos definir como «discursos de rendimiento» frente a «discursos de participación».

⁷ VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. Y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, JL. (2005). «Una visión crítica sobre la función curricular de la educación física y sobre su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*; n.º 17. [en prensa].

⁸ TINNIG R. (1996): «Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado». *Revista de Educación*, n.º 311, pp. 123-134.

Los discursos de rendimiento se sustentan, de forma prioritaria y simplificando sus rasgos distintivos, sobre una serie de concepciones que van desde el predominio ejercido por algunas ciencias, en detrimento de otras, hasta por la utilización de una diferente terminología que caracteriza el propio discurso. En efecto, en el marco de un discurso de rendimiento nos encontramos: con el predominio que ejercen las ciencias biológicas en el estudio de las posibilidades de logro del mayor rendimiento posible en una determinada modalidad deportiva; con una intencionalidad presente en los discursos de rendimiento que se trasluce en el uso de expresiones como la selección de los más hábiles; con formas de entender la actividad deportiva centrada de forma excesiva en la preparación para la competición; y, por último, con un discurso de rendimiento en el que la meta es precisamente el grado de rendimiento (producto final), y se convierte por tanto en el factor que se utiliza como único indicador del éxito.

Por el contrario, en los discursos de participación, el dominio que ejercen las Ciencias Sociales en el estudio del valor de las manifestaciones culturales del movimiento como fuente de socialización, ofrecen una perspectiva del deporte muy diferente. La utilización de expresiones como la de Inclusión de todos en los beneficios educativos que se derivan de las prácticas corporales contrasta con el mensaje de selección de los más hábiles presente en los discursos de rendimiento. Asimismo, la cooperación se convierte en el nuevo centro de atención prioritaria, sin exclusión de la competición con fines educativos y el disfrute personal de la cultura del movimiento actúa como indicador y meta en el desarrollo y participación de los alumnos.

En los últimos años, en el ámbito educativo hemos podido observar un significativo tránsito de las concepciones basadas en un discurso de rendimiento a las sustentadas bajo las premisas de un discurso de participación. No se trata de un simple cambio en el fin basado en el rendimiento o en la mera participación de los sujetos. Supone un cambio de perspectiva que, apoyado por las reformas educativas de la década de los 90 y sus postulados, contiene los ingredientes básicos para convertirse en una auténtica innovación que conlleva una definición de las intenciones que orientan la intervención educativa en la búsqueda de una mejor calidad de la misma.

3. PROFUNDIZANDO EN EL SENTIDO EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS: JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

El valor educativo del deporte y de la Educación Física ha sido objeto de un debate que, en numerosas ocasiones, se ha encontrado condicionado por las circunstancias históricas en las que esta área se ha desarrollado en los

centros educativos. Como ya hemos podido apreciar en los puntos anteriores, en el caso concreto del deporte, de ese debate se hacen eco los propios currículos oficiales al matizar cómo debe entenderse ese contenido de la Educación Física en el ámbito escolar.

En el momento actual, existen diversas posibilidades de reflexionar sobre el valor de la Educación Física y del deporte en el ámbito de la educación de las personas. En este momento vamos a hacer referencia a tres de las opciones de análisis: la contribución desde la especificidad de la Educación Física y el deporte a una idea general de educación; la de la contribución que las prácticas escolares fomentadas desde esta disciplina puede tener sobre el desarrollo de capacidades necesarias para la relación del ser humano con el entorno; y, por último, la aportación que dichas prácticas pueden tener en la calidad de vida de las personas.

3.1. Deporte y Educación

Así, en primer lugar, hemos de aproximarnos a un concepto o idea general de educación que nos permita valorar las posibilidades o aportaciones que el deporte puede sumar a esa idea desde la especificidad de las prácticas o espectáculos que fomenta. Como ya hemos señalado en otras ocasiones, en términos generales es posible afirmar que la educación:

«... debe promover que las jóvenes generaciones lleguen a ser capaces de conducir su vida con autonomía y responsabilidad, de disfrutar y beneficiarse en lo personal y en lo profesional de lo que su cultura les ofrece, y de participar de manera activa y crítica en la transformación y mejora de la sociedad en la que viven...»⁹.

Aceptando esta idea, en consecuencia es preciso señalar que el deporte en el ámbito escolar deberá tratar de fomentar, desde la especificidad de sus prácticas, actividades que puedan contribuir a esa manera de entender la educación. No se trata de una tarea sencilla, las relaciones entre la sociedad y la educación están sometidas a un continuo debate que es extensible a las relaciones entre deporte y educación. El papel que la escuela debe jugar en la distribución del conocimiento y en la reproducción de los esquemas sociales es, en la actualidad, objeto de controversias y enfrentamientos. Como consecuencia, la definición de un modelo de educación siempre estará influenciada por los aspectos sociales, políticos y económicos.

⁹ VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. Y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2005, en prensa). Op. Cit.

En todo caso, esa función de la educación básica y permanente a la que acabamos de hacer referencia, precisa o se centra en la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias que capaciten a cada persona para entender la cada vez mayor complejidad de la realidad social y cultural de la sociedad en la que se integra, y para reflexionar y analizar críticamente los valores que la sustentan esa realidad social e intervenir en ella con autonomía y responsabilidad.

En este contexto, aunque tal vez simplificando en exceso, deberíamos señalar que, entre sus objetivos, una educación que utiliza el deporte como medio deberá exigir que las prácticas que se generan desde su especificidad contribuyan a lograr hacer visible y comprensible, en esa compleja realidad sociocultural, el significado individual y social que se le confiere a las prácticas corporales.

En efecto, en el contexto de una sociedad, como la actual, la función de la educación debe, en primer lugar, estar relacionada con el desarrollo de las capacidades y la construcción de aquel conocimiento que permita a las personas entender los diferentes factores que interaccionan en la realidad sociocultural en la que desarrollan su existencia. Las actividades deportivas que promueve la Educación Física forman parte de esa complejidad sociocultural que es preciso comprender. La imagen de un juego o un deporte, o el significado de una práctica determinada (como encerrarse en un gimnasio a realizar ejercicios artificiosos), son realidades que sólo pueden ser interpretadas en clave cultural. Entender ese significado contribuye a comprender al grupo social del que se forma parte.

Pero esta comprensión cultural de las actividades físicas no queda únicamente en apreciar el significado que se le otorga a su práctica por el grupo social. En la actualidad, las actividades deportivas se encuentran tan influenciadas por los aspectos políticos y económicos como cualquier actividad productiva, configurando por su relevancia un subsistema social en el que es posible analizar comportamientos, valores y actitudes representativas del conjunto de la sociedad. Por tanto, este tipo de actividades pueden ser útiles para comprender la dinámica de las relaciones sociales, e iluminar aspectos claves para la educación actual como el género o la clase social y las repercusiones de uno u otro factor en el acceso a la cultura deportiva. Creemos, pues, que las prácticas educativas que genera la Educación Física bien puede contribuir a iluminar otras áreas de la vida y convertirse así en una actividad valiosa en la acepción que Peters¹⁰ le da a esa expresión.

¹⁰ Peters, filósofo de la educación, considera actividades valiosas para la educación de las personas aquellas que: «a) contribuyen a «... iluminar otras áreas de la vida»

Sin embargo, la educación no puede limitar su función al desarrollo de conocimientos que capaciten a la persona para entender esa complejidad sociocultural en la que se desarrollan. Como ya hemos señalado anteriormente, la educación debe, además, promover el desarrollo de actitudes de reflexión y crítica sobre esa compleja realidad para intervenir en ella con una cierta autonomía y responsabilidad social. En este sentido, no son tanto el tipo de prácticas que, como las relativas al deporte, promueve la Educación Física las que pueden contribuir a esta función, como la forma en que estas prácticas deportivas son presentadas y desarrolladas en el ámbito educativo. En especial, es necesario poner atención en las formas en las que, a través de la evaluación, se identifican como relevantes determinados aspectos del deporte en contra de otros. Así sucede cuando las propias pruebas de evaluación contradicen los objetivos educativos que se habían formulado previamente¹¹.

En efecto, ofrecer una respuesta de compromiso con la transformación hacia una sociedad más justa y solidaria, guarda más relación con la actitud y sensibilidad del propio docente ante el alumno, ante su profesión y ante el entorno que con los diferentes tipos de manifestaciones culturales del movimiento que integra en su proyecto educativo. El desarrollo de actitudes para la reflexión y la crítica que permitan al alumnado hacerse un juicio independiente del entorno dominante y, en definitiva, el desarrollo de su autonomía, requieren de la utilización de métodos de enseñanza y procesos de evaluación que hagan posible que el alumno pueda ejercer su voluntad de optar y de tomar decisiones en diferentes momentos de desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su proceso formativo. Si el deporte, a través de la especificidad de su objeto y de sus métodos, contribuye al desarrollo de actitudes críticas con el propio conocimiento y los valores sociales, bien podríamos también afirmar que, utilizando las palabras que Peters utiliza para criticar al deporte, «sacará a la luz la verdad», contribuyendo al desarrollo de ese «hombre educado [que] será alguien que se preocupe por la verdad»¹². Es esta una posibilidad que se encuentra más próxima a los discursos de participación en la cultura del movimiento humano que a los discursos de rendimiento.

y a la calidad de vida; b) poseerán un amplio contenido cognitivo...; c) contribuirán a cambiar la visión que una persona tenga del mundo; y d) por último, sacarán a la luz la verdad, y un hombre educado será alguien que se preocupe por la verdad». En KIRK, D. (1990): *Educación Física y curriculum*. Ed. Universitat de Valencia. Valencia. Pág. 60.

¹¹ VELÁZQUEZ BUENDÍA R. Y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2004): Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física; en Hernández Álvarez J.L. y Velázquez Buendía R.: *Evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Graó. Barcelona.

¹² EN KIRK, D. (1990). Op. Cit. Pág. 60.

3.2. Deporte y desarrollo de capacidades de relación con el entorno

Como hemos señalado anteriormente, es nuestra intención continuar esta reflexión sobre la validez educativa de las prácticas promovidas por la Educación Física, en especial el deporte, desde la perspectiva del análisis de su contribución al desarrollo de capacidades necesarias para el mejor desarrollo del ser humano. En este sentido, vamos a realizar una reflexión en torno a las posibilidades de la disciplina para contribuir al desarrollo del ser humano concebido como un sistema inteligente abierto al entorno social y físico en el que debe desarrollarse¹³.

En efecto, en el punto anterior aludíamos, como contribución a la función básica de la educación, a la necesidad de que a través del deporte se logre hacer visible y comprensible el significado individual y social que se le confiere a las prácticas corporales y, por tanto, que las prácticas deportivas, desde su especificidad, contribuyan a la comprensión de la compleja realidad social que a cada persona le ha correspondido vivir.

Además, ese análisis de las posibilidades reales de contribuir a esa comprensión de la sociedad actual se ve complementado con la potencialidad del deporte para, a través de las prácticas corporales que le son propias, facilitar la interacción del individuo con el entorno físico y social. En nuestra opinión, la concepción de la persona como un sistema abierto al entorno, físico y social en el que se desarrolla y, por tanto, en continua interacción con él, lleva a la necesidad de plantearse qué tipo de capacidades debe desarrollar el ser humano con el objeto de que esta interacción actúe en favor del desarrollo personal (ser individual) y social (entorno social) de las personas y del propio entorno (natural y físico) y cuál puede ser el papel que juegue el deporte en ese desarrollo. Las capacidades aluden, desde esta perspectiva, a los mecanismos necesarios para adaptarse a ese entorno, así como para comunicarse e interaccionar con él desde diferentes perspectivas. Para ello, entre otros aspectos, es preciso no olvidar el necesario desarrollo interno del ser humano, a través de la interiorización o conocimiento de su propia realidad.

Es decir, desde la Educación Física, tomando en este caso como centro de atención el deporte, se debe promover una intervención educativa que contribuya al desarrollo de capacidades de adaptación, de comunicación, de interiorización y de intervención con (y en) el entorno físico y social (figura n.º 1).

¹³ Una de las aportaciones más significativas sobre el valor educativo de la Educación Física que ha inspirado nuestro pensamiento, es la realizada por Lagardera Otero –inspirado en la ley general de los sistemas de Bertalanffy– En LAGARDE-RA OTERO, F. (1992): «Sobre aquello que puede educar la Educación Física». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 15, pp. 55-72.

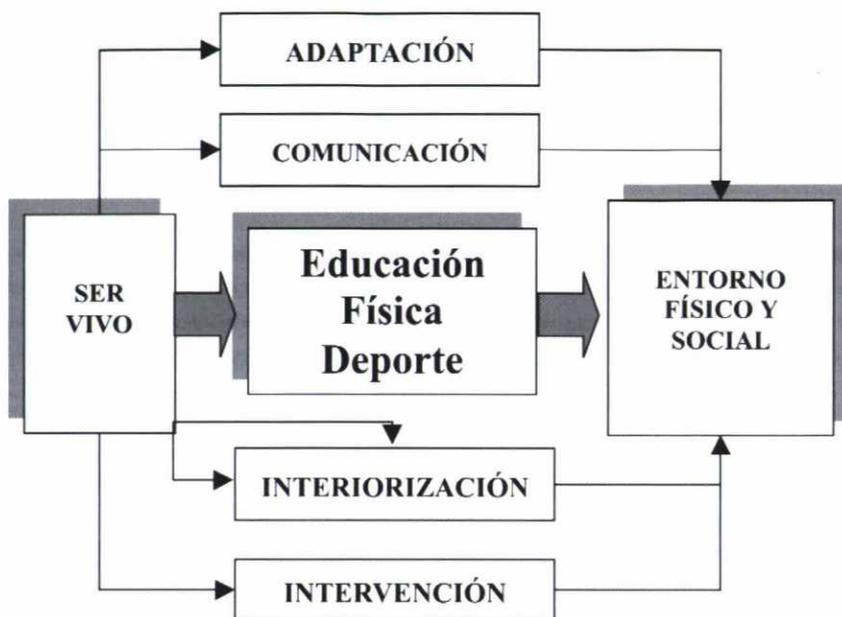


FIGURA N.º 1. Función de la Educación Física y del deporte en el desarrollo de capacidades que contribuyen a una mejor interacción entre el ser humano y su entorno

El desarrollo de estas capacidades precisa de una reinterpretación en cada momento histórico del desarrollo de la civilización. En consecuencia, se trataría de reflexionar y analizar la contribución que a su desarrollo pudieran prestar las prácticas generadas en la Educación Física y el deporte escolar en el contexto sociocultural del momento y considerar si pueden ser catalogadas como actividades valiosas.

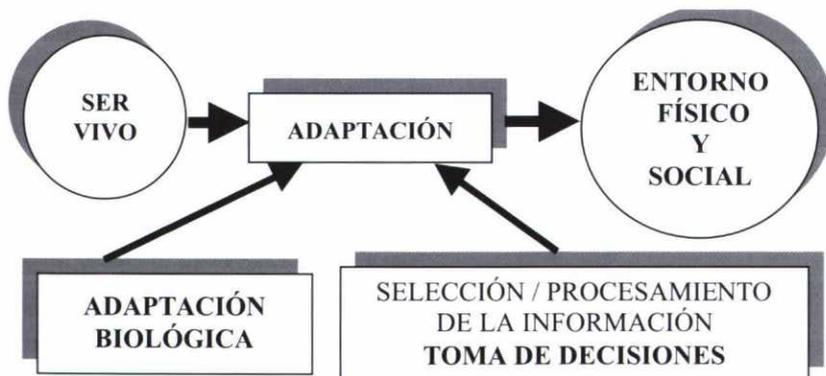


FIGURA N.º 2. Factores de la adaptación al entorno a los que puede contribuir el deporte escolar

Tal vez sea en el desarrollo del mecanismo de adaptación al entorno en el que sea necesaria una reinterpretación más precisa de su significado actual. En este momento, el mecanismo de adaptación al entorno debe ser comprendido, en nuestra opinión, en un doble sentido: por un lado, adaptación biológica al entorno con el objeto de supervivencia y, por otro, adaptación de los mecanismos de auto-regulación de la información que permiten tomar decisiones adecuadas a las diferentes situaciones imprevistas (figura n.º 2).

En el caso de la adaptación biológica, en la sociedad y estilos de vida actuales este concepto no hace referencia estricta a la supervivencia como sucediera en un entorno manifiestamente hostil en las sociedades primitivas. Sin embargo, de forma más sutil, en la actualidad podemos interpretar esa exigencia del entorno en la necesidad de desarrollar aquellas capacidades que permiten que el ser humano afronte con garantías de éxito problemas como el sedentarismo y sus repercusiones en la salud individual y colectiva. En definitiva, afrontar con éxito los problemas derivados de las restricciones que el medio impone al desarrollo personal y social en una sociedad como la actual. En este sentido, el deporte escolar se constituye como una de las manifestaciones del movimiento humano susceptibles de ser utilizadas en la mejora de las capacidades motrices de las personas en contextos de juego y, por tanto, en situaciones motivadoras para los alumnos y alumnas.

En el caso de la adaptación como auto-regulación de la información y la toma de decisiones, pocas actividades como las promocionadas desde el deporte en la escuela ofrecen la oportunidad de enfrentarse a situaciones que permiten y obligan al individuo a una percepción y decisión adecuadas a los acontecimientos. En efecto, es precisamente el carácter imprevisible de las acciones de los demás compañeros y adversarios de juego el que obliga a que el sujeto deba evaluar las consecuencias de los propios actos y las de los demás (o variaciones en el entorno físico) para tomar decisiones sobre la propia acción. Sin duda, esta original posibilidad del deporte será confirmada si se utilizan actividades que permitan desarrollar estrategias de resolución de problemas, individualmente, en colaboración o en oposición que estimulen los mecanismos de percepción y de decisión, o bien si el profesorado encargado de la materia utiliza un método de enseñanza y un sistema de evaluación de los aprendizajes que permitan al alumno enfrentarse a situaciones problemáticas a las que tiene que dar una respuesta eficaz o creativa.

Si tuviéramos que plasmar estas reflexiones en dos principios de procedimiento, que induzcan a acciones formativas, señalaríamos que la práctica de deporte en el ámbito escolar debe contribuir a:

- Promover el desarrollo de la condición biológica que permita al individuo afrontar con garantías de éxito, desde una perspectiva de

salud, los problemas derivados de las restricciones que el entorno creado por las sociedades avanzadas impone al desarrollo biológico.

- Ofrecer oportunidades de enfrentarse a situaciones motrices en las que la imprevisibilidad de los acontecimientos obliga a evaluar las consecuencias de los propios actos y los de los demás para tomar decisiones durante la propia acción.

Asimismo, se hace necesario diseñar y desarrollar prácticas de deporte escolar que contribuyan al desarrollo de capacidades vinculadas con la necesidad de comunicarse con el entorno. Como ser social, el ser humano condicionaría su propia existencia si este tipo de capacidades no se desarrollaran. Si bien todas las áreas ofrecen posibilidades de expresión y comunicación, las actividades físicas que se generan en la práctica de cualquier deporte promocionan códigos específicos de comunicación verbal y, casi en exclusiva respecto a otras áreas, comunicación no verbal.

Si bien existen otras manifestaciones del movimiento, o tipo de acciones, directamente vinculadas a la posibilidad a la comunicación (manifestaciones o acciones expresivas del movimiento) y, por tanto, en mejor disposición que el deporte para contribuir a estos objetivos, también el deporte constituye una referencia fundamental para el desarrollo de capacidades de comunicación con el entorno. La ingente cantidad de información procedente de las actividades deportivas que precisa ser decodificada, sitúa al sujeto en la necesidad de conocer e interpretar la continua sucesión de mensajes verbales y no verbales que emiten los propios compañeros de equipo y los adversarios. En los últimos años se ha ido haciendo familiar una expresión de la prensa especializada en deportes que refleja esta situación. Es relativamente frecuente escuchar el comentario de los periodistas en torno a la calidad de aquellos jugadores que saben «leer» las jugadas o el partido. Sin duda, ello alude a la capacidad para recibir e interpretar mensajes, la mayor parte de las veces no verbales, como aspecto fundamental de la capacidad de comunicación.

Pero, además, la práctica del deporte se erige en la actualidad como una de las actividades con mayor potencialidad para promover la comunicación entre las personas y los pueblos. A través de la difusión y enculturación, el deporte se convierte en un vehículo de comunicación entre generaciones y culturas, que debe ser aprovechado desde el ámbito escolar para promover la integración (comunicación-comunión) de las personas.

En este sentido, bien podríamos formular como principios de procedimiento que orienten las prácticas formativas aquellos que aluden a la posibilidad de las actividades deportivas para:

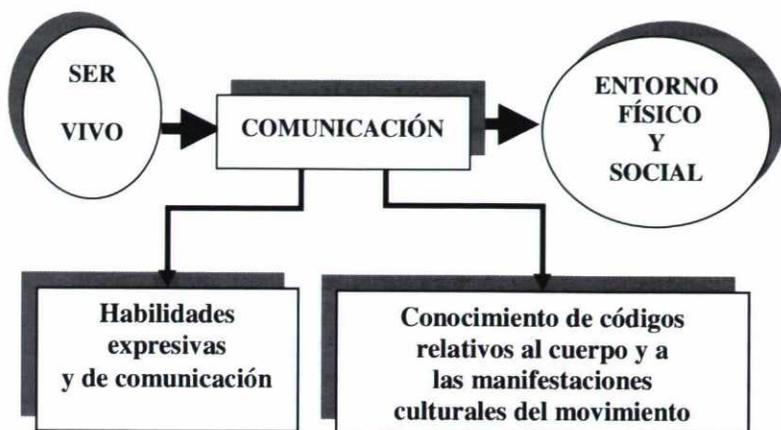


FIGURA N.º 3. Factores de la comunicación con el entorno a cuyo desarrollo es posible contribuir desde las prácticas deportivas.

- Contribuir a que la práctica de diferentes manifestaciones culturales del movimiento constituya un motivo de comunicación y encuentro entre personas y culturas.
- Promover la adquisición de los códigos inherentes al lenguaje corporal y a las manifestaciones culturales del movimiento para facilitar la socialización en dichos códigos y la inclusión social.
- Contribuir al desarrollo de habilidades basadas en el conocimiento de las posibilidades de expresión y comunicación no verbal del propio cuerpo.

De igual modo, es necesario hacer referencia a la potencialidad de la práctica deportiva para fomentar el desarrollo de capacidades vinculadas a la interiorización o conocimiento de sí mismo. Se trata, sin duda, de una característica específica del ser humano que incide en la posibilidad de analizar la propia existencia y ser consciente de la realidad cambiante que le rodea.

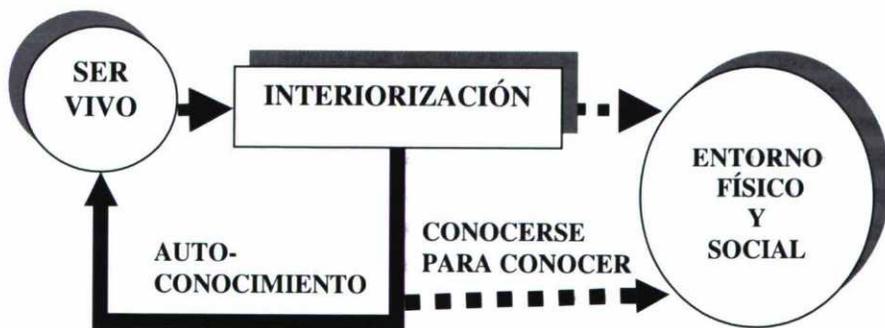


FIGURA N.º 4. El auto-cocimiento como necesidad para conocer el entorno. Posibilidades del deporte en el desarrollo de capacidades de interiorización.

La toma de conciencia del entorno que nos rodea tiene el punto de partida en el auto-conocimiento. En nuestra opinión, la Educación Física tiene la potencialidad de ofrecer prácticas formativas relacionadas con el desarrollo del propio conocimiento personal. Estas prácticas, en determinadas edades, constituyen el medio más adecuado por el que el ser humano no sólo tome conciencia de su propio cuerpo sino de la realidad que le rodea. Pero la toma de conciencia del propio cuerpo presenta un carácter progresivo por los sucesivos cambios que experimenta en las edades escolares, de forma tal que la Educación Física debe promover aquellas manifestaciones del movimiento que posibiliten una mirada hacia el interior, hacia el propio cuerpo, permitiendo la reflexión sobre la propia condición social y psicofísica y sobre sus propias acciones.

Si bien el deporte no es una de las manifestaciones privilegiadas para cumplir esta función de interiorización (de ahí la importancia de un currículo de Educación Física integrado por diferentes manifestaciones de la motricidad), sí puede jugar un papel importante en cuanto a alguna de las perspectivas de conocimiento, especialmente aquella que alude al conocimiento de la propia sociedad. En todo caso, como manifestación de la motricidad, el deporte tiene potencialidad para contribuir a que el individuo piense sobre sí mismo, sobre su propio pensamiento y su condición humana a partir de su cuerpo y su movimiento.

Como en el caso de las capacidades anteriores, si tuviéramos que plasmar estas posibilidades de desarrollo en principios de procedimiento que orienten a la acción formativa, diríamos que el deporte desde esta perspectiva de contribución a la educación deberá:

- Facilitar una visión sobre el propio cuerpo, sobre su significado subjetivo y social, contribuyendo a configurar la identidad personal.
- Contribuir, desde la realización de prácticas corporales liberadoras, al desarrollo de la autoestima y de los sentimientos de auto-eficacia.
- Facilitar la toma de conciencia del propio cuerpo, de su realidad y de la del entorno, a partir de prácticas corporales que faciliten el auto-conocimiento y contribuyan a la reflexión sobre la propia condición social y psicofísica.

Por último, hemos de hacer referencia a la capacidad del ser humano para intervenir en el entorno. Las capacidades de adaptación, comunicación e interiorización, a las que acabamos de hacer referencia, presentan su máximo grado de funcionalidad cuando se sitúan al servicio de una posibilidad de intervención con el medio físico y social.

El cuerpo constituye el referente prioritario de la intervención en el entorno, a través del desarrollo de las habilidades cognitivo-motrices. Es por medio de estas habilidades como el ser humano desarrolla sus posibilidades de intervenir en el entorno acondicionándolo o modificándolo con el objeto de facilitar la propia existencia. En este sentido, la Educación Física, y su contenido específico el deporte, contribuye a la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades motrices que permiten al ser humano intervenir con una mayor eficacia en el entorno.

No obstante, parece adecuado aludir al hecho de que las capacidades de proyección personal no sólo se vinculan con las propias habilidades motrices para la intervención sobre el entorno, sino que cobra un especial interés el desarrollo de las habilidades sociales susceptibles de tratamiento a través de una forma de entender el deporte en la que el desarrollo de capacidades de relación y de integración social constituyen una de sus prioridades educativas. La sociedad del individualismo se ve reforzada con los nuevos avances tecnológicos, siendo preciso que nos ocupemos de fomentar la relación directa entre las personas a través de prácticas que, como el deporte, facilitan la interacción social de manera significativa.

La contribución de un deporte al servicio de la educación de las personas podría plasmarse, en el caso de su contribución al desarrollo de las capacidades de intervención, en estos principios de procedimiento:

- Adquirir los conocimientos relativos al cuerpo y el movimiento, así como comprender la escala de valores que llevan asociadas las prácticas corporales, de forma que permitan al individuo contribuir a la transformación de los valores en el contexto de una sociedad más justa, solidaria y distributiva.
- Desarrollar las habilidades motrices y sociales, así como las estrategias, que le permitan intervenir con autonomía en el entorno físico y social y acondicionarlo para mejorar la existencia personal desde una perspectiva de desarrollo sostenible de dicho entorno.
- Transformar las prácticas corporales alienantes en recursos culturales al servicio de la emancipación y libertad de las personas.

En síntesis, el breve análisis efectuado sobre la posibilidad del deporte para incidir de forma positiva en el desarrollo de las capacidades relacionadas con las necesidades de adaptación, comunicación, interiorización e intervención, nos permite ofrecer una respuesta afirmativa al interrogante sobre el valor educativo de esta manifestación de la motricidad humana. Que dicha

posibilidad se convierta en un hecho o sea una mera hipótesis va a estar condicionada por diversos aspectos didácticos y de actitud de los profesores, entre ellos, de manera fundamental, aquellos que hacen referencia al enfoque de iniciación deportiva utilizado y al propio carácter de la evaluación de los aprendizajes. De igual modo, las ideas y creencias que configuran la concepción del deporte escolar que tenga cada docente, le llevarán a responsabilizarse, en mayor o menor grado, junto a otros profesionales de los retos que una concepción educativa del deporte lleva consigo y que, como ya hemos señalado anteriormente, quedan matizados por el propio currículo oficial actualmente en vigor.

3.3. Deporte y calidad de vida

Aunque de forma muy breve, por necesidad de espacio, vamos a hacer referencia a la posible justificación curricular del deporte en su contribución a la calidad de vida de las personas. Tal vez para comprender mejor la posible contribución del deporte sea preciso aproximarnos, sucintamente, al sentido que le damos al propio concepto de calidad de vida. El concepto de «calidad de vida» aparece en la década de los años sesenta aludiendo a una perspectiva reduccionista y consumista del bienestar, basada en la hipótesis de que el incremento del consumo humano es directamente proporcional con la felicidad de las personas.

La crítica realizada a esta concepción reducida de su significado, pone de manifiesto que la «calidad de vida» debe hacer referencia a la naturaleza más o menos satisfactoria (calidad) de una forma de existencia (vida) más completa que la puramente material, caracterizada por el número de pertenencias y posibilidad de consumo de los ciudadanos. La «calidad de vida» ha de interpretarse, en consecuencia, tomando en consideración la calidad de las condiciones objetivas y subjetivas en las que se van a desarrollar las actividades que lleva a cabo un individuo en su proceso de vida. Un proceso de vida que de incluir el acceso a la cultura, el mundo del trabajo, las relaciones sociales, la salud individual y colectiva, las condiciones del entorno ambiental, las necesidades básicas (alimentación, vivienda, sanidad, etc.), las posibilidades de ocio, y la satisfacción y felicidad personal.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el deporte puede contribuir a la mejora de las condiciones objetivas y subjetivas de desarrollo personal y social del individuo, ya que, sin duda, ofrece prácticas que inciden en aquellos factores que constituyen esa acepción integral de la expresión *calidad de vida*. El acceso a las formas culturales de la actividad física representadas por el deporte, el fomento de las relaciones sociales que se ven favore-

cidas por la participación conjunta en actividades recreativas, la contribución del deporte a la salud física y mental, el desarrollo de las posibilidades de ocio activo en el presente y futuro de cada persona, la satisfacción generada por el aspecto lúdico del deporte, las posibilidades de influir en la autoestima y en el propio concepto de auto-eficacia... constituyen, a mi entender, aspectos de esa calidad de vida a las que el deporte tiene la potencialidad de contribuir de forma significativa a lo largo de la vida seleccionando de forma adecuada la modalidad que responde a las necesidades y expectativas de cada persona.

Además, la potencialidad del deporte para contribuir a temas de interés social como la Educación para el Ocio, la Educación del Consumidor, la Educación Ambiental, la Educación para la Paz... hacen que su papel en beneficio de una calidad de vida, en su amplia concepción, sea especialmente relevante. Se trata de aspectos vinculados a esa acepción integral de la calidad de vida, que, a su vez, se encuentran íntimamente ligados a una educación en valores de la que vamos a hablar a continuación.

4. DEPORTE Y EDUCACIÓN EN VALORES

La preocupación actual de nuestra sociedad por potenciar una formación en valores y actitudes que incida en una mejor calidad de vida individual y colectiva ha sido puesta de manifiesto en diferentes momentos. Tal vez, sólo como un ejemplo, se puede hacer referencia a diversos documentos o declaraciones oficiales que confluyen en esa misma preocupación desde concepciones políticas diferentes.

Así, como ejemplo de documentos oficiales que aluden al tema es posible citar aquellos que hacen referencia a que la educación debe contribuir a una serie de «temas transversales» con un fuerte contenido actitudinal y de educación en valores. En alusión a dichos temas (como Educación para la Salud; para la Paz; etc.) se señala como clara intencionalidad educativa el hecho de que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales enmarcados en los temas transversales y que sean capaces de elaborar juicios críticos respecto a ellos, siendo además capaces de adoptar actitudes y comportamientos cuya base la constituyan valores racional y libremente asumidos¹⁴.

¹⁴ Diferentes documentos del MEC (entre 1992-1994) recogen esta perspectiva. En especial aquellos que en su día fueron recogidos en las denominadas «cajas rojas» bajo diferentes títulos relacionados con los *temas transversales*.

En una línea similar, años más tarde y desde otra perspectiva política, se hace de nuevo alusión a los *temas transversales* y a los problemas sociales que integran y a la preocupación de la administración educativa por la educación en valores:

«Tenemos una gran preocupación por la transmisión de valores, porque en estos momentos la familia está dejando de ejercer un papel formativo en este sentido y la escuela debe desempeñarlo... La educación en valores es prioridad, por lo que se ha incorporado este curso la enseñanza de estos temas en más de mil cursos de formación de profesores»¹⁵.

El propio diario El País, en su edición del día 10 de noviembre de 1998, recogía junto con las declaraciones del entonces Secretario General de Educación, la inquietud de diferentes sectores sociales al señalar que profesores y padres reclaman un mayor apoyo a la educación en valores y actitudes:

«A los estudiantes ya no les basta para salir bien preparados con saber matemáticas, lengua, geografía o cualquiera de las materias... La sociedad pide más: que se les hayan enseñando valores y actitudes para que sean capaces de abordar la realidad con espíritu crítico y talante democrático»¹⁶.

Pero, ¿qué son los valores y cuál puede ser la contribución del deporte a una educación en valores?

No es fácil recurrir a una definición comprensiva de la expresión «valores». Una de las definiciones que nos satisface es aquella que alude a un valor como *«una creencia duradera donde un modo de conducta o un estado último de existencia es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia»¹⁷.*

En ese sentido, el «valor» se pone de manifiesto de forma más o menos explícita a través de la conducta concreta o la forma de vida de una persona, pero en todo caso debe responder a una apreciación, no sólo personal sino también social, de que una forma de conducirse actúa a favor del grupo so-

¹⁵ Entrevista a Eugenio Nasarre, Secretario General de Educación, en El País del 10 de noviembre de 1998.

¹⁶ El País, del 10 de noviembre de 1998, pag. 39.

¹⁷ Rokeach, 1973; en GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1995): Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales. Gymnos. Madrid. Pág. 25.

cial y de la propia individualidad. La educación en valores, entre otros aspectos, es fruto de un proceso de socialización que, en el seno de una sociedad democrática, «cumple» los criterios establecidos por la dialéctica entre los derechos individuales y los de la colectividad.

¿Existen indicaciones sociales sobre los valores que es deseable desarrollar? La emergencia de los valores y actitudes a la categoría de currículum explícito, constituyó una de las novedades significativas del marco curricular de la reforma de 1990. Hasta el momento, este tipo de contenidos, más o menos presentes en diferentes procesos formativos de una u otra manera, habían constituido parte de un currículum oculto al no hacerse explícitos en ninguno de los diferentes niveles existentes en la formulación de los programas educativos.

La relación deporte-currículo y educación en valores, aunque no de forma tan destacada como en la anterior Ley de Educación, continúa presente en el marco curricular de la LOCE. Así, el currículo oficial de las diferentes etapas educativas hace referencia a este tema al señalar que:

«El área de E.F. debe contribuir a la formación de valores tales como la capacidad de relacionarse con los demás a través del respeto, la resolución de conflictos mediante el diálogo y el respeto a las reglas establecidas, evitando comportamientos agresivos y de rivalidad, la colaboración y el trabajo en equipo y la formación de personas responsables»¹⁸.

Aunque de forma menos explícita, también el currículo de la Educación Secundaria alude a la necesidad de asociar práctica deportiva y escala de valores. Así se pone de manifiesto cuando el currículo alude a este tema:

«No basta con desarrollar las capacidades instrumentales y habituarse a la práctica continuada de actividades físicas, sino que además hay que vincular esa práctica a una escala de valores, actitudes...»¹⁹.

4.1. La práctica del deporte como escenario para una educación en valores

En términos generales podemos afirmar que las prácticas que fomenta la Educación Física, como área curricular, constituyen un escenario ideal

¹⁸ Introducción área de EF en E. Primaria. BOE n.º 157, de 2 de julio de 2003.

¹⁹ *Introducción al área de Educación Física*. Currículo de Secundaria. BOE n.º 158, de 3 de julio de 2003.

para observar las conductas de los sujetos ante situaciones de confrontación. Lo mismo cabe decir del deporte en ese ámbito de la Educación Física escolar.

El deporte se muestra como un escenario idóneo para el tratamiento de la socialización en valores y actitudes. Pocas actividades curriculares como el deporte ofrecen situaciones reales y contextualizadas en las que el conflicto aparece claramente definido. Las diferentes interpretaciones de las reglas, el propio contacto físico de los cuerpos en pugna por algún objetivo, las diferentes maneras de valorar unos u otros aspectos del juego, los diferentes niveles de habilidad, etc.; todas ellas son situaciones cotidianas que tienen la virtud de centrar en el contexto real del juego factores de análisis de la realidad social que en otras materias educativas es preciso simular.

En un contexto de fuerte demanda social en favor de una educación en valores y actitudes favorables a la solución de los problemas por vías no violentas, el deporte debe ofrecer su contribución al desarrollo de aquel tipo de capacidades que facilitan la promoción del diálogo. El desarrollo de la capacidad para la negociación y la búsqueda de consenso en las reglas inherentes a las actividades deportivas, pueden potenciarse a través de un enfoque didáctico que fomente la participación de los alumnos en la planificación, organización y toma de decisiones sobre las actividades que se promueven en el deporte y en el conjunto de la Educación Física escolar.

Las actividades deportivas sitúan al alumno en una confrontación de intereses con los demás, especialmente en aquellas modalidades que se ven condicionadas por los valores de competitividad presentes en la sociedad actual. En este sentido, el conflicto aparece en la práctica deportiva como un factor intrínseco a la misma y emerge de forma espontánea y natural. Desarrollar la capacidad de reconducir el conflicto hacia su solución pacífica a través del diálogo y el consenso, es una de las contribuciones que se pueden orientar desde la realización de un deporte con carácter educativo.

Asimismo, el deporte se caracteriza por la necesidad de articular acciones de cooperación entre los miembros de un equipo. La colaboración táctica para el logro del objetivo común constituye una construcción colectiva. En estas acciones tácticas, el conflicto presenta una característica diferente en cuanto que se trata de enfrentamiento de puntos de vista sobre cómo llegar al objetivo común que tiene el grupo de trabajo. Este tipo de actividades favorecen la necesidad de justificar las propias opciones personales y establecer acuerdos con los demás componentes del grupo en función del bien común.



FIGURA N.º 5. Aspectos del escenario definido por las prácticas deportivas utilizables en el marco de una educación en valores

Ambos aspectos, el respeto a los demás en situaciones de conflicto y la búsqueda cooperativa de soluciones, confluyen en el desarrollo de una acepción de la responsabilidad social que se caracteriza por el uso de una autonomía y libertad responsable que permite un desarrollo individual y colectivo del grupo social.

En definitiva, es posible afirmar que las prácticas que se generan en una concepción educativa del deporte constituyen un vehículo adecuado para un tratamiento ético de diferentes situaciones y el desarrollo de una educación en valores. En el desarrollo del juego reglado, el jugador se transporta a un escenario tan real para él, que se muestra tal cual es, sin máscara ni disfraz. Se ofrecen entonces situaciones ideales para llevar a cabo actividades que fomenten la reflexión individual y colectiva sobre valores universales como la justicia, la solidaridad o el respeto a los demás.

Del mismo modo, las situaciones que se crean en la práctica de actividades deportivas constituyen un referente óptimo para tratar de apreciar el grado de consolidación que muestran los alumnos y las alumnas en las actitudes positivas hacia la convivencia, el respeto por las diferencias entre las personas y la búsqueda de los puntos de encuentro y de consenso ante el conflicto que permiten establecer relaciones equilibradas entre todos los participantes.

4.2. La elaboración de propuestas para una educación en valores: la necesidad de una confluencia de acciones entre diversos agentes sociales

Con el objeto de poder llevar a cabo una concepción del deporte que contribuya a crear ese escenario idóneo al que hacemos referencia en los párrafos anteriores, el centro educativo no puede concebirse como una realidad social aislada. Al contrario, cada vez con mayor presencia, los problemas y debates sociales se reflejan en las conductas que la comunidad educativa mantiene en la institución escolar. En este sentido, el deporte es, sin duda, una de las manifestaciones en las que más se deja sentir la influencia de los agentes externos al centro educativo. Se puede afirmar que, en la actualidad, el deporte constituye un «contenido público». Tal vez, el contenido más público de todos los contenidos educativos de cualquier área curricular.

Todos los agentes sociales y educativos tienen opinión respecto a este contenido curricular y, por tanto, se convierten en agentes socializadores con relación a este contenido cultural.

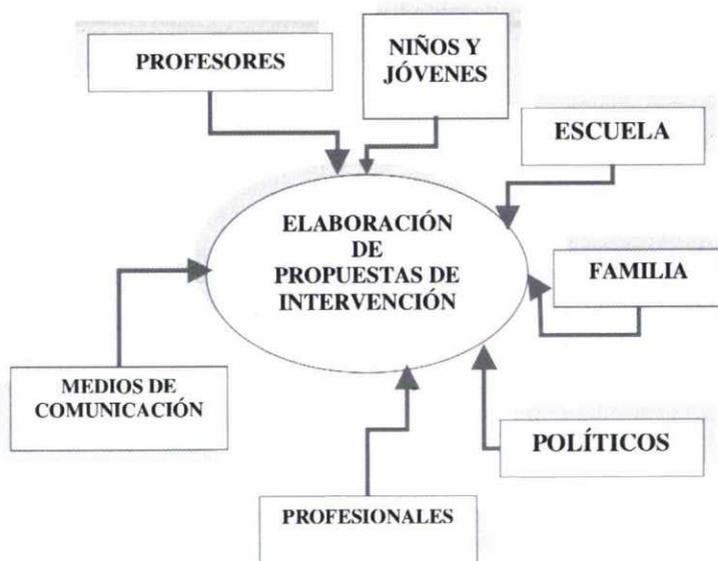


FIGURA N.º 6. Agentes sociales que deben participar en propuestas integradas de educación en valores a través del deporte.

En consecuencia, una educación en valores a través del deporte debe asumir esa realidad y tenerla presente en la elaboración de propuestas integradas en las que los diferentes agentes de socialización jueguen un papel sino totalmente activo, al menos que no interfiera en la acción educativa de

la institución escolar. Es decir, las propuestas de «educación en valores» deben ser compartidas y apoyadas por los diferentes agentes sociales y educativos.

Entre estos agentes destacan, sin duda, los profesores de Educación Física que desarrollan su labor en los centros educativos. Su función es compleja y en numerosas ocasiones deben optar entre dedicar su escaso tiempo de enseñanza a la mejora de la competencia motriz o al desarrollo de actitudes y valores. La búsqueda de estrategias que les permitan incidir de forma significativa sobre ambos aspectos es hoy una de las pautas de los proyectos de innovación presentes en las aulas. No obstante, esta dedicación del profesorado sólo dará frutos relevantes si se cuenta con el apoyo de la institución escolar en su conjunto y especialmente de la familia y de los medios de comunicación.

Con la intención de ejemplificar con algunos datos la relevancia que adquieren algunos de estos agentes sociales, vamos a hacer referencia a un reciente estudio realizado en la Comunidad de Madrid sobre «*Deporte, salud, y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid*»²⁰, llevado a cabo con una muestra de 1.199 sujetos de entre 10 y 14 años de edad.

El estudio confirma que la labor de los docentes está dando resultados en cuanto a la transmisión de una forma de entender el deporte en la que se resaltan aspectos relacionados con la actitud ante la competición y el propio comportamiento cívico de los jugadores. Como se puede observar en la figura n.º 7, los niños y adolescentes de la muestra tienen, en general, una imagen muy positiva de la labor de sus profesores en cuanto a diferentes factores que orientan un discurso de participación en la práctica deportiva y una educación en valores. No obstante, se aprecian aspectos en los que se precisa de una labor más continuada y específica.

²⁰ VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. Y OTROS (2003): *El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes. Una investigación en la Comunidad de Madrid*. Pila Teleña. Madrid.

Piensa en las clases de Educación Física que has tenido en los años anteriores y dinos si los profesores o profesoras que has tenido...

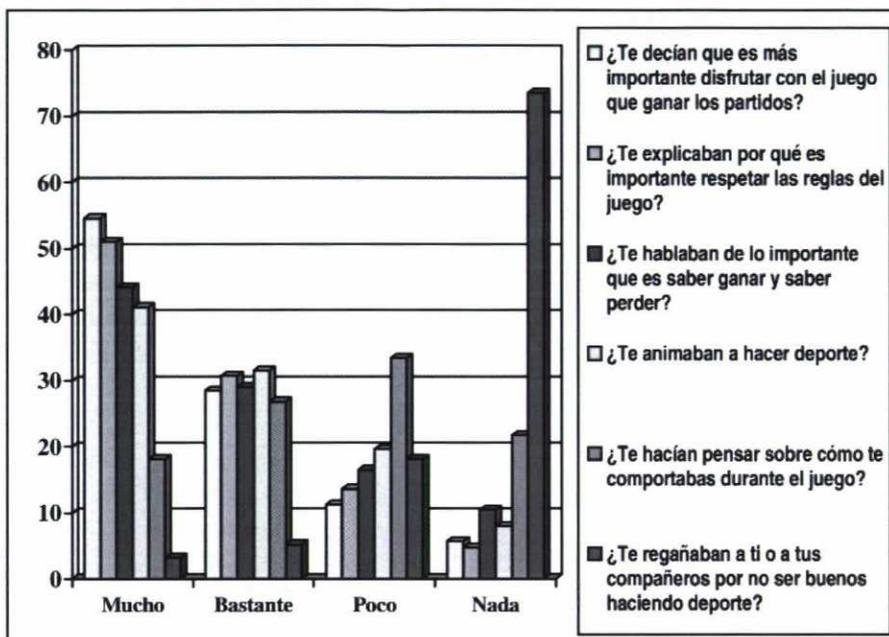


FIGURA N.º 7. Orientación que le dan al deporte los profesores de Educación Física

Por razones de espacio, vamos a aludir en adelante sólo al espectáculo deportivo como objeto de relación entre diferentes miembros de la familia y como centro de atención en el que se refleja la importancia que otros agentes sociales pueden tener en el desarrollo de una educación en valores.

En efecto, los medios de comunicación, a través de la adecuada o no selección de periodistas y comentaristas, tiene una elevada responsabilidad en las actitudes y valores que se generan a partir de los espectáculos deportivos. Como se puede observar en la figura n.º 8, la frecuencia con la que se ven competiciones deportivas por televisión es muy alta. Cerca de un 35% de los sujetos de la muestra responden que las competiciones deportivas son vistas varios días a la semana, incluyendo sábados y domingos, a los que se suma otro casi 25% que observan espectáculos deportivos por televisión cuando se trata de competiciones importantes (finales; Campeonatos de Europa; Juegos Olímpicos; etc.).

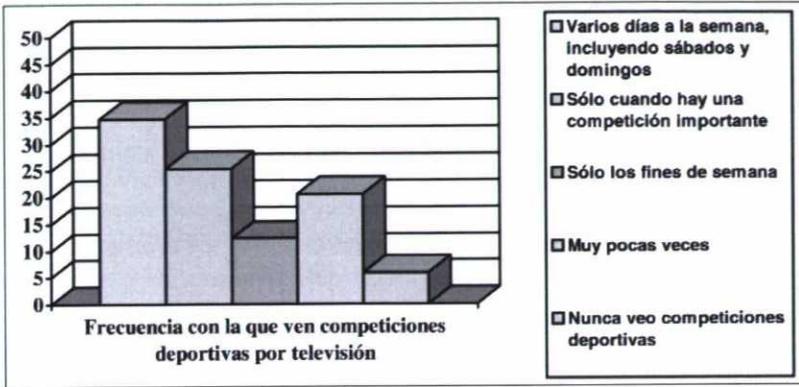


FIGURA N.º 8. Frecuencia con la que ven espectáculos deportivos por televisión los sujetos del estudio realizado en la Comunidad de Madrid.

Así pues, el espectáculo deportivo a través de los medios de comunicación constituye un vehículo de socialización de primera magnitud, que es necesario tener en cuenta en una propuesta de educación en valores por medio del deporte.

Además, como se desprende del estudio citado, el deporte constituye uno de los temas de relación y conversación entre padres e hijos. Como se puede observar en la figura n.º 9, algo más del 80% de los sujetos de este estudio (recordemos que se trata de niños y adolescentes de 10 a 14 años) ven las competiciones deportivas retransmitidas por televisión con algún miembro de la familia. De lo que se deduce la trascendencia que, para una educación en valores, pueden tener los comentarios y formas de comportamiento de los padres durante ese tiempo compartido con sus hijos ante el televisor.

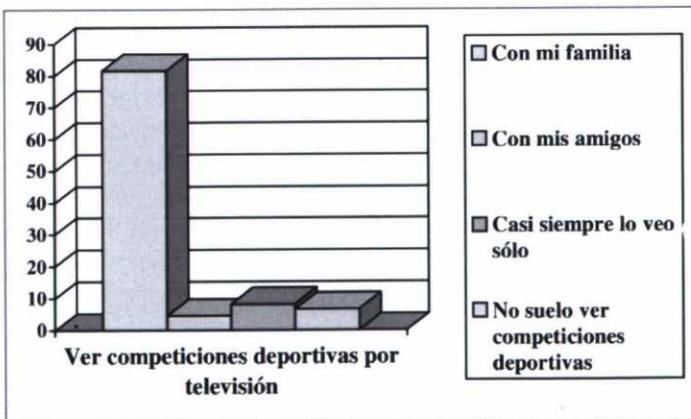


FIGURA N.º 9. ¿Con quién ven los niños y adolescentes las competiciones deportivas por televisión?

Asimismo, como se puede observar en la figura n.º 10, las competiciones deportivas constituyen uno de los temas de conversación familiar. Algo más del 50% de los sujetos manifiestan que el deporte constituye un tema de conversación «de vez en cuando». Porcentaje al que se une ese casi 30% de encuestados que dicen mantener conversaciones familiares, en las que el deporte es el centro de atención, casi todos los días.

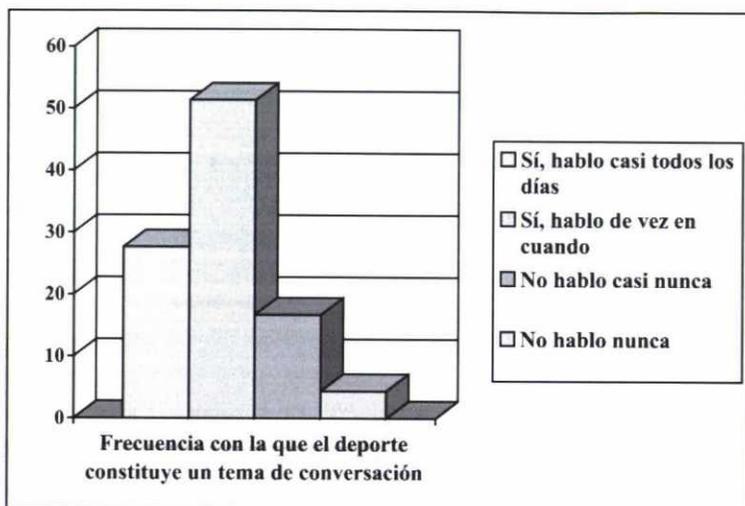


FIGURA N.º 10. Frecuencia con la que el deporte constituye un tema de conversación entre hijos y padres

En consecuencia, no es posible ignorar esta realidad y pensar que el centro educativo puede, por sí mismo, elaborar propuestas de intervención educativa de forma aislada. Como se ha señalado en diferentes ocasiones, el deporte ejerce un dominio absoluto, como práctica y como espectáculo, entre las diversas manifestaciones de la motricidad y, además, tiene un eco social de una magnitud relevante. Estos aspectos hacen del deporte un objeto de estudio y un posible vehículo de educación que no es posible ni ignorar ni minimizar, sino transformar y adaptar sus prácticas de forma que, de manera colectiva, el grupo social pueda utilizarlas en la educación de las jóvenes generaciones.

5. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

El deporte se configura como una «manifestación cultural» del movimiento humano que permite ser utilizada en beneficio de los objetivos curriculares de la Educación Física y, en definitiva, del desarrollo personal y social de los niños y adolescentes. El deporte es capaz de contribuir al logro de

una educación entendida como el desarrollo de capacidades que le permitan a la persona comprender la compleja realidad social e intervenir en ella desde la autonomía y la responsabilidad social.

Para que el deporte pueda cumplir con las expectativas de su contribución a la educación, debe, como se señala en el propio currículo, tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a las características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación, y, por tanto, responder a las características de los discursos de participación en la cultura de la motricidad.

Además, las expectativas educativas de la práctica deportiva se verán favorecidas por los docentes cuando los métodos utilizados y el procedimiento de evaluación de los aprendizajes aplicado, permitan el desarrollo de una concepción del deporte que no sólo atiende a los aspectos reglamentarios y técnico-tácticos de este tipo de actividades, sino que, además, contribuye al desarrollo de valores y actitudes adecuadas en el contexto de una sociedad democrática.

En efecto, el deporte se constituye en un escenario privilegiado para el desarrollo de valores, pero el aprovechamiento de su potencialidad precisa de una clara intencionalidad educativa por parte de los profesores y del conjunto de la sociedad. La elaboración de propuestas educativas debe contar con el apoyo de diferentes agentes de socialización, entre los que juegan un papel destacado, además del centro educativo, la familia y los medios de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEVÍS DEVÍS, J. *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Ed. Visor-aprendizaje. Madrid, 1996.

Entrevista a Eugenio Nasarre, Secretario General de Educación, en El País del 10 de noviembre de 1998.

GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como trasmisores de valores sociales y personales*. Gymnos. Madrid, 1995.

HEBERT, G. *El sport contra la educación física*. Imprenta Mercantil. Barcelona, 1925.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. «La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?» *Revista de Educación*, n.º 311, 1996. Pp. 51-76.

Introducción al área de Educación Física. Currículo de Secundaria. BOE n.º 158, de 3 de julio de 2003.

Introducción al área de Educación Física. Currículo de Secundaria; en Ministerio de Educación y Ciencia. Área de Educación Física. Servicio de Publicaciones. Madrid, 1992.

KIRK, D. *Educación Física y currículum*. Ed. Universitat de Valencia. Valencia, 1990.

TINNIG R. «Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado». *Revista de Educación*, n.º 311, 1996. Pp. 123-134.

VELÁZQUEZ BUENDÍA R. Y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. *Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física*; en HERNÁNDEZ ÁLVAREZ JL. Y VELÁZQUEZ BUENDÍA R.: *Evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Graó. Barcelona, 2004.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R Y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, JL. «Una visión crítica sobre la función curricular de la educación física y sobre su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*; n.º 17. [en prensa]. 2005.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. Y OTROS. *El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes. Una investigación en la Comunidad de Madrid. Pila Teleña. Madrid, 2003.*

EL DEPORTE EDUCATIVO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DESDE LA CULTURA FÍSICA EN EUROPA

Dr. Manuel Vizuet Carrizosa
Profesor Titular de Universidad
Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN

2. ¿EDUCACIÓN FÍSICA VERSUS DEPORTE?

3. LA IDENTIDAD CULTURAL DEL DEPORTE

4. CONCEPTOS Y DIDÁCTICA

5. MODELOS Y CULTURAS

BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

La Educación Física se enfrenta en la actualidad a una serie de problemas que tienen su origen en la crisis de identidad motivada por la dispersión del colectivo profesional, la confrontación de ideas de la comunidad científica y los intereses encontrados de distintos ámbitos políticos y sociales, frente a los cuales la educación física no ha sabido, o no ha podido, reaccionar a tiempo.

La confrontación política e ideológica que caracterizó al siglo XX nos dejó dos formas, concordantes con sendas posiciones ideológicas, en las cuales el cuerpo, como sujeto de educación, era entendido desde dos posiciones distintas: una definida desde la izquierda y el comunismo y, la otra, desde las sociedades democráticas occidentales.

La pervivencia de estas posiciones encontradas y lo distinto de sus intereses y puntos de vista sobre la educación, en un espacio dilatado de tiempo, arrojaron como consecuencia dos planteamientos didácticos y dos modelos educativos diferentes, en los que los objetivos y los contenidos de educación difieren, y con ellos las formas y métodos de enseñanza.

La necesidad de definir el planteamiento cultural y educativo, en cada tiempo y lugar, es hoy una necesidad acuciante y el reto de los procesos de formación de los profesores, como responsables de dar forma a una educación física avanzada, ajustada al tiempo y al lugar, a los intereses y necesidades de los ciudadanos y ciudadanas y a los valores democráticos de las sociedades avanzadas.

1. INTRODUCCIÓN

No es posible aplazar, por más tiempo, el necesario debate y clarificación de ideas sobre los fines y objetivos que las diferentes acciones realizadas sobre el cuerpo humano, con sentido educativo, instructivo o doctrinal se vienen produciendo en diferentes ámbitos y partes del mundo y que, a nivel operativo, se ha traducido en lo que, con notable acierto, Crum denominó en su día, *la crisis de identidad de la educación física*¹. Un intento de clarificación y de acercamiento al problema, fue el que planteé no hace mucho tiempo al referirme al papel de la cultura y a los diferentes enfoques de la misma, en relación con la educación del cuerpo en la edad escolar y en el seno de instituciones educativas o pseudo educativas.²

A partir del análisis del concepto cultura desde diversos campos y relacionándolos con nuestra acción específica de educar desde el binomio cuerpo-movimiento; tomando, una por una, las paradojas de Herskovits y aplicadas a nuestro campo, tendríamos que ante la primera de ellas, la universalidad, en nuestro caso, vendría dada por la confirmación de la existencia, a lo largo de un periodo considerable del tiempo histórico europeo, de un planteamiento intencional de educación del cuerpo en el que, efectivamente y de acuerdo con la primera paradoja, las manifestaciones locales o regionales se-

¹ CRUM, B.: *The identity crisis of Physical Education. To teach or not to be, that is the question*. Conferencia impartida en el Congreso de la Sociedad Portuguesa de Educação Física, Oeiras (Portugal) 11 Diciembre de 1992. Traducción portuguesa en las actas de este Congreso. Boletim SPEF N.º 7-8 Inverno/Primavera 1993. Lisboa.

² VIZUETE, M.: *Euroeducación física. Encuentro de culturas*. Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, Rodríguez García, P., Moreno Murcia, J.A. y Díaz Suárez, A (Coord.). Murcia. Consejería de Educación y Cultura, 2002.

rían diferentes o únicas en su caso y fruto de las necesidades de vida, del tiempo histórico, del medio ambiente y de la cultura autóctona en cada caso.

En cuanto a la segunda, la educación del cuerpo, sería una acción dinámica que se desarrolla sobre la cultura esencial de cada pueblo, entendida esta como la sólida base de los valores esenciales e incuestionables que cada sociedad tiene como señas de identidad propias y diferenciales, de tal manera, que la acción educativa necesaria para que cada ciudadano pueda asumir la observancia corporal y la transmisión de las normas de comportamiento físico, tradiciones y folklore, sería el objeto de la educación física. (Fig. 1)

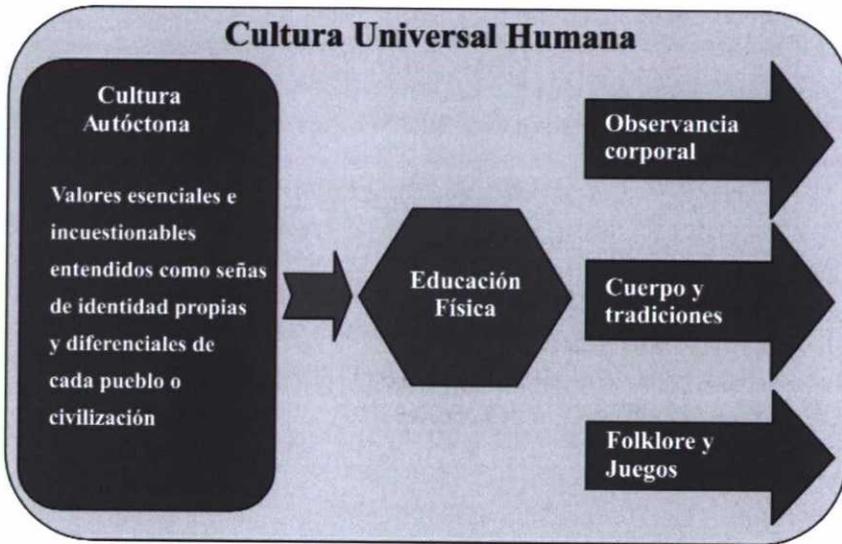


FIGURA 1. M. Vizuete. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

La tercera paradoja sería el producto resultante del proceso educador, entendido como cultura personal; evaluable como formas de comportarse y conducirse, corporalmente, en el seno de la sociedad en la que vivimos y nos desenvolvemos, lo que, en otras dimensiones, puede considerarse un ser humano social ó ecológicamente integrado.

Dentro de este dominio del concepto cultura, estarían no sólo las actividades físicas sino, además, todas aquellas cuestiones que involucran al cuerpo humano en una sociedad, de acuerdo con sus usos y costumbres: liturgia religiosa, participación folklórica, actividades de juegos y deportes autóctonos, vestido, saludos y formas de relación social, aprendizajes profesionales relacionados con el cuerpo, aprendizajes corporales de exigencia rela-

cional, de salud personal e íntima o habilidades necesarias para conseguir desplazarse o el propio sustento. (Fig. 2)

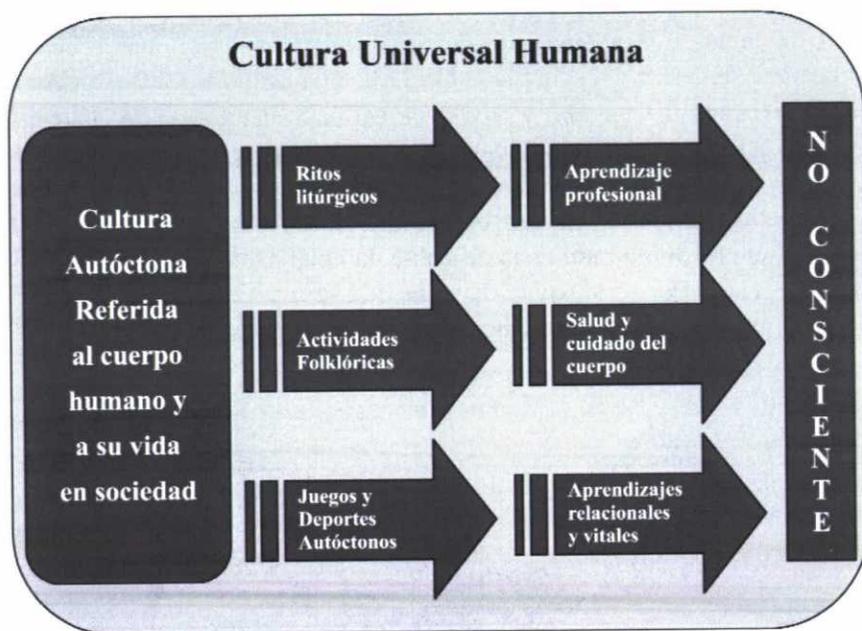


FIGURA 2. M. Vizuete. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

De otro lado, y tomando como referencia la teoría marxista del concepto cultura a partir de la propia idea de Marx³ cuando en la *Introducción a la Crítica de la Economía Política* dice:

Lorsqu'on considère de tels bouleversements, il faut toujours distinguer entre le bouleversement matériel –qu'on peut constater d'une manière scientifiquement rigoureuse– des conditions de production économiques et les formes juridiques, politiques, religieuses, artistiques ou philosophiques, bref, les formes idéologiques sous lesquelles les hommes prennent conscience de ce conflit et le mènent jusqu'au bout.

Desde esta concepción, exclusivamente intelectualista, de la idea de cultura que es la que ha prevalecido en los antiguos Países del Este, y que lleva a entender que la cultura comprende: el conocimiento, las creencias, el

³ MARX, K.: *Contribution à la critique de l'économie politique*. Paris, Editions Sociales. 1969 pp.4-5.

arte, la moral, el derecho, las costumbres y todas aquellas capacidades que el hombre es capaz de desarrollar como miembro de una sociedad, lo que lleva, sin duda, no sólo a una interpretación amplia y unilateral del concepto cultura, sino incluso abusiva del mismo

La influencia ejercida, y ejerciente, en bastantes países de Hispanoamérica, por los países de la órbita soviética y la ideología marxista sobre la educación del cuerpo, nos obliga a traducir a nuestro ámbito estas percepciones de su concepto de cultura; especialmente aquellas que pueden justificar, si es que en algún caso es justificable, la cosificación del ser humano a que se llegó en el deporte soviético y que aún se mantiene como un anacronismo en algunos países que siguen practicando esa idea de cultura. (Fig. 3)

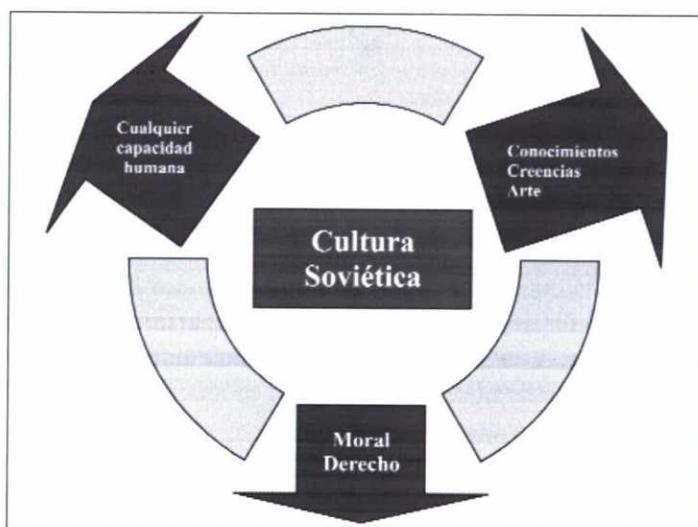


FIGURA 3. M. Vizuet. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

Desde esta óptica, la educación del cuerpo, entendido como cultura física, se ubica en el ámbito de las capacidades humanas y, por lo tanto, está dirigida al desarrollo de estas capacidades sin plantear, a priori, ninguna acción educativa de fondo axiológico, por lo que, así entendida, la acción a ejercer sobre el cuerpo estará referida a método y técnica física y en modo alguno, sujeta a valores que pertenecen a otros ámbitos de la cultura. (Fig. 4)



FIGURA 4. M. Vizuete. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

La percepción que poseemos del concepto cultura física, como resultante de un proceso de desarrollo intencional de capacidades, y de su pertenencia a una forma concreta de entender el cuerpo humano en lo educativo, nos lleva a plantear, desde el conocimiento del producto, de los resultados y de acuerdo con la teoría tratada:

Por una parte, hemos de considerar la existencia de un planteamiento intencional ideológico propuesto desde la cultura dominante o superestructura, representada, en este caso, por los grandes artífices de la política de estado que determinan cuál ha de ser el papel de esa cultura física y por otra, como hemos señalado, los productos derivados del ejercicio de las profesiones, entendidos como bienes y patrimonio cultural, serían la cultura dominante; en este caso serían los técnicos, los deportistas y el desarrollo científico generado para la consecución de los objetivos propuestos por la cultura dominante o superestructura. (Fig. 5)

Es cierto, como hemos señalado, que el origen de este planteamiento cultural es proveniente de la teoría marxista y que fue ampliamente desarrollado en los antiguos países del este; sin embargo, no es menos cierto que, en el caso de la educación física y del deporte, estamos en el caso de un planteamiento cultural de exportación y de generosa asimilación en el mundo occidental, a contrapelo de su propia teoría económica y de su propia escala de valores sociales. Es fácilmente reconocible en el esquema anterior muchos de los diferentes tratamientos dados por nuestras sociedades al deporte, así como la concepción ideológica que sobre la educación física poseen demasiadas de nuestras autoridades educativas, para las que no es difícil convivir con la cosificación del ser humano que representan los deportes profesionales o profesionalizados, y el carácter de patrimonio público o político en su caso, que se le atribuye a los deportistas de élite como productos de ese desarrollo de capacidades, soportado económicamente y alentado desde instancias públicas con una evidente intención de rentabilidad política.

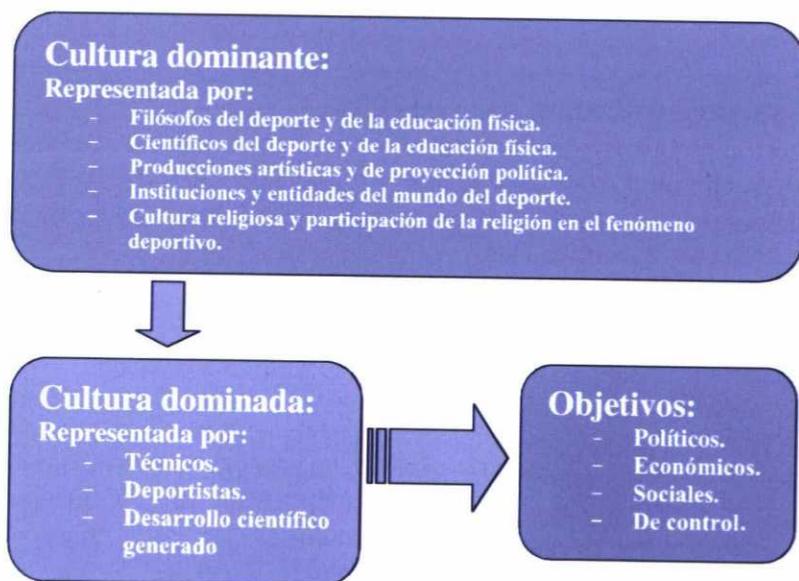


FIGURA 5. M. Vizuete. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

2. ¿EDUCACIÓN FÍSICA VERSUS DEPORTE?

El enfrentamiento entre educación física y deporte, cuando lo hay, tiene precisamente su origen en estas dos posturas irreconciliables, de base

cultural, que enfrentan desarrollo de capacidades como objetivo con educación para la salud y educación en valores; este enfrentamiento de tipo ético contraponen los objetivos del entrenador a los del educador y los fines de una parte a los de la otra.

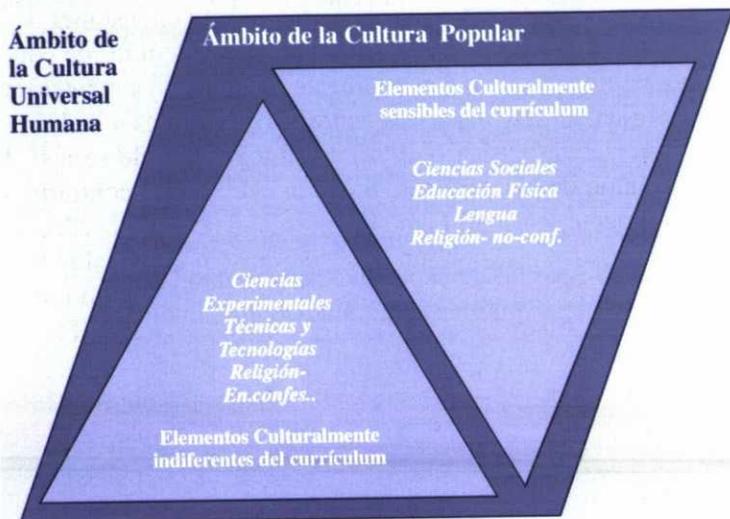


FIGURA 6. M. Vizuete. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

Aclarados dos de los términos del problema de la cultura referida al hecho de educar el cuerpo humano, es preciso entrar de lleno en un enfoque altamente sensible desde el punto de vista de la educación física, como es el de cultura popular. La carga de romanticismo que sirve para justificar a los nacionalismos y que hemos dicho que argumentaba su existencia en: canciones, juegos, historias, representaciones teatrales, proverbios, costumbres y ceremonias, como parte de un todo que expresa el espíritu de un pueblo, gravita esencialmente en formas de actuaciones y de comportamientos corporales.

Como es sabido, los currículos de educación física, en relación con la cultura, poseen elementos culturalmente sensibles y elementos culturalmente indiferentes⁴. En el futuro y en las áreas europeas más afectadas por los na-

⁴ VIZUETE, M.: *Die Zukunft der Leibeserziehung: Von der zentralen Regierungsregelung zur örtlichen Autonomie der Schule. Die Leibeserziehung in den autonomen Ländern Spaniens: das spanische Experiment.* En Sportunterricht: Zwischen zentraler Steuerung und lokaler Autonomie. Velen. Europäische akademie des sports. 2001 pp 23-45.

cionalismos este será el gran problema a la hora de definir los contenidos curriculares en educación física. La más que probable descentralización administrativa total en materia de educación en Europa, determinará que, a medio plazo, los municipios asumirán las plenas competencias en educación, incluido un alto grado de intervención en la planificación curricular; esto pondrá sobre la mesa el problema de las materias escolares culturalmente sensibles, como ya comienza a serlo en España, donde las pretensiones de determinadas Comunidades Autónomas, respecto de los contenidos de educación física a incluir en el currículum son realmente aberrantes y carentes de cualquier base científica; no hay discusión sobre los contenidos a incluir en materias como matemáticas, física o ciencias naturales, donde se respeta, sin discusión, la opinión de los expertos, mientras que, por el contrario, en las materias culturalmente sensibles como las ciencias sociales y la educación física, no sólo no se respeta la opinión del experto, sino que ni siquiera es tenida en cuenta o, en otros casos, se busca el aval de un experto ideológicamente cercano que justifique los contenidos que se introducen. (Fig. 6)

Es preciso dejar claro que los elementos culturalmente sensibles de la educación física, no incluyen al deporte. La razón es simple, el deporte no forma parte de la cultura de los pueblos no británicos, sino que es una actividad física incorporada y aceptada con diferentes planteamientos en el resto de Europa y del mundo, pero que, a diferencia de los juegos populares, las danzas o los ahora llamados *deportes autóctonos*, que en su día no fueron otra cosa que actividades jugadas con una mayor grado de reglamentación debido a las apuestas, el deporte se incorpora al resto de las culturas como una estructura cerrada y acabada, sobre la que la cultura en la que se deposita no tiene posibilidades de intervención modificadora, ni de vestirla con su propia impronta o personalidad cultural.

En este planteamiento que hacemos, es preciso incluir un elemento nuevo que si bien no forma parte, *sensu stricto*, de la educación física, si supone, o puede empezar a suponer, un factor importante de conflicto y de distorsión en las formas y en los métodos, objetivos y contenidos del currículum de educación física; nos estamos refiriendo naturalmente a la religión, o más exactamente a las religiones, con sus correspondientes cargas de moral y con sus diferentes formas de entender la educación, la presencia o las manifestaciones del cuerpo humano, así como sus posibilidades de relación social que abarcan desde formas de comportamiento, de relación, de tratamiento de las diferencias en razón del sexo, etc.

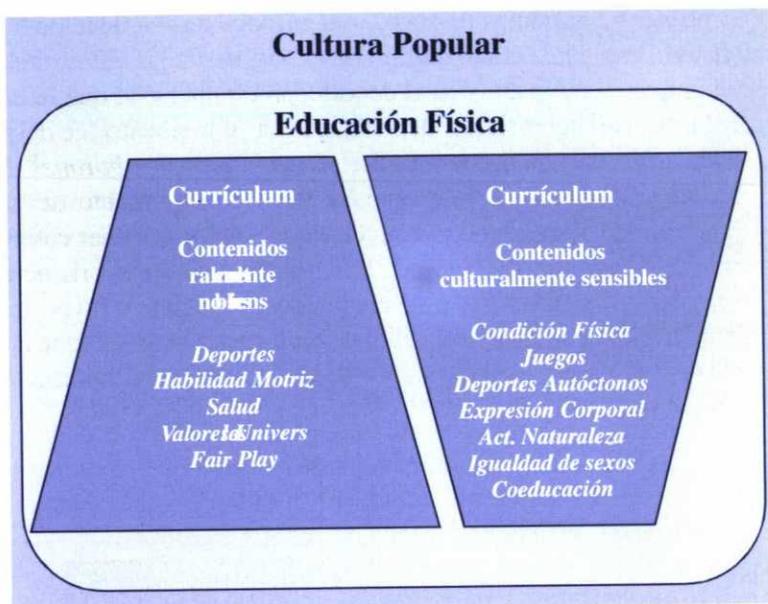


FIGURA 7. M. Vizuete. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

Todo ello a su vez, enfrentado a dos variables nuevas: una cultura corporal emergente carente de base científica y sujeta tanto al marketing como a las modas que se generan en torno a los fenómenos juveniles y castigada por modas conceptuales que aparecen y desaparecen dentro de la propia educación física que contribuyen a generar un clima de confusión de impredecibles consecuencias, y a la que no son ajenas las autoridades implicadas en el desarrollo de la educación física, ni sus fieles acólitos supuestamente documentados y con formación suficiente en educación física. (Fig. 7)

Que las actividades físicas han jugado, y juegan, un importante papel en la sociedad de masas y en la cultura de masas es una realidad incuestionable. No existe, en este momento, ninguna actividad o manifestación humana, en relación con la cultura de masas con una dimensión superior al deporte y a las actividades físicas; por ello, es preciso que a la hora de hablar de la educación física tengamos que tenerla en cuenta forzosamente.

Las diferentes posiciones de Eco, descritas anteriormente, parecen haber sido establecidas desde el referente de la educación física y el deporte. Es cierto que existe, cada vez más, un abismo insondable respecto de las posiciones que las elites intelectuales mantienen sobre el fenómeno deportivo y por ende sobre la educación física, a la que empieza a pasar factura el haber sido confundida, a veces no de forma desinteresada, con el deporte.

En primer lugar hemos de abordar el enfoque que se tiene de las actividades físicas, entendida como cultura de masas, desde las élites intelectuales y económicas relacionadas con el deporte, precisamente lo que se ha dado en llamar la vieja aristocracia del deporte, que en su momento fue despojada de casi toda su influencia y de su poder por los modernos *barones del deporte*⁵. Desde esta élite, efectivamente, se tiene el sentimiento de traición hacia los actuales gestores del deporte, a los que acusan de haber convertido, lo que era un auténtico privilegio de clase dotado de valores aristocráticos, en un espectáculo de masas vacío de contenido axiológico, a favor del enriquecimiento personal de una nueva élite de base social burguesa que no tiene inconveniente en manipular a la masa a favor de intereses económicos o de beneficios políticos. (Fig.8)



FIGURA 8. M. Vizquete. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

Desde la otra parte, como es lógico, no se asume la visión de las élites a los que, a veces y como argumento, se les acusa de resentidos por haber perdido sus privilegios y de no saber aceptar una supuesta democratización del deporte y, más frecuentemente, se les ignora o se les utiliza para determinadas actuaciones que requieren de su concurso como legitimadores de las políticas o acciones a desarrollar. Es cierto que desde una visión actual del deporte y de las actividades físicas no podemos pasar por alto las dimensiones económicas, sociales y políticas del fenómeno deportivo⁶, a juicio de los

⁵ ASKWITH, R.: *The power and the glory*, London, Observer Magazine., 1992 pp. 12-15.

⁶ SIMSON, V. & JENNINGS, A.: *The Lords of the Rings. Power, Money & Drugs in the modern Olympics*, London, Simon & Schuster, 1992.

autores señalados, el mundo del deporte y de las actividades físicas se encuentra atrapado por una serie de contradicciones entre lo que la masa percibe como cultura y lo que en realidad no es otra cosa que, de acuerdo con Eco, maniobras de grupos económicos, que cuentan con especialistas de todo tipo para servir a sus intereses de lucro sin que la cultura como tal, tenga acceso a participar en los recursos que permitirían acceder a la masa desde una perspectiva axiológica. Los factores que, a juicio de estos autores determinan estas contradicciones serían:

- El mito del deporte* como un festival de demostraciones de decencia, juego limpio y aperturismo democrático.
- La verdad*, representada por las multinacionales del deporte que, además, miran hacia otro lado en los casos de corrupción o dopaje.
- El club*, compuesto por una oligarquía que hombres de negocios que se auto perpetúan en los cargos y que reciben los beneficios económicos de estas acciones. (Fig. 9)



FIGURA 9. M. Vizuet. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

3. LA IDENTIDAD CULTURAL DEL DEPORTE

Una vez que hemos accedido al empleo de la palabra *deporte* y establecida su presencia cultural como un hecho independiente de la educación física, es preciso que no olvidemos tres cuestiones importantes:

- Que el deporte posee efectivamente esa dimensión extracurricular entroncada con la cultura de masas y que posee, en este sentido, una dinámica y una personalidad propios.
- Que el deporte es un medio de educación y que, tal como fue concebido en su origen, debe formar parte de los currículos de educación física, como un contenido independiente, pero teniendo siempre claro que es una estructura culturalmente cerrada y superpuesta a la cultura en la que nos desenvolvemos.
- Que en este momento comienza a enfrentarse a una grave crisis de identidad y de valores que, en un futuro inmediato, van a poner en riesgo su existencia como una estructura social válida⁷.

Es esencial en este punto, una vez abordado el problema del deporte como medio de educación, que establezcamos sus diferencias más significativas, a nivel de identidad cultural con la educación física.



FIGURA 10. M. Vizuete. Euroeducación Física. Encuentro de culturas. Cartagena-2002

⁷ VIZUETE, M.: *La educación física, el deporte y el poder político en el diálogo Norte-Sur*. En *La Educación Física en el siglo XXI*, Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física, Madrid, Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE), 1999. pp. 75-93.

Es cierto que tanto el deporte, en su origen, como la educación física, por definición, plantean la educación en valores a partir del movimiento humano como método; sin embargo, no hemos de olvidar, precisamente aquí, los diferentes substratos culturales de origen de ambas teorías educativas que condicionan severamente tanto sus objetivos como sus metodologías, así como sus diferentes trayectorias históricas a lo largo del siglo XIX y, muy especialmente en la segunda mitad del siglo XX.

En este sentido es preciso destacar que, mientras que el deporte nace y se desarrolla fundamentalmente en la Inglaterra Victoriana y es hijo del pragmatismo educativo inglés que comporta toda una filosofía de vida, la educación física es hija de los movimientos democráticos de educación nacidos a partir de las filosofías educativas russonianas. (Fig. 10)

Es igualmente preciso destacar que, mientras que la insularidad británica y su tendencia a la autosuficiencia cultural y a la autarquía educativa, en el periodo señalado, en el que, además, coincide la fase más sobresaliente del imperio británico, le otorgan al deporte, como medio de educación, un largo siglo de estabilidad y de principios educativos indiscutibles, así como su expansión por todo el orbe de este imperio militar, social y económico, que desencadena una auténtica *britanización*, entendida como cultura, de gran parte del orbe. La educación física, desde su realidad continental, es un principio educativo coparticipado por diferentes culturas europeas en las que la estabilidad política y la orientación educativa única, no es precisamente su valor más destacado; sin temor a equivocarnos, podemos asegurar que la educación física es hija de las mil crisis sociales y políticas que sacuden a la Europa continental desde finales del siglo XIX, hasta casi finales del siglo XX. Influencias culturales de todo tipo, modelos educativos diversos, religiones diferentes, guerras y enfrentamientos sociales, han sido el catalizador de una forma de entender la educación del cuerpo que, pasando por escuelas y movimientos diferentes a través de Europa, han cristalizado en las diferentes corrientes existentes en la actualidad y que fiel a sus tradiciones mantiene como objetivo a la salud y a la calidad de vida como horizonte.

4. CONCEPTOS Y DIDÁCTICA

A la vista de lo anterior y desde un punto de vista de la cultura como una realidad, no solo identificativa sino identificable, como formas de entender la vida, parece oportuno que establezcamos una primera distinción entre los que significa social, cultural y educativamente, cada uno de los conceptos y su ubicación temporal en el espacio de la vida humana. (Fig. 11)

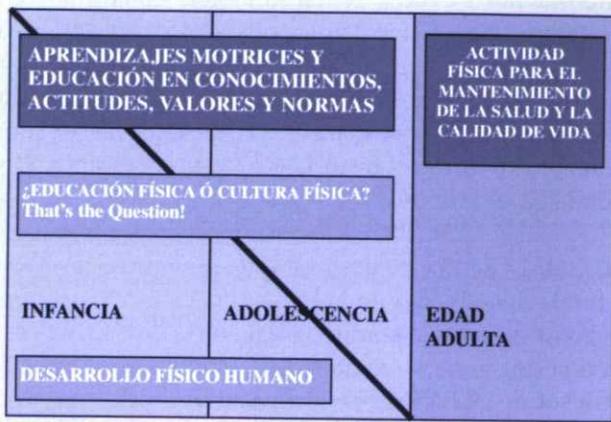


FIGURA 11. Cultura Física Educación Física. Dos modelos didácticos.
Manuel Vizuete Carrizosa Tlaxcala - 2003

Resulta evidente que es necesario, en cada caso y en función de la ubicación socio política y económica, pero también de las concepciones culturales y religiosas sobre la concepción del cuerpo humano y su papel, tomar una decisión sobre el enfoque que, en función del modelo de sociedad, es preciso aplicar a la educación del cuerpo lo que repercutirá necesariamente en el planteamiento didáctico de la disciplina denominada Educación Física o, eventualmente Cultura Física. Todo ello, sin perder de vista que la teleología subyacente en cada caso puede estar orientada al objetivo final de Actividad Física como modelo de calidad de vida o de vida saludable. Tomando como referente el modelo anterior, tratemos de profundizar en las diferencias conceptuales entre ambas posiciones, siempre desde un punto de vista cultural, estableciendo, en primer lugar los planteamientos y objetivos de la Educación Física. (Fig.12)

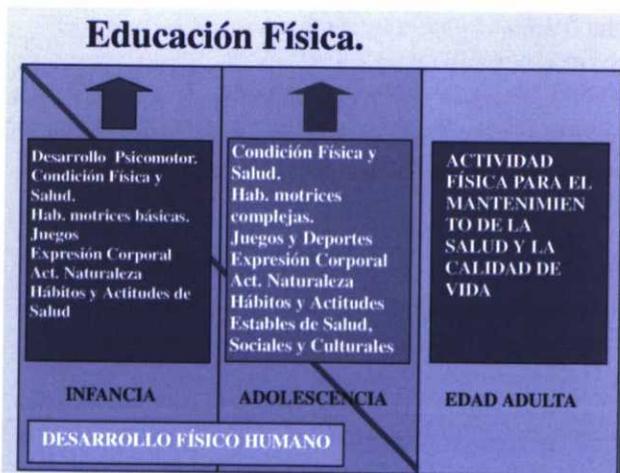


FIGURA 12. Cultura Física Educación Física. Dos modelos didácticos.
Manuel Vizuete Carrizosa Tlaxcala - 2003

En cuanto al planteamiento Cultura Física, estableciendo como punto de partida el propio punto de vista ya citado de Marx y otros teóricos, al definir la cultura como el producto de la actividad intelectual y material del ser humano, las posiciones y planteamiento de una asignatura escolar denominada Cultura Física, habría de estar forzosamente encaminada a la satisfacción de ese objetivo de producción, entendido en términos de resultados tangibles y evaluables desde un punto de vista de utilidad pública o social, en su caso.

Desde este punto de vista, y sin entrar en valoraciones de tipo ético o moral que abarcarían de lleno el trabajo y el hacer de los profesionales de la educación física y el deporte, en la más pura acepción de la palabra ética, contemplada desde el viejo código hipocrático, por cuanto nuestra acción docente o de desarrollo de la praxis incide plenamente en la salud de los ciudadanos y ciudadanas y en su esperanza y calidad de vida.

Teniendo en cuenta el oscurantismo y valorando las consecuencias que, a posteriori hemos ido conociendo de la acción intencional del término Cultura Física, practicado, y todavía vigente, en los países de la órbita soviética ó comunistas, no es aventurado el esbozar la siguiente distinción: (Fig. 13).



FIGURA 13. Cultura Física Educación Física. Dos modelos dos didácticas.
Manuel Vizuete Carrizosa Tlaxcala - 2003

¿Cuales serían, en definitiva, los modelos didácticos a los que ambas posiciones nos abocan? Y son los responsables, en gran medida de la llamada *Crisis de identidad de la Educación Física*, defendida por Crum, y a la que ya he hecho referencia.

Evidentemente, desde mi punto de vista, no es posible plantear una didáctica ni una metodología común para ambas posiciones educativas, que lógicamente no pueden ser abstraídas a los planteamientos políticos de los poderes públicos que definen y orientan, en cada caso y en cada país, los objetivos de la educación física. (Fig. 14)

Educación Física

Objetivos	Contenidos	Valores	Actividades	Conocimientos
Educación para la salud y la calidad de vida. LARGO PLAZO	Condición Física y salud Habilidades Juegos Deportes Expresión Act. Naturaleza	Humanos Universales Actitud crítica ante el deporte. Salud y calidad de vida Ético-corporales	Acondicionamiento físico Deportivas. Recreativas. Naturaleza DEPORTE AGONISTICO	De preparación y control físico. De salud. De autonomía para la actividad física personal.

Cultura Física

Objetivos	Contenidos	Valores	Actividades	Conocimientos
Detección y promoción de talentos deportivos Servicio al Estado MEDIO PLAZO	Condición Física Deportes <i>Técnica</i> <i>Táctica</i> Entrenamiento	Sociales Políticos Servicio al Estado	Juegos y Deportes autóctonos DEPORTE COMPETITIVO	Entrenamiento Deportivos

FIGURA 14. Cultura Física Educación Física. Dos modelos dos didácticas.
Manuel Vizuete Carrizosa Tlaxcala - 2003

Sin embargo, procede que los profesionales de la educación física posean, de forma meridianamente clara, una idea correcta de cuales son los planteamientos y objetivos en cada caso.

5. MODELOS Y CULTURAS

La elección de cada modelo, por tanto, está sujeta a dos cuestiones esenciales que no dependen de forma exclusiva de la orientación política de los estados, sino de los modelos sociales que plantean, de tal manera que un gobier-

no progresista de izquierda, no se inclinará necesariamente por un modelo de cultura física, sino que, como viene siendo habitual en las socialdemocracias, la opción suele inclinarse por modelos de educación física progresista que llamaremos desde ahora de corte europeo; mientras que, por el contrario, los países del tercer mundo, incluidas las dictaduras filocomunistas obviamente, se inclinan por modelos de Cultura Física al modo soviético en expectativa de sonoros resultados deportivos que justifiquen o camuflen, de alguna manera, las situaciones de opresión y miseria que soportan sus ciudadanos.

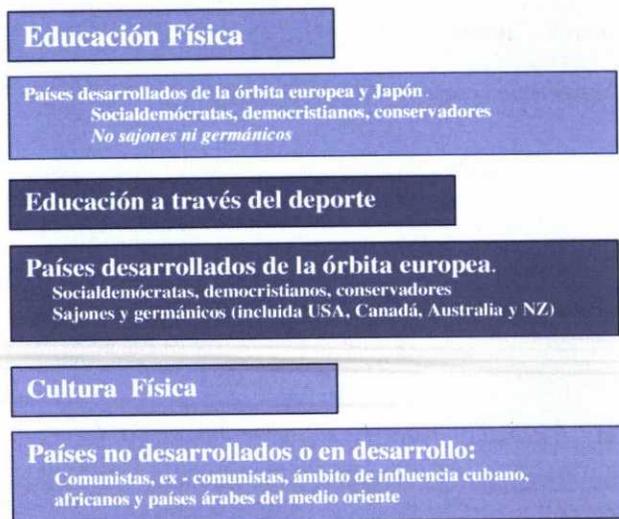


FIGURA 15. Cultura Física Educación Física. Dos modelos dos didácticas.
Manuel Vizuete Carrizosa Tlaxcala - 2003

Una atenta mirada a lo anterior, nos llevaría inmediatamente a pensar que la situación actual es el resultado de los planteamientos educativos y políticos de la guerra fría, pero, también de la realidad socioeconómica y cultural tradicional mundial (Fig. 15).

Sin embargo, y para concluir, a mi modo de ver, la situación de futuro vendrá marcada por la inmediata crisis del deporte como objetivo de la acción política y la puesta en valor de los modelos educativos tradicionales en cada parte del mundo y es en ese movimiento de péndulo, donde la educación física debe encontrarse y encontrar su lugar y su espacio futuro.

La solución del problema pasa por un factor esencial que es la formación del profesorado inicial y permanente, de acuerdo con postulados progresistas y claros, que sin manipular a los niños y niñas, afronte la realidad de un mundo en cambio en el que la educación del ser humano para la salud y la calidad de vida han de ser un referente fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

ASKWITH, R. *The power and the glory*. Observer Magazine. London, 1992. pp. 12-15.

CRUM, B. *The identity crisis of Physical Education. To teach or not to be, that is the question*. Conferencia impartida en el Congreso de la Sociedad Portuguesa de Educação Física, Oeiras (Portugal) 11 Diciembre de 1992. Traducción portuguesa en las actas de este Congreso. Boletim SPEF N.º 7-8 Inverno/Primavera. Lisboa, 1993.

MARX, K. *Contribution à la critique de l'économie politique*. Editions Sociales. Paris, 1969. Pp.4-5.

SIMSON, V. & JENNINGS, A.: *The Lords of the Rings. Power, Money & Drugs in the modern Olympic*. Simon & Schuster. London, 1992.

VIZUETE, M.: *La educación física, el deporte y el poder político en el diálogo Norte-Sur*. En *La Educación Física en el siglo XXI*, Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física. Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE). Madrid, 1999. Pp. 75-93.

VIZUETE, M.: *Die Zukunft der Leibeserziehung: Von der zentralen Regierungsregelung zur örtlichen Autonomie der Schule. Die Leibeserziehung in den autonomen Ländern Spaniens: das spanische Experiment*. En Sportunterricht: Zwischen zentraler Steuerung und lokaler Autonomie. Europäische akademie des sports. Velen, 2001. Pp 23-45.

VIZUETE, M.: *Euroeducación física. Encuentro de culturas*. Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, Rodríguez García, P., Moreno Murcia, J.A. y Díaz Suárez, A (Coord.). Consejería de Educación y Cultura. Murcia, 2002.

**«EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE»
UN LEMA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR,
UN CALLEJÓN SIN SALIDA, UNA ALTERNATIVA
Y ALGUNAS CARACTERÍSTICAS PARA UNA
EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD**

Dr. Bart Crum
Free University - Amsterdam
(Traducción: Manuel Vizuete Carrizosa)

- 1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**
- 2. «EDUCACIÓN EN DEPORTE, EN LUGAR DE EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE».**
- 3. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.**
- 4. EL CALLEJÓN SIN SALIDA DE LA JUSTIFICACIÓN «EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE».**
- 5. BREVE PLANTEAMIENTO PARA UNA ALTERNATIVA CONSTRUCTIVA - «TO TEACH OR NOT TO BE».**

BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para los europeos como ustedes y como yo, personas que tenemos gran interés en el movimiento y en el deporte, 2004 es un año extraordinario; especialmente durante los meses de verano en los que será especialmente duro trabajar de forma disciplinada, porque siempre va a haber algo en la televisión que va a seducirle y a distraerle. En mi país, desde principios de junio, hasta finales de septiembre, los canales van a bombardearnos con una serie continua de eventos deportivos espectaculares; eventos que van a ser organizados y tendrán lugar en Europa: Roland Garros en París, Campeonato de Europa de Fútbol en Portugal, Wimbledon en Londres, el Tour de Francia y,

como toque final, los Juegos Olímpicos en Atenas y doy por sentado que otro tanto hará la televisión española.

Ante esta situación, no debería sorprendernos demasiado que la comunidad Europea bautizara el año 2004 como *Año de la educación a través del deporte*. Como una extraordinaria oportunidad para sensibilizar a las autoridades locales y nacionales y al público en general, sobre los potenciales efectos educativos del deporte, habría sido impensable que los políticos oportunistas no hubieran aprovechado esta oportunidad. Asumo que esta iniciativa del *Año Europeo de la educación a través del deporte* hay que buscarla en alguna oficina de Bruselas, desde la idea de que hay que machacar el hierro cuando está al rojo. Sin embargo, hemos de preguntarnos: ¿está realmente el hierro al rojo? Me asusta la respuesta, al menos en los Países Bajos no. Sin embargo, el ministro holandés de Educación y su colega el ministro de Deportes, cuando anunciaban la apertura del año Europeo de la educación a través del Deporte, con su bien conocida retórica, al mismo tiempo, el gobierno holandés, daba a conocer grandes recortes en las ayudas a las organizaciones deportivas.

No obstante, hay muchas instancias deportivas y, lo que más me preocupa, muchos educadores físicos, que se sintieron felices cuando las autoridades europeas hicieron público el slogan de la «educación **a través** del deporte» y que vieran este hecho como el símbolo de la relevancia de sus organizaciones y de su profesión. Muchos representantes del campo del deporte y de la educación física se sintieron emocionados y entusiasmados, excesivamente entusiasmados, con el slogan que suponían como el reconocimiento definitivo y el otorgamiento de status a sus intereses y a sus negocios. No obstante, la cuestión es, si se podría o no, aceptar *educación a través del deporte* como una petición inteligente y realista. ¿Es *la educación a través del deporte* un lema útil y una guía para el trabajo pedagógico para el deporte de los jóvenes y, más en particular, para el trabajo pedagógico en la educación física escolar? En mi argumentación de hoy, me centraré en estas cuestiones.

2. «EDUCACIÓN EN DEPORTE, EN LUGAR DE EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE»

Como quiero concentrarme en la educación física escolar, me van a permitir que exponga mi tesis sobre los potenciales efectos pedagógicos que tiene el deporte en los clubes organizados

- a) *Es una presunción esperar que la actividad deportiva tenga efectos pedagógicos positivos.* El deporte para jóvenes organizado por

los clubes deportivos es un caramelo envenenado, más que un estado de gracia. Ya que las contribuciones del deporte a la salud de los jóvenes en su camino hacia la edad adulta, dependerá plenamente de cómo se plantee esta actividad deportiva y de cómo se ejecute y desarrolle por preparadores y entrenadores. Es iluso asumir que el deporte como actividad produce siempre y de forma automática, efectos positivos deseables. El deporte es ambivalente, ya que si bien es cierto que promueve la salud y desarrolla el carácter y la personalidad, no es menos cierto que también puede dañar la salud del deportista. La participación deportiva, por tanto, puede contribuir al desarrollo del carácter y de la personalidad, pero también, puede dañar el desarrollo del joven.

- b) ***La forma en que los preparadores y entrenadores organizan y plantean las situaciones deportivas son decisivas para la consecución de los potenciales efectos pedagógicos de las actividades deportivas.*** Las ideas de los entrenadores sobre el deporte y su interrelación con los jóvenes, son sustancialmente distintas; de tal manera que la posición elegida puede albergar diferencias tan notables como el cielo y el infierno:
- a. Orientación hacia el joven en lugar de hacia el deporte.
 - b. Mentalidad de victoria, como única opción, frente a mentalidad de juego limpio.
 - c. Exclusión (selección) frente a inclusión y solidaridad.
 - d. Entrenador de mando directo, frente a entrenador que plantea oportunidades para la autorrealización y la autoresponsabilidad.

Todo esto son ejemplos de factores que determinan el posible clima pedagógico en el que el deporte tiene lugar.

- c) ***Los resultados de investigaciones recientes sobre los beneficios para el desarrollo físico, psíquico y social del trabajo con jóvenes en clubes deportivos, obliga a tomar precauciones a la hora de realizar afirmaciones de este tipo.*** Tanto líderes deportivos como políticos, usualmente se inclinan por afirmar que la participación de los jóvenes en clubes deportivos proporciona toda clase de beneficios pedagógicos deseables; sin embargo, mi colega alemán Wolf Brettschneider de la Universidad de Padeborn ha publicado los resultados de una investigación longitudinal que aborda la cuestión de forma realista. Sin entrar en detalles, el fondo de la cuestión es que es imposible determinar una influencia sistemática del deporte en los miembros de un club en el desarrollo físico, psíquico

y social de los jóvenes. La conclusión final de Brettschneider fue: *Es demasiado optimista asumir y es preciso relativizar la afirmación de que los clubes deportivos poseen influencia positiva sobre el desarrollo de los jóvenes. De hecho, pueden apreciarse enormes diferencias similares entre los jóvenes, pertenezcan o no a clubes deportivos; diferencias estas que podrían ser atribuidas al hecho de que los clubes deportivos, atraen en particular a los jóvenes que desde muy pequeños han tenido una buena condición física*¹.

- d) *Sí el deporte organizado quiere desarrollar su potencial contribución a la educación de los jóvenes necesitan: 1. Establecer metas realistas. 2. Planificar las intervenciones, 3. Invertir en profesores y entrenadores cualificados.* Para los clubes deportivos la idea de la Educación a través del deporte, es algo así como una *fata morgana*, ya que conseguir que los jóvenes hagan deporte, no garantiza de forma inmediata la consecución de los efectos pedagógicos deseados. Educación *en* deporte, puede ser un lema mucho más realista y responsable que les permitirá darse cuenta que todo depende de la calidad de los entrenadores y de la forma en que se plantee el deporte para los jóvenes.

En conclusión, existen, ciertamente, potenciales educativos en el deporte organizado para jóvenes; no obstante, cuando estos se dan, no pueden ser atribuidos únicamente a las actividades deportivas, sino a la interacción y a la forma de llevarse a cabo entre el entrenador y los jóvenes; así, *educación en deporte* es un lema mucho más plausible y definitivamente *educación a través del deporte*, no lo es.

3. JUSTIFICACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

En muchos países, la educación física mantiene un fuerte debate con otras materias del currículo para conseguir o mantener horas de enseñanza en el horario escolar. Cada materia ha de estar justificada; sin embargo, no es menos cierto, que algunas materias precisan de mayor justificación que otras. Hay pocos padres o políticos que cuestionen la legitimidad de las matemáticas o de la lengua como materia escolar obligatoria; sin embargo, para materias como plástica, religión ó educación física, puede ser diferente.

¿Como puede justificarse, de forma plausible la Educación Física como una materia troncal y obligatoria en el currículum? El pedagogo alemán

¹ BRETTSCHEIDER, W.-D. & KLEINE, T.: *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann. 2003.

Karlheinz Scherler² distingue tres estrategias diferentes para la justificación que pueden fácilmente referirse a los diferentes conceptos de Educación Física que yo he distinguido hace diez años³ y que se pueden resumir en la siguiente tabla.

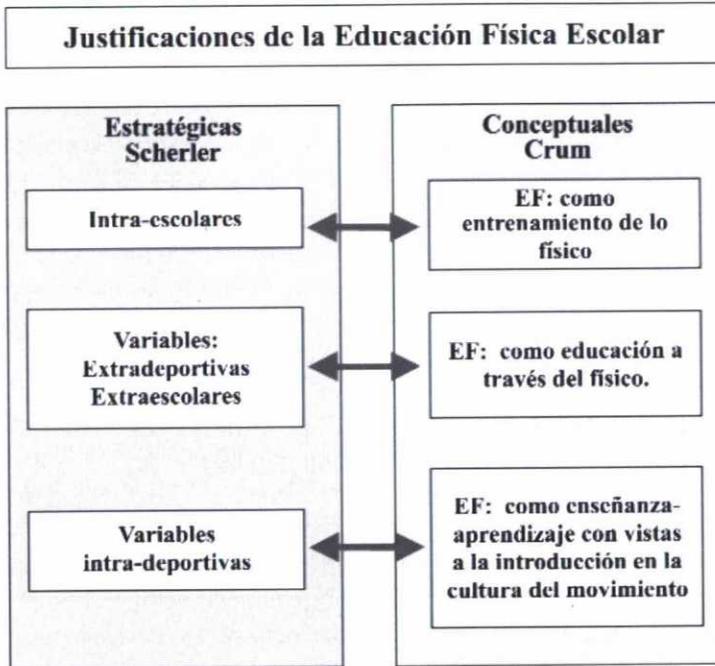


TABLA 1. Bart Crum: *Education through sport.....*

La justificación intraescolar de la Educación Física como asignatura, parte de la conclusión de que la jornada escolar se caracteriza por estar sentado, hablando, escuchando y escribiendo, por lo que la EF se justifica como compensación de la inmovilidad; hecho este que se considera más urgente en una época regida por McDonalds y Coca Cola, en la que los jóvenes juegan cada vez menos en las calles y en los parques, empleando su tiempo libre sentados ante el ordenador o la TV. Desde este punto de vista, la sesión de EF se justifica como una «sesión activa» para una «escuela activa y en movimiento». El fundamento de esta forma de pensar es que la EF es en principio, y cada vez más, una material cuyo objetivo es el desarrollo de la condición física de los niños y jóvenes, por lo que:

² SCHERLER, K.: *Legitimationsprobleme des Schulsports*. *Sportpädagogik*, 18, 1, 5-9. 1994.

³ CRUM, B. (1994). *A critical review of competing PE concepts*. In: J. Mester (Ed.), *Sport Sciences in Europe 1993 - Current and future perspectives* (516-533). Aachen: Meyer & Meyer.

- Los objetivos de la EF se formulan en términos de entrenamiento con variables y consecuencias anatómicas y fisiológicas (flexibilidad, resistencia aeróbica, fuerza muscular, etc.)
- La descripción de los ejercicios se expresa en función de estas variables y, a menudo, los ejercicios se clasifican de acuerdo con las partes del cuerpo.
- El principio metodológico fundamental es mantener a los alumnos ocupados con un nivel alto de ejercicio, con frecuentes repeticiones de ejercicios simples.
- Las tareas o ejercicios se formulan en términos de entrenamiento dirigidos a la adaptación biológica de la máquina humana, en lugar de tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias personales.

Bajo mi punto de vista, esta justificación estratégica falla al tratar de asegurar una posición fuerte de la EF en el currículum: tengo dos argumentos para esta afirmación: En primer lugar, la escuela es una institución cuyo objetivo es la promoción del conocimiento y el desarrollo personal, en orden a la preparación de los jóvenes para la participación en la sociedad y en la cultura; por lo que es difícil considerar como troncal a una asignatura cuyo único objetivo es incrementar la condición física. Sí la EF es entendida solo como entrenamiento físico, se corre el riesgo de ser considerada un cuerpo extraño dentro del currículum.

Mi segundo argumento, es que los objetivos de una «EF como entrenamiento» no son realistas y no pueden ser sustanciados: Gracias a los conocimientos que poseemos sobre el cuerpo humano, sabemos que es necesario desarrollar la resistencia aeróbica, la fuerza y la flexibilidad y para ello, cada alumno necesita contar con un programa mínimo semanal de tres periodos de 30 minutos de actividad, trabajando con una carga del 75% del VO2 máximo. Con clases de 20-30 alumnos muy heterogéneos en relación a su condición física, un programa como este es imposible de realizar, incluso con un educador experimentado y bien organizado. Sin hablar de los efectos de las vacaciones y puentes sobre el supuesto entrenamiento.

Sobre la justificación *extra escolar* de la EF como materia escolar hay un adagio de Séneca *non scolae, sed vitae discimus*» (enseñamos para la vida y no para la escuela). Aquí encontraremos dos variables: la variable *intra-deportiva*, en la cual la idea central es que la EF podría aportar las capacidades que los jóvenes necesitan para su participación en el deporte, contra la variable *extra-deportiva* en la que la idea central es que la EF emplea el movimiento como el juego, la danza, y el deporte y esto debe considerarse como un aspecto de la educación general para el desarrollo del carácter y de la per-

sonalidad. El debate sobre ambas posiciones no es nuevo, en los noventa, la comunidad alemana de la EF y la pedagogía del deporte, se conmocionó por lo que se llamó el «debate sobre la instrumentalización» y, en la actualidad existen señales de que este debate ha vuelto a reabrirse, debido al nuevo currículum de Renania Westfalia Norte. Aparte de estos detalles, ambas posiciones se caracterizan por lo siguiente:

- a) Los defensores de la variable *intra-deportiva* se fundamentan en que el deporte es una parte importante de la cultura contemporánea que puede denominarse «cultura del movimiento»; de tal manera que la participación en esta cultura del movimiento es muy importante en las sociedades en la que las tecnologías han reducido o relegado el papel del cuerpo; pensemos por un momento en los avances en transportes y comunicaciones y en actividades que contribuyen esencialmente a la calidad de vida. La participación en la cultura del movimiento, nos proporciona: diversión, recreación, excitación, salud, belleza y relaciones sociales. No obstante, una participación satisfactoria en la cultura del movimiento requiere de competencias que han de ser aprendidas. Esto choca con la variable *intra-deportiva*, en el sentido que desde este punto de vista, la justificación de la EF como materia curricular, se plantea en términos de dar a los jóvenes la oportunidad de aprender y decidir en qué aspectos de la cultura del movimiento quieren participar, por considerarlo más apropiado para ellos y, consecuentemente, adquirir las competencias necesarias para una participación satisfactoria en esta cultura, así no sería descabellado pensar que al igual que se aprende a hablar, leer y escribir inglés en la escuela para un uso futuro de estas habilidades, del mismo modo, habría de prepararse a los jóvenes en la escuela para su participación en la cultura del movimiento, por lo que aquí, el lema sería: *educación para la participación deportiva*.
- b) Los abogados de la variable *extra-deportiva* plantean que la justificación *intra-deportiva* no es suficientemente educativa; entendiendo que la justificación de la EF como materia curricular, debe enfatizar el potencial de movimientos y los objetivos que desbordan el marco escolar, por lo que entiende que la justificación de la EF, en orden a participar en la cultura del movimiento, falla a los ojos de las autoridades educativas, las cuales, a menudo, ven el deporte como un gran dominio social. Sin embargo, impulsan a la EF como una materia de gran potencial educativo. Ciertamente, para ellos, el empleo del movimiento es entendido como un instrumento, de aquí el término de «debate de instrumentalización», para

conseguir objetivos generales de educación: desarrollo personal que incluye autodisciplina, cuidados, responsabilidad y sensibilidad social, etc. En este caso se parte de la creencia de que existe una transferencia automática desde las situaciones y vivencias deportivas a las extradeportivas, de tal manera que alguien que ha aprendido a cooperar en la práctica del fútbol, va a saber trabajar mejor en equipo en su vida laboral. Los defensores de la variable *extra-deportiva*, quieren dar prioridad a los objetivos que transcienden al deporte para defender el lema *educación a través del deporte*.

4. EL CALLEJÓN SIN SALIDA DE LA JUSTIFICACIÓN «EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE»

Por supuesto que no tengo nada contra las aportaciones de la EF al sistema educativo en general y sería fantástico que pudiera producirlas; sin embargo, debo poner un especial énfasis en que no existen evidencias empíricas que justifiquen la teoría de las transferencias automáticas del deporte a otros órdenes de la vida o de la educación. Esta, no obstante, no es la razón principal para rechazar la fórmula *educación a través del deporte* como una justificación plausible de la presencia curricular de la EF. Mi desacuerdo se basa en dos consideraciones, de las que primero expondré mi tesis para, posteriormente, elaborar cada una de ellas.

Primera Consideración: *El lema «educación a través del deporte», falla como punto de partida para la toma de decisiones didácticas. La justificación «educación a través del deporte» es un fundamento muy débil para la planificación curricular y para el planteamiento metodológico de las clases de Educación Física.*

Segunda Consideración: *Si la idea de EF parte de una «visión relacional del movimiento» cuando se enseña movimiento, este es educativo por definición y, consecuentemente, es preciso completar la EF con la Educación para la participación en el deporte» con lo cual, la idea de «educación a través del deporte», se evapora.*

En primer lugar, algunas explicaciones sobre mi primera consideración. De hecho, la idea de «educación a través del deporte» tiene viejas raíces; éstas están basadas en el idealismo pedagógico del filantropismo que tuvo una gran influencia sobre la línea de pensamiento denominada «bildungstheoretische» que ha caracterizado los conceptos de EF para austriacos y alemanes durante el siglo XX. En Norteamérica, hace cien años, fueron

Thomas Wood y Clark Hetherington, los que establecieron la ideología de «educación a través de lo físico» que, como dije anteriormente, aquí, el planteamiento asumido, en especial el canon tradicional de gimnasia, juego y danza, tiene un potencial especial para el desarrollo cognitivo, volitivo, estético y social de los jóvenes. Desde este punto de vista el núcleo de la asignatura de EF no es «aprender a moverse», sino «moverse para aprender»; teniendo en cuenta que es casi imposible conseguir desarrollar el carácter y la personalidad mediante la formulación de planteamientos concretos de enseñanza, los objetivos permanecen más bien abstractos. Los defensores de este punto de vista no ven el problema real, porque asumen que los deseados efectos educativos, acuden automáticamente cuando los alumnos toman parte en actividades de movimiento con fuerte potencial educativo. El sustento de la idea es el concepto denominado «educación funcional». Este concepto hace que los educadores físicos creen que la planificación longitudinal del currículum es una pérdida de tiempo y que es superfluo plantear metodologías de enseñanza; pensando, por el contrario, que lo están haciendo bien si organizan los momentos de actividad con el asumido potencial educativo de forma ordenada y en un ambiente bonito y agradable para los alumnos. El resultado es que la EF adquiere el carácter de un «recreo supervisado» ó un «entretenimiento», más que un proceso intencional de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, los alumnos y sus padres, no perciben la EF como una asignatura relevante y con importancia para la vida. Su experiencia y su visión de la EF es la de un «alto divertido» entre las verdaderas asignaturas o, en el peor de los casos, como una aburrida pérdida de tiempo.

En estos tiempos, en los que las autoridades educativas se expresan en términos contables y obligan a los colegios y a los profesores a demostrar claramente los efectos de sus enseñanzas, el que la EF aparezca como «entretenimiento», en lugar de una acción de «enseñanza-aprendizaje» hace que corra el riesgo de ser borrada del currículum escolar. Ciertamente, vivimos y trabajamos en una especie de «ambiente contable o medible» lo que me reafirma en que el concepto de *educación a través del movimiento / deporte*, nos lleva a un callejón sin salida; no cabe duda que la idea, a corto plazo puede tener un aspecto beneficioso, pero está claro que, a la larga, se volverá contra nuestra profesión como un boomerang y con serios daños para la EF como una materia escolar.

Ahora una larga explicación sobre mi segunda consideración, previéndoles de que hemos entrado en un fondo filosófico que puede representar aguas más o menos desconocidas.

El término *Educación Física* sugiere que lo físico, el cuerpo como cosa, el cuerpo como objeto está en el centro de una asignatura escolar en la

que estamos muy interesados. Ciertamente, en los círculos de la EF la visión del cuerpo como objeto es una visión dominante y, en muchos casos, predominante. Bajo la influencia de la filosofía cartesiana, caracterizada por la dicotomía entre cuerpo y mente, la profesión de profesor de EF, ha sido vista tradicionalmente como un objeto, como una unión de huesos y músculos envueltos por la piel; por lo que, consecuentemente, metáforas como «el cuerpo máquina» o el «cuerpo instrumento», en la actualidad el «cuerpo computadora», han llegado a ser familiares. Una de las consecuencias del dominio de esta visión «sustancial» del cuerpo, han sido que la anatomía y la fisiología, han llegado a ser asignaturas muy importantes en la formación de los profesores de Educación Física y que tras conocer y entender los movimientos, esta formación se convirtiera en un planteamiento biomecánico, en el que el movimiento humano se interpreta como un problema mecánico para desplazar el cuerpo o partes del cuerpo en un espacio físico.

Mi formación profesional ha sido hecha en una línea diferente de pensamiento, mi fuente de inspiración ha sido el profesor Carl Gordijn, sobre 1960, el cual desarrolló una visión del movimiento humano basada en el concepto del cuerpo del fenomenologista francés Maurice Merleau Ponty que definía «el cuerpo como sujeto» (*'le corps sujet'*). La idea subyacente, es que nosotros estamos **corporalizados**, más que **tener un cuerpo**. «De acuerdo con Merleau Ponty, nuestra experiencia corporal vivida nos indica que el cuerpo no es como otros objetos existentes en el mundo, de tal manera que si bien, yo puedo mover objetos externos con mi cuerpo, estos no pueden hacer lo mismo con él; no puedo mover mi cuerpo indirectamente, sino directamente, dicho de otra manera, es mi cuerpo el que se mueve a sí mismo, va siempre conmigo y es mi forma de estar en el mundo»⁴.

La idea del cuerpo-sujeto articula la conexión cuerpo-mundo y gracias a esta interconexión y la inherente intencionalidad de nuestro cuerpo, podemos tener la posibilidad de conocer y de entender el mundo en acción, por ejemplo, cuando nos movemos, jugamos o hacemos deporte.

Sobre la base del cuerpo sujeto, que podemos etiquetar como la visión *relacional* del cuerpo, Gordijn desarrolló una visión del movimiento humano en la cual el movimiento, se entiende como un diálogo entre la persona que se mueve y el mundo que la invita a moverse⁵.

⁴ TAMBOER, J.W.I.: Sport and Motor Actions. *Journal of the Philosophy of Sport*, XIX, 1993. pp 31-45.

⁵ GORDIJN, C.C.F.: *Bewegingsonderwijs in het Onderwijs- en Opvoedingstotaal* (Teaching movement within the general educational frame). Kampen: Kok. 1958. GORDIJN, C.C.F.: *Inleiding tot het Bewegingsonderwijs* (Introduction to the teaching of movement). Baarn: Bosch & Keuning. 1968.

Se distanció de la EF en la que prevalecía la visión mecanicista del movimiento y enseñó a sus estudiantes desde la idea de que el movimiento es y representa una forma de estar en el mundo. Sus estudiantes aprendieron a interpretar el movimiento como una forma significativa de relación con el mundo, a interpretar el movimiento como *acción* lo que implica entenderlo como movimiento significativo: para relacionarse, para saltar, balancearse, nadar, etc. ser capaz de reconocerlo y de actualizarlo.

Esta visión relacional del movimiento abrió nuevas perspectivas educativas y pedagógicas a la EF; una disciplina escolar en la cual, el cuerpo y el movimiento se convertían en el eje central. Gordijn impresionó a sus alumnos, diciéndoles que no podían educar lo físico, sino que, únicamente, podrían educar a la persona, al niño. Cuando observéis las clases, que no debéis ver cuerpos en movimiento, sino que es esencial entender que hay niños/as en movimiento y profesores/as que les enseñan a resolver problemas motrices. Él nos abrió una ventana desde la que entendimos la EF como una «introducción al mundo del movimiento significativo» y a ver la forma de «construir situaciones de movimiento habitables para los niños» como la esencia de la profesión.

El punto de vista del movimiento relacional de Gordijn se desarrolló hace más de 40 años sobre la base de las observaciones e interpretaciones fenomenológicas siendo un importante soporte empírico para la denominada «psicología ecológica». El psicólogo norteamericano J.J. Gibson⁶ y sus seguidores desarrollaron una teoría sobre el behaviorismo humano, llamada «mundo personal» entendida como la parte central de un sistema variable. En esta teoría las acciones humanas se interpretan como cambios significativos en la relación persona-medioambiente, en la que la teoría clásica de la «habilidad motriz», asume que esta puede ser analizada en términos de desplazamiento del cuerpo o de sus partes originadas por la actividad muscular; los psicólogos ecologistas, parten de la idea de que el movimiento humano sólo es explicable desde la base de «sistemas de acción», los cuales están orientados no de forma biomecánica o fisiológica, sino ecológica; es decir, sobre la percepción del medioambiente; Gibson introdujo el concepto '*affordance*' del verbo 'to afford' (disponible o capaz de asumir riesgo o dificultad) que viene a ser un sinónimo de «proporcionar posibilidades», por lo que de acuerdo con Gibson, nuestro mundo, nuestro ambiente, está lleno de *affordances*'; de tal manera que cada una de estas *affordances* es una opción, una invitación a la acción, las cuales sería entendidas como realizaciones y perfeccionamientos ó actualizaciones de *affordances*.

⁶ GIBSON, J. J.: The theory of affordances. In: R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing: Towards an ecological psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 1977.

Al objeto de ilustrar lo anterior, voy a presentar dos citas de Reed, hoy por hoy, uno de los líderes escolares de la psicología ecológica:

Entiendo que los movimientos no son desplazamientos en un espacio determinado..... Los animales y la gente se mueven en el espacio para encontrar, en su medio, objetos. El medioambiente es una estructura planificada.

Aprender a sentarse no es, ciertamente, desplazarse en tres dimensiones, pero no deja de ser la resolución de un problema específicamente relacionado con el medio⁷.

Si partimos de una visión mecanicista del movimiento y entendemos la enseñanza del movimiento, únicamente como la enseñanza de habilidades motrices, entonces, es comprensible que necesitemos completar a una pobremente vestida Educación Física, con la *educación a través del deporte*.

Si aceptamos esta visión reduccionista del movimiento humano y el principio de que el educador físico precisa de este extra (movimiento entendido para el desarrollo del carácter y la personalidad) para que sea educativo, podemos entender que esta idea es totalmente superflua y descabellada si nos planteamos:

- El movimiento humano como una forma de ser y estar en el mundo.
- Entender que la enseñanza del movimiento es el resultado de un cambio en la formas de estar en el mundo de los alumnos, que implica algo más que el aprendizaje de destrezas y de tácticas.
- Entender los objetivos de la enseñanza del movimiento como una continuación directa de los objetivos de educación.
- Aceptar que la EF supone dar oportunidades para adquirir una identidad personal de movimiento que permita a los alumnos definir situaciones culturales de movimiento.
- Entender que los aspectos de desarrollo individual y los aspectos de socialización para la participación en la cultura del movimiento deben ir asociados.
- Entender la necesidad de filtros éticos cuando planteamos situaciones educativas para la introducción de los alumnos en la cultura del

⁷ REED, E.S.: Applying the Theory of Action Systems to the Study of Motor Skills. In: O.G. Meijer & K. Roth (Eds.), *Complex Movement Behaviour: The motor-action Controversy* (45-86). North Holland: Elsevier Science Publishers. 1988.

movimiento, introduciendo los principios de: emancipación, solidaridad y responsabilidad ecológica⁸.

En conclusión: si la enseñanza del movimiento y del deporte tienen calidad, son educativos por definición.

5. BREVE PLANTEAMIENTO PARA UNA ALTERNATIVA CONSTRUCTIVA - «TO TEACH OR NOT TO BE»

En los Países Bajos, la visión relacional del movimiento de Gordijn y sus planteamientos didácticos influyeron poderosamente en sus alumnos y a través de ellos en la EF holandesa hasta nuestros días; de tal manera que el currículum oficial holandés actual se basa en la idea de que el objetivo de la EF es el de enseñar a los estudiantes a resolver problemas de movimientos relacionados con su medio y trasladar estos conocimientos a su entorno personal para *introducirse en la cultura del movimiento*; esto es lo que aparece o se representa, como una especie de paraguas que sería el objetivo general de la Educación Física. Obviamente este paraguas es diferente en la secundaria del de la Primaria.

En los primeros niveles se pone un especial énfasis en el desarrollo de una identidad personal de movimiento de cada alumno y la adquisición de unos patrones básicos: «vocabulario de movimiento» y «gramática de movimiento»; mientras que en la secundaria, el currículum holandés establece como punto de referencia la cultura del movimiento para la enseñanza y el aprendizaje. Observemos la analogía con el lenguaje de enseñanza en el que vocabulario y gramática en primaria, son la base para la enseñanza de la literatura en la secundaria.

Finalmente, trataré de darles una idea de calidad de la Educación Física, a partir de una serie de características.

a) *Breve explicación sobre los objetivos de enseñanza.* El punto de partida es la convicción de que en las sociedades modernas existe un estilo de vida activo y que la participación en esta cultura del movimiento, contribuye a la calidad de vida; de tal manera, que la participación en esta cultura del movimiento, requiere un repertorio de competencias, cuya adquisición exige un proceso de enseñanza-aprendizaje. La razón aconseja, por tanto, la

⁸ CRUM, B.: Changes in Movement Culture: A Challenge for Sport Pedagogy. In: G. Doll-Tepper & W. D. Brettschneider (Eds.), *Physical Education and Sport: Changes and Challenges* (114-131). Aachen: Meyer & Meyer. 1995.

inclusión de la EF como una asignatura obligatoria en el currículum, basada en su potencial preparación de los alumnos, para su autonomía personal, para la vida activa y, finalmente, para la participación en la cultura del movimiento. Consecuentemente, la educación física, al igual que otras asignaturas es una empresa de aprendizaje, en la que, recordando a William Shakespeare podría decir «*to teach or not to be / Enseñar o no ser*»; de tal manera que si no es así, si realmente la EF no es una profesión de enseñar, la asignatura podría perder su sitio en el currículum escolar.

He aquí dos avisos que han de ser tenidos en cuenta: Primero la idea de que la EF debería ser empleada como un *valor de utilidad* para promover la participación en la cultura del movimiento fuera de la escuela, lo que no significa que necesariamente haya de estar orientada únicamente a esta futura participación, ya que si queremos que tenga relevancia en el futuro, también debe tener significación, en el momento actual, para los jóvenes. La consecuencia inmediata es que en la corriente cultural juvenil de movimiento, ha de tenerse presente a la hora de seleccionar los contenidos. La segunda precaución, es que en las clases de EF la cultura del movimiento, tal como existe fuera de la escuela, no debería ser reconstruida o imitada, ya que este es el punto didáctico y pedagógico para introducir transformaciones en la cultura del movimiento: ¿Qué ejercicios? Juegos, deportes desde una posición crítica, etc., invitando a los alumnos a trascender la mera práctica de ejercicios o de juegos, haciéndolos estudiantes críticos. No obstante, existe el riesgo que la transformación didáctica del deporte real, los juegos reales, se descontextualicen debido al espacio y condicionamientos de las clases normales de EF, se vuelvan aburridas y carentes de interés. Como consecuencia, este aprendizaje obligatorio, ha de estar caracterizado por el placer y la diversión y, una segunda consecuencia, es que las clases obligatorias han de estar suplementadas con un programa deportivo escolar opcional no orientado a la enseñanza, sino más bien a proporcionar experiencias y oportunidades de placer, competición, experiencia, aventura, celebración y hermandad.

En conclusión: la Educación Física y el deporte escolar, especialmente pensando en la secundaria, tienen un *valor de utilidad* y calidad demostrada cuantificable que contribuye a:

1. Promover en los alumnos actitudes positivas hacia el movimiento, el ejercicio, el juego, el deporte y la danza, lo que podríamos denominar como *aprendizajes afectivos*.
2. Desarrolla en los alumnos la capacidad de resolver un amplio abanico de *problemas technomotores* mediante *aprendizajes technomotores* en los cuales los objetivos serían habilidades técnicas y

tácticas: lanzar un balón de balonmano, defensa de zona, abrir un pasillo, como danzar un baile regional, etc.

3. Las competencias de los alumnos ayudan en la resolución de problemas interpersonales y en conflictos que son característicos de las situaciones deportivas y de movimiento; aprendizajes *sociomotores*, como ayudar, recibir o pedir ayuda, ganar, perder, cooperar con los mejores ó los peores jugadores, resolver conflictos de interpretación de las reglas, etc. etc. etc.
4. El crecimiento necesario, del conocimiento de los alumnos, para que sean capaces de entender las reglas del movimiento, juegos y deportes, y ser capaz de adaptarlos de acuerdo con sus deseos – *aprendizajes cognitivos reflexivos* – de tal manera que los alumnos aprendan:
 - a) Cómo adaptar las reglas del juego de acuerdo con las situaciones.
 - b) Los principios de entrenamiento y su adaptación a cada persona en su plan personal de entrenamiento.
 - c) Actuar como consumidores responsables y críticos en el amplio mercado del deporte y la diversión.
 - d) Ser críticos con los mensajes y las informaciones deportivas que llegan desde los medios de comunicación.

b) *Planificación longitudinal. Demasiado frecuentemente, el contenido de las clases de EF es accidental y escasamente planificado. La calidad de la EF se basa en un currículum planificado longitudinalmente; de tal manera que el currículum nacional tendría el carácter de un marco que desciende hasta los niveles locales, otorgando un importante grado de libertad a las escuelas. En el currículum la enseñanza-aprendizaje de los contenidos, ha de estar temáticamente organizado.*

c) *Didáctica constructivista - metodológicamente caracterizada por problema- y orientación del alumno.* La teoría constructivista, parte de la base de que el alumno no sólo copia a su profesor o lo que él le dice, sino que tiene su propia dinámica de actividad para construir su propia realidad; de tal manera que, lo importante, es proporcionar al alumno situaciones de aprendizaje, que en nuestro caso se traducen a situaciones de movimiento en las que tengan la oportunidad de construir su propia realidad significativa –*orientación del alumno*–. El profesor proporciona situaciones de movimiento con uno o más problemas centrales –*problema-orientación*– siendo el objetivo de la enseñanza, ayudar a sus alumnos a encontrar soluciones para

los problemas de movimiento planteados. Esto puede hacerse de forma estructurada o si es posible cambiando las situaciones y los ambientes de aprendizaje: *Landscaping*, entendiendo este término como el cambio, o la introducción de cambios en las situaciones habituales de práctica: cambiar la inclinación de los planos de desplazamiento, el tipo de materiales, etc., así como modificaciones de las normas y reglas para facilitar los aprendizajes y las situaciones de juego; de tal manera que el profesor maneja el grado de dificultad y facilita los aprendizajes y la comprensión de las situaciones de movimiento.

d) *Apertura institucional*. Las escuelas y la EF en particular deberían abrir las ventanas a la comunidad circundante; una apertura institucional, significa colaborar con los clubes y otros movimientos a nivel local que pudieran tener una buena colaboración en el desarrollo y en la organización de actividades deportivas extraescolares.

e) *Profesores reflexivos*. La calidad de la EF únicamente puede conseguirse si nuestros profesores de EF se educan como profesionales reflexivos, lo que significa adquirir competencias para:

- a) Entender los cambios que se producen en la cultura incluidos los cambios en el deporte, y decidir cómo y cuándo estas modificaciones han de incluirse en el currículum de EF.
- b) Evaluar la currícula de EF y decidir cuáles son los valores y objetivos que ha de incluir.
- c) Entender qué es lo que debe aprenderse y cómo debe ser enseñado.
- d) Transformar los contenidos de conocimiento: conocimientos sobre movimiento, ejercicio, deportes, condición física, destrezas, actitudes....., en acciones y representaciones pedagógicas mediante la consecución y modificación de las situaciones de movimiento, y dando instrucción y retroalimentación; lo que se denomina – *conocimiento didáctico del contenido*–
- e) Analizar y evaluar su propia práctica docente.

Sí nuestra profesión es capaz de atender a las escuelas y a los alumnos con una Educación Física de calidad, nuestra asignatura sobrevivirá como una identidad importante dentro del currículum escolar.

BIBLIOGRAFÍA

BRETTSCHEIDER, W.-D. & KLEINE, T. *Jugendarbeit in Sportvereinen - Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf. Hofmann. 2003.

CRUM, B. *A critical review of competing PE concepts*. In: J. Mester (Ed.), *Sport Sciences in Europe 1993 - Current and future perspectives* (516-533). Meyer & Meyer. Aachen, 1994.

CRUM, B. *Changes in Movement Culture: A Challenge for Sport Pedagogy*. In: G. Doll-Tepper & W.-D. Brettschneider (Eds.), *Physical Education and Sport: Changes and Challenges* (114-131). Meyer & Meyer. Aachen, 1995.

GIBSON, J. J. *The theory of affordances*. In: R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing: Towards an ecological psychology*. Hillsdale, N.J. Erlbaum. 1977.

GORDIJN, C.C.F. *Bewegingsonderwijs in het Onderwijs- en Opvoedingstotaal* (Teaching movement within the general educational frame). Kok. Kampen, 1958.

GORDIJN, C.C.F. *Inleiding tot het Bewegingsonderwijs* (Introduction to the teaching of movement). Bosch & Keuning. Baarn, 1968.

REED, E.S. *Applying the Theory of Action Systems to the Study of Motor Skills*. In: O.G. Meijer & K. Roth (Eds.), *Complex Movement Behaviour: The motor-action Controversy* (45-86). Elsevier Science Publishers. North Holland, 1988.

SCHERLER, K. Legitimationsprobleme des Schulsports. *Sportpädagogik*, 18, 1, 5-9. 1994.

TAMBOER, J.W.I. *Sport and Motor Actions*. *Journal of the Philosophy of Sport*, XIX, 31-45. 1993.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color “amarillo oficial”

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

**NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word
- Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo, y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

**CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6.^a planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo s/n.
28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid.

TÍTULOS EDITADOS POR EL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
– <i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
– <i>EN_CLAVE DE CALID@D: la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
– <i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
– <i>La seducción de la lectura en Edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades

– <i>La Lengua, vehículo cultural Multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Globalización, crisis ambiental y educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
– <i>Los lenguajes de la expresión</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>La estadística y la probabilidad en el Bachillerato</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
– <i>La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
– <i>Nuevas profesiones para el Servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
– <i>El número, agente integrador del conocimiento</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>Los lenguajes de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Contextos educativos y acción tutorial</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
– <i>De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>El impacto social de la cultura Científica y técnica</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
– <i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Servicios socioculturales: la cultura del ocio</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
– <i>Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Didáctica de la Filosofía</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades

- <i>Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>Las artes plásticas como fundamento de la educación artística</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>Los sistemas terrestres y sus implicaciones mediambientales</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
- <i>Metodologías y aplicaciones de las matemáticas en la ESO</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
- <i>Últimas investigaciones en Biología: células madre y células embrionarias</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
- <i>La transformación industrial en la producción agropecuaria</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
- <i>Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
- <i>Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
- <i>Números, formas y volúmenes en el entorno del niño</i>	AULAS DE VERANO	Principios
- <i>EN_CLAVE DE CALID@D: hacia el éxito escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
- <i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
- <i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
- <i>Imagen y personalización de los centros educativos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
- <i>Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
- <i>Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: “Valores del Deporte en la Educación (Año Europeo de la Educación a través del Deporte)”, que se celebró en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila, en el verano de 2004.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano , que se identifica con el color «bermellón Salamanca».	
• Serie «Ciencias»	Color verde
• Serie «Humanidades»	Color azul
• Serie «Técnicas»	Color naranja
• Serie «Principios»	Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo , que se identifica con el color «amarillo oficial».	
• Serie «Didáctica»	Color azul
• Serie «Situación»	Color verde
• Serie «Aula Permanente»	Color rojo
• Serie «Patrimonio»	Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

