

INFORMES Y DOCUMENTOS

DEPORTE, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: HACIA UN DEPORTE ESCOLAR DIFERENTE

JOSÉ DEVÍS DEVÍS (*)

INTRODUCCIÓN

En un sentido restrictivo, escribir sobre el deporte escolar es referirse a una serie de campeonatos deportivos creados para el alumnado de los centros educativos que desee participar en competiciones extraescolares. Sin embargo, en un sentido amplio, escribir sobre el deporte escolar también es escribir sobre la escuela, la educación física, las personas implicadas y la sociedad en su conjunto, tal y como veremos a lo largo de este artículo.

Actualmente el deporte es un fenómeno totalmente enraizado en la maraña de nuestra vida cotidiana y difícil de eludir, incluso por aquellos que lo sufren calladamente. No podemos considerarlo solamente como una actividad física, puesto que también es una forma de comunicación masiva y un elemento de identificación cultural y personal que tiene lugar dentro y fuera del terreno deportivo. A pesar de lo que pueda parecer a simple vista, el deporte, como fenómeno social y cultural, no es muy distinto de su entorno porque, tanto como el otro, son creados por la interacción constante entre las personas y las instituciones sociales implicadas. Es decir, el deporte es una práctica que se construye y reconstruye socialmente como producto de la interacción de los diferentes agentes e instituciones sociales interesadas en cada momento de su proceso histórico. Y precisamente esta característica, la de producto o construcción social, es la que nos permite considerar el deporte como algo sujeto al cambio y la transformación y no como algo fijo e inamovible.

Esta breve introducción viene a ser el punto de partida, la perspectiva a partir de la cual construiré un marco de reflexión sobre el deporte escolar. Inicio esta tarea con un análisis crítico dirigido a determinadas creencias e intereses

(*) IVEF. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal (Universitat de València).

para luego discutir sobre la posibilidad de construir un deporte escolar diferente y acabar presentando una serie de propuestas y estrategias de acción.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DEPORTE ESCOLAR: CREENCIAS E INTERESES

Los beneficios del deporte escolar se han visto apoyados por muy diversas justificaciones que han convertido a sus defensores en misioneros de un «bien natural» fuera de toda sospecha política e ideológica, a juzgar por el apoyo tan amplio e incuestionable que recibe el deporte del espectro social español.

Sin embargo, en este apartado trataré de problematizar sobre las justificaciones que consideran el deporte como elemento educativo. Aunque algunas de estas justificaciones ya han sido objeto de análisis críticos (ver Berthaud, 1978; Barbero, 1992), en esta ocasión me centraré concretamente en las creencias que sostienen la importancia de la competición para el desarrollo personal y social. Asimismo, comentaré los intereses que contribuyen a mantener y promocionar el deporte escolar con competiciones y campeonatos extraescolares.

Este tipo de organización deportiva arranca de los Juegos Escolares de la época franquista y, después de tantos años, no resulta extraño que la competición en las escuelas se vea como algo natural, como una actividad que produce excelencia y que tiene relación con ciertos valores y creencias como, por ejemplo, que la competición es necesaria para aprender a desenvolverse en la vida adulta y para formar el carácter de los/as participantes o para aprender ciertas cualidades positivas de orden moral. Pero veamos qué ocurre con estas creencias que giran alrededor de la competición y el deporte escolar.

Las creencias

La afirmación de que la práctica deportiva construye o forma el carácter, es decir, que infunde las cualidades deseables de la disciplina, el coraje, el altruismo y el sentido del juego limpio, entre otros, es una idea heredada de principios de siglo e importada del ámbito anglosajón.

Sin embargo, las críticas a esta creencia son variadas y provenientes de distintos campos. Así, por ejemplo, los psicólogos no sólo no encuentran ningún apoyo empírico para tal afirmación sino que hallaron indicios de efectos opuestos a la transmisión de valores deseables, como son los comportamientos agresivos y el poco interés por recibir y dar apoyo a otras personas (Tutko y Ogilvie, 1971; Silva, 1982; Klieber y Roberts, 1981; Dubois, 1986).

En esta misma línea, los sociólogos sugieren que la participación en el deporte puede debilitar ciertas actitudes sociales vinculadas al hecho de compartir, cooperar y ayudar (Greendorfer, 1987; Coakley, 1990).

La formación del carácter y el desarrollo de valores morales mediante la práctica de los deportes también han sido cuestionados por los filósofos de la educación. Destaca entre ellos Charles Baley (1975), que considera que las reglas que gobiernan los juegos deportivos son reglas funcionales y no reglas morales.

Estas sugerencias indican que no está muy claro que la práctica deportiva funda valores o cualidades morales deseables. Sparkes (1986) dice que, en el supuesto de que los/as participantes manifiesten ciertos rasgos deseables, no significa que la participación en el deporte cause esos rasgos. Este autor comenta que probablemente el tener ya esos rasgos condujo a la boyante participación. Por tanto, no debería confundirse relación con causación.

Como en cualquier actividad de la vida, el deporte puede transmitir valores deseables o no deseables. La simple participación deportiva no puede considerarse como una educación moral. Otra cuestión muy distinta es considerar el deporte como un excelente contexto para que los/as participantes pongan en práctica la moralidad en términos de un comportamiento responsable (Meakin, 1981 y 1982; Arnold, 1984 y 1991).

Los estudios de Bredemeier y colaboradores (por ejemplo, Bredemeier, 1985; Bredemeier, 1987; Weiss y Bredemeier, 1986) sobre el desarrollo moral confirman que el deporte es un contexto único para las decisiones morales, pero que en la mayoría de los casos las experiencias deportivas se asocian negativamente con el razonamiento y el desarrollo moral. Solamente si el deporte se organiza explícitamente para la promoción del desarrollo moral se encuentran relaciones positivas (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986; Romance, Weiss y Bockoven, 1986). Luego, los valores morales no están en la simple práctica, sino en el conjunto de relaciones interpersonales del contexto social del deporte que, como hemos dicho al principio, es inseparable de la implicación práctica.

Por otra parte, las cualidades que forman el carácter se han relacionado históricamente con una serie de atributos ligados a la masculinidad que indican una larga historia de exclusión femenina del deporte. Esto ha llevado a pensar que el deporte es una actividad masculina y masculinizante, perpetuando así formas sexistas de valoración de las personas que se reproducen en la actualidad (Sage, 1988; Coakley, 1990).

También se dice que la competición produce excelencia pero, como suele ocurrir, esta creencia puede tener un efecto negativo en su proceso de búsqueda, sobre todo con los niños y niñas. Así por ejemplo, la competición puede llevar a un énfasis en la superioridad o el elitismo en lugar de conducir a una excelencia en su sentido más absoluto. Recordemos que la competición se concibe como una lucha consciente entre dos partes que culmina con el establecimiento de la supremacía de una de ellas y, esta noción de lucha implica la conciencia de una fuerza contraria donde el éxito depende del fracaso de los otros (Bailey, 1975; Sparkes, 1986). A esto se le conoce como una situación de «suma-cero» porque la existencia de un ganador se equilibra con la de un perdedor (Carron, 1980; Miguel, 1983).

Sin embargo, la búsqueda de la excelencia es una condición en la que el esfuerzo de un individuo se dirige a la consecución de un modelo o meta sin ninguna referencia particular al resultado de otros. Esto está íntimamente vinculado a la idea de la mejora personal ante un reto y, aunque exista una forma de lucha, se trata de una lucha personal. Esa búsqueda supone que el logro será independiente de la conducta de cualquier otro participante. Por tanto, el logro se establecerá en relación con criterios personales, surgidos de las expectativas procedentes de experiencias personales pasadas, y no con criterios prácticos procedentes de la comparación con otras personas.

Los niños y niñas pueden participar en las actividades competitivas para satisfacer algunas necesidades personales (por ejemplo, afiliación, estrés y excelencia), pero el excesivo énfasis en la competición puede negar estas necesidades, llevando a muchos de ellos o ellas el abandono en la participación deportiva (Sparkes y Dickenson, 1985).

La victoria y el ganador por encima de todo suele convertirse en la única meta de la competición. Esto puede llevar a producir una innecesaria, peligrosa y excesiva especialización en un solo deporte o hasta incluso en una determinada posición o puesto dentro de un deporte. El énfasis en la victoria puede hacernos olvidar la variedad de intereses y motivaciones con que se participa en el deporte escolar: unos equipos van a divertirse y participar y otros a conseguir el campeonato; unos incluyen a todos los alumnos/as que quieran participar y otros a los mejores y más desarrollados físicamente en esas edades; unos van a jugar al deporte o deportes en que participan y otros a no dejar jugar para, aplicando defensas individuales, *pressing* e intimidación personal, ganar el partido o la prueba por la máxima diferencia.

Por otra parte, los/as deportistas de alto nivel o de élite suelen proponerse como modelos de excelencia y formación del carácter, cuando se ignora todo el proceso que han seguido a costa, muchas veces, de un empobrecimiento personal (Sparkes, 1986; Greendorfer, 1987; Coakley, 1990; Segrave, 1993).

Además, esos papeles-modelo pueden tener una utilidad limitada porque aquellos que empiezan a practicar un deporte, soñando con imitar a su héroe o heroína particular, pueden verse desalentados al descubrir que no son los mejores del colegio, y para tener éxito en la competición deben restringir seriamente su participación en otras actividades. Por tanto, los éxitos de los deportistas de élite no deben sustentar la implicación de la población en general, que participará en el deporte principalmente por diversión (Sparkes, 1986).

La competición deportiva también puede homogeneizar el lenguaje corporal al exigir que se igualen las condiciones para todos (Barbero, 1992), es decir, que se estandaricen las condiciones en las que se desarrolla la actividad. Incluso, para algunos autores, esta circunstancia parece influir más en el desarrollo de personas conformistas que creativas (André, 1985; Coakley, 1990).

Otra creencia muy extendida es aquella que considera la práctica deportiva como una preparación para la vida. Mucha gente cree que la vida social es muy competitiva y que sólo los fuertes y capaces sobreviven. Creen, incluso, que el deporte es similar a la vida y que es un lugar de entrenamiento adecuado para participar en la vida adulta. Sin embargo, los deportes de alta competición son una pobre preparación para la vida adulta porque ésta se ha hecho más civilizada y no hay necesidad de que la gente luche contra los elementos (Sage, 1980; Sparkes, 1986).

La supuesta similitud entre la competitividad del deporte y la de la vida cotidiana ha sido ampliamente discutida por Valentine (en Coakley, 1990), quien establece claras diferencias. Aunque en ambos casos la gente se enfrenta a retos, se trata de retos diferentes. En la vida cotidiana, raras veces nos enfrentamos directamente a nuestros oponentes, y raramente sabemos cuándo se ha eliminado el reto o si hemos, finalmente, conseguido la victoria. En cambio, en el deporte, los oponentes se enfrentan directamente, no hay dudas sobre el momento en que finaliza el juego y quién ha conseguido la victoria. La vida de todos los días es compleja, muy ambigua e incierta y difícil de comprender, mientras que el deporte es simple, poco ambiguo e incierto y fácil de comprender. Además, las acciones de la vida cotidiana poseen un componente moral real y sus consecuencias son potencialmente muy serias, mientras que las acciones en el deporte tienen un componente moral que normalmente se circunscribe a una situación deportiva muy particular y sus consecuencias no van más allá del ámbito deportivo. Como señalan Elias y Dunning (1992), la auténtica y única aportación del deporte, con respecto al carácter serio de la vida cotidiana, radica en la combinación de placer y excitación que puede proporcionar esta experiencia.

Los intereses

Una visión crítica del deporte escolar no puede dejar de preguntarse qué intereses existen para su promoción y mantenimiento, es decir, lo que hay detrás del deporte escolar que explica su existencia.

Tradicionalmente, el deporte escolar ha servido de «cantera» para alimentar el deporte de alta competición. Este interés seguía la lógica de «a mayor número de practicantes más probabilidad de obtener grandes campeones» (Devís, 1992, 1994a), y ésta se apoyaba en un modelo de estructura piramidal cuya amplia base la ocupaba la educación física y el vértice superior el deporte de competición o de élite (Añó, 1982; Evans, 1990). De esta manera el sistema educativo se convertía en la estructura ideal y más barata para reclutar a los futuros campeones deportivos, puesto que recogía a la práctica totalidad de la población infantil y a gran parte de la juvenil.

Sin embargo, con el desarrollo económico y social de nuestro país, y la aparición de formas de captación y selección deportiva más rentables que la de movilizar a una enorme masa escolar de participantes, el deporte escolar em-

pieza a perder su función tradicional de reclutamiento para el deporte de alta competición.

Las federaciones nacionales y autonómicas proporcionan la infraestructura técnica y organizativa del deporte escolar, pero empieza a molestarles porque no ven una clara repercusión en los resultados y en el reclutamiento de sus equipos y selecciones *senior*. Su apoyo al deporte escolar parece ser obligado por imperativo del Consejo Superior de Deportes (CSD) y Direcciones Generales Autonómicas, organismos que tutelan el deporte escolar y del que la mayoría de las federaciones reciben el presupuesto anual. Solamente los clubs locales de los deportes minoritarios y de implantación escolar, como el balonmano o el atletismo, se nutren en alguna medida del deporte escolar, pero con ello únicamente consiguen apoyar y mantener los campeonatos de clubs en categorías menores y no la finalidad última de conseguir deportistas *senior* de primera fila. En otros deportes de escasa o nula tradición escolar como los deportes de lucha y los náuticos, y en aquellos que aún existiendo cierta tradición poseen una liga profesional fuerte, como el fútbol o el baloncesto, el deporte escolar hace tiempo que dejó de ser, o nunca fue, la cantera de sus deportistas, ya que tienen su propia estructura de captación y selección.

En la actualidad, tal vez sean los padres y las madres quienes ejerzan una enorme influencia para conseguir hijos/as campeones con la esperanza de lograr algo que ellos/as no han podido alcanzar o de conseguir grandes dividendos alentados por los éxitos millonarios de los deportistas que muestran los medios de comunicación.

Otro de los intereses que mantienen el deporte escolar se encuentra en el carácter de mercancía o producto de transacción económica en que se ha convertido el deporte, hasta el punto de ver en los niños/as y jóvenes un grupo potencial de clientes, ya sean practicantes, espectadores o consumidores de artículos y estilos de vida deportivos. Incluso en el caso del deporte infantil de la sociedad norteamericana está llegando a utilizarse a los niños/as como animadores públicos (Sage, 1986).

Aunque la organización del deporte escolar en nuestro país no ha alcanzado el nivel norteamericano, parece seguir los mismos patrones, los mismos símbolos y metáforas, propios de una sociedad capitalista desarrollada. Como apuntaba García Ferrando (1986), el deporte infantil y juvenil en España sigue un único modelo, lo que él denomina «deporte de competición», es decir, el deporte profesional o de élite que se ha extendido a todas las esferas sociales incluida la escuela. Este modelo también está afectando al llamado «deporte para todos» porque, aunque pretenda ser un deporte más popular y recreativo, muy a menudo esconde los valores y actitudes propias del deporte profesional o de élite (Kirk, 1990). En este sentido, tanto el deporte escolar como el deporte para todos forman parte del mercado que aprovecha la industria deportiva, ya que el ocio, el tiempo libre y la escuela se han convertido en espacios comerciales.

En una sociedad de consumo como la nuestra, pocas cosas escapan a la comercialización, y el deporte no es una excepción, como han demostrado diversos autores marxistas (por ejemplo, Partisans, 1978; Brohm, 1982; Brohm, 1993). Sin embargo, no podemos adoptar una perspectiva determinista y aceptar que el deporte, y también el deporte escolar, están totalmente condicionados por las fuerzas económicas que dominan la sociedad porque entonces estamos negando la capacidad de transformación y mejora del ser humano (Hargreaves, 1982 y 1986).

De la misma forma, tampoco podemos admitir que el factor económico y el comercial se presenten como criterios necesarios y/o suficientes para justificar la existencia del deporte y del deporte escolar, sobre todo cuando se ha considerado que la competición deportiva es necesaria para el crecimiento económico y el funcionamiento de la sociedad capitalista (por ejemplo, Pollard, 1988). Sería una justificación peligrosa y carente de toda ética, porque según esta lógica podríamos acabar justificando y promocionando la existencia de las guerras, cuya industria mueve enormes cantidades de dinero y crea múltiples puestos de trabajo. Desde mi punto de vista, debemos establecer estrategias y buscar caminos para que el deporte, y el deporte escolar, no estén al servicio de los intereses del mercado y la industria del deporte, sino al servicio de todos, especialmente de los y las participantes.

Éste parece ser el punto en el que muchos pedagogos y amantes del deporte situarían la relevancia del deporte escolar. Pero, ¿les interesa y necesitan el deporte escolar los niños y niñas?, ¿por qué y para qué?

A menudo se dice que los niños y niñas necesitan hacer deporte para satisfacer y experimentar el movimiento y poder desarrollarse personal y socialmente. Pero esto no significa que deban practicar deporte, porque existen otras actividades físicas que podrían satisfacer la necesidad de movimiento. Otras veces se argumenta que a los niños les interesa el deporte porque lo están pidiendo constantemente, aunque esto suele ser así en el caso de los chicos y no en el de las chicas. En cualquier caso, lo que les interesa a los niños y niñas viene mediatizado por el aprendizaje social y el proceso de socialización.

Todo esto nos indica que aquello que les interesa y necesitan los niños/as es problemático. Por un lado, porque obedece, en gran parte, a lo que los adultos consideramos necesario para los niños/as e interesante en su proceso de socialización. Y, por otro, porque lo que consideramos los adultos necesario y de interés depende de las lentes con que veamos el papel que debe jugar el deporte en los niños/as, y esas lentes vienen mediatizadas por nuestras creencias y valores.

Una cosa parece clara, y es que los niños/as nunca hubieran pensado y creado un deporte escolar como el que han heredado de nosotros. Como señala Ommo Grupe (1990), los niños/as están interesados en el juego, el movimiento y la satisfacción de su curiosidad, y esto no significa que esas apetencias se consi-

gan necesariamente con el deporte escolar y mucho menos con el que conocemos.

El deporte escolar que pueden necesitar y les puede interesar a los alumnos/as de nuestro sistema educativo está ligado a la experiencia, la emoción y la satisfacción de ciertas necesidades personales, como la afiliación, la autoestima o el autoconocimiento (Elias y Dunning, 1992; Weiss, 1987; Arnold, 1979 y 1991). Pero, como señala Kirk (1990), también habría que sensibilizar al alumnado de las injusticias, las desigualdades y la opresión que produce o esconde el deporte, aunque para integrar todo ello habría que buscar y crear un deporte escolar diferente.

¿ES POSIBLE UN DEPORTE ESCOLAR DIFERENTE?

No pretendo hablar de un deporte escolar imposible, sino de un deporte escolar diferente que pueda llevarse a la práctica. Lo que ocurre es que aquello que yo considero posible para otra persona es irrealizable. De nuevo volvemos a estar mediatizados por nuestras creencias y valores. Sin embargo, en la actualidad existen experiencias, estudios e investigaciones en el campo de la educación física y el deporte que lo hacen posible. Con ello pretendo asegurarme que los lectores/as no me considerarán un utópico o un idealista. Pero pasemos primero a definir en líneas generales a qué deporte escolar me estoy refiriendo.

El deporte escolar lo veo como una «educación deportiva» dirigida al cambio y transformación de las experiencias y estructuras del deporte. No lo entiendo como un sustituto de la educación física, como lo han visto algunos (por ejemplo, Siedentop, 1990), sino como una prolongación de la misma, aunque de carácter voluntario para el alumnado. Esta educación deportiva consistiría en hacer del deporte un foro de práctica y discusión, donde el centro escolar fuera el núcleo alrededor del cual se desarrollara todo un «proyecto cultural deportivo». De esta manera, se aproxima el deporte escolar a los intereses de la institución escolar, pudiendo incluirse en los proyectos o planes de centro que requiere la actual reforma del sistema educativo.

El principal propósito sería el de favorecer que los/as escolares se convirtieran en practicantes y espectadores críticos, apoyados en una educación estética, moral y táctica, y todo ello en condiciones de igualdad para el alumnado. Esto significa que no podemos quedarnos en un proyecto cultural compuesto por actividades y competiciones deportivas, charlas, concursos literarios y de fotografía y fiestas de diversa índole, sino que todo ello se oriente al carácter problemático y controvertido del deporte, tal y como tratamos de presentar en este artículo, para desarrollar una conciencia crítica del deporte en el alumnado.

Esto requiere la complicidad y la acción conjunta de las personas individuales y otros agentes e instituciones sociales. Por tanto, nos implica a todos nosotros en un doble sentido, personalmente y como miembros de nuestros colectivos profesionales. La clave está en querer participar en esa dirección de cambio o

dejarse llevar por las fuerzas y los intereses que dominan el deporte. Es una cuestión de voluntad «política» de cada uno de nosotros y nosotras y no sólo de la Administración.

ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Antes de introducirme de lleno en este apartado quisiera realizar un par de consideraciones. La primera consiste en señalar que las propuestas de acción no son más que orientaciones generales, adaptables y modificables según los contextos concretos y las posibilidades particulares de cada centro. Y la segunda estriba en recordar que sólo hemos reparado en apuntar «a qué» deporte escolar nos referimos y «para qué» lo queremos, es decir, a un deporte escolar diferente dirigido a crear practicantes y espectadores críticos. Pero todavía queda por señalar «sobre qué» vamos a actuar para poder desarrollarlo y «cómo» lo vamos a hacer. Éstos son precisamente los objetivos de este apartado y, para ello, he considerado conveniente agrupar el conjunto de reflexiones y estrategias de acción en dos grandes niveles de cambio: 1) el microcontexto o contexto social del proceso de competición deportiva, y 2) el macrocontexto o contexto social y cultural más amplio.

El contexto social del proceso de competición deportiva o microcontexto

Si pretendemos abordar el cambio a este nivel considero necesario reflexionar sobre la competición porque éste es un elemento característico e inevitable del deporte. Según el sociólogo Jay Coakley (1990) la competición deportiva puede conceptualizarse como: *a)* un proceso por el cual se mide el éxito; *b)* una estructura de recompensas, y *c)* unos motivos personales.

De la combinación de estas tres formas de entender la competición surgen tres aproximaciones u orientaciones que coexisten, en mayor o menor grado, en el deporte, dependiendo de cómo haya transcurrido el aprendizaje de los/as participantes a lo largo de su proceso de socialización. Estas tres orientaciones son: *a)* la competitiva, que se caracteriza por la tendencia a evaluar el éxito comparando los logros entre las personas o grupos; *b)* la cooperativa, que se caracteriza por la tendencia a compartir las recompensas con todas aquellas personas que miden el éxito en base a los logros colectivos de un grupo que trabaja conjuntamente para conseguir una meta particular, y *c)* la individual, en la que el éxito se mide en relación con las experiencias o logros anteriores de una misma persona y no comparándolo con los logros de otras.

Desde mi punto de vista, esta manera de conceptualizar la competición deportiva enfatiza dos importantes aspectos: 1) que las orientaciones personales (competitiva, cooperativa e individual) se aprenden a lo largo del proceso de socialización de los/as participantes y se definen según el contexto social del proceso de competición deportiva, y 2) que actuando sobre ese contexto social pueden enseñarse y/o facilitar el aprendizaje de alguna de esas orientaciones.

El contexto social del proceso de competición está creado por la interacción que, dentro de una determinada cultura, se produce entre los deportistas y sus metas, por una parte, y las personas (familiares, compañeros, entrenador/a, etc.) que les resultan significativas, por otra (ver Sheriff, 1990). A partir de ahí podemos identificar algunos aspectos sobre los que actuar y que inciden en el contexto social del proceso de competición, entre los que destacamos:

- a) la trascendencia social que, las personas que rodeamos a los/as estudiantes, concedemos a la victoria y el resultado en el deporte;
- b) la competición como único y supuesto valor ligado a la participación deportiva, olvidando otros valores de carácter estético y táctico;
- c) la rivalidad, competitividad y agresividad que puede surgir en el deporte y que se oponen a ciertos valores morales, como la cooperación, la experiencia positiva, el respeto o la igualdad, y
- d) la utilización política, ideológica y económica que tiene el deporte en nuestra sociedad.

La trascendencia social del deporte escolar es un aspecto contextual que surge al enfatizar la victoria y el resultado. Para disminuirla debemos, por una parte, cambiar aquellos aspectos copiados del deporte de alta competición y, por otra, tomar muchas de las características del juego deportivo informal de los niños/as (Coakley, 1987).

Así, por ejemplo, una estrategia puede ser la de modificar los deportes para no reproducir conductas y planteamientos de los deportes estándar. Para evitar la especialización pueden ampliarse sus experiencias a diversos tipos de deportes y establecer rotaciones por puestos o disciplinas dentro de un deporte determinado. La indiferencia u omisión del tanteo y la victoria por parte del profesor/a, puede reducir la competitividad y la agresividad entre los/as participantes (Kamii, 1988; Devís, 1994a). Los deportes estándar podrían mantenerse siempre que siguieran las estrategias anteriores porque se ampliaría la gama de actividades y se respetarían ciertas necesidades individuales. También podemos reducir las ligas y campeonatos a un ámbito más restringido, con la intención de restar importancia a los resultados y las clasificaciones, evitando la publicidad de los mismos en los medios locales de comunicación que bien podían tratar temas de mayor calidad y profundidad cultural, como aspectos estéticos, tácticos o morales, y no limitarse a comentar los resultados.

La modificación de los deportes y juegos deportivos sería fundamental en edades más tempranas, alrededor de los doce años, y también para edades mayores con los que se quiera incidir sobre la comprensión de principios tácticos básicos (ver Morris y Stiehl, 1989; Devís y Peiró, 1992). En este sentido, las intervenciones del profesor/a, apoyadas en la conversación, la reflexión y el uso de

preguntas pueden resultar una importante estrategia, tanto para abordar aspectos de orden moral como de comprensión (Meakin, 1981; Elliott, 1990).

En mi estudio sobre los juegos deportivos modificados surgieron intervenciones dirigidas a problemas de orden, funcionamiento y comprensión táctica, y todas ellas partían de algún indicio, problema o aspecto de la realidad concreta del juego (Devís, 1994a). Esto no quiere decir que las intervenciones fueran constantes, sino que se realizaron al percibirse como necesarias. Y, por supuesto, no se trata de tomar la simple práctica como transmisora de valores educativos, sino de abordar una «educación deportiva» de orden moral, estética y táctica a partir del deporte y el trabajo explícito dirigido a estos fines.

Otros estudios proponen comentar después de la práctica si el juego ha sido justo, han participado todos/as, se han respetado los turnos o rotaciones y si todos se han divertido. También proponen presentar dilemas morales en los juegos deportivos relativos a la honradez de los participantes, la belleza del juego y la imparcialidad. Incluso llevan los planteamientos anteriores a los juegos creados por los propios jugadores/as (Weiss y Bredemeier, 1986; Romance, Weiss y Brokoven, 1986). En otros trabajos se recogen estrategias dirigidas al desarrollo de la responsabilidad personal y social como, por ejemplo, la charla, el refuerzo, el seguimiento del profesor/a, la reflexión y el compartir experiencias (Hellison, 1985).

Para compensar la competición puede interesarnos cambiar de una actividad deportiva a un juego cooperativo para que el alumnado exprime actividades que busquen un objetivo común para ambos equipos (ver Orlick, 1986 y 1990). Esto puede resultar una estrategia interesante para discutir y reflexionar posteriormente sobre las diferencias entre actividades competitivas y cooperativas. También pueden mezclarse los/as componentes de distintos equipos para relativizar la oposición entre grupos y resaltar la importancia de la experiencia satisfactoria de juego. Las actividades en la naturaleza también pueden proporcionar otro contraste con las competitivas porque favorecen la cooperación y una mayor conciencia personal ante el riesgo y la supervivencia en plena naturaleza (Humberstone, 1986; Segrave y Hastad, 1984).

Dentro de este contexto, la igualdad en función del sexo es otro elemento importante a tener en cuenta para un deporte escolar diferente. Mantener la voluntariedad y la diversidad en la participación deportiva puede resultar útil para evitar desigualdades de género, pero también puede crear deportes para chicos y deportes para chicas (Vázquez y Álvarez, 1990).

La igualdad de género en la actividad física es un tema difícil que requiere adoptar una perspectiva de proceso y cambio adaptada a contextos particulares (Devís, 1994b). De la misma manera que la educación mixta no garantiza con la coeducación, la igualdad en la práctica deportiva tampoco se garantiza con la realización de equipos mixtos. Por tanto, además de presentar estrategias que aseguren el espacio, el tiempo y atención a las alumnas para compensar la balanza en la participación deportiva, parece conveniente preguntarse cuándo mez-

clar al alumnado, en qué actividades y cómo utilizar el agrupamiento (Scraton, 1990; Thomas, 1991). Para tratar de responder algunas de estas cuestiones presentaré varias estrategias como, por ejemplo:

1. realizar juegos deportivos modificados de forma mixta antes de la pubertad;
2. mantener la forma mixta de estos juegos en edades superiores e introducir deportes estándar evitando los de invasión, por diferencias en la socialización (Devís, 1994a);
3. recurrir a la formación de equipos separados por sexo como remedio temporal (Browne, 1990), y
4. dejar una puerta abierta a determinadas chicas que pudieran acceder en condiciones de igualdad a equipos de chicos (Browne, 1990).

Pero el problema se complica cuando las diferencias de habilidad también son grandes entre los chicos. En estas circunstancias podemos optar por incluir a los menos hábiles y capaces físicamente y adaptar el juego de los más capaces, aprovechando esta circunstancia para comentar y discutir problemas de igualdad en el deporte (Griffin, 1989; Scraton, 1990). Los deportes individuales, como el atletismo o la natación, muy marcados por diferencias físicas en edades de secundaria, realizarían sus competiciones separados por sexo, aunque deberían potenciarse los distintos tipos de relevos de forma mixta.

Otro de los aspectos sobre el que podemos actuar para incidir en el contexto social del proceso de competición deportiva es abordar el carácter político, ideológico y económico del deporte en nuestra sociedad para favorecer la conciencia crítica en el alumnado. Algunas de las estrategias orientadas a este respecto pueden tomar la práctica deportiva como punto de arranque para discutir algunos sistemas de creencias que desembocan en el mesomorfismo, el salutismo, el habilidosismo, el sexismo, el igualitarismo, el mercantilismo o la ideología del rendimiento. Pueden abordarse temas macropolíticos, por ejemplo: el deporte como religión civil, como el opio del pueblo (el «pan y circo» de los romanos) o la violencia en el deporte. También pueden tratarse otros de orden micropolítico, como la decisión de crear una selección que participe en los campeonatos escolares o un deporte escolar para el alumnado de todo un centro.

Algunas de estas cuestiones pueden acompañarse de lecturas o materiales críticos donde se recogen diversos temas para la discusión y la reflexión por medio de ejemplos, narraciones, viñetas, preguntas y actividades dirigidas al desarrollo de la tolerancia, la democracia y el respeto a las ideas de otras personas (Muro, Sallent y Talavera, 1993). También pueden tratarse estos temas mediante charlas, ciclos de conferencias y películas, mesas redondas, concursos de cómic y cuentos, pero con la intención de recoger las contradicciones del mundo contemporáneo respecto al deporte y «dando voz» a personas con experiencias muy

distintas en el mismo. Consistiría en oír, comentar y discutir las experiencias de jóvenes que rechazan el deporte y de otros/as que lo «adoran»; de héroes o heroínas, deportistas locales y campeones/as retirados; de entrenadores/as que educan y profesores/as que entrenan, y de académicos, científicos, periodistas, padres, madres y profesorado.

El contexto social y cultural más amplio o macrocontexto

En este apartado trato de recoger las distintas propuestas y estrategias que implican a las instituciones sociales que pueden influir en el desarrollo de un deporte escolar diferente. Entre ellas destaca el papel fundamental del centro escolar en el desarrollo del proyecto cultural deportivo porque desde la perspectiva de este artículo, el deporte escolar sólo tiene sentido si es coherente con los fines y propósitos que persiga la educación escolar.

Al entender el deporte escolar como una educación deportiva que prolonga y completa a la educación física, el profesor o profesora de esta asignatura debería jugar un papel promotor fundamental que buscara apoyos y participación del resto del profesorado. Aunque el profesor/a en solitario podría tomar la iniciativa y comenzar con una primera aproximación, la colaboración de otras personas parece necesaria para abordar un proyecto cultural deportivo amplio y en sintonía con el Proyecto de Centro.

También puede contarse con el apoyo de la APA en la participación deportiva y en la organización del proyecto. Y una buena gestión podría atraerse el apoyo y los recursos del municipio y la Diputación correspondiente con la intención de ofrecer y abrir el proyecto a la comunidad local. Por otra parte, los medios de comunicación local y regional pueden resultar un importante aliado en la extensión del proyecto más allá de las escuelas, al contribuir a crear un estado de opinión social, bien sea haciéndose eco del mismo o tratando temas controvertidos y problemáticos del deporte.

La Administración nacional o autonómica, de la que depende actualmente el deporte escolar, podría patrocinar los proyectos deportivos de los centros que lo reflejen en su Proyecto o Programación General de Centro. La infraestructura técnica, en lugar de recaer en las federaciones, debería recaer en los centros o asociación de centros escolares de ámbito local o comarcal. Esto provocaría un menor formalismo en el deporte que, junto a otras actuaciones de tipo contextual, reduciría la trascendencia social de la competición, el resultado y las clasificaciones. Las resistencias, tanto de las federaciones como de ciertos sectores profesionales y de la Administración, provendrían de la pérdida de poder y control que puede suponerles un deporte escolar diferente y no de argumentos sólidos que justificaran la continuidad de los actuales programas de deporte escolar.

Por otra parte, estas instituciones y los Colegios Profesionales poseen un compromiso moral en el patrocinio y la promoción de estudios e investigacio-

nes sobre el deporte escolar. Los pocos estudios existentes en nuestro país (por ejemplo, García y Puig, 1986; Cruz *et al*, 1987; García Ferrando, 1993; Cruz, 1994) exigen el aumento y proliferación de investigaciones para comprender en profundidad las características y el significado del deporte escolar en nuestra sociedad, y no tener que recurrir a los estudios realizados en contextos sociales y culturales distintos a los nuestros. Además, para aprender y mejorar el deporte escolar se necesitan estudios que vayan más allá de una simple estadística de participantes y que incluyan los aspectos contextuales en sus diseños de investigación. Asimismo, si queremos profundizar en el desarrollo de un deporte escolar de calidad debemos acompañar su puesta en marcha con estudios de intervención y evaluación de muy diversa índole y realizados desde distintos puntos de vista.

CONCLUSIONES

Naturalmente quedan muchas lagunas por cubrir en esta visión del deporte escolar, pero éstas sólo pueden abordarse con la implicación y puesta en marcha de iniciativas que hemos denominado como «diferentes». Son iniciativas que van más allá de la participación o práctica deportiva y buscan un deporte escolar de «calidad». Esto exige pensar en lo que significa la calidad y utilizar formas de investigación coherentes con ese significado para actuar en consecuencia.

Desde el punto de vista de este artículo, un deporte escolar de calidad debe mostrarse de acuerdo con el papel de la escuela dentro de nuestra sociedad. Debe ir más allá del discurso hueco y superficial que recurre a las creencias que giran en torno al valor educativo de la competición y a otras palabras de moda. Por esa razón abogamos por una educación deportiva que se apoya en un «proyecto cultural deportivo» dirigido a fomentar practicantes y espectadores críticos y abierto a otras personas e instituciones. Para ello ofrecemos un conjunto de propuestas y estrategias sobre un deporte escolar diferente con el deseo de servir de hipótesis de trabajo a aquellas personas que les interese, bien para desarrollar algún proyecto o para investigarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉ, J. (1985): «Visió general. Quines han estat i són les tendències de l'Educació Física», *Apunts. Educació Física*, 1, pp. 7-14.
- AÑO, V. (1982): «Organización del deporte en la escuela», en J. A. Mestre; V. Año; J. Campos; A. Ferriol y C. Pascual (comps.): *La educación física escolar*. Valladolid, Miñón, pp. 145-184.
- ARNOLD, P. J. (1979): *Meaning in movement, sport and physical education*. London, Heinemann.
- (1984): «Sport, moral education and the development of character», *Journal of the Philosophy of Education*, 18 (2), pp. 275-281.

- (1991): *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid, Morata.
- BAILEY, C. (1975): «Games, winning and education», *Cambridge Journal of Education*, 5, pp. 40-50.
- BARBERO, J. I. (1992): «Deporte-cultura-cuerpo» (El deporte como configurador de Cultura Física), en O. R. Contreras y L. J. Sánchez (coords.), *Actas del VIII congreso nacional de educación física de escuelas universitarias del profesorado de EGB*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 85-94.
- BREDEMEIER, B. J. (1985): «Moral reasoning and perceived legitimacy of intentionally injurious acts», *Journal of Sport Psychology*, 7, pp. 110-124.
- (1987): «The relationship between children's legitimacy judgements and their moral reasoning, aggression tendencies, and sport involvement», *Sociology of Sport Journal*, 4, pp. 48-60.
- BREDEMEIER, B. J.; WEISS, M. R.; SHIELDS, D. L. y SHEWCHUK, R. (1986): «Promoting moral growth in a summer sport camp: the implementation of theoretically grounded instructional strategies», *Journal of Moral Education*, 15, pp. 212-220.
- BERTHAUD, G. (1978): «Educación deportiva y deporte educativo», en Partisans (eds.): *Deporte, cultura y represión*. Gustavo Gili, Barcelona, pp. 97-129.
- BROHM, J. M. (1982): *Sociología política del deporte*. México. Fondo de Cultura Económica.
- (1993): «20 tesis sobre el deporte», en J. I. Barbero (comp.), *Materiales de sociología del deporte*. Madrid, La Piqueta, pp. 47-55.
- BROWNE, J. (1990): «Equal opportunity in physical education and sport», en J. Evans (ed.), *Sport in schools*. Victoria, Deakin University Press, pp. 111-117.
- CARRON, A. (1980): *Social Psychology of Sport*. Wirrial, Mouvement Publs.
- COAKLEY, J. (1987): «Children and the sport socialization process», en D. Gould y M. R. Weiss (eds.), *Advances in pediatric sport sciences, vol. 2. Behavioral issues*. Champaign, Human Kinetics, pp. 43-60.
- (1990): *Sport in society. Issues and controversies*. Boston. Times Mirror/Mosby College Publishing (fourth edition).
- CRUZ, J. (1994): «Asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación», *Apunts. Educación Física y Deportes*, 35, pp. 5-14.
- CRUZ, J.; BOU, A.; FERNÁNDEZ, J. M.; MARTÍN, M.; MONRAS, J.; MONFORT, N. y RUIZ, A. (1987): «Evaluació conductual de les interaccions entre entrenadors i jugadors de bàquet escolar», *Apunt. Medicina de l'Esport*, 24, pp. 89-98.
- DEVIS, J. (1992): «Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos», en J. Devis y C. Peiró (comps.): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, Inde, pp. 141-159.
- (1994a): «Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa». Tesis Doctoral inédita. Universitat de València. Valencia.

- (1994b): «La comprensió del gènere en l'educació física», en Institut Valencià de la Dona (ed.): *L'ensenyament de l'educació física*. Valencia, Generalitat Valenciana, pp. 45-56.

- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992): «Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos», en J. Devís y C. Peiró (comps.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, Inde, pp. 161-184.

- DUBOIS, P. E. (1986): «The effects of participation in sport on the value orientations of young athletes», *Sociology of Sport Journal*, 3, pp. 29-42.

- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata.

- EVANS, J. (1990): *Sports in Schools*. Victoria. Deakin University Press.

- GARCÍA FERRANDO, M. (1986): «Un únic model: l'esport de competició», *Apunts Educació Física*, 3, pp. 9-14.

- (1990): *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid, Alianza Deporte.

- (1993): *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid, Instituto de la Juventud.

- GARCÍA, M. y PUIG, N. (1986): *L'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona.

- GREENDORFER, S. (1987): «Psycho-social correlates of organized physical activity», *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58 (7), pp. 59-64.

- GRIFFIN, P. (1989): «Assessment of equitable instructional practices in the gym», *CAHPER Journal*, 55, pp. 19-22.

- GRUPE, O. (1990): «Top-level sports for children from an educational viewpoint», en J. Evans (ed.), *Sport in schools*. Victoria, Deakin University Press, pp. 118-124.

- HARGREAVES, J. (1982): «Sport, culture and ideology», en Hargreaves, Jenny (ed.): *Sport, Culture and Ideology*. London, Routledge and Keagan Paul, pp. 30-61.

- (1986): *Sport, Power and Culture*. Cambridge-Oxford. Polity Press.

- HELLISON, D. (1985): *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics. Champaign.

- HUMBERSTONE, B. (1986): «"Learning for a change": a study of gender and schooling in outdoor education», en J. Evans (ed), *Physical education, sport and schooling*. London, The Falmer Press, pp. 195-213.

- KAMII, C. (1988): «La cuestión de la competición», en C. Kamii y R. DeVries (comps.): *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid, Visor, pp. 243-255.

- KIRK, D. (1990): *Educación Física y Currículum*. Valencia, Universitat Valencia.
- KLIEBER, D. y ROBERTS, G. (1981): «The effects of sport experience in the development of social character: an exploratory investigation», *Journal of Sport Psychology*, 3, pp. 114-122.
- MEAKIN, D. C. (1981): Physical education: an agency of moral education», *Journal of Philosophy of Education*, 15 (2), pp. 241-253.
- (1982): «Moral values in physical education», *Physical Education Review*, 5 (1), pp. 62-82.
- MIGUEL, A. (1983): *Deporte y vida cotidiana: breve ensayo sociológico*. Simposio Nacional «El deporte en la sociedad española contemporánea». ICEFD-Ministerio de Cultura. Madrid.
- MORRIS, G. S. D. y STIEHL, J. (1989): *Changing Kids' Games*. Champaign. Human Kinetics.
- MURO, M. M.; SALLEN, S. y TALAVERO, A. (1992): *Civisme a l'esport*. Barcelona, Eumo.
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid, Ed. Popular.
- (1990): *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona, Paidotribo.
- PARTISANS (1978): *Deporte, cultura y represión*. Barcelona, Gustavo Gili.
- POLLARD, A. (1988): «Physical education, competition and control in primary education, en J. Evans (ed.): *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, London, Falmer Press, pp. 109-123.
- ROMANCE, T. J.; WEISS, M. R. y BOKOVEN, J. A. (1986): «A program to promote moral development through elementary physical education», *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, pp. 126-136.
- SAGE, G. H. (1980): «Socialization and sport», en G. H. Sage (ed.): *Sport and American Society*. Massachusetts, Addison-Wesley Pub. Co., pp. 133-142.
- (1986): «The effects of physical activity on the social development of children», en G. A. Stull y H. M. Eckert (eds.), *Effects of Physical Activity on Children*. Champaign, American Academy of Physical Education-Human Kinetics, pp. 22-29.
- (1988): «Sports participation as a builder of character?», *The World and I*, 3, pp. 629-641.
- SCRATON, S. (1990): *Gender and physical education*. Victoria, Deakin University Press.
- SEGRAVE, J. O. (1993): «Sport as a cultural hero-system: what price glory?», *Quest*, 45, pp. 182-196.
- SEGRAVE, J. O. y HASTAD, D. N. (1984): «Future directions in sport and juvenile delinquency research», *Quest*, 36, pp. 37-47.
- SHERIF, W. C. (1990): «The social context of competition», en J. Evans (ed.), *Sport in schools*. Victoria, Deakin University Press, pp. 67-82.

- SIEDENTOP, D. (1990): «Movement and sport education: current reflections and future images», en J. Evans (ed.), *Sport in schools*. Victoria, Deakin University Press, pp. 83-106.
- SILVA, J. (1982): «The perceived legitimacy of rule violating behaviour in sport», *Journal of Sport Psychology*, 5, pp. 438-448.
- SPARKES, A. (1986): «The competitive mythology. A questioning of assumptions», *Health and Physical Education Project Newsletter*, 3.
- SPARKES, A. y DICKENSON, B. (1985): «Participation in competition. A case of mistaken identity», *Scottish Journal of Physical Education*, 13, pp. 5-10.
- THOMAS, S. (1991): «Equality in physical education: a consideration of key issues, concepts and strategies», en N. Armstrong y A. Sparkes (eds.), *Issues in physical education*. London, Cassell, pp. 56-73.
- TUTKO, T. y OGILVIE, B. (1971): «Sports: if you want to build character, try something else», *Psychology Today*, 5, pp. 60-62.
- VÁZQUEZ, B. y ÁLVAREZ, G. (coords.) (1990): *Guía para una educación física no sexista*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- WEISS, M. R. (1987): «Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity», en D. Gould y M. R. Weiss (eds.): *Advances in pediatric sport sciences, vol. 2. Behavioral issues*. Champaign, Human Kinetics, pp. 87-119.
- WEISS, M. R. y BREDEMEIER, B. J. L. (1986): «Moral development», en V. Seefeldt (ed.): *Physical activity and well-being*. Reston, A.A.H.P.E.R.D., pp. 373-390.