

INDICE Nº 18

Pag.

CARTA ABIERTA

In Memoriam Javier Olivera Betrán

Juan Carlos Fernández Truan.....I

TEXTOS

SECCIÓN DE HISTORIA

- 1. JUAN RAMÓN ALVAREDO RODRÍGUEZ, PROFESOR DE PROFESORES EN LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE**
Ernesto Pacheco Rodríguez (ernestopr@uclv.cu)¹
Rosa de la Cruz Hernández Moya (rhmoja@uclv.cu)¹
Armando Iznaga Muñoz (aiznaga@uclv.cu)¹
¹Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.....1-15

- 2. CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NA ILÍADA E ODISEIA**
LOS CONCEPTOS DE CUERPO EN ILÍADA Y ODISEA
Corrêa Cahuane (cahuanecorrea@gmail.com)¹
Moraes e Silva Marcelo (marcelomoraes@ufpr.br)²
*¹Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil
²Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil..... 16-28*

- 3. UN CUERPO FUERTE PARA ASEGURAR LA ESENCIA ESPAÑOLA. LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL FRENTE DE JUVENTUDES DURANTE EL FRANQUISMO (1940-1960)**
Marta Mauri (mrt80@hotmail.com)
Universidad de Zaragoza, España.....29-40

- 4. EL DEPORTE ESCOLAR PERSIGUE LA INSTITUCIONALIZACIÓN**
Germán Hours (gerhours22@gmail.com)
Universidad Nacional de La Plata, Argentina.....41-55

- 5. LO SOCIAL, LO DEPORTIVO Y LO POLÍTICO EN TENSIÓN. UN RECORRIDO POR LA HISTORIA DEL CLUB UNIVERSITARIO DE LA PLATA**
Julia Hang (julita.hang@gmail.com)
Universidad Nacional de La Plata. CONICET, Argentina.....56-72

- 6. NOTAS SOBRE LOS LUGARES EN LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA, ARGENTINA, FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX**

Pablo Ariel Scharagrodsky (pas@unq.edu.ar)
Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de La Plata, Argentina....73-87

7. DEPORTE EN EDAD ESCOLAR ANTERIOR AL FRANQUISMO (I). CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Antonio David Galera Pérez (antonio.galera@uab.es)
Xavier Torreadella-Flix(xtorreba@gmail.com)
Universidad Autónoma de Barcelona.....88-104

8. EL OLIMPISMO ENTRE LOS JJOO DE LA ANTIGÜEDAD Y LA RESTAURACIÓN COUBERTINIANA

Fernando Arrechea Rivas (farrechea@gmail.com)¹
Antonio Sánchez Pato (apato@ucam.edu)¹
Juan Manuel Molina Morote (jmmolina@ucam.edu)¹
¹Universidad Católica de Murcia, España.....105-114

SECCIÓN HUMANIDADES Y EMPRENDIMIENTO

9. CALIDAD Y SATISFACCIÓN EN GIMNASIOS Y HEALTH CLUBS

Helena Isabel Barbosa (helena.barbosa@ipbeja.pt)¹
Vânial Loureiro (vloureiro@ipbeja.pt)¹
Ana Aves (ana.alves@ipbeja.pt)¹
¹Instituto Politécnico de Beja, Portugal.....115-121

10. ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN DEPORTE ¿EL GÉNERO ES UN CONDICIONANTE?

María Huertas González Serrano (m.huertas.gonzalez@uv.es)¹
Rómulo Jacobo González-García (romulo.gonzalez@uv.es)¹
Ferrán Calabuig Moreno (ferran.calabuig@uv.e)¹
¹Universidad de Valencia.....122-128

11. APROXIMACIÓN A LA CREACIÓN DE VALOR EN LA INDUSTRIA DEPORTIVA: UN ENFOQUE CONCEPTUAL

Ignacio Cepeda Carrión (icepeda@us.es)¹
Moises Grimaldi Puyana (mgrimaldi@us.es)¹
Pablo Gálvez Ruiz (pablo.galvez@unir.net)²
Antonio Jesús Sánchez Oliver (asanchez38@us.es)¹
¹Universidad de Sevilla
²Universidad Internacional de la Rioja.....129-140

12. VALIDACIÓN DE UN MODELO INSTRUMENTAL PARA VOLUNTARIOS/AS DE EVENTOS DE RECREACIÓN-DEPORTIVA: UN ESTUDIO PILOTO

Moisés Grimaldi-Puyana (mgrimaldi@us.es)¹
Rosario Teva-Villén (rtevavillén@gmail.com)¹

Pablo Gálvez Ruiz (pablo.galvez@unir.net)²

Ignacio Cepeda-Carrión (icepeda@us.es)¹

¹*Universidad de Sevilla*

²*Universidad Internacional de la Rioja*.....141-145

13. ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES EN EL SECTOR DEL FITNESS ESPAÑOL: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

Lucía Herrera-Torres (luciaherreratorres@gmail.com)¹

Fernando Pérez-Tur (fernandopereztur@gmail.com)¹

Manel Valcarce-Torrente (manelv@valgo.es)²

Jerónimo García-Fernández (jeronimo@us.es)³

¹*Agencia para la Gestión, Investigación e Innovación en Servicios Deportivos*

²*Universidad Internacional de Valencia*

³*Grupo de investigación Gestión e Innovación en Servicios Deportivos, Ocio, Recreación y Acción Social, Universidad de Sevilla*..... 146-158

LIBROS Y AGENDA.....159-179

Carta abierta



IN MEMORIAM JAVIER OLIVERA BETRÁN (07/06/1952–21/12/2018)

Finalizando el año 2018, el mundo de la Educación Física y del Deporte ha perdido a uno de sus grandes figuras, como ha sido Javier Olivera. Fue uno de los pioneros en abrir camino a nuestra materia en los ámbitos universitarios, siendo Licenciado en Filosofía y Letras (1979), en Educación Física (1984) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1996) por la Universidad de Barcelona. Fue docente en el INEFC Lleida (1982 y 1998) y posteriormente en el INEFC Barcelona, ocupando en ambos centros el cargo de subdirector de investigación y posgrado. Humanista convencido en lo personal y en lo profesional, tal vez como consecuencia de convertirse en el mejor especialista en la vida y obra de José María Cagigal, primer Director del INEF de Madrid, sobre quien realizó su Tesis Doctoral. Siempre ha sido un referente para muchos otros profesionales, por su trabajo durante veinte años como Director de la revista *Apunts. Educación Física y Deportes* en dos periodos (1995-2002 y 2005 a 2018), hasta convertirla en una de las mejores en el ámbito hispano, e incluso a nivel mundial dentro de nuestra materia.

Queremos expresar nuestras más sinceras condolencias a toda su familia personal y profesional, y muy especialmente, a todo el equipo de la revista *Apunts. Educación Física y Deportes*. Su empuje, consejos y conocimientos, fueron fundamentales para la creación de la revista *Materiales para la Historia del Deporte*, para la que es un honor el haber contado con él desde sus inicios, como asesor y en su equipo científico. Motivo por el cual, siempre lo hemos considerado como uno de los iniciadores de dicha revista.

He tenido el privilegio de tenerlo como amigo, que en todo momento me dio ánimos para seguir en una tarea editorial y profesional que en ocasiones resulta penosa y desagradecida. Siempre conservaré el correo con sus palabras de estímulo, para seguir adelante con la Exposición sobre Cagigal que se celebró en Sevilla en julio de 2017. Sobre todo, recuerdo una de nuestras últimas conversaciones, en la que me aconsejaba que, para poder avanzar, siempre debía haber un reciclaje y un cambio constante, necesario para darle vida a las cosas. Por ello, como siempre, seguiremos tus consejos y ya en este número, hemos empezado a realizar algunos de esos cambios. Pero no serán los únicos, puesto que, siguiendo las recomendaciones del maestro, en los próximos números veremos nuevas modificaciones.

Gracias amigo y siempre estarás entre nosotros en el recuerdo y en tu legado.

Dr. Juan Carlos Fernández Truan
Director M.H.D.

Sección Historia

JUAN RAMÓN ALVAREDO RODRÍGUEZ, PROFESOR DE PROFESORES EN LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

JUAN RAMÓN ALVAREDO RODRÍGUEZ: PROFESSOR OF PROFESSORS IN SPORTS PSYCHOLOGY

Ernesto Pacheco Rodríguez (ernestopr@uclv.cu); Rosa de la Cruz Hernández Moya (rhmoja@uclv.cu); Armando Iznaga Muñoz (aiznaga@uclv.cu)

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Facultad de Cultura Física. Cuba

Fecha envío: 19/02/2018

Fecha aceptación: 19/04/2018

Resumen: El trabajo que se presenta tiene como objetivos reseñar y valorar la trayectoria deportiva y pedagógica de Ramón Alvaredo Rodríguez en el béisbol cubano; la figura objeto de estudio ha dedicado más de 30 años a la psicología del deporte y a pesar de desarrollar una meritoria labor en varias disciplinas deportivas, se destacan los aportes realizados por él en el béisbol cubano siendo el pionero en este sentido, además se realiza un acercamiento a su colaboración en otros países y su constante superación profesional. Para la obtención de la información se utilizaron los siguientes métodos científicos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico lógico; análisis de documentos, biográfico, historia de vida, entrevista y triangulación. Todo ello permite emitir valoraciones de los propios autores, compañeros de equipos, periodistas, comentaristas deportivos y familiares, sobre el trabajo desempeñado por Alvaredo y sus resultados en la preparación psicológica de los deportistas que lo han tenido a su lado; su accionar en la actividad agonística primero como pelotero y posteriormente como psicólogo lo convierten en una figura destacada de la provincia y el país en esta esfera, digno de ser estudiado y conocido.

Palabras claves. Béisbol cubano, psicología del deporte y superación profesional

Abstract: The main objective of this work is to point out and to value the sports and pedagogical trajectory of Ramón Alvaredo Rodríguez in the Cuban baseball; the person who is been studied has dedicated more than 30 years to the sport psychology, and in spite of having developed a meritorious work in several sport disciplines, the most outstanding contribution carried out by him is in the Cuban baseball, being the pioneer in this sense, he has also made contributions during his collaboration in other countries and in his professional and constant studies. In order to gather the information different scientific methods were used. Among them: analysis and synthesis, inductive - deductive, the history of life, the interview, and the triangulation. All of this allows to emit valuations from: authors, teammates, journalists, sport and family commentators, and other people on the work carried out by Alvaredo and his results in the psychological preparation of the sportsmen that have had him to their side; his work in the agonistic activity, first of all as baseball player and later on as psychologist makes him as an outstanding personality in the province and in the country in this sphere, worthy of being studied and well-known.

Key words: Cuban baseball, psychology of the sport and professional study



1. Introducción

Cuba en el deporte siempre ha sido ejemplo para el mundo y no es menos cierto, pero aún falta mucho por escribir para que su historia sea conocida y difundida, conocer figuras relevantes en el deporte y especialmente del béisbol en el país, así como adentrarse en su mundo interior, para constatar los valores personales dentro y fuera del territorio nacional, es de gran importancia para las generaciones actuales y futuras. En la actualidad se realizan esfuerzos dirigidos a obtener toda la información que sobre el deporte existe, esto no es solo una tarea de profesionales, sino de todos aquellos que en este campo de la actividad humana laboran para cumplirlo; esta necesidad ha estado latente durante mucho tiempo y, aunque parte de esta historia se conoce, no está escrita, incluso algunos de sus protagonistas han sido olvidados.

En esta investigación se tratará el tema de la psicología del deporte y en especial dentro del béisbol; un equipo que participe en Series Nacionales de Béisbol que se realizan en Cuba, está conformado por más de 30 integrantes, entre ellos se destaca: el colectivo técnico (director, entrenadores y preparador físico), atletas, colectivo médico (masajista, psicólogo y médico). Es precisamente a una de estas importantes figuras, a quien se dedica esta investigación: Juan Ramón Alvaredo Rodríguez, que jugó en series nacionales de béisbol y es actualmente psicólogo deportivo, con más de 30 años de trabajo en esta función.

La labor que desempeña un psicólogo dentro del equipo de béisbol queda en muchas ocasiones en el anonimato, aún cuando siempre deja perenne su quehacer en momentos críticos de la competencia, entre los que se pueden señalar: cuando algún jugador o todo el equipo se encuentra en estados de tensiones, depresivos, cansados, irritados, inestables, estresados, ansiosos, con pre-arranque, prejuiciados, fracasados, etc.

Alvaredo no es un caso aislado en la psicología del deporte cubano, específicamente en el béisbol, pero sí es el primero que comenzó en estas funciones en el deporte nacional. Las Series Nacionales de Béisbol en Cuba se desarrollan con dieciséis (16) equipos y cada uno de ellos tienen un psicólogo, así ocurre en todos los deportes que se desarrollan en las categorías sub-23 y de mayores; en el caso del deporte escolar y juvenil existe en el país una red de centros de medicina deportiva, por lo que cada provincia tiene un grupo de profesionales en estos centros médicos, que atienden los deportistas agrupados en deportes de combates, deportes de tiempos y marcas, deportes de arte competitivo y deportes con pelotas.

De esa manera médicos especializados en la medicina del deporte, psicólogos deportivos, masajistas, fisiatras, estomatólogos y un grupo de técnicos trabajan para garantizar la atención médica de todos los deportistas en todos los deportes que se practican en la isla en todas las categorías

En el entrenamiento deportivo la preparación se realiza en cinco direcciones principales de trabajo: la preparación física, la preparación técnica, la preparación táctica, la preparación teórica y la preparación psicológica, a partir de la faena que se desarrolla en el centro nacional y en los centros provinciales de medicina deportiva, se garantiza la atención psicológica a los deportistas cubanos desde el 1966, año en que se comienzan a dar los primeros pasos en esta esfera, por lo que Cuba tiene más de cincuenta años de experiencia en estas funciones.

En la conferencia magistral ofrecida por el director del Instituto de Medicina Deportiva en el VIII Taller Nacional de Historia del Deporte en el 2017, se pudo conocer que existen en Cuba 433 médicos especialistas en el deporte, 211 psicólogos en la misma esfera, 261 rehabilitadores físicos, 687 técnicos, 44 con categoría investigativa, 15 doctores en ciencias, 47 con categoría docente y 147 másteres, Ramón Alvaredo Rodríguez forma parte de ese nutrido grupo de personas que contribuyen a que el deporte cubano obtenga los logros internacionales que ha mostrado hasta la actualidad.

2. Desarrollo

2.1 Métodos y técnicas empleadas en la investigación

La investigación realizada se adscribe a la metodología cualitativa; se desarrolló en la provincia de Villa Clara y abarca el período en que se desarrolló las Series Nacionales de Béisbol 2011-2012 y 2013-2014; se abordan los hechos más relevantes de la trayectoria deportiva y extensa labor pedagógica de Juan Ramón Alvaredo Rodríguez, desde 1962 hasta la actualidad; está encaminada a proporcionar una imagen fiel de sus resultados en ambos aspectos, por lo que se emplean métodos y técnicas cualitativas que posibilitan la recopilación de información. Entre los métodos y técnicas utilizados se encuentran. Del nivel teórico: analítico-sintético, inductivo-deductivo e histórico lógico. Del nivel empírico: análisis de documentos, biográfico, historia de vida, entrevista, triangulación; así como la distribución empírica de frecuencia.

Los autores de la investigación se apoyan en los criterios emitidos por las autoras Estévez C. Migdalia y Margarita Arroyo, que en su obra "La Investigación Científica en la Actividad Física: Su Metodología", dan a conocer los métodos principales para la investigación cualitativa en la actividad física.

En el caso de los métodos teóricos se utilizaron para realizar el análisis objetivo de los hechos en una secuencia lógica, ubicándolos en tiempo, transitando de lo más general a lo individual; facilitó transmitir la información respetando las fechas en que se producen los acontecimientos y, por ende, expresarlos en una secuencia lógica. Se compararon informaciones, datos de su trayectoria deportiva y pedagógica para garantizar la veracidad de los hechos históricos.

Los métodos empíricos fueron utilizados con el objetivo de recopilar toda la información necesaria, relacionada con la vida de Ramón Alvaredo. El análisis de documentos facilitó consultar documentos oficiales y personales, emitidos por la comisión nacional de béisbol, y otros que se encuentran en poder del investigado, se consultaron: diario, fotos y reconocimientos, además se consultaron periódicos de la época en la que se enmarca la investigación, por lo que la fecha de los mismos tiene que coincidir con la etapa estudiada.

El método biográfico permitió obtener una autobiografía de Alvaredo, como documento inicial, que fue importante para conocer distintas etapas de su vida y poder conformar su historia de vida, esto fue posible además porque se aplicó la entrevista semi estandarizada, la misma posibilitó una mayor flexibilidad respecto a la manera, el orden y el lenguaje con que se abordan los puntos o preguntas, se pudieron adecuar a cada situación concreta, lo que permitió una mayor riqueza de obtención de datos cualitativos.

La triangulación se utilizó para constatar la información obtenida desde diversos ángulos, lo que permitió minimizar errores y buscar la confiabilidad en el proceso investigativo. De los diferentes tipos de triangulación se empleó la triangulación por la fuente, para verificar si las informaciones aportadas por una vía, fueron confirmadas por la otra, lo que permite corroborar la veracidad de las mismas y; la triangulación por el método, que sirve para constatar la información recopilada durante el transcurso de la investigación a través de los diferentes métodos empleados.

Finalmente, la distribución empírica de frecuencia fue utilizada para conocer la efectividad del sujeto investigado, en los distintos eventos en que ha participado como pelotero y se tuvo en cuenta los atletas que han sido atendidos por él como psicólogo y que han obtenido medallas en distintos eventos deportivos; el resultado es un número expresado en por ciento para ser interpretado y emitir juicios o criterios en relación con su accionar en el deporte, por parte de los investigadores.

2.2 El nacimiento e inicio de una futura personalidad en el béisbol

Al completar la biografía de Juan Ramón Alvaredo Rodríguez, se pudo conocer que nace en el seno de una familia campesina, el 8 de febrero de 1954, en la provincia de Cienfuegos, su

infancia transcurrió en un ambiente muy humilde, en el que sólo su padre trabajaba como obrero agrícola, su mamá como ama de casa se ocupaba de las labores del hogar.

Cursó sus estudios en la Escuela Primaria Rural “Jorge Alfonso Delgado”, perteneciente al batey de la granja Fructuoso Rodríguez; desde los 8 años, comenzó a jugar el béisbol, es este y no otro deporte, porque imitó a sus tíos que jugaban los fines de semana en campeonatos de segunda categoría.

Su primer entrenador oficialmente fue Pedro Moret, en 1967 en la Escuela de Iniciación Deportiva (EIDE) de Cienfuegos; él fue quien apreció sus cualidades deportivas y lo seleccionó para la escuela de alto rendimiento.

2.3 Su participación en Juegos Escolares

Comenzó el séptimo grado en la Secundaria Básica “Nguyen Van Troi”, en la ciudad de Cienfuegos, a la vez practicaba el béisbol, su primera posición fue la de lanzador, pero cuando no lanzaba jugaba primera base o los jardines, pues aprovechaban su ofensiva que era bastante buena.

El noveno grado lo cursó en la EIDE “Luís Augusto Turcios Lima”, en la ciudad de Santa Clara, por sus resultados en el deporte pudo integrar el equipo de Las Villas al sexto, séptimo y octavo Juegos Escolares Nacionales, celebrados en La Habana; su actuación en estas competencias fue buena obtuvo dos medallas de plata (segundos lugares en los años 1968 y 1970) y un primer lugar (medalla de oro en 1969).

2.4 Actuación en Juegos Juveniles

En 1970 cursa el décimo grado en la Secundaria Básica “José Gregorio Martínez”, de Cienfuegos; su desarrollo en el béisbol continuó, participó en los Juegos Juveniles Nacionales efectuados en Santiago de Cuba, competencia en la que obtuvo la medalla de plata (segundo lugar).

En el año 1971 fue seleccionado para la Academia Provincial de Béisbol de Las Villas, en la ciudad de Santa Clara, actual provincia de Villa Clara, donde comenzó su onceno grado en el Preuniversitario “Osvaldo Herrera”. En ese año participa por segunda ocasión, en los Juegos Juveniles Nacionales, celebrado en La Habana, evento en el que obtuvo nuevamente medalla de plata por lo que fue seleccionado para la preselección de béisbol de Las Villas.

2.5 Sus primeros pasos en Series Nacionales

Participó en 3 campeonatos provinciales de béisbol en la provincia de Cienfuegos, en uno de ellos obtuvo el primer lugar jugando como jardinero con el equipo del Combinado de Cienfuegos; en los dos restantes se desempeñó como lanzador con el equipo municipal de Palmira, alcanzó primero y segundo lugar, respectivamente. En uno de estos eventos propinó un Juego de cero hits, cero carreras, al equipo Aguada de Pasajeros.

Al respecto, los periodistas Humberto Duarte y Raúl Pérez González, publican en el periódico Juventud Rebelde el miércoles 18 de mayo de 1973 el siguiente artículo:

“...el lanzador Ramón Alvaredo, del equipo Palmira, propinó un juego de cero hits, cero carreras, al Combinado de Aguada de Pasajeros, en el terreno provincial de primera categoría que se desarrolla cada fin de semana. Este es el tercer juego de no hits, no room, que se produce en el estadio Antonio Leal de Palmira, el primero correspondió a Sergio Ferrer, cuando clasificó en la categoría escolar, y el segundo se lo acreditó Héctor Olivera con el Combinado de la unidad militar número 1520...”. Esta actuación evidencia que Ramón Alvaredo se destaca en la práctica del béisbol desde sus comienzos en las competencias de primera categoría, como lanzador.

Su desempeño con el equipo de Las Villas comienza en la XIII serie nacional de 1973, como jardinero izquierdo; el equipo obtiene el 11no lugar. Terminado el campeonato nacional, en 1974 participa con el equipo Azucareros en una competencia nacional especial de béisbol, fuera de la serie nacional.

Durante sus estudios de bachillerato, continuó como miembro de Academia Provincial de Béisbol y de nuevo, integró el equipo Las Villas para las Series Nacionales XIV y XV.

Al consultar la “Guía oficial de béisbol” editada en el 2015, p 259 y 372, documento oficial publicado por el Centro de investigación e informática del deporte (CINID), se puede constatar los números estadísticos de Alvaredo en el béisbol cubano, estos se presentan a continuación: tabla 2, labor como lanzador en Series Nacionales de Béisbol, tablas 1 y 3, muestran sus resultados ofensivos y defensivos como jardinero, además se identifica la leyenda utilizada en la guía.

Tabla 1. Estadísticas como lanzador en Series Nacionales de Béisbol

Resultados ofensivos como jardinero										
Series	VB	H	AVE	2B	3B	HR	BR	CI	BB	SO
2	30	4	133	0	0	0	0	0	1	9

Leyenda como lanzador: JL (juegos lanzados), JI (juegos iniciados), JR (juegos relevados), JG (juegos ganados), JP (juegos perdidos), INN (inning lanzados), H (hits permitidos), CL (carreras limpias permitidas), PCL (promedio de carreras limpias) y SO (ponches propinados).

Tabla 2. Estadísticas ofensivas en Series Nacionales de Béisbol

Resultados como lanzador										
Series	JL	JI	JR	JG	JP	INN	H	CL	PCL	SO
1	16	2	14	1	1	49.1	39	17	3.10	31

Leyenda ofensiva: VB (veces al bate), H (hits), AVE (average ofensivo), 2B (dobles conectados), 3B (triples conectados). HR (home ron conectados), BR (bases robadas), CI (carreras impulsadas), BB (bases por bolas recibidas) y SO (ponches recibidos).

Tabla 3. Estadísticas defensivas en Series Nacionales de Béisbol

Resultados defensivos como jardinero				
JJ	INN	TL	E	AVE
29	85.1	14	0	1000

Leyenda defensiva: JJ (juegos jugados), INN (inning jugados), TL (total de lances), E (errores cometidos) y AVE (average defensivo).

Aunque su desempeño en competencias nacionales de mayores no fue por mucho tiempo como pelotero, se puede observar que logró mejores resultados como lanzador que como jardinero; además como jugador, nunca fue campeón por lo que se quedó con el deseo de saborear este título que tanto disfruta el atleta y la provincia para la que juega.

2.6 Sus pasos por el béisbol universitario

Después de concluidos sus estudios de preuniversitario y de haber participado en tres Series Nacionales de Béisbol, continuó sus estudios en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, en la carrera de psicología.

Durante su desempeño universitario en la casa de altos estudios, obtuvo muy buenas calificaciones docentes y resultados en la actividad deportiva, por lo que al culminar sus estudios fue seleccionado como graduado destacado de su facultad, (ver documentos 1 y 2).



Figura 1. Título de Licenciado en Psicología deporte

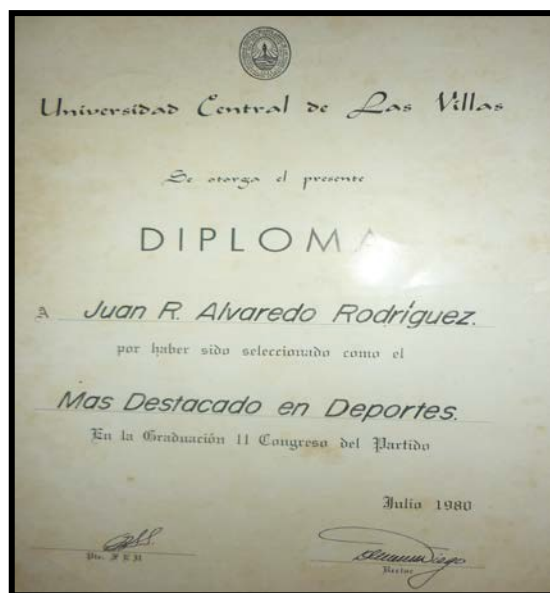


Figura 2. Diploma graduado más destacado en deporte

En el periódico Granma publicado el miércoles 5 de mayo y el 16 de agosto de 1976, aparecen dos artículos del periodista Alfonso Nacienceno, en ellos se pudo constatar la participación de Alvaredo en la preselección e integración del equipo de béisbol que representó a Cuba en los II Juegos Centroamericanos Universitarios, en este tipo de competencia obtuvo buenos resultados. Algo similar ocurre al consultar el artículo del periodista Elio Méndez en el periódico Juventud Rebelde el 16 de mayo de 1978, donde aparece el investigado como integrante del equipo Cuba a los III juegos antes mencionados (ver tabla 4).

Tabla 4. Años en que Ramón Alvaredo integra el equipo Cuba a Juegos Centroamericanos Universitarios

Participación y resultados		
Años	Sede	Lugar
1976	R. Dominicana	Oro
1978	Venezuela	
1980	Nicaragua	

Como se aprecia, participa en los II, III y IV juegos, en estas competencias alcanzó tres primeros lugares para un 100 % de efectividad a nivel universitario, en el área Centroamericana y se desempeñó como lanzador, donde ganó un juego y salvó otro.

El triunfo que no pudo alcanzar en Series Nacionales de Béisbol, lo obtiene en este tipo de competencia internacional, vistiendo el uniforme del equipo Cuba, actuación que recuerda con mucha alegría y satisfacción en su corta carrera deportiva.

2.7 De pelotero a psicólogo

El cambio de función fue difícil, pues, hasta ese momento su trayectoria siempre estuvo ligada al béisbol, pero pensó que podía hacer una carrera universitaria y combinarla con el deporte, podría ser: psicología deportiva; durante sus estudios de pregrado se vinculó a las actividades docentes e investigativas del deporte en la provincia, al graduarse, después de cumplir el servicio social como psicólogo en una policlínica en el municipio de Sagua La Grande, se incorporó como

trabajador en la sección técnico metodológica del deporte en Villa Clara, con lo cual se inició en la medicina del deporte en la provincia.

En los inicios, asesoró varios deportes como psicólogo, trabajó con el béisbol y el equipo multicampeón de fútbol en la primera categoría, de manera simultánea; durante los cinco años que estuvo con el equipo de fútbol villaclareño, conquistó cinco campeonatos nacionales; mejor comienzo para un profesional no puede existir. Un elemento interesante fue su estreno en el béisbol, como psicólogo en la Serie Nacional 1982-83; por primera vez fue campeón nacional con el equipo de Villa Clara, la psicología jugó un gran rol en esa victoria. Ese fue su gran debut como psicólogo del béisbol.

A los 6 años de graduado en psicología, culminó su segunda carrera universitaria: Licenciatura en Cultura Física y Deporte, en la Facultad de Cultura Física Villa Clara (ver documento 3), culminando con muy buenos resultados docentes; esto le permitió enriquecer sus conocimientos en las ciencias aplicadas al deporte.



Figura 3. Título de Licenciado en Cultura Física obtenido por Ramón Alvaredo

Además del béisbol y el fútbol, trabajó con el baloncesto, en el territorio nacional. En el extranjero, ha tenido experiencias de trabajo con varios deportes como: atletismo, clavados, esgrima, gimnástica, pesas, boxeo, tiro con arco, gimnasia rítmica, polo acuático y remo. Ha cumplido varias misiones de colaboración como psicólogo del deporte en Nicaragua, México y Japón. Esta información se obtuvo de la entrevista al sujeto y sus familiares, además de los documentos que guarda como evidencia de estos resultados.

Con el equipo Cuba de béisbol trabajó por varios años, además con el equipo juvenil cubano, en 1990; en todas estas funciones ha vivido grandes experiencias, ya que ha realizado su sueño como psicólogo del deporte, además de aplicar sus conocimientos científicos adquiridos y vincularlos con su experiencia deportiva (ver tabla 5). En su curriculum vitae aparecen las siguientes funciones desarrolladas como psicólogo:

Tabla 5. Resultados de su participación como psicólogo en competencias nacionales e internacionales

	Eventos	Años	Lugar
1	Campeonatos Nacionales de fútbol	-	Cuba
2	Series Nacionales de Béisbol	1982-1994 y 2000-2005	
3	Olimpiadas del deporte cubano y Superligas de Béisbol	2005 y 2007	
	Campeonato Mundial de Béisbol juvenil	1990	

4			
5	Campeonato Mundial de canotaje	1994	México
6	Copa de las Américas de Tiro con arco	1994	Cuba
7	Festivales Olímpicos	1994 y 2000	México
8	Copas del Mundo de Esgrima, Villa de La Habana	1995 y 2000	Cuba
9	Copas del Mundo de Clavados-CANAME	1997 y 2000	Canadá, México y Estados Unidos
10	Juegos Centroamericanos y del Caribe	1998	Venezuela
11	Juegos Panamericanos	1999 y 2003	Canadá y R. Dominicana
12	Juegos Olímpicos de Verano	2000 y 2004	Australia y Grecia
13	Copas del Mundo de Béisbol	2003, 2005 y 2007	Cuba, Holanda y China Taipéi
14	Campeonato Pre-Olímpico de Béisbol	2003	Panamá
15	Primer Clásico Mundial de Béisbol	2006	Puerto Rico y Estados Unidos
16	Pre-Olímpico de Béisbol de Las Américas	2006	Cuba
17	Copa Intercontinental de Béisbol	2007	China Taipéi
18	Pre-Mundial y Pre-Panamericano de Béisbol	2011	Puerto Rico

Como muestra la tabla anterior, Ramón Alvaredo, durante su trayectoria como psicólogo ha participado en 62 eventos deportivos, algunos de ellos en varias ocasiones; en total los atletas que él ha atendido han alcanzado 24 medallas de oro a nivel nacional e internacional, lo que representa un excelente 39 % de efectividad. Si a estos títulos se agregan las medallas de plata y bronce, la suma total es de 43 preseas, que equivale a un 69 %; para los autores este resultado se puede catalogar de muy bueno y corrobora la calidad, conocimiento y prestigio que ha ganado Alvaredo dentro y fuera del país.

Por lo antes expuesto, se aprecia que el investigado ha tenido una amplia participación en eventos deportivos, existe un detalle importante en su carrera y es que Alvaredo fue el primer psicólogo en el país en formar parte de un equipo de béisbol, por lo que puede ser considerado el pionero en Cuba en esta función, labor que ha desempeñado hasta la actualidad, combinando su trabajo en la provincia con la labor desarrollada en el equipo nacional y colaboraciones que ha prestado de forma positiva en países como: México, Nicaragua y Japón.

Alvaredo participó en todas las competencias pertenecientes al ciclo olímpico, que culminó con los juegos de la olimpiada de verano en Sídney 2000, en estos juegos acompañó a la delegación de México, y dos de los atletas que atendió como psicólogo, conquistaron medallas de oro y plata, el primer lugar fue en Levantamiento de Pesas con la atleta Soraya Jiménez Mendivil (ver documento 4), y el segundo lugar en Clavados, en plataforma de 10 metros, con el atleta Fernando Platas.



Figura 4. Alvaredo junto a la pesista mexicana Soraya Jiménez Mendivil, oro en los juegos olímpicos de Sídney 2000.

Otra competencia de gran nivel que se muestra en la tabla 5, en la que Alvaredo participó con el equipo de Cuba como psicólogo, fue en el Primer Clásico Mundial de Béisbol, evento en el que finalizó en segundo lugar, solo superado por la selección de Japón.

Los datos que se muestran en la tabla anterior posibilitan que los autores y sujetos entrevistados afirmen que el psicólogo Ramón Alvaredo Rodríguez, es un hombre de éxito en su trabajo, lo que demuestra el conocimiento que posee de su especialidad. Todo ello contribuye a que su experiencia profesional sea amplia entre la que se destacan las siguientes funciones (ver tabla 6). Información obtenida de su expediente laboral, certificados y curriculum vitae.

Tabla 6. Funciones desarrolladas por Ramón Alvaredo en Cuba y en el exterior:

	Labor realizada	Años	Lugar
	Psicólogo clínico de salud pública	1980-1982	Villa Clara
	Psicólogo de deportes con pelota	1982-1994	
	Psicólogo asesor del equipo nacional de béisbol de Nicaragua	1987	Nicaragua
	Psicólogo asesor del Comité Olímpico Mexicano	1994-2000	México
	Psicólogo del equipo nacional juvenil de béisbol cubano	1990	Cuba
	Psicólogo del equipo Cuba de béisbol	2003-2010	Cuba
	Psicólogo asesor del equipo de béisbol profesional japonés "Gigantes de Tokio"	2005	Japón

En los datos que se reflejan en la tabla anterior se destacan dos importantes:

Primero el tiempo que laboró como psicólogo asesor del Comité Olímpico Mexicano, en la que prestó servicios en un centro de atención a deportistas de alto rendimiento, trabajó con varios deportes entre ellos: atletismo, boxeo, levantamiento de pesas, clavados, béisbol, judo, lucha, esgrima y gimnasia. Además, trabajó como psicólogo en una consulta especializada para deportistas de élite, e impartió cursos de superación para entrenadores y técnicos del deporte mexicano, tarea importante que supo desarrollar con mucha calidad profesional, culmina esa etapa con el logro de las dos medallas anteriormente mencionadas en los juegos olímpicos de Sídney 2000.

La segunda es la colaboración que desarrolló como psicólogo asesor del equipo de béisbol profesional japonés "Gigantes de Tokio" (Ver documento 5), uno de los equipos de más nivel en la liga profesional japonesa, en la que puso en práctica toda su experiencia como asesor cubano en psicología del deporte.



Figura 5. Ramón Alvarado como miembro del colectivo técnico del equipo de béisbol Gigantes de Tokio en Japón año 2006.

2.8 La superación e investigación científica, tarea permanente durante su vida

Es una realidad que en la actualidad el avance técnico, tecnológico y táctico, tanto en el béisbol como en otros deportes, están muy desarrollados, por lo que se hace casi imposible sacar a flote a todo un equipo sin la ayuda de la psicología; es por ello que la constante superación de Ramón Alvarado ha sido importante durante su carrera, esto se puede constatar en los estudios postgraduados que ha realizado, después de culminar su carrera universitaria, entre los que se destacan:

Estudios de post grado:

1. Psicología del deporte año 1985 en el Instituto de Medicina Deportiva (IMD), Ciudad Habana
2. Actualización en psicología del deporte año 1988 en el IMD, Ciudad Habana
3. Psicopedagogía año 1988, en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Facultad Villa Clara
4. Computación básica año 1988, en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Facultad Villa Clara
5. Acupuntura curso básico año 1990, en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de Villa Clara
6. Entrenamiento deportivo año 1992, en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Facultad Villa Clara
7. Psicología y psicofarmacología año 1993, en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de Villa Clara
8. Control médico psicológico del entrenamiento deportivo año 1993 en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Facultad Villa Clara
9. Curso para entrenadores de béisbol año 2001-2002, en Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Facultad Villa Clara

La preparación recibida, le permitió socializar sus conocimientos en Cuba y en el extranjero como se muestra a continuación:

Cursos impartidos:

1. Profesor del curso de psicología deportiva año 1987, en la Universidad Nacional de Nicaragua.
2. Profesor de psicología deportiva año 1989, en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Facultad Villa Clara.
3. Profesor de la asignatura psicología experimental años 1990-91, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
4. Profesor del curso de control médico del entrenamiento deportivo años: 1989, 1990 y 1991, en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Facultad Villa Clara.

5. Profesor del Diplomado sobre entrenamiento deportivo año 1997, en la Universidad Intercontinental de México.
6. Profesor del Diplomado en psicología deportiva año 1998, en la Universidad Nacional del Estado de México.
7. Profesor del Diplomado en control médico psicológico año 1999, en la Universidad del Valle de México.
8. Profesor del curso de post grado en psicología deportiva años: 1996-2000, en el Comité Olímpico de México.
9. V Curso para entrenadores de béisbol, impartido en colaboración con: la Confederación Panamericana de Béisbol, la Federación Cubana de Béisbol y la Federación Dominicana de Béisbol, en mayo del 2003.
10. Profesor del curso internacional de béisbol, Solidaridad Olímpica, en los años 2004, 2005 y 2006 en la Habana Cuba.
11. Profesor del Curso de entrenadores de pitcheo en Ciudad Habana, 2009

Todo este conocimiento le ha servido para presentarse en varios eventos científicos y publicar numerosos artículos, entre los que se destacan los siguientes eventos:

Eventos científicos:

1. Congreso Internacional de Medicina Deportiva año 1985, en La Habana Cuba.
2. Congreso Internacional Medicina Deportiva año 1988, en La Habana Cuba.
3. Congreso Panamericano de Medicina Deportiva año 1991, en La Habana Cuba.
4. Jornadas Científicas Nacionales de Ciencias Aplicadas al Deporte años: 1984, 1994, en La Habana Cuba.
5. Congreso Internacional de Natación año 1998, en el Distrito Federal México.
6. Congreso Internacional de Medicina del Deporte año 1999, en el Distrito Federal México.
7. V Curso Internacional para Entrenadores de Béisbol de la Confederación Panamericana de Béisbol (COPABE), año 2003 en República Dominicana.
8. XXII Coach Convention Base Ball Riccione, 2007 en Italia

Publicaciones:

1. Frustración y Tensión Provocados Experimentalmente año 1984, Revista Hospital Psiquiátrico, La Habana.
2. Estudio del Pensamiento Táctico en Lanzadores de Béisbol año 1988, Centro de Documentación del INDER, en Villa Clara.
3. La Concentración de la Atención en los Bateadores año 1991, Centro de Documentación del INDER, en Villa Clara.

Además, ha sido tutor de varios trabajos de diplomas en la facultad de psicología en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas y de trabajos relacionados con la psicología del deporte en la Facultad de Cultura Física de la misma universidad, toda la información que se ha expresado en este epígrafe 2.8, está avalada por certificados que conserva Alvaredo en su poder y forman parte de su curriculum vitae como psicólogo en el deporte, así como en su expediente laboral y docente, que evidentemente no pueden ser mostrados en este artículo en su totalidad para ser consecuente con el espacio con que se dispone.

2.9 Valoraciones

El trabajo desarrollado por Alvaredo durante su trayectoria en el deporte y en especial en béisbol, le ha dado gran prestigio dentro y fuera del país, y en varias ocasiones pudo compartir sus experiencias con personalidades de la psicología, la cultura y la política dentro y fuera del país.

En las entrevistas escritas y orales realizadas a directores y entrenadores de otros equipos en las Series Nacionales de Béisbol en los años 2011-2012 y 2013-2014 como: Roger Machado, de Ciego de Ávila, Héctor Olivera, de Cienfuegos, Lourdes Gourriel, de Sancti Spíritus, Esteban Lombillo, de La Habana y Antonio Pacheco, de Santiago de Cuba, todos grandes personalidades del béisbol cubano, que aparecen en el libro "Personalidades del deporte cubano" del autor Miguel Ángel Mas Juan, se pudo conocer las opiniones que sobre Alvaredo emitieron los mismos, entre las valoraciones emitidas se encuentran las siguientes:

La importancia que ellos le atribuyen a un psicólogo dentro del equipo de béisbol: "...es suprema, vital, es una divinidad; ya que ayuda a los atletas en momentos difíciles, cuando algunos pasan por un mal momento o en buena racha, los ayuda a mantener la concentración, les enseña psicológicamente lo que deben hacer en cada situación del juego..."

Todos los miembros del equipo, participen o no directamente en el juego, tienen sesiones de trabajo con el psicólogo, les hace falta todo el tiempo, pues éste se convierte en su brazo derecho. Todos coinciden en la idea de que tener a Juan Ramón Alvaredo dentro del equipo de trabajo, es de gran ventaja y un gran honor para cualquier manager.

Al entrevistar a los directores y entrenadores con la siguiente interrogante:

La preparación física, técnica y táctica es calificada por la mayoría de los especialistas de gran importancia, para obtener resultados en el béisbol. ¿Colocaría usted la preparación psicológica en el mismo lugar, por qué?

Todos respondieron sin vacilación: "...sí, la colocaría en el mismo lugar de la preparación física, técnica y táctica, a pesar de que las tres anteriores, los especialistas las catalogan muy importantes para obtener buenos resultados en el juego, pero resaltan que, si éstas están en óptimas condiciones y la psicológica es deficiente, por ahí, se van los juegos y los resultados propuestos para un enfrentamiento o una competencia de larga duración como la Serie Nacional de Béisbol cubana..."

Los sujetos entrevistados valoran el desempeño de Alvaredo como psicólogo dentro del equipo como muy buena y expresan que: "...es uno de los artífices de las victorias, logros y resultados del equipo Villa Clara y del equipo Cuba; en los dos espacios les da aliento, señala las deficiencias y orienta en todo momento a los integrantes del equipo..."

Lourdes Gourriel destacado pelotero cubano al ser entrevistado manifiesta que: "...en su etapa de pelotero, en algunos juegos, él se desconcentraba y luego de hablar con Alvaredo, no había quién lo dominara, porque aumentaba su rendimiento en el juego y la competencia..."

Entre las cualidades del investigado, reconocidas por las personas entrevistadas, se encuentran las siguientes: "...es una gran persona, amigo, compañero y humano; en su persona se destaca la humildad y la sencillez con que actúa para el equipo, en Villa Clara y en el equipo Cuba, siempre lo encontramos dando consejos y sirviendo de guía. Todos esos valores hacen posible que los atletas que forman parte de los equipos donde él ha estado, se preparen para la vida en general, además, se caracteriza por su entereza, su hombría y grandeza en su trabajo..."

"...Los entrenadores se apoyan en lo que dice Alvaredo, es su psicólogo dentro y fuera del terreno, pues la psicología y la mente, acompaña a todos durante toda la vida, no solamente en el juego..."

Los peloteros de otras provincias emitieron varias opiniones, entre ellos se encuentran: Yorelvis Charles, José Dariel Abreu, Yorvis Borroto, Mayito Vega, Lisdey Díaz y Yulieski Gourriel. Todos aparecen también en el libro antes mencionado de Mas Juan, y que en algún momento de sus vidas fueron atendidos por Alvaredo como psicólogo, en el equipo Cuba de béisbol. Se pudo conocer que ellos le conceden gran importancia a la presencia de un psicólogo dentro del equipo, plantean que es vital y si es de la talla de Alvaredo es una dicha. Muchos de ellos han estado en equipos nacionales en los que Alvaredo forma parte del colectivo técnico, para asistir a eventos internacionales y plantean que: "...su ayuda en los entrenamientos, en los juegos, es fundamental; siempre está trabajando para eliminar los errores que cometen por la presión diaria, los enseña a concentrarse..."

Cuando un equipo tiene un psicólogo la dirección está fortalecida, pues es otro entrenador que ayuda a la dirección, tanto en el juego como fuera de él; además, expresan que: "...en momentos tensos, como en juegos con los equipos de Estados Unidos, los orienta para minimizar

algunos errores, que vienen arrastrando desde pequeños en las preselecciones nacionales, los quiere a todos como a sus hijos, les inculca que cada juego es una historia y lo que hicieron hoy mal, mañana pueden hacerlo bien; la gran mayoría alega que, sin dudas es el mejor, ¡por algo ha sido el psicólogo titular del equipo Cuba durante muchos años!”.

Tanto los atletas de Villa Clara, como los de otras provincias, valoran su trabajo en Series Nacionales de Béisbol y en el equipo nacional como excelente, ya que tener a Alvaredo como psicólogo en estos equipos, les ofrece gran seguridad, unos exclaman que: “...es el profe de profes...”, otros peloteros de diferentes provincias coinciden en: “...envidiamos a Villa Clara, sin ofender a nuestros propios psicólogos, por tener al mejor: Ramón Alvaredo Rodríguez...”.

Entre las personas que más saben de béisbol, por lo mucho que lo siguen, son los comentaristas deportivos y los periodistas, entre los que se encuentran: Normando Hernández, Osmany Peraza y Osvaldo Rojas Garay; ellos corroboran lo planteado por otros entrevistados, al ratificar la importancia del psicólogo dentro del equipo de béisbol.

Según expresan los comentaristas deportivos y periodistas: “...los amantes del deporte, la dirección del Instituto Nacional de Deportes Educación Física y Recreación (INDER) y pueblo en general, pueden estar tranquilos porque contamos con un gran psicólogo como Alvaredo, en él podemos encontrar ayuda y apoyo...”. Agregan que: “...el trabajo de la figura investigada es muy bueno para Eduardo Martín, por ser el director del equipo Villa Clara y Cuba en estos últimos años, pero también para cualquier persona que tenga la misión de dirigir estos equipos, porque no tiene que preocuparse por el aspecto psicológico de los peloteros...”, este aspecto es tratado por Martín Saura cuando hace alusión a la importancia de la figura del psicólogo para el buen desempeño en un equipo de béisbol, en la tesis “Eduardo Martín Saura, un maestro del Béisbol”, del autor Fuerte Peraza, J.

El comentarista deportivo Normando Hernández plantea que: “...la presencia de Alvaredo en el equipo es importante, tanto en la parte médica, como en el colectivo de dirección, porque puede intercambiar con los atletas antes y después del juego, pero también por ser un amigo, un compañero y hasta un confidente, ya que le cuentan hasta sus problemas más íntimos...”.

“...Muestra de lo planteado es que su trabajo lo realiza en cualquier momento, se ha observado cómo en el ómnibus, en el hotel y en la calle conversa de forma muy atenta con los atletas. Es evidente que la psicología lo acompaña a cada lugar que se dirige en los 365 días del año...”.

Un elemento de gran importancia para una figura de tanto trabajo y resultados como Alvaredo, es la combinación de su trabajo con el hogar; su familia está compuesta por: Mercedes Alejandra Soria Sánchez, esposa y psicóloga, sus hijos Manuel Alejandro Alvaredo Soria, médico cirujano y Cecilia María Alvaredo Soria, estudiante de psicología.

En las entrevistas realizadas a los miembros de su familia se pudo conocer que sus relaciones son muy buenas: “...él no descuida este aspecto de su vida, a pesar de tener mucho trabajo, en Cuba y en el extranjero; a sus hijos los ha ayudado y preparado para la vida en todos los aspectos...”.

Al preguntarle a la hija: ¿cómo te sientes al ser parte de una familia en la que uno de sus miembros es tan importante en la esfera de la psicología y el deporte en Cuba?, ella respondió:

“...Es muy reconfortante, me siento muy orgullosa y quisiera ser como él, es un ejemplo a seguir, tanto así, que estudio psicología y aspiro a realizar la especialidad de psicología deportiva; para ella es difícil la separación cuando su padre está lejos del hogar, de mayor lo extraña más que de niña, pues siempre lo tiene presente y necesita en muchas ocasiones de sus consejos y comprensión...”.

Al preguntarle si ella ayuda a su padre en su trabajo y si a la vez éste la ayuda a ella como estudiante, su respuesta es muy interesante porque manifiesta que: “...sí nos ayudamos mucho, yo le facilito información actualizada, sobre psicología para que esté al día, le doy ideas para los programas de radio en que tiene que intervenir, escucho los criterios en la calle de los aficionados y le transmito el pensar de las personas, para que le sirva de retroalimentación en su trabajo, además, he realizado investigaciones científicas con mi padre y le hago búsqueda en Internet y lo apoyo en la ciencia informática...”.

Alvaredo le da todo el apoyo a su hija, basta decir que él es su tutor en todos los trabajos científicos que realiza en la universidad. Su esposa plantea que: "...sus relaciones con Alvaredo son divinas, en la parte sentimental, sobre todo, porque comparten la vida desde que estudiaban hace ya más de 30 años...".

Mercedes resalta el sentido de pertenencia de Alvaredo en relación con su trabajo, por eso se pasan horas hablando acerca del tema, en el cual tienen varios puntos en común y el primero es que estudiaron la misma carrera; además manifiesta que: "...su esposo es inteligente, trabajador, integrado y que mantiene magníficas relaciones con sus vecinos y amistades...".

Al preguntarle lo que siente por compartir su vida con una persona tan importante para el deporte cubano, sin pensar expresa: "...es para mí un orgullo, una gran satisfacción y eso me hace muy feliz, porque su trabajo es reconocido en cualquier lugar donde ha estado, su presencia es un elemento importante para la familia, porque a pesar de no estar siempre físicamente en el hogar, él se preocupa por estar en contacto con ellos de forma permanente, queda el ejemplo de su esposo en relación a la conducta, forma de ser y de actuar de una persona en la vida y ella como sus hijos, lo imitan...".

Al ser los dos, psicólogos, es muy factible la ayuda que ambos se brindan y sus resultados se verán plasmados en un libro que está en ejecución, sobre la psicología del deporte.

Todas las valoraciones plasmadas en este trabajo son extraídas de las entrevistas realizadas a los sujetos que intervienen en la investigación y lo que se plantea coincide con las opiniones originales emitidas por los mismos, de todo ello se infiere que la entrevista en esta investigación tuvo gran importancia.

Aunque este trabajo reseña la mayor parte de la vida de Juan Ramón Alvaredo Rodríguez, primero como pelotero y después como psicólogo deportivo, es evidente que le falta mucho por aportar al deporte en Villa Clara, Cuba y en el extranjero. Esta historia deberá ser escrita dentro de otros 30 años aproximadamente y de esa forma contar toda la historia de vida de una verdadera personalidad en el deporte cubano.

3. Conclusiones

1. Juan Ramón Alvaredo Rodríguez participó en Juegos Escolares Nacionales, Juegos Nacionales Juveniles, Campeonatos Nacionales de 1ra categoría y Juegos Centroamericanos Universitarios como pelotero.
2. Su participación, como Psicólogo, ha sido extensa desde el nivel provincial hasta el internacional, desempeñándose en varios deportes, fue el primer psicólogo en Cuba en trabajar con un equipo de béisbol.
3. Juan Ramón Alvaredo Rodríguez es reconocido por sus compañeros de equipo, atletas de otras provincias y familiares, como una persona de amplios conocimientos en psicología y de muchos valores humanos.
4. Juan Ramón Alvaredo Rodríguez ha participado como psicólogo deportivo en 62 eventos a nivel nacional e internacional, los atletas atendidos por él han obteniendo 24 medallas de oro, 19 de plata y bronce, para un total de 43 preseas, lo que representa un excelente 66 % de efectividad.

Referencias

- Alfonso, N. "Integran preselección de béisbol a los Juegos Centroamericanos Universitarios", *Granma*. 5 de agosto de 1976.
- Alfonso, N. "Reducen a 25 peloteros la selección universitaria a Centroamericanos", *Granma*. 16 de agosto de 1976.
- Centro de investigación e informática del deporte. *Guía Oficial de Béisbol*. La Habana: Editorial Deportes, 2015.
- Duarte, H. "Ramón Alvarado da el primer triunfo al CV de Cienfuegos", *Juventud Rebelde*. 15 de junio de 1973.

- Elio, M. "Integrado equipo cubano de béisbol a los III Juegos Universitarios Centroamericanos", *Juventud Rebelde*. 16 de mayo de 1978.
- Estévez C. Migdalia y Margarita Arroyo, *La Investigación Científica en la Actividad Física: Su Metodología*, 1987. La Habana: Editorial Deporte, 318.
- Fuerte Peraza, J., "Eduardo Martín Saura, un maestro del Béisbol". (Tesis de grado, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas Facultad de Cultura Física, 2010).
- González, Antonio. *Ellos cuentan la historia. Apuntes para la historia del béisbol en Villa Clara*. Villa Clara: Propaganda del INDER, 1981.
- Mas Juan, Salmón, M. A. *Personalidades del deporte cubano*. La Habana: Editorial Deporte, 2007.
- Pablo, D. "Barren los Caribes en el tope universitario celebrado en Camagüey", *Granma*. 8 de junio de 1976.

CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NA ILÍADA E ODISSEIA

BODY CONCEPTS PRESENT IN ILIAD AN

ODYSSEY LOS CONCEPTOS DE CUERPO EN

ILÍADA Y ODISEA

Corrêa Cahuane (cahuanecorrea@gmail.com)¹; Moraes e Silva Marcelo
(marcelomoraes@ufpr.br)²

¹Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil

²Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

Fecha de envío: 26/02/2018

Fecha de aceptación: 30/06/2018

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as obras "Ilíada" e "Odisseia", de Homero. Para tal, foram utilizadas as versões traduzidas em forma de verso por Carlos Alberto Nunes, publicadas pela Editora Nova Fronteira no ano de 2015. O estudo objetivou identificar as diferentes concepções de corpo presentes nos escritos, bem como quais são os corpos mais valorizados e os mais estigmatizados. Portanto, foram identificados e analisados os seguintes corpos: guerreiro, velho, mulher, escravo, mendigo e atleta. As investigações concluíram que o corpo do guerreiro recebe um maior prestígio, devido ao estilo de vida em que estava inserido, uma sociedade com guerras constantes. Posteriormente, o corpo do atleta é que atinge o patamar de destaque, devido ao fato de ter as mesmas qualidades do guerreiro, porém as utiliza com racionalidade. A soberania é imposta a partir do embate atlético, sem que haja um conflito bélico, o que garante a sobrevivência.

Palavras-Chave: Homero. Corpo. Guerreiro. Atleta.

Abstract: This article aims to analyze "Iliad" and "Odyssey" by Homer. For that, were used the versions translated in form of verse by Carlos Alberto Nunes, published by Editora Nova Fronteira in 2015. The study aimed to identify the different body conceptions present in the writings, as well as which are the most valued bodies and the most stigmatized. Therefore, the following bodies were identified and analyzed: warrior, old man, woman, slave, beggar and athlete. The investigations conclude that the body of the warrior receives a greater prestige, due to the style of life in which it was inserted, a society with constant wars. Subsequently, the body of the athlete is that reaches the level of prominence, due to the fact of having the same qualities of the warrior, but uses them with rationality. The sovereignty is imposed from the athletic clash, without there being a warlike conflict, which guarantees the survival.

Keys: Homer. Body. Warrior. Athlete.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo analizar las obras "Ilíada" y "Odisea" de Homero. Se utilizaron las versiones traducidas en forma de verso por Carlos Alberto Nunes, publicadas por la Editora Nueva Frontera en el año de 2015. El estudio objetivó de identificar las diferentes concepciones de cuerpo presentes en los escritos, así como cuáles son los cuerpos más valorados y los más estigmatizado. Por lo tanto, fueron identificados y analizados los siguientes cuerpos: guerrero, viejo, mujer, esclavo, mendigo y atleta. Las investigaciones concluyeron que el cuerpo del guerrero recibe un mayor prestigio, debido al estilo de vida en que estaba inserto, una sociedad con guerras constantes. Posteriormente, el cuerpo del atleta es que alcanza el nivel de destaque, debido al hecho de tener las mismas cualidades del guerrero, pero las utiliza con racionalidad. La soberanía se impone a partir del embate atlético, sin que haya un conflicto bélico, lo que garantiza la supervivencia.

Palabras Clave: Homero. Cuerpo. Guerrero. Atleta.



1. Introdução

A Grécia Antiga tem enorme importância na constituição das bases filosóficas da sociedade ocidental. Um dos primeiros elementos a ser mencionado é sua mitologia. Grimal¹, salienta que esta surgiu como um marco para a explicação do universo e a origem do homem, dando sentido à vida das sociedades arcaicas. Portanto, torna-se tarefa infrutífera descrever o corpo no mito grego sem se utilizar de fontes como a *Ilíada* e *Odisseia*, escritas por Homero. Tais obras são consideradas marcos na história, pois influenciaram fortemente a literatura ocidental. A obra "*Ilíada*", ao contrário do que se supõe, não narra somente a Guerra de Tróia, mas sim as aflições de Aquiles, todos os seus dramas e conflitos internos. Sendo assim, a batalha serve apenas como pano de fundo². Nesse mesmo enredo, o poema épico "*Odisseia*" narra as aventuras do herói Odisseu em seu retorno à Ítaca, sua cidade natal, abordando todos conflitos internos e aspirações do referido personagem.

As narrativas influenciaram fortemente a formação dos indivíduos gregos, pois tais textos eram responsáveis pela iniciação da escrita e leitura dos aprendizes. "Tal é a sua importância que, na Antigüidade, os poemas tornaram-se a base da cultura e da educação gregas. Se nos escritos de vários autores gregos antigos se vê referências a Homero, é porque o poeta foi realmente o grande educador da Hélade"³. Ao seguir a influência das epopeias homéricas, os indivíduos gregos almejavam se tornar iguais aos heróis imortalizados na arte poética.

Assim sendo, fica claro que tais livros possuem uma notoriedade, não somente por terem resistido ao tempo e ainda despertarem interesse em pesquisadores e entusiastas do período, mas pelo fato de serem considerados elementos marcantes da Antiguidade Clássica. Desse modo, pode-se apontar que os escritos foram importantes elementos da formação dos indivíduos daquele período, sobretudo, naquilo que compreende uma educação do corpo⁴. Sendo assim, pode-se considerar que o modelo social exposto nos poemas foi a matriz social grega e que, no caso dos elementos ligados a educação do corpo, repercutem nas concepções de corpo da sociedade ocidental na atualidade.

Nesse sentido, o presente artigo visa responder as seguintes indagações: Como repercutem na obra do poeta grego as diversas concepções de corpo existentes no contexto grego daquele período histórico? Quais padrões de corpo são mais valorizados e estigmatizados nos escritos homéricos?

Para responder as questões centrais do presente artigo, foram analisadas as obras de Homero, intituladas "*Ilíada*" e "*Odisseia*", na tradução em forma de verso de Carlos Alberto Nunes, publicadas em língua portuguesa pela Editora Nova Fronteira no ano de 2015. O método de análise a ser utilizado é a análise de conteúdo de Bardin (1977)⁵.

2. O *mythos* na sociedade grega e os diferentes modelos corpóreos

A palavra *mythos* deriva de dois verbos: *mytheyo* (narrar, falar, contar) e *mytheo* (conversar, contar, nomear, designar, etc.). O mito surgiu como uma forma de explicar o inexplicável. Sua narrativa se enquadra no contexto de um determinado povo, tentando dar explicações a fenômenos naturais. De maneira geral, o mito surgiu como uma forma de os seres humanos encontrarem seu lugar no mundo e para dar uma sensação de segurança, visto que desde os tempos imemoriais existe um grande medo do desconhecido⁶. Dessa forma, o

¹P. Grimal. *La mythologie Grecque* (Paris: Presses Universitaires de France, 2003).

²A. P. Gabrecht e G. V. Silva. Homero e o contexto de produção de *Ilíada* e *Odisseia*. (*Revista Ágora*, 2006).

³A. P. Gabrecht e G. V. Silva. Homero e o contexto de produção de *Ilíada* e *Odisseia*. (*Revista Ágora*, 2006): 18.

⁴G. Reale. *Corpo, Alma e Saúde: O Conceito de Homem de Homero a Platão*. (São Paulo: Ed. Paulus, 2002).

⁵L. Bardin. *Análise de conteúdo*. (Lisboa: Edições 70, 1977).

⁶P. Grimal. *La mythologie Grecque* (Paris: Presses Universitaires de France, 2003).

objetivo do mito, além de explicar a criação do universo, busca também adequar os indivíduos ao mundo⁷.

Basicamente, os mitos são cosmogonias e teogonias. Cosmogonia remete ao nascimento e organização do mundo através de forças divinas geradoras como, por exemplo, o pai e a mãe. Já a teogonia é a narrativa da origem dos Deuses⁸. Geralmente os mitos são narrativas de histórias épicas protagonizadas por deuses, seres sobrenaturais, heróis e animais esplendorosos, governados por algo exterior ao mundo humano e natural⁹.

Como o mito é baseado na fé e na crença, sua transmissão é pela oralidade, o que o faz esbarrar em um problema basilar. Fato que levou, pouco a pouco, a seu esgotamento no contexto grego pois, essa transmissão oral podia sofrer mudanças devido às diferentes tradições e cultos. Devido a estas diversas versões, o mito deixou de satisfazer às necessidades de explicações dos indivíduos¹⁰. Outro ponto importante para o declínio do mito foram as navegações e a capacidade de alcançar lugares nunca visitados, pois tais localidades eram consideradas habitadas por monstros mitológicos e, com a possibilidade de verificação, pôde-se constatar que nada havia no local. O que paulatinamente foi esgotando as explicações de mundo dos indivíduos e foi abrindo espaço para um novo tipo de pensamento baseado na racionalidade, o que os pensadores do período denominaram de *logos*.

O início do declínio do mito foi com Xenófanes, o primeiro pensador a criticar e contestar as ideias mitológicas. Foi a partir dessa insatisfação com a explicação mítica do real e a curiosidade dos indivíduos que surgiu o pensamento filosófico, buscando elaborar uma narrativa racional dos elementos relativos à natureza. Portanto, pode-se afirmar que a filosofia e o pensamento racional tratavam-se, neste contexto, da racionalização dos mitos, explicando coerentemente o mundo¹¹.

Com o advento de novas formas de pensar, uma das mudanças foi relacionada a concepção de corpo, que sofreu inúmeras mutações. No mito o corpo era essencialmente forte, vigoroso e astuto¹². Com a chegada do pensamento filosófico surgiu uma nova concepção para o corpo, a de desenvolver o intelecto com maior ênfase. Porém, vale destacar que o cuidado com o corpo não deixou de existir, apenas tomou outra conotação. Reale¹³, lembra que a concepção de “corpo” não está presente de forma direta no mito e nas obras “Ilíada” e “Odisseia”. Nesse sentido, existe a necessidade de observar como a dimensão corporal foi representada nas obras de Homero.

O corpo na sociedade grega era regido pela mitologia e não seguia o mesmo modelo que se tem na atualidade. O pensamento atual de corpo unitário teve início nos séculos VI e V a.C. Neste contexto o corpo era representado pela palavra grega *soma*, que referenciava o corpo sem vida, pois era nesta condição que ele passava a ter uma forma unitária, visto que o corpo ficou rígido, estático, deixou de ser dividido em partes e passou a ser uma unidade. Já para se referir ao corpo com vida, Homero geralmente usava termos *melea* e *gyia* no plural e no singular as palavras *démas* e *chros*. Esses termos, são visualizados em inúmeras passagens das obras de Homero. Em suas obras, o autor utiliza-se do termo *melea* para designar os membros dotados de força pelos músculos. Já a palavra *gyia* seria em referência aos membros articulados, como braços e pernas. O termo *chros*, por sua vez, não seria a pele

⁷ M. Eliade. *Mito y Realidad*. (Editorial Labor S.A, 1991).

⁸ J. C. Belfiore. *Dictionnaire de mythologie grecque et romaine*. (Paris: Larousse, 2003).

⁹ P. Grimal. *La mythologie Grecque* (Paris: Presses Universitaires de France, 2003).

¹⁰ D. Marcondes. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. (6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997).

¹¹ M. Eliade. *Mito y Realidad*. (Editorial Labor S.A, 1991).

¹² L. C. T. Santos. *A Atividade Física e a construção da corporeidade na Grécia Antiga*. (Revista da Educação Física/UEM, 1997); G. Reale. *Corpo, Alma e Saúde: O Conceito de Homem de Homero a Platão*. (São Paulo: Ed. Paulus, 2002); B. Snell. *A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu*. (São Paulo: Perspectiva, 2005).

¹³ G. Reale. *Corpo, Alma e Saúde: O Conceito de Homem de Homero a Platão*. (São Paulo: Ed. Paulus, 2002).

como seu significado específico, trata-se de algo próximo a uma casca, um invólucro, o limite externo do corpo¹⁴.

A organização da sociedade grega era demarcada por vínculos com os familiares, deuses e a terra que lhes abrigava e dava-lhes sustento. Schüller (1985), salienta que essa ordem social era regida pelas famílias e as mesmas estabeleciam as respectivas funções de cada um dos seus membros. Sendo assim, cada corpo tinha determinadas características herdadas dos seus familiares e eram sempre lembrados por essa genealogia, ou seja, através do nome de seus familiares, seguido da exaltação de suas habilidades e destrezas físicas¹⁵.

*O nobre filho de Atreu, Menelau, valoroso guerreiro,
ciência tivera de que Pátroclo aos golpes dos Troas caíra.
Corta, envolvido de bronze, através das fileiras da frente,
e ao redor do cadáver se pôs a girar.*
(Homero, 2015a, XVII, V.V 1-3).

No modelo social descrito nas obras homéricas é possível encontrar uma separação dos afazeres proveniente das diferenças sociais. Vernant (2001), argumenta que cada indivíduo tinha sua função na sociedade, umas com mais prestígio e outras com menor valorização. A maioria dos personagens de Homero eram oriundos de uma nobreza guerreira pois, de acordo com o modelo social grego, havia a necessidade, assim como indicam Anest (1994), Lallane (2006) e Sartre (2013), de um corpo forte para as constantes lutas e guerras ocorridas naquele período. Vigarello (2013, p.11), ao explorar tais questões remete-se a um importante conceito: “A *andréia* grega, com suas referências à guerra, à bravura, à dominação sexual, é um quadro valorativo: não mais o homem, por exemplo, mas aquele que ‘vale’ mais aquele que representa o sexo varonil, mas aquele que representa da melhor forma possível, ou maximamente, o masculino”.

O corpo do guerreiro era muito valorizado. Por este motivo ele deveria ser preparado e treinado para jamais fugir ao combate. Muitas vezes estes indivíduos eram comparados aos grandes animais, geralmente aqueles com enormes qualidades e poder na natureza, principalmente nos aspectos relacionados a força e a velocidade:

*Mais uma vez, o Tidida voltou para as linhas de frente.
Se antes já ardía em desejos de aos Teucros vencer nos combates,
três vezes mais ardoroso se achava. Um leão parecia,
a que o pastor, que se encontra de guarda às lanzudas ovelhas,
fere, ao querer escalar o curral, sem, contudo, prostrá-lo.¹⁶*

Outro ponto abordado sobre o corpo do guerreiro era a sua equiparação aos deuses. Por este motivo muitas vezes estes indivíduos eram vistos, conforme aponta Santos (1997), como semideuses. Por tais questões seus corpos eram sempre tratados com respeito e admiração, tanto em vida como na morte¹⁷.

*(...) caso com bronze afiado, me venha a matar, que me tire
esse guerreiro a armadura e a deponha em seu barco ligeiro;
mas restitua meu corpo, que possam, depois, os Troianos
e as venerandas consortes à pira sagrada entregá-lo.¹⁸*

Devido aos pontos apresentados, pode-se notar que existe uma forte discrepância entre os corpos desses indivíduos, sendo uns mais fortes e astutos – guerreiros/heróis –, e outros

¹⁴ G. Reale. *Corpo, Alma e Saúde: O Conceito de Homem de Homero a Platão*. (São Paulo: Ed. Paulus, 2002); B. Snell. *A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu*. (São Paulo: Perspectiva, 2005).

¹⁵ D. Schüller. *Literatura Grega*. (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985).

¹⁶ Homero, 2015a, IV, V.V 134-138.

¹⁷ L. C. T. Santos. *A Atividade Física e a construção da corporeidade na Grécia Antiga*. (Revista da Educação Física/UEM, 1997).

¹⁸ Homero, 2015a, VII, V.V 77-80.

considerados mais frágeis, pois “classificamos as pessoas quanto à aparência, fazendo delas deuses gregos, ou, diametralmente opostas, pessoas humildes, habilitando-as ou não a determinados empregos e a frequentar certos lugares”¹⁹. Sendo assim, percebe-se uma sociedade em que os valores guerreiros de força e virilidade sobrepujam quaisquer outros.

Eram considerados guerreiros apenas aqueles que tivessem seu corpo preparado para os combates, os que não apresentassem tais elementos acabavam por sofrer um estigma social. Para este indivíduo ocupar esta posição de destaque na sociedade grega, eram necessários alguns “requisitos básicos”²⁰, como se pode ver na passagem na qual os guerreiros riem de Páris por não atender ao padrão corporal exigido:

*Páris funesto, de belas feições, sedutor de mulheres!
Bem melhor fora se nunca tivesses nascido, (...)
Riem-se à grande os Aquivos de soltos cabelos nos ombros.
Um dos primeiros julgavam que fosses, por seres de físico
tão primoroso; no entanto, careces de força e coragem.²¹*

Como indicado por Vigarello²², os corpos destes guerreiros eram regidos pela *andreia*. Conceito que remetia a virilidade, na faculdade de subjugar, compenetrar e se firmar perante os outros²³. Pontos facilmente observáveis nas passagens de Homero, que ao qualificar um indivíduo, o faz exaltando suas características de homem: O corpo do guerreiro era retratado como belo, robusto, com membros fortes e largos, ágil, de caráter impecável, experto no manejo de armas e tudo mais que estivesse relacionado à guerra. As seguintes passagens da *Iliáda* acabam por mostrar a valorização destas características corporais:

*Como se chama esse Acaio tão belo e de tal corpulência,
de bem maior estatura e de espaldas mais largas que os outros?²⁴
Deram-te os deuses, Ajaz, estatura magnífica, força
e valentia sem-par. Dos Aqueus és o mais destemido.²⁵*

Os heróis eram de boa estatura, com musculatura bem constituída e provinham de linhagens genealógicas de guerreiros. Eram filhos de grandes heróis e muitas vezes a filiação destes indivíduos era atribuída aos deuses. Por estes motivos, em diversas ocasiões eram retratados por Homero a semelhança dos deuses gregos. Outro ponto a ser mencionado é que esses guerreiros/heróis foram criados e treinados corporalmente por algum deus do Olimpo, visto que, “Os heróis homéricos são profundamente humanos e só a assistência divina os torna capazes de ações extraordinárias”²⁶. Sendo assim, gozar dessas características era algo reservado a poucos indivíduos, ou seja, apenas aos escolhidos pelos deuses:

*Bem se depreende que os deuses não cedem a todos os homens
dons primorosos, ou seja na forma, no engenho, ou na eloquência.
Este, na forma exterior, pode ser de aparência somenos,
mas recompensam-no os deuses com o dom da palavra²⁷.*

¹⁹ A. S. Viegas. *A performance do belo corpo de Odisseu se mostra: De Proscrito a Príncipe*. (Principia, 2012):8.

²⁰ M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70).

²¹ Homero, 2015a, III, V.V 40-45.

²² G. Vigarello. Introdução. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013:11-16).

²³ S. Lallane. *Une éducation grecque: rites de passage et construction des genres dans le roman grec ancien*. (Paris: La Découverte, 2006); M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70).

²⁴ Homero, 2015a, III, V.V 226-227.

²⁵ Homero, 2015a, VII, V.V 288-289

²⁶ R. Aubreton. *Introdução a Homero*. (São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1968): 156-157.

²⁷ Homero, 2015b, VIII, V.V 167-170

A questão da preparação do corpo para a guerra era critério para a designação de determinadas funções sociais, criando com isso uma forma de hierarquia no campo de batalha. Aos mais fortes, geralmente os de linhagem mais nobre, cabiam as funções de comando e as melhores armas, aos mais fracos e menos corajosos restavam os piores armamentos e o meio do agrupamento no campo de batalha:

*Caros, conquanto nem todos na guerra possam ser grandes – uns, preexcelentes heróis; outros, médios; alguns, de coragem mais reduzida -, ora cumpre que todos se mostrem capazes, como sem dúvida, vedes que a luta o requer.*²⁸

Dessa forma, o corpo do guerreiro era ligado ao combate e a glória. Dois conceitos intimamente ligados, visto que a notoriedade era alcançada no campo de batalha²⁹. Porém, o ápice de seu preito era somente obtido quando o herói era prostrado e morto em combate, o que Sartre denomina de *andreia* cívica. Então seu nome estaria gravado na memória popular, seus feitos seriam eternizados em cantos e poesias, passados por todos os cantos da Grécia. Os heróis homéricos, Aquiles e Odisseu, eram vistos como o ápice da perfeição do guerreiro/herói, a concepção ideal de indivíduo, pois gozavam de um belíssimo corpo e intensa virilidade. Odisseu em especial era dotado de uma inteligência ímpar. Ambos eram enaltecidos, porém por prismas diferentes. Aquiles por sua impetuosidade, força e coragem, já Odisseu pela engenhosidade, ponderação e raciocínio metuculoso³⁰.

*Príamo, o velho Dardânia, o vulto de Aquiles admira, sua imponência e estatura, que um deus imortal parecia. Não menor pasmo de Aquiles se apossa ante a vista de Príamo, Vendo-lhe a nobre aparência e escutando-lhe os nobres conceitos.*³¹

*Filho de Laertes, de origem divina, engenhoso Odisseu, põe logo termo a essa guerra funesta. Não seja isso causa de se irritar contra ti Zeus potente, nascido de Crono.*³²

Em contrapartida ao prestígio e ao cuidado com o corpo que se visualiza no guerreiro encontra-se o mendigo, que nada mais é do que um indivíduo que se caracteriza pelo descuido. Acaba por se tornar a escória, pois sua recusa ao trabalho não mantém o bom funcionamento da sociedade, restando-lhe apenas a marginalidade e assombras.

*É um metediço errabundo este aqui, sem destino sabido, de vinho e pão indigente, sem ter dos trabalhos dos homens conhecimento nem força; é tão somente peso inútil na terra.*³³

Vernant³⁴, salienta que o corpo, por ser a personificação da alma e da família do herói, deveria sempre ser tratado com muito zelo e respeito. O autor indica inclusive que, mesmo após a morte dos guerreiros, sua figura ainda era valorizada, pois não tinha ultraje maior do que deixar abandonado o corpo do morto após as batalhas, privando-os de terem uma sepultura, que seria o mínimo a ser oferecido ao indivíduo que teve a honra de morrer em

²⁸ Homero, 2015a, XII, V.V 269-272

²⁹ R. N. Bittencourt. *A conduta dos heróis na épica de Homero*. (Revista Espaço Acadêmico, 2009); M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade 1: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70).

³⁰ R. N. Bittencourt. *A conduta dos heróis na épica de Homero*. (Revista Espaço Acadêmico, 2009).

³¹ Homero, 2015a, XXIV, V.V 628-631.

³² Homero, 2015b, XXIV, V.V 542-544.

³³ Homero, 2015b, XX, V.V 376-378.

³⁴ J-P. Vernant. *El individuo, la muerte y el amor en la Antigua Grecia*. (Barcelona: Paidós, 2001).

combate. Por estas questões, os guerreiros deveriam receber funerais dignos de seus feitos, conforme aponta o próprio Homero ao descrever o funeral de Heitor:

*Por nove dias é lenha infinita à cidade trazida;
e quando, ao décimo, a Aurora surgiu com seus dedos de rosa,
por entre lágrimas levam o corpo de Heitor valoroso,
sobre a fogueira o colocam e a chama incansável acendem.
Logo que a Aurora, de dedos de rosa, surgiu matutina,
Em torno à pira de Heitor vai-se o povo de Troia reunindo. (...)
Logo que o túmulo pronto ficou, para o burgo retornam,
onde, reunidos, celebram solene banquete funéreo
dentro da régia de Príamo, o rei pelos numes nutrido.
Os funerais estes foram de Heitor, domador de cavalos.³⁵*

Os funerais majestosos eram somente reservados aos guerreiros de grandes feitos. Aos anônimos restavam os funerais “coletivos”, pois aos guerreiros que não deixaram ações dignas de registro merecem ao menos lembrança da digna morte no campo de batalha³⁶:

*Com bois e mulos, depois, os cadáveres todos nos carros
transportemos, a fim de queimá-los na pira sagrada,
um pouco longe das naves, que os ossos possamos a casa
filho entregar, quando à pátria querida, por fim, regressarmos.³⁷*

Como se pode notar, o corpo do guerreiro tinha um enorme prestígio, onde ser um combatente o tornava mais importante diante dos outros estratos da sociedade, pois suas ações correspondem ao bom funcionamento da cidade e a segurança do seu povo³⁸. Porém, há outro grupo que recebe também muito prestígio, como é o caso do velho, que foi um guerreiro no viço da idade e agora lhe cabe tomar as decisões nos campos de batalha e no funcionamento da cidade.

O velho era considerado sábio devido a sua vasta experiência na vida e na guerra³⁹. Muitas vezes seu prestígio foi construído em torno das guerras das quais participou no viço da idade. Na velhice, quando estes não são mais fortes e robustos e não tinham mais o mesmo vigor da juventude, passaram a ser parte fundamental de conselhos para decidir e aconselhar os mais jovens nas questões da guerra e do bom funcionamento da cidade.

*Para o conselho dos velhos fez vir os mais nobres Acaios:
o velho Pílio Nestor em primeiro lugar, depois dele,
Idomeneu, os Ajazes e o filho do grande Tideu;
Sexto fez vir Odisseu, que de Zeus tinha o senso elevado.⁴⁰*

Esta importância do corpo do velho guerreiro era pelo fato de ele ser o instrutor dos mais novos e por causa de sua sabedoria conquistada ao longo de tantas lutas. Por estes motivos, estes indivíduos eram ouvidos e respeitados por todos. Os velhos eram muito conceituados e, inclusive, iam a combate caso houvesse necessidade pois, apesar de velhos, tinham a experiência de outrora e ainda desejavam ter a glória de morrer em combate.

³⁵ Homero, 2015a, XXIV, V.V 783-803.

³⁶ D. Schüler. *Literatura Grega*. (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985).

³⁷ Homero, 2015a, VII, V.V 332-335.

³⁸ M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70).

³⁹ A expectativa de vida neste período histórico era ínfima devido principalmente às constantes guerras e poucos recursos tecnológicos existentes para a preservação da existência. Logo, o conceito de velhice era totalmente diverso do que existe na atualidade.

⁴⁰ Homero, 2015a, II, V.V 404-407.

*Próximo ao bálteo se achava, brilhante, com que se cingia
o velho ilustre, ao tomar parte ativa na guerra homicida,
pois, sem ceder à velhice inamável, guiava seus homens.⁴¹*

*As armaduras Laertes e Dólio também envergaram;
eram guerreiros à força, apesar de bem velhos já serem⁴²*

Além da função de conselheiro, ao velho guerreiro cabia a função de proteger os muros da cidade juntamente com os mais jovens que não podiam estar no campo de batalha. Função facilmente observada nas ordens de Heitor:

*Ora à cidade mandai mensageiros, a Zeus sempre caros,
para dizer que os rapazes florentes e os cândidos velhos
velem nos muros e torres que os deuses eternos construíram.⁴³*

Pode-se observar claramente que o corpo do velho guerreiro tinha prestígio, pois exercia uma importante função no funcionamento da sociedade grega. Em contrapartida a essa consideração e respeito alcançados pelos guerreiros, está o corpo feminino, evidenciando os dois extremos da sociedade vigente, pois a mulher era considerada fraca e incapaz. Os corpos femininos tinham um significado diferente ao dado aos masculinos. A mulher era vista como fraca e incapaz de realizar qualquer atividade “braçal” e suas atividades eram restritas basicamente a esfera doméstica, tecendo vestes e tapetes para seus maridos e filhos⁴⁴.

*A ti mulher, aconselho, apesar da prudência que mostras (...)
vai para os quartos de cima, seguida de tuas criadas
e permanece ali, queda; a ninguém endereças perguntas⁴⁵*

Já os espaços públicos e o campo de batalha eram locais masculinos por excelência e por isso eram considerados impróprios para as mulheres⁴⁶. Esta interdição pode ser observada na inquietação dos anciões quando Helena⁴⁷ chegou à torre para observar o embate entre Páris e Menelau:

*Os chefes, pois, dos Troianos, na torre se achavam reunidos.
Ao perceberem Helena, que vinha apressada para eles,
uns para os outros, baixinho, palavras aladas disseram:
‘É compreensível que os Teucros e Aquivos de grevas bem-feitas
por tal mulher tanto tempo suportem grandes canseiras! (...)’
Isso diziam, mas Príamo a Helena chamou em voz alta⁴⁸*

⁴¹ Homero, 2015a, X, V.V 76-78.

⁴² Homero, 2015b, XXIV, V.V 498-499.

⁴³ Homero, 2015a, VIII, V.V 517-519.

⁴⁴ N. Wormam. *The Body as Argument: Helen in Four Greek Texts*. (Classical Antiquity, 1997); R. M. Oliveira. *O mito de Helena em Homero: a abertura figurativa*. (Byzantion Nea Hellás, 2008); M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70).

⁴⁵ Homero, 2015b, XXIII, V.V 361-365.

⁴⁶ Anest, M-C. *Zoophilie, homosexualité, rites de passage et initiation masculine dans la Grèce Contemporaine*. (Paris: L’Harmattan, 1994); S. Lallane. *Une éducation grecque: rites de passage et construction des genres dans le roman grec ancien*. (Paris: La Découverte, 2006); M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70).

⁴⁷ Ao analisar as obras de Homero (2015a; 2015b), pôde-se observar que Helena é um tipo diferente de mulher, pois é retratada com certa dubiedade, ora como frágil e incapaz, ora como apta de tomar suas próprias decisões e ocupar espaços considerados masculinos.

⁴⁸ Homero, 2015a, III, V.V 154-161.

A passagem da *Iliada* mostra que certos espaços públicos não deveriam ter a presença de corpos femininos. Os locais que as mulheres deveriam ocupar eram os da esfera privada. Por este motivo, o tear era a atividade mais valorizada para as nobres senhoras, pois os demais afazeres domésticos e a criação dos filhos ficavam por conta de corpos ainda menos valorizados: as mulheres escravas⁴⁹:

*Para o teu quarto recolhe-te e cuida dos próprios labores,
roca e tear, e às criadas solícitas ordens transmite
para que tudo executem, que aos homens importa a palavra,
mormente a mim, a quem cumpre assumir o comando da casa*⁵⁰

Como visto na passagem, as mulheres eram vistas como objeto, pois consistiam num requisitado prêmio de guerra, sendo utilizadas como escravas em tarefas domésticas, agrícolas e/ou sexuais.

*O prêmio de honra hás de ter, logo após o que a mim for cedido,
ou bela trípode, ou carro bem-feito, com seus corredores,
ou mesmo escrava donosa que possa subir ao teu leito*⁵¹

Por ser considerada fraca e incapaz, a mulher deveria ser submissa e ficar à mercê das decisões tomadas pelos homens. As mesmas não poderiam ter voz alguma nas decisões políticas da cidade, pois elas deveriam ser tomadas somente pelos homens. Para atender a esta expectativa social, os requisitos que o corpo da mulher deveria possuir eram o de ser magro, frágil e de cintura fina e sempre ornado com vestes bem feitas. Os cabelos precisavam ser longos e sedosos e, impreterivelmente, estas mulheres deveriam ter uma aparência jovem⁵².

Apesar de ser considerada frágil, a mulher era também vista como perigosa, principalmente pela sua beleza e a possibilidade de poderem envolver e seduzir os homens. Se sua natureza fosse má, poderia levar o sexo masculino a ruína e até mesmo se tornar o estopim de guerras, como é o caso retratado de Helena e algumas deusas, como Hera e Atena⁵³:

*Nos textos antigos, com poucas e complicadas exceções (Páris e Odisseu), corpos como perigosamente desejáveis, corpos cuja possessão é enganosa, corpos que impedem conhecimento (por velamento, engano, etc) tendem ser femininos. Eles são, além disso, corpos femininos imortais, semi-mortais ou de imortal fabricação – Afrodite, Helena e Pandora respectivamente.*⁵⁴

O desejo sexual era algo exclusivamente masculino. Para a mulher restaria somente a possibilidade de se ornar, para como isso poder despertar e atender aos desejos sexuais do seu marido e/ou cumprir seu dever de reproduzir e gerar os futuros líderes das cidades gregas.

⁴⁹ Como já destacado, a guerra, o saque e a pilhagem eram extremamente comuns nesse período. Nesse sentido, ao invadir uma cidade, os guerreiros vitoriosos tomavam posse de tudo aquilo que lhes seria útil. Principalmente da mão de obra escrava, geralmente de mulheres, visto que a grande maioria dos homens haviam sido derrotados e mortos em batalha (Vernant, 2001).

⁵⁰ Homero, 2015b, I, V.V 356-359.

⁵¹ Homero, 2015a VII, V.V 289-291.

⁵² R. M. Oliveira. *O mito de Helena em Homero: a abertura figurativa*. (Byzantion Nea Hellás, 2008); M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70).

⁵³ N. Wormam. *The Body as Argument: Helen in Four Greek Texts*. (Classical Antiquity, 1997); R. M. Oliveira. *O mito de Helena em Homero: a abertura figurativa*. (Byzantion Nea Hellás, 2008).

⁵⁴ N. Wormam. *The Body as Argument: Helen in Four Greek Texts*. (Classical Antiquity, 1997); R. M. Oliveira. *O mito de Helena em Homero: a abertura figurativa*. (Byzantion Nea Hellás, 2008): 154-155.

O corpo feminino não estava autorizado a sentir desejo, atração e prazer. Direito este que estava destinado aos corpos masculinos:

*Pelo motivo de eu ter recusado o resgate magnífico
da bela filha de Crises, em vista de ser do meu gosto
junto mantê-la de mim, que a antepunha sem dúvida alguma,
a Clitemnestra, legítima esposa, que em nada lhe cede
no porte altivo, em beleza e nas prendas variadas do sexo⁵⁵*

A representação de mulher utilizada por Homero não se enquadra no caso das Amazonas. Segundo aponta Pereira (1997), estas mitológicas mulheres guerreiras eram provenientes de uma sociedade governada e composta apenas por membros do sexo feminino. As características exaltadas na sociedade das Amazonas valorizavam a *andrefia*, ou seja, as capacidades físicas consideradas masculinas como, por exemplo, o manejo de armas⁵⁶. Estas guerreiras foram citadas por Homero na *Iliada* como mulheres que lutavam como homens, tornando-se aliadas dos troianos, provocando inúmeras baixas no exército grego:

*Como aliado tomei, também, parte com eles na guerra
contra as viris Amazonas, no dia em que aqui elas vieram
(Homero, 2015a, III. V.V 188-189).*

Numa das passagens em que a autora faz menção às Amazonas, mostra como estes corpos femininos causaram grandes problemas aos heróis gregos:

*Aquiles venceu a rainha das Amazonas, mas, no momento em
que lhe enterra a espada no peito, os olhares de ambos cruzam-se, e
o feroz guerreiro sente-se subjugado pelo encanto da sua intrépida
opositora: mas já é tarde. É esse o momento que o pintor captou com
tal intensidade, que é costume nomeá-lo por esta sua obra-prima: o
Pintor de Pentésiléia.⁵⁷*

Outro corpo que surge nas obras de Homero é o do atleta. Figura que passa a ser muito valorizada na antiguidade grega. A concepção de atleta que existe na atualidade foi concebida muito tempo depois das obras de Homero. Contudo, se um olhar mais acurado for lançado às obras do rapsodo grego, pode-se encontrar em seus escritos importantes elementos que ajudaram a configurar a imagem do atleta moderno. Sartre⁵⁸, ao comentar sobre este espírito de competição levanta pontos importantes:

*O sentido da agon, da competição, que encontramos em todos
os aspectos da vida pública do cidadão, é adquirido desde a infância e
se encontra vivamente encorajado pelas instâncias cívicas. Não existe
andrefia sem um sentido profundo de agon: sempre e em toda a parte
fazer melhor que o outro. Este espírito de competição se encontra no
coração mesmo da cidade e, por consequência, no comportamento
daqueles que são seus membros: os homens.*

Este indivíduo inspirado pelos conceitos de *andrefia* e *agon* também poderia ser chamado de “pré-atleta”, pois se tratava de um guerreiro que realizava determinadas ações físicas com o intuito de comparação de habilidades com outros guerreiros.

⁵⁵ Homero, 2015a I, V.V 111-115.

⁵⁶ M. H. R. Pereira. *Estudos de Cultura Clássica*. (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997).

⁵⁷ M. H. R. Pereira. *Estudos de Cultura Clássica*. (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997): 632-633.

⁵⁸ M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70): 24-25.

*Vamos, amigos, pergunte-se ao estrangeiro se sabe
ou se aprendeu qualquer jogo. Seu todo não mostra ser fraco.
Vede quão fortes as coxas e as pernas e, mais ainda, os braços;
vede-lhe o forte pescoço, são mostras de força.*⁵⁹

A exaltação da força do guerreiro se dá sempre em uma disputa para medir suas habilidades, coragem e/ou um determinado prêmio. Precisa encontrar sempre um adversário a sua altura, para que se torne cada vez mais valoroso com a experiência do combate⁶⁰.

*Mas, uma vez que desejas que eu vá combater novamente,
faze que todos os homens de Troia e os Acaios se sentem,
para que eu possa no meio do campo lutar com o aluno
de Ares, o herói Menelau, por Helena e suas muitas riquezas.
O que provar que é o mais forte, vencendo o adversário na luta,
leve consigo os tesouros e a casa conduza a consorte.*⁶¹

Torna-se bastante perceptível que existia uma valorização dos desempenhos físicos na sociedade grega. A busca pelo *agon* se dava pelo mais alto nível de glorificação e, conseqüentemente, uma inserção na posteridade histórica. Outro ponto a ser mencionado é a relação que se pode fazer com o atleta moderno pois, tanto os competidores da antiguidade como os modernos, buscam medir suas habilidades com outros e com isso alcançar a vitória, que lhes daria o prestígio e gravaria seus feitos na história. Aos poucos, alguns guerreiros, além da glória no campo de batalha, passaram também a almejar serem excelentes nas competições atléticas:

*Hóspede pai, experimenta, também, vir medir-te conosco
se qualquer jogo aprendeste; é forçoso que algum também saibas,
que maior glória não há para um homem, enquanto está vivo,
do que nas lutas das mãos ou dos pés sair sempre galhardo*⁶²

Os jogos eram organizados em funerais de heróis aclamados e eram utilizados como um divertimento, suprimindo a tensão dos combates e de certa maneira treinar os guerreiros, ou seja, ao mesmo tempo em que eram utilizados para distração, serviam para apurar as habilidades dos combatentes.

*Mas esse, agora, se achava nas naves recurvas e céleres,
estomagado com o chefe dos heróis, o possante Agamémnone,
filho de Atreu. Junto à praia do mar sonoros seus homens
se divertiam no jogo dos discos, de flechas e lanças.*⁶³

Gradativamente, o atleta passa a ser mais aclamado que o próprio guerreiro, visto que possuía as mesmas características corporais, porém realiza suas ações visando apenas comparar suas habilidades e não a busca pela sobrevivência no campo de batalha⁶⁴.

⁵⁹ Homero, 2015b, VIII, V.V 133-136.

⁶⁰ R. N. Bittencourt. *A conduta dos heróis na épica de Homero*. (Revista Espaço Acadêmico, 2009).

⁶¹ Homero, 2015a III, V.V 67-72.

⁶² Homero, 2015b VIII, V.V 145-148.

⁶³ Homero, 2015a, II, V.V 771-774.

⁶⁴ L. C. T. Santos. *A Atividade Física e a construção da corporeidade na Grécia Antiga*. (Revista da Educação Física/UEM, 1997); M. Sartre. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade I: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. (Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 17-70).

3. Considerações Finais

Ao analisar as traduções de Carlos Alberto Nunes⁶⁵ de “Ilíada” e “Odisseia”, pode-se notar que o corpo era muito valorizado. Afinal, em muitos momentos era ele o responsável por determinar as funções e o papel de cada indivíduo na sociedade grega daquele período. O corpo definia qual indivíduo teria mais prestígio e respeito, bem como aqueles que seriam estigmatizados e marginalizados. Nesse sentido, pode-se notar a presença de vários corpos no período que compreende o estudo, bem como, suas respectivas funções sociais.

O corpo do guerreiro era o que recebia maior prestígio e respeito. Sempre na busca por um corpo belo, forte, robusto e ágil, um caráter impecável e uma inteligência ímpar, por serem características consideradas importantes no campo de batalha. Paulatinamente, quem tomou esse lugar de destaque foi o atleta, pois possuía as mesmas características físicas do guerreiro, porém as usa apenas para medir suas habilidades. O fato de apenas medir suas habilidades sem visar a sobrevivência, evidencia o uso do “*logos*”, ou seja, o uso da razão para encontrar novas formas de exercer soberania sem que envolvesse a morte. Nessa nova perspectiva de exercício de soberania, o uso dessa nova maneira de pensar toma um lugar de destaque, pois essa dimensão racional passa a ser mais valorizada. Nessa transição ocorreu uma maior valorização do atleta, pois esse representava uma maior personificação da racionalidade e do cuidado e controle do corpo, ou seja, esse corpo se aproxima dos indivíduos comuns e não aos dos deuses, como era a prerrogativa do guerreiro.

Ao seguir essa lógica, os corpos mais estigmatizados e com menor importância eram os dos mendigos e escravos. Os primeiros eram considerados escória, por recusarem-se a sentir o peso e o valor da labuta. Sendo assim, não contribuíam em nada para/com seu povo, tornando-se tão somente um peso inútil. Nesse sentido, existia a caracterização da falta de cuidado com o corpo. No caso dos escravos havia o ultraje do corpo, pois são tomados de suas cidades e famílias para viverem como escravos na casa de uma família nobre.

Contudo, os corpos dos guerreiros recebem o maior destaque, pois toda a obra homérica é voltada a suas epopeias. Existia ainda uma grande ênfase no detalhamento de seus corpos e feitos heroicos. Os corpos das mulheres, dos velhos e escravos aparecem apenas em segundo plano, sem um maior detalhamento, com as suas características apontadas apenas nas entrelinhas. Ao analisar as fontes, pode-se concluir que o corpo masculino, mais especificamente do guerreiro e posteriormente o do atleta, eram os mais aclamados pela sociedade grega. Ao receber esse grande destaque, estes corpos tinham a possibilidade de gravar seus feitos na história, tornando-se modelos para as civilizações vindouras.

Referências

- Anest, M-C. *Zoophilie, homosexualité, rites de passage et initiation masculine dans la Grèce Contemporaine*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- Aubretton, R. *Introdução a Homero*. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1968.
- Bardin L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Belfiore, J. C. *Dictionnaire de mythologie grecque et romaine*. Paris: Larousse, 2003.
- Bittencourt, R. N. A conduta dos heróis na épica de Homero. *Revista Espaço Acadêmico*, 2009.
- Eliade, M. *Mito y Realidad*. Editorial Labor S.A., 1991.
- Gabrecht, A. P.; Silva, G. V. Homero e o contexto de produção de Ilíada e Odisseia. *Revista Agora*, 2006.
- Grimal, P. *La mythologie Grecque*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.
- Homero. *Ilíada (em versos)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015a.
- Homero. *Odisseia (em versos)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015b.
- Lallane, S. *Une éducation grecque: rites de passage et construction des genres dans le roman grec ancien*. Paris: La Découverte, 2006.

⁶⁵ Homero. *Ilíada (em versos)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015a; Homero. *Odisseia (em versos)*.

Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015b.

- Marcondes, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- Oliveira, R. M. O mito de Helena em Homero: a abertura figurativa. *Byzantion Nea Hellás*, 2008.
- Pereira, M. H. R. *Estudos de Cultura Clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- Reale, G. *Corpo, Alma e Saúde: O Conceito de Homem de Homero a Platão*. São Paulo: Ed. Paulus, 2002.
- Santos, L. C. T. A Atividade Física e a construção da corporeidade na Grécia Antiga. *Revista da Educação Física/UEM*, 1997.
- Sartre, M. Virilidades gregas. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade 1: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013 p.17-70.
- Schüler, D. *Literatura Grega*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- Snell, B. *A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- Vernant, J-P. *El individuo, la muerte y el amor en la Antigua Grecia*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Viegas, A. S. A performance do belo corpo de Odisseu se mostra: De Proscrito a Príncipe. *Principia*, 2012.
- Vigarello, G. Introdução. In: Corbin, A.; Courtine, J. J.; Vigarello, G. (Org.). *História da virilidade 1: a invenção da virilidade – da Antiguidade às Luzes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 11-16.
- Wormam, N. The Body as Argument: Helen in Four Greek Texts. In: *Classical Antiquity*,

UN CUERPO FUERTE PARA ASEGURAR LA ESENCIA ESPAÑOLA.¹ LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL FRENTE DE JUVENTUDES DURANTE EL FRANQUISMO (1940-1960)²

A STRONG BODY TO ENSURE THE SPANISH ESSENCE. THE PHYSICAL EDUCATION OF THE YOUTH FRONT DURING THE FRANCO REGIME (1940-1960)

Marta Mauri (mrt80@hotmail.com)
Universidad de Zaragoza

Fecha envío: 09/04/2018
Fecha aceptación: 28/08/2018

Resumen: Este texto tiene como propósito fundamental analizar cómo la Educación Física del Frente de Juventudes constituía esquemas interpretativos de la realidad, socialmente legitimados y comprometidos con los grupos hegemónicos del franquismo. Este estudio pretende comprender cómo se pusieron en marcha una serie de mecanismos en torno a la juventud, dentro del marco de la Educación Física escolar, que buscaban este objetivo. Para ello, se servirá de herramientas analíticas de la obra de Michel Foucault, así como de la Cartilla Escolar de Educación de 1945 como fuente principal de la investigación.

Palabras clave: Franquismo, adoctrinamiento, Frente de Juventudes, actividad físico-deportiva.

Abstract: This paper aims to analyze that the scholar physical activity instructed some interpretations in reality, socially legitimized and committed to the hegemonic groups of the francoism. This study tries to understand how the series of mechanisms were started, around the youth, within the framework of school physical education, that looked for this aim. To do this, it will use analytical tools of the work of Michel Foucault, as well as the School Booklet of Education of 1945 as the main source of research.

Key Words: Francoism, indoctrination, Front of youth, physical activity.

1. Introducción

¿Qué es un cuerpo físicamente educado? ¿Qué tipo de personas producía la escuela franquista que afirmaba intervenir metódicamente sobre los cuerpos de las nuevas generaciones con el objetivo de mejorar su salud y su rendimiento? ¿Cómo utilizó el Frente de Juventudes el cuerpo del niño y del joven, a través de la Educación Física escolar y extraescolar, con el propósito de formar la cantera de ciudadanos instruidos que darían la permanencia y estabilidad al Estado? Estas son algunas de las preguntas que este artículo tiene la intención de contestar, sirviéndose de herramientas analíticas extraídas de la obra de Foucault, con el objetivo de mirar desde otra perspectiva al Frente de Juventudes y la Educación Física que puso en marcha desde los años 40.

Existe una dimensión aún poco explorada en los estudios históricos sobre la práctica corporal relativos al proceso de escolarización primaria en la historiografía española. Se trata de la denominada como “educación del cuerpo”, que ha sido mucho más estudiada en Latinoamérica³; desde donde se han hecho aportaciones sustanciales basadas en

¹ Cartilla escolar de Educación Física de 1945 (Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1945), 29.

² Este artículo abordará la labor formativa del Frente de Juventudes relativa a la Educación Física primaria durante la vida institucional del Frente de Juventudes, de 1940 a 1960, cuando pasó a convertirse en la OJE (Organización Juvenil Española).

³ Inés Dussel, “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias: hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos” en coord. Th. S. Popkewitz, *Historia Cultural y Educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (Madrid, Pomares, 2003), 208-246 y



fundamentaciones teóricas rigurosas.⁴ También se han hecho aportaciones de gran valor historiográfico en nuestro país relativas a esta temática.⁵

Debemos tener en cuenta que estas temáticas sobre la Historia de la educación del cuerpo se hallan entrelazadas con otros asuntos o problemas de investigación como la educación emocional, los rituales disciplinares, los saberes científicos, etc. Desde este punto de vista, este estudio sobre el control del cuerpo de los jóvenes encuadrados en el Frente de Juventudes a partir de una fundamentación teórica basada en algunas categorías de análisis seleccionadas de la obra de Michel Foucault⁶, pretende abrir nuevas vías de investigación para llegar a comprender -desde otra perspectiva- las redes de poder y los entresijos doctrinales de la organización juvenil.⁷

2. La Educación Física escolar del frente de juventudes: la presencia del cuerpo en la escuela

El régimen franquista supo aprovecharse de las posibilidades que le ofrecía el monopolio educativo y creó la conocida como “obra predilecta del régimen”, el Frente de Juventudes, donde se encuadraba, obligatoriamente, toda la infancia y la juventud. La escuela se convirtió en un campo abonado de símbolos políticos, de rituales diarios y de conmemoraciones patrióticas. El Frente de Juventudes intentó controlar completamente el día a día escolar y las actividades físicas y deportivas formaron parte de las prácticas cotidianas de los jóvenes encuadrados en la organización.

Concluida la contienda bélica, la creación de un nuevo tipo de ciudadano fue una de las tareas más ambiciosas del franquismo, y para ello puso en marcha todo un engranaje educativo acorde con sus intereses y objetivos políticos.⁸ La educación, como arma de acción política, fue profundamente instrumentalizada en la búsqueda de legitimidad política.⁹

Todos los escolares debían formar parte, obligatoriamente, del Frente de Juventudes y debían realizar todas las actividades que puso en marcha esta organización juvenil en la escuela. Pero no debemos confundir a los encuadrados obligatoriamente con los afiliados, ya que estos últimos eran los jóvenes que pagaban cuota y que formaron las llamadas Falanges Juveniles de Franco; su labor no se relegaba solo a la escuela sino también a otros espacios fuera del escolar. Serían los miembros de las Falanges Juveniles de Franco los que se organizaron en varias secciones: *Flechas*, *Cadetes* y *Guías* y los que realizaron actividades con el objetivo de convertirse en futuros falangistas.

La educación era para el régimen su principal instrumento para mantener la estabilidad y para conseguir la permanencia social. El Frente de Juventudes monopolizó la política educativa durante las primeras décadas del franquismo, conformando un tipo de escuela específica, unas rutinas y unos rituales escolares y, sobre todo, un modo concreto de educar y politizar.¹⁰ El

Pablo Scharagrodsky, Laura Manolakis y Rosana Barroso, “La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930). Sobre los ejercicios físicos o acerca de cómo configurar cuerpos útiles, productivos, obedientes, dóciles, sanos y racionales”, *Revista brasileira de história da educação* 5 (2003): 69-90.

⁴ Marcus Aurelio Taborda y Alexandre Fernández, “Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas”, *Revista educación física y deporte* 29 (2010): 227-234 y Diana Milstein y Héctor Mendes, “Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política”, *Revista Iberoamericana de Educación* 62 (2013): 143-161.

⁵ José Luis Pastor Pradillo, “Aproximación histórica a la Educación Física en España (1883-1990)”, *Historia de la Educación* 21 (2002): 199-214 y José Luis Pastor Pradillo, *Educación y libros de texto en la enseñanza primaria (1983-1978)* (Madrid: Dykinson, 2005). También muy interesantes son las temáticas de Jordi Planella, *Cuerpo, cultura y educación* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2006) y Conrad Villanou, “Imágenes del cuerpo humano”, *Apunts* 63 (2001): 94-104.

⁶ Michel Foucault, *Obras esenciales* (Madrid: Magnum, 2010).

⁷ Para un acercamiento más profundo al Frente de Juventudes véase: José Ignacio Cruz Orozco, *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso* (Madrid: Alianza, 2001).

⁸ Carmen Benso, “Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain”, *Paedagogica Historica* 42 (2006): 405-430.

⁹ Josep Fontana, *Enseñar Historia con una guerra de por medio* (Barcelona: Crítica, 1999).

¹⁰ Marta Mauri, “Frente de Juventudes y escuela: la construcción del imaginario social de la juventud

Frente de Juventudes tenía como misión fundamental el contribuir a la socialización política de la infancia y la juventud para que el régimen pudiera auto-legitimarse a través del monopolio del sistema educativo.

La Educación Física ocupó un lugar fundamental en la construcción social del cuerpo y en la construcción de las ideas sobre el cuerpo durante el franquismo. La Ley del 6 de diciembre de 1940 ¹¹, que crea oficialmente el Frente de Juventudes, tiene como objetivo principal ocuparse del adoctrinamiento de la infancia y la juventud conforme a los principios del Movimiento Nacional. Entre sus funciones se establecía claramente que el Frente de Juventudes controlaría las actividades correspondientes a la Educación Física y Deportiva de los centros de primera y segunda enseñanza, oficial y privada (art. 7 y 8). Una orden del Ministerio de Educación Nacional del 16 de octubre de 1941 sentó las bases para la formación física de los alumnos, delegando todas las funciones normativas y de programación a la Delegación Nacional del Frente de Juventudes:

“...en el curso 1941-1942 quedarán establecidas en todos los centros de primera y segunda enseñanza, oficial y privada, las disciplinas de Educación Política, Física y deportiva, conforme a las normas y programas que dicte periódicamente la Delegación Nacional del Frente de Juventudes.”¹²

También se dejaba libertad de elección para los profesionales que tuviesen que impartirla: “esta formación habrá de hacerse por medio de los Instructores designados por el Frente de Juventudes” (art.2); y el establecimiento de los horarios: “los directores de los Centros y los maestros se pondrán de acuerdo con las representaciones del Frente de Juventudes para la fijación del horario destinado a las referidas enseñanzas” (art.3). También el Frente de Juventudes tenía la completa potestad sobre la inspección y el control del desarrollo de las actividades físicas y políticas. Así lo afirmaba el artículo cuarto: “la inspección de la formación a la que se hace referencia en los números anteriores y la vigilancia de las consignas del Frente de Juventudes pueda ser ejercida eficazmente”.

La Ley de 1945 ¹³ también incluía la enseñanza de la Educación Física entre sus funciones:

“...de la educación primaria forma parte importante la educación física, no solo en lo que atañe al cultivo de las prácticas higiénicas, sino en lo que esta educación representa fisiológicamente para formar una juventud fuerte, sana y disciplinada. La gimnasia educativa, los juegos y deportes, elegidos entre los más eficaces por su tradición o por interés pedagógico, son instrumentos inmediatos del desarrollo físico a los escolares, y mediatos de su formación intelectual y moral (art.10)”.

La aparición de la Educación Física en el marco normativo del Ministerio de Educación Nacional supone un proceso de normalización de la misma al ser incluida en el currículum escolar del momento -los denominados programas escolares durante el franquismo-, así como la “legalización” del uso del cuerpo infantil con fines políticos. Poco después de la aprobación de la Ley de enseñanza primaria, aparece un Estatuto orgánico de la Delegación Nacional de Deportes.¹⁴ El estatuto declaraba que dicha Delegación sería el organismo supremo y ejecutivo en el terreno deportivo y físico del franquismo. En su artículo primero ya afirmaba que “tiene a su cargo la dirección y fomento de la educación física española” y entre sus fines estaba “dirigir técnicamente y administrativamente la educación física y los deportes” y “disciplinar la educación física y el deporte españoles para la formación, conforme a las normas del Movimiento, de una juventud sana y fuerte, de espíritu y cuerpo, mediante organizaciones directas o siguiendo e inspeccionando las realizaciones que lleven a cabo otros organismos del Estado o del Movimiento”.¹⁵

durante el franquismo (1940-1960)”, *Historia de la Educación* 35 (2016): 321-334.

¹¹ Ley del 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes, BOE 7 de diciembre de 1940.

¹² Orden del Ministerio de Educación Nacional de 16 de octubre de 1941, art.1.

¹³ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, BOE 18 de julio de 1945.

¹⁴ Boletín oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS nº 28, agosto de 1945.

¹⁵ Boletín oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS nº 28, agosto de 1945.

Quedaba, así, la Educación Física, los deportes, su práctica y su control en manos del Frente de Juventudes, convirtiéndose en una de sus piedras angulares en el terreno escolar.

2.1. El trípode *cuerpo-mente-moral* como base para el adoctrinamiento físico y emocional en el espacio escolar

El Frente de Juventudes controlaba la Educación Física escolar como forma para aleccionar convenientemente en el orden corporal marcado por la organización y para que los jóvenes encuadrados formaran, en un futuro próximo, la cantera de ciudadanos instruidos capaces de garantizar la permanencia y estabilidad del Estado. El monopolio de la Educación Física dentro del espacio escolar era considerado una materia de acción política, tanto para formar ideológicamente a los jóvenes que sustentaran el Movimiento, como para derivar a la juventud hacia el deporte, donde el régimen podía controlarlos. La Educación Física escolar debía tener la misma importancia, incluso más, que las otras materias impartidas en la escuela por el Frente de Juventudes: “no siendo, pues, la Educación Física escolar un mero accesorio, sino una rama sustancial y básica del complejo educativo”.¹⁶

Pensar y hablar del cuerpo implica entenderlo como una estructura viva, material y física del ser humano que ocupa un lugar en el espacio y sin el cual es imposible existir. Las posibilidades del deporte escolar como aglutinador de masas no pasaban desapercibidas para el Frente de Juventudes, que sabía poner en marcha una dosis emocional añadida para que los niños se sintieran parte poderosa del grupo, del colectivo, del equipo. Los cuerpos, a través de las tablas escolares de Educación Física, eran jerarquizados, colocados y ubicados según marcaba la organización; el grupo volvía homogéneo y el control meticuloso de los gestos y las posiciones de los jóvenes eran controlados y evaluados con mínimo detalle.

Para ello, para conseguir una formación integral del joven, no solo era necesario un cuerpo fuerte y una mente adoctrinada, también era fundamental instituir al joven en la moral falangista;

“...en el aspecto moral debemos formar al niño en la creación de sentimientos, gustos y aspiraciones dentro de una condición higiénico-social. De esta forma llegará (con un cuerpo, inteligencia, carácter, conducta y estilo) a ser hombre sano, recto, honorable y útil formado con una capacidad de resistencia, un rendimiento y una aptitud física para el desempeño de todas sus actividades.”¹⁷

Normalmente, en la enseñanza de la Educación Física se daban semanalmente tres horas de dicha materia, con su respectivo aumento en la enseñanza secundaria. Las tablas, los juegos y los deportes cambiaban según la edad concreta de los educandos, pero la intención y los objetivos de la misma siempre eran idénticos; la formación debía ser integral y el trípode pedagógico *cuerpo-mente-moral* debía primar en todos los niveles de enseñanza.

Así explicaba la *Cartilla escolar de Educación Física* la importancia de la misma en el espacio escolar:

“...la Educación Física en la escuela tiene un sentido que comprende las direcciones siguientes: el desarrollo psico-físico por la ejecución de ejercicios útiles y de movimientos cotidianamente repetidos; con actividades físicas para cubrir todas las necesidades y con procedimientos pedagógicos, analíticos y científicos, para que el muchacho llegue a ser sufrido, adquiera el endurecimiento corporal y sea físicamente apto para todas las cosas”.¹⁸

La Educación Física era, en esencia, una necesidad nacional: “el enseñar la Educación Física es hacer política, porque un sistema de Educación Física tiene que estar basado en la filosofía, en la biología, en la pedagogía y en el arte, y tener un contenido social y político. La

¹⁶ *Cartilla escolar de Educación Física*, 14.

¹⁷ *Cartilla escolar de Educación Física*, 32

¹⁸ *Cartilla escolar de Educación Física*, 42

Educación Física es una necesidad patriótica y debe ser un movimiento de educación nacional”.¹⁹

Los objetivos fundamentales de esta “necesidad patriótica” eran los de formar y adoctrinar a los jóvenes en un “modo de ser” falangista para que se convirtieran en la base social productiva del futuro: “formando un núcleo de enérgicos y fuertes soldados o de vigorosos, útiles y laboriosos trabajadores, que con espíritu de hermandad, instrucción, trabajo, seguro social, corporativismo y justicia social, den con su rendimiento los cimientos que necesita el Imperio”.²⁰

Para ello era fundamental la labor del Frente de Juventudes, que debía formar pero también vigilar y controlar a los jóvenes encuadrados obligatoriamente en la organización para evitar, en mayor medida, cualquier desviación o perdición que pudieran tener: “urge, pues, volcarse en la vigilancia, custodia y apoyo de la Juventud, esforzándose todos cuantos sobre ella tienen misión educadora o tutelar en VIGILANCIAS, que ahorra desvíos o deformaciones”.²¹ La Educación Física escolar, como bien se explica en el manual, tenía un claro objetivo de control de la infancia y la juventud, para que ni moralmente ni políticamente pudieran desviarse hacia otras empresas que no fuera la de sustentar el régimen político reinante en el futuro.

La vigilancia también se realizaba bajo las denominadas “faltas” gimnásticas, algo similar a los castigos pero que tenían como objetivo la corrección y la perfecta ejecución de los movimientos físicos. Si seleccionamos al azar cualquier ejercicio de la *Cartilla escolar de Educación Física* podemos apreciar cómo el control del cuerpo y la corrección de los gestos, de los movimientos, de la actitud del alumno, eran esenciales para lograr una buena ejecución del ejercicio físico. Uno de los ejercicios más utilizados en la mayoría de tablas gimnásticas escolares era el de “dos pasos al frente”; pero incluso un movimiento tan sencillo como este tenía una serie de “faltas” que no podían repercutir en su ejecución. Las faltas en este ejercicio se basaban en que el joven no separara los brazos del cuerpo, mantuviera una excesiva rigidez, experimentara oscilaciones durante los desplazamientos o no conservara la buena posición de los pies durante la realización del entrenamiento.

La formación también establecía la adquisición de comportamientos y actitudes completamente estereotipadas, basadas en la lucha y el esfuerzo, en el sufrimiento, en el ideal de caballero del siglo XVI: “el Estado marca para la enseñanza en la Escuela primaria un ideal político nacional y pedagógico-escolar (para formar al español) como el modelo de caballero del siglo XVI: católico, valeroso, desinteresado, cortés y profundamente humano”.²²

¹⁹ *Cartilla escolar de Educación Física*, 43

²⁰ *Cartilla escolar de Educación Física*, 26

²¹ *Cartilla escolar de Educación Física*, 13

²² *Cartilla escolar de Educación Física*, 20



Figura 1: Juego contado de Otumba, *Cartilla escolar de Educación Física*, 93.

El trípode *cuerpo-mente-moral* era la base para el adoctrinamiento físico y emocional en el espacio escolar. Como se ha señalado, la moral aparece como un tercer elemento, rompiendo la dialéctica *mente-cuerpo*, es decir, el trabajo sobre el lo físico y lo intelectual en la escuela, al igual que en las actividades extraescolares, no era suficiente; era necesario, además, un control absoluto sobre las conductas y el carácter, sobre los comportamientos de los jóvenes, que debían ser adecuados al modo de ser falangista; con su manera concreta de ver el mundo.

Una moral falangista que a su vez conllevaba una retórica corporal del honor y del sufrimiento. Si era necesario sufrir y padecer para tener un cuerpo fuerte y vigoroso que pudiera sustentar el Movimiento en el futuro; el joven debía padecer y sufrir. Esta retórica del honor y del sufrimiento, sustentada sobre el discurso militarista, se percibe perfectamente en las actividades gimnásticas escolares como la de “jugar a la guerra” –juego que se encontraba dentro de los denominados como “juegos educativos”- donde los movimientos que debían realizar los niños de entre 5 a 7 años eran rígidos y completamente controlados. Los movimientos de “jugar a la guerra” se dividían en 15 gestos concretos: los primeros estaban destinados a que los niños se formasen como un pelotón militar y, a su vez, “cantaran una canción guerrera cualquiera”. Posteriormente, debía realizarse una “marcha lenta, con brazos flexionados, sosteniendo el arcabuz que ira apoyado sobre el hombro” para después caer al suelo como si recibieran un ataque desde el bando enemigo; donde los niños debían realizar el “cuerpo a tierra, acción de arrastrarse hacia las trincheras enemigas”.

Los niños estaban divididos en dos grupos –vencedores y vencidos- para que las acciones de guerra y lucha cobrasen más realismo. Los movimientos debían ser ejecutados de forma rígida, mostrando en cada acción corporal las marcas de su capacidad guerrera contra el enemigo. Posteriormente, y tras realizar el “cuerpo a tierra”, los niños se “levantaban de la posición de tendidos, elevando los brazos en cruz, inspirando, iniciaban el salto al frente, cayendo con piernas flexionadas en un supuesto hoyo” que imitaba a una trinchera. Seguidamente, uno de los grupos debía realizar un ataque contra el enemigo con la “acción de tensar las cuerdas de los arcos y lanzar sus flechas, mientras los arcabuceros no dejan un instante de cargar y disparar sus armas”. Después, el objetivo era “clavar las lanzas con grandes gritos de guerra” contra el grupo que luchaba en el bando contrario.

En último lugar, y después de algunas acciones bélicas más, los dos grupos debían ponerse uno frente a otro para “luchar cuerpo a cuerpo”. Para finalizar, y después de la victoria de uno de los dos grupos, “marchaban con la cabeza alta, cantando”. Como se aprecia, el control de los gestos militares, como la elevación de la cabeza o los movimientos de lucha fueron utilizados en muchos de los juegos escolares y las tablas de Educación Física, dando lugar a una retórica corporal del honor y la virilidad en las actividades deportivas masculinas.

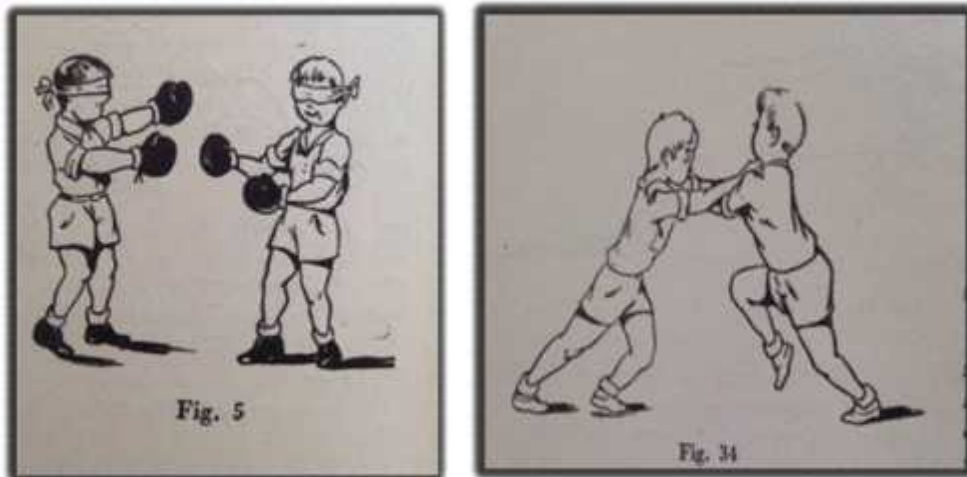


Figura 2: Juegos para niños: “boxeo a ciegas” y “repulsión en equilibrio”, *Cartilla escolar de Educación Física*, 76 y 100.

En todos los juegos, obligatorios para ser realizados en el espacio escolar, existía un continuo control de los movimientos, de los espacios y los tiempos. Cada acción corporal era vigilada meticulosamente, de tal manera que el cuerpo infantil quedaba prendido de poderes muy ceñidos que le imponían coacciones y obligaciones.

Los movimientos debían ser realizados en grupo, con todos los jóvenes perfectamente posicionados, donde cada uno debía cumplir su papel; así lo señala la *Cartilla escolar de Educación Física* en sus objetivos fundamentales: “se debe fomentar la salud colectiva, no solo debe trabajarse el cuerpo de manera individual, sino también de forma grupal, trabajar juntos, pensar en el mismo problema, tener las mismas inquietudes”.²³

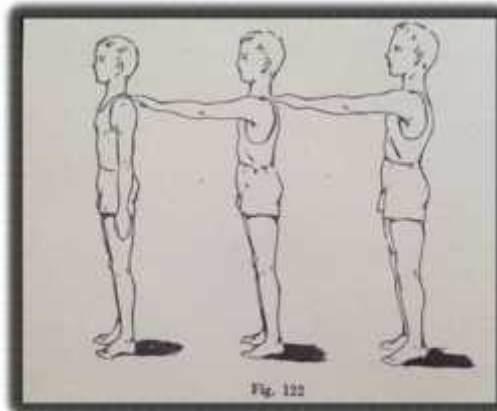


Figura 3: Ejercicio “formación de columna de a dos”, *Cartilla Escolar de Educación Física*, 156.

La utilidad del cuerpo del joven para convertirse en un futuro militar o un trabajador productivo era uno de los objetivos fundamentales de la Educación Física escolar, y se repitió sin cesar dentro de los objetivos y fines dentro de la *Cartilla escolar*: “la utilización y aprovechamiento por y para el Estado, ya que al conseguir una juventud vigorosa se tienen buenos productores y soldados”.²⁴ Para conseguirlo, la moral que se intentaba inculcar a los escolares se basaba en unas actitudes concretas, unos gustos, sentimientos y aspiraciones que fueran en consonancia, por supuesto, con el “modo de ser” falangista:

Al educarle corporalmente en las sucesivas enseñanzas al individuo, conseguiríamos:

- Físicamente (vitalidad y amplitud física)

²³ *Cartilla escolar de Educación Física*, 29

²⁴ *Cartilla escolar de Educación Física*, 29

-Intelectualmente (equilibrio psico-físico y rendimiento)
-Moralmente (sentimientos, gustos y aspiraciones), llegando al hombre sano, recto, honorable, útil, fuerte y bello, ideal de todos los pueblos y de todos los tiempos.²⁵

Además del discurso militar, se desarrolló un discurso médico que legitimó la Educación Física escolar bajo el “rigor científico” y que pretendió una *normalización* de los cuerpos estableciendo estándares concretos de belleza y normalidad. Estos dos discursos funcionaron de forma conjunta, con el objetivo de fundamentar y justificar un tipo concreto de cuerpo y unas actitudes y habilidades del mismo, basadas en destrezas castrenses; gestos de posiciones de cabeza, de alzamiento del pecho, de marcha militar, eran parte de una estructura de transmisión corporal que representaban una imagen cuartelaría y disciplinada bajo una mirada medicalizada.

2.2. La normalización de los cuerpos a través del discurso médico del Frente de Juventudes

La Educación Física escolar sirvió, en muchas ocasiones a lo largo de su existencia durante el siglo XX, como un instrumento con el que la *gubernamentalidad*²⁶ efectuó la conformación de los cuerpos de sus gobernados. Así, podemos encontrar coincidencias -y estridencias- entre la sanidad pública y el sistema educativo en el espacio común de la Educación Física.

Durante la extensa dictadura fueron muchos los médicos, y teóricos higienistas en general, que reclamaron participación -e incluso la dirección del proceso- en la organización y estructuración del currículum escolar en general y de la Educación Física en particular.²⁷ Abundaron las fundamentaciones teóricas de los propios técnicos sanitarios para atribuirse la presidencia y el visado del proceso de adquisición de destrezas físicas deportivas escolares.

De una u otra forma, la práctica del deporte se relacionó íntimamente con la higiene, una “higiene racial” donde los componentes ideológicos estaban incluidos. Bajo este pretexto del control sanitario de la juventud, como explica Antonio Polo, lo que de verdad se estaba dirimiendo era el “control sobre esquemas corporales pertinentes en relación con el mundo laboral, el terreno productivo y la orientación profesional”.²⁸

El discurso sanitario se mimetizó con la práctica pedagógica del Frente de Juventudes. Los Dres. Fornoza y Piga –grandes referentes médicos durante el franquismo- afirmaban que la Educación Física tenía la sagrada misión y finalidad de darle el mejor rendimiento de cada hombre a su Patria-. Estos doctores entendían que en aquel momento, concluida la guerra civil, la materia deportiva debía despertar un sentimiento patriótico en los jóvenes, que les invitara a servir a su patria. Para ello, la Educación Física hacía de mediadora entre el joven y el Estado, con el objetivo de que el cuerpo juvenil se convirtiera en útil y productivo para el régimen reinante.

Según Antonio Polo²⁹, el doctor Fornoza tenía como ejemplos a seguir el control que sobre la actividad física ejercían en Italia el Instituto Fisiológico (dirigido por los Profesores Pini y Capena) y la Academia Fascista. Ambos organismos eran los que ejercían la vigilancia física sobre la juventud italiana haciendo un seguimiento antropométrico, psicológico y de orientación profesional. Ese modelo era el que primaba, al igual que el de las *Hitler Jugend*, como marco para fomentar la actividad física bajo un discurso médico que se legitimaba sobre un aparente rigor científico.

²⁵ *Cartilla escolar de Educación Física*, 28

²⁶ Michel Foucault, *El nacimiento de la biopolítica* (Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2007), 85.

²⁷ Antonio Polo, “El silencio de la pedagogía al comienzo del régimen de Franco”, *Historia Actual Online* 10 (2006): 87-97.

²⁸ Antonio Polo, “El concepto de *Heilpädagogik* y su introducción al contexto español”, *Historia Actual Online* 12 (2007): 143-150.

²⁹ Antonio Polo, “El concepto de *Heilpädagogik*...”, 145.

La excusa de la salud y de la higiene vendría a asegurar un normal funcionamiento del organismo y un correcto desarrollo del cuerpo; mientras que la moral haría lo suyo con el espíritu falangista para encauzar las conductas. Era una observación del cuerpo a partir de fines sanitarios, bajo la excusa del correcto crecimiento biológico de los jóvenes, y bajo la premisa de que el cuerpo debía cuidarse meticulosamente para convertirse en un instrumento del Estado en el mañana.

Otro de los referentes médicos durante el régimen, el Dr. Jerónimo Tirado, argumentaba también la labor que debía tener el médico en el espacio escolar: “todas las actividades del niño en el medio escolar, todo cuanto le rodea, la enseñanza misma, requieren la tutela del médico, que debería establecer las medidas higiénicas oportunas para conseguir un mayor aprovechamiento del alumno”.³⁰ De esta manera, se introduce en España el concepto alemán de *Heilpädagogik*, que hace mención a una “pedagogía médica” cargada de *higienismo racial* y que pretendía una normalización social de los cuerpos. Según Polo, esta normalización tenía dos niveles: por un lado afectaría a aspectos macro-actitudinales como el fomento de la espiritualidad, de la evangelización de los esquemas reproductivos o del desarrollo del ideal de caballero. Por otro lado, esta normalización también conllevaría el fomento de aspectos micro-actitudinales como los modos de sentarse, de vestir, de coger el lápiz, de sentarse o la tartamudez.³¹ Dentro de esta normalización, la escuela debía crear un ejército uniformado de alumnos diestros con una postura adecuada, caballerosos y buenos oradores.

La moralización y medicalización del cuerpo era, efectivamente, ideológica: el cuidado del cuerpo y sus beneficios remitían a una especie de benevolencia universal de la que nadie podría negarse. La salud y control a través del cuerpo era vinculada al bien, al desarrollo de la raza, a la virilidad y la fuerza, mientras que el deterioro físico, el no tener un cuerpo vigoroso y hercúleo era asociado al mal. Esta dicotomía bien-mal será usada hasta la saciedad por el Frente de Juventudes como modo de adoctrinamiento físico.

Esta jerarquización y distinción entre unos jóvenes y otros, según sus parámetros físicos, pretendía la circulación de un discurso y unas prácticas conforme a unos mecanismos completamente ideologizados que dieron paso a una construcción concreta de la realidad; esta construcción vendría a ser –según Foucault– lo que llamamos *normalización*. Para que existiera un cuerpo normalizado, también tenía que haber unos cuerpos “anormales”, aquellos que no cumplían con los estándares de belleza que establecía la organización juvenil.

Además, esta normalización buscaba un perfecto equilibrio entre esos tres elementos tan apreciados por el Frente de Juventudes, el cuerpo, la mente y la moral:

“el individuo se educa física, moral e intelectualmente. El cuerpo y el espíritu se desarrollan siguiendo un ritmo común, presentando particularidades y manifestaciones propias a cada estado y toda desviación o predominio de una de las tres partes del todo que forma el organismo humano da un desequilibrio, y por lo tanto una anormalidad en el individuo.”³²

El nuevo ciudadano por el que apostaba el Frente de Juventudes a través de la Educación Física escolar era un joven que desplegaba su cuerpo bajo una mirada racional, fisiológica y medicalizada, y que a su vez proyectaba su vida bajo una moral falangista y una conducta adecuada. El niño se definía, cada vez más, como objeto y blanco del poder pedagógico, que le dominaba a través del control del cuerpo y la moral, utilizando para dicho control instrumentos adoctrinadores con un alto contenido emocional que ayudaban a la interiorización de una moral falangista en las actividades físicas y deportivas dentro del espacio escolar.

A partir de este fenómeno de medicalización de la sociedad, la preocupación por definir y diferenciar lo científico de lo no científico, lo racional de lo irracional, y lo normal de lo

³⁰ Jerónimo Tirado, “Higiene de la lectura y la escritura”, *Semana Médica Española* 33 (1943), citado en Polo, “El concepto de *Heilpädagogik* y su introducción al contexto español”, 147.

³¹ Antonio Polo, “El concepto de *Heilpädagogik*...”, 147.

³² *Cartilla escolar de Educación Física*, 29.

patológico o anormal cobró gran protagonismo en el espacio escolar a través de la Educación Física y las actividades deportivas. Es en este umbral biológico de la modernidad cuando la política comenzó a preocuparse por establecer parámetros para cada edad, y aquel que no respondía a esas medidas establecidas era clasificado como anormal o débil. Sin embargo, el discurso que difundió la Educación Física, al igual que todas las disciplinas nacidas a la sombra de la *biopolítica*, no era ingenuo –como hemos visto- sino todo lo contrario; legitimaba y hacía posible la circulación del proyecto falangista en el nivel de los cuerpos y los comportamientos.

La medicalización en la enseñanza de la Educación Física escolar fue aprovechada para penetrar en los cuerpos de los jóvenes, bajo la dicotomía *normal-anormal, fuerte-débil, bueno-malo*. De esta manera, la Educación Física contribuía a la mejora de todo el organismo para formar un cuerpo fuerte, sano, militarizado y moralmente falangista:

“La vida física organizada del escolar le evita la intoxicación, favoreciendo al mismo tiempo la circulación, descongestionando los centros nerviosos y ayudando al crecimiento y desarrollo total del individuo. Respecto a la intervención de lo físico en lo moral, es algo semejante por sostener al individuo en el medio higiénico favorable, por exigirle una adaptación continua a las nuevas condiciones y por obligarle con la ejecución del movimiento a adquirir hábitos sanos que se traducen en la creación de cualidades morales (disciplina, nobleza de sentimientos, costumbres saludables, etc.)”.³³

El cuerpo se convertía, así, en un texto donde se escribía la realidad social. De esta manera, la relación entre ejercicio físico y salud imponía un estilo de vida que marcaba cómo los jóvenes debían moverse, cómo vestir, cómo respirar, cómo descansar, cómo trabajar, etc. Se pretendía la homogeneización de los gestos y de los gustos haciéndolos coincidir con las exigencias de la sociedad del momento; se impuso un estilo de vida normalizado, una salud planteada por los demás.

El discurso médico se sustentaba bajo las obras de intelectuales médicos pero también bajo las normas eugenésicas que establecía el Frente de Juventudes para la correcta ejecución de las actividades deportivas. La Educación Física, también tendría un carácter de “mejora de la raza” para eliminar las “taras genotípicas hereditarias”. Estas taras podían ser mejoradas si se “intervenía de modo razonado mediante las indicaciones físicas específicas que terminaban dándole nuevas posibilidades al muchacho, perfeccionando su ser y adaptándole a un nuevo medio en beneficio de sus descendientes”.³⁴ Detrás del discurso sanitario se escondían ideas muy claras sobre cómo tratar los cuerpos de los jóvenes -normalizándose un tipo de cuerpo concreto- que el Frente de Juventudes intentó exportar y donde una constante dualidad entre *bueno-malo, sano-enfermo, fuerte-débil* examinaba a los jóvenes en el sistema escolar.

3. Consideraciones finales

Uno de los efectos primordiales que buscó la Educación Física dentro de la cotidianidad escolar fue el fortalecimiento del cuerpo de los jóvenes para la búsqueda de un carácter e ideología nacional. La demostración y consolidación de las actividades físicas fueron asociadas a un lenguaje simbólico relacionado con la defensa permanente de la sociedad y de la patria. El entrenamiento y disciplina militar fueron mucho más que una preparación de ejercicios destinados solamente a la formación de futuros soldados; la Educación Física de las juventudes sirvió para mostrar al conjunto de la población las virtudes del orden, del control y de las precisiones a las que se pueden someter las prácticas corporales; pero sobre todo era una conformación en el que las nuevas generaciones expresaban públicamente su fuerza, y confirmaban al mismo tiempo su lealtad al Estado.³⁵

Por lo tanto, la intención de estos programas -mediatizados por la Cartilla Escolar de Educación Física de 1945- de intervención sobre los cuerpos infantiles era la de asegurar un futuro político para la nación. La imagen que se construyó desde la Educación Física buscó imponer la idea del cuerpo robusto como fuente de progreso, cuyos beneficios instauraban una

³³ *Cartilla escolar de Educación Física*, 29

³⁴ *Cartilla escolar de Educación Física*, 30

³⁵ Alejo Levoratti, Reseña”, *Educación Física y Ciencia (La Plata)* 12 (2010): 115-119.

abnegada lógica para la defensa de la patria. El joven se convirtió en objeto de rigurosa selección -como en el caso de las *Hitler Jugend*³⁶ o las juventudes fascistas italianas- ejercida por los Instructores y maestros de Educación Física mediante múltiples actividades de marcadísimo carácter competitivo.

Otra parte importante del discurso sobre el cuerpo legitimó –bajo un aparente rigor científico- el control de la salud y de los cuerpos de niños y jóvenes para lograr establecer estándares de belleza y perfección con el objetivo de lograr una *normalización* de los cuerpos. La racionalización del cuerpo, llevó a que éste se construya en un objeto de análisis de rendimiento, con el objetivo de aumentar su productividad para ser útil instrumento del Estado

En la escuela de posguerra se instauró un orden que lejos de ignorar el cuerpo del niño lo racionalizó y unificó una sistemática de sus destrezas y habilidades físicas, al pretender que éste fuera más funcional y productivo. Fue así como una intervención corporal en la infancia comenzó a tener influencia dentro del espacio educativo, caracterizada por un discurso en donde la Educación Física se fue justificando a partir de los argumentos médico-sociales, prometiendo como fin prioritario alcanzar la salud y el bienestar físico nacional.

La práctica física del Frente de Juventudes se vio siempre respaldada, justificada y legitimada por el discurso médico de la organización, pretendiendo una *normalización* de los cuerpos según los estándares de “normalidad” y “anormalidad” que marcaba la misma. Para conseguir la salud individual y colectiva, las actividades físicas dentro de la escuela debían estructurarse en el nombre de la ciencia. A partir de las bases de la anatomía, la mecánica y, especialmente, de la fisiología, las actividades físicas encontraron un correcto funcionamiento en torno a una dinámica corporal definida por modelos de eficacia y rendimiento.

El Frente de Juventudes puso en marcha un modo de adoctrinamiento donde el cuerpo tenía un papel protagónico, y se ocupó de nombrar, analizar, tipificar, jerarquizar y normar las prácticas vinculadas con él a través de la Educación Física escolar: el objetivo era formar un grupo homogéneo de cuerpos ejercitados, bajo la premisa del militarismo y sustentado sobre un aparente rigor científico, con el objetivo de perpetuar y legitimar el sistema político franquista.

Con este artículo se ha pretendido constatar la importancia de los gestos, de los movimientos, el sentido de las prácticas corporales; la intención era redescubrir lo distinto, lo original, tornándose la cuestión corporal como objeto de reflexión y análisis, mirando desde otra perspectiva al Frente de Juventudes. Asimismo, este texto se ha servido de la teoría foucaultiana para darle profundidad al análisis, utilizando algunas categorías conceptuales que han facilitado el estudio que se ha efectuado a través de la Cartilla Escolar de Educación Física, uno de los hilos conductores de la investigación.

Desde mi punto de vista, deberíamos encontrar, los historiadores de la Educación, mayor diversidad de enfoques metodológicos subrayando, como ya han reconocido otros especialistas, que “la forma de afrontar esa complejidad no consiste en ignorar, sino en sofisticar nuestro repertorio analítico, e incluso mejorar nuestra capacidad para descubrir las formas en que trabaja el poder, se produce la personalidad o se legitiman las matrices disciplinares”³⁷.

Sobre el inmenso escenario de conceptos e hipótesis foucaultianas es preciso navegar con cautela, quitar toda veneración fetichista hacia la obra y su autor y realizar un uso práctico pero creativo de sus aportaciones; una caja de herramientas teórica donde el investigador interesado pueda servirse por sí mismo. Los escritos de Foucault nos permiten elegir entre una multiplicidad de herramientas, ya que “muchas de sus preocupaciones siguen siendo las nuestras, y también algunas de sus muchas contradicciones”.³⁸

³⁶ Eric Michaud, “Soldados de una idea. Los jóvenes bajo el Tercer Reich”, coords. Giovanni Levi y Jean-Claude Schmit, *Historia de los jóvenes, Historia de los jóvenes. La Edad Contemporánea* (Madrid: Taurus, 1996), 313-346.

³⁷ Joe Kincheloe, *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment* (London: Falmer Press, 1991), 243.

³⁸ Raimundo Cuesta, “Las mil y una inquietudes de Foucault”, *Con-ciencia social* 17 (2013): 79-92, 90.

Referencias bibliográficas

- Cruz Orozco, José Ignacio. *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*. Madrid: Alianza, 2001.
- Cuesta, Raimundo. "Las mil y una inquietudes de Foucault". *Con-ciencia social* 17 (2013): 79-92.
- Dussel, Inés. "Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias: hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos". En POPKEWITZ, Thomas (coord.). *Historia Cultural y Educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Madrid: Pomares, 2003.
- Fontana, Josep. *Enseñar Historia con una guerra de por medio*. Barcelona: Crítica, 1999.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta, 1979.
-*Obras esenciales*. Madrid: Magnum, 2010.
- Kincheloe, Joe. *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer Press, 1991.
- Levoratti, Alejo. "Reseña". *Educación Física y Ciencia (La Plata)* 12 (2010):115-119.
- Mauri, Marta. "Frente de Juventudes y escuela: la construcción del imaginario social de la juventud durante el franquismo (1940-1960)". *Historia de la Educación* 35 (2016): 321-334.
- Michaud, Eric. "Soldados de una idea. Los jóvenes bajo el Tercer Reich". En Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude. *Historia de los jóvenes. La Edad Contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996.
- Milstein, Diana y Mendes, Héctor. "Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política". *Revista Iberoamericana de Educación* 62 (2013):143-161.
- Pastor Pradillo, José Luis. "Aproximación histórica a la Educación Física en España (1883-1990)". *Historia de la Educación* 21 (2002): 199-214
- *Educación y libros de texto en la enseñanza primaria (1983-1978)*. Madrid: Dykinson, 2005.
- Planella, Jordi. *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2006.
- Polo, Antonio. "El concepto de *Heilpädagogik* y su introducción al contexto español". *Historia Actual Online* 12 (2007): 143-150.
- Polo, Antonio. "El silencio de la pedagogía al comienzo del régimen de Franco" en *Historia Actual Online* 10 (2006), 87-97.
- Scharagrodsky, Pablo, Manolakis, Laura y Barroso, Rosana. "La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930). Sobre los ejercicios físicos o acerca de cómo configurar cuerpos útiles, productivos, obedientes, dóciles, sanos y racionales". *Revista brasileira de história da educação* 5 (2003): 69-90.
- Taborda, Marcus Aurelio y Fernández, Alexandre. "Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas". *Revista educación física y deporte* 29 (2010): 227-234
- Tirado, Jerónimo. "Higiene de la lectura y la escritura". *Semana Médica Española: Revista técnica y profesional de ciencias médicas* 33 (1943):299-303.
- Villanou, Conrad. "Imágenes del cuerpo humano". *Apunts* 63 (2001): 94-104.

EL DEPORTE ESCOLAR PERSIGUE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

SCHOOL SPORTS PURSUE INSTITUTIONALIZATION

Germán Hours (gerhours22@gmail.com)
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Fecha envío: 08/06/2018
Fecha aceptación: 26/07/2018

Resumen: El siguiente trabajo contiene una mirada crítica sobre la categoría *deporte escolar*. Construcción teórica que pretendió y pretende instalar a la Educación Física dentro del concierto pedagógico y dotarla así, del status necesario para ser considerada conforme a los lineamientos que el ámbito educativo oficial propone y prescribe. Atendiendo a un lenguaje que sea consecuente con el lenguaje escolar, es decir, con las reglas impuestas por la Pedagogía, en tanto disciplina y racionalismo que regula las prácticas educativas para ser consideradas como tal, el deporte en la escuela se ha conformado a partir de un discurso tan funcional al sistema, como natural en sus bases conceptuales.

Palabras claves: Deporte escolar, lenguaje, humanismo, pedagogía, institucionalización.

Summary: The following work contains a critical look at the school sport category. Theoretical construction that pretended and pretends to install Physical Education within the pedagogical concert and endow it with the necessary status to be considered according to the guidelines that the official educational field proposes and prescribes. Attending to a language that is consistent with the school language, that is, with the rules imposed by pedagogy, as discipline and rationalism that regulates educational practices to be considered as such, sport in school has been formed from a discourse as functional to the system, as natural in its conceptual bases.

Keywords: School sports, language, humanism, pedagogy, institutionalization

El deporte escolar persigue la institucionalización

A mis 12 años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: «¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?» Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor que tenían un dios especial para las palabras.

Gabriel García Márquez (1997)

Los análisis de los discursos que componen el universo conceptual de la Educación Física - en especial los libros que hablan sobre enseñanza deportiva en la niñez y los *currícula* del área de las últimas tres décadas, demuestran que el *deporte escolar* se ha transformado en una categoría muy abarcada, a la que se recurre permanentemente, a la hora de pensar la enseñanza, no sólo la deportiva sino también el resto de las prácticas corporales que esta disciplina comprende. Sin dudas, éste se ha transformado en uno de los conceptos más influyentes de su campo teórico. En otras palabras, hablar de *deporte escolar* se ha convertido en una costumbre, aunque para explicar



la causa de esta situación, es necesario aclarar en principio, que no es fácil encontrar los motivos originarios y mucho menos, en términos generales, el punto de partida y el sentido exacto por el cual se ha conformado como tal. Sintéticamente, podría pensarse que una costumbre se produce como una opción que de manera general gran parte de una sociedad acepta y reproduce a partir del beneficio, placer o estado de confort que ella le brinda. No obstante, ésta es una hipótesis que no basta para explicar los hechos. En la construcción de una costumbre existe un complejo entramado en el que coexisten intereses, tensiones, circulación de información y, fundamentalmente, una aceptación de palabras que a su vez articulan con una multiplicidad de mecanismos y técnicas que terminan por configurar los discursos que tendrán repercusión en la sociedad, de manera muy compleja, muchas veces, de forma muy determinante. Así pues, las costumbres se consolidan primero a partir del lenguaje, mediante éste, los seres humanos construyen y estructuran su cultura. Lenguaje que a su vez, estructuralmente se compone de palabras, que siempre tributan a determinismos ideológicos, aunque cueste en ellas descubrirlos. Palabras que habitualmente son aceptadas, luego naturalizadas y, por lo general reproducidas, muchas veces desconociéndose el trasfondo que en ellas subyace; su importancia es tal que, en muchas oportunidades, su magnitud puede generar que su uso se torne inmanejable, dejando consecuencias, beneficiosas y no tanto, generalmente impensadas y hasta irreversibles. En un sentido profundo, entonces, se puede sentenciar que las costumbres ideductiblemente están vinculadas con el lenguaje. Lo cierto es que el estudio de las palabras puede dar evidencias significativas de cómo las palabras construyen significados y de cómo opera la lengua en los sujetos. Por ejemplo, Teun van Dijk (1977), sugiere que en todos los niveles del discurso se pueden encontrar "huellas del contexto". Estas huellas permiten entrever características de los participantes como: edad, género, origen étnico, posición social y otras formas de pertenencia grupal, que brindan indicios sobre cómo los sujetos construyen y significan su cultura, pero también, cómo son condicionados por ella. Siguiendo a este autor, se puede decir que, si el análisis de las palabras se transforma en un análisis crítico del discurso, se posibilitará ver la manera que éste es utilizado para establecer, legitimar, ejercer, o resistir, el poder y la dominación de una clase sobre otra. Las palabras, transformadas en costumbres, pueden generar lo que para van Dijk (2010) denomina una "fijación cognitiva de las creencias" en el sujeto, a partir de estructuras semánticas convencionales, esquemáticas y ordenadas, como una serie de categorías jerárquicamente distribuidas. Así pues, también se articula y funciona el discurso pedagógico para funcionar como legítimo.

Cuando se habla de *deporte escolar*, se está haciendo referencia de manera directa al sistema educativo y, por lo tanto, al lenguaje pedagógico. En términos lingüísticos, se puede afirmar que "el sistema escolar cumple una función decisiva en el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial" (Bourdieu, 2014: 26) y la Educación Física así lo ha considerado también, de ahí su permanente deseo y emprendimiento por lograr establecer categorías que claramente se identifiquen con el lenguaje y los discursos pedagógicos. El lenguaje pedagógico construye y conduce las formas políticamente correctas que la sociedad ha de adoptar para una supuesta mejor vida en sociedad, contribuyendo, como ha señalado Pierre Bourdieu, a la "devaluación de los modos de expresión populares" (*ib.*: 27), imponiendo el reconocimiento de una lengua totalmente legítima para la educación de las personas. Es, sin dudas, "una relación dialéctica entre la escuela y el mercado de trabajo" (*ib.*: 27) o, lo que es lo mismo, la articulación entre el mercado de trabajo -el mundo capitalista- y el sujeto totalmente institucionalizado en su extensión más amplia. Según su opinión, la palabra contribuye con gran responsabilidad en un uso de la lengua que tiene influencia "en la unificación del mercado de los bienes simbólicos que acompañan a la unificación de la economía, así como de la producción y circulación de la cultura". (*ib.*: 28 y 29) Bourdieu profundiza aún más en esto, al describir que "los efectos de la dominación que entraña la unificación del mercado sólo se ejerce a través de un conjunto de instituciones y mecanismos específicos" (*ib.*: 29) en los que la acción pedagógica representa y se consolida como una de las herramientas más efectivas para ese fin. En definitiva, para comprender el poder que tienen ciertos discursos en la definición de las formas que han de vivir los sujetos, se debe considerar que el poder es algo que funciona en el discurso porque él es en sí mismo un dispositivo estratégico de poder. (Foucault, 1991)

Michel Foucault señala que "en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por

función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad." (1966: 14) Es por ello que la unidad del discurso no puede ser reducida sólo a un estudio de un argumento aislado de otros, ni mucho menos de otros discursos, por el contrario debe ser problematizado con las condiciones que en un momento dado permitieron establecer las reglas de formación que posibilitaron en definitiva su existencia y hasta su legitimación en la sociedad. En síntesis, como lo describiera Foucault (1966), se debe pensar al discurso como el efecto de una construcción que responde a ciertas reglas y ciertas formas de control, ciertos criterios que legitiman ciertos posicionamientos y deslegitiman tantos otros.

Lo cierto es que el tema de la palabra no es una cuestión menor. Aristóteles, por ejemplo, le otorgaba un poder indiscutido a la palabra, afirmando que, "el por qué sea el hombre un animal político [...], es entre los animales el único que tiene palabra." (Aristóteles, Política, libro 1: 1)

"Las palabras habladas son símbolos, o signos o afecciones o impresiones del alma; las palabras escritas son los signos de las palabras habladas. Como no lo es la escritura, tampoco el habla es la misma para todas las razas humanas. Pero las afecciones mentales, de las cuales estas palabras son ante todo signos, son iguales para toda la humanidad como lo son también los objetos de los cuales aquellas afecciones son representaciones o semejanzas, imágenes, copias" (cf. Bernal Leongómez, 1983: 494).

En el pensamiento de Platón, la palabra es concebida como fuente primordial de conocimiento, es un organismo vivo mediante el cual se puede discernir sobre las ideas que son auténticas. Mientras que más acá en el tiempo, Ferdinand de Saussure, refiriendo a lo esencial del lenguaje como fenómeno específicamente humano, determinó que "la palabra forma parte de un sistema y está revestida no sólo de una significación, sino también, y sobre todo, de un valor" (1945: 145) En su teoría, el valor funciona dentro de un sistema de signos, es un conjunto de normas relacionadas. El valor es un elemento particular dentro de un sistema particular, en función de la relación con otros elementos. El valor lingüístico es relativo al sistema, un signo es lo que otros no son, es decir, el valor de un signo resulta de la presencia simultánea de los otros signos. (de Saussure: 1945) Es así que, al analizar las palabras que conforman la categoría *deporte escolar*, se puede observar en primera instancia, que éstas forman parte de un sistema y tienen un valor específico, que va en función de ciertos principios de clasificación, regulación, distribución y diferenciación del conocimiento. En el pensamiento de Hannah Arendt (1995), la palabra y la acción insertan al hombre en el mundo como un segundo nacimiento. Considera que la manifestación humana se da a través de la palabra, mediante ella se anuncia lo que hace, ha hecho o intenta hacer. Desde su perspectiva, palabra y acto son los modos en los que los seres humanos se presentan unos a otros en la trama de las relaciones humanas.

Ahora bien, la palabra es ante todo un símbolo, ella "trata de simbolizar al concepto o referencia, de una parte, y, de otra, de aludir al referente, a la realidad." (Bernal Leongómez, 1983, *op. cit.*: 496). Es una construcción que supone la mínima unidad significativa del lenguaje, pero que a través de su significado y, en especial en la articulación con otras palabras, determina cierta unificación o síntesis política; así es que la palabra *deporte* define y particulariza algo y *escuela* implica otra definición y particularidad distinta, pero, ¿qué ocurre cuando a las palabras se las combina para pretender dar sentido al mundo?; ¿es posible que se pueda saber *a priori* con exactitud el significado que cobrará una combinación de palabras que conforman un discurso?; y más importante aún, ¿se puede determinar el poder que la utilización de estas combinaciones ejercerán sobre los sujetos?

Para responder estos interrogantes, como primera medida, es necesario recordar que, en términos generales, el lenguaje es considerado o bien como mediador, o bien como configurador de la realidad; el lenguaje habla de la realidad, pero también habla del *hablante* y de la intención que tiene la articulación de palabras que elige y utiliza al hablar. Sin embargo, con frecuencia se olvida hasta qué punto la elección de un determinado conjunto de palabras que, a su vez determinan las diversas perspectivas teóricas, son tributarias de interpretaciones políticas y epistemológicas. Perspectivas que sin duda condicionan la vida y las formas de relacionarse de los sujetos. De esta manera, se puede comenzar por señalar que cada una de estas dos palabras que componen la categoría *deporte escolar*, responde a un contexto particular, aparentemente discímiles y con poca articulación entre sí: *deporte*, claramente habla de un marco de referencia

competitiva, bastante ligado al mundo del consumo y de la producción capitalista; y *escolar*, alude a aquella institución que se relaciona con las enseñanzas de ciertos conocimientos y valores públicos que una cultura considera como necesarios para el sustento de sus estructuras y para el traspaso generacional.

En un análisis que se emparenta directamente con el tratamiento planteado aquí, que hace referencia al campo teórico de la Educación Física, Ricardo Crisorio ha expresado que, “de modo general, la Educación Física presta muy poca atención a las palabras” (2015: 21). Por cierto, el uso antojadizo, por momentos caprichoso, que esta disciplina ha hecho de las palabras, además de tener un profundo arraigo, ha establecido un campo dogmático y prescriptivo de discursos que son presentados como enunciados científicos, aunque lejos están de serlo, como de ser también una decisión inocente o casual. Es en todo caso, como afirmara Jacques Derrida, “es, también, ante la posibilidad de la palabra, y siempre ya en ella, la repetición al fin confesada, al fin extendida a las dimensiones de la cultura mundial [...] lo que se llama el pensamiento occidental, este pensamiento, cuyo destino consiste todo él en extender su reino” (1989: 10 y 11); cuestión que sirve para analizar los alcances que una teoría educativa tiene en la sociedad, sobre todo si se tienen en cuenta los impulsos que permanentemente tiene la conciencia moderna por extender sus límites, y no sólo desde la compleja, de por sí, cuestión interpretativa en el estudio sobre la relación significante y significado de la estructura del lenguaje. Foucault puede ayudar a comprender un poco más esta cuestión: en *Las palabras y las cosas* (1966), analizando la cuestión del lenguaje, escapa al análisis de la estructura sólo interpretativa de los enunciados y las formaciones discursivas desplazándose hacia una metodología histórica que le permita analizar lo que denomina “prácticas discursivas”; el análisis de lo discursivo se convierte en un análisis histórico y político de los usos del lenguaje, “para expresarlo de alguna modo, [en Foucault] la temática del ‘ser del lenguaje’ es reemplazada por la temática de ‘lo que hacemos con el lenguaje’” (cf. Castro, 2003: 221). En esta línea de análisis, se puede decir que, es innegable que con la articulación compuesta con las palabras *deporte* y *escolar*, la Educación Física definió un campo de prácticas específico, logró legitimarse con más fuerza en el ámbito educativo oficial: la escuela, y posicionó políticamente, con consecuencias determinantes, un discurso que conlleva supuestos teóricos también en las concepciones y los condicionamientos del mundo, del sujeto, y de la relación entre éstos. En este sentido, es conveniente retomar a Nicolás Casullo, quien advirtió que “la hegemónica ambición de la modernidad burguesa, pensándose a sí misma desde sus poderes y formas de dominación cultural, fue garantizar la unidad de la palabra, la solidez del discurso, la irrefutabilidad del conocimiento desde las consistentes rocas físico-matemáticas como arquetipo de la ciencia, y por lo tanto como lugar de la verdad.” (Casullo: 2004: 34) Para este autor, la modernidad capitalista, al establecer la unidad del discurso, estableció también “el discutir ese sitio de la verdad (orden social y jurídico), interpretarlo como absurdo, antojadizo, o simplemente darlo por desaparecido.” (*Ib.*: 34)

Sintetizando un tanto las ideas, se puede decir que, el *deporte escolar* lejos está de ser deporte, en el sentido estricto con el que se lo conoce como concepto, es decir, una práctica corporal, competitiva, con reglas que son administradas en general por un árbitro imparcial y regida por algún tipo de asociación o federación, que se da en un espacio y tiempo específico, cuyo objetivo es alcanzar la supremacía en términos de rendimiento de uno o un equipo, por sobre uno o varios oponentes. El *deporte escolar* entonces, es una figura retórica que se ocupa de designar una cosa con el nombre de otra, por algún tipo de proximidad conceptual existente entre ambas que sus promotores creyeron y creen encontrar; es una sustitución teórica que permite la adaptación y la aplicabilidad de una práctica dentro de un contexto que no se encuentra concebido para la aplicación de la práctica parecida que le da la posibilidad de existir como tal. Es una metonimia del lenguaje que aporta cierta cuota de *aparente seriedad científica* en su construcción conceptual, justamente por su carácter pedagógico. Es una conveniencia. Con la evocación que hace de una práctica -la práctica deportiva-, destacando sus supuestas cualidades humanistas, posibilita la construcción de otra -la práctica de *deporte escolar*- con otros valores y sentidos distintos a los toma como referencia. Tiene poder de proyección política, ya que establece su anclaje y su peso en su conjunción denominativa, contribuyendo a una conveniente identificación teórica y política con el ámbito educativo formal. Retomando a van Dijk (1996), se puede decir que la función cognitiva y comunicativa del *deporte escolar*, como expresión explícita de una macroestructura semántica establecida por el lenguaje pedagógico, permite que el sujeto

comprenda superficialmente únicamente los puntos principales de lo que se enuncia. Esta macroestructura no sólo permite reconocer ciertos puntos estructurales de un discurso, sino que a la vez determinan el orden -la coordinación- global de las partes que lo componen. La macroestructura es una especie de esquema al que el discurso se adapta.

A partir de aquí, se debe comprender que esas unidades mínimas del discurso que son las palabras, conllevan una intención y un significado que cobra sentido siempre desde la intencionalidad con la que son expuestas, determinando en definitiva, trayectos pre-concebidos en el sujeto. Si, por su parte, los elementos aislados que son las palabras, se interconectan en un espacio político, estas a su vez crearán el campo de la acción, que, aunque parezca redundante, en términos arenditianos, siempre será político, justamente porque esta mediado por las palabras. Es en la articulación de estos elementos en donde se concreta el pasado, presente y futuro, que se alejan de esa concepción abstracta y teórica para dimensionar la más absoluta realidad del comportamiento individual y colectivo. De esta manera se puede exponer la relación estrecha que existe entre el lenguaje y lo político en términos estructurales. Se destaca, de esta forma, la centralidad que el uso de ciertas palabras -y no otras-, desempeñan en la teorización y aplicación dinámica de ellas, dando luz sobre el marco conceptual, es decir, los principios teóricos e ideológicos en los que se sustentan ciertas aparentes verdades sobre el sujeto y sobre sus prácticas. En este punto es necesario entonces, reafirmar que existen determinados análisis que para la Educación Física, antes que nada disciplina educativa, son insoslayables. Por lo tanto, desterrando cualquier postura simplista que considere que analizar el *deporte escolar* desde lo discursivo es un asunto menor o sólo retórico, se retoma lo abordado por Crisorio, para quien “es preciso dar a las palabras la importancia que tienen, porque las cosas -incluidas en ellas el cuerpo y nosotros mismos- no son antes que las palabras. Esta concepción [...] justifica el análisis de las palabras que componen la expresión, y de la expresión misma.” (2015, *op. cit.*: 1 y 2) En esa misma línea argumental se ubica Martin Heidegger (2000), quien consideró que en el lenguaje se ubica la existencia del *Ser*. En su pensamiento esto significa traer al lenguaje el *Ser*.

Con la implementación de ciertos discursos y en consecuencia, la construcción de determinadas categorías teóricas a partir de la elección de algunas palabras, la Educación Física ha puesto en marcha un conjunto de dispositivos que establecieron un orden, dado justamente por la función normativa del lenguaje. En este sentido, es necesario recordar que en el discurso las palabras dejan de pertenecer al mundo de las cosas y se instalan en el mundo del conocimiento, que jamás es neutral, definiendo siempre una instancia de poder y, por lo tanto, de generación de nuevos entramados. En la particularidad del lenguaje, los hombres tienen a su disposición un conjunto de palabras que articulándose entre sí recortan sus representaciones (Foucault, 1966, *op. cit.*). Al analizar las palabras que componen un discurso, se puede observar cómo operan ciertos intereses para alcanzar determinado *status* y, en el mejor de los casos, el gobierno conceptual de un espacio. Detrás de la elección de las palabras siempre se encuentra, a veces de manera encubierta, el significado que hizo que se tenga esa elección, que nunca es ni inocente ni pura, sino que conlleva una intencionalidad y un sentido determinado.

Por otra parte, continuando con el análisis establecido por Crisorio, se puede decir que con la articulación de palabras utilizadas para conformar la categoría *deporte escolar* ocurre algo parecido, que con la categoría *actividad física*: “en nuestro campo y en general, *actividad física* funciona como un sintagma (conjunto de palabras) con sentido propio, sin advertir los significados y connotaciones que cada uno de los componentes del conjunto porta, más allá de que se los desconozca, se los omita o se los descuide.” (2015, *op. cit.*: 3) De esta manera, se puede decir que *deporte escolar* es una articulación de palabras que provienen de la autoridad pedagógica, que está en busca siempre de inculcar aquello que tiene que durar mucho, para producir “una formación durable, es decir, un *habitus*¹ producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados” (Bourdieu, 1993: 25). Imposible negar entonces, que el saber siempre se construye en articulación con el poder, siendo imprescindible comprender, como afirmó Bourdieu, que “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas

¹ Las cursivas son propias

relaciones de fuerza.” (*ib.*: 25) Tal como ocurre con el *deporte escolar*, en el que es difícil encontrar su verdadero significado, justamente porque éste ha sido discimulado.

Al considerarse al *deporte escolar* como una categoría institucional, y que por lo tanto, no puede ser pensada sólo como una simple inquietud del lenguaje, ingenua o neutra, se la está directamente estableciendo como una herramienta de institucionalización, que apunta a cierta normalización, que esa misma institución que se quiere alcanzar contiene y requiere para producir y reproducir sus ideales. “Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural” (*ib.*: 25) En este sentido, se puede afirmar que, “no existe organización social que no haya reconocido formas singulares de ordenarse políticamente, fue la democracia la que aportó como novedad la idea de la institución de acuerdos formales y normativos con el objeto de contener la inherente confrontación de las relaciones humanas” (Kerz, 2008: 17) Para Mercedes Kerz, las instituciones se corresponden con algunas de las formas de los acuerdos políticos de la democracia para organizar la convivencia social. La escuela y, por lo tanto, el discurso pedagógico, se tornan indispensables para esta operatoria. Retomando a van Dijk, se puede afirmar que, es entonces, a partir de ciertos encabezamientos conceptuales que funcionan como referentes teóricos, los dispositivos pedagógicos construyen una macroestructura lingüística, que queda simbolizada en el lenguaje pedagógico, que no sólo juega un papel semántico o cognitivo sino también expresivo. A través de éste se define la interacción y por lo tanto de carácter social, al determinar cuáles son los asuntos más importantes que las personas evocarán y también aquello a lo que prestarán atención, lo que evaluarán y sobre lo que actuarán, en tanto ya fue definido por esa superestructura.

II

En relación con cierto asidero científico que algunos le atribuyen al *deporte escolar*, que se corresponde con la ciencia y la conciencia moderna, se debe comenzar por ubicar esa forma de pensar con lo que Emmanuel Lévinas (1977) considera de la ciencia moderna, es decir, la *ciencia natural del desarrollo hombre*, que ha hablado tan incesantemente sobre la centralidad del individuo en este mundo moderno, que ha hecho de la Modernidad una promesa homogénea y lineal de entendimiento de la vida. Su influencia ha sido tan determinante en la sociedad, al instaurarse instituciones que se fundamentaron en un principio de igualdad, en el primado de una razón “justa” que correspondiera a la cordura y al buen juicio, que supera los desmanes ocasionados por una irracionalidad fundada en un mundo cada vez más caótico. El *deporte escolar* emerge entonces, como un producto que responde a un conjunto de actuaciones teóricas y prácticas que se configuran con la excusa de paliar los supuestos déficits educativos generados por los desequilibrios sociales, estableciendo las zonas de la educación y las prioridades educativas que deben ser formuladas en términos de desarrollo y bienestar social, pero desde un supuesto costado científico.

Amparado en cierto desarrollo científico mediado por la [con]ciencia moderna, el conjunto de efectos que esta pretensión, sobresaliendo como telón de fondo de las ciencias biológicas ha tenido sobre el campo de la Educación Física y la enseñanza deportiva, ha sido inmenso, aunque “no es privativa de la Educación Física, se la encuentra, explícita o implícitamente, en las formulaciones habituales del discurso educativo y, aún, en el discurso general de las ciencias, tanto de las humanas o sociales como de las llamadas naturales.” (Crisorio, 2015, *op. cit.*: 1) Para Raumar Rodríguez Giménez esta conceptualización se establece fundamentalmente en:

“La relación entre pedagogía y biopolítica [...] está dado por la visión clásica y dominante de la pedagogía en la historia de la educación moderna, teniendo en cuenta la perspectiva que mayor arraigo ha tenido en la tradición normalista, tradición que constituye el núcleo de la formación docente en y para los sistemas de enseñanza nacionales en la modernidad occidental. Lo pedagógico refiere, en general, a la formación del individuo o la sociedad, proponiéndose como un proyecto para lo humano, en el marco de la aparición del hombre como un acontecimiento en la cultura occidental

y de la vida como una forma fundamental del saber que hace aparecer nuevos objetos y métodos.” (2015: 20)

Es necesario reconocer que con el paso del tiempo, los estudios de los supuestos que sostienen a la enseñanza deportiva escolar y, por lo tanto, a la Educación Física, por ser ésta la disciplina que se hecho cargo de su abordaje, han caído en una totalidad dogmática que ha facilitado la adopción de ciertas palabras, que conforman ciertas ideas, que se transformaron en determinantes, cuanto más condicionantes, para la construcción del campo. Totalidad que, a su vez parte de esa misma ciencia moderna que Lévinas ha criticado y que, en el campo de la Educación Física, la corriente denominada Iniciación Deportiva Española [en adelante *IDE*] ha acudido recurrentemente para dotar de credibilidad sus discursos.

En términos generales, la sociedad ha aceptado considerar que “la educación es la norma de vivir las gentes, constituidas en cualquier sociedad bien ordenada. Es diferente, y respectiva a las clases de la misma sociedad; y para que se arraigue entre los hombres, se ha de dar desde la más tierna edad.” (Rodríguez Campomanes, 1775: 1) En consecuencia, la problemática del *deporte escolar* queda comprometida con la problemática del gobierno en general, es decir, sobre los supuestos políticos, teóricos y éticos con los que la Modernidad logra sostener sus premisas normalizadoras. En este acontecer, el saber pedagógico se instala en la preocupación por el orden social, a partir de la regulación de los comportamientos del individuo en la sociedad, operando hacia “una observación minuciosa del detalle, y a la vez una consideración política de estas pequeñas cosas, para el control y la utilización de los hombres [...] llevando consigo todo un conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos.” (Foucault, 1989: 145).

Este campo político estratégico de intervención planteado por la *IDE*, como es el de la enseñanza deportiva en la niñez, establece una estructura que encuentra en la Pedagogía -y en lo pedagógico, en tanto dispositivo- una instancia fundamental para pensar y administrar la cuestión política y ética, que en definitiva establece las relaciones de poder que obrarán sobre el mismo campo y, fundamentalmente, sobre el sujeto.

En la definición de *deporte escolar*, más allá de la estructura lingüística, existe una articulación del lenguaje que se encuentra unido con el sentido y el contenido político del motivo de su misma construcción teórica, que opera como una mediación o síntesis entre el sentido práctico y la intención política, a partir de un esquema estructural que se conjuga entre su forma y su carácter formador, es decir la acepción a una práctica, y los límites y alcances a los que ella misma aspira fortaleciendo la formación individual para el desarrollo social. De esta manera, su definición inaugura un sentido nuevo de construcción teórica, como el sentido político que ella constituye y que es, en primera instancia, su futuro de consolidación y legitimación. Es claro que, el valor de la palabra *escolar* es mayor al de la palabra *deporte*, precisamente porque es esa institución la que marca las condiciones de posibilidad y es la que ostenta el gobierno político y conceptual de aquello que será aceptado como legítimamente educativo. En este sentido, Eduardo Galak sugiere que la educación física subsidiaria de una moralidad y una intelectualidad se establece como “condición adoptada irreflexivamente por la disciplina escolar Educación Física como modo de justificarse a sí misma en el concierto pedagógico.” (2013: 6). Hablar de *deporte escolar* es hablar de Educación Física, y hablar de esta disciplina es hacer referencia a una de las formas en las que se presenta la Pedagogía y, en definitiva, una instancia más de la pedagogización del hombre.

La Educación Física ha considerado a la Pedagogía -al saber pedagógico- como límite, garantía y posibilidad de su propia existencia; viejo anhelo de una gran cantidad de profesionales del campo, que han visto en esta relación, considerada parental por muchos de ellos, la razón existencial de la disciplina. En este punto se hace necesario aclarar, que se entiende por *Pedagogía Moderna*, algo más que aquella producción discursiva, teórica y práctica, que Mariano Narodowski, (1994a) definió como destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito escolar. Concepción de la educación que manifiesta en todos sus campos estrategias de control y de administración del saber, del sujeto y del poder, a través de la instrumentación del proceso de socialización de los niños y, la formalización y estandarización de la enseñanza, es decir, una herramienta que garantiza la continuidad de los modos de producción del mundo capitalista. Esto está claramente explicitado en los dichos de Domingo Blázquez Sánchez (1986), quien desde un comienzo marcó su deseo de que la *IDE* se preocupe por encontrar un modelo de

enseñanza universal y general para todos los deportes y para todos los individuos, orientado a la integración y el desarrollo social que, aunque tanto se trate de separarlo, no está tan lejos como suele suponerse de los modos de desarrollo en las fábricas -símbolo y síntesis del mundo productivo capitalista-. Es, a través de la educación, finalmente que la sociedad forma, o por lo menos influye, a todo futuro ciudadano dentro del sistema democrático. En este sentido, en este texto se puede observar una aguda crítica al neoliberalismo que, como afirma Naomi Klein (2017), su gran triunfo fue el haber convencido a la sociedad de que no hay otra alternativa distinta o, al menos, posible.

El *deporte escolar* encuentra en los supuestos pedagógicos el respaldo teórico que permite anunciar cierta eficacia educativa y, por lo tanto, las correctas y, aparentemente irrefutables, formas de intervención. De esta manera, desde los basamentos supuestamente científicos, a través de categorías de intervención como lo es *deporte escolar*, la Educación Física amparada en la conciencia moderna cuantifica las conductas humanas y las planifica y dosifica para el cambio en los comportamientos. Esto es clave, ya que políticamente se debe pensar que, desde sus comienzos, la *IDE* se configuró como una forma estratégicamente diseñada, planificada y organizada de intervención sobre el individuo -el niño- y el deporte, con el objetivo de la institucionalización de sus ideas; de ahí en más, el conjunto y la combinación de palabras estratégicas que elige para pronunciar sus enunciados. En este sentido, si se analizan los discursos de la *IDE* que definen el deporte en la infancia, se puede observar que con los mismos argumentos se podría haber definido a esta práctica como *deporte recreativo*, *deporte en la niñez*, *deporte lúdico*, o bien haber dejado el nombre que lo engendró conceptualmente, *deporte praxis*, sin embargo se eligió y se aprobó por unanimidad utilizar la palabra *escolar*, que no hace más que demostrar la intención anteriormente nombra, por institucionalizar -y no cualquier institución, nada menos que la escuela- una práctica con todos los beneficios que ello puede suponer a una disciplina que se autoproclama educativa. En definitiva, esta última idea demuestra que es claro que la elección de palabras nunca es inocente, tampoco *apolítica* o *neutral*, mucho menos *natural*.

Con una proclama que describe la unidad conceptual del modo de producción capitalista, es decir haciendo uso del concepto de *oferta y demanda*, en general, con la excusa de encontrar respuestas a las supuestas demandas reclamadas por varios sectores de la sociedad en materia educativa, desde esta mirada se enfatizan la necesidad de establecer marcos normativos, que conduzcan a acrecentar la especialización profesional para abordar las tensiones cotidianas, que posibiliten una mayor reflexión y, en consecuencia, mejores propuestas que permitan a los profesores y entrenadores -considerados docentes- mejorar sus prácticas. Como asegura Galak, “transmitir saberes ligados a las prácticas corporales [significa] instruir además de modos correctos, organizados, útiles e higiénicos de moverse, maneras de disciplinar valores éticos y de proporcionar descansos necesarios para la mente, todos ellos amparados por la racionalidad científica (2013, *op. cit.*: 6)”.

Según sugiere Rodríguez Giménez, “lo pedagógico es el lugar donde el Hombre no se sostiene, su punto de fuga. Por eso los dispositivos.” (2015, *op. cit.*: 23) Entendiéndose por dispositivo, “al conjunto de prácticas y enunciados que integra relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos.” (*cf.* Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 19) Los dispositivos deben ser considerados como “la red de relaciones que se pueden establecer entre los elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho.” (Castro, 2011: 114), es decir, instrumentos efectivos de formación y acumulación de poder.

III

Tan grandes son los significados que se le asignan al deporte y a su práctica en la actualidad que para Crisorio “la última y más extendida denominación de las carreras de formación en las universidades europeas, americanas e, incluso, en las brasileñas, colombianas y chilenas, es ‘Ciencias de la Actividad Física’, a la que en muchos casos se agrega ‘y del Deporte’. Curioso agregado, dicho sea de paso, que clasifica al deporte en un renglón distinto, cualquiera sea, del de las actividades físicas.” (2015, *op. cit.*: 1) Concluyendo al mismo tiempo en que, de esta distinción se desprende que “éste no es una actividad física, ya que si lo fuera la distinción perdería sentido”

(ib.: 1) y, por lo tanto, su abordaje en edades menores y en el marco de la escuela, sería prácticamente inútil. *Deporte escolar* puede ser pensado entonces, como un paso previo y, al mismo tiempo, indispensable, para alcanzar esa dimensión mayor que es el deporte como modo de vida supremo. Los modos escolares, en este sentido, serían muy eficaces para ese logro. Desde esta perspectiva, analizar la categoría *deporte escolar*, implica además, y necesariamente, entender los significados que también conllevan las categorías *escuela*, *pedagogía* y *orden natural*, ya que todas ellas se establecen indiferenciadamente en cuanto a las relaciones de poder, de forma muy singular. De esta manera, se da cuenta que la integridad de este universo significativo que compone al deporte como contenido escolar, sistema cerrado cuyos límites y dominios ha sido impuesto por esa *razón moderna* que se constituye en la *episteme tradicional moderna*. En esta razón, el saber pedagógico que da marco al *deporte escolar* es una creencia justificada como verdad dentro de un universo teórico y político que posibilita justificar a esta práctica en la niñez como una estructura más dentro del sistema educativo oficial y, en un sentido más amplio, la correcta evolución y desarrollo humano.

Deporte escolar que, por otra parte, debe ser considerado como una abreviación descriptiva del lenguaje, que en el campo de la Educación Física remite a una determinación conceptual que señala directa o indirectamente a un tipo de enfoque institucional y formador que se corresponde con cierto *status quo* impuesto por el saber pedagógico. En otras palabras, lo significativo de esta categoría debe comprenderse a partir de un proceso por el cual el significativo con el que se constituye está dado por la totalidad del proceso pedagógico que debe actuar sobre el sujeto.

Con el significado que se le otorgó a las palabras *deporte escolar*, la Educación Física subsidiaria de la Pedagogía logró legitimarse, desarrollando un retorno a la naturalidad del hombre y de las cosas; gobierno conceptual y político de la disciplina, enunciado en los márgenes de la política o, lo que es lo mismo, desde un costado presentado como *apolítico*, dado por esa naturalidad que subyace en sus supuestos. Es fundamental entonces, describir que en toda la tradición de la Educación Física, no ha habido un factor de tanta importancia y con una influencia tan notable desde lo pedagógico y lo político, y que haya logrado tan abrumadoramente establecer de manera sintética las bases del pensamiento *moderno* en la disciplina, como lo fue instalar en el debate educativo al *deporte escolar*. Mediante el concepto de *iniciación deportiva* y con la fundación del *deporte escolar* como categoría de intervención, actividad física y práctica política, la Educación Física logró definitivamente justificar su intervención en el campo educativo e instaló la enseñanza deportiva en la escuela, cosa que hasta su llegada, era duramente criticada por el ámbito educativo en general, salvo algunas excepciones generalmente establecidas sobre deportes que no eran considerados muy competitivos por la escuela y que, por lo tanto, lo revestían de ciertas cualidades que lo emparentaban con prácticas escolarizadas. En este sentido, se debe entender que el *deporte escolar*, y en un sentido más amplio la *IDE*, se ha instalado en el ámbito educativo en la niñez como una fase² -denominación que utiliza esta corriente-imprescindible para el normal desarrollo evolutivo del niño. Desde la perspectiva del *deporte escolar*, "el desarrollo evolutivo es clave en el proceso de enseñanza, siendo considerado estrictamente como una continuidad, o como una unidad, representada por variaciones de

² El término fase es muy utilizado en el campo de la enseñanza deportiva. Detrás de esta denominación subyace la idea de un proceso de enseñanza que se configura como una especie de ensamblaje de cada uno de los componentes que comprende son parte de una especie de circuito con el que se piensa al proceso de enseñanza. Es la forma de establecer una diferenciación de cada uno de los componentes del proceso, para establecer de esta manera la relevancia y el tratamiento en particular que sobre cada uno de ellos se puede tener. Esta programación se corresponde con una concepción que debe respetar el orden natural de las cosas y la evolución psico-física del individuo. Entre las formas más utilizadas que se pueden encontrar para ejemplificar esta lógica, se pueden nombrar: las fases sensibles del aprendizaje motor, las fases o períodos evolutivos, o hasta las fases del juego y las fases del entrenamiento, entre muchas otras. Esta denominación se condice con una forma de programar, no sólo el proceso de enseñanza, sino al individuo con el que se va a trabajar, para optimizar sus posibilidades de aprendizaje, a fin a un proyecto deportivo preestablecido, es decir mediante esta especie de ensamblaje, se garantiza la eficacia del proceso, dado que esta mirada supone mayor eficacia en la selección, en el abordaje y en la evaluación de las estrategias que se planteen para la enseñanza deportiva. Si bien el campo deportivo adoptó esta idea de manera concluyente, no es relativa sólo a él, por el contrario, es parte de una forma con la que en general se ha pensado la enseñanza durante toda la Modernidad.

estadios, que implican una serie de sucesiones que establecen un orden cronológico, que marca los momentos de mayor o menor susceptibilidad a adaptaciones y variaciones de la conducta motriz.” (Hours, 2014: 24) El *deporte escolar* refuerza la idea, y se consolida teórica y políticamente, a partir de la naturalidad del *ser humano* y de la evolución natural en su desarrollo.

Una de las razones que más le sirven para construir su discurso, abona la idea de que el deporte posee un potencial educativo que se adecúa a las características de desarrollo de los niños. Desarrollo que es pensado a partir de un ordenamiento escalonado, secuencial, pero fundamentalmente, natural. “En esta evolución las estructuras constituidas en un periodo se convierten luego en la parte que integra nuevas estructuras en los estadios siguientes. El sujeto no es considerado, por el contrario se piensa en un individuo, más precisamente en una unidad psicobiológica única e indivisible, que atravesará diferentes etapas de desarrollo desde su nacimiento hasta su muerte.” (*ib.*: 24) Aunque este argumento también es plausible de ser refutado, sobre todo si se piensa como consecuencia de un proceso que se generó a partir de “la estatización de la vida biológicamente considerada, es decir, del hombre como ser viviente [...] cuyo objeto es el cuerpo-especie, el cuerpo viviente, soporte de procesos biológicos” (Crisorio, 2015, *op. cit.*: 28). Entre argumentos pedagógicos, críticas a la exacerbada mercantilización de la práctica deportiva, y a la necesidad de exaltar en el *ser humano* sus reservas morales innatas propias de su *condición humana*, se pueden establecer sintéticamente cuáles fueron los mecanismos discursivos que posibilitaron la situación actual de dominio de este modelo en el campo de la Educación Física infantil. No se puede dejar de resaltar en esta idea el hecho de que la escuela tiene sus “modos particulares de comprender a *lo humano*” (Galak., 2012: 14), los modos del cuerpo y las prácticas corporales y, desde allí, se han construido un conjunto de lógicas que bien le han venido a la Educación Física para teorizar de la manera que hasta ahora lo ha hecho, que no escapa de viejas tradiciones conservadoras, naturalistas y normalizadoras.

Las disciplinas, y los agentes que se encargan de la enseñanza deportiva como objeto de estudio -piénsese en la Educación Física, la Fisiología del Ejercicio, la Psicología Deportiva, la Medicina del Deporte, el Marketing, entre varias otras-, han establecido un campo con fronteras bien definidas. Según Bourdieu:

“El deporte es, con la danza, uno de los terrenos donde se muestra con mayor agudeza el problema de las relaciones entre teoría y práctica, y también entre el lenguaje y el cuerpo. [...] La enseñanza de una práctica corporal [encierra] un conjunto de cuestiones teóricas de primera importancia, en la medida en que las ciencias sociales se esfuerzan por construir una teoría de las conductas que se producen, en su mayor parte, a este lado de la conciencia.” (1987: 214)

Estos discursos, pretenden siempre focalizar esta práctica corporal sólo desde un punto de vista motriz, han centralizado las diferentes formas de enseñanza en las cualidades de la acción motora o la actividad física, unificando criterios, estableciendo y universalizando reglas, generalizando los métodos, y determinando parámetros de normalidad y anormalidad desde un punto de vista siempre naturalista.

Norbert Elías y Eric Dunning, contribuyeron a pensar esta cuestión, señalando que, “los educadores físicos [...] mucho de lo que han escrito se centra sobre todo en problemas específicos de la Educación Física, la cultura física y el deporte, sin establecer conexiones sociales más generales. Además, suelen tener un carácter empírico”. (1996: 2) Especialmente preocupados por el hecho de que son escasos los intentos de estudiar seriamente el deporte por fuera del ámbito educativo escolar, políticos, autoridades educativas y profesores -y, por supuesto, la sociedad en general, que se han hecho eco de las innumerables críticas que el deporte federado en la niñez ha recibido- han legitimado a la *IDE* como una forma razonablemente coherente con los valores de la Modernidad -entiéndase también humanismo, capitalismo o ciencia moderna- de abordar las prácticas deportivas en la niñez. Es así que este enfoque establecido sobre el niño, en relación con las prácticas deportivas, como objeto de estudio, debe ser analizado dentro de un espectro más amplio como son en general los estudios de las prácticas corporales en la niñez. Blázquez Sánchez ratifica esta idea al retomar a Pierre Parlebas y afirmar que “la perspectiva en la que se orienta la Educación Física sitúa al niño en el centro de la educación. Interesa menos el ejercicio y más el que se ejercita.” (1986, *op. cit.*: 16) Apoyando esta idea que se condice con un

ordenamiento sistemático que deriva de una concepción natural del hombre, Blázquez Sánchez retoma a Licelott Diem, quien consideró que la práctica deportiva puede comenzar antes, alrededor de los cuatro años de edad, a través de la “estimulación de actividades facilitadoras” (cf. Blázquez Sánchez, 1986, *op. cit.*: 35) en formas de juegos que representen la lógica deportiva. Para Diem, “en realidad, la capacidad para el juego y la competencia en grupo no comienza a los diez, sino a los cinco o seis años” (*ib.*: 36), fundamentando esta idea al considerar que “desde el primer año de vida, juego y aprendizaje son un mismo proceso que se yuxtaponen” (*ib.*: 36). Idea, esta última, central en toda la construcción teórica de la *IDE*, que será abordada en profundidad en el capítulo 3.

Para finales de la década del setenta y principios del ochenta, se hablaba ya, con mucha mayor decisión y profundidad en su abordaje, de las necesidades naturales del niño por moverse y por estimular las posibilidades de su *potencialidad humana*. Se legitiman con mucho peso aquellos discursos que consideran establecer con los niños un proceso pedagógico-deportivo que tenga en cuenta las particularidades establecidas según sus *fases sensibles, sus períodos críticos o sus períodos evolutivos*, según estos provengan de la Medicina, de la Pedagogía o de la Psicología, respectivamente -aunque indudablemente todos tienen una misma raíz que proviene de la Biología-. “La corriente pedagógica característica de este período está destacada por el papel que cumplen los textos especializados en Educación Física en la infancia que provienen de España.” (E. Villa, 2006: 65) Analizando cómo se fue conformando este nuevo enfoque para la enseñanza de las destrezas en la infancia, María Eugenia Villa sostiene que “esta Pedagogía estaba centrada en el *movimiento*, y el docente estaba allí para ayudarlo a asumir su conducta, a conocer todos sus recursos y a desarrollarse al máximo.” (*ib.*: 67) La tarea es la que orienta y guía el proceso de aprendizaje. Sobre esta idea se estructura la idea del juego como abordaje mediante el cual el niño va a comprometerse con su capacidad cognitiva y de adaptación a su mundo. “La preocupación por el contenido deja paso a la preocupación por la actuación pedagógica. [...] Una Pedagogía que favorezca una motricidad global, libre, dinámica, autónoma, que emane de un proyecto consciente del niño y que intervenga en situaciones complejas y en movimientos, no puede producir la fijación de comportamientos estereotipados.” (*ib.*: 68) En esta construcción teórico-política la *Psicología Evolutiva de la Infancia*, tal como David Ausubel (1958) la definiera, es decir, el campo que se preocupa por la naturaleza y la regulación de los cambios significativos de tipo estructural-funcional y de conducta que ocurren en los niños a medida que progresan en edad y madurez, tiene un papel fundamental en la construcción de estas ideas. “Así es como la acción didáctica se encontraba centrada en la unidad del comportamiento humano, entendiendo a la conducta como una síntesis que incluye todos los aspectos de la personalidad: sensorio-motrices, socio-afectivos y cognitivos-intelectuales.” (*ib.*: 68) A partir de ese momento, el desarrollo evolutivo comienza a ser considerado clave en el proceso de enseñanza, tomándose estrictamente como una continuidad, o como una unidad, representado a lo largo de su evolución por variaciones de etapas o estadios, que implican una serie de sucesiones que significan fundamentalmente un orden, además de la cronología necesaria, y que marcan los momentos más o menos susceptibles a adaptaciones y variaciones de la conducta motriz según el grado de maduración psíquica y orgánico-funcional del individuo. Desde esa visión, se acentúa la idea de que en esta evolución existe un carácter verdaderamente integrador, en el cual se puede observar que las estructuras constituidas en un periodo se convierten luego en la parte que integra nuevas estructuras en los estadios siguientes. El sujeto es considerado, bajo el término individuo, como una *unidad psico-biológica única e indivisible*, que irá atravesando diferentes etapas de desarrollo desde su nacimiento, hasta su muerte. Es de destacar que M.E. Villa describe que en esa visión progresista para la época, “a través del movimiento -eje central de la propuesta- se contribuía al desarrollo del niño, tomando como centro de sus necesidades, sus posibilidades y basándose en las leyes del aprendizaje, desarrollo, crecimiento y maduración sobre las que se edificaba la Didáctica.” (M.E. Villa, 2006, *op. cit.*: 68)

En definitiva, entendiendo que “las prácticas no narran sólo las meras acciones de los actores sino también un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas y políticas que las conforman” (Emiliozzi, 2011: 9), y que estas prácticas no son lejanas ni ajenas a los discursos que las conforman; *el deporte escolar* emerge como síntesis de un conjunto de disputas teóricas, entre razones pedagógicas y aparentemente científicas, para invocar en nombre de la *esencia del hombre*, la vuelta a la naturaleza que lo define.

Pensar al *deporte escolar*, es directamente pensar a la Educación Física como disciplina moderna. Es pensar en los mecanismos que esta disciplina ha ido operando para encontrar su lugar en el campo de la educación en general, fundamentalmente para legitimarse en el escenario escolar. Es pensar en la lucha política que tuvo para establecer en el campo educativo, según los preceptos que ciertas tradiciones y costumbres imponen para así ser considerada. Esta visión pedagógicista de la Educación Física fue depurando un campo de normas, formales y simbólicas, que tendieron a universalizar los conceptos, logrando con la *IDE*, como forma de intervenir en la enseñanza de los deportes, una consolidación absoluta de pensar y regir las prácticas, que no deja de estar inmersa en lo que aconteció, según Crisorio, lo largo del siglo XX, es decir, una “configuración biopolítica del poder [que] no ha hecho sino acrecentarse y aumentar, y diferenciar sus modos y sus técnicas [...] La Educación Física advino con el doble propósito de poner el ejercicio al alcance de todos, sobre todo de todos los niños, y de volver al movimiento natural” (2015, *op. cit.*: 30); y en este sentido, es concluyente que “toda determinación de la materialidad, o naturaleza del cuerpo, sabiéndolo o no, presupone una interpretación determinada desde la perspectiva previamente establecida de una interpretación de la naturaleza, la historia, el mundo y el fundamento del mundo.” (Emiliozzi, 2011, *op.cit.*: 9)

En esa impronta por domesticar las expresiones sociales que la Modernidad ha construido, en la cual el abordaje de la enseñanza deportiva no sólo no puede sustraerse, sino que es uno de los mecanismos por los cuales ésta mejor se orienta, el *deporte escolar* responde a esa matriz por la cual se busca perfeccionar los intentos por incluir a los deportes como parte de esas lógicas pedagogizadas y pedagogizantes. El deporte ha sido desde un comienzo uno de los mecanismos simbólicos y materiales que ayudó a construir la moralidad moderna y, por lo tanto, a regular y conducir sus sentidos. Cabe recordar al respecto, que José María Cagigal proclamó “es malo dejar marchar a su aire una realidad social tan poderosa como es el deporte actual.” (1981: 15) En este sentido, Crisorio ha asegurado que, “la Iniciación Deportiva, como forma planificada y sistemática de introducir a los niños en la práctica de los deportes [...] centra el interés educativo en los aprendizajes estrictamente relacionados con la práctica deportiva y subordina todo lo que se enseña al objetivo de moldear un deportista” (2001: 2) Argumento válido si se considera que, como se podrá observar en el capítulo 1, Cagigal había establecido una dura crítica hacia la visión tradicional del deporte, sentenciado por aquel entonces que, “el deporte, culturalmente, se encuentra en pleno subdesarrollo.” (1981, *op. cit.*: 17), señalando necesario un replanteo de conceptos y métodos para revertir esa situación. Para Cagigal (1981), y así lo sostuvo posteriormente la *IDE*, sólo el Humanismo y su herramienta organizativa por excelencia, la Pedagogía, tienen el saber y el poder para enderezar y encauzar esa situación.

Con la categoría *deporte escolar* se han sintetizado diversas perspectivas teóricas y políticas que particularmente hacen referencia al sentido de la enseñanza del deporte, pero se han planteado además, consideraciones didácticas a partir de una concepción de enseñanza en el campo de la Educación Física, entendida como mediación, desde la cual se ofrecen las ayudas pedagógicas necesarias a los niños para la construcción de sus saberes. En este sentido, Galak permite ilustrar que “Educación Física tiene *necesariamente* una interpretación particular tanto acerca de *lo humano*, como del modo de organización de las sociedades, acerca de las personas que aprenden y enseñan, y respecto del material (físico y simbólico) con el cual trabajan -el cuerpo-.” (2012, *op. cit.*: 13) Esta perspectiva teórica que aborda al *deporte escolar*, sostiene que la enseñanza deportiva, con especial atención en la niñez, debe propiciar en los estudiantes la comprensión de los contenidos deportivos, en confluencia con la formación de un sujeto autónomo, reflexivo y crítico, es decir, “configuraciones con implicación socio-afectiva, compromiso en la tarea y en la finalidad común y grados altos de cohesión e integración” (Souto de Asch, 1993). Desde su abordaje se destaca la importancia de aprender a realizar prácticas deportivas en conjunto, reforzándose el sentido solidario, la cooperación para el alcance de logros y la satisfacción de participar de situaciones grupales mientras se asimilan contenidos deportivos. El orden que se funda al jugar puede “convertirse en un orden que priorice lo formativo por sobre el rendimiento, la inclusión antes que la formación de elites y la humanización que contribuya al progreso humano” (Scheines, 1998). Para esta concepción la finalidad de la educación no es otra que la formación cívica. Es una forma de orientar la educación hacia una toma de conciencia sobre la realidad social reafirmando el ideal democrático, requiriendo para ello consolidar un proyecto que ofrezca nuevos contenidos y nuevos sentidos en relación con los valores humanos más preciados, como la

igualdad, la cooperación, la justicia, que de hecho se han transformados en contenidos desagregados del deporte como contenido educativo, y en consecuencia, dispositivos de formación que permitan el desarrollo de nuevas capacidades y actitudes relativas a la vida en sociedad. Estas ideas han sido categóricamente adoptadas por la Educación Física oficial, “enseñar deportes en la escuela consiste en posibilitar a los estudiantes la apropiación de prácticas culturales, que en tanto contenidos de la Educación Física, contribuyen a la constitución de la corporeidad del joven y su formación como ciudadano, preparado para participar, producir, reproducir y transformar las formas culturales que estas prácticas presentan.” (DGCyE³, 2013: 6)

En la participación en el *deporte escolar*, existe un tipo de interacción social que determina que el comportamiento de uno influye de manera observable en el del otro. La Educación Física oficial argentina ha aceptado, desarrollado y legitimado estas ideas, exponiendo argumentos tales como: “que cada joven es un ser social que se constituye a sí mismo en y desde la comunicación motriz con la mediación de la cultura, la sociedad en que vive y las relaciones vinculares que establece.” (*ib.*: 7) Según Emilia Fernández García desde un enfoque educativo, la competición reglada posibilita incorporar el componente lúdico-normativo en la enseñanza y en la escolarización. El *deporte escolar* parte de comprender la Educación Física “como aquella formación que, a través de un conjunto amplio de actividades, entre las que se englobaría la Educación Física como materia del currículo escolar, permite a la persona una formación, en el terreno del movimiento humano y de sus aprendizajes asociados, que le va a acompañar y ser de aplicación y utilidad a lo largo de su vida” (Fernández García, 2003: 7). De esta forma, y dentro del conjunto variado de actividades que el niño -la persona- puede realizar, el punto de atención se centra en el carácter formativo que conlleva y por tanto en su enfoque educativo, “de manera que se atienda indisolublemente al binomio enseñar-aprender acerca del movimiento y de la actividad física humana” (*ib.*: 7). El *deporte escolar* entonces, debería ser considerado como parte de un discurso, que es y funciona al mismo tiempo como un dispositivo, que como actividad humana, se transforma en una actividad productora del mundo y de sus condiciones.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Ángela & Scharagrodsky, Pablo (2006): *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 – 1950*; Buenos Aires, Ed. Prometeo Libros.
- Arendt, Hannah (1995): *¿Qué es política?*; [Título original: Was its Politic? Aus dem.] Traducido por Rosa Sala Carbó, Ediciones Paidós, Barcelona, 1997.
- Aristóteles, (2005): *Política*; Introducción, traducción y notas de María Isabel Santa Cruz y María Inés Crespo, Losada, Buenos Aires.
- Bernal Leongómez, Jaime (1983): “Algunas ideas de Aristóteles sobre el lenguaje”, THESAURVS Boletín del instituto Caro y Cuervo; Tomo XXXVIII Septiembre-Diciembre 1983 Número 3. Centro Virtual Cervantes
- Blázquez Sánchez, Domingo (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*; Madrid; ed. Martínez Roca. Bibliografía general 107
- Bourdieu, Pierre (1987): «Programme pour une sociologie du sport», *Chases dites*, Minuit, pág., 214. [Ed. cast.: *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988.]
- (1993): Capítulo 3: Estructuras, hábitos, prácticas; en: *El sentido práctico*; Madrid, Ed. Taurus. 111 págs.
- (2014): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Akal. 204 p.
- Cagigal, José María (1981): *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*; Ed. Miño, Valladolid.
- Castro, Edgardo (2003): El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores; Universidad Nacional de Quilmes, Prometeo. ISBN 9789509217690
- (2011): *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*; 1ra ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 432 págs.
- Casullo, Nicolás (2004): *“El debate modernidad-posmodernidad: segunda edición ampliada y actualizada”*. Buenos Aires, Editorial Retórica ISBN 987-98724-8, 2ª ed. 328 págs.

³ Dirección General de Cultura y Educación. Corresponde a la provincia de Buenos Aires, de la República Argentina

- Crisorio, Ricardo (2001): "La enseñanza del básquetbol"; en Revista Educación Física & Ciencia, Año 5, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- (2015): "Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales". Texto de circulación interna de la cátedra Educación Física 1, Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: ef1unlp.blogspot.com.ar
- Derrida, Jacques (1989): *La escritura y la diferencia*; Traducción de Patricio Peñalver. Primera edición: febrero 1989 ©Éditions du Seuil, París, 1967 © Edición en castellano: Editorial Anthropos, 1989 Edita: Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda. Vía Augusta, 64, 08006 Barcelona ISBN: 84-7658-126-2 Depósito legal: B. 427-1989 Impresión: Ingraf. Badajoz, 147. Barcelona
- De Saussure, Ferdinand (1945): *Cours de linguistique générale*. Editorial Losada. S.A. Moreno 3362 Buenos Aires.
- Diem, Licelott (1979): *El deporte en la infancia*; Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2013): *Prácticas deportivas y atléticas: construyendo propuestas de enseñanza Material destinado a docentes de la Escuela Secundaria Orientada en Educación Física* Aportes para la construcción de la práctica Documento de trabajo No 2 . Dirección de Contenidos Educativos Coordinación área editorial DCV Bibiana Maresca Edición Lic. Leandro Bonavita | Diseño DCV Bibiana Maresca | Armado DG Federico Kaltenbach.
- Dunning, Eric & Elias, Norbert (1996): Cap. VII: La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte, en: *Deporte y ocio en el proceso de civilización*; México; fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, María Valeria (2011) *Fragments de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física* [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>
- Fernández García, Emilia (2003): "Las líneas de investigación en Educación Física"; Catedrática de Didáctica de la Educación Física. Universidad Complutense de Madrid. Encuentros multidisciplinares, ISSN-e 1139-9325, Vol. 5, N° 14, 2003, págs. 7-12
- Foucault, Michel (1966): *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias sociales*; Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina
- (1989): *Vigilar y castigar*, Bs. As.; ed. Siglo XXI. 314 págs.
 - (1991): *Saber y verdad*; Madrid, Las Ediciones de La Piqueta. 124 págs.
- Galak, Eduardo (2012): *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX*; Tesis para optar al grado de Dr. En Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Secretaría de Posgrado, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30971>.
- (2013): "La educación física persigue el perfeccionamiento de la raza". Políticas públicas, salud, eugenesia y educación de los cuerpos; del Proyecto de Posdoctorado "Cuerpo", 'sujeto' y 'política' en la educación de los cuerpos argentina y brasilera: eugenesia y Educación Física entre las décadas de 1920 y 1930", financiado por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES, Brasil) y radicado en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil).
- García Márquez, Gabriel (1997): "Botella al mar para el dios de las palabras"; Discurso ante el I Congreso Internacional de la Lengua Española, Cartagena de Indias, Colombia, abril de 1997.
- Heidegger, Martin (2000): *Carta sobre el humanismo*; Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte, Madrid, publicada por Alianza Editorial.
- Hours, Germán (2014): *Los discursos de la enseñanza deportiva. Mitos, tradiciones y naturalizaciones. Análisis del discurso de la Iniciación Deportiva española*; Tesis para optar

- al grado de Magister en Deporte, Maestría en Deporte, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, <http://hdl.handle.net/10915/34673>.
- Kerz, Mercedes (2008): *Dominio político: permanencias y cambios. Aportes para una reflexión teórica*. Buenos Aires, Teseo. ISBN: 978-987-1354-26-9. 200 pp.
- Klein, Naomi (2017): "El gran triunfo del neoliberalismo ha sido convencernos de que no hay alternativa". Barcelona, 18 de noviembre de 2017. Revista digital: La Tercera. [fecha de consulta: 19/11/17]
- Lévinas, Emmanuel (1977): *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- Narodowsky, Mariano (1994a): *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*; Buenos Aires, Ed. Aique.
- Rodríguez Campomanes, Pedro (1775): *Discurso sobre la educación popular de los artesanos, y su fomento*. Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha.
- Rodríguez Giménez, Raumar (2015): "La vida en la encrucijada de lo humano (o lo pedagógico y el hombre en tanto que "vive", en: Revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la FHUCE, Pedagógica (Montevideo), N° 3, marzo 2015 – ISSN: 1688-8146
- Platon (2007): *La República*; Libro VI, Madrid, Gredos.
- Scheines, Graciela (1998): *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Eudeba, Buenos Aires,
- Van Dijk, Teun (1977). *Text and Context*. London: Longman. (Traducción española con Cátedra, Madrid, 1980).
- (1996): Capítulo 5: "Estructuras argumentativas", en: *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona.
 - (2010): *Prejuicio en el discurso. Análisis del prejuicio étnico en la cognición y en la conversación*. Ed. Arcibel, Sevilla.
- Villa, Alicia (2002): *La tradición humanista en la formación de profesores/as. (Amavet y el caso del Profesorado en Educación Física. UNLP)*; Ponencia presentada en el IV Encuentro Deporte y Ciencias Sociales, Buenos Aires, noviembre de 2002. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital. Buenos Aires, Año 8, N° 56 - Enero de 2003. <http://www.efdeportes.com/efd56/amavet.htm>.
- Villa, María Eugenia (2006): *La Educación Física en la Infancia. Historia crítica de la especialidad "Educación Física Infantil" en el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. (1962-2000)*; Tesis para optar al grado de Magister en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 114 págs.

LO SOCIAL, LO DEPORTIVO Y LO POLÍTICO EN TENSIÓN. UN RECORRIDO POR LA HISTORIA DEL CLUB UNIVERSITARIO DE LA PLATA

THE SOCIAL, THE SPORTIVE AND THE POLITICAL IN TENSION. A JOURNEY THROUGH THE HISTORY OF THE UNIVERSITY CLUB OF LA PLATA

Julia Hang (julita.hang@gmail.com)

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
CONICET, Argentina*

Fecha envió: 11/07/2018

Fecha aceptación: 27/10/2018

Resumen: El presente artículo recorre la historia del Club Universitario de La Plata, un tradicional club vinculado a un sector de las clases medias platenses. Se describen sus características (orígenes, requisitos para asociarse, modo de gobierno, formato jurídico), y se rastrean un conjunto de tensiones que desde sus inicios se articulan en la cotidianeidad del club, para observar cómo se fueron creando sentidos específicos en torno a “lo social”, “lo político” y “lo deportivo”, que configuran dimensiones, que a lo largo de la historia se tensionan y se combinan dando lugar a un conjunto de valores morales que caracterizan los modos de vincularse de los socios y deportistas con el club y entre sí. Se profundiza sobre la noción de “prescendencia política” que se articula con un imaginario acerca de la “función social del deporte”, que lejos de contradecirse, dan forma a una manera particular de relacionarse con la política. Reponer la especificidad de estas relaciones permite preguntarnos por los vínculos que los clubes han mantenido con el Estado en los distintos momentos históricos, complejizando las maneras dicotómicas en que se ha leído la relación sociedad civil/Estado en la historia argentina

Palabras clave: Club, sociabilidad, deporte, política, historia

Abstract: This article traces the history of the University Club of La Plata, a traditional club linked to the middle class of La Plata. Its characteristics are described (origins, requirements to associate, mode of government, legal format), and some tensions, that from their beginnings are articulated in the daily life of the club, are traced to observe how specific senses were created around "the social", "the political" and "the sporting", which shape dimensions that throughout history are mixed allowing moral values that characterize the ways of linking associates and athletes with the club and each other. The notion of "political detachment" is deepened, which is articulated with an imaginary about the "social function of sport", which, far from contradicting itself, shapes a particular way of relating to politics. Replacing the specificity of these relationships allows us to ask about the links that the clubs have maintained with the State in the different historical moments, complicating the dichotomous ways in which the relationship civil society / State has been read in Argentine history.

Key-Words: Club, sociability, sports, politics, history



1. Introducción

El Club Universitario de La Plata (de aquí en adelante CULP) se fundó en el año 1937. En una asamblea que tuvo lugar en el salón de actos del Colegio Nacional, un grupo de estudiantes y profesionales egresados de la Universidad Nacional de La Plata (de ahora en más UNLP) firmaron el acta fundacional que dio origen a la institución. Allí comienza una historia de relaciones sociales, de hazañas deportivas, de vínculos políticos, de eventos culturales que tendrán como eje la vida social en el club, que con el correr de los años se ha consolidado como un espacio de sociabilidad de ciertos sectores de las clases medias platenses, aquellos más vinculados a un sector de la vida universitaria de la ciudad. En este artículo posaremos nuestra mirada sobre el pasado de la institución para mostrar cómo a lo largo de la historia del club los socios, deportistas y dirigentes de un club con una fuerte gravitación en la sociedad y la política local elaboraron y procesaron un conjunto de tensiones entre las dimensiones “social”, “política” y “deportiva”¹.

Para ello, recurriremos a documentos institucionales, al *acta fundacional*, a Memorias y Balances publicados por las distintas comisiones directivas, revistas institucionales y libros conmemorativos. También tomaremos algunas referencias de la prensa platense, en particular del diario *El Día*, periódico que acompañó el desarrollo de la institución desde sus inicios. Y por último, retomaremos algunos relatos de dirigentes y socios del club, que articulados y tensionados con las fuentes históricas contribuirán a iluminar algunas características de la sociabilidad institucional. Se verá cómo, en el CULP, “lo social”, “lo político” y “lo deportivo” configuran categorías que se articulan en momentos específicos de la historia institucional, se cargan de sentidos y se tensionan habilitando relaciones diferenciales de los socios y los dirigentes entre sí y con el club.

La historia oficial del club no siempre coincide con el uso efectivo que los socios del club hacen de la memoria. En los recuerdos de mis interlocutores, las fechas oficiales se van entremezclando con algunos de los grandes hitos que sucedieron en la historia del club, contribuyendo a crear un relato sobre club que se nutre de elementos provenientes de recuerdos orales, de actas, de las memorias y de la prensa. Esta distancia entre lo que podemos denominar “historia oficial” y los recuerdos de los socios es una de las tantas tensiones que permean y dan forma a nuestro objeto y que fueron emergiendo a lo largo del trabajo de campo. Siguiendo a Archetti, podemos comprender cada recuerdo como “una traslación, una manera de conectar experiencias individuales con procesos culturales y sociales”².

Además del acceso a documentos institucionales, se han realizado entrevistas a socios y dirigentes del club. Por último, se consultaron los decretos y ordenanzas tanto provinciales como municipales en los que el club aparecía mencionado. Con respecto al uso de los documentos institucionales, vale la pena realizar dos comentarios: primero, que como ha mostrado Tobías Boos para el caso del Club Libanés de Buenos Aires, los libros conmemorativos, inciden fuertemente en la auto-representación histórica de los miembros, porque ellos mismos participan de diversas formas en su realización³. Estos libros contribuyen

¹ Este artículo recupera los desarrollos de mi tesis doctoral para optar por el grado de Doctora en Ciencias Sociales por la UNLP, en particular los presentados en el capítulo 1 de la misma. En esa investigación muestro, a partir del trabajo etnográfico en el club, que la sociabilidad, la política y el deporte se articulan a lo largo de la historia institucional contribuyendo a conformar una definición particular de la política en el Club Universitario de La Plata, que es fundamentalmente moral y está permanentemente atravesada por componentes afectivos. Muestro que las prácticas sociables y deportivas que los actores llevan adelante en el club tienen consecuencias en los modos en que la política es entendida y movilizada.

² Eduardo Archetti, *Masculinidades*. Fútbol, tango y polo en la Argentina, (2016 [2003] Buenos Aires: Antropofagia): 44

³ Tobías Boos. “Las asociaciones libanesas en Argentina: lugares de memoria, espacio de representación cultural”. *Rivista italiana de studiamericanistici*. (Centro Studi Americanistici. “CircoloAmerindiano”, 2016)

a sancionar una mirada sobre la historia que luego irá permeando los relatos de los socios. Segundo, que el uso de Balances y Memorias como documentos históricos, más que conducirnos a “la” verdad, nos permiten el acceso a la voz oficial del club en distintos momentos de su historia. Coincidimos con el uso que Gruschetsky realiza de los balances y Memorias del Club Atlético Vélez Sarsfield, para el cual advierte que

“al trabajar con esta fuente estamos colocándonos como investigadores pero adoptando la mirada de la institución. Cada año, la Memoria y Balance constituye la voz oficial del club, y expresa el punto de vista de quienes lo conducen. Lejos de colocar a estos relatos en el nivel de la absoluta verdad de lo ocurrido, son para nosotros una fuente más entre otras muy valiosas y sobre todo un discurso que expresa representaciones de quienes las enuncian”⁴.

Por último, es necesario realizar una mención a la falta de algunos documentos que hubieran permitido una mirada más completa sobre la historia del club. En este sentido, para la presente investigación se ha trabajado con los Balances y Memorias del Club sólo a partir del año 1953. Los documentos previos, según Mabel, secretaria del club desde hace más de 30 años, se han perdido con las mudanzas. Sin embargo, y a pesar de que el acceso a tales documentos hubiera enriquecido la investigación, no se aspira a realizar una historia “enciclopedista” de la Institución, sino a mostrar cómo en la historia misma del club están presentes tensiones que hasta el día de hoy podemos encontrar.

2. Primeros pasos. Construcción de un sentido *universitario* en torno a la fundación del club.

El artículo primero del acta firmada el 6 de marzo de 1937 indica que, por ese medio, se constituye “una asociación denominada Club Universitario de La Plata, ajena a todo sectarismo *religioso* o *político*”⁵. Ese mismo día, se aprueba su estructura organizativa y se eligen las autoridades. La Comisión Directiva se compone de presidente, vice-presidente, secretario general, secretario de actas, tesorero, pro-tesorero y siete vocales. En esa ocasión, la asamblea eligió como presidente de la institución al Ingeniero Juan Sabato⁶, quien estuvo acompañado por el Dr. Andrés D’Onofrio⁷ como vicepresidente. Este tipo de estructura, que suponía la renovación de los cargos cada dos años, es la que sigue operando hasta la actualidad (con la diferencia de que hoy las elecciones tienen lugar cada tres años).

En el mismo documento fundacional se dejan asentados los fines del club, entre los que se destacan el de “acrecentar los vínculos de unión de los universitarios del país, estimular entre sus asociados el estudio de temas científicos y de interés general y el fomento de la práctica de todos los deportes en este ‘centro social y de cultura’”⁸. También se estipula que los socios deberán ser profesores o estudiantes de las facultades o escuelas secundarias de la UNLP. La combinación de estas dos características (sus fines y los requisitos para asociarse) junto con el carácter “ajeno a todo sectarismo político y religioso”, sentarán las bases que hacen del Club Universitario de La Plata una institución particular, difícilmente comparable a otros clubes sociales y deportivos tanto de la ciudad como del país. Pero como es sabido, entre

⁴ Mariano Gruschetsky. “Actores sociales en torno a la construcción del estadio del Club Atlético Vélez Sarsfield”. En Frydenberg, J. y Daskal R. *Fútbol, historia y política*. Aurelia libros. Estudio social. Rivera. Buenos Aires, 2010

⁵ CULP (1937): 2

⁶ Napolitano en su libro *Quién es quién en La Plata* (1972:729) dedica algunos párrafos a la vida del Ingeniero Juan Sabato, de quien destaca su actuación como docente universitario en la Facultad de Ingeniería desde el año 1927, al mismo tiempo que su desempeño en distintas instancias estatales.

⁷ Andrés D’Onofrio fue un abogado nacido en Chascomús, quien como se menciona en la página de la asesoría general de la Provincia de Buenos Aires “desempeñó cargos en la Justicia como Secretario, Juez de Menores, Juez de Primera Instancia en lo Civil y Comercial hasta su destitución en 1946. Fue designado Asesor General de Gobierno en 1955 por la Intervención Nacional en la Provincia. Visto en http://www.asesoria.gba.gov.ar/informacion/asesores.php#Donofrio_Andres

⁸ CULP, (1937): 4.

lo que las normas regulan y las apropiaciones efectivas que las personas hacen de ella siempre hay distancias y divergencias. Por eso, en este documento fundacional encontramos ya toda una serie de tensiones que serán recurrentes a lo largo de la historia del club. Por un lado, el acceso restringido a la membresía del club conforma un universo particular: profesores y estudiantes universitarios. Aunque esta regulación ya no se mantiene, ya que desde los años noventa para ser socio sólo es necesario pagar la cuota, alcanzó para configurar un sentido universitario, una valoración positiva de los saberes adquiridos en la universidad, y toda una generación de dirigentes y socios que además de compartir instancias laborales, en sus actividades del tiempo libre optaban por participar de la vida institucional del club. Por otro lado, si el club se proclama como ajeno a la política y la religión, ¿deberían sorprendernos las gestiones realizadas por sus dirigentes con el poder político provincial para obtener su sede deportiva? ¿Y qué pensaría el Ingeniero Sábato de la misa ofrecida en el marco de la celebración del 45 aniversario del club, en memoria de los socios fallecidos en la Capilla de Gonnet el 6 de marzo de 1982?⁹ Del mismo modo, podemos preguntarnos si fue posible la combinación armoniosa entre el estudio de los temas científicos y el fomento de la práctica de todos los deportes, o si hubo tensiones entre las dimensiones “social”, “deportiva” y “de cultura”.

Hasta aquí, podemos destacar que los protagonistas de la etapa pre-fundacional como posteriormente los miembros de la primera Comisión Directiva presentan un conjunto de características que nos hablan de una composición social particular, tanto por sus profesiones como por los lugares que ocupan en otros espacios sociales. Así, nos encontramos con personas que desempeñan profesiones tales como la abogacía, las ciencias económicas o la ingeniería. A su vez, se trata de profesionales con importantes cargos de gestión en los gobiernos nacionales, provinciales o municipales, como de personalidades vinculadas a distintas instancias de la política universitaria, ya sea en su versión estudiantil o ya sea como graduados o profesores. Asimismo, si consideramos la lista completa de quienes fueron presidentes de la institución hasta la actualidad, como de muchos de los miembros de las comisiones directivas, como de las comisiones de deportes, podemos encontrar tanto una recurrencia en este tipo de profesiones como en las asociaciones políticas y profesionales de las cuales forman parte.

Ahora bien, si podemos establecer fuertes vínculos entre política universitaria, política nacional, provincial o municipal, categorías socio-profesionales y dirigencias en el club, también vale la pena tener en cuenta que estas relaciones no son unívocas ni unidireccionales. A pesar de que las informaciones elaboradas evidencian ciertos vínculos entre estas dimensiones políticas y profesionales, creemos que es necesario anclar estas relaciones en nuestro caso concreto para a partir de allí comprender las sociabilidades específicas que acontecen en torno a la institución. Nuestro trabajo de campo evidencia el importantísimo rol que las profesiones juegan en los dirigentes del club, pero también en la comunidad de socios del mismo que no detentan cargos de poder. Y la profesión, que si bien es una variable fundamental, es una más entre otras. En efecto, otros trabajos que analizan las prácticas del tiempo libre de los sectores más acomodados (Cerón-Anaya, 2010; Iuliano, 2013) coinciden a la hora de señalar la importancia de las redes de socialización profesional no solo para el ingreso a las instituciones deportivas sino también como determinantes a la hora de imaginar el contacto con la práctica; tal como se demuestra en particular, de las redes de la abogacía, como sostiene Iuliano, en el caso de los golfistas del club Dos Sargentos. Y asimismo, nos permite instalar una interrogación acerca del modo en que esta importancia es variable en relación al contexto histórico.

Por último, es importante señalar que la fundación del club se da en un clima de época en el cual el discurso higienista estaba instalado ya en la política estatal, “formando conceptos sobre ciertas ideas acerca del cuerpo sobre el trabajo, la energía, el cuerpo, la fatiga, las condiciones ambientales y el entrenamiento físico en la Argentina”¹⁰. Así, con estos ideales se habían creado previamente otras instituciones como el Club Gimnasia y Esgrima de La Plata, fundado en el año 1887, cuyo objetivo era “aumentar los beneficios para la higiene y sobre

⁹*El Día*, 6 de marzo de 1982.

¹⁰Diego Roldán, *La invención de las masas. Ciudad, corporalidades y cultura. Rosario, 1910-1945*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Biblioteca Humanidades (2012): 51.

todo, para el desenvolvimiento de la juventud¹¹ y el Club Estudiantes de La Plata fundado en 1905 por un grupo de jóvenes, algunos de ellos participantes de la recién creada UNLP¹². Tuvieron que pasar unos años para que, bajo el marco del artículo 14 de la Constitución Nacional que otorga el derecho de libertad de asociación, se forme el Club Universitario.

3. Relaciones políticas en una asociación civil “ajena a la política”.

A unos 200 metros de la estación de trenes de Gonnet, las 16 hectáreas de la sede deportiva del Club Universitario de La Plata destacan por su arboleda, sus enormes piscinas, y el verde de sus canchas de hockey y rugby, observables desde el Camino Centenario, uno de los puntos de acceso al centro de la ciudad, lindante con uno de los laterales del club¹³. El club se encuentra muy cercano a otras instituciones deportivas de la ciudad, como son La Plata Rugby Club, y el club de hockey Santa Bárbara. En el otro lateral, limita con la República de los Niños, el parque temático y educativo que reproduce una ciudad en escala acorde para niños, con todas las instituciones correspondientes al sistema democrático.¹⁴

Esta sede, que hoy es el centro de la vida deportiva y política de la institución, recién fue adquirida por el club en el año 1959. La importancia que en los relatos institucionales y nativos se le otorga al momento de la adquisición de la sede de Gonnet permite introducirnos en una historia que es dinámica, maleable y cuyos hitos se relatan de manera diferencial según los distintos contextos. En torno a la adquisición de las tierras de Gonnet, al mismo tiempo, se ponen de manifiesto los vínculos que se establecen entre este tipo de instituciones y las esferas políticas más amplias, en este caso, el Gobierno Provincial que se encontraba en ese momento encabezado por Oscar Alende, gobernador de la provincia de Buenos Aires entre los años 1958 y 1962. Y el bautismo de este predio con el nombre del Dr. Tomás Ide, del cual se resalta su valor como dirigente pero al mismo tiempo como “personalidad relevante de la ciudad de La Plata”¹⁵ evidencia la imposibilidad de pensar la historia del club sin considerar la circulación de sus miembros y dirigentes por los espacios de la política local, como por las distintas instancias de formación profesional como la UNLP, o los colegios profesionales. Asimismo, la capitalización en el club de estas trayectorias y estos vínculos no sería posible si no estuviese acompañada por las cualidades enunciadas en el texto institucional, como la “capacidad, el esfuerzo y el más elevado espíritu de servicio”¹⁶

En una entrevista realizada en el año 2013, Ricardo Domínguez, presidente del club entre los años 2000 y 2008, relataba que:

“pasado el tiempo, tienen la posibilidad de conseguir un predio en Gonnet. Es el actual predio que hoy tiene el club. En donde el gobernador, que en ese momento era Alende, le dona al club 17 hectáreas, mientras se cumpla el fin social y deportivo”.

El “fin social y deportivo” al que hace referencia Domínguez es el asentado en la ley 8148, sancionada el 5 de febrero de 1958, que cedía las tierras al club siempre y cuando se mantengan los fines sociales, culturales y deportivos. Esta condición no es particular de esta institución, ya que como han mostrado Daskal y Moreira, los clubes argentinos históricamente

¹¹ Matías Godio. *Somos hombres de platea: a sociedade dos dirigentes e as formas experimentais do poder e da política no futebol profissional em Argentina*. Universidade Federal de Santa Catarina (2010): 48.

¹² *Ibíd.*, 49

¹³ En la actualidad tres sedes componen el patrimonio del Club. La sede social, que se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, a unos ocho kilómetros de distancia de la sede de Gonnet, siendo esta última el lugar en el cual se desarrollan la mayoría de las actividades deportivas, tales como rugby, hockey, natación, vóley, wáter polo, tenis y básquet. A unos doce km del centro de La Plata, se encuentra la sede de Punta Lara, que se encuentra bordeando el Río de La Plata, donde tienen lugar las actividades náuticas

¹⁴ Construida en el predio que pertenecía al Swift Golf Club, fue inaugurada en el año 1951 por el presidente Juan Domingo Perón. Las tierras que habían quedado sin utilizar, son las que posteriormente fueron cedidas al Club Universitario.

¹⁵ CULP, 1992.

¹⁶ *Ibíd.*

han apelado al imaginario de su función social como estrategia para conseguir recursos estatales¹⁷.

La cesión de las tierras al club no pasó desapercibida, ni por la comunidad de socios, ni por la sociedad platense en general, que a través del generoso espacio que el diario *El Día* le otorgó al acto que tuvo lugar el 9 de julio de 1959, podía conocer que del acto participaron el gobernador, autoridades del Club, deportistas y ministros provinciales. En torno a la adquisición de las tierras de Gonnet, la relación entre el club y esferas políticas más amplias se pone de manifiesto, al mismo tiempo que es naturalizada en el discurso de sus dirigentes y de la prensa. Recuperar esta relación nos permitirá pensar, en consonancia con algunos trabajos de la sociología y la historiografía nacional cómo se han mixturado históricamente los clubes con la actividad política general¹⁸. El tema de su formación resulta interesante, ya que, como sostiene Daskal “la cuestión de los clubes y sus vínculos con la actividad política se encuentra enmarcada en las relaciones más generales entre deporte e ideas, creencias y sentidos que en cada época se despliegan en la sociedad y específicamente en su clase política”¹⁹. El trabajo de Gruschetsky, por otra parte, resulta un necesario aporte empírico al evidenciar esos vínculos para el caso del club de fútbol Vélez Sarsfield, donde el autor rastrea el proceso histórico de ocupación de su terreno, la construcción de las diversas infraestructuras y equipamientos deportivos que va llevando a cabo el club, prestando atención a los diversos actores, públicos y privados que participaron de dicho proceso. Allí, con respecto a la donación de una parcela por parte del gobierno provincial a la institución en el año 1958, el autor resalta que lo interesante de dicha donación es que se realiza conjuntamente a otras tierras de propiedad del estado a los clubes Lanús, Dock Sud, El Porvenir, Club Atlético Independiente, Racing Club y Atlanta²⁰. Podríamos agregar aquí el caso del CULP, que a pesar de ser una institución sin fútbol y ubicada en otra ciudad, recibe las tierras con una ley que como veíamos se fundamentaba en un espíritu similar, pero con una diferencia significativa: mientras que en el caso de los clubes de fútbol es menester que se prosiga con la práctica de la *rama deportiva*, para el CULP se agregaban las actividades *culturales* y *sociales*, prohibiéndose el uso de las instalaciones para la práctica habitual de deportes profesionales, en particular el fútbol.

4. Articulaciones y tensiones entre lo social y lo deportivo.

La adquisición del predio de Gonnet se constituyó como un hito fundamental que marcó un quiebre en la historia del club, el cual desde ese momento puede abocarse con mayor facilidad al desarrollo de los distintos deportes al poseer su propio campo de deportes. Si como sostiene Branz en su trabajo sobre la producción de las elites platenses en torno a la práctica del rugby “por pedido del Concejo Superior de la Universidad de La Plata, en 1937 se solicitó que el club sea una entidad meramente universitaria, dando lugar a actividades culturales y sociales que relegaron a un segundo plano la práctica del rugby”²¹ este imaginario será

¹⁷ Rodrigo Daskal y Verónica Moreira, *Clubos argentinos: debates sobre un modelo*, (UNSAM Edita, San Martín, 2017)

¹⁸ Mariano Gruschetsky. “Actores sociales en torno a la construcción del estadio del Club Atlético Vélez Sarsfield”. En Frydenberg, J. y Daskal R. *Fútbol, historia y política*. Aurelia libros. Estudio social. Rivera. Buenos Aires, 2010. Rodrigo Daskal, “Clubos, deporte y política en el Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires (1895-1920)” en *Fútbol, historia y política*, (Frydenberg J. y Daskal R. com), Aurelia Rivera Libros, Buenos Aires (2010). Luciano De Privitellio y Luis Alberto Romero, “Organizaciones de la sociedad civil, tradiciones cívicas y cultura política democrática: el caso de Buenos Aires, 1912-1976” (Revista de Historia: Mar del Plata, 2005): 11 – 59

¹⁹ Rodrigo Daskal, “Clubos, deporte y política en el Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires (1895-1920)” en *Fútbol, historia y política*, (Frydenberg J. y Daskal R. com), Aurelia Rivera Libros, Buenos Aires (2010)

²⁰ Mariano Gruschetsky. “Actores sociales en torno a la construcción del estadio del Club Atlético Vélez Sarsfield”. En Frydenberg, J. y Daskal R. *Fútbol, historia y política*. Aurelia libros. Estudio social. Rivera. Buenos Aires, 2010

²¹ Juan Branz, *Deporte y masculinidades entre sectores dominantes de la ciudad de La Plata Estudio sobre identidades, género y clase*, (2015): 94

compartido por algunos de sus socios, que establecen una interpretación acerca de que el club, al priorizar las dimensiones sociales y culturales en detrimento de lo deportivo, no solo frenó la posibilidad de un desarrollo exitoso del club, sino que al mismo tiempo favoreció el desarrollo deportivo de las otras instituciones cercanas al CULP. Dardo, un ex jugador de hockey de 65 años de edad, referente en el ámbito de ese deporte por su larga trayectoria como jugador, dirigente y árbitro, comparte este imaginario al expresar durante una conversación que mantuvimos en el verano del año 2017 que:

“Primero era un club social y después deportivo. No había en los dirigentes una claridad de lo que se buscaba con los deportes. En el club durante muchos años los deportes eran un complemento de lo social”.

Esta política del club, como sostiene el deportista, que priorizó la cuestión social por sobre la deportiva, impulsó además el abandono de la institución por parte de algunos deportistas que fundaron nuevos clubes, orientados a la práctica de algún deporte en particular, como el rugby o el hockey.

Este complejo vínculo entre la actividad social y deportiva era leído por algunos socios como un déficit de la política institucional. A lo largo de los años, se ha podido ver cómo en ciertos momentos se priorizó una dimensión por sobre la otra, o bien ambas convivían en armonía. Ahora bien, lo que en algunos relatos aparece como la debilidad del club, en otros es presentado como evidencia de su grandeza. Si tomamos tanto los Balances y Memorias de la institución, como las notas publicadas en el diario *El Día*, será justamente la sociabilidad del club una de sus características distintivas que es presentada con orgullo en los relatos y en la prensa local. En efecto, el diario *El Día* del 28 de febrero de 1960, califica como “un éxito sin precedente” a la fiesta de carnaval que había tenido lugar en la noche anterior en la sede de Gonnet, “tanto por la jerarquía de la fiesta como por la cantidad de público asistente”. El artículo destaca la presencia del vice-gobernador, de ministros, legisladores, el intendente de la ciudad y el rector de la Universidad entre otras personalidades.

Asimismo, los Balances y Memorias expresan la importancia de dichas dimensiones, tal como lo muestra la memoria relativa al período 1964-1965, donde la Comisión de Fiestas expresa que: “lo hecho y lo proyectado permitirá seguir congregando a los socios en mejor y más estrecha vida de relación a la par que divertirse en la sana alegría que irradia nuestra gran familia universitaria”, o como muestra el balance de los años 1953-1954, acerca de que “las fiestas organizadas tienen la unánime aceptación de la selecta concurrencia que asiste a ella sin interrupción. La característica que prevalece en estas reuniones es el mesurado bullicio”

Estos festejos ocupaban un espacio significativo en las páginas del diario *El Día*, el cual, además de promocionarlos durante los días previos, indicaba a los asociados cómo llegar a la sede de Gonnet, y posteriormente relataba lo sucedido en las fiestas, acompañado de imágenes y testimonios de sus dirigentes. Incurriendo en una *pedagogía cívica*²², los periodistas del diario *El Día* se erigían como actores privilegiados de la promoción de pautas culturales y sociales consideradas civilizadas, que eran compartidas por los dirigentes del club, según puede verse, a través del adjetivado de las memorias, donde se describe a la concurrencia “selecta” y al bullicio “mesurado”. Así, durante los días de carnaval del año 1960, numerosos artículos acompañaban la realización de los festejos, que tras augurar “una noche de fasto (...) para la vieja entidad, que experimentará en la fecha la culminación de un esfuerzo impulsado por el noble espíritu y forjado a través de una línea de conducta que se impuso elevadas normas”²³ culminaron siendo “un éxito sin precedente”, en el cual “alrededor de 3.500 personas tuvieron oportunidad de apreciar las mejoras introducidas en el predio cedido a dicha institución y participar de una reunión (...)”²⁴. El festejo del año 1960 adquirió una especial importancia, en tanto representaba el inicio de “una nueva y próspera etapa”²⁵ al inaugurarse las instalaciones de la nueva sede de Gonnet.

²² Andrés Bisso, *Sociabilidad, política y movilización. Cuatro recorridos bonaerenses (1932-1943)*. (Buenos Libros-CeDInCI Editores, Buenos Aires, 2010): 102.

²³ Diario *El Día*, 26 de febrero de 1960.

²⁴ Diario *El Día*, 28 de febrero de 1960.

²⁵ Diario *El Día*, 26 de febrero de 1960.

La perspectiva civilizatoria que atraviesa la noción de la función social del deporte como práctica que habilitaría la regulación de las emociones²⁶ regula también las prácticas sociables fomentadas por el club, que promueve una *diversión sana*, como veíamos más arriba, donde *prevalece el mesurado bullicio, la renovada y contagiosa alegría*.

Nuevamente, la comparación con el Club Vélez Sarsfield permitirá iluminar la especificidad de nuestro caso. Allí, los bailes y actividades que aparecen bajo el título “social” significaban en los años treinta “un negocio tan malo que ha arrojado una pérdida mensual de 800 a 1.000”²⁷), mientras que quince años después serán los bailes del club los que sostendrán el déficit del mismo en el momento de las grandes inversiones en equipamiento e infraestructura. En el CULP, los festejos de carnaval no sólo colaboraban para engrosar las finanzas del club, sino que la sociabilidad generada en torno a ellos fue una característica de la institución hasta los años finales de la década del setenta, momento en el cual los festejos comienzan a perder importancia relativa en términos de ingresos. Frydenberg sostiene que en algunos clubes de fútbol se comenzaron a instalar conflictos de intereses entre la “lógica social” y la “lógica del fútbol”²⁸. Sin embargo, las interpretaciones de Frydenberg y Gruschetsky, parecieran tender hacia un futbolcentrismo que incluye en “la lógica social” a todas aquellas actividades que no son fútbol. El deporte amateur, los bailes, y las actividades culturales se homologan por los autores bajo la idea de “lógica social”, difícilmente asimilable al ámbito del fútbol. Los autores reproducen en sus análisis los discursos nativos, la lógica de la “contaminación” según la cual, ciertas categorías no deben tocarse²⁹, en este caso, por ejemplo, lo social y el fútbol. Estas dicotomías obstaculizan la comprensión de las lógicas sociales, políticas y deportivas que tienen lugar en tales instituciones. En este sentido, la noción de “capital social” que es central en los análisis de ambos autores, se desprende de esta misma mirada que asocia lo social a aquello que sucede por fuera del fútbol, sobreestimando los beneficios que la vida social de los clubes despliega en torno a lo amateur como instancias productivas de relaciones políticas y sociales y subestimando al mismo tiempo aquello que sucede en torno al fútbol. El uso de la categoría “capital social” para pensar el lugar de las asociaciones para la vida política se remonta a algunas tradiciones enraizadas en otros momentos históricos y sociedades diferentes a la nuestra, como la norteamericana y europea³⁰), y por momentos parece olvidar que estas sociabilidades, estos encuentros, son imposibles de pensarse en compartimentos separados, que la complejidad de lo social queda expresada en ellos. Y en sintonía con dicha categoría, Daskal y Moreira destacan el rol de formadores de ciudadanía de los clubes ajenos al fútbol que adoptaron el modelo de asociación voluntaria para desarrollar centralmente la actividad deportiva, social y cultural³¹.

Los datos que refieren a la pérdida de importancia de los festejos desde mediados de los años setenta no son casuales si comprendemos que con la dictadura militar instaurada en Argentina en el año 1976 se produjo un repliegue de la sociedad hacia el ámbito privado y que al mismo tiempo con la firma del Decreto Nº 21.329/76 por parte de Videla, se eliminaron los feriados por la celebración del carnaval. Sin embargo, a pesar de la menor relevancia de este tipo de festejos, otros aspectos relativos a la vida cotidiana del club no sufrieron grandes

²⁶ Norbert Elías y Eric Dunning, “La búsqueda de la emoción en el ocio”, en *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, (FCE, México, 1992): 82-115

²⁷ Mariano Gruschetsky. “Actores sociales en torno a la construcción del estadio del Club Atlético Vélez Sarsfield”. En Frydenberg, J. y Daskal R. *Fútbol, historia y política*. Aurelia libros. Estudio social. (Rivera. Buenos Aires, 2010): 162

²⁸ Julio Frydenberg. “Los clubes de fútbol de Buenos Aires en los años veinte”. En Frydenberg, J. y Daskal R. *Fútbol, historia y política*. Aurelia libros. Estudio social. (Rivera. Buenos Aires, 2010): 46

²⁹ Julieta Quirós. *El por qué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)* (Ed. Antropofagia, 2011)

³⁰ Alexis de Tocqueville, *La Democracia en América*. Madrid. (SARPE, 1984. Vol.1: Introducción y Primera Parte) 25-175. Jürgen Habermas, *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública* (Barcelona, 1981). Maurice Agulhon, *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. (Buenos Aires. Siglo XXI editores, 2009)

³¹ Rodrigo Daskal y Verónica Moreira, *Clubes argentinos: debates sobre un modelo*, (UNSAM Edita, San Martín, 2017): 28

cambios en tal período, lo que nos permite interrogarnos acerca de los vínculos que el club mantuvo con los distintos gobiernos y cómo esto fue capitalizado hacia su interior.

5. El CULP y la prescindencia política. Subsidios, donación de terrenos y el esfuerzo de los asociados.

El CULP es una asociación civil sin fines de lucro. En este sentido, responde al modelo de Asociación Civil propuesto por Frydenberg³², las cuales nacen por la concurrencia de una entidad que aparece independiente de los individuos que la integran y que tienen la iniciativa voluntaria de crearla; la finalidad de “bien común” y el reconocimiento en virtud del cual el ordenamiento jurídico otorga a tal entidad la cualidad de persona jurídica. Moreira muestra que la especificidad del caso de los clubes argentinos, asociaciones civiles sin fines de lucro, es particular por el amateurismo de sus dirigentes, los cuales son elegidos en elecciones por los asociados³³. En el CULP estas elecciones tienen lugar cada tres años, donde además de presidente y vice-presidentes, los socios eligen vocales, secretario de deportes, secretario de actas y tesorero. Este modelo asociacionista, implicó hasta la actualidad estructuras de carácter democráticas basadas en el voluntarismo de sus socios y dirigentes. Los clubes se sostienen por el aporte de la cuota societaria y demás ingresos que pueden generar, pero también con el tiempo y esfuerzo que sus socios brindan sin retribución económica en las comisiones, subcomisiones o distintos espacios en que participan³⁴. La estructura organizativa del CULP se completa con las distintas subcomisiones que son elegidas por los miembros de las distintas actividades: subcomisiones de los distintos deportes, que replican la lógica de la Comisión Directiva (presidente, vicepresidente, tesoreros y vocales) y otras subcomisiones tales como la de fiestas o la de cultura. Estas últimas tienen mayor o menor protagonismo dependiendo del momento y de la orientación general que asuman las distintas Comisiones Directivas.

Desde sus orígenes, los deportistas del CULP desarrollaban sus entrenamientos en instalaciones prestadas por otras instituciones. Por eso, la adquisición del campo de deportes fue, hasta fines de los años 50, una preocupación por parte de los distintos dirigentes. Al mismo tiempo, la masividad de los eventos sociales llevados adelante en la sede del centro desbordaba las instalaciones, por lo que la consecución de un espacio más grande era deseada por socios y dirigentes.

Así, el balance de los años 1957-1958 destaca como la gestión más importante de dicho período la que refiere a la permuta de la sede de Gonnet, y expone la fundamentación de la siguiente manera:

“Queremos destacar que en esta ciudad Universitaria de La Plata, casi todas las entidades poseen instalaciones adecuadas, campo de deportes, donde pueden cumplir sus fines específicos. El Estado ha velado por el desarrollo del deporte y tal es así que las entidades de esta ciudad a que me estoy refiriendo, les ha otorgado tierras fiscales para las prácticas deportivas de sus asociados, siendo el Club Universitario quizás el único que no ha sido favorecido por tal apoyo”³⁵.

Vemos que el argumento utilizado para la obtención del campo de deportes apela a

³² Julio Frydenberg, “Los clubes deportivos con fútbol profesional argentinos y el tipo o formato social bajo el cual se organizan: asociaciones civiles o sociedades anónimas. Aportes para un debate acerca de realidades y modelos ideales, pasiones e intereses” en www.efdeportes.com/ Revista Digital - N° 51 - Agosto de 2002. Buenos Aires.

³³ Verónica Moreira, *La política futbolizada: los dirigentes deportivos y las redes político - territoriales en Avellaneda*. Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales. (Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires, Mayo, 2010)

³⁴ Rodrigo Daskal y Verónica Moreira, *Clubes argentinos: debates sobre un modelo*, (UNSAM Edita, San Martín, 2017): 26-27.

³⁵ CULP, 1958: 5

una concepción del Estado cuya función es la de velar por el desarrollo del deporte. Mientras otras instituciones ya habían sido favorecidas, se apela al hecho de que el CULP es la única institución de la zona que aún no habría recibido tal apoyo. Ahora bien, este argumento, que si bien fue exitoso ya que logró que las tierras sean cedidas al club, pareciera contradecirse cuando más adelante, en el año 1968, la Comisión Directiva destaca que:

“(…) la obra cumplida en este período y el superávit alcanzado es producto de una **austera administración, sin subsidios, subvenciones u otros ingresos que no sean los provenientes de las cuotas sociales** y lo logrado a base de las actividades propias de la institución, como fiestas de carnaval o el excedente de la temporada veraniega. Por ello, estamos orgullosos de que sea el **propio esfuerzo** de sus asociados que haga a su progreso; como así que nuestros deportistas, amateurs por excelencia, contribuyan a mantener año a año la moral y el prestigio de nuestra institución”³⁶.

La cesión de las tierras no fue la única ayuda estatal que el club recibió a lo largo de los años, sino que el mismo ha recibido (y sigue haciéndolo) múltiples subsidios estatales. Así, dos décadas antes, el diario *El Día* del 6 de marzo de 1947 informaba que se le había otorgado un subsidio nacional de 200 mil pesos y que le pidió la misma suma a la Provincia, para realizar obras y mejoras en la Biblioteca, salones, teatro, canchas. Podemos comprender las interacciones entre el club y el estado, a la luz de los cambios en las legislaciones vigentes. En este sentido, en su detallado análisis sobre la historia política del deporte argentino, Lupo destaca la Ley 12.932 sancionada por Perón en 1946 por la cual se autorizaba al Poder Ejecutivo Nacional a otorgar préstamos en efectivo destinados a financiar la construcción de estadios, campos e instalaciones, mientras que la ley 12.965 eximía del pago de impuestos nacionales a las asociaciones deportivas³⁷. Al mismo tiempo, la vinculación entre las distintas escalas políticas ha sido abordada por Moreira quien muestra que esta circulación de ayudas es típica también de los clubes de fútbol, analizando cómo la presencia de políticos profesionales, que lograban ingresar a la política institucional del club Juventud haciendo valer su reconocimiento, facilitaba la formación de puentes conectivos con otros espacios, activando relaciones con amigos influyentes y, a través de ellos, conseguían beneficios para el club³⁸. Gruschetsky por otra parte, pone de manifiesto estas relaciones en el Club Atlético Vélez Sarsfield a partir de la emergencia de lo que el autor denomina como “dirigente caudillo”: personaje emprendedor, de estilo más bien autoritario y personalista, de fuertes vínculos con la política y los poderes públicos y que en Vélez es representada por José Amalfitani que preside el club entre 1923 y 1925 y luego entre 1941 y 1969³⁹. El autor reconoce que la legitimidad de la gestión de Amalfitani, podría resultar problemática si consideramos lo “poco democrático” que podría resultar permanecer 28 años en el poder, pero que eso se ve compensando por cierto “componente mítico, que principalmente por tradición oral hace hincapié, en ciertas hazañas de estos personajes, capaces de superar cualquier adversidad”⁴⁰. Con algunos reparos, la imagen del “dirigente caudillo” nos permite iluminar algunos rasgos en torno a la participación política de algunos dirigentes del CULP, como puede ser el caso de Ide. Todas las historias institucionales expresadas en memorias, libros y relatos orales coinciden en señalar la importancia de su gestión para el club. Como hemos visto, la sede de Gonnet fue bautizada con su nombre. Al mismo tiempo, aparece representado en el diario *El Día* en el marco del 50 aniversario del Club como:

“un presidente muy querido y recordado, que no se conformó con tener solamente el terreno de 15 ha que le había cedido el gobierno de la provincia, y fue así como junto

³⁶ CULP, 1968: 6. (Las negritas son mías)

³⁷ Víctor Lupo, *Historia política del deporte argentino (1610-2009)*, (Buenos Aires: Corregidor, 2003).

³⁸ Verónica Moreira, “Haciendo política en el club Juventud”. *Revista del Museo de Antropología* 7 (2): (2013) 331-338

³⁹ Mariano Gruschetsky. “Actores sociales en torno a la construcción del estadio del Club Atlético Vélez Sarsfield”. En Frydenberg, J. y Daskal R. *Fútbol, historia y política*. Aurelia libros. Estudio social. (Rivera. Buenos Aires, 2010): 164

⁴⁰ *Ibíd.*, 167

con un grupo de amigos comenzó a trabajar en serio para hacer de aquel campo el enorme predio que hoy en día es orgullo de toda la ciudad (...) Fue también durante la gestión de Ide que comenzó a cobrar un lugar de prestigio dentro de la sociedad”⁴¹.

La importancia de su figura para el club es tal, que el libro *Quién es quién en La Plata* (Napolitano, 1972) donde se relata vida y obra de personas influyentes en la ciudad, le dedica un generoso espacio a este dirigente, abogado, y diputado provincial de la UCR entre los años 1948 y 1952, y senador provincial entre los años 1960 y 1962. En este punto vale la pena destacar de su trayectoria política, su paso por importantes cargos de gestión en todos los claustros de la Facultad de Derecho de la UNLP, siendo desde concejero estudiantil hasta presidente del centro de graduados de esa facultad.

En esta etapa temprana del Club Universitario, es posible pensar que las simpatías políticas se van haciendo al calor de la demanda, que combina los sentidos socialmente aceptados acerca de la función social del deporte, con dirigentes que al tiempo que van fundando un club van comenzando sus carreras políticas, mucho de ellos en la militancia estudiantil vinculada al radicalismo. Algunos trabajos han profundizado en el modo en que el deporte fue incorporado y pensado en distintas agencias estatales⁴², siendo concebido como un área importante para los gobiernos peronistas, plasmándose esto en políticas tales como los Juegos Evita, pero también en el otorgamiento de subsidios a clubes de distintos tipos.⁴³ Si Marcilese hace énfasis en las ayudas recibidas por los clubes bahienses que demostraban su apoyo al gobierno, a partir del análisis del CULP podemos complejizar esta relación a partir de pensar las ayudas económicas a los clubes no sólo en relación con los apoyos políticos, sino basadas en representaciones más amplias sobre el deporte que circulan por los sentidos sociales imperantes en las distintas épocas. No es en el club donde los dirigentes hacen valer sus trayectorias previas, sino que estas trayectorias se van forjando en las múltiples relaciones que se van estableciendo entre los distintos campos que estos personajes habitan. Si como muestra Frydenberg para el caso del fútbol en el que fue el deseo de jugar lo que motorizó la organización formal de los clubes, aquí vemos cómo en la necesidad de organizar las prácticas del tiempo libre de estos actores se van formando dirigentes deportivos, que van ensayando relaciones sociales, narrativas y argumentos. Así “la transformación del juego al rito”⁴⁴ en el Club Universitario, requirió de dirigentes capaces de capitalizar sus trayectorias en el club, contribuyendo a instituir allí una trayectoria propia.

De Privitellio y Romero refieren a los vínculos que el asociacionismo barrial estableció con los partidos políticos como “la política de los apolíticos”⁴⁵. Estos lazos, que eran múltiples y evidentes, habitualmente fueron contemplados por sus protagonistas bajo la estricta condición de la prescindencia política, extendiéndose este valor más allá de las instituciones y formando parte de la definición de la comunidad de los vecinos que conforman un barrio. En cuanto se atravesaba la puerta de la asociación, dicen los autores, era de rigor mostrar que se había abandonado toda preferencia partidaria. La condición de la prescindencia, que como habíamos visto estaba regulada en el club por el estatuto, rige desde los comienzos del club los vínculos que los socios y dirigentes establecen entre sí y con organismos políticos. En este sentido podemos destacar que en ninguno de los documentos institucionales analizados se realizan menciones a las identidades políticas de estos dirigentes. Se los presenta como

⁴¹ *El Día*, 4 de marzo de 1987.

⁴² José Marcilese, “Sociedad civil y peronismo: los clubes deportivos en el período 1946-1955”. *Revista de História do Esporte* (Rio de Janeiro, 2009, volume 2, número 2). Alejo Levoratti, “El deporte en el Estado Nacional: Continuidades y rupturas. (Argentina, 1989-2015)”, *Materiales para la Historia del Deporte*, (15), (2017) 111-130.

⁴³ Así, por ejemplo, en la misma página del diario *El Día* de 1947 que se menciona el subsidio al Club Universitario, se menciona otro al club Estudiantes de La Plata para ampliación de su infraestructura.

⁴⁴ Giorgio Agamben. “El país de los juguetes. Reflexiones sobre la historia y el juego” en *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, (Adriana Hidalgo, editora. Buenos Aires, 2007) 93-128.

⁴⁵ Luciano De Privitellio y Luis Alberto Romero, “Organizaciones de la sociedad civil, tradiciones cívicas y cultura política democrática: el caso de Buenos Aires, 1912-1976”. *Revista de Historia* (Mar del Plata, 2005): 12

“personalidades destacadas” (CULP, 1992), y se resalta su condición profesional y sus vínculos con las agrupaciones profesionales (como el caso de Ide, del cual se destaca el hecho de haber sido “presidente y vicepresidente” del Colegio de Abogados).

6. Relaciones entre Estado y sociedad civil. Los clubes y la democracia.

En las páginas que preceden este apartado, pareciera que el contexto social, político y económico no tenía injerencia alguna en la realidad del club (o al menos no se hace visible en las palabras expresadas por las comisiones directivas en sus Balances y Memorias, ni tampoco aparece en las páginas del diario *El Día*). Sin embargo, hacia el año 1974 comienzan a aparecer algunas menciones, en particular, al fuerte proceso inflacionario que atravesaba el país. Si hasta esa época los problemas que atravesaba el club eran entendidos como producto de una realidad interna del club (aumento o disminución de socios, cantidad de usuarios del comedor, éxitos de las fiestas de carnaval, todas estas cuestiones que dependían de la *voluntad* de los asociados) que nada tenía que ver con el contexto social más amplio, ahora la situación parece comenzar a cambiar. Así, en el balance 1974-1975 se menciona: “finalmente nos resta poner en evidencia la prudente y sana administración que se refleja en el balance y que permitió obtener los más altos beneficios económicos en la vida del club, en un período marcado por la inflación y el progresivo y violento crecimiento de los gastos” Mientras que para el período 1975-1976 se destaca:

“la particularidad de este año en el cual la labor que se desarrolló con intensidad y sin desmayos debió sufrir las consecuencias que son de dominio público y por las que atravesó el país todo. Así es que las finanzas del club se mantuvieron en superávit, hecho que se debió, en principal medida, a los ingresos obtenidos merced a los bailes de carnaval y por la temporada de pileta, así como también por sus recursos genuinos o sea su cuota social. La institución afrontó el proceso inflacionario y los mayores costos sin perjudicar a su masa societaria con aumentos desmedidos”⁴⁶

Este fragmento de la memoria 1976 resulta ejemplificador de una de las tensiones que contribuyen a delinear la especificidad del club: la que fluctúa entre la autonomía de su lógica interna, que en este caso permiten mantener el superávit gracias a sus ingresos corrientes, y el proceso social y político en el cual el club se inserta. Así, el orgullo de sus dirigentes en el año 1976 se encuentra en haber mantenido las cuentas en positivo, a pesar de la inflación atravesada por la sociedad argentina.

Lo mismo sucedía con el contexto político nacional, que parecía ausente en las lecturas expresadas por los dirigentes en los balances, que ahora comienza a aparecer de manera explícita. En la página ocho del mismo balance la institución pronuncia su pesar por el fallecimiento de un jugador de rugby de la institución a quien “el 27 de diciembre fue troncada cruentamente su joven vida”, quien fue un militante asesinado por las Fuerzas Armadas en el año 1975.⁴⁷ Sin referir a las condiciones en que sucede su muerte, en el balance se resalta su vínculo con el club, al mismo tiempo que la bondad de sus características personales y sus ideales. Sin embargo, mientras las autoridades del club refieren al dolor por esta pérdida, unas páginas más adelante agradecen a la escuela naval militar por facilitar el uso de su pileta cubierta, suspendido luego, por “los acontecimientos de público conocimiento que impidieron más tarde el ingreso de personas ajenas a la base”⁴⁸.

Más adelante, en el período 1978-1979 se destaca la obra del complejo polifuncional que se encuentra en plena ejecución, obra que “puede concretarse merced al importante apoyo brindado por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires que otorgó al club las sumas de 300.000.000 y 100.000.000. Tal circunstancia hace que esta CD desee expresar su agradecimiento al gobernador Gral. Don Ibérico Saint Jean, quien a través de las gestiones

⁴⁶ CULP. 1976.

⁴⁷ Así figura en el Registro Único de la Verdad, de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. Se puede consultar su sitio web en: <http://www.sdh.gba.gob.ar/MapaMemoria/listado-general-detenido-desaparecidos.php?letra=Y>

⁴⁸ *Ibíd.*

realizadas apoyó las mismas fundando su actitud en la trayectoria exhibida por nuestra institución⁴⁹. Ibérico Saint Jean fue gobernador defacto de la Provincia de Buenos Aires entre los años 1976 y 1981, siendo condenado posteriormente por crímenes de lesa humanidad.

La reconstrucción de estas tensiones que contribuyen a la conformación de un modo particular de relacionarse de los dirigentes y socios del club apunta a comprender los múltiples lazos que las asociaciones establecieron con los gobiernos, sea cual fuera su signo político. Si bien es imposible escindir lo que sucede en el club de las disposiciones más generales que tendieron a regular el deporte y las asociaciones⁵⁰, se ha podido observar al mismo tiempo que cada institución procesa localmente tales regulaciones. De este modo, podemos coincidir con Daskal y Moreira quienes sostienen que la dictadura inaugurada en 1976 no produjo a primera vista grandes modificaciones en el movimiento institucional de los clubes, en los que se continuó eligiendo democráticamente sus conducciones políticas y que simultáneamente y como ha sido una característica histórica de estos términos de su relación con el poder político, muchos de ellos mantuvieron vínculos con diferentes estamentos del poder militar de entonces⁵¹. Los autores muestran que desde el punto de vista dirigencial y político, focalizar en los intereses del club y otorgando por ello cierta “contraprestación” benéfica de tipo social, parecería ser dimensiones cuya continuidad no presentan dudas con el paso de las décadas.

Podemos entonces preguntarnos por la naturaleza de las relaciones entre el club y el estado desde una postura que interroge la clásica oposición “consenso/resistencia”⁵² desde este caso particular. Un análisis de las actividades que sucedieron en el club en los años previos a la dictadura, durante la misma, y aun en los años que siguieron, nos muestra que en ese contexto las relaciones con distintas esferas de la política mantuvieron un patrón similar, lo cual no significaba un problema, siempre y cuando hubiera recursos para el club. Todos los gobiernos, democráticos o no, radicales o peronistas, apoyaron de alguna manera al club, ya sea con ayudas económicas como subsidios, préstamos (que pocas veces fueron pagados), condonación de deudas municipales o convenios para usar instalaciones para la práctica de deportes (como la pileta de la Escuela Naval). Ahora bien, reconocer esta circulación de ayudas y favores, no necesariamente significa insertarla en la línea de la “colaboración”, pero sí nos permite preguntar cuál fue la contraparte de estas prestaciones. Podemos sostener, que en términos simbólicos, la “función social del deporte” es redituable políticamente en tanto que es un sentido ampliamente aceptado por la sociedad, de la cual los distintos gobiernos se hicieron eco. Al mismo tiempo, podemos plantear, como sostienen algunas investigaciones, que los clubes tendieron a suplir algunos espacios vacíos dejados por el estado: si bien esta afirmación requiere un análisis más profundo basado en evidencia empírica, es una cuestión importante a tener en cuenta a la hora de pensar estas relaciones. Para el caso argentino, dice Frydenberg⁵³ los clubes cumplen un papel abandonado por el Estado, brindan espacio e instalaciones para que alumnos de escuelas públicas practiquen deportes, tienen colonias para niños, etc. Por otro lado, y en un nivel más elemental, cumplen un papel importante en el proceso de

⁴⁹ *Ibíd*,

⁵⁰ En el año 1937, cuando se funda el club se sanciona la ley nacional 12345 que crea el Consejo Nacional de Educación Física. Durante el primer gobierno de Perón por el plan quinquenal se pone en marcha el plan quinquenal que como indica Lupo concesionó terrenos fiscales para la creación de clubes y centros deportivos, creó infraestructura como el Autódromo, el Velódromo, estadios de fútbol, los Centros de Educación Física y organizó competencias internacionales. En el año 1969, durante el gobierno de Facto de Onganía, se implementa la ley 18247, que busca fomentar el deporte a partir de, por ejemplo, destinar el 50 por ciento de la recaudación en Casinos Nacionales. En el año 1974 se sanciona la ley nacional del deporte, pero recién se reglamentó en el año 1989.

⁵¹ Rodrigo Daskal y Verónica Moreira, *Clubos argentinos: debates sobre un modelo*, (UNSAM Edita, San Martín, 2017): 37

⁵² Soledad Lastra *Actitudes sociales frente a la última dictadura militar en Argentina: Reflexiones y debates* [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unledu.ar/tesis/te.474/te.474.pdf> (2007)

⁵³ El año de publicación de este texto, 2001, es el momento máximo de la crisis social y económica vivida por la sociedad argentina que puso fin al neoliberalismo.

socialización⁵⁴. Esta visión que por momentos parece ceder a un romanticismo que no necesariamente se corresponde con la evidencia empírica, se encuentra fuertemente instalada en el imaginario de nuestra sociedad, y en cierta bibliografía sobre el tema⁵⁵. Y puede verse incluso en los fundamentos de la legislación actual que rige sobre los clubes de la provincia de Buenos Aires, que sostiene que “estos clubes y asociaciones se caracterizaban por difundir valores y roles que aún hoy siguen intactos a nivel del barrio y de su club, valores tales como los de la “solidaridad”, la “integración”, la “participación” y la “vida democrática”. Los clubes y las sociedades de fomento fueron reservorio de esos valores tan caros a nuestra sociedad, los preservaron de la dictadura militar y los desarrollaron plenamente en la última crisis económica y social cuyo corolario fue el famoso diciembre del 2001”.⁵⁶

Tal como lo mencionaba Ricardo Domínguez, el club tenía que ser “*grande en apoyos políticos*”, cualesquiera sean estos. Otros trabajos que han analizado los vínculos establecidos entre sociedad civil y dictadura muestran que los mismos oscilaban entre el pragmatismo de los dirigentes, y los cambios efectivos sucedidos al interior de las asociaciones⁵⁷. Pensar estas relaciones nos permite volver a dialogar con aquellas investigaciones que imputan a los clubes sociales y deportivos el ser “bastiones de la democracia” en tiempos de dictadura, interpeándolas desde nuestro caso empírico. Frydenberg sostiene que los clubes han participado activamente en la construcción de la sociedad civil y que una socialización en medio del cotejo de la opinión ajena, de la vida asociativa crea raíces para la vida en democracia⁵⁸. Como habíamos anticipado, retoma a Putnam para mostrar que el capital social también abarca la forma y el contenido de esa socialización, y que las asociaciones (junto a instituciones como la escuela, así como otras más informales como la esquina, el bar, etc.) han construido una red de escenarios de encuentro. Al mismo tiempo, sostiene que los clubes como arena política o como espacio generador de un capital social, también pueden ser evaluados en la medida en que son escenario de generación de cuadros dirigentes para los partidos políticos, es decir, dirigentes que nacen a la vida pública con una gimnasia democrática. Además, son escenarios de construcción de un capital simbólico que se puede asimilar a lazos identitarios, hábitos, sentimientos comunes de una comunidad, a espacios de generación o recreación de creencias, valores.

En esta investigación vimos que el formato de asociación civil sin fines de lucro habilita un tipo de participación política democrática que permite cierta autonomía de la política nacional, pero creemos, basados en los datos que hemos analizado a lo largo del artículo, que imputar sin más toda la bondad de los valores democráticos al tipo de relación social que estos clubes habilita opaca una dimensión fundamental de la práctica política en estas instituciones: la que, según De Privitellio y Romero⁵⁹ “es una escuela de exclusivismo, intolerancia, burocratización y patronazgo. Probablemente ambos componentes integren, en proporciones variables, cualquier experiencia democrática”. En nuestro club, por lo tanto, observamos una combinación de estas dimensiones, que darán forma a una particular estructura política, y unos sentidos acerca de la democracia atravesados por aquellas nociones más cercanas a la idea

⁵⁴ Julio Frydenberg. “La crisis de la tradición y el modelo asociacionista en los clubes de fútbol argentinos”. Lecturas: *Revista de Educación Física y Deportes* (2001)

⁵⁵ Rodrigo Daskal, “Club, deporte y política en el Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires (1895-1920)” en *Fútbol, historia y política*, (Frydenberg J. y Daskal R. com), Rivera, Buenos Aires (2010). Julio Frydenberg. “Los clubes de fútbol de Buenos Aires en los años veinte”. En Frydenberg, J. y Daskal R. *Fútbol, historia y política*. (Rivera. Buenos Aires, 2010):

⁵⁶ Esta es la ley N°13.747 sancionada en el 2007

⁵⁷ Guadalupe Ballester, “Asociativismo y poder local: el caso de la asociación italiana de ayuda y socorros mutuos fraternidad y unión en general sarmiento durante la última dictadura argentina (1976 – 1983)”, *Escuela de Historia Revista Digital* (N° 5 Facultad de Humanidades y Artes UNR, 2014) Matías Godio. *Somos hombres de platea: a sociedade dos dirigentes e as formas experimentais do poder e da política no futebol profissional em Argentina*. (Universidade Federal de Santa Catarina (2010)).

⁵⁸ Julio Frydenberg. “La crisis de la tradición y el modelo asociacionista en los clubes de fútbol argentinos”. Lecturas: *Revista de Educación Física y Deportes* (2001)

⁵⁹ Luciano De Privitellio y Luis Alberto Romero, “Organizaciones de la sociedad civil, tradiciones cívicas y cultura política democrática: el caso de Buenos Aires, 1912-1976”. *Revista de Historia* (Mar del Plata, 2005, 11 – 59) p.4.

del asociacionismo voluntario analizado por Tocqueville en 1835, y capitalizadas por Putnam en su noción de capital social, pero que operan de manera específica en la práctica cotidiana⁶⁰.

7. Conclusiones

Recorrer la historia del club desde la voz de sus protagonistas expresada en las memorias, balances y artículos publicados en los diarios, pero también desde los recuerdos contruidos desde el presente, nos permitió establecer una continuidad con algunas características del club que observamos en la actualidad. De este modo, si como sostiene Jelin⁶¹ la disputa por el sentido de un pasado estructura el presente y condiciona los procesos de (re)construcción de identidades individuales y colectivas, este capítulo permitió una lectura de la historia del club y sus vínculos con los contextos sociales más amplios que lejos de quedar en el pasado, vuelven permanentemente sedimentados en valores morales y relaciones sociales. Las constantes apelaciones al sacrificio y esfuerzo de los socios en pos del crecimiento del club, la articulación entre las dimensiones políticas, sociables y deportivas, los lazos con esferas políticas más amplias, las narrativas civilizadoras en torno al deporte y el ocio, son todas cuestiones que cobran formas específicas en la actualidad de la institución.

Si en sus orígenes se podía hablar del club a pesar de no tener un espacio físico, una vez que se fueron adquiriendo nuevas instalaciones se hace más difícil pensar estas identidades sin referirse a los vínculos que los socios van estableciendo con y en relación a ellas. En este sentido, hemos visto como las dificultades en torno a la adquisición del espacio de Gonnet operaron configurando un imaginario en torno al esfuerzo y sacrificio necesarios para conseguirla primero y mantenerla después, imaginario que contribuye a acrecentar el amor por la institución. Así, si en sus orígenes se podía hablar del club a pesar de no tener un espacio físico, una vez que se fueron adquiriendo estas nuevas instalaciones se nos dificulta comprender estas identidades forjadas en torno al club sin referir a los vínculos que los socios van estableciendo con y en relación a ellas.

Una de las especificidades del club radica en combinar, de manera más o menos armoniosa según el momento histórico, la dimensión deportiva con la dimensión sociable. Grandes festejos, éxitos deportivos, actividades culturales e intelectuales contribuyeron a delinear la especificidad de esta institución, que al proponerse como ajena a la política, habilita una concepción sobre la prescindencia compartida por socios y dirigentes, a pesar de que en la práctica las relaciones políticas se encuentran en todos los espacios. Si la cuestión de la prescindencia tiene sus orígenes en esta época, la misma se va actualizando en los distintos escenarios históricos.

En definitiva, este artículo mostró como en el CULP “lo social”, “lo político” y “lo deportivo” configuran dimensiones que a lo largo de la historia se tensionan habilitando maneras de vincularse de los socios y deportistas con el club, entre sí y con escalas políticas más amplias.

Referencias

- Agulhon, Maurice. 2009. *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Agaben, Giorgio. 2007. “El país de los juguetes. Reflexiones sobre la historia y el juego” en *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Adriana Hidalgo, editora. Buenos Aires. P 93-128.
- Archetti, Eduardo. 2016 [2003]. *Masculinidades*. Fútbol, tango y polo en la Argentina. Buenos Aires: Antropofagia.

⁶⁰ Este exclusivismo lo encontramos, al mismo tiempo, en la exclusión de las mujeres del ámbito de la gestión institucional. Si bien es posible encontrar algunas pocas mujeres ocupando cargos menores en la comisión directiva a lo largo de la historia de la institución, difícilmente se pueda hablar de un acceso democrático a tales cargos.

⁶¹ Elizabeth Jelin. Los sentidos de la conmemoración, en ídem (ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas «in-felices»*. (Buenos Aires, Siglo XXI, 2002): 245-251

- Ballester, Guadalupe. 2014. Asociativismo y poder local: el caso de la asociación italiana de ayuda y socorros mutuos fraternidad y unión en general sarmiento durante la última dictadura argentina (1976–1983) Anuario Nº 26 Escuela de Historia Revista Digital Nº 5 Facultad de Humanidades y Artes UNR.
- Bisso, Andrés. 2009. *Sociabilidad, política y movilización. Cuatro recorridos bonaerenses (1932-1943)*. Buenos Libros-CeDInCI Editores, Buenos Aires.
- Boos, Tobías 2016. Las asociaciones libanesas en Argentina: lugares de memoria, espacio de representación cultural. En Rivista italiana de studi americanistici. Centro Studi Americanistici.
“Circolo Amerindiano”. Onlus <https://www.researchgate.net/publication/316787670>
- Branz, Juan. 2015. *Deporte y masculinidades entre sectores dominantes de la ciudad de La Plata Estudio sobre identidades, género y clase*. Tesis para optar por el título de doctor en comunicación, FPyCS, UNL En <http://sedici.unledu.ar/handle/10915/44890>
- Ceron-Anaya, Hugo. 2010. “An Approach to the History of Golf: Business, Symbolic Capital, and Technologies of the Self”. <http://jss.sagepub.com/content/34/3/339>.
- Daskal, Rodrigo. 2010. “Clubes, deporte y política en el Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires (1895-1920)” en *Fútbol, historia y política*, (Frydenberg J. y Daskal R. com), Aurelia Rivera Libros, Buenos Aires.
- Daskal, Rodrigo y Moreira, Verónica. 2017. *Clubes argentinos: debates sobre un modelo*. UNSAM Edita, San Martín.
- De Privitellio, Luciano y Romero, Luis Alberto. 2005. Organizaciones de la sociedad civil, tradiciones cívicas y cultura política democrática: el caso de Buenos Aires, 1912-1976 Revista de Historia; Lugar: Mar del Plata; 11–59.
- Elias, Norbert y Dunning, Eric. 1992. “La búsqueda de la emoción en el ocio”, en Deporte y ocio en el proceso de civilización, FCE, México. P 82-115.
- Frydenberg, Julio. 1999. Espacio urbano y práctica del fútbol. Buenos Aires 1900-1915. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 13.
- Frydenberg, Julio. 2001. La crisis de la tradición y el modelo asociacionista en los clubes de fútbol argentinos. *Lecturas: Revista de Educación Física y Deportes*.
- Frydenberg, Julio. 2002. Los clubes deportivos con fútbol profesional argentinos y el tipo o formato social bajo el cual se organizan: asociaciones civiles o sociedades anónimas. Aportes para un debate acerca de realidades y modelos ideales, pasiones e intereses, en www.efdeportes.com/ Revista Digital - N ° 51 - agosto de 2002. Buenos Aires.
- Frydenberg, J. y Daskal, R. 2010. *Fútbol, historia y política*. Aurelia libros. Estudio social. Rivera. Buenos Aires.
- Godio, Matías. 2010. *Somos hombres de platea: a sociedade dos dirigentes e as formas experimentais do poder e da política no futebol profissional em Argentina*. Tesis para optar por el título de Doctor en Antropología Social. Centro de Filosofía e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina
- Gruschetsky, Mariano. 2010. Actores sociales en torno a la construcción del estadio del Club Atlético Vélez Sarsfield. En FRYDENBERG, J. y DASKAL R. (2010) *Fútbol, historia y política*. Aurelia libros. Estudio social. Rivera. Buenos Aires.
- Gruschetsky, M. y Daskal, R. 2009. Clubes de fútbol. Su dimensión social. El Club Atlético River Plate a comienzos del siglo XX. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. ISBN 978-987-1294-32-9, p 201-239
- Habermas, Jurgen. 1981. *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona
- Iuliano, Rodolfo. 2013. Fronteras simbólicas y diferenciación social en torno a la práctica de golf. En Branz, Juan, Garriga Zucal, José y Moreira, María Verónica. *Deporte y Ciencias Sociales: claves para pensar las sociedades contemporáneas*. La Plata: EDULP
- Jelin, Elisabeth. 2002. Los sentidos de la conmemoración. Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas «in-felices».
- Lastra, Soledad. 2007. *Actitudes sociales frente a la última dictadura militar en Argentina: Reflexiones y debates* [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La

- Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unledu.ar/tesis/te.474/te.474.pdf>
- Levoratti, Alejo. "El deporte en el Estado Nacional: Continuidades y rupturas (Argentina, 1989-2015)". *Materiales para la Historia del Deporte*, (15: 2017), 111-130.
- Lupo, Víctor. *Historia política del deporte argentino (1610-2009)*, Buenos Aires: Corregidor, 2003.
- Marcilese, José. "Sociedad civil y peronismo: los clubes deportivos en el período 1946-1955". *Revista de História do Esporte* (Artigo volume 2, número 2, UFRJ: 2009).
- Moreira, Verónica. 2010. *La política futbolizada: los dirigentes deportivos y las redes político - territoriales en Avellaneda*. Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires, mayo, 2010
- Moreira, Verónica. 2013. Haciendo política en el club Juventud. *Revista del Museo de Antropología* 7 (2): 331-338.
- Quirós, Julieta. 2011. *El por qué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos aires (una antropología de la política vivida)* Ed. Antropofagia.
- Roldán, Diego. 2012. *La invención de las masas. Ciudad, corporalidades y cultura. Rosario, 1910-1945*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Biblioteca Humanidades
- Tocqueville, Alexis de. *La Democracia en América*. Madrid. SARPE. 1984. Vol.1: Introducción y Primera Parte. p. 25-175.

Otras Fuentes

CULP, 1937. Acta Fundacional del Club Universitario de La Plata

Revistas Institucionales

CULP 1997. "60 Aniversario. 1937-1997. Reseña histórica"

CULP 2012. "Historia del club"

Memorias y Balances del Club Universitario de La Plata citados: 1954, 1958, 1961, 1968, 1976, 1979 y 2002.

Periódicos consultados:

Diario *El Día*. Archivo consultado en la Hemeroteca de la UNLP

**NOTAS SOBRE LOS LUGARES EN LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA,
ARGENTINA, FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX**

NOTES ON PLACES IN EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION,
ARGENTINA, LATE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURIES

Pablo Ariel Scharagrodsky (pas@unq.edu.ar)

Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Fecha de envío: 23/06/2018

Fecha de aceptación: 31/10/2018

Resumen: Los espacios, los lugares y las edificaciones arquitectónicas escogidos y proyectados para administrar, gestionar y modelar los cuerpos en movimiento, la Educación Física, la práctica deportiva moderna o para educar en un sentido amplio del término, nunca fueron -ni son- espacios neutrales, asépticos o políticamente desinteresados. La organización espacial siempre construyó y transmitió sentidos y, a su vez, estuvo atravesada por ciertas lógicas de significación. Pensamos el lugar como una producción cultural deliberadamente fabricada, con cierta potencia performativa y, a la vez, como una interesante forma de aproximarnos a ciertas lógicas pedagógico-políticas, ideológicas y culturales que se han puesto en circulación, distribución, transmisión, producción, imposición, pero también que se han negociado, re-significado, apropiado y resistido en un determinado espacio y momento histórico. El presente trabajo tiene como objetivo historizar los espacios y lugares en donde se desarrolló la Educación Física en Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX en momentos en que se organizó el estado nacional, el estado educador moderno y se consolidó la enseñanza de la Educación Física como disciplina educativa. Entre los lugares que indagamos se destacan los patios escolares, las plazas de ejercicios físicos, las plazas de juegos, los parques públicos y los polígonos de tiro.

Palabras claves: historia, lugares, Educación Física

Abstract: The spaces, places and architectural buildings chosen and designed to manage and model bodies in movement, the Physical Education and the modern sports practices, or to educate in a broad sense of the term, were not neutral, aseptic or politically disinterested spaces. The spatial organization always built and transmitted senses and was also crossed by certain logics of meaning. We consider the place as a deliberately fabricated cultural production, with a certain performative power and, at the same time, as an interesting way of approaching certain pedagogical-political, ideological and cultural logics that have been put into circulation, distribution, transmission, production, imposition, but also which have been negotiated, re-meaning, appropriate and resisted in a certain space and historical moment. The present work aims to historicize the spaces and places where Physical Education was developed in Argentina, between the late nineteenth and early twentieth century, at a time when the national state was organized, the modern educator state and the teaching of Physical Education as an educational discipline were consolidated. Among the places we investigate we point out schools playgrounds, physical exercise places, playgrounds, public parks and shooting ranges.

Keywords: history, places, Physical Education



1. Introducción

Desde las referencias conceptuales que nos ofrece el 'giro espacial' en las ciencias sociales consideramos el espacio como una construcción social, cultural, estética y política, históricamente situada (Lefebvre, 2013; Massey, 2005; Casey, 1996). En ese sentido, los espacios no solo son pensados como social y culturalmente construidos, sino también como productores de diversos sentidos, muchos de ellos ambiguos, contradictorios, paradójicos y ambivalentes.

Los espacios, los lugares y las edificaciones arquitectónicas escogidos y proyectados para administrar, gestionar y modelar los cuerpos en movimiento, la Educación Física, la práctica deportiva moderna o para educar en un sentido amplio del término, nunca fueron -ni son- espacios neutrales, asépticos o políticamente desinteresados. La organización espacial siempre construyó y transmitió sentidos y, a su vez, estuvo atravesada por ciertas lógicas de significación. En esta clave, pensamos el lugar como un objeto cultural deliberadamente fabricado, con cierta potencia performativa y, a la vez, como una interesante forma de aproximarnos a ciertas lógicas pedagógico-políticas, ideológicas y culturales que se han puesto en circulación, distribución, transmisión, producción, imposición, pero también que se han negociado, re-significado, apropiado y resistido en un determinado espacio y momento histórico.

Siguiendo los clásicos trabajos de Viñao Frago entendemos que "la ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar. El 'salto cualitativo' desde el espacio al lugar, es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. Se construye 'desde el fluir de la vida' y a partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse en lugar, para ser construido" (Viñao Frago, 1993-1994: 18). "Al mismo tiempo, esta ocupación del espacio, y su conversión en lugar escolar, lleva consigo su vivencia como territorio por quienes con él se relacionan. De este modo el interrogante -o uno de ellos- es cómo, a partir de una noción 'objetiva', la de espacio-lugar, surge una noción subjetiva, una vivencia individual o grupal, la de espacio-territorio" (Viñao Frago, 2004: 280; 2008a, 2008b: 30). "En cierto sentido el espacio objetivo -por llamarle de algún modo- no existe. Y si existe, no cuenta -salvo como posibilidad y como límite- Lo que cuenta es el territorio, una noción subjetiva -o, si se prefiere, objetivo/subjetiva- de índole individual o grupal y de extensión variable" (Viñao Frago, 1993-1994: 19). Vale decir, la clave del lugar es analizar y comprender cómo los sujetos lo transitan y lo habitan y cuáles son los sentidos que circulan y cómo se negocian.

Según el filósofo Malpas "el espacio conlleva apertura, amplitud (*expansiveness*) o sitio (*room*). (...) tiende hacia lo homogéneo, lo regular y lo uniforme. La homogeneidad y la uniformidad del espacio conllevan la asunción de que éste es también cuantificable y mensurable, y esto es evidente en la propia etimología del término: *espacio* procede del latín *spatium* y del griego *spadion* o *stadion*, términos que arrastran consigo un sentido de distancia o intervalo mesurable. En cambio, el lugar halla su definición en relación con la noción de límite (*bound*), limitación (*limit*) o superficie (que es, en sí misma, una limitación): *topos*, en griego, es un límite o una superficie que limita (...)" (Malpas, 2015: 206). Sin embargo, "el espacio y lugar están relacionados no solo por las conexiones históricas y lingüísticas que rigen entre los términos y las ideas espaciales y topográficas, sino también porque la noción de lugar conlleva en sí misma las concepciones de apertura, amplitud o sitio, que son centrales para el concepto de espacio. El lugar es una suerte de espacio abierto, pero un espacio abierto delimitado y, por lo tanto, el espacio que se abre en el lugar presenta una cualidad 'sentida' muy distinta al modo de extensión liso, abstracto que presenta cuando se lo considera de manera independiente al lugar. Vale decir, el lugar es límite y base (*bound and ground*); es abierto y dinámico; es relacional y superficial" (Malpas, 2015: 209).

En este sentido, los lugares en Educación y en Educación Física siempre han sido abiertos, dinámicos, pero al mismo tiempo, limitados, localizados, circunscriptos, porosos y relacionales. Asimismo, nunca fueron imparciales o ideológicamente desinteresados. Más bien contribuyeron, a partir de ciertas semánticas, a educar en una cierta dirección y no en otra, convirtiéndose en ámbitos de sociabilidad, instalando prácticas y rituales corporales, enseñando ciertas posibilidades e imposibilidades kinéticas, produciendo una especie de adiestramiento sobre la mirada (sobre el qué y cómo mirar el lugar),

autorizando y proscribiendo ciertas reglas de presentación y del vestir, potenciando determinadas estéticas, sensibilidades, proxemias, patrones emocionales y formas de enclasar y clasificar al mundo social. En este contexto, el presente trabajo focaliza el análisis en la producción y circulación de sentidos sobre los lugares realizado por algunos actores vinculados con el heterogéneo campo pedagógico (pedagogos, funcionarios, etc.) y no en la apropiación y re-significación de dichos sentidos por parte de otros actores sociales (estudiantes, docentes, familia, etc.).

2. ¿Cómo históricamente se proyectaron, imaginaron y construyeron los espacios y lugares por y desde la pedagogía en Argentina a finales del siglo XIX y principios del XX?

Un breve, panorámico e incompleto recorrido entre finales del siglo XIX y principios del XX -período en que se organizó el estado nacional y el estado educador moderno- sobre los lugares en educación y en pedagogía en la Argentina nos invita a pensar la dimensión espacial como un elemento central y, a la vez, constitutivo de la actividad educativa. Las distintas propuestas pedagógicas no solo construyeron ciertas utopías educativas, definieron una determinada forma de pensar a la infancia, delimitaron ciertos sentidos con respecto al lugar del docente, configuraron una determinada forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, establecieron una particular forma de conceptualizar al dispositivo curricular, entre otras muchas nociones, sino que fabricaron ciertos lugares para materializar dichas propuestas. Los lugares fueron no solo soporte 'material' con ciertas formas y funciones, sino también condensaron en su propia constitución representaciones, metáforas, metonimias, evocaciones, sentidos y significados sociales, culturales, ideológicos, morales, sexuales, estéticos, éticos y políticos.

Es posible mencionar, entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, una diversidad de proyectos espaciales en la educación argentina a partir de la constitución del estado educador moderno: las famosas y gigantescas "escuelas palacios" de fines del siglo XIX (Grementieri y Shmidt, 2010; Shmidt, 2012), la arquitectura espacial de las escuelas froebelianas, los modelos edilicios y sus posibles usos a partir de la propuesta pedagógica rupturista elaborada por las reconocidas hermanas Olga y Leticia Cossettini (1935) (Fernández, Welti, Biselli, y Guida, 2014), los particulares formatos espaciales de las corrientes escolanovistas (Caruso, 2002), las formas de habitar los espacios de las escuelas libertarias o racionalistas de tradición anarquista (Barrancos, 1990; Suriano, 2004), las propuestas edilicias de semi-encierro de las escuelas religiosas en las primeras décadas del siglo XX como, por ejemplo, las instituciones salesianas, entre otras múltiples opciones que se han materializado en la Argentina.

Cada una de estas propuestas político pedagógicas imaginó, proyectó y materializó ciertos lugares con determinados sentidos y no otros. Por ejemplo, en el contexto socio-político vinculado a la consolidación del estado educador moderno a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en el marco de un proyecto civilizador moderno cuyas finalidades fueron, entre otras, la formación de un determinado tipo de ciudadano y de un cierto tipo de identidad nacional, la construcción de un sentido de pertenencia a la "comunidad imaginada", la transmisión de determinados valores, sensibilidades, moralidades y estéticas, la naturalización de sub-alternidades políticas y la producción de ciertos órdenes corporales (Carli, 2002; Lionetti, 2007; Alliaud, 2007; Pineau, 2014); se pensaron y materializaron las famosas "escuelas palacio": edificaciones sólidas, pétreas, monumentales, ciclópeas, imponentes y colosales las cuales se distinguieron de otras edificaciones públicas y/o privadas en la creciente trama urbana. Sus inmensas fachadas (ventanales amplios, puertas de entrada de grandes dimensiones, paredes gruesas, escaleras espaciosas, columnas magnas, etc.) y amplios salones fueron el rasgo distintivo de estas edificaciones estatales. Estas nuevas formas arquitectónicas mostraron la influencia del Estado en la nueva trama social y la forma "de expresar su poder y de imponer su ideología" (Barbieri, 2016: 248). Su monumentalidad distinguió a la educación pública de otros ámbitos de la trama urbana. Monumentalidad, construcción de sentidos sobre civismo y control corporal se articularon en este tipo de configuraciones espaciales. Las "escuelas palacios" fueron el escenario en el que ciertos sectores del normalismo argentino potenciaron la circulación de ciertos sentidos sobre civismo y nacionalidad articulados a partir de determinados procedimientos de regulación y vigilancia espacial como la clausura (el encierro), la cuadrícula (cada cuerpo en su lugar, tantos espacios como cuerpos), las ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual, por ejemplo, con los procesos de producción) y el rango como unidad del espacio (espacio definido a partir de una clasificación). Las 'multitudes argentinas' provenientes

fundamentalmente de Europa repentinamente se convirtieron en peligrosas, especialmente las 'políticamente disidentes'. Para ello fue indispensable la definición de un tipo de espacio para concretar la tarea escolar con el fin de ordenar y clasificar las multiplicidades infantiles confusas y 'moralmente perniciosas'. Entre 1881 y 1886 se construyeron 54 "escuelas palacios", fundamentalmente primarias, de las cuales 40 se inauguraron el mismo día (Grementieri y Shmidt, 2010: 19). Este proyecto, con matices y ciertas re-significaciones de sentido, continuó a principios del siglo XX.

Un contrapunto a esta propuesta espacial fue elaborada a partir del modelo de espacio-escuela froebeliano, el cual configuró una "arquitectura más abierta, dinámica y flexible" que el de las escuelas tradicionales o las "escuelas palacios" facilitando "una metodología más intuitiva, armónica y expresiva, conforme a los supuestos teórico-pedagógicos de Friedrich Froebel, según los cuales el espacio escolar había de ser un medio educativo organizado para favorecer todos los desarrollos y expresiones de la infancia, así como las relaciones ecológicas de esta con los entornos naturales" (Lahoz, 1991 citado en Escolano, 2000). Frente a una matriz espacial del normalismo heterodoxo, con características más bien estáticas, fijas, de semi-encierro, disciplinantes y francamente conservadoras, se constituyeron otras propuestas espaciales más porosas, abiertas, permeables, móviles y que, en cierta forma, diluyeron las fronteras materiales y simbólicas de los edificios y, sobre todo sus funciones pedagógico-políticas apelando a otras formas más dinámicas de entender las relaciones de poder, de saber y de autoridad.

La famosa propuesta educativa elaborada por las hermanas Olga y Leticia Cossetini desde mediados de los años '30, fuertemente influenciada por los postulados y principios de la escuela nueva, pensó el espacio más allá del tradicional edificio cerrado o del aula como cuadrícula o grilla reticular ampliando los tránsitos, erosionando los límites edilicios, disipando ciertos márgenes, cuestionando los bordes establecidos, desdibujando las fronteras y sus significados y reivindicando la experiencia, la vivencia, la práctica, la intuición, la imaginación, la sensibilidad, el aprendizaje activo y por asuntos y, sobre todo, la libertad en y desde el entorno 'natural'. Aspectos similares con relación a la naturaleza y el entorno fueron potenciados por las iniciativas naturalistas de maestros y maestras socialistas o por los integrantes de las escuelas libertarias a principios del siglo XX. Estas últimas predicaron a favor de una amplia práctica de actividades al aire libre, juegos, picnics y ejercicios físicos, a los que veían como equivalentes a un trabajo productivo por parte de los niños y niñas. El esparcimiento y la educación no solo respondían a una exigencia natural, sino que conferían salud y conocimientos. Como señala Barrancos "los racionalistas estimularon los picnics, los paseos y las caminatas como prolongación de hábitos pedagógicos permitiendo el contacto directo con la naturaleza, y propiciando la ruptura con los espacios cerrados y confinadores" (Barrancos, 1990: 119).

3. ¿Cómo históricamente se proyectaron, imaginaron y construyeron los espacios y lugares por y desde la Educación Física a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX?

Así como las instituciones educativas fueron pensadas e imaginadas a partir de un edificio propio, con una arquitectura específica, con una distribución determinada, deliberadamente escogida y construida, la enseñanza de la Educación Física como disciplina escolar precisó de un espacio material con ciertas características y una ubicación específica en la institución educativa. El mismo se convirtió en lugar y territorio a partir de la circulación y transmisión de múltiples sentidos, significados, símbolos, signos, huellas, indicios, metáforas, metonimias, representaciones, etc. que excedieron largamente a la propia arquitectura 'física' del espacio, su forma y su trazado.

Los lugares fueron variando en función a su emplazamiento, la traza geométrica, las fachadas, las señales de su diseño, los materiales usados, las dimensiones, las finalidades, los colores, las prácticas y los usuarios. En muchos casos, los lugares proyectados para la Educación Física estuvieron ubicados por fuera del edificio escolar central; todo un indicio de la importancia y el prestigio de la disciplina educativa en la grilla curricular y del 'lugar' pedagógico en la institución educativa.

Allí donde se aprendió y se enseñó Educación Física siempre se imaginó y construyó una determinada noción de lugar. De alguna manera, como señala Escolano la arquitectura seleccionada y prescrita por las autoridades educativas, se convirtió "(...) en sí misma en un programa, una especie de discurso que instituyó en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y

racionalidad, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubrió y cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos” (Escolano Benito, 2000: 183). Es decir, la arquitectura pensada para la Educación Física se constituyó en parte del currículum oculto y/o nulo o, como señala Escolano “la arquitectura escolar puede ser contemplada como un programa educador, es decir, como un elemento del currículum invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita y manifiesta” (Escolano Benito, 2000: 201).

Es posible señalar una diversidad de proyectos espaciales y arquitectónicos en y para la Educación Física argentina en momentos en que se consolidó como disciplina escolar moderna (Aisenstein, 2007): patios escolares, plazas de ejercicios físicos, plazas de juegos, parques públicos, polígonos de tiro, gimnasios (abiertos, cerrados, semi-cerrados), entre otros muchos lugares transitados, habitados y de alguna manera fabricados por los agentes y actores vinculados directa o indirectamente con la Educación Física.¹

Estos espacios no fueron narrados, imaginados, evocados, representados y presentados de la misma manera por los más tradicionales profesores normalistas, los simpatizantes de la escuela nueva, los egresados del primer instituto civil argentino de formación en Educación Física, el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF), los docentes de las escuelas libertarias, las maestras de las escuelas religiosas, los profesores de la tradición ‘romerista’² la cual fue hegemónica en las primeras cuatro décadas del siglo XX, los profesores de Educación Física socialistas de la Asociación de Profesores de Educación Física (APEF), los instructores de Gimnasia y Tiro egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, los pedagogos de estado, los médicos higienistas o los arquitectos escolares. Los fines, los sentidos y los significados puestos en circulación entraron rápidamente en colisión dependiendo del grupo social de origen, de la ideología profesada, de su visión pedagógica y de la forma de concebir ‘lo político’. En este contexto, el Estado se convirtió en una arena de disputa desde y a través el cual se proyectaron y circularon múltiples propuestas espaciales.

4. Los patios escolares, las plazas de juegos y los parques como significantes político-pedagógicos

Para algunos actores sociales el patio escolar fue sinónimo de un simple lugar recreativo (por ejemplo, primeros docentes en Educación Física), para otros debía cumplir la función de regeneración intelectual y física (por ejemplo, médicos higienistas, eugenistas, reformadores sociales), para otros era un lugar de descanso y compensación psíquica ante las exigencias educativas (por ejemplo, médicos higienistas, algunos pedagogos), para otros debía ser un lugar placentero que acerque a la infancia a dios (por ejemplo, docentes religiosos, ciertas congregaciones religiosas³), para otros debía ser la

¹ Otros lugares que no serán objeto de análisis en este trabajo son las piletas de natación, los campos de deportes con sus pistas de carreras, canchas de diferentes deportes (fútbol, basquetbol, vóley, etc.), o ciertas zonas ‘naturales’ como las playas, el mar, los lagos, las lagunas, las sierras o las montañas fabricados como espacios de educación y recreación a partir de la difusión de las colonias escolares en las primeras décadas del siglo XX. Ver en: Diego Armus, “Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación”, en *Miradas médicas sobre la ‘cultura física’. Argentina, 1880-1970*, editado por Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2014), 179-191. Lucía Lionetti, “Discursos y prácticas de docilización sobre las corporalidades anormales en Argentina en los albores del siglo XX”, en *Miradas médicas sobre la ‘cultura física’. Argentina, 1880-1970*, editado por Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2014), 193-219.

² El Dr. Enrique Romero Brest (1873-1958) -acompañado por un heterogéneo grupo de trabajo- se convirtió en una de las figuras centrales de la Educación Física en la República Argentina en las primeras tres décadas del siglo XX. Dirigió el primer dispositivo civil de formación docente de la especialidad, generó una propuesta de educación corporal para las escuelas y colegios argentinos (Sistema Argentino de Educación Física) y se convirtió en una referencia epistémica ineludible en el campo de la educación y la Educación Física.

³ Para los salesianos, una de las congregaciones religiosas más importantes en la Argentina, el oratorio festivo fue un lugar clave para la enseñanza de la fe y la recreación: “el oratorio festivo es un lugar de instrucción catequística, de oración y a la vez de expansión y recreo; es un conjunto de medios para atraer la juventud, para catequizarla y moralizarla mediante todas las prácticas religiosas. El niño en el oratorio empieza a ver los juegos y los

continuación del espacio áulico (por ejemplo, maestros normalistas más tradicionales), para otros actores sociales debía convertirse en un espacio de expresión genuina más allá de la mirada y la fiscalización del docente (por ejemplo, maestros socialistas, pedagogos anti-intelectualistas), para otros grupos debía ser parte de una experiencia estética (por ejemplo, maestros escolanovistas), para otros era un lugar donde acontecían desbordes, gritos y exabruptos los cuales debían ser controlados, acallados y, llegados el caso, como señalaban algunos pedagogos a principios del siglo XX, sancionados (por ejemplo, maestros normalistas conservadores). El patio fue -y sigue siendo- un concepto central, un gran significante en los discursos de la Educación Física.⁴ Sin embargo, los sentidos que han circulado -y que aun circulan- y sus re-apropiaciones están semánticamente atravesados por formas diferentes de conceptualizar la pedagogía, el oficio de enseñante, la infancia, la *ratio* o las utopías educativas.

El médico y pedagogo, Enrique Romero Brest, impulsor de una tradición dominante en el campo de la Educación Física argentina en las primeras décadas del siglo XX (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006), convirtió los patios y plazas de juegos en lugares claves y, al mismo tiempo, fuertemente simbólicos ya que los dotó de ciertos significados, funciones y fines. Según Brest, “El pulmón de la Escuela está en sus patios y en sus plazas de juego, y ella, como todo organismo vivo, se sofoca y muere, ó vive una vida miserable, si le falta o si es insuficiente, este órgano fundamental” (Romero Brest, 1911: 210). Al metaforizar desde una visión organicista, propia de la época, al patio como pulmón escolar asociado a la vida, a la buena respiración y a la salud, Brest y la mayoría de los higienistas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX sentaron su posición: su existencia fue central para cualquier tarea pedagógica con fines modernos, racionales y civilizatorios. Su falta o carencia podría ocasionar enfermedades, vicios o criminalidad: “Escuelas sin patios y sin jardines, son forzosamente escuelas mediocres, malas y por lo tanto, criminales”. “A medida que se abren las Plazas de juego se clausuran los hospitales, se cierran las tabernas y se despueblan las cárceles” (Romero Brest, 1911: 211).

Brest, al igual que otros médicos higienistas de la época, señaló la importancia de “la Plaza de ejercicios físicos en la Educación Física, y fija irrevocablemente su predominio sobre el Gimnasio cubierto y cerrado” (Romero Brest, 1911: 209).⁵ Frente a lugares de encierro relacionados a la reclusión, el aislamiento, la falta de higiene y la tristeza, Brest proyectó espacios abiertos y los asoció imaginaria -y arbitrariamente- con la alegría, el regocijo, el entusiasmo y el placer: “La plaza de juegos debe ser en lo posible y convenientemente un lugar de libertad y de alegría, y no un sitio de reclusión y tristeza” (Romero Brest, 1911: 213). Para este referente de la Educación Física argentina, la plaza de ejercicios físicos y los patios escolares condensaron ciertos significados democráticos vinculados con la igualdad y la libertad de los niños y niñas: “Es la escuela de la solidaridad y del derecho la que debe funcionar en una democracia y no la del predominio de la fuerza armada (...)” (Romero Brest, 1914: 24).

Estos conceptos no fueron solo retóricos ya que Brest materializó su propuesta en el primer dispositivo civil de formación de docentes en Educación Física. El INEF dirigido por Romero Brest desde sus inicios (1901) hasta 1931 cuando luego del golpe cívico-militar lo jubilaron de oficio, y del cual egresaron en las primeras tres décadas del siglo XX más de dos mil docentes, incluyó la materia “Pedagogía de la Educación Física” y entre los temas y contenidos a enseñar en dicha materia se transmitió: “La organización de las plazas de ejercicios físicos. Importancia de las Plazas y de los gimnasios. Condiciones higiénicas. Distribución del terreno. Reglamentos de las Plazas de juegos. Dotación de útiles y de aparatos. Departamentos anexos” (Romero Brest, 1917: 146; 1938: 168).

En los informes anuales elaborados por Romero Brest, siendo inspector de Educación Física de la capital argentina entre 1904 a 1908, sugirió un conjunto de reformas urgentes entre las que incluyó,

entretenimientos propios de su edad: el canto, la gimnasia, las representaciones y toda clase de diversiones. Pero detrás de todo ello está la Santa Misa, el rezo, la confesión y la Santa comunión, alternando con el canto, la música y la plática familiar (...). José Vespignani, *Circulares, Cartas y Avisos*. Edición reservada para uso de los Salesianos de la Inspectoría Argentina de San Francisco de Sales (Buenos Aires: Colegio Pío IX, 1922), 345.

⁴ En las últimas décadas ha sido muy común en la Argentina cuestionar y/o desautorizar a ciertos profesores de Educación Física a partir de asociaciones semánticas con determinados espacios: “a ese ‘profe’ le falta patio”.

⁵ Para Romero Brest, el modelo ideal de plaza de ejercicios físicos fue el del reconocido Colegio Nacional Oeste (Mariano Moreno). El mismo tenía “campos de juegos repartidos en 15.000 metros cuadrados, suficientes para ejercitar á la vez 400 alumnos mayores y un número doble de niños de escuelas primarias”. Enrique Romero Brest, *Pedagogía de la Educación Física* (Buenos Aires: edit. Cabaut y Cía., 1911), 217-218.

prioritariamente, la creación de plazas de ejercicios físicos (Romero Brest, 1909: 18-19, 36, 37). En el informe de 1908, insistió en la cuestión de “estimular la asistencia de las escuelas á las plazas de juegos” (Romero Brest, 1909: 60). En ese año se realizaron una gran cantidad de actividades y de excursiones en la Plaza Belgrano, propiedad del Consejo y en la Plaza Recoleta de la Escuela Normal de Educación Física. Escuelas de los distritos 8, 10, 12 y 14 participaron durante todo el año de dichas experiencias. En síntesis, entre “los medios para fomentar la benéfica costumbre de alternar racionalmente el paseo escolar con el estudio en el aula” Romero Brest mencionó recurrentemente “aumentar el número de plazas de ejercicios” (Romero Brest, 1909: 65) y la necesidad de tener escuelas con patios limpios, aireados, amplios y adecuados.

Para Romero Brest y otros pedagogos, funcionarios educativos e higienistas de la época, en las plazas de ejercicios físicos y en los patios se debía estimular el ‘agón’ lúdico y la gimnasia higiénica midiendo la salud⁶ de los estudiantes a partir del uso de cierto material didáctico: pelotas, cuerdas, aros, sogas, aparatos gimnásticos, arcos, tableros, redes, aros de cesto, balones, etc. y desarrollando varias cualidades físicas: velocidad, resistencia o fuerza. En ese contexto de educación corporal, los principios pedagógico-morales básicos que debían circular en los patios y plazas de ejercicios eran la enseñanza de la solidaridad, la aceptación de la derrota, el amor a la patria (no el patriotismo) y el respeto al derecho y a la razón (Romero Brest, 1938). Es decir, la formación de un ciudadano liberal con derechos y obligaciones (Lionetti, 2007) incluyendo a las niñas y mujeres en dichos espacios, aunque dicha inclusión generizó y sexualizó jerárquica y binariamente sus cuerpos y sus deseos⁷ (Scharagrodsky, 2014).

Pero para otros pedagogos y autoridades educativas de la época, proyectar una plaza de juegos era un gasto innecesario del erario público, la educación debía realizarse fundamentalmente en las aulas de las escuelas y no en las Plazas de juego, estos últimos lugares recreativos que solo formaban en el mero pasatiempo, y, según algunos maestros, en muchas ocasiones estimulaban el ocio o la pura diversión que eran contrario al saludable hábito del trabajo y, en algunos casos, potenciaban actitudes infantiles indecorosas, descontroladas, irrespetuosas y peligrosas que, con el tiempo, podían convertirse en ‘vicios’ y en hábitos malsanos. No obstante ello, de la generalizada mano de la “fe higienista” (Di Liscia, 2004; Sánchez, 2007), los espacios mencionados fueron lentamente ganando ‘terreno’ en la agenda política-educativa general y en la Educación Física en particular en las primeras décadas del siglo XX (Salces, 1896: 37; Súnico, 1902: 46-50, 324-326; Súnico, 1904: 19; Gallo, 1903: 9; Pizzurno, 1906: 73; Pizzurno, 1914: 259; Pizzurno, 1920: 264; Mercante, 1915: 482).

Este proceso estuvo acompañado en la capital argentina, en las primeras décadas del siglo XX, por la construcción y difusión de los parques públicos, los cuales fueron, cada vez más, habitados -y re-semantizados- por sectores sociales subalternizados por los grupos dominantes y, también, fueron utilizados cada vez más por los alumnos y alumnas de las escuelas públicas y estatales. En la capital argentina “frente a la realidad de un parque todavía aristocrático a finales de siglo, los ‘parques de juego’

⁶ Aunque la mayor cantidad de metros cuadrados de la sede del INEF estuvo asignada a los lugares vinculadas con la ‘práctica’ de una clase de Educación Física como, por ejemplo, los patios de juegos y ejercicios físicos, la cancha de tennis, el gimnasio, el pórtico francés, el patio interior y los jardines de flores; el aula del INEF con mayor metraje y capacidad donde se transmitió el ‘verdadero’ saber sobre la educación de los cuerpos fue el “laboratorio de fisiología y de mediciones antropométricas”. Enrique Romero Brest, *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados* (Buenos Aires: ed. Cabaut y Cía., 1917), 122.

⁷ La organización espacial del “juego de las banderitas”, sin duda el juego más practicado en las primeras décadas del siglo XX en las escuelas argentinas, jerarquizó los cuerpos masculinos y femeninos: “El campo de juego de las banderitas, será un rectángulo de 30 a 40 metros de largo para los varones, de 20 a 30 metros para niñas y de 6 a 8 metros de ancho para ambos sexos (...)”. Misma lógica generizada para el material a usar por niñas y niños en esos espacios. El peso de la pelota -en el juego de pelota al blanco- será “de 750 a 800 gramos, con una circunferencia de 0,50 a 0,55 ms. para los varones, de 550 a 600 gramos y una circunferencia de 0,45 a 0,50 ms. para las niñas”. Los cestos para el juego de pelota al cesto “tendrán una altura de 3 metros para los partidos de señoritas y 3.50 metros para los partidos de los varones”. Las medidas de salto en largo serán “1.40 ms. para varones y 1.20 ms. para niñas. Las medidas de salto en alto serán “0.80 ms. para varones y 0.50 ms. para niñas”. Enrique Romero Brest, *Concursos escolares de Educación Física* (Buenos Aires: ed. Cabaut y Cía., 1922), 42, 62, 76, 114.

aparecen como una 'escuela de igualdad' (...)” (Gorelik, 1998: 294). A pesar de los diferentes fines⁸ el parque se convirtió en constructor de ciudadanía. “El parque es derecho a la ciudad” (Gorelik, 1998: 302). La democratización de las plazas de juegos y parques en la capital argentina incluyó por primera vez a sectores que nunca habían ‘disfrutado’ de dichos espacios. El movimiento recreacional moderno potenciado por las pedagogías nuevas sirvió de plafón para que más y más estudiantes se sumen a dichos espacios: “si hacia fines del siglo XIX las actividades en las plazas y parques fueron una actividad de la elite, hacia la segunda década del siglo XX más y más sectores sociales participaban de eventos culturales y recreativos y tenían un lugar en el verde urbano” (Armus, 2007). La creación en 1919 de la Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos de la capital argentina potenció y amplificó la utilización y el uso de los parques, las plazas y los paseos infantiles por parte de los estudiantes a través de excursiones educativas, paseos, caminatas y colonias escolares.

Según Armus, “la idea del verde urbano como ámbito igualitario acompañó la progresiva aparición de las plazas barriales y parques desde sus comienzos y a todo lo largo de las décadas del diez y veinte. Allí cuajaron con fuerza las visiones democratistas y civilistas anunciadas por Sarmiento y Rawson (...)”. “Hacia los años treinta ya estaban en pleno servicio los parques Lezama, Patricios, Avellaneda y Saavedra y las estadísticas que elaboraba la municipalidad indicaban que, por ejemplo, en 1934 16 patios de juegos habían sido visitados por más tres millones de niños y que cerca de 700.000 niños habían participado en actividades coordinadas por celadoras (y profesores) municipales en 44 plazas” (Armus, 2007: 54, 58). Este proceso potenció metáforas sobre el verde urbano: “tres imágenes del verde urbano fueron recurrentes entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX: el verde como pulmón, el verde civilizador y el verde para la recreación” siendo todas ellas “parte de un programa regeneracionista (...)” (Armus, 2007: 48) y fuertemente educador.

5. Los polígonos de tiro como significantes político-pedagógicos

Frente a estos sentidos dominantes, aunque no monolíticos, en el campo de la Educación Física referidos a los patios, las plazas de juegos o los parques públicos, se constituyeron otros espacios con fuertes contrapuntos semánticos, ideológicos, sexuales, éticos y políticos: los polígonos de tiro.

La práctica de tiro escolar en los polígonos⁹ fue obligatoria en el marco de la Educación Física en ciertos períodos históricos de intensos conflictos y disputas limítrofes y de fuertes nacionalismos: finales del siglo XIX frente a tensiones geo-políticas con Chile, en 1910 durante la celebración del centenario argentino (Bertoni, 2001), en los años ‘30 especialmente a partir de la reforma educativa Fresco-Noble¹⁰ (Scharagrodsky, 2006, 2011), etc.

La primera década del siglo XX fue central para consolidar estos lugares. En 1905 se declaró obligatoria la enseñanza del tiro al blanco para los alumnos de los dos años superiores de los colegios nacionales, escuelas normales de maestros y profesores, escuela industrial y escuelas de comercio del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Esto fue ampliado en 1908 a todos los institutos particulares.

⁸ Señala Gorelik que “el Parque Chacabuco se crea con fines exclusivos de ‘ejercicios físicos’. En cambio el Parque Patricios combina diferentes prácticas y diferentes calidades de espacios institucionales y representativos buscando un equilibrio más complejo”. Adrián Gorelik, *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936* (Bernal: UNQ, 1998), 294.

⁹ Un stand modelo de fines del siglo XIX, como el del prestigioso Tiro Federal, establecía lo siguiente: “el stand y el campo de tiro para distancia conocida tendrá 100 metros de frente por 1000 metros de profundidad, dividido en cuatro partes ó fajas paralelas; la 1ª de 8 blancos á 50 metros; la 2ª de 10 blancos á 500 metros; la 3ª de 3 blancos á 1000 metros, y la 4ª de 20 blancos á 350 metros. El terreno deberá ser llano y despejado, y en el stand propiamente dicho deberá haber todo lo necesario para la instrucción, depósito de fusiles, municiones, blancos, etc.; en el mismo local estarán las oficinas de la dirección, secretaría, armería ó taller de reparación, cronógrafo y sala de reuniones”. *Guía de las Sociedades de Tiro* (Buenos Aires: Imprenta Jacobo Peuser, 1895), 25-26.

¹⁰ En el marco de la reforma educativa Fresco-Noble se prescribió como obligatorio la práctica de tiro en la escuela y se volvió a militarizar a la Educación Física. Se proyectaron diversos polígonos de tiro. Manuel Fresco, *La Educación Física. Una Innovación de mi Gobierno* (Buenos Aires: Talleres Gráficos Damiano, 1940), 333-349.

En ese mismo año se implantó la enseñanza de la práctica de la gimnasia militar, complementaria del tiro al blanco en los colegios nacionales y escuelas normales de varones, siendo impartidas por maestros militares idóneos designados por el Ministerio de Guerra con el fin de hacer eficaz la enseñanza de tiro. También en 1907 se reglamentó la libreta de Tiro Escolar. La misma representaba la constancia de que los alumnos habían cumplido con todas las disposiciones dictadas por la Dirección General de Tiro y Gimnasia habiendo asistido a los polígonos. Las dificultades de implantación de estas prácticas militares hicieron que en 1908 se resolviera destinar dos horas semanales a la enseñanza de los ejercicios físicos para la instrucción conjunta del tiro y la gimnasia complementaria en los institutos de enseñanza secundaria. Si bien esta práctica comenzó a realizarse en los colegios con más fuerza que antes, ciertos actores de la trama escolar la resistieron. De hecho, por ejemplo, se logró que la calificación de estas prácticas no influya, de manera alguna en la promoción de los alumnos.¹¹ Más allá de ciertas dificultades presupuestarias y de grupos sociales que se oponían a dicha práctica (socialistas, anarquistas, libre-pensadores, feministas, etc.), la década del '10¹² y del '20 encontraría, especialmente en los colegios particulares, un apoyo importante.¹³

Para ciertos grupos sociales, entre los que había pedagogos, algunos docentes en Educación Física y, muy especialmente, instructores de tiro y gimnasia egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército¹⁴, el polígono se convirtió en el verdadero lugar de producción de un régimen amoroso auténtico y 'puro' hacia la patria.¹⁵ En este contexto, la 'sana pedagogía' militar contribuyó a

¹¹ Los artículos de las leyes y decretos pueden consultarse en: "Decretos y Disposiciones", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia, (1910): 137-141.

¹² El programa de instrucción de tiro en los colegios era de "dos horas semanales para la clase combinada de tiro y Gimnasia, y una tarde semanal durante el período del tiro práctico en el polígono". La instrucción militar en los colegios tenía los siguientes contenidos: "*Sin armas*: posición militar. Alineaciones. Giros. Pequeñas marchas. *Con armas*: descanso. Al hombro. Preparen. Posición del tirador á brazo, rodilla y cuerpo en tierra (también con apoyo). Hacer fuego. Descargar. *Nomenclatura*: generalidades. Las seis partes principales del Mauser. La munición. Conservación del armamento y munición. *Teoría de tiro*: generalidades. Trayectorias y ordenadas. Influencias exteriores sobre el Tiro. Alzas prácticamente explicadas. Valor balístico. Puntería y acción del dedo sobre el disparador. Nociones de apreciación de distancias. Designación de objetivos. Tiro reducido. Tiro práctico. Hecho el programa, algunas conferencias sobre conducción del tirador en el combate. Sobre lo que constituye la dirección y disciplina del fuego". Ver en: "Programa. Ejercicios del tiro y documentación", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia, (1913): 572. "Instrucción militar en los colegios", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia, (1913): 573.

¹³ Entre los colegios particulares, los religiosos se sumaron con gran entusiasmo a la enseñanza del tiro escolar. Entre ellos podemos mencionar al colegio de La Salle, San José, León XIII, Santa Catalina, Nuestra Señora de Luján, Sagrado Corazón de Jesús, Santo Tomás de Aquino y los colegios de Don Bosco de todo el país. Estos últimos tuvieron varios docentes militares como Horacio Levene y, estuvieron tan comprometidos con la causa, que el Ministerio de Guerra creó un premio especial, a partir de 1913, para "ser disputado por las sociedades de tiro Ex-alumnos de Don Bosco". Ver en: "Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Guerra General de Brigada Gregorio Vélez 1912-1913", en *Ministerio de Guerra*, (Buenos Aires: Talleres Gráficos-Arsenal Principal de Guerra, 1913): 114.

¹⁴ La Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército fue creada en 1897 y disuelta en 1903, siendo reabierta 22 años después. Esta institución sobresalió -junto con la Dirección General de Tiro y Gimnasia- ya que muchos de sus egresados fueron figuras claves en la promoción y difusión de una educación física militar y de la práctica de tiro escolar en polígonos. Se convirtieron en los máximos opositores a la propuesta 'romerista'. Para Romero Brest, las prácticas militaristas como, por ejemplo, los batallones escolares o el tiro escolar no desarrollaban "la sociabilidad republicana" ni los ideales de "libertad individual" ni "el espíritu de solidaridad de una democracia" ni una verdadera "educación ciudadana"; sino que "glorifican la violencia", "la fuerza, ciega y tendenciosa" y "excitan indebidamente la imaginación infantil y sus fibras guerreras". Enrique Romero Brest, *Los Batallones Escolares: orígenes, condiciones científicas y defectos* (Buenos Aires: Imprenta Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1914), 20-21, 8, 19, 34.

¹⁵ Como señalaba Munilla en un trabajo publicado en el Tercer Censo General de Educación sobre el tiro en los polígonos "no hay nada más positivo que cobijarse bajo el lema: 'aquí se aprende a defender la patria'". Munilla, Eduardo y Portella, "Monografía sobre Tiro", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1910): 39.

fomentar el sentimiento de la patria y entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera. El polígono robusteció el carácter nacionalista de los alumnos varones a partir de prácticas y ceremonias con un tono 'pomposo' de la lengua y estimuló ciertos sentidos por encima de otros. Los defensores de estos espacios, estimularon la puntería al blanco, priorizando la experiencia visual enlazada con el desarrollo de la audición y los olores imbuidos de significados patrióticos. El ideal de formación en los polígonos fue la construcción ficcional del joven y viril soldado y de las otredades a perseguir: antipatriotas, cobardes, enclenques, débiles, maricones, etc. La arquitectura del polígono ayudó a esta tarea. Incluyó parabolas, traveses laterales, terraplenes, taludes, montes de hierro de los blancos, espaldones y cierto material 'didáctico' para forjar estudiantes varoniles: uso del máuser, municiones, blancos, etc.¹⁶

Eduardo Munilla, director de la Dirección General de Tiro y Gimnasia y un fuerte difusor del tiro y de los torneos escolares¹⁷, estimuló la enseñanza del simulacro de la guerra y el combate en los jóvenes estudiantes varones en el marco de la ley 4707.¹⁸ Señaló lo siguiente: "Hay regiones en donde es desconocido el idioma nacional y en donde individuos nacidos y criados en el país siguen amando a la patria de sus padres, como si fuese la de su propio nacimiento". "La escuela, que podría ser un factor poderoso de nacionalización, carece de efecto porque la ley de educación obligatoria no se cumple en la intensidad debida". "No quedan más que el ejército y el polígono para despertar en el alma de esos ciudadanos el amor que deben a la tierra en que nacieron" (Munilla, 1916: 62-63).

Siguiendo estas ideas, pero con un tono más belicoso, Castellanos (un importante referente del campo militar) señaló: "Las armas educan. Su manejo representa un gran preservativo de venenos sociales que emponzoñan la vida y el alma de las generaciones nuevas". "En cada pueblo hace falta un polígono de tiro. Así como en la cúspide de los campanarios se levanta la cruz simbólica del culto religioso, en cada edificio de tiro al blanco debe permanecer izada la bandera nacional como emblema de que allí, detrás de cada mano que empuña un arma, está un corazón que evoca la imagen de la patria. Los polígonos (...) son por sí solos una escuela" (Castellanos, 1913: 101).

Esta concepción sobre lo 'patriótico' necesitó apoyarse en un tipo de masculinidad agresiva, fuerte, energética y dispuesta a la acción. Muerte, sacrificio y madre patria fueron fabricados en el largo siglo XIX; una tríada que permanecería vigente como prueba de la verdadera masculinidad. Como señala Mosse, a finales del siglo XIX y principios del XX, la masculinidad, la sexualidad y el patriotismo estuvieron arbitraria e imaginariamente asociadas y potenciadas siendo la gimnasia militar, la práctica de tiro y sus derivados parte central en dicho proceso (Mosse, 1996). El polígono fue uno de los lugares donde se puso en circulación estos sentidos. Las fachadas de los polígonos argentinos anticipaban la misión del lugar y mencionaban la siguiente frase: "aquí se aprende a defender a la patria". Para ello fue central fabricar un tipo de virilidad activa, dominante y, sobre todo, heteronormativa: "Podría comprobarse científicamente que a los hombres sin patriotismo, les falta la intensidad del sexo" (Castellanos, 1913: 101).

En la Revista de Tiro Nacional Argentino, -inspirada en su homóloga y prestigiosa francesa *Le Tir National*-, muchos artículos escritos por maestros de gimnasia y de tiro alertaban sobre aquellos que se oponían a esta práctica desautorizándolos a partir de su propia condición de varones. Aquellos que se oponían "a armarse e instruirse para defender el honor de la Nación" eran considerados cobardes, fementidos y degenerados: "¡esos pocos degenerados que niegan a la Nación, en plena paz y rodeados de las mayores comodidades, el sacrificio de algunos meses un paréntesis a la vida licenciosa, deben ser

¹⁶ En las primeras décadas del siglo XX la Dirección General de Tiro y Gimnasia comenzó a crear nuevas clasificaciones sobre los polígonos y con ello un mayor poder de policía sobre los mismos. "Existen 4 categorías de polígonos: especial, primera, segunda y auxiliar. Primitivamente esta clasificación se basó en la importancia intrínseca del polígono y la de la localidad donde tenía su ubicación (...). Posteriormente se incluyó "el porcentaje de reservistas y menores enrolados que instruya anualmente" siendo mayor el monto de subvención. "Colegio La Salle", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1911): 61-62.

¹⁷ Los campeonatos de tiro escolar debían ser "una escuela de carácter para los alumnos y estimular su altivez, para que fueran altivos sin llegar a ser altaneros y rectos y buenos sin descender a débiles". "Campeonato escolar de tiro. Año 1912", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1912): 323.

¹⁸ Bajo la ley 4707 los estudiantes en edad de ser conscriptos podían optar al voluntariado de aspirante a oficial de reserva, reduciendo el servicio de un año a tres meses. Pero para tener este derecho el Poder Ejecutivo les exigía la libreta de tiro escolar la cual era emitida por la Dirección General de Gimnasia y Tiro.

vigilados de cerca, en caso de guerra, porque serán muy capaces de convertirse en traidores, si es que ya no fueron cobardes”¹⁹ (Torres, 1912).

Como ha señalado Salessi, el cobarde, el degenerado, el invertido o el maricón fueron figuras sexuales ficcionalizadas utilizadas recurrentemente, entre finales del siglo XIX y principios del XX, con el fin de controlar, estigmatizar y criminalizar a aquellos/as disidentes al orden social nacional -patriarcal y heteronormativo- establecido, especialmente, en ciertos espacios sociales claves “como las escuelas y los cuarteles en los que se realizaba la formación e instrucción del nuevo sujeto argentino” (Salessi, 1995: 179). Entre las otredades peligrosas se mencionaron recurrentemente a los socialistas - fuertemente pacifistas y críticos de las prácticas escolares patriotas y de las marchas militaristas-, a los anarquistas y a las feministas. Los polígonos se convirtieron en parte del antídoto, en la cura contra estos males sociales y contra aquellas voces disolventes del *statu quo* conservador y falologocéntrico.²⁰ En 1905 el año de la creación de la Dirección General de Tiro y Gimnasia dependiente del Ministerio de Guerra funcionaban en la Argentina “113 polígonos y 80 colegios recibían instrucción militar y de tiro”.²¹ En 1920 había 111 polígonos funcionando y en 1930 el número llegó a 126.²²

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el polígono se convirtió en un espacio homosocial que potenció un cierto tipo de masculinidad y nacionalidad. De esta manera, el polígono se convirtió en un dispositivo de integración y normalización contra la otredad amenazante donde anudaron las narrativas hiper-patrióticas e hiper-masculinizantes. Todo un universo de ‘anormales’ intentó ser reencauzado en los polígonos de tiro: antipatriotas, poco patriotas, cosmopolitas, universalistas, socialistas, anarquistas, débiles, frágiles, cobardes, maricones, invertidos, tímidos, pusilánimes, etc.

6. Consideraciones finales

Los patios escolares, las plazas de ejercicios físicos, las plazas de juegos, los parques o los polígonos de tiro, además de convertirse a finales del siglo XIX y principios del XX en espacios educativos desde presupuestos funcionales, ordenados a servir de soporte al conjunto de acciones que formaron la *puesta en escena* del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyeron en sí mismos una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones. Estos lugares no solo fueron pensados como social y políticamente contruidos, sino también como generadores de diversos significados, algunos de ellos ambiguos y contradictorios y otros dominantes y ciertamente violentos.

Todos estos espacios proyectados para educar a los cuerpos en movimiento pusieron en circulación sentidos pedagógicos, ideológicos, estéticos, sexuales y, fundamentalmente, políticos. Con contradicciones y ambigüedades en su interior, emergieron, al menos, dos proyectos espaciales entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX con relación a la enseñanza de la Educación Física en instituciones públicas y estatales mostrando las múltiples caras y políticas espaciales del Estado.

Con matices, el polígono como lugar estimuló y transmitió el simulacro de la guerra y el combate, de la mano de grupos hiper nacionalistas, mientras que en las plazas de ejercicios físicos y en los patios,

¹⁹ Para esta concepción la cobardía era entendida como “un sentimiento vil, egoísta, inspirado por el miedo y por el propio instinto de capacidad y conservación, que empuja á los maricones á huir del peligro, aún cuando los más sagrados deberes de patriotismo y honor empujen a afrontarlo”. Francisco Torres, “Manual para la tropa de infantería”, Revista de Tiro Nacional Argentino. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1912): 487.

²⁰ Para el orden falologocéntrico de la época la figura del cobarde, invertido o maricón era una amenaza para la salud de la nación, la moral sexual burguesa y para la familia heterosexual. Son numerosos los textos que hablaban con angustia de las consecuencias nefastas de la baja del índice de natalidad, así como del avance peligroso de los vicios sexuales que invadían el tejido social. Para amplios sectores sociales, los invertidos o maricones fueron considerados traidores de la ‘verdadera’ causa y destino masculino.

²¹ Ver en: “Memoria de 1909 de la Dirección General de Tiro y Gimnasia”, Revista de Tiro Nacional Argentino. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1910): 7.

²² Ver en: “Memoria del Ministerio de Guerra presentada al Honorable Congreso de la Nación 1932-1933” en *Ministerio de Guerra*, (Buenos Aires: Talleres Gráficos del Instituto Geográfico Militar, 1933), 52.

de la mano de pedagogos e higienistas, se estimuló el simulacro lúdico y agonístico. En el polígono de tiro el material didáctico para enseñar era el máuser, el uso de las municiones y el conocimiento de los blancos, mientras que en las plazas de ejercicios físicos y en los patios eran las pelotas, las cuerdas, los aros, etc. En el primero sobresalieron los parabalas, los traveses laterales, los terraplenes, los taludes, los montes de hierro de los blancos o los espaldones, mientras que en el segundo hubo distintos tipos de aparatos gimnásticos, arcos, tableros, redes, aros de cesto, balones, etc. En el primero se potenciaron los concursos escolares, lúdicos, gímnicos y deportivos, mientras que en el segundo se difundieron los campeonatos de tiro escolares. En el primero la habilidad más estimulada fue la puntería al blanco, mientras que en el segundo espacio fueron varias cualidades físicas: velocidad, resistencia, fuerza, etc. En el primero se priorizó la experiencia visual (la puntería) fuertemente articulada con la audición y los olores. Ritmos, volúmenes, patrones y combinaciones de sonidos a través del tiro crearon un “paisaje sonoro civilizado” hiper-patriótico, un “régimen auditivo” imperial (Keys, 2013) potenciado por el olor a pólvora. En el segundo espacio se priorizó el registro visual (más allá de la puntería) con la audición (producto del lenguaje de las personas y el material deportivo) y los olores ‘naturalistas’ (generados por la transpiración de los alumnos/as, el aroma del césped, el barro y los árboles propios de las plazas de juegos y los parques). En el primero el régimen emocional estuvo vinculado con la enseñanza del temple, el carácter, el rechazo al que carecía de intensidad amorosa patriótica, el cuestionamiento al cobarde o miedoso, la lealtad, el honor y el orgullo de ser ‘verdadero’ argentino. En el segundo, el régimen emocional estuvo relacionado con la enseñanza de la solidaridad, la aceptación de la derrota, el amor a la patria (no al ‘patrioterismo’)²³, el respeto al derecho y a la razón. En el primero circuló la exigencia de la “libreta de tiro escolar”, mientras que en el segundo circularon anotaciones sobre ciertas medidas antropométricas. En el primero el ideal de formación fue el soldado, mientras que en el segundo fue el ciudadano o, para el caso de las niñas, la esposa del ciudadano. En el primero solo accedieron estudiantes varones, mientras que en el segundo alumnos y alumnas. Estas diferencias encontraron en todos los lugares analizados un punto en común: el régimen hetero-normativo como el único posible y deseable a la hora de conceptualizar a los cuerpos, los géneros y las sexualidades, naturalizando las feminidades y, muy especialmente, las masculinidades.

En síntesis, más allá de las resistencias, las ambigüedades y los matices, estos espacios entre finales del siglo XIX y principios del XX se convirtieron rápidamente en lugares ya que proyectaron, imaginaron y fabricaron ciertos órdenes político-corporales, excluyendo otras alternativas posibles. En el complejo juego de tránsitos, afirmaciones, jerarquizaciones y exclusiones, algunos grupos ocuparon más espacios y se empoderaron más que otros. Pero dicha ocupación y tránsito no solo fue física, kinética o motriz, sino, fundamentalmente ideológica, estética y política.

Referencias

- Aisenstein, Ángela. “La matriz disciplinar de la educación física. Su relación con la escuela y la cultura en el contexto nacional (Argentina 1880-1960)”. En Carmen Soares. *Pesquisas sobre o corpo. Ciências Humanas e Educação*, 23-47. Sao Paulo: Autores Asociados, 2007.
- Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica, 2007.

²³ Término utilizado por Enrique Romero Brest para descalificar a aquellos grupos que estimularon la práctica de tiro y los batallones escolares. Para Bertoni en esa época “la defensa nacional era una necesidad por todos reconocida, pero había formas muy diversas de alcanzar una capacidad militar que la garantizara”. Los grupos vinculados con la defensa de la práctica de tiro escolar “(...) tendían a concebir la nación de una manera exclusivista y defensiva, en donde la defensa de la patria era superior a los intereses individuales” Lilia Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001), 214, 217.

- Armus, Diego. "Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación". En *Miradas médicas sobre la 'cultura física'. Argentina, 1880-1970*, editado por Pablo Scharagrodsky, 179-191. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- Barbieri, Patricia. "La arquitectura escolar, Una mirada desde la estética". En *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, editado por Pablo Pineau, 231-250. Buenos Aires: Teseo/Agencia Nacional de Producción Científica y Tecnológica, 2015.
- Barrancos, Dora. *Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Edit. Contrapunto, 1990.
- Bertoni, Lilia. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Caruso, Marcelo. "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva". En *La Escuela como Máquina de Educar*, editado por Marcelo Caruso, Inés Dussel y Pablo Pineau, 93-134. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Casey, Edward. *The Fate of Place: A Philosophical History*. Berkeley: CA. California University Press, 1996.
- Di Liscia, María. "Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940)". En *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, editado por María Di Liscia y Salto, Graciela, 37-64. La Pampa: Edit UNLPAM, 2004.
- Escolano Benito, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Fernández, María del Carmen; Welti, María Elisa; Biselli, Rubén y Guida, María Eugenia. *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935 - 1950)*. Rosario: Laborde Editor, 2014.
- Gorelik, Adrián. *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Bernal: UNQ, 1998.
- Grementieri, Fabio y Shmidt, Claudio. *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplatina, 2010.
- Keys, Barbara. "Senses and Emotions in the History of Sport". *Journal of Sport History*, Vol. 4, Nº 1, (2013): 21-38.
- Lefebvre, Henri. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.
- Lionetti, Lucía. "Discursos y prácticas de docilización sobre las corporalidades anormales en Argentina en los albores del siglo XX". En *Miradas médicas sobre la 'cultura física'. Argentina, 1880-1970*, editado por Pablo Scharagrodsky, 193-219. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- Lionetti, Lucía. *La Misión Política de la Escuela Pública. Formar a los Ciudadanos de la República (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Malpas, Jeff. "Pensar topográficamente: Lugar, espacio y geografía". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, vol. 61, Nº 2, (2015): 199-229.
- Massey, Doreen. *For Space*. Londres: Sage, 2005.
- Mosse, George. *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Pineau, Pablo. "Guerra a la escuela bárbara. El establecimiento de una estética moderna en los orígenes del sistema educativo moderno". En *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, editado por Pablo Pineau, 115-134. Buenos Aires: Teseo/Agencia Nacional de Producción Científica y Tecnológica, 2014.
- Salessi, Jorge. *Médicos Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo, 1995.

- Sánchez, Norma. *La higiene y los higienistas en la Argentina (1880-1943)*. Buenos Aires: Sociedad Científica Argentina, 2007.
- Scharagrodsky, Pablo. "La constitución de la Educación Física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX". En *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, compilado por Pablo Scharagrodsky, 441-475. Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2011.
- Scharagrodsky, Pablo. "Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu 'sexo'. Discurso médico, Educación Física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina". En *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)*, editado por Dora Barrancos, Donna Guy y Adriana Valobra, 73-94. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- Shmidt, Claudia. *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la 'capital permanente', 1880-1890*. Rosario: Ediciones Prohistoria, 2012.
- Suriano, Juan. *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- Viñao Frago, Antonio. "Del espacio escolar y la escuela como lugar. Propuestas y cuestiones". *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*. Nº 12-13, (1993-1994): 17-74.
- Viñao Frago, Antonio. "Espacios escolares, funciones y tareas. La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada". *Revista española de pedagogía*, Vol. 62, Nº 228, (2004): 279-304.
- Viñao Frago, Antonio. "Escolarización, edificios y espacios escolares". *Participación educativa*, Nº. 7, (2008a): 16-27.
- Viñao Frago, Antonio. "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". *História da Educação*, Vol. 12, Nº. 25, (2008b): 9-54.

Fuentes

- "Campeonato escolar de tiro. Año 1912". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1912): 323.
- "Colegio La Salle". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1911): 61-62.
- "Decretos y Disposiciones". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1910): 137-141.
- "Instrucción militar en los colegios". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1913): 573.
- "Memoria de 1909 de la Dirección General de Tiro y Gimnasia". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1910): 7.
- "Programa. Ejercicios del tiro y documentación". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1913): 572.
- Castellanos, Joaquín. "Las armas educan". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1913): 100-101.
- Fresco, Manuel. *La Educación Física. Una Innovación de mi Gobierno*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Damiano, 1940.
- Gallo, Segundo. *Contribución al estudio de la Higiene Escolar*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Imprenta de Emilio Spinelli, 1903.
- Guía de las Sociedades de Tiro*. Buenos Aires: Imprenta Jacobo Peuser, 1895.

- Mercante, Víctor. *Metodología especial de la enseñanza primaria*. Buenos Aires: Cabaut y Cía., 1915. (Segunda parte)
- “Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Guerra General de Brigada Gregorio Vélez 1912-1913”. En *Ministerio de Guerra*, 114. Buenos Aires: Talleres Gráficos-Arsenal Principal de Guerra, 1913.
- “Memoria del Ministerio de Guerra presentada al Honorable Congreso de la Nación 1932-1933”. En *Ministerio de Guerra*, 52. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Instituto Geográfico Militar, 1933.
- Munilla, Eduardo. *La defensa nacional*, Buenos Aires: s/i, 1916.
- Munilla, Eduardo y Portella. “Monografía sobre Tiro”. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia 1910.
- Pizzurno, Pablo. *La escuela primaria*. Buenos Aires: El Monitor de la Educación, 1906.
- Pizzurno, Pablo. “El Instituto Superior Nacional de Educación Física. Su evolución y su influencia en los progresos de la cultura física del país”. En *El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*, 258-264. Buenos Aires: Edit. Librería del Colegio, [1914] (1934).
- Pizzurno, Pablo. “Los juegos de los niños”. En *El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*, 264-266. Buenos Aires: Edit. Librería del Colegio, [1920] (1934).
- Romero Brest, Enrique. *La Educación Física en la Escuela Primaria. Su organización y sus resultados*. Buenos Aires: Imprenta de Obras de E. Spinelli, 1909.
- Romero Brest, Enrique. *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: edit. Cabaut y Cía., 1911.
- Romero Brest, Enrique. *Los Batallones Escolares: orígenes, condiciones científicas y defectos*. Buenos Aires: Imprenta Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1914.
- Romero Brest, Enrique. *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*. Buenos Aires: ed. Cabaut y Cía., 1917
- Romero Brest, Enrique. *Concursos escolares de Educación Física*. Buenos Aires: ed. Cabaut y Cía., 1922.
- Romero Brest, Enrique. *El Sentido Espiritual de la Educación Física*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1938.
- Salces, Joaquín. *Consideraciones sobre el estado higiénico de las escuelas públicas de la capital*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Imprenta de Obras de J. A. Berra, 1896.
- Súnico, Francisco. *Nociones de higiene escolar*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1902.
- Súnico, Francisco. *Concepto de la higiene moderna: aplicada a los medios y a las colectividades escolares*. Buenos Aires: Imprenta, Librería y Casa Editora de A. Etchepareborda, 1904.
- Torres, Francisco. “Manual para la tropa de infantería”. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1912): 485-488.
- Vespignani, José. *Circulares, Cartas y Avisos*. Edición reservada para uso de los Salesianos de la Inspectoría Argentina de San Francisco de Sales. Buenos Aires: Colegio Pío IX, 1922.

**DEPORTE EN EDAD ESCOLAR ANTERIOR AL FRANQUISMO (I). CONSIDERACIONES
METODOLÓGICAS**

**SPORT IN SCHOOL AGES PRIOR TO SPANISH FRANCOISM (I). METHODOLOGICAL
CONSIDERATIONS**

Antonio David Galera Pérez¹, Xavier Torredadella-Flix¹

¹Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha envío: 19/02/2018

Fecha aceptación: 03/10/2018

Resumen: Este artículo intenta mostrar las principales dificultades metodológicas encontradas a la hora de investigar las fuentes hemerográficas sobre las competiciones deportivas de niños y niñas informadas con anterioridad al franquismo (anteriores por tanto a 1939), y que podemos sintetizar en una polisemia del concepto de deporte escolar, una dispersión de categorías de competición, y una variada casuística de límites de edades; encontramos asimismo una acusada invisibilidad de la presencia de las niñas frente a la de los niños. La perspectiva crítica de investigación hemerográfica sobre el deporte en edad escolar que en este artículo se aborda facilitará el análisis de ulteriores investigaciones.

Palabras Clave: deporte escolar, deporte infantil, iniciación deportiva, competiciones escolares, categorías de competición, límites de edades.

Abstract: This paper is trying to show the main methodological difficulties we have met when researching hemerographical sources on sporting contests by children prior to Spanish Francoism (before 1939), and that we can resume in a polysemy for the concept of school sport, a dispersion for contest categories, and an assorted casuistry for agegrouping; we also found a great invisibility of girls attendance when compared with that of boys. The critical perspective of hemerographic research on schoolsports addressed in this paper will facilitate the analysis of further research.

Keywords: schoolsport, children sport, introduction to sport, schoolsport contests, contests categories, age grouping.



Figura 1. Escolares de un colegio de Tudela (Navarra) preparados para una carrera ciclista, hacia 1910.
(Fuente: Todocoleccion.net, Portal de anticuarios).

Preámbulo

Según Bourg y Gouguet, el proceso de institucionalización del deporte contemporáneo ha pasado por tres fases u 'órdenes' de progresiva complejidad económico-administrativa; los dos primeros abarcarían desde mediados del siglo XIX hasta el segundo tercio del XX, teniendo en la I Guerra Mundial su eje de transición.¹

El propósito de esta serie de artículos que ahora iniciamos es conocer mejor la forma en que estos órdenes habrían afectado a la educación física de los jóvenes, con atención señalada al ámbito escolar o, mejor dicho, a las edades escolares.

En esta primera entrega planteamos algunas dificultades encontradas a la hora de identificar la participación de las personas protagonistas de este deporte en edad escolar. La metodología utilizada se concreta en el análisis documental de fuentes primarias procedentes de hemerotecas digitales como la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, el Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA), las hemerotecas digitalizadas de El Mundo Deportivo, La Vanguardia y ABC, o la base documental de la Hemeroteca Digital Hispánica gestionada por la Biblioteca Nacional de España. Un vaciado documental ha permitido disponer de un selectivo *corpus* de textos fundamentales para el análisis.

Para establecer el marco teórico de contextualización del período hemos consultado los principales estudios que tratan la historia del deporte en España.² A partir del enfoque descriptivo de corte positivista abordamos también una interpretación en base al constructivismo en el que se engloba el propio deporte como fenómeno social.

Introducción

En los orígenes de la introducción del deporte en España, a partir de la I Restauración borbónica (1875), podemos encontrar al menos tres influencias. Por un lado, las prácticas de tiempo libre de los trabajadores especializados extranjeros, sobre todo ingleses, que vienen a trabajar en industrias cuya deficiente tecnología requiere una mano de obra de la que carece España, y que practican los "sports" de sus países de procedencia, a los que ocasionalmente invitan a la población autóctona, o que son imitados por ella.^{3 4} Por otro lado, los jóvenes burgueses que regresan de estudiar de países como Francia, Inglaterra o Alemania, y practican las costumbres deportivas que han aprendido allí.^{5 6} Una tercera influencia era la que se producía en los puertos comerciales con la visita de buques mercantes ingleses, cuya tripulación acostumbraba jugar en su tiempo libre, invitando a veces a los "sportmen" locales.^{7 8 9}

¹ Bourg, J.-F. y J. J. Gouguet. *Analyse économique du sport*. París: Presses Universitaires de France, 1998.

² Pujadas, Xavier (coord.). *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España, 1870-2010*. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

³ Regalado Ortega, María de la Cinta; Alfredo Moreno Bolaños y Aquilino Delgado Domínguez. "Club Inglés de Bella Vista, Minas de Riotinto (Huelva)". *De re metallica. Revista de la Sociedad Española para la Defensa del Patrimonio Geológico y Minero*, núm. 15, julio-diciembre 2010: 43-56. [ISSN: 1577-9033.]

⁴ Arranz Albó, Xavier. "Las aportaciones de la colonia industrial escocesa en la génesis del fútbol en Cataluña, 1880-1906". *Materiales para la Historia del Deporte*, Sevilla, núm. 12, 2014, 1-22.

⁵ Simón Sanjurjo, Juan Antonio. "El papel de la mujer en el origen y desarrollo del deporte en España 1900-1939", en Laura Branciforte et al., *Actas I Congreso Internacional Las mujeres en la esfera pública* (Madrid: Compañía Española de Reprografía y Servicios, 2009), 79 [77-102.]

⁶ Torredadella, Xavier, Olivera, Javier y M-Bou, Mireia. Origen e institucionalización del asociacionismo gimnástico deportivo en España en el siglo XIX (1822-1900). *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 119, Barcelona, 2015, 7-54.

⁷ Gómez Díaz, Donato y José Miguel Martínez López. *El deporte en Almería, 1880-1939. Una historia sobre el ocio y la formación de la identidad provincial* (Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 2001), 90-91 y 109. [ISBN: 978-84-8240-341-0.]

⁸ Domínguez Almansa, Andrés. *Historia social do deporte en Galicia, 1850-1920*. Vigo: Editorial Galaxia, 2009.

⁹ Turuzeta, Josu. *El Athletic Club. Origen de una Leyenda. Cuando el león era un cachorro*. San Sebastián: Txertoa, 2012.

En todo caso, estas prácticas se concentraban en zonas limitadas como Bilbao, Huelva, Málaga, Almería, Madrid y, sobre todo, Barcelona, que pronto se destaca como el principal centro generador de las iniciativas deportivas del país.¹⁰

En el marco escolar, este deporte se difunde tempranamente en los colegios elitistas de las congregaciones religiosas a los que asisten los hijos de la burguesía de las grandes ciudades,¹¹ pero no alcanza con mucho la difusión que tuvo en el marco de los clubs deportivos, que desde bien temprano forman equipos de infantiles.

Deporte en edad escolar: la doble consideración educativa

Un análisis didáctico básico de la actividad deportiva en edad escolar nos permite establecer dos aspectos educativos complementarios. Por un lado, el proceso de aprendizaje de las reglas de juego de los diferentes deportes que progresivamente son objeto de interés por parte de los niños y, en menor medida, de las niñas y la concomitante necesidad de adaptar las conductas de juego a dichas reglas,¹² lo que se traduce en la enseñanza de las técnicas más eficientes. Por otro lado, la propia práctica de los deportes en situación de competición o concurso, con atribución de premios, recompensas, distinciones, etc.

En el primer caso hablamos de deporte como contenido de enseñanza y en el segundo, de deporte como objeto de competición.

Deporte como contenido de enseñanza escolar puede presentar, debería presentar en situaciones ideales de enseñanza, dos actuaciones didácticas complementarias: el aprendizaje de técnicas y sobre todo de conductas tácticas y valores morales, y, casi desde el mismo inicio del aprendizaje, la práctica de partidos con los compañeros o compañeras del grupo-clase, y de otros grupos-clase del propio centro educativo. Es el deporte que podríamos catalogar de “puertas adentro”, en situaciones de acogida, de seguridad afectiva de los niños, niñas y jóvenes escolares, y el que mejor puede adaptarse por medio de una meditada actuación docente para alcanzar al máximo de ellos y desarrollar positivamente su personalidad. En este tipo de deporte, eminentemente centrado en la educación, podemos diferenciar por un lado los deportes como contenidos de enseñanza que forman parte de un currículum o plan de estudios, y por otro las competiciones internas,¹³ reservadas únicamente a los escolares del centro.

Deporte como objeto de competición escolar se reduce, se condensa, en la competición, en la práctica de partidos, sí, pero con una mayor exigencia, derivada como mínimo de una expectativa social: al niño o niña que compite en el, por antonomasia reduccionista, ‘deporte escolar’ se le atribuye, consciente o inconscientemente, una representatividad del grupo de pertenencia –el colegio, el club deportivo, quizá la ciudad, el país...– y esta atribución conlleva una responsabilidad personal que no todos pueden aguantar con firmeza. Es el deporte de “puertas afuera”,¹⁴ sujeto a leyes o usos a veces inexorables, inmisericordes, que pueden generar actos heroicos, pero también actos vergonzosos, por lo que los niños, niñas o jóvenes deportistas necesitan de un apoyo institucional (¿o deberíamos decir que son víctimas del mismo?) y pocas veces salen indemnes de la experiencia.

A caballo entre uno y otro, veremos la progresiva introducción de actividades deportivas en los festivales de fin de curso de los colegios, generalmente de las clases acomodadas, con una finalidad teórica de mostrar ‘los adelantos’ de los escolares, pero también de hacer propaganda para mantener e incrementar el interés de las familias por la escolarización de los hijos en el Centro.

¹⁰ Domínguez Almansa, Andrés. “La práctica de la modernidad: orígenes y consolidación de la cultura deportiva en España, 1870-1914”, en Xavier Pujadas (coord.), *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España, 1870-2010* (Madrid: Alianza Editorial, 2011), 55-88.

¹¹ Torredadella, Xavier, Domínguez Montes, José Antonio. El deporte en la educación física escolar. *Retos*, nº 34, 2º semestre 2018, 268 [267-275].

¹² Galera Pérez, Antonio D. Acerca de las reglas de juego. En Antonio D. Galera Pérez. *Juego Motor y Educación Física. Bases para una reforma*. Barcelona, Cims, 1999, 60-64.

¹³ En la literatura didáctica de Estados Unidos tiene una larga tradición con el nombre de “intramurals”.

¹⁴ Son los “extramurals” de la literatura estadounidense, uno de cuyos paradigmas ampliamente difundido por el cine son los campeonatos universitarios.

Y en este aspecto vemos la aparición, la interrelación, de la sociedad civil extra-educativa; en efecto, un tercer ámbito de estudio de este deporte en edad escolar sería el de la iniciativa privada: enseñanza deportiva para niños y jóvenes organizada y desarrollada por clubs o sociedades deportivas o recreativas, con o sin el apoyo de los organismos públicos, y concursos o competiciones deportivas infantiles promovidas por entes civiles diversos, asimismo con o sin apoyo de organismos públicos. Normalmente, la enseñanza que se da en estos clubs está orientada directamente a mejorar la posterior participación de los socios en competición, buscando paralelamente una exaltación de los clubs como medio de aumentar la afiliación y por ende la financiación a través de cuotas.

Precisiones metodológicas

1. Sobre los conceptos de ‘escolar’ o de ‘infantil’

En las fuentes anteriores a 1939, e incluso después, es frecuente encontrar referencias a campeonatos o concursos deportivos ‘escolares’ que en realidad estaban reservados a los estudiantes universitarios y/o los de bachillerato, como se deduce del nombre de los Centros participantes, en modo alguno relacionados con las edades escolares convencionales actualmente, hasta 12 ó 14 años. Hay, no obstante, algunas imprecisiones en las fuentes que a veces nos hacen dudar sobre las categorías de los participantes en tal tipo de competiciones. Así, en 1921, la Asociación Catalana de Estudiantes organiza en Barcelona unos campeonatos ‘escolares’ de natación, que probablemente fueran universitarios o de bachillerato, si bien entre los premios que se disputaron había un “premio infantiles” donado por la Federación Catalana de Clubs de Foot-ball [sic].¹⁵

En otros casos parece más clara esta adscripción exclusiva de lo ‘escolar’ a las edades universitarias: la antedicha Asociación organizó en 1922 los II campeonatos ‘escolares’ de atletismo, cuyos premios se repartieron en febrero, en el transcurso de una reunión en la cual José A. Trabal, presidente de la Federación Catalana de Atletismo, dió una conferencia sobre el tema «La cultura física i l'esport a les Universitats modernes».¹⁶ También en Barcelona, en 1924, la Agrupación Atlética Universitaria organizó un campeonato ‘escolar’ de atletismo,¹⁷ para inscribirse en el cual los atletas debían presentar el resguardo de matrícula de la Facultad.¹⁸

Paradójicamente, uno de los primeros anuncios de este campeonato aparece inserto en la misma página que comenta el resultado de un partido del campeonato, esta vez sí calificado de ‘universitario’, de fútbol.¹⁹ Un caso similar encontramos un par de años después, en 1926, con la información de los resultados de una jornada de los II campeonatos universitarios de atletismo de Madrid en la misma página que los de una de los campeonatos ‘escolares’ de atletismo de Vizcaya, en los que participan la Universidad de Deusto y la Escuela de Ingenieros.²⁰ Lo mismo sucede en 1935, en que los campeonatos universitarios de Castilla de atletismo acogen a la Escuela de Ingenieros Industriales y la Facultad de Medicina, mientras en los campeonatos escolares de Asturias del mismo deporte participa la Escuela Industrial al lado de Institutos de Bachillerato.²¹

En este mismo año de 1935, sin embargo, el campeonato universitario de Castilla de *basquetbol* acoge en abril a equipos de las Facultades, la Escuela Industrial y el Liceo Francés, éste último, un centro de Bachillerato, mientras que el campeonato escolar de Castilla de este mismo deporte acoge a equipos de los Institutos de Bachillerato, colegios privados como el Akademos, y... el citado Liceo Francés; además, en este último campeonato hay un ¡“grupo universitario”!²²

¹⁵ “Campeonatos escolares de natación”. *La Vanguardia*, Barcelona, 7 septiembre de 1921, 2.

¹⁶ “Campeonatos escolares de atletismo”. *La Vanguardia*, Barcelona, 4 de febrero de 1922, 8.

¹⁷ “Campeonato escolar de atletismo”. *La Vanguardia*, Barcelona, 6 de febrero de 1924, 7.

¹⁸ “Campeonato de Cataluña, escolar de atletismo”. *La Vanguardia*, Barcelona, 14 de febrero de 1924, 11.

¹⁹ “Campeonato universitario de fútbol”. *La Vanguardia*, Barcelona, 6 de febrero de 1924, 7.

²⁰ “Atletismo”. *El Sol*, Madrid, 20 de marzo de 1926, 6.

²¹ “Atletismo”. *El Liberal*, Madrid, 30 de abril de 1935, 9.

²² “Basquetbol”. *El Liberal*, Madrid, 5 de abril de 1935, 6.

Para mayor confusión, poco antes, en marzo, se había anunciado un “quinto campeonato universitario escolar” (no sabemos si de Castilla o sólo de Madrid), en el que «ya se han inscripto los equipos de [las Facultades de] Medicina, Filosofía y Letras, [los institutos] Cervantes, Velázquez, Lope de Vega y [la Escuela de] Comercio»; de este campeonato, se escribe, «saldrán los campeones universitarios, [de] primera y segunda categorías, así como el campeón que representará a los escolares.»²³

Hay otras veces en que el adjetivo de ‘escolar’ sí se refiere inequívocamente a las edades propiamente infantiles que hoy adscribiríamos a lo escolar: en 1930, el Club Natación Atlético, de Barcelona, inició una serie de ediciones veraniegas de un llamado Festival infantil interclub escolar de natación, que entre otras tenía categorías propiamente escolares, y en el que los participantes son alumnos de centros escolares.²⁴ Lo mismo sucede en 1935, con ocasión de la organización del campeonato ‘escolar’ de Cataluña de *basquetbol*, en el que los cuatro equipos participantes corresponden a colegios.²⁵

Ahora bien, hay también casos paradójicos:

En 1933 encontramos en Madrid un campeonato ‘universitario’ de “basket-ball” [sic] en el que la mitad de los ocho equipos participantes son de los institutos de Segunda Enseñanza: Cardenal Cisneros, San Isidro, Instituto-Escuela (A) e Instituto-Escuela (B);²⁶ en la misma página leemos que en el campeonato infantil de baloncesto [sic] participará, entre otros equipos escolares y de clubs, uno del Instituto-Escuela.²⁷ Es decir, aunque el Instituto-Escuela impartía hasta Segunda Enseñanza, sus alumnos participaban, bien en la categoría infantil (probablemente los más jóvenes), bien en la universitaria (los de los cursos superiores, que, repitámoslo, no eran estudios propiamente universitarios).

En ese mismo año de 1933, en un importante concurso organizado en el puerto de Valencia por el Tiburó N. C. en el que participaron además del organizador equipos de los clubs Delfín N. C., C. N. Valencia, Cultural Deportivo Castellón y de la F.U.E., la prueba de 50 metros infantil fue ganada por un nadador de este último club, pero la F.U.E. era una asociación universitaria (Federación Universitaria Escolar), en la que difícilmente podemos imaginar nadadores infantiles.²⁸

En 1934, encontramos en una revista de Madrid, bajo el epígrafe común de “Deporte universitario”, sendos anuncios de inminentes campeonatos: uno lleva el título de ‘Calendario del campeonato escolar de hockey’ con equipos de institutos de Segunda Enseñanza y colegios privados, y el otro lleva el de ‘Campeonato universitario de hockey’, con Facultades clásicas universitarias.²⁹

Esta presencia de equipos de Institutos de bachillerato en campeonatos destinados a centros de estudios universitarios, sea con el adjetivo de ‘universitarios’, sea con el de ‘escolares’, es habitual en todo el período estudiado. En un temprano ‘concurso “escolar” de fútbol’ de 1918 en Barcelona, al lado de las Facultades clásicas (Derecho, Medicina, Farmacia) y Escuelas de Ingenieros o de Comercio, aparece el Instituto de bachillerato.³⁰

Otros ejemplos, al menos contradictorios:

En los campeonatos ‘escolares’ de cross de San Sebastián de 1935 hay una categoría de 12 y 13 años, que podría ser de edades escolares, y otra de 14 y 15 años,³¹ edades más propias de alumnos de Institutos que, como hemos visto, en 1918 eran de categoría ‘escolar’, en 1933 de categoría ‘universitaria’, y en 1934, de categoría ‘universitaria-escolar’.

²³ “Basquetbol. Campeonato escolar”. *La Libertad*, Madrid, 31 de marzo de 1935, 8.

²⁴ “Las grandes pruebas de divulgación deportiva. Esta tarde, en la Piscina de Montjuich...”. *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 25 julio 1930, 1.

²⁵ “Basquetbol. Campeonato escolar de 1935”. *La Vanguardia*, Barcelona, 14 de febrero de 1935, 13.

²⁶ “Basket-ball. Campeonato universitario”. *ABC*. Edición de Madrid, 1 de abril de 1933, 52.

²⁷ “Baloncesto. Campeonato infantil”. *ABC*. Edición de Madrid, 1 de abril de 1933, 52. ²⁸

“Por el agua. En el Puerto de Valencia”. *La Nación*, Madrid, 21 de marzo de 1933, 10. ²⁹

“Deporte universitario”. *Ahora*, Madrid, 23 de febrero de 1935, 29.

³⁰ “Fútbol. Concurso escolar”. *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 7 de febrero de 1916, 3.

³¹ “Cross-Country. Campeonatos escolares donostiarra”. *La Vanguardia*, Barcelona, 23 de abril de 1935, 20.

En este mismo año de 1935, en Cataluña se disputaban dos campeonatos de fútbol, uno, 'campeonato escolar de Cataluña', incluía, además de equipos de centros escolares como la Academia Cataluña, la Academia Puig y el Grupo Escolar Luis Vives, equipos de clubs como el C. D. San Martín, el C. D. Cubistas, el C. A. Lluch y el C. D. Fuster;³² en el otro campeonato, 'infantil de Cataluña', sólo participaban equipos de clubs.³³

Sobre la ubicuidad de los niños

Además de esta confusión que podemos encontrar en cuanto a las categorías por edades, sucede también que los niños participaban en pruebas junto con jóvenes o adultos y, a la vez, en pruebas reservadas sólo a infantiles, a veces con resultados incongruentes. Por ejemplo, durante los campeonatos de natación de Tarragona de 1926, en cada una de las tres jornadas se realizó una prueba de 25 metros para infantiles que estaba fuera de concurso, es decir, no contaba para los campeonatos; pues bien, en el transcurso de cada una de las jornadas, niños que habían nadado la prueba infantil participaban también en alguna otra prueba general, que sí contaba para el campeonato, y quedaban incluso campeones de la categoría absoluta, sin serlo de la infantil: F. Tàpies (14 años), ganador de la prueba infantil en dos de las jornadas, quedaba luego campeón de Tarragona en la de 1.000 metros libres absoluta; Llambrich, segundo clasificado en la citada prueba infantil, era luego ganador y por tanto campeón de Tarragona en la de 400 metros libres absoluta.^{34 35}

Este último nadador infantil no participó en la tercera y última jornada de esos campeonatos porque le coincidió con una prueba sobre 4.000 metros en el puerto de Tarragona, la I Challenge Tarin, de la que quedó asimismo campeón absoluto de la única categoría que se disputó.³⁶ Un año antes, un Juan Llambrich había ganado la I travesía al puerto de Tarragona (1925).³⁷

Otro caso sucedería en 1932, en ocasión de un 'match' celebrado entre el Club Natación Atlético, de Madrid, y su homónimo barcelonés, en la piscina del primero: el niño Bernal, de 11 años, quedó en cuarta posición en una carrera absoluta sobre 200 metros libres en la que nadaban las principales figuras de ambos equipos, dándose la circunstancia, para mayor confusión, de que en la misma jornada hubo una prueba infantil sobre 66 metros braza.³⁸

Se encuentran también casos en que los equipos de deportes de categoría absoluta están reforzados por niños; en diciembre de 1917, en un partido de fútbol contra el Real Club Deportivo Español, el primer equipo del Sevilla F. C. alineó a dos jugadores infantiles, además de a dos del segundo equipo.³⁹

Sobre la presencia de las niñas

Aunque a veces hay menciones explícitas a la participación de las niñas en categorías separadas de las jóvenes o de las adultas, otras veces los textos de la época nos inducen a pensar que estaban incluidas en una categoría global denominada 'femenina' o de 'señoritas' que cubriría todas las edades, quizá porque el escaso número de participantes del género no movía a desglosarlas.

³² "Fútbol. Campeonato Escolar de Cataluña". *La Vanguardia*, Barcelona, 25 de abril de 1935, 12.

³³ ..

Fútbol. Campeonato Infantil de Cataluña". *La Vanguardia*, Barcelona, 25 de abril de 1935, 12.

³⁴ "Natació. Els campionats de Tarragona". *L'Esport Català*, Barcelona, 23 d'agost de 1926, 14.

³⁵ "Natació. Segona diada dels campionats tarragonins". *L'Esport Català*, Barcelona, 30 d'agost de 1926, 14.

³⁶ "Natació. Primer challege [sic] Tarin". *L'Esport Català*, Barcelona, 6 de setembre de 1926, 11.

³⁷ "Natación. Hoy en Tarragona. La XIV Travesía al Puerto". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 6 de octubre de 1940, 1.

³⁸ "Natación. El match entre catalanes y madrileños". *La Libertad*, Madrid, 8 noviembre 1932, 8.

³⁹ "Fútbol en Sevilla. «Real Club Deportivo Español» y «Sevilla F. C.»". *Heraldo Deportivo*, Madrid, 5 de enero de 1918, 10.

Conocemos, por ejemplo, que el I Campeonato de España de florete femenino, celebrado en Valencia en julio de 1934, fue ganado por la barcelonesa Luisa Hagmaier, Hag Meyer o Hagemeyer, de quince años, “que hizo una exhibición preciosa”,^{40 41} y que esta misma joven había participado en febrero en un concurso hípico de saltos femenino, celebrado en Barcelona, que también ganó, quizá con catorce años,⁴² pero en ninguno de los dos casos había habido una categoría reservada para niñas o jóvenes. También en hípica encontramos el caso, más precoz, de Margarita García Goyoaga, que en 1930 había ganado un concurso femenino a la edad de 10 años.⁴³

En natación también es frecuente encontrar niñas entre las participantes de una única categoría ‘femenina’. Así, entre 1929⁴⁴ y finales de 1932,⁴⁵ en que cumplió 15 años, vemos a Carmen Soriano participar y en muchos casos ganar pruebas de estilo libre o de braza, individuales o en relevos, en las competiciones celebradas en Barcelona, siempre en las categorías ‘femenina’ o ‘señoritas’, con nadadoras de mayor edad; en 1929, poco antes de cumplir los 12 años, Carmen jugaba partidos con el equipo de waterpolo femenino.⁴⁶

Pocos años después, en mayo de 1932, la madrileña Marta González batía a la edad de nueve años un récord femenino de natación de la categoría ‘señoritas’, sin mayor especificación;⁴⁷ dos años antes, ella misma había ganado un concurso a los siete años compitiendo con «señoritas de veinte años y más.»⁴⁸

En años inmediatamente posteriores encontraremos a la misma niña batiendo récords y ganando campeonatos, siempre en una única categoría ‘femenina’, mientras niños de su misma edad competían en categoría ‘infantil’ separada de los adultos. Así, en 1935, en los primeros campeonatos de España de natación que incluyen una categoría infantil, ésta está reservada para los niños, mientras que las niñas, entre las que está presente Marta, compiten en una categoría femenina que incluye todas las edades; en la tabla 1 vemos que la participación de las niñas representó un 38 por ciento de su género (12 niñas de un total de 32 participantes femeninas), frente a la del 26 por ciento de la de los niños (38 del total de 149 participantes masculinos): había en proporción una mayor participación de niñas que de niños.

Éste no era un fenómeno exclusivo de España; en la misma época tenemos ejemplos similares en Francia, en donde en 1922 vemos a una niña de 16 años ganar una prueba de pedestrismo (“campo atraviesa”, según la terminología de la época) sobre 3 kilómetros disputada por 140 mujeres.⁴⁹

Podemos concluir que probablemente muchas de las pruebas reservadas para la categoría femenina, sobre todo en deportes individuales, incluían la participación de las niñas, que competían con chicas de mayor edad en lugar de con niños de edades similares a las suyas, a los que, sabemos por auxología, no tenían nada que envidiar en cuestión de resultados: en 1932, la citada Marta González ganaba a los 9 años un concurso social infantil del Canoe Natación Club sobre 25 metros, en el que participaron 47 niños y niñas.⁵⁰

⁴⁰ “Esgrima. El campeonato de sable”. *Luz. Diario de la República*, Madrid, 28 de julio de 1934, 10.

⁴¹ “Esgrima. Campeonatos de España”. *La Libertad*, Madrid, 29 de julio de 1934, 7.

⁴² “Hípica. El Concurso de Saltos de Peña Hípica fué un éxito”. *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 28 de febrero de 1934, 3.

⁴³ “Las últimas Amazonas”. *Estampa*, Madrid, 17 de junio de 1930, 13-14.

⁴⁴ “En el festival de ayer en la piscina del C. N. Barcelona...”. *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 28 de octubre de 1929, 7.

⁴⁵ “La natación en diciembre. En Madrid, Barcelona, Valencia y Gijón los nadadores se disputaron las Copas de Navidad”. *Ahora*, Madrid, 27 de diciembre de 1932, 25.

⁴⁶ “Ayer por la mañana en la piscina del C. N. Barcelona se jugaron tres interesantes partidos de water-polo”. *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 2 de diciembre de 1929, 7.

⁴⁷ “Fémina en el «sport». El éxito de una Legionaria”. *La Voz*, Madrid, 2 mayo 1932, 11.

⁴⁸ Campoamor Freire, R. de. “Martita González, la notable nadadora madrileña de siete años”. *La Unión Ilustrada. Semanario de información gráfica*, Madrid, 21 de diciembre de 1930, 42-43.

⁴⁹ “Feminismo deportivo”. *Heraldo Deportivo*, Madrid, núm. 250, 25 abril 1922, 162-163.

⁵⁰ “Natación. Campeonato infantil”. *La Libertad*, Madrid, 8 noviembre 1932, 8-9.

Tabla 1:
Participación diferencial de niños y niñas en los Campeonatos de España de natación 1935
Las únicas categorías fueron masculina, femenina e infantil, reservada a los niños; las niñas participaron en la femenina
Claves: En la tabla, la participación de las niñas ha sido desglosada de la femenina
En las fracciones, el denominador indica el número de equipos

Pruebas (en metros)	Categorías				Total
	Masculina	Infantil (niños)	Femenina	(niñas)	
100 L	8	8	3	2	21
400 L	6	6	1	1	14
1.500 L	7	-	-	-	7
2.000 L mar	12	-	-	-	12
100 E	7	7	2	1	17
100 B	-	5	3	2	10
200 B	8	-	-	-	8
400 B	7	-	-	-	7
4x100 L	-	12/3	5/2	(3/2)	20
4x200 L	24/6	-	-	-	24
3x100 estilos	18/6	-	6/3	(3/2)	27
Trampolín	7	-	-	-	7
Palanca	7	-	-	-	7
Nº pruebas	11	5	6	6	13
Participaciones	111	38	20	12	181
% infantiles		26%		38%	28%

Fuente: elaboración propia en base a los datos de "Las grandes jornadas de Valencia". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 9 de septiembre de 1935, 1-2.

Sobre las categorías

Para mayor necesidad de precisión, encontramos en las fuentes menciones explícitas a las categorías de 'infantiles', 'menores' o 'petits', junto a categorías como 'debutantes', 'aprendices', 'principiantes', 'neófitos', 'noveles', y 'juniors', que no siempre podemos asegurar incluyeran a los niños, pero tampoco lo podemos descartar, a tenor de los ejemplos que transcribimos.

Así, en 1917 encontramos en el mismo fin de semana de enero la celebración de tres carreras ciclistas en la provincia de Barcelona, una calificada de 'infantil' en Sarrià (Barcelona), «reservada exclusivamente para principiantes del pedal», otra en Mataró, destinada a 'aprendices' sobre 18 km, que podría ser asimismo infantil, aunque en la fuente no se indica, y una tercera en Viladecans que, por la distancia recorrida, 14 km, cabe pensar estuviera asimismo destinada a niños.⁵¹

En el año siguiente, la Federación Castellana de Atletismo anuncia para los campeonatos regionales las categorías de 'menores', para niños de 11 a 14 años, 'aspirantes', para chicos de 14 a 16 años, y 'licenciados', que debemos entender como poseedores de licencia federativa, para muchachos de 17 años en adelante.⁵²

⁵¹ "Vida deportiva. Ciclismo". *La Vanguardia*, Barcelona, 23 de enero de 1917, 5.

⁵² "Federación Castellana de Atletismo". *Madrid-Sport*, 31 de enero de 1918, 16.

Tabla 2:
Evolución de las categorías de competición Club Natación Barcelona
Claves: x= categoría presente -= categoría no presente
f= promedio de frecuencia de presencia

Categorías	Convocatorias							f
	02-1929	01-1932	01-1935	03-1935	04-1935	11-1935	10-1936	
Femeninas:								
Infantil	-	-	-	x	-	x		0,33
Menores de 10 años	-	x	-	-	-	-		0,14
Femenino de 10 a 14	-	x	-	-	-	-		0,14
Infantil hasta 12	-	-	-	-	-	-	x	0,17
Infantil 13-14	-	-	-	-	-	-	x	0,17
Femenina	x	-	x	-	-	x	x	0,67
Señoritas	[x]	-	-	-	-	-		0,17
1.ª categoría	-	-	-	x	-	-		0,17
2.ª categoría	-	-	-	x	-	-		0,17
Total femeninas	2	2	1	3	0	2	3	1,86
Masculinas:								
Debutantes	x	-	x	-	x	x	-	0,57
Infantil	-	-	x	x	-	x	-	0,43
Menores de 10 años	-	x	-	-	-	-	-	0,14
Niños de 10 a 12 años	-	x	-	-	-	-	-	0,14
Infantil hasta 12 años	-	-	-	-	-	-	x	0,14
Niños de 12 a 14 años	-	x	-	-	-	-	-	0,14
Infantil 13-14	-	-	-	-	-	-	x	0,14
Juniors	x	-	x	-	x	x	-	0,57
Seniors	x	-	x	-	x	x	x	0,71
Veteranos	x	-	-	-	-	x	-	0,29
Total masculinas	4	3	4	1	3	5	3	3,29
Fuentes, elaboración propia en base a los datos de: 02-1929= "Concurso social de invierno". <i>La Vanguardia</i> , 12, 19 y 26 febrero. 01-1932= "Concurso infantil de Reyes". <i>La Nación</i> , 7 enero. 01-1935= "El Trofeo Antonio Sabata". <i>El Mundo Deportivo</i> , 14 enero. 03-1935= "Concurso femenino e infantil". <i>La Vanguardia</i> , 26 marzo, 2 y 9 abril. 04-1935= "Campeonatos sociales". <i>La Vanguardia</i> , 16 y 23 abril. 11-1935= "Concurso social de otoño". <i>La Vanguardia</i> , 25 noviembre. 10-1936= "Concurso social de otoño". <i>El Mundo Deportivo</i> , 19 octubre.								

En 1932, el Hogar Vasco de Madrid anuncia un campeonato infantil de pelota vasca, para el que se asegura «hay ya inscritas numerosas parejas de principiantes.»⁵³ Por las mismas fechas, un concurso hípico internacional celebrado en Madrid incluye una 'prueba para muchachos menores de 16 años', a los que se denomina niños y se les categoriza de 'noveles'.⁵⁴ Dos años después, el Madrid F. C. organizaba en diciembre de 1934 la Copa de Navidad de atletismo para sus socios «que tengan quince años y no hayan cumplido los

⁵³ "Deportes. Pelota. El campeonato del Hogar Vasco". *El Sol*, Madrid, 13 de mayo de 1932, 6.

⁵⁴ "La vida deportiva. Hípica. Concurso Internacional", y "El concurso hípico que se celebra en Madrid" (fotos Alfonso). *La Libertad*, Madrid, 22 de junio de 1932, 8.

diecisiete», a los que se denomina "juniors".⁵⁵ En 1937, un reportaje sobre el futbolista del F. C. Barcelona, Virgós, de 17 años, le califica de categoría 'infantil'.⁵⁶

En el deporte en que encontramos más indefinición es en natación. Por ejemplo, en el concurso social del C. N. Barcelona del invierno de 1929 encontramos categorías masculinas de 'debutantes' y 'juniors', pero no 'infantil',⁵⁷ lo mismo que en los campeonatos sociales de 1935, en los que sí aparece además una categoría infantil,^{58 59} lo que nos mueve a pensar que probablemente en 1929 los infantiles estarían incluidos entre los debutantes y quizá también entre los juniors, aunque no queda claro. Véase la profusión de categorías, algunas confusas, en la tabla 2.

Por otro lado, sin embargo, en los campeonatos regionales de Valencia de 1935 vemos celebrarse pruebas de natación para infantiles, pero también pruebas para 'debutantes' y para 'juniors',⁶⁰ por lo que en principio cabe pensar que éstas últimas no incluyeron a los niños, que ya tenían su propia categoría.

Otros ejemplos no contribuyen a aclarar la controversia: en los campeonatos de Castilla de natación del mismo año de 1935 se establecieron las categorías de «neófitos, "juniors", "séniors", infantiles y señoritas».⁶¹ Y en 1933 la Sociedad Española de Alpinismo Peñalara de Madrid había anunciado unas pruebas de esquí en el Puerto de Navacerrada para 'neófitos' y 'menores', de lo que cabe deducir que aquéllos no eran menores;⁶² sin embargo, años atrás la misma Sociedad anunciaba en su programa de actividades para 1920 un concurso de ski para 'neófitos' y otro para 'menores neófitos'.⁶³

Pero otras veces esta categoría de 'neófitos' suponía la participación exclusiva de niños, como fueron los casos de sendos partidos de water-polo 'neófitos' que jugaron una selección infantil del C. N. Barcelona (CNB) y otra del Club Deportivo Energía, por un lado, y otra del mismo CNB y del Club de Mar, en la piscina del primero, ambos en septiembre de 1923.^{64 65} Un par de años antes, en junio de 1921, de una carrera pedestre infantil organizada en Barcelona por el semanario *El Esport* se decía que estaba «reservada a los verdaderos neófitos del pedestrismo.»⁶⁶

Hay confusión asimismo entre las categorías de 'neófitos' y 'debutantes', que en principio podríamos equiparar, salvo cuando aparecen juntas en la misma prueba, como la Vuelta a Barcelona de marcha atlética, celebrada en octubre de 1933, en la que participaron simultáneamente entre otras, ambas categorías de 'neófitos' y 'debutantes'.⁶⁷

La distinción entre las categorías 'infantil' y 'junior' tampoco queda clara en muchas ocasiones, aunque intuitivamente podamos emitir la hipótesis de que ésta sería para edades más crecidas que aquélla; hay, una vez más, ejemplos contradictorios. En un concurso hípico celebrado en los primeros días de 1936 encontramos una prueba para la categoría 'juniors', que incluye a todos los menores de 16 años, sin límite inferior de edad,⁶⁸ si bien cabría

⁵⁵ "Una semana deportiva del Madrid para atletas "juniors"". *Ahora*, Madrid, 19 de diciembre de 1934, 23.

⁵⁶ "Virgós, el medio centro barcelonista, una verdadera promesa de diez y siete años...". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 20 de octubre de 1937, 1.

⁵⁷ "Natación. Concurso Social de Invierno". *La Vanguardia*, Barcelona, 29 de enero de 1929, 21.

⁵⁸ "Natación. La I jornada de los Campeonatos sociales del C. N. Barcelona". *La Vanguardia*, Barcelona, 16 de abril de 1935, 18.

⁵⁹ "Natación. La segunda jornada de los Campeonatos sociales del C. N. Barcelona". *La Vanguardia*, Barcelona, 23 de abril de 1935, 20.

⁶⁰ "Natación. Han comenzado los campeonatos valencianos". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 27 de julio de 1934, 2.

⁶¹ "Natación. Acuerdos de la Federación Castellana". *La Voz*, Madrid, 28 de febrero de 1935, 11.

⁶² "Alpinismo. Los concursos de Peñalara". *ABC. Edición de Madrid*, 15 de diciembre de 1933, 52.

⁶³ "Del programa alpino. Los deportes de la nieve". *El Fígaro*, Madrid, 3 de marzo de 1920, 15.

⁶⁴ "Natación. Club Deportivo Energía. Entrenamientos". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 3 de septiembre de 1923, 4.

⁶⁵ "Natación. Neófitos del "Barcelona" vencen a "Club de Mar", por 3 a 2". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 10 de septiembre de 1923, 5.

⁶⁶ "Vida deportiva. Festival infantil". *La Vanguardia*, Barcelona, 26 de junio de 1921, 10.

⁶⁷ "Atletismo... vuelta a Barcelona de marcha". *La Vanguardia*, Barcelona, 10 de octubre de 1933, 13.

⁶⁸ "En la Casa de Campo. Vamos a tener otro concurso hípico". *La Voz*, Madrid, 7 de enero de 1936, 9.

preguntarse sobre el uso habitual en la época acerca de la edad de iniciación a este antiguo arte, que comenzaba a ser considerado como deporte.⁶⁹

En 1930, por el contrario, los campeonatos infantiles de atletismo de Reus incluían en la categoría infantil precisamente hasta los 17 años.⁷⁰

Para mayor confusión, encontramos casos en que una misma persona participa, el mismo día, en dos categorías; en la tabla 3 podemos ver que tres niños participan en una prueba bajo la categoría 'infantil' y en otra, bajo la de 'debutantes'.

Tabla 3: Campeonatos de natación de Guipúzcoa, 1933 Participantes en dos categorías diferentes	
100 m infantil:	200 m debutantes:
Francisco Tusell	Francisco Tusell
José Sanmartín	Pérez Quesada
Jesús Mejías	González
Pablo Koch	Pablo Koch
Juan Calvo	Calvo
Jorge Tusell	
Carlos Niessen	
Luis Laffite	
Javier Yceta	
Fuente: elaboración propia en base a los datos de "En San Sebastián. Los Campeonatos de Guipúzcoa comenzaron ayer". <i>El Mundo Deportivo</i> , Barcelona, 21 de agosto de 1933, 2.	

Sobre los límites de edades

En cualquier caso, dentro de las categorías en que participan niños o niñas, y con independencia de su denominación genérica, no es frecuente encontrar especificación de edades, salvo algún texto que señala únicamente su límite superior en los 17 años, ni niveles o grupos de edad. Las manifestaciones de que tenemos más información son las carreras ciclistas, sobre todo las que hoy podríamos denominar 'populares' por no estar limitadas al ámbito de los clubs deportivos, como los llamados campeonatos infantiles de Madrid (1931, 1932 y 1933), o los de Cataluña (1933, 1934 y 1935); tanto en unos como en otros podemos ver desde categorías de año por año para los niños (Madrid, 1932), como de tres en tres años, pasando por las más frecuentes, de dos en dos (Madrid, 1931; Cataluña, 1934, 1935). Véase tabla 4.

Otras manifestaciones asimilables, de deportes individuales como la natación o el cross, son más parcas en señalar niveles o grupos de edad. Por ejemplo, en los aludidos Festivales infantiles interclubs escolares de natación organizados en Barcelona entre 1930 y 1935 por el Club Natación Atléctic, encontramos estas categorías escolares: de 7 a 9 años, de 9 a 12 años y de 10 a 16 años, que como mínimo suscitan perplejidad por el cabalgamiento entre las edades de 10 a 12;⁷¹ en la Copa de Reyes de 1936 disputada en Madrid en la piscina del Canoe Natación Club y destinada a nadadores infantiles, las categorías se reducen a 'menores de 12 años' y 'mayores de 12 y menores de 14 años'.⁷²

⁶⁹ En 1915 se había publicado la primera obra didáctica sobre equitación considerada como 'sport' en España: Sostres Maignon, Enrique. *Equitación*. Prólogo de Luis Marsans Peix; ilustraciones de Lorenzo Brunet. Barcelona: Librería Sintes (Imp. Bayer Hermanos y Compañía), s.a. [1915], 170 págs. il. 17 cm. (Biblioteca 'Los Sports', 9.)

⁷⁰ "Atletismo. Los campeonatos infantiles de Reus". *La Vanguardia*, Barcelona, 9 de julio de 1930, 13-14.

⁷¹ "Las grandes pruebas de divulgación deportiva. Esta tarde, en la Piscina de Montjuich...". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 25 julio 1930, 1.

⁷² "Nadadores y nadadoras. En la Copa de Reyes...". *La Voz*, Madrid, 7 de enero de 1936, 9.

Tabla 4:

Claves: ♀ niñas ♂ niños

Edades	Madrid				Barcelona				Sabadell 08-1934
	1931	1932	1932	1932	1934	1935	1935	1935	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂+♀
3					3-5		3-5		
4						4-6			4-6
5			5	5-7	5-7		5-7		
6	5-7	5-8	6					6-9	6-8
7			7		7-9	6-9	7-9		
8	7-9		8	8-10					
9		8-11	9		9-11	9-12	9-11		8-11
10	9-11		10						
11			11	11-12					
12	11-13	11-13	12		11-13		11-12		11-13
13									

Fuentes, elaboración propia en base a los datos de:
 1931= "Campeonato infantil de Madrid". *Crónica*, 22 y 29 noviembre.
 1932= "Campeonato infantil de Madrid". *Crónica*, 23 y 30 octubre.
 1934= "Campeonato infantil de Cataluña". *El Mundo Deportivo*, 14 enero 1935.
 1935= "Campeonato infantil de Cataluña". *La Vanguardia*, 9 abril.
 08-1934= "Concurso infantil Fiesta Mayor Sabadell". *El Mundo Deportivo*, 9 agosto.

Otras veces, las categorías que se informan son poco comprensibles; en un festival infantil de natación celebrado en 1932 en la piscina del Club Natación Barcelona encontramos pruebas para las siguientes edades, en las que podemos apreciar la aparente dicotomía de las niñas menores de 10 años, que tenían a su disposición dos categorías coincidentes en edades:⁷³

Niñas menores de 10 años Femenino [sic], hasta 10 años Femenino, de 10 a 14 años	Niños menores de 10 años Niños, de 10 a 12 años Niños, hasta 14 años
--	--

En los campos a través, parece que el límite inferior de edad estaba en los 11 ó 12 años; en el aludido campeonato escolar de cross de San Sebastián de 1935 hay una categoría de 12 y 13 años, y otra de 14 y 15.⁷⁴

En las fuentes coetáneas que informan sobre competiciones deportivas encontramos, pues, una muy variada tipología de denominaciones y de agrupaciones de las categorías entre las que seguramente se catalogaba a veces a los niños y/o a las niñas, tanto si performaban como componentes de equipos escolares, como si lo hacían en cuanto miembros de clubs deportivos.

Sobre la participación simultánea o separada

En la revisión de la hemerografía encontramos al menos tres ejes de referencia relativos a la manera de participación de los niños y niñas en las competiciones deportivas. Uno, el más abundante, se refiere al género, otro, a las categorías, y el tercero, más escaso, pero asimismo presente, al ámbito de competición.

⁷³ "Natación. El concurso infantil de Barcelona". *La Nación*, Madrid, 7 de enero de 1932, 10.

⁷⁴ "Cross-Country. Campeonatos escolares donostiarra". *La Vanguardia*, Barcelona, 23 de abril de 1935, 20.

a) En razón del género

En lo referente al género, lo normal en el período estudiado es encontrar a las niñas participando en competiciones separadas de las de los niños, en cualquier manifestación deportiva.

Así, en los campeonatos ciclistas infantiles de Madrid de 1931 y 1932 encontramos categorías femeninas separadas de las de los niños, y como éstos, desglosadas en varios grupos de edad,^{75 76 77 78} lo mismo que en los campeonatos de ciclismo infantil de Cataluña de 1933,^{79 80} 1934^{81 82 83} y 1935.⁸⁴

No obstante, también podemos encontrar competiciones con participación simultánea de niños y niñas en las mismas carreras, que generalmente se organizaban en Cataluña, como por ejemplo el campeonato infantil de *patinetes* de Barcelona de 1927,⁸⁵ la carrera infantil de pequeños automóviles, también en Barcelona, de 1929,⁸⁶ el Gran Premio Automovilista Infantil, asimismo de Barcelona, de 1935,⁸⁷ o el concurso ciclista infantil de la Fiesta Mayor de Sabadell de 1934.⁸⁸

Esta condición no era exclusiva de los patinetes, pequeños automóviles ni bicicletas, especialidades que podríamos calificar de 'innovadoras' y por tanto más susceptibles de organizarse sin separación de géneros; vemos también ejemplos en deportes más 'clásicos'.

Por ejemplo, en fecha tan temprana como marzo de 1920, en la carrera de 'ski' para menores organizada por la madrileña Sociedad Española de Alpinismo "Peñalara" la niña Anita J. de la Espada quedó entre los 13 clasificados, de los 20 niños y niñas que tomaron la salida.⁸⁹

Más adelante, en junio de 1935, durante la celebración de la segunda edición de un festival náutico organizado por el Canoe y patrocinado por el Ayuntamiento de Madrid, la nadadora Martita González, de 12 años, fue una de las componentes del equipo ganador de 4x200 m relevos, siendo masculinos los otros tres.⁹⁰ Pocos días después, en la 6ª edición del prestigioso Festival infantil interclub y escolar de natación, organizado en Barcelona por el Club Natació Athlètic, la niña Mary Bernet nadó en la prueba de 50 metros espalda con los niños, al ser la única nadadora que se inscribió en ese estilo, quedando por cierto la tercera de los ocho.⁹¹

⁷⁵ "El éxito extraordinario de la primera jornada del Primer Campeonato Infantil Ciclista de Madrid". *Crónica*, Madrid, 22 de noviembre de 1931, 25-27.

⁷⁶ "La segunda jornada del Campeonato Infantil Ciclista". *Crónica*, Madrid, 29 de noviembre de 1931, 26-27.

⁷⁷ "La primera jornada del II Campeonato Infantil Ciclista de Madrid". *Crónica*, Madrid, 23 de octubre de 1932, 23-26.

⁷⁸ "La segunda jornada del II Campeonato Infantil Ciclista de Madrid". *Crónica*, Madrid, 30 de octubre de 1932, 23-26.

⁷⁹ "Campeonatos infantiles de ciclismo". *La Vanguardia* –Notas Gráficas, Barcelona, 7 de marzo de 1933, 3.

⁸⁰ "Carrera infantil Barcelona" (fotos Sagarra). *La Vanguardia* –Notas Gráficas, Barcelona, 21 de marzo de 1933, 6.

⁸¹ "Un campeonato ciclista infantil" (foto Puig Farrán). *La Vanguardia* –Notas Gráficas, Barcelona, 3 de abril de 1934, 3.

⁸² "Carrera infantil" (fotos Brangulí). *ABC*, Madrid, 4 de abril de 1934, 9.

⁸³ "Hechos y rostros. Campeonato ciclista infantil celebrado el domingo en Barcelona" (foto sin autoría). *Estampa*, Madrid, 19 de mayo de 1934, 43.

⁸⁴ "Ciclismo. Se disputó la I jornada del Campeonato Infantil de 1935". *La Vanguardia*, Barcelona, 9 de abril de 1935, 16.

⁸⁵ "Ayer mañana, una fiesta simpática en el Salón de San Juan. Más de 200 deportistas en ciernes, participaron en el Primer concurso infantil de patinettes". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 24 de octubre de 1927, 6.

⁸⁶ "La carrera infantil de pequeños automóviles". *Stadium. Revista ilustrada*, Barcelona, núm. 529, 15 de febrero de 1929, 6-17.

⁸⁷ "Automovilismo. Isabelita Zirotti logró el mejor tiempo en el Gran Premio Infantil Automóvil que disputaron 103 futuros automovilistas". *La Vanguardia*, Barcelona, 29 de enero de 1935, 16.

⁸⁸ "La carrera infantil de la Fiesta Mayor de Sabadell". *El Mundo Deportivo*. Edición de la mañana, Barcelona, 9 agosto de 1934, 4.

⁸⁹ "Deportes de montaña". *Madrid-Sport*, 25 de marzo de 1920, 15.

⁹⁰ "Festival náutico en la Casa de Campo". *La Voz*, Madrid, 3 de junio de 1935, 10.

⁹¹ "Natación. El C. N. Atlètic organizó, con buen éxito, el VI Festival Infantil interclub Escolar". *La Vanguardia*, Barcelona, 30 de junio de 1935, 13.

Unos meses después, en enero de 1936, en la ya aludida Copa de Reyes celebrada en Madrid por el Canoe Natación Club, asistimos a la prueba de 25 metros libres para menores de 12 años, que se nada en una serie conjunta de niños y niñas, ganada por cierto por una niña, y en la que otra queda en 4º lugar.⁹²

b) En razón de la categoría de competición

Dentro de uno u otro género, encontramos también a veces participaciones simultáneas de varias categorías. Hemos señalado anteriormente la frecuencia con que las niñas participaban en natación en una única categoría femenina, que englobaba todas las edades, tanto en pruebas individuales como de relevos, sin que las fuentes hemerográficas nos permitan identificar directamente las agrupaciones por edades, al citar los resultados globales de las pruebas. Hemos encontrado algún caso similar para los niños, como en el festival social de 1931 del Club Natación Cataluña de Barcelona, en cuya 2ª jornada se celebraron cuatro pruebas de categoría absoluta o mejor dicho, indiferenciada, en tres de las cuales sabemos, por los comentarios del propio texto informativo, que participaron infantiles.⁹³

Aunque menos habituales, hay también casos en que los niños participaban en pruebas o concursos junto con deportistas de mayor edad.

Por ejemplo, entre la serie de crosses que se celebraron en Guipúzcoa para la preparación de los atletas con vistas al V cross nacional de 1920, encontramos que en el organizado en febrero por el Club Atlético Excursionista de San Sebastián se clasifica en decimoprimer lugar de los 47 clasificados un atleta, Bolumburu, de la categoría 'petit';⁹⁴ en el de la semana siguiente, organizado por el Club Sportivo Tolosano, el mismo 'petit' quedó el decimoquinto entre 26 clasificados.⁹⁵

A veces, la participación simultánea de varias categorías incluía además la de ambos géneros, en las modalidades que se denominaban de 'parejas mixtas'. En el programa de actividades para la temporada de 1920 de la madrileña Sociedad Española de Alpinismo "Peñalara" había un concurso de 'ski' de parejas mixtas con un «premio especial para la pareja de niños más pequeños que terminen el recorrido»⁹⁶

En un festival de natación organizado en Madrid a beneficio de un nadador, suponemos que aquejado de alguna desgracia, en enero de 1934, participan en la misma prueba de 200 metros libres nadadores de las categorías 'neófito', 'infantil' y 'junior'.⁹⁷ Un año después, en una carrera pedestre de Vuelta a San Baudilio (actual Sant Boi), en Barcelona, el ganador de los 28 participantes era de la categoría 'junior'.⁹⁸

Encontramos también ejemplos incipientes de pruebas del tipo que hoy denominaríamos "populares", como las Vueltas a nado al Lago de la Casa de Campo, de Madrid, en que todas las categorías nadaban en una única prueba, y cuya IV edición, de 1936, fue ganada por un nadador infantil, ocupando el 8º lugar una nadadora femenina, en un total de 122 participantes.⁹⁹ También encontramos ejemplos en las carreras pedestres, como la celebrada en 1915 en Astorga (provincia de León), cuya carrera de 2 km fue ganada por un muchacho de 14 años,¹⁰⁰ o de marcha atlética, como la aludida Vuelta a Barcelona celebrada en octubre de 1933, en la que participaron simultáneamente 'seniors', 'juniors', 'neófitos' y 'debutantes'.¹⁰¹

⁹² "Nadadores y nadadoras. En la Copa de Reyes...". *La Voz*, Madrid, 7 de enero de 1936, 9.

⁹³ "Natación. Festival social en el C. N. Catalunya". *La Vanguardia*, Barcelona, 9 de octubre de 1931, 13.

⁹⁴ "Desde San Sebastián. El domingo deportivo. La carrera del Atlético". *El Fígaro*, Madrid, 25 de febrero de 1920, 15.

⁹⁵ "Desde San Sebastián. El campeonato guipuzcoano de "cross"". *El Fígaro*, Madrid, 3 de marzo de 1920, 15.

⁹⁶ "Del programa alpino. Los deportes de la nieve". *El Fígaro*, Madrid, 3 de marzo de 1920, 15.

⁹⁷ "Por el agua. Festival organizado por la Federación Castellana a beneficio de Soler". *La Nación*, Madrid, 13 de enero de 1934, 11.

⁹⁸ "Atletismo. Buendía y la U. A. Nurmi triunfaron en San Baudilio". *La Vanguardia*, Barcelona, 16 de febrero de 1935, 16.

⁹⁹ "Natación en Madrid. El infantil Las Heras, vencedor de la Vuelta al Lago de la Casa de Campo". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 6 de julio de 1936, 2.

¹⁰⁰ "Astorgano Club Deportivo. Vida deportiva". *Heraldo Deportivo*, Madrid, 30 de abril de 1915, 117.

¹⁰¹ "Atletismo... vuelta a Barcelona de marcha". *La Vanguardia*, Barcelona, 10 de octubre de 1933, 13.

c) En razón del ámbito de competición

En lo que se refiere al ámbito de competición, si bien lo más abundante es encontrar competiciones sociales, internas de los clubs, con pruebas reservadas a niños y en menor medida a niñas, hay también algunos casos en que se intercalan pruebas sociales en competiciones nacionales e incluso internacionales, y en estas pruebas sociales hay también a veces pruebas para infantiles. Véanse en la tabla 5 que en un festival internacional de natación se incluyen dos pruebas sociales del club anfitrión, una de ellas, infantil y en la tabla 6 siguiente que en un festival de natación supuestamente universitario sólo hay dos pruebas de esta categoría, y entre las diez restantes, de ámbito interclubs, hay tres de categoría infantil.

Tabla 5:
Ámbitos de competición en el festival internacional Star Olympique P. L. M. de Marsella-Barceloneta Amateur Club (Playa de la Barceloneta, Barcelona, 24-09-1935)

Pruebas	Ámbitos
1. 200 m libres	internacional
2. 200 m braza	internacional
3. 100 m espalda	internacional
4. 200 m libres	social
5. 100 m libres	internacional
6. 50 m libres, infantil	social
7. Relevos 3x100 m estilos	internacional
8. Relevos 5x50 m libres	internacional
9. Partido de water polo	internacional

Fuente: elaboración propia en base a los datos de "Natación en la piscina de Montjuich". *La Vanguardia*, 26 de septiembre 1935, 10.

Tabla 6:
Ámbitos de competición en el festival de preselección para los Juegos Universitarios de París (Piscina de Montjuich, Barcelona, 8-08-1937)

Pruebas	Ámbitos
1. 100 m E masculinos	interclubs
2. 100 m B masculinos	interclubs
3. 50 m L infantil masculinos	interclubs
4. 200 m L masculinos	universitario
5. 50 m L infantil femeninos	interclubs
6. 100 m L masculinos	interclubs
7. 50 m L femeninos	interclubs
8. 400 m L masculinos	interclubs
9. 100 m L infantil masculinos	interclubs
10. 5x50 m L masculinos	interclubs
11. Saltos	interclubs
12. Partido de water polo	universitario

Fuente: elaboración propia en base a los datos de "Natación. Ante los Juegos Universitarios de París". *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 4 de agosto de 1937, 1.

Esta participación simultánea de varias categorías en un ámbito competitivo especializado se encuentra incluso en campeonatos universitarios, como el Concurso del atleta completo celebrado en Valencia en 1933 por la F.U.E.D. (Sección deportiva de la Federación Universitaria Escolar), en el que una de las pruebas fue la de lanzamiento de disco para

infantiles.¹⁰² Un caso más sorprendente incluso fue el de los Campeonatos ‘escolares’ (universitarios) de natación de Cataluña de 1929, en los que un equipo infantil del Club Natación Barcelona compitió como equipo de Bachillerato en la prueba de relevos 5x50 m, alzándose además con la victoria frente a los equipos de las Facultades de Medicina, Farmacia y la Escuela de Ingenieros.¹⁰³ En el transcurso de la edición de curso siguiente, celebrada en diciembre de ese mismo año, se celebró un partido de water-polo entre dos equipos infantiles.¹⁰⁴

Otra modalidad de participación relativa al ámbito de competición es aquella en la que en un equipo de categoría superior participan niños o niñas; esto era habitual en fútbol masculino, en que equipos incompletos de adultos eran reforzados con jugadores infantiles, como en 1918,¹⁰⁵ en 1929,¹⁰⁶ o en 1935.¹⁰⁷ Hay asimismo ejemplos de competiciones de equipos de una categoría contra equipos de otra, como el partido de fútbol que se celebró en Madrid en 1930 entre el equipo infantil del Real Madrid C. F. y el equipo universitario de la Facultad de Veterinaria.¹⁰⁸

Conclusiones

En la práctica deportiva de principios de siglo XX y al menos hasta 1939, la polisemia del concepto de ‘escolar’ poco tiene que ver con la concreción actual, pues podía llegar a incluir hasta a los estudiantes universitarios, pasando por los de Bachillerato. Incluso en pleno franquismo se tenderá a denominar ‘escolar’ a cualquier persona que acudiera a un centro educativo, con independencia de su edad.

Durante la I Restauración (1875-1931) y probablemente durante la II República (1931-1939) era frecuente que niños y niñas a partir de 12 años abandonaran la escuela, en la que la asistencia sólo era estrictamente obligatoria hasta la edad de nueve años,¹⁰⁹ por lo que era posible encontrar niños o niñas de edades superiores que practicasen deporte, sin ser técnicamente escolares: Podían ser trabajadores o trabajadoras por cuenta ajena en el propio ámbito deportivo, con casos como el de Ricardo Zamora (1901-1978), que fichó como futbolista profesional por el Real Club Deportivo Español, de Barcelona, a la edad de 15 años,¹¹⁰ o el más frecuente de pelotaris de frontones comerciales, entre los que es fácil encontrar cestapuntistas o raquetistas profesionales, muchas de ellas, chicas, a partir de los 12 ó 13 años de edad.¹¹¹

El concepto de ‘infantil’ quedaba asimismo difuminado en razón de la frecuente presencia de los niños y niñas en el ámbito laboral; las leyes impedían el acceso al trabajo hasta los 12 ó 13 años, pero el uso social era retirar a los menores de dicha edad, sobre todo en el campo, como apoyo a la economía de unas familias con numerosa prole, y por otro, los empresarios preferían denominar empleados o jóvenes a los niños o niñas trabajadores, quizá para enmascarar una práctica en muchos casos poco presentable.

No obstante, en la competición deportiva encontramos presencia explícita de la categoría ‘infantil’, sobre todo en las actividades masculinas y mucho menos entre las femeninas, en las que las niñas suelen estar indiferenciadas de las jóvenes y adultas, dentro de una categoría

¹⁰² “Atletismo. En Valencia. El festival del campo del Levante”. *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 26 de julio de 1933, 3.

¹⁰³ “Natación. La segunda jornada de los Campeonatos universitarios”. *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 6 de junio de 1929, 2.

¹⁰⁴ “Natación. Medicina se aseguró el triunfo en los campeonatos universitarios”. *El Mundo Deportivo*, Barcelona, 9 de diciembre de 1929, 5.

¹⁰⁵ “Carta abierta”, pág. 4, y “Football en Gijón”, pág. 6. *Madrid-Sport*, 15 agosto 1918.

¹⁰⁶ “La actualidad deportiva. Foot-ball...”. *El Imparcial*, Madrid, 17 de septiembre de 1929, 6.

¹⁰⁷ “Fútbol. Los modestos”. *La Voz*, Madrid, 17 de enero de 1935, 6.

¹⁰⁸ “El estudiante en acción. Deportes”. *El Sol*, Madrid, 26 de marzo de 1930, 6.

¹⁰⁹ La Ley Moyano, de 1857, establecía la escolaridad obligatoria hasta los 9 años; posteriores ampliaciones no tenían carácter legal de Leyes, por lo que su cumplimiento no era estrictamente obligatorio frente a la propia Ley; una Ley de 1911 elevó la obligatoriedad hasta los 12 años, aunque con muchas excepciones.

¹¹⁰ “Ricardo Zamora”, Wikipedia (Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Zamora, 4-12-2017).

¹¹¹ Véase el documentado estudio de Jorge García García, “Frontenis. Raquetistas. Pelota”, *El origen del deporte femenino en España* (Salamanca, autor, 2015), 231-244.

genérica denominada 'femenina' o 'señoritas'. A la luz de la investigación hemerográfica, por tanto, la memoria histórica de la participación infantil femenina en el deporte es mucho más difícil de construir que la infantil masculina, a semejanza de lo que sucede con la presencia femenina de cualquier edad respecto de la masculina, pero con mayor motivo.

En el plano estrictamente metodológico, y aplicados generalmente a los niños o a los jóvenes, existen numerosos solapamientos entre categorías y grupos de edades, tanto dentro de una misma actividad, entre zonas geográficas diferentes, como entre distintas actividades, en una misma zona; por supuesto, de la combinatoria de estos elementos podemos obtener una gran dispersión.

Así, por categorías de competición podemos encontrar agrupaciones según la edad, tales como 'infantiles', 'menores', 'juniors', 'petits', y 'chicos', y según el nivel de habilidad o experiencia deportiva, tales como 'neófitos', 'debutantes', 'aprendices', 'principiantes', y 'noveles', sin que sea posible establecer una correlación inequívoca entre unas y otras.

Los límites entre las categorías por edades podían diferir de unas zonas geográficas a otras, pero al menos diferenciaban niveles de desarrollo motor, mientras que las categorías por niveles de habilidad deportiva podían agrupar en el mismo conjunto a deportistas de todas las edades.

En cuanto a las actividades deportivas, vemos mayor tendencia a la diferenciación de niveles de edad en las carreras ciclistas infantiles, o en general en las que podríamos denominar 'innovadoras', como las de pequeños automóviles, patinetes, trompos, etc.

Concluamos indicando que, a efectos de visibilizar y construir la historia del deporte en edad escolar, sería muy útil realizar investigaciones tendentes a construir relaciones prosopográficas de niños y niñas participantes en el deporte, a semejanza de las realizadas por Jorge García García¹¹² o Daniel Justribó¹¹³ para el deporte femenino.

Creemos que la perspectiva crítica abierta por este artículo en la metodología de investigación hemerográfica sobre el deporte en edad escolar facilitará el análisis de ulteriores investigaciones en las abundantes realizaciones que hemos localizado en las fuentes.

¹¹² Jorge García García, "Al rescate de las olvidadas... Las deportistas", *El origen del deporte femenino...*, 2015, 540-683.

¹¹³ Daniel Justribó, "Buidat d'atletes catalanes (1921-1938)", *Feminitat, Esport, Cultura. Pioneres de l'atletisme català (1921-1938)* (Barcelona, autor, 2014), 332-362.

EL OLIMPISMO ENTRE LOS JJOO DE LA ANTIGÜEDAD Y LA RESTAURACIÓN COUBERTINIANA

OLYMPISM BETWEEN THE OLYMPIC GAMES OF THE ANTIQUITY AND THE COUBERTINIAN RESTORATION

Fernando Arrechea Rivas (farrechea@gmail.com), **Antonio Sánchez Pato** (apato@ucam.edu), **Juan Manuel Molina Morote** (jimmolina@ucam.edu)

Universidad Católica de Murcia, España

Fecha envío: 11/06/2018
Fecha aceptación: 16/11/2018

Resumen: En este artículo realizamos un estudio historiográfico sobre el fenómeno del olimpismo centrado en el periodo histórico que abarca desde la teórica desaparición los Juegos Olímpicos de la Antigüedad (352) hasta la celebración de los primeros Juegos Olímpicos de la Era Moderna (1896). En primer lugar, analizamos el hecho histórico que supuestamente significó el ocaso de los Juegos Olímpicos, con el Edicto de Teodosio, y las causas principales de su desaparición. A continuación, con la sospecha de que el olimpismo no murió entonces, hacemos un recorrido histórico por los diversos intentos de restaurar los Juegos Olímpicos, ubicados espacial y temporalmente en su referente histórico. Finalmente, tras el análisis histórico realizado, concluimos que los Juegos Olímpicos de la antigüedad no cesaron con el Edicto de Teodosio I, y que siguieron muy vivos en distintas versiones, posibilitando, desde un punto de vista historiográfico, que el legado del Olimpismo griego clásico no se desvaneciese, para resurgir cual Ave Fénix y acabar conformando el mayor espectáculo del mundo.

Palabras clave: Olimpismo, Juegos Olímpicos, historia y deporte

Abstract: In this article, we conducted a historiographical study on the phenomenon of Olympism centered on the historical period that covers from the theoretical disappearance the Olympic Games of Antiquity (392) to the celebration of the first Olympic Games of the Modern Era (1896). In the first place, we analyze the historical fact that supposedly meant the decline of the Olympic Games, with the Edict of Theodosius, and the main causes of its disappearance. Then, with the suspicion that Olympism did not die then, we make a historical tour through the various attempts to restore the Olympic Games, located spatially and temporally in its historical referent. Finally, after the historical analysis carried out, we concluded that the Olympic Games of antiquity did not cease with the Edict of Theodosius I, and that they remained very alive in different versions, making possible, from a historiographical point of view, that the legacy of classical Greek Olympism Do not fade, to revive which Ave Phoenix and end up shaping the greatest show in the world.

Keywords: Olympism, Olympic Games, History, Sport

1. Introducción

El estudio del Olimpismo en el largo periodo comprendido entre el discutido fin de los Juegos Olímpicos de la Antigüedad que se celebraban en Olimpia y la restauración liderada por el barón de Coubertin a finales del siglo XIX es, probablemente, el periodo menos estudiado del fenómeno olímpico. La tentación de interpretar la ausencia (teórica ausencia, como veremos) de Juegos Olímpicos como un vacío total de Olimpismo parece consolidada en amplios sectores, lo que nos ha llevado a hacer un recorrido histórico que pudiese desvelar si la mencionada ausencia está fundamentada o, al contrario, proliferaron eventos deportivos que recogían el espíritu del olimpismo, bien manteniendo viva su llama, o intentando reavivarla.



Para la realización del presente artículo hemos considerado la bibliografía sobre la temática y hemos consultado diversas hemerotecas españolas y extranjeras, tanto sobre la fecha teórica de extinción del Olimpismo como del período interolímpico.

El presente estudio se basa, parcialmente, en el capítulo sobre el Olimpismo entre la Antigüedad y los JJOO de la Era Moderna presente en la Tesis Doctoral *España y los Juegos Olímpicos. Análisis de participación de los deportistas españoles en los JJOO de la Era Moderna e historia del movimiento olímpico español* (Arrechea, 2017). Dicho estudio se ha ampliado y mejorado con la consulta de fuentes más recientes sobre la temática y se ha llevado a cabo un análisis sobre el impacto que tuvieron en Coubertin esas experiencias olímpicas celebradas en el período existente entre los Juegos de la Antigüedad y los de la Era Moderna. Antes bien, hemos realizado una revisión de las nuevas teorías sobre la supuesta fecha de extinción de los Juegos en torno a la figura de Teodosio.

Se trata, por tanto, de un enfoque novedoso sobre ese período interolímpico poco estudiado y muy rico.

2. El Edicto de Teodosio del 8 de noviembre de 392 y el ocaso de los Juegos

Para hablar con rigor de dicho período, necesitamos precisar entre qué fechas estamos centrando nuestro estudio; habida cuenta de que la restauración parece no generar dudas (1896), la teórica desaparición de los Juegos sí merece un capítulo aparte. Y descubriremos que la duda misma sobre este hecho histórico es lo que justifica que el olimpismo haya estado muy vivo durante los casi catorce siglos que se suponen vacíos de ese legado.

El Edicto promulgado por Teodosio en Constantinopla el 8 de noviembre del año 392, y que está recogido en el libro XVI del *Codex Theodosianus*, no aporta esencialmente mucho, en lo referente a la “recopilación y reiteración de una repetida y presumiblemente inaplicada legislación precedente” (Durántez, 2017: 36). Acaso la singularidad se encuentre en la determinación de hacer cumplir dichas normas o prohibiciones decretadas contra el paganismo con unas penas duras y con unos mecanismos que garanticen que las penas serán aplicadas.

Como todos sabemos, dicho Edicto no supone normativamente la extinción de los JJOO, sino la prohibición de los ritos paganos que en torno a ellos (como en cualquier otro lugar o acontecimiento) se celebraban. Esto es, se prohíben los ritos paganos (de culto pagano), lo que implica en la práctica desustanciar los JJOO, su significado y su razón de ser. Pero este hecho, visto en la distancia, sólo ha supuesto, con el tiempo, un cambio de ídolos y una deriva en la fundamentación y sustento simbólico de los Juegos.

Debemos recordar que la verdadera razón de la decadencia de los JJOO fue más compleja y lenta, por ello, no fue tan fulgurante como se intenta difundir. Las múltiples causas, de la degeneración del Olimpismo, justifican tanto el hecho de que no debamos atribuir a Teodosio I la responsabilidad de la desaparición de los JJOO como la seguridad de que el Olimpismo no murió en el año 392. Fue la degeneración de los valores y la pérdida de los ideales lo que fue paulatinamente minando el significado de los JJOO en el mundo antiguo. De hecho, la dominación romana en sí misma fue la responsable del cambio de dichos valores (Jorquera, Molina, & Sánchez Pato, 2015) y del principio del fin de aquellos Juegos. Entre otras, Ingomar Weiler (citado por Durántez, 2017: 42-43), expone las siguientes causas: pérdida de la autonomía de la *polis*, pérdida de la libertad panhelénica, avance de las tribus germánicas, influencia de los sofistas en el ideal griego de la *kalokagathia*, factores naturales, el cristianismo, el profesionalismo, las condiciones socioeconómicas, la secularización, la crisis moral y la pérdida de prestigio de Olimpia con la incursión de otros Juegos.

Ya en el año 146 Lucius Mummio destruye la Liga Aquea, representando la pérdida del panhelenismo de los Juegos y apareciendo por primera vez no griegos en la lista de vencedores. Además, hechos como que los Juegos de la 175 Olimpiada se trasladaron a Roma, con el significado simbólico que ello pudo tener (Durántez, 2017: 45), o que los Juegos de la 211 Olimpiada se retrasasen diez años por intereses personales de Nerón, significaron la pérdida de la autonomía que los Juegos tenían como manifestación cultural del panhelenismo.

Bien es cierto que diversos emperadores romanos (como Adriano el Olímpico) invirtieron grandes sumas en restaurar y mejorar las instalaciones de Olimpia, pero perdiendo el fundamento religioso del politeísmo griego (Durántez, 2017: 51).

Probablemente, más daño hayan hecho las continuas críticas de pensadores, escritores y otros personajes distinguidos de la cultura griega a la degeneración de los propios

Juegos desde muy pronto en la historia de los Juegos, hasta bien metidos en la época romana. Siguiendo a Durántez (2017: 52-70), destacan: Jenófanos de Colofón, critica el excesivo valor que se daba en el siglo VI a.C. al agonismo, en detrimento de la inteligencia; Eurípides e Isócrates, en la misma línea resaltan el valor de la sabiduría frente a la vida de los atletas. Más allá fueron Aristófanes, al juzgar la virilidad de los atletas; Platón, al criticar los excesos del agonismo profesionalizado y su especialización igualmente excesiva; o Diógenes Laercio, quien arremetió contra la ignorancia de los entrenadores.

No se quedaron atrás en sus críticas Aristóteles (por las pruebas para jóvenes, o la hipertrofia de lo físico), Esquines (por la degeneración competitiva y la premiación indebida), Galeno (por el régimen de vida de los atletas y los sistemas de entrenamiento insanos), Tácito (condenando los juegos instituidos por Nerón), o Plutarco (por el bajo nivel social de los contendientes).

Es destacable que la irrupción de los poetas, historiadores y pensadores romanos a la luz de los Juegos en época romana, generó una crítica feroz por la falta de asunción de ciertas prácticas helenísticas tan extendidas como la pederastia, el vicio, el lucro o el desnudo en las competiciones, como ocurrió en el siglo II con el mismo Plutarco, con Filóstratos y con Diógenes. Como bien apunta Durántez (2017: 70-80), en el ocaso moral de Olimpia confluyeron las ilegalidades, la codicia, la corrupción y la brutalidad, a lo que se sumó una crisis económica (como consecuencias de distintos expolios del tesoro del santuario), todo ello ya a comienzos de la época helenística.

En suma, el deterioro de los Juegos de Olimpia comienza en el siglo IV a.C., pero se agrava en el 146 a.C. cuando Grecia se convierte en provincia romana, recibiendo un duro golpe tras el edicto de Teodosio I en el año 392 de nuestra Era, pero, sobre todo, fue Teodosio II quien el 14 de noviembre de 435 emitió una constitución que motivó el incendio del Templo de Zeus en Olimpia y el presumible final de los Juegos. Sin embargo, la historia del olimpismo no se detuvo en esa fecha.

3. El Olimpismo entre Juegos Olímpicos

De hecho, la celebración de los Juegos Olímpicos no cesó por causa de una orden imperial concreta (constan Juegos en Olimpia tras el Edicto de Tesalónica), ni el fin de los Juegos en Olimpia (asolada por desastres naturales y por saqueos) supuso el fin de los Juegos Olímpicos en el sentido más amplio del término. Prosiguieron en el Olimpiakon de Dafne (cerca de Antioquía del Orontes) hasta el siglo VI (Scanlon, 2016), y, en otros lugares de Europa, el Olimpismo siguió vivo en determinados ambientes intelectuales conocedores del pasado clásico, llevando a cabo diversos intentos de revivir los JJOO.

Posteriormente, existen referencias a unas "Exhibiciones olímpicas" organizadas en Baden (Alemania) en 1516 por el abogado Johannes Aquilla (Driega, 1997), si bien, otros autores afirman que Aquilla se limitó a publicar un libro (*De omni ludorum genere*) sobre juegos en el que se mencionaban los Juegos Olímpicos (Zawadzki, 2004; Arrechea, 2017, 2018). Hagamos un repaso de los principales eventos deportivos de carácter olímpico celebrados en este largo período de tiempo:

3.1. Inglaterra

En los siglos XVI y XVII se disputaron en las colinas de Gog Magog, cerca de Cambridge (Inglaterra), los llamados *Gog Magog Games* o *Gog Magog Olympiks*. De hecho, consta que en 1574 la Universidad de Cambridge promulgó un edicto contra la participación de sus estudiantes en dichos Juegos (Heywood & Wright, 1854). Y, en 1620, Sir Simonds d'Ewes (1602-1650) se refirió a los Juegos de Gog Magog con el término "*Olympik*" (Galligan, 2000; Arrechea, 2017, 2018).

El abogado Robert Dover (1575 o 1582-1652) estudió en Cambridge y conoció los Gog Magog Games, lo que le inspiró para fundar los *Cotswold Olympick Games* (en 1622 o en fechas anteriores, dependiendo de las fuentes) (Haddon, 2004; Radford, 2014; Arrechea, 2017, 2018) cerca de Chipping Campden, con la aprobación del rey Jacobo (Jacobo I de Inglaterra e Irlanda, Jacobo VI de Escocia). La motivación de Dover para organizar estos Juegos era la mejora de la forma física de la población como contribución a la defensa del país. Los eventos de estos Juegos (que eran anuales y se disputaban el jueves y el viernes de la semana de

Pentecostés) eran: carreras de caballos, caza, carreras, saltos, baile, lanzamiento de martillo, combates con espada, garrotes o bastones y lucha.

Los puritanos eran críticos con los Juegos de Cotswold por considerarlos de origen pagano y, tras la Guerra Civil Inglesa (1642-1651), se suprimieron. Con posterioridad hubo varios intentos de restaurar estos Juegos Olímpicos de Cotswold, en los siglos XVII, XVIII y XIX, aunque no fructificaron y, según sus críticos, degeneraron en fiestas locales en ocasiones vinculadas al alcohol y los desórdenes (Haddon, 2004; Arrechea, 2017, 2018). Incluso, ya entrado la segunda mitad del pasado siglo XX, se recuperan pruebas deportivas y exhibiciones folklóricas en Cotswold. En la actualidad, la *British Olympic Association* reconoce los *Cotswold Olympic Games* como "*the first stirrings of Britain's Olympic beginnings*" (Robert Dover's Games Society).

Por otro lado, en 1766 el inglés Gilbert West defendió los Juegos Olímpicos en su obra *Dissertation on the Olympic Games*, donde expresaba el deseo de una restauración de los JJOO (Driega, 1997; Bazaco, 2011).

3.2. Alemania

Entre 1772 (o 1776 según las fuentes) y 1779 el príncipe Leopoldo Federico de Anhalt-Dessau, en el centro de Alemania, organizó unos "Juegos Olímpicos" anuales coincidiendo con el cumpleaños de su esposa (Driega, 1997), dichos Juegos se han recuperado en varios momentos de la historia (1840-1842, desde 1989 hasta la actualidad).

También en Alemania existen noticias sobre una fiesta llamada "Juegos Olímpicos" en 1779 en Niesky (localidad fundada en 1742 por refugiados moravos en Lusacia, actual Sajonia) (Bazaco, 2011).

3.3. Francia

En Francia, los primeros proyectos de restauración olímpica están vinculados a la Revolución y a las ideas de la Ilustración. En la Convención (1792) el diputado Gilbert Romme pidió la recuperación del concepto "Olimpiada" como una unidad de tiempo (cuatro años) y la restauración de los Juegos Olímpicos en el último año de cada Olimpiada. El 22 de septiembre (Día de la República) de 1796 se disputaron en el Campo de Marte de París cuatro competiciones deportivas bautizadas como la "*Première olympiade de la République*" (Arvin-Bérod, 1996) como homenaje a la Antigüedad, que fueron acompañadas de un espectáculo dedicado a la Paz y a la Fecundidad. Hubo carreras, carreras a caballo, carreras de bigas y carreras de cuadrigas.

La segunda edición de estos Juegos de las Olimpiadas de la República tuvo lugar el 22 de septiembre de 1797 y la tercera el 22 de septiembre de 1798; cabe destacar que en esta edición se introdujo el sistema métrico por primera vez en un evento deportivo. Según algunas fuentes hubo en estos Juegos un desfile de deportistas participantes y se pudieron utilizar por primera vez relojes marinos para cronometrar marcas (Arvin-Bérod, 1996). Los Juegos de la República no se celebraron más, aunque algunos intelectuales como Esprit-Paul De Laffont-Poulotti hicieron campaña por la celebración cada cuatro años de unos Juegos Olímpicos "como los de la antigua Grecia", pero su propuesta fue rechazada por el Ayuntamiento de París (Arvin-Bérod, 1996; Arrechea, 2017, 2018).

3.4. España

A España la idea olímpica llegó de la mano de las ideas liberales y de la Ilustración. No es casual que el primer personaje que defendió públicamente el regreso de los Juegos Olímpicos fuera un liberal de carácter ilustrado, al que la dedicación intelectual y científica dotó de conocimientos enciclopédicos, llamado Buenaventura Carlos Aribau Farriols (Barcelona, 4 de noviembre de 1798-ibidem, 17 de septiembre de 1862) (Torrebadella & Arrechea, 2015).

El Trienio Liberal (1820-1823) proporcionó una etapa de libertad de expresión y de divulgación de nuevas corrientes procedentes de Francia. Contexto que aprovechó Aribau para publicar en el *Diario Constitucional, político y mercantil de Barcelona* —el lunes 24 de julio y el martes 25 de julio de 1820—, un artículo en el que se ocupaba «De la gimnástica y de las artes mecánicas consideradas como parte de la educación». Al parecer, este artículo ya había sido

presentado dos años antes, en forma de conferencia, en la Sociedad Filosófica de Barcelona. Aribau se mostraba contrario a las corridas de toros, y al respecto proponía que este espectáculo fuera substituido por unos renovados Juegos Olímpicos. La alusión a la cultura clásica fue utilizada, como en la mayoría de los escritos sobre el tema, como una argumentación retórica para defender el bien moral. En este sentido, Aribau fue pionero en España en la reclamación de una restauración de los Juegos Olímpicos, prediciendo incluso aquello que sabemos que mucho más tarde (1992) iba a ocurrir en su Barcelona natal:

“Hablamos de las fiestas de toros, de este antiguo resto de ignorancia, y de mal gusto; de estas grandes reuniones, donde el pueblo aprende a ver correr la sangre sin estremecerse, donde contempla el colmo de la imprudencia y del arrojo, donde endurece su corazón y sus costumbres, y olvida las virtudes sociales. Destiérrense pues estas diversiones que hacen poco honor a nuestra cultura, y sean reemplazadas por aquellas sencillas y provechosas. (...) y renovarían los juegos olímpicos mejorados con cuantos adelantos han hecho los modernos en el arte del ataque y de la defensa. El padre guardaría como un tesoro las coronas ganadas en estos certámenes y una sucesión interminable de hombres fuertes añadiría en cada generación nuevos trofeos a las antigüedades de su casa” (Aribau, 1820)

La restauración olímpica vinculada al renovado interés por la Educación Física y los deportes parecía arraigada en determinados ambientes de Barcelona en esos años del Trienio Liberal, como muestra la creación por Miguel Roth del Instituto Gimnástico-Militar (imitando el modelo francés de Francisco Amorós¹) o la celebración, en 1821, de unos “Juegos Marítimos” con motivo del aniversario del juramento constitucional de Fernando VII, Juegos que fueron comparados con los Juegos Olímpicos de la Antigüedad (Torrebadella, 2012; Arrechea, 2017, 2018).

4. Nuevo impulso

En el siglo XIX el sueño de restaurar los Juegos Olímpicos cobró nuevo impulso gracias a la independencia de Grecia y a las excavaciones arqueológicas en Olimpia (sobre todo a partir de 1829) y la idea se hallaba divulgada entre los ambientes gimnásticos de toda Europa y América del Norte. Encontramos intentos aislados y diversos de organizar Juegos Olímpicos.

En el Seminario de Rondeau, cerca de Grenoble (Francia) se organizaron desde 1832 unos Juegos Olímpicos a propuesta de los alumnos. Se disputaban pruebas atléticas, juegos tradicionales y competiciones artísticas. En la edición de 1855 participó (y ganó tres pruebas) un alumno llamado Louis Henri Didon (Touvet, 17 de marzo de 1840-Toulouse, 13 de marzo de 1900), futuro pedagogo y predicador, autor del lema olímpico *Citius, Altius, Fortius* y gran amigo del barón de Coubertin. Los Juegos Olímpicos del Seminario de Rondeau se disputaron hasta 1905, a partir de 1906 se disputaron en Montfleury hasta 1954 (Lagrué, 2015; Arrechea, 2017, 2018).

En 1834 y 1836 se disputaron unos Juegos Olímpicos con pruebas atléticas, lucha y gimnasia en Ramlösa (Suecia) por iniciativa del profesor de gimnasia y esgrima de la Academia *Royal Carolinska* de Lund Gustav Johann Schartau (1794-1852), discípulo de Pehr Henrik Ling² (1776-1839), fundador de la gimnasia sueca (Lagrué, 2015).

Durante la *Oktoberfest* de Múnich de 1830 hubo unos "Juegos Olímpicos" (Zawadzki, 2004). Según otros autores fue durante las fiestas de 1820, 1850 y 1852 (Findling & Pelle, 2004; Arrechea, 2017, 2018).

¹ Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-París, 1848). Pedagogo y militar español que, a instancias de Manuel Godoy, creó el 23 de febrero de 1805 el Instituto Militar Pestalozziano de Madrid, el propio Amorós sería su director entre 1807 y su cierre en 1808. Divulgador de la Educación Física moderna en Francia tras ser expulsado de España por “afrancesado” (Piernavieja, 1960; De los Reyes, 1961; Fernández Sirvent, 2005; Hernández Vázquez, 2006).

² Los «grandes movimientos gimnásticos» europeos y sus iniciadores fueron: Pehr Henrik Ling (1776-1839) en Suecia, Ludwig Jahn (1778-1852) en Prusia (Alemania), Thomas Arnold (1795-1842) en Inglaterra (Reino Unido) y Francisco Amorós (1770-1848) en España y Francia.

Por otra parte, la independencia de Grecia (1829) conllevó un renovado interés por el estudio del pasado clásico vinculado al nacionalismo panhelénico y varias iniciativas coincidieron en la demanda de organizar Juegos Olímpicos de nuevo. En 1833 el poeta Panagiotis Soutsos (1806-1868) publicó el poema "Dialogo de los muertos" en el que el fantasma de Platón preguntaba a los griegos:

“¿Dónde están todos vuestros teatros y estatuas de mármol?
¿Dónde están vuestros Juegos Olímpicos?” (Young, 2004: 141)

En 1835 Soutsos propuso formalmente que el 25 de marzo se convirtiera en Día de la Fiesta Nacional y que se celebraran Juegos Olímpicos por ello (Toohey & Veal, 2007). En 1838 las autoridades de Letrinon, en la ciudad de Pírgos (a diecinueve kilómetros de Olimpia) propusieron restaurar los Juegos Olímpicos y disputarlos cada cuatro años en Pírgos.

Según George Pakhtikos (1869-1916) algunas comunidades griegas del Imperio Otomano celebraban en el siglo XIX eventos deportivos y folklóricos coincidiendo con festividades religiosas (especialmente en el Día de San Jorge), a los que llamaban "Juegos Olímpicos". Pakhtikos describe especialmente lo que él llama "*Olympiakoi en Bithynia*", un evento de la comunidad griega en Mesokhori (actual Ortaköy, Turquía) (Les Jeux Olympiques en Bithynie, 1895).

A partir de 1843 se disputaron en Montreal (Quebec, Canadá) unos Juegos Atléticos, que en su segunda edición (28 y 29 de agosto de 1844) (Jeux Olympiques, 1844) fueron llamados Juegos Olímpicos y se disputaron bajo el patronazgo del Gobernador General. En estos Juegos Atléticos u Olímpicos de Montreal se disputaban pruebas atléticas, lucha, tiro e incluso partidos de *lacrosse* jugados por "*Sauvages de Caughnawaga*" (indios mohawk)³ (Arrechea, 2017, 2018).

En otro orden de cosas, algunos eventos circenses o teatrales eran denominados así mismo "Juegos Olímpicos" en el siglo XIX, encontramos varias referencias en la prensa de Madrid. Por ejemplo:

“Antes de anoche se presentaron a trabajar en el Teatro del Instituto los señores Guillermo y Eduardo Klischnig, profesores de Juegos Olímpicos. Aunque ya se ha visto todo cuanto bueno hay en esta clase de espectáculos, confesamos sinceramente que los nuevos artistas nos agradaron muchísimo, pues les vimos ejecutar varias suertes, todas a cuál más divertidas y sorprendentes, entre ellas el baile de la polka con los pies al aire” (Gacetilla de provincias, 1846: 4).

Mención especial tiene el 25 de febrero de 1850, cuando una sociedad de Wenlock (Inglaterra) llamada *Wenlock Agricultural Reading Society (WARS)* estableció la llamada *Olympian Class* con el objeto de "promover el desarrollo moral, físico y mental de los habitantes de la ciudad" (Beale, 2011, p. 25). El ideólogo de la iniciativa era el Dr. William Penny Brookes (Munch Wenlock, 13 de agosto de 1809-ibidem, 11 de diciembre de 1895), médico y cirujano en la localidad.

Los primeros Juegos Olímpicos de Wenlock tuvieron lugar el 22 y 23 de octubre de 1850. Hubo eventos atléticos, juegos tradicionales como el *quoits*⁴ y deportes como fútbol o críquet (Farey, 2011). Los Juegos de Wenlock se disputaron de forma discontinua hasta el fallecimiento de Brookes en 1895 y se han recuperado en varias ocasiones, de forma continua desde 1977 (Beale, 2011). En 1865 el Dr. Brookes fue uno de los fundadores de la *National Olympian Association (NOA)* en Liverpool, entidad que organizó en el Crystal Palace de Londres en 1866 los *National Olympian Games*. Dicha organización existiría hasta 1883 intentando promover el Olimpismo y la Educación Física en todo el Reino Unido. Influidos por Brookes surgieron varios eventos olímpicos en Inglaterra y el País de Gales:

³ El *lacrosse* estaría presente en los Juegos Olímpicos de San Luis 1904 y Londres 1908 y como deporte de exhibición en Ámsterdam 1928, Los Ángeles 1932 y Londres 1948. En San Luis 1904 participó un equipo de mohawks canadienses (fueron bronce).

⁴ Juego tradicional en el que los participantes lanzan un anillo de metal o caucho a una estaca en una parcela de tierra que tiene en el centro un parche de arcilla. Similar al juego de la herradura, popular en algunas zonas del Reino Unido.

- *Olympic Festivals* de Leicester (1866)
- *Grand Olympic Festivals* de Liverpool (1862-1867)
- *Olympic Festivals* de Llandudno, País de Gales (1866)
- *Morpeth Olympic Games* (1873-1958)

Asimismo, se desarrollaron otros eventos deportivos, con carácter de juegos atléticos, que fueron previos al resurgimiento coubertiniano del olimpismo, y que proporcionaron actividades de diversión entre la juventud. En 1890, en Huelva, se crean unos juegos atléticos muy relacionados con el asentamiento de la colonia británica y cuya relación entronca con las denominadas "Tailteann Games", del actual Teltown, al noroeste de Dublín (Tierra, 2007). Este tipo de eventos, nos hacen pensar que no todos los juegos, que se disputaron previos a 1896 tendrían relación unívoca con el olimpismo.

5. Los inspiradores de la restauración

En octubre de 1890 Coubertin visitó a Brookes, quedó muy impresionado por su labor y le invitó al Congreso de La Sorbona de 1894, pero el fundador de los Juegos Olímpicos de Wenlock se encontraba gravemente enfermo y no pudo acudir. Falleció un año antes de la celebración de los Juegos Olímpicos de Atenas 1896 (Furbank, Cromarty & McDonald, 1996; Arrechea, 2017, 2018). En los últimos 25 años se ha reivindicado la labor de Brookes y su influencia determinante en Coubertin y en la recuperación de los Juegos Olímpicos. El presidente Samaranch reconoció en 1994 en Wenlock a Brookes como el "verdadero fundador de los Juegos Olímpicos modernos" (Hart, 2012: 150).

Junto a Brookes y sus *Wenlock Games*, el más importante paso hacia el renacimiento de los Juegos Olímpicos como Juegos Internacionales, fue el dado por Evangelos Zappas (1800-1865) con los Juegos Olímpicos de Atenas de 1859, 1870, 1875 y 1888-1889 (Young, 1996; Arrechea, 2017, 2018).

Zappas era un terrateniente de etnia griega (nacido en la actual Albania) que había hecho fortuna en Rumanía, donde residía desde 1831. Muy influenciado por los poemas románticos de Soutsos decidió impulsar la celebración de Juegos Olímpicos en Atenas como parte del renacimiento de Grecia como nación independiente y escribió en 1856 al rey Otto ofreciéndose a sufragar los gastos de organización y los premios a los vencedores. Entre la clase política griega la idea fue recibida con hostilidad (especialmente por parte del ministro de Asuntos Exteriores Alexandros Rizos Rangavis), ya que consideraban la idea olímpica como anacrónica: su ideal para la nueva Grecia era constituirse como potencia en agricultura o industria, no en deportes. Finalmente se llegó a una suerte de solución de compromiso al vincularse la celebración de los Juegos (totalmente financiados por Zappas) con eventos y ferias agrícolas e industriales (antecedente de los futuros JJOO celebrados dentro del programa de Exposiciones Universales) (Arrechea, 2017, 2018), lo que lastró el desarrollo de los posteriores Juegos de París (1900) y San Luis (1904).

Los primeros Juegos Olímpicos de Zappas se celebraron en la plaza Luodovikou (el antiguo estadio de la ciudad no estuvo restaurado hasta 1870) el 15 de noviembre de 1859. Fueron unos Juegos reservados a griegos (tanto súbditos del Reino de Grecia como griegos de la diáspora) en los que se celebraron pruebas de atletismo y lucha. El Dr. Brookes tuvo noticias de estos Juegos en Atenas y envió 10 libras como premio para el ganador de la carrera de larga distancia (Findling & Pelle, 2004). Zappas falleció en 1865, pero legó su fortuna para que el antiguo estadio se adaptara para acoger los Juegos y para sufragar todos los gastos de futuras ediciones de los JJOO.

La segunda edición se inauguró el 1 de noviembre de 1870 y fue un gran éxito de organización y público, con nuevos deportes en el programa como tiro, hípica o deportes náuticos (aunque algunas pruebas debieron suspenderse por el mal tiempo) y concursos artísticos. Sólo les faltaba una cosa para poder ser considerados Juegos Olímpicos modernos equiparables a los auspiciados por el Comité Olímpico Internacional de Coubertin a partir de 1896: ser internacionales, pues seguían reservados a deportistas de etnia griega. El Dr. Brookes escribió en varias ocasiones al gobierno griego proponiendo convertir los Juegos Olímpicos atenienses en Juegos Olímpicos Internacionales abiertos a todas las naciones (Beale, 2011), y aunque no obtuvo respuesta, dejó indudablemente plantada una semilla que

Coubertin supo cosechar. La tercera edición de los JJOO de Atenas se celebró en 1875 y fue tal el éxito de público que se desbordaron las previsiones y los espectadores acabaron invadiendo la pista, provocando el caos y las duras críticas de la prensa a la organización, a la que también se acusaba de discriminar a las clases populares y convertir los Juegos en un evento elitista.

Por otra parte, en 1877 se disputaron unos curiosos "Juegos Olímpicos" en el puerto de Atenas entre los marineros británicos del H. M. S. Research y marineros griegos (Zawadzki, 2004).

A partir de 1880, probablemente por influencia de los JJOO de Zappas, se empezaron a disputar otros Juegos Olímpicos en Palić, Vojvodina (entonces Imperio Austrohúngaro, actual Serbia) por iniciativa de Lajos Vermes (un terrateniente húngaro muy aficionado al deporte). Se disputaron hasta la Primera Guerra Mundial (Horne & Whannel, 2016).

A partir de 1875 se vivió una época de duros enfrentamientos entre el gobierno griego y los herederos de Zappas, liderados por su primo Konstantinos Zappas (1814-1892), quienes consideraban que no se estaba respetando la herencia y voluntad de Evangelos. Tras numerosos retrasos se finalizaron dos edificios que formaban parte del proyecto de Zappas: el Gymnasterion y el Zappeion. Pero los Juegos anunciados para 1888 se acabaron aplazando hasta el 30 de abril de 1889 y contaron con apenas treinta participantes. El príncipe heredero Constantino y el ministro de Asuntos Exteriores Stephanos Dragoumis intentaron salvar los JJOO en 1890 mediante un Real Decreto que anunciaba la próxima edición de los mismos para 1892 y una periodicidad de cuatro años, recuperando el concepto "Olimpiada" (Young, 1991). Los Juegos de 1892 no se celebrarían por problemas económicos griegos. Los de 1896 sí, pero ya como Juegos Olímpicos Internacionales.

Creemos muy importante destacar este dato: desde 1890 estaban restauradas en Grecia por Real Decreto las Olimpiadas como unidad de tiempo, y previstos Juegos Olímpicos cada cuatro años a partir de 1892. Los Juegos Olímpicos de la Era Moderna del Comité Olímpico Internacional se sumarían a este calendario griego a partir de 1896. Coubertin aplicaría una suerte de sincretismo para sobreponer su idea al proyecto que los griegos ya tenían en marcha (Arrechea, 2017, 2018).

6. Conclusiones

Tras este breve recorrido histórico, queda demostrado que tanto el Olimpismo (entendido como movimiento deportivo) como la celebración de diversos juegos (competiciones) continuadores o inspirados de su émulo de la Gracia clásica, no fueron una suerte de quimera en el entretanto que abarca desde el Edicto de Teodosio a la Restauración coubertiniana.

Al contrario, la falta de una identidad unívoca y homogénea en la celebración de las referidas anteriormente fiestas del deporte respeto de los JJOO de la antigüedad, favoreció esa proliferación de eventos y competiciones deportivas de inspiración olímpica que pretendieron prolongar, mantener o revivir un legado hasta cierto punto intangible, pero muy poderoso: el enfrentamiento noble de los hombres bajo la forma del combate (*athlos*) deportivo para vencer y alcanzar la gloria, demostrando su valor y su virtud (*areté*).

Bien es cierto que, como hemos dicho, sólo Coubertin consiguió plasmar un modelo que alcanzaría la internacionalización necesaria como para poder emular el referente griego celebrado cada cuatro años en Olimpia. Esa parte de la historia ya es sobradamente conocida; no así el periodo al que hemos dedicado este trabajo y del que históricamente es deudor el actual y exitoso modelo de los Juegos Olímpicos de la era moderna.

Como bien dejó escrito Durántez (2017: 103), "*los Juegos de Olimpia tuvieron nebuloso origen, histórico esplendor e impreciso final, desapareciendo "sin ruido" en fecha incierta*". Pero pensar que el Edicto de Teodosio I acabó con tan magno espectáculo sería un error, ya que la prohibición se refería exclusivamente a los ritos paganos, no a los agones en sí mismos. De hecho, como hemos demostrado en este texto, la llama de aquellos juegos, de una u otra forma, se mantuvo viva en buen parte de Europa hasta que Pierre de Coubertin la avivó y fortaleció en el ya famoso congreso de la Sorbona y reinstauró en Atenas en 1896. La historia de los Juegos, desde entonces, ya es de todos conocida.

Por tanto, podemos concluir que, más allá del estatismo de las fechas referentes al final (392 o 435) o al resurgir del olimpismo (1896), en puridad, habría que hablar de un período de

progresivo enfriamiento o decaimiento del olimpismo, que comenzaría incluso antes del año 392, y otro, también progresivo, de resurgimiento que culminaría en 1896; siendo muy difícil, por no decir imposible, señalar cuándo se produjo el punto de inflexión, si es que llegó a existir realmente.

A nuestro juicio, habría que diferenciar el fin de la celebración de los Juegos en Olimpia, vinculado al deterioro y ruina del Santuario, del Olimpismo, entendido como un movimiento cultural y deportivo mucho más amplio, que nunca murió y que hoy vive con más fuerza que nunca, adaptado a los valores de la modernidad y la posmodernidad.

Y porque aquel espíritu nunca murió, no es casualidad que la mayor parte de los eventos vinculados al olimpismo que hemos relatado en este trabajo, se hayan producido, sobretodo, a partir del Renacimiento, dentro de un proceso mayor de recuperación de los valores clásicos de la antigüedad de las culturas griega y romana.

Referencias

- Aribau, B. C. 1820 (24 y 25 de julio). De la gimnástica y de las artes mecánicas consideradas como parte de la educación. *Diario Constitucional, político y mercantil de Barcelona*, 134, 1-3.
- Arrechea Rivas, F. 2017. *España y los Juegos Olímpicos. Análisis de participación de los deportistas españoles en los JJOO de la Era Moderna e historia del movimiento olímpico español* (Tesis Doctoral). Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- 2018. *España y los Juegos Olímpicos*. Madrid: CIHEFE.
- Arvin-Bérod, A. 1996. *Les enfants d'Olympie*. Paris: CERF.
- Bazaco Belmonte, M. J. 2011. *Deporte Olímpico. Evolución pedagógica y referencias históricas en Edades Antigua, Media y Moderna en el Mediterráneo Oriental*. Murcia: Diego Marín Librero.
- Beale, C. 2011. *Born out of Wenlock, William Penny Brookes and the British Origins of the Modern Olympics*. Nottingham: DB Publishing.
- Coubertin, P. de 1925. Lecciones de pedagogía deportiva. Presentadas en el Instituto Olímpico de Lausana. *La Escuela Moderna*, 408, 695-702. (continúa en los números de 1925: 409, 786-795; 410, 852-863; 411, 935-939, y de 1926: 413, 128-137; 414, 227-232; 415, 310-318).
- 1973. *Ideario Olímpico*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- De los Reyes, E. 1961. *Amorós. Adelantado de la gimnasia moderna. Su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del COE.
- Driega, A. W. 1997. Olympics before Coubertin. *Journal of Olympic History*, 5(2), 21.
- Durántez Corral, C. 2017. El Emperador Teodosio I el Grande y los Juegos de Olimpia. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Farey, H. 2011. Football, Cricket and Quoits. A context for the early Wenlock Olympian Games. *Journal of Olympic History*, 19(1), 53-59.
- Fernández Sirvent, R. 2005. *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna: biografía de un funcionario al servicio de España y de Francia*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Findling, J. E. y Pelle, K. D. 2004. *Encyclopedia of the Olympic Movement*. Wesport & Londres: Greenwood Press.
- Furbank, M., Cromarty, H. y McDonald, G. 1996. *William Penny Brookes and the Olympic Connection*. Much Wenlock: Wenlock Olympian Society.
- Gacetilla de provincias. 1846 (1 de octubre). *El Eco del Comercio*, 4.
- Galligan, F. 2000. *Advanced PE for Edexcel*. Londres: Heinemann Educational.
- Haddon, C. 2004. *The First Ever English Olympick Games*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Hart, J. 2012. *The National CV of Britain*. Londres: Edfu Books.
- Hernández Vázquez, J. L. 2006. Francisco de Paula Amorós Ondeano (1770-1848). Innovador, sistematizador y promotor de la educación física en Francia y en España. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5, I-III.
- Heywood, J. y Wright, T. 1854. *Cambridge University transactions during the Puritan controversies of the 16th and 17th centuries*, Volume 1. H. G. Bohn.
- Horne, J. y Whannel, G. 2016. *Understanding the Olympics*. Londres & Nueva York: Routledge.

- Jorquera García, J., Molina Morote, J. M. y Sánchez Pato, A. 2015. Antecedentes de los valores olímpicos en la Grecia Clásica y su proyección en el olimpismo moderno. *Materiales para la Historia del Deporte, Suplemento Especial II: Congreso Internacional de Historia del Olimpismo "Conrado Duránte"*, 297-309.
- Laguerre, P. 2015. *Le siècle olympique. Les Jeux. L'Histoire*. París: Universalis.
- Les Jeux Olympiques en Bithynie. 1895 (enero). *Bulletin du Comité International des Jeux Olympiques*, 3(2º año), 4.
- Los Juegos Olímpicos. 1895 (16 de octubre). *El Deporte Velocipédico*, 11.
- Piernaveja del Pozo, M. 1960. Francisco Amorós, el primer Gimnasiarca Español. *Citius, Altius, Fortius*, 2, 277-313.
- Radford, P. 2014. Robert Dover's Olympick Games. *Journal of Olympic History*, 22(2), 40-49.
- Resurrección de los Juegos Olímpicos. 1894 (17 de julio). *La Vanguardia*, 3.
- Restauración de los Juegos Olímpicos en Atenas. 1896 (18 de mayo). *La Ilustración Artística*, pp. 359-366.
- Robert Dover's Games Society. 400 years of Olympick Passion. Obtenido el 30 de octubre de 2016. *400 Years of Olympick Passion*.
- Scanlon, T. F. 2016 (18 de octubre). *Early Christians' Embrace of the Greek Athletic Body*. Ponencia plenaria presentada en el Congreso Internacional "Cuerpo y Espíritu: Deporte y Cristianismo en la Historia" de la Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Sección de Noticias. 1880 (21 de mayo). *El Imparcial*, 3.
- McKee, T. & Reid, B. 2017. Passing the Torch: Romanticism and the Modern Olympic Revival. *Journal of Olympic History*, 2, 32-19.
- Tierra Orta, J. 2007. Los primeros Juegos Atléticos en España: Huelva – 1980. *Materiales para la Historia del Deporte*, 5, 39-51.
- Toohy K. y Veal A. J. 2007. *The Olympic Games: A Social Science Perspective*. CABI.
- Torreadella, X. 2012. Los orígenes de una ciudad olímpica: Barcelona y el asociacionismo deportivo decimonónico ante la gestación de los primeros Juegos Olímpicos. *Citius, Altius, Fortius*, 5(2), 91-134.
- Torreadella Flix, X. y Arrechea Rivas, F. 2015. *Los Orígenes de una Ciudad Olímpica. La vida gimnástica-deportiva en la Barcelona decimonónica*. Madrid: CIHEFE.
- Young, D. C. 1991. Myths and Mist Surrounding the Revival of the Olympic Games: The Hidden Story. En Landry, F., Landry, M. & Yvelès, M.: *Sport: The Third Millennium. Proceedings of the International Symposium*. Québec.
- Young, D. C. 1996. *The Modern Olympics. A Struggle for Revival*. Johns Hopkins University Press.
- 2004. *A brief history of the Olympic Games. Brief histories of the Ancient World*. Wiley-Blackwell.
- Zawadzki, T. 2004. *Knowledge of and Ideas about Olympia and the Olympic Games 393 to 1896 A. D.* Olimpia: International Olympic Academy.

Sección
Humanidades y
Emprendimiento

CALIDAD Y SATISFACCIÓN EN GIMNASIOS Y HEALTH CLUBS
QUALITY AND SATISFACTION IN GYMNASIUMS & HEALTH CLUBS

Helena Isabel Barbosa¹(helena.barbosa@ipbeja.pt); **Vânial Loureiro**¹ (vloureiro@ipbeja.pt);
Ana Alves¹ (ana.alves@ipbeja.pt)
Instituto Politécnico de Beja, Portugal

Fecha de envío: 5/11/2018
Fecha de aceptación: 27/12/2018

Resumen: La satisfacción y la calidad del servicio están indirectamente relacionadas con la retención de socios. De este modo, es considerada de extrema importancia que gestores de gimnasios comprendan la percepción de los socios sobre calidad, una vez que es traducida por la evaluación o actitud del servicio que se pretende fidelizar. El objetivo de este estudio fue analizar la influencia de la calidad de los servicios en la satisfacción global de los socios en gimnasios. La muestra estaba compuesta por 172 usuarios de un gimnasio de Beja, Alentejo, Portugal. Fue aplicado un cuestionario con 5 factores: percepción sobre la calidad e imagen del gimnasio; intención de compra y comunicación; comportamiento de reclamación; sensibilidad al precio y tendencia a cambiar; la percepción del precio y, finalmente, la satisfacción global de los socios. Se utilizó la prueba chi-cuadrado ($p < 0.05$). Los resultados revelaron que la mayoría de los socios están "muy satisfechos" con el gimnasio y no se encontraron diferencias significativas entre los géneros, la edad, las cualificaciones académicas y las variables independientes. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas ($p < 0,01$) revelando una asociación positiva entre la elevada satisfacción con la calidad de equipamientos, relación calidad-precio y calidad de los servicios y una elevada satisfacción global de los socios. Así, es posible concluir que la calidad percibida está fuertemente relacionada con el alto grado de satisfacción de los socios.

Palabras clave: percepción, valorización, retención, servicios, centros de fitness.

Abstract: Satisfaction and service quality are indirectly related to retention. Thus, it is considered of extreme importance that gymnasium managers understand the members' perception of quality, once it is translated by the evaluation or attitude of the service that is intended to be loyal. The purpose of this study was to analyse the influence of service quality on the overall satisfaction of members at gymnasiums. The sample was composed by 172 members of a gymnasium in Beja, Alentejo-Portugal. It was applied a questionnaire with 5 factors: gymnasium quality and image perception; purchase and communication intent; complaint behaviour; price sensitivity and tendency to change; price perception and, finally, overall satisfaction of the members. The chi-square test ($p < 0.05$) was used. The results showed that most of the members are "very satisfied" with the gymnasium, and no significant differences between gender, age, academic qualifications and independent variables were found. However, significant differences were found ($p < 0.01$) revealing a positive association between high satisfaction with quality of equipment, quality-price and quality of services, and high overall satisfaction of members. Thus, it is possible to conclude that perceived quality is strongly related to high satisfaction of members.

Keywords: perception, valorization, retention, services, fitness centers.

Resumo: A satisfação e a qualidade de serviço estão indiretamente relacionados com a retenção de sócios. Deste modo, é considerada de extrema importância que gestores de ginásios compreendam a percepção dos sócios sobre qualidade, uma vez que é traduzida pela avaliação ou atitude do serviço que se pretende fidelizar. O objetivo deste estudo foi analisar a influência da qualidade dos serviços na satisfação global dos sócios em ginásios. A amostra foi composta por 172 sócios de um ginásio da cidade de Beja, Baixo Alentejo-Portugal. Foi aplicado um questionário com 5 fatores: percepção sobre a qualidade e imagem do ginásio; intenção de compra e comunicação; comportamento de reclamação; sensibilidade ao preço e tendência para mudar; percepção do preço e, por fim, satisfação global dos sócios. Foi utilizado o teste qui-quadrado ($p < 0.05$). Os resultados revelaram que a maioria dos sócios está "muito



satisfeito” com o ginásio, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre géneros, idade, habilitações académicas e variáveis independentes. No entanto, foram encontradas diferenças significativas ($p < 0.01$) revelando uma associação positiva entre a elevada satisfação com a qualidade de equipamentos, relação qualidade-preço e qualidade dos serviços e a uma elevada satisfação global dos sócios. Assim, é possível concluir que a qualidade percebida está fortemente relacionada com o elevado grau de satisfação dos sócios.

Palavras chave: percepção, valorização, retenção, serviços, centros de fitness.

1. Fundamentação Teórica

1.1. Introdução

A satisfação dos sócios e a qualidade de serviço remetem ao resultado de avaliações, ambas relacionadas indiretamente com a retenção de sócios (Rust, Zahorik, e Keiningham 1995, Murray e Howat 2002). Neste sentido, o sócio está satisfeito quando compreende, responde ou supera as suas necessidades (Gerson 1999). A qualidade do serviço é assumida como avaliação ou atitude face a um serviço Parasuraman, Berry, e Zeithaml (1988). A satisfação global pode ser considerada como um pós-atendimento representando os sentimentos globais dos consumidores para com o serviço (Choi e Chu 2001) baseadas nas experiências cumulativas com esse serviço (Gustafsson, Johnson, e Roos 2005, Homburg, Koschate, e Hoyer 2005, Seiders et al. 2005, Skogland e Siguaw 2004).

A importância da avaliação, inicialmente focada nos produtos, é agora também transposta para os serviços (Hooker et al. 2016). Deste modo, o sócio analisará a qualidade do serviço de acordo com a sua percepção (Chang, Chen, e Hsu 2002). As experiências e/ou expectativas do sócio estão relacionadas com a qualidade do serviço que, por sua vez, antecedem a satisfação do sócio e, por fim, antecipam a intenção de compra. Esta relação dinâmica demonstra uma forte ligação entre a qualidade do serviço e retenção de sócios em ginásios (Dhurup 2012). Contudo, outro fator importante para sucesso na retenção é a compreensão de necessidades e perspetivas dos sócios sobre a qualidade do serviço por parte dos gestores (Bodet 2006). Deste modo, poderá dizer-se que a qualidade do serviço para empresas ou organizações se tornou um fator necessário para sobreviver e aumentar o seu poder competitivo (Srivastava e Narendra 2013). Também Alexandris, Dimitriadis, e Kasiara (2001) identificam a qualidade do serviço como um ponto-chave na “construção” de uma vantagem competitiva por parte das organizações, dado o aumento das expectativas dos clientes e o aumento da competitividade.

Hoje, a qualidade do serviço é reconhecida como uma das mais importantes dimensões ao serviço da gestão e do marketing, sendo a palavra “qualidade” utilizada no dia-a-dia dos gestores (Gronroos 2000). Do exposto, subentende-se que a preocupação estratégica dos gestores deve passar por identificar os atributos do serviço e a respetiva contribuição para a satisfação global (Bodet 2006, García-Fernández et al. 2017). Nem todos os atributos dos serviços têm os mesmos pesos para o consumidor, deste modo, esses atributos não têm a mesma influência na satisfação, sendo de extrema importância determinar quais os que devem ser melhorados e os que devem ser reduzidos (Pedragosa 2012).

A solução para uma vantagem competitiva passa por proporcionar serviços de elevada qualidade capazes de gerar satisfação nos sócios.

1.2. Objetivo

O objetivo deste estudo é analisar a influência da qualidade de serviços na satisfação global de sócios em ginásios.

2. Metodologia

2.1. Participantes

A amostra é composta por um total de 172 sócios de um ginásio da cidade de Beja, Baixo Alentejo-Portugal, onde os elementos do género feminino (64%, n=110) era superior ao

do género masculino (36%; n=62). Os sócios apresentavam uma idade mínima de 17 anos e uma idade máxima de 72 anos, sendo a média de idades de 37,47± 11,7 anos. Relativamente às habilitações literárias verificou-se que 79,1% (n=136) dos sócios possuíam formação académica superior. A maioria dos sócios (66,3%; n=114) estavam inscritos há pelo menos 2 anos, 17,4% (n=30) há menos de 6 meses e 16,3% (n=28) entre 6 meses a 1 ano.

2.2. Instrumento

Para a recolha de dados aplicou-se o questionário aplicado (Costa 2011), constituído por questões de natureza sociodemográfica e 54 questões de caracterização do cliente (organizadas em 5 fatores: perceção sobre a qualidade e imagem do ginásio; intenção de compra e comunicação; comportamento de reclamação, sensibilidade ao preço e tendência para mudar; perceção do preço, satisfação global dos sócios). Todos os itens são medidos numa escala de Likert de 7 pontos em que 1 expressa a máxima discordância ou insatisfação e 7 expressa concordância ou satisfação total, com a exceção dos itens que avaliam a perceção do preço em que 1 significa “barato” e 7 “caro. Para facilitar a interpretação e leitura dos dados procedeu-se à transformação da escala de 7 pontos num sistema de classificação organizado em “Insatisfeito”, “Nem Insatisfeito/ Nem Satisfeito” e “Muito Satisfeito”.

2.3. Procedimentos

O processo de recolha de dados ocorreu entre 6 a 27 de Outubro de 2017, através da aplicação do questionário em formato on-line inserido na aplicação do Google Forms, cujo tempo de preenchimento foi, em média, de 10 minutos. A informação disponibilizada pelos sócios teve caráter voluntário e foi garantida a confidencialidade.

2.4. Análise de dados

Para a análise dos dados procedeu-se a uma análise estatística que contemplou análise descritiva e análise inferencial, utilizando-se o *software* IBM SPSS, versão 24.0. O teste qui-quadrado foi utilizado para comparar a satisfação global dos sócios com o género, faixa etária, habilitações literárias, variáveis de utilização do ginásio (tempo de inscrição, frequência e horário de utilização) bem como variáveis da qualidade (equipamentos, relação qualidade-preço e serviços). Considerou-se como diferença estatisticamente significativa os valores de $p < 0,05$.

3. Resultados

No presente ponto e após a análise de dados são apresentados os resultados do estudo. A tabela 1 revela a relação da satisfação global (insatisfeito; nem insatisfeito/nem satisfeito; muito satisfeito) dos sócios com as variáveis sociodemográficas (género, idade e habilitações académicas).

Tabela 1 - Associação entre o grau de satisfação global dos sócios e as características sociodemográficas (n=172)

	Grau de Satisfação			Total	Valor p
	Insatisfeito	N Ins. / N Satisf.	Muito satisfeito		
Género					
Feminino	1 (0.6)	2 (1.2)	107 (62.2)	110 (64)	0.749
Masculino	-	1 (0.6)	61 (35.5)	62 (36)	
Idades(anos)					
17 - 26	1 (0.6)	1 (0.6)	35 (20.3)	37 (21.5)	0.358
27 - 35	-	-	41 (23.8)	41 (23.8)	
36 - 45	-	2 (1.2)	51 (29.7)	53 (30.8)	
46 - 72	-	-	41 (23.8)	41 (23.8)	
Habilitações					

Académicas					
Ensino Básico	-	-	1 (0.6)	1 (0.6)	0.897
Ensino Secundário	-	-	35 (20.3)	35 (20.3)	
Ensino Superior	1 (0.6)	3 (1.7)	132 (76.7)	136 (79.1)	

Valores expressos em n (%)

A maioria dos sócios, independentemente do género, idade e habilitações académicas, classifica o grau de satisfação global como “muito satisfeito”, não tendo sido encontradas diferenças significativas.

As variáveis de tempo de inscrição, frequência e horário de utilização do ginásio foram recodificadas em novas variáveis de acordo com a tabela 2.

Tabela 2 - Recodificação das variáveis de tempo de inscrição, frequência e horário de utilização do ginásio

Tempo de inscrição no ginásio (antigo)	Tempo de inscrição (novo)
< 6 meses	até 6 meses
≥ 6 meses a 1 ano	De 6 meses a 2 anos
2 anos	
3 anos	+ 3 anos
> 4 anos	
Frequência de utilização (antigo)	Frequência de utilização semanal (novo)
0 - 1 xs/semana	1 xs/semana
2 xs/semana	2 a 3 xs/semana
3 xs/semana	
4 xs/semana	4 ou + xs/semana
+ 4 xs/semana	
Horário de utilização (antigo)	Horário de utilização (novo)
7h - 9h	Até às 12h
9h - 12h	
12h - 14	12h - 14
14h - 18h	14h - 18h

Após a recodificação das variáveis apresentadas anteriormente (tabela 2) procedeu-se à análise da relação das mesmas com a satisfação global dos sócios (tabela 3).

Tabela 3 - Associação entre o grau de satisfação global dos sócios e a utilização do ginásio (n=172)

	Grau de Satisfação				Valor p
	Insatisfeito	N Ins. / N Satisf.	Muito Satisfeito	Total	
Tempo de inscrição					
até 6 meses	-	-	30 (17.4)	30 (17.4)	0.484
6 meses a 2 anos	1 (0.6)	2 (1.2)	57 (33.1)	60 (34.9)	
+ 3 anos	-	1 (0.6)	81 (47.1)	82 (47.7)	
Frequência de utilização					
1 x/semana	-	-	4 (2.3)	4 (2.3)	0.805
2 a 3 xs/semana	1 (0.6)	1 (0.6)	96 (55.8)	98 (57.0)	
4 ou + xs/semana	-	2 (1.2)	68 (39.5)	70 (40.7)	
Horário de utilização					
Até às 12h	-	-	37 (21.5)	37 (21.5)	0.017
12h - 14	-	-	5 (2.9)	5 (2.9)	

14h – 18h	-	-	15 (8.7)	15 (8.7)
18h - 21h	1 (0.6)	3 (1.7)	111 (64.5)	115 (66.9)

Valores expressos em n (%)

A análise do grau de satisfação global dos sócios em função do tempo de inscrição, frequência e horário de utilização revelou que a maioria o classifica como “muito satisfeito”; 97.6%, 95.3% e 97.6%, respetivamente. Não foram encontradas diferenças significativas.

As variáveis de qualidade de equipamentos, relação qualidade-preço, qualidade dos serviços foram selecionadas com o intuito de se estudar a influência de qualidade de serviços na satisfação global dos sócios. A tabela 4 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 4 - Associação entre o grau de satisfação global dos sócios e a percepção da qualidade de equipamentos, relação qualidade-preço e qualidade dos serviços (n=172)

	Grau de Satisfação			Valor p*	
	Insatisfeito	N Ins. / N Satisf.	Muito Satisfeito		Total
Qualidade Equipamentos					
Insatisfeito	1 (0.6)	-	3 (1.7)	4 (2.3)	0.000
Nem ins./ Nem satisf.	-	-	10 (5.8)	10 (5.8)	
Muito Satisfeito	-	3 (1.7)	155 (90.1)	158 (91.9)	
Relação Qualidade - Preço					
Insatisfeito	1 (0.6)	-	8 (4.7)	9 (5.2)	0.000
Nem ins./ Nem satisf.	-	1 (0.6)	14 (8.1)	15 (8.7)	
Muito Satisfeito	-	2 (1.2)	146 (84.9)	148 (86)	
Qualidade dos Serviços					
Insatisfeito	-	-	-	-	0.000
Nem ins./ Nem satisf.	1 (0.6)	-	3 (1.7)	4 (2.3)	
Muito Satisfeito	-	3 (1.7)	165 (95.9)	168 (97.7)	

Valores expressos em n (%) | * teste qui-quadrado com nível de significância menor do que 0.01 (p < 0.01).

A análise do grau de satisfação global dos sócios em função da percepção da qualidade de equipamentos, relação qualidade-preço e qualidade dos serviços revelou diferenças significativas. Deste modo é possível constatar que a elevada satisfação com a qualidade de equipamentos (90.1%), relação qualidade-preço (84.9%) e qualidade dos serviços (95.9%) está associada a uma elevada satisfação global dos sócios.

4. Discussão

Através dos resultados do nosso estudo verificaram-se que não existem diferenças significativas na satisfação global dos sócios relacionada com as características sociodemográficas, tempo de inscrição, frequência e horário de utilização do ginásio. Os resultados revelados são congruentes com o estudo de Ferreira (2001), apresentando a ausência de diferenças significativas entre a satisfação global, as variáveis de género e tempo de inscrição no ginásio.

A elevada satisfação global dos sócios está associada positivamente à qualidade de equipamentos, relação qualidade-preço e qualidade dos serviços. Neste sentido, é ainda constatado que a qualidade dos serviços apresenta uma maior relevância, seguido da qualidade de equipamentos e, por fim, a relação qualidade-preço para a satisfação global dos sócios. Estes aspetos evidenciam a relação positiva entre qualidade de serviço e satisfação global verificada no nosso estudo, apresentando concordância com mais estudos científicos (Hsueh e Su 2013, Moreira e Silva 2016, Ferreira 2012).

Relativamente à qualidade dos equipamentos, a mesma é referida por Zamorano-Solís e García-Fernández (2018) como um dos aspetos valorizados pelos sócios com elevada importância. Pedragosa e Correia (2009) verificaram ainda que as instalações têm impacto direto na satisfação. Vários estudos (Pedragosa e Correia 2009, Gonçalves, Buchmann, e Carvalho 2013) salientam os atributos tangíveis das instalações (ex.: instalações agradáveis) como variáveis importantes na perceção de qualidade pelos sócios.

Para a perceção de qualidade em ginásios, Keirle (2002) evidencia o preço como atributo importante. Na mesma linha de pensamento, Alexandris et al. (2004) sugerem o preço e a qualidade das instalações como variáveis importantes para os consumidores com impacto direto na intenção de recompra. O cliente analisa a qualidade do serviço de acordo com a sua perceção, satisfação (Chang, Chen, and Hsu 2002) e padrões de serviço de alta qualidade ajudam a manter os clientes satisfeitos e fiéis (Carter 2009).

Concluindo, o presente estudo revelou que a qualidade percecionada está intimamente relacionada com o elevado grau de satisfação global dos sócios.

4.1. Limitações e futuras linhas de investigação

Entre as limitações do estudo destacamos o facto da recolha de dados ter sido realizada apenas num ginásio e de apenas se ter aplicado o questionário em formato on-line. Futuramente seria pertinente fortalecer os resultados obtidos através de replicação do estudo, envolvendo maior número de ginásios. Adicionalmente, seria interessante ainda compreender a influência que as interações pessoais e a relação qualidade-preço têm na retenção dos sócios.

Referencias

- Alexandris, K., D. Dimitriadis, and A. Kasiara. 2001. "Behavioral consequences of perceived service quality: An exploratory study in the context of private fitness clubs in Greece." *European Sport Management Quarterly* 1:251-280.
- Bodet, G. 2006. "Investigating customer satisfaction in a health club context by an application of the tetraclasse model." *European Sport Management Quarterly* 6 (2):149-165.
- Carter, R.E. 2009. "The Impact of perceived service quality on MBA student satisfaction and recommendations: Do expectations matter?" *Services Marketing Quarterly* 30:234-248.
- Chang, C., C. Chen, and C. Hsu. 2002. "A Review of Service Quality in Corporate and Recreational Sport/Fitness Programs." *The Sport Journal USA* 5 (3).
- Choi, T. Y., and R. Chu. 2001. "Determinants of hotel guest's satisfaction and repeat patronage in Hong Kong Hotel Industry." *International Journal of Hospitality Management* 20:277-297.
- Costa, R. J. 2011. "Determinantes da Lealdade do Cliente no Health & Fitness." Tese de Mestrado, Gestão do Desporto, Universidade Técnica de Lisboa.
- Dhurup, J. 2012. "Establishing and maintaining customer relationships in commercial health and fitness centers in South Africa." *International Journal of Trade, Economics and Finance* 3 (1).
- Ferreira, A. 2001. "Qualidade, Satisfação e Fidelização de Clientes em Centros de Fitness." Tese de Mestrado, Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.
- Ferreira, C. 2012. "Um estudo sobre fidelização e retenção de clientes na área do fitness." Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- García-Fernández, Jerónimo, Pablo Gálvez-Ruiz, Jesús Fernández-Gavira, Luisa Vélez-Colón, Brenda Pitts, and Ainara Bernal-García. 2017. "The effects of service convenience and perceived quality on perceived value, satisfaction and loyalty in low-cost fitness centers." *Sport Management Review*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2017.07.003>.
- Gerson, R. . 1999. *Members for Life: Proven service and retention strategies for health-fitness and sport clubs*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gonçalves, C., C. Buchmann, and M.J. Carvalho. 2013. "Perceção da Qualidade do Serviço e Satisfação dos Sócios no Fitness: Contribuições para o Papel do Gestor." *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva* 3 (2):47-58.
- Gronroos, C. . 2000. *Service Management and Marketing: A customer relationship management approach*. Edited by (2nd ed.). 2nd ed. England: John Wiley & Sons, Ltd.

- Gustafsson, A., M. D. Johnson, and I. Roos. 2005. "The effects of customer satisfaction, relationship commitment dimensions, and triggers on customer retention." *Journal of Marketing* 69 (October): 210-218.
- Homburg, C., N. Koschate, and W. D. Hoyer. 2005. "Do satisfied customers really pay more? A study of the relationship between customer satisfaction and willingness to pay." *Journal of Marketing* 69 (April):84-96.
- Hooker, Stephanie A., Kaile M. Ross, Krista W. Ranby, Kevin S. Masters, John C. Peters, and James O. Hill. 2016. "Identifying groups at risk for 1-year membership termination from a fitness center at enrollment." *Preventive Medicine Reports* 4:563-568. doi: 10.1016/j.pmedr.2016.10.016.
- Hsueh, Yao-Shun, and Jau-Ming Su. 2013. "The Relationship among Service Quality and Satisfaction of Customers in Fitness Centers Located in Southern Taiwan." *Life Science Journal* 10(4):2613-2618.
- Keirle, I. 2002. "Customer care." In *Countryside recreation site management: A marketing approach*, edited by I. Keirle, 157-169. New York: Routledge.
- Moreira, António, and Pedro Silva. 2016. "Complaint behaviour by third parties: exploring service quality, customer satisfaction and word-of-mouth in health clubs." *International Journal of Sport Management and Marketing* 16 (3-6):152-171
- Murray, D., and G. Howat. 2002. "The relationships among service quality, value, satisfaction, and future intention of customers at an Australian sports and leisure centre." *Sport Management Review* 5:25-43.
- Parasuraman, A., L.L. Berry, and V.A. Zeithaml. 1988. "SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality." *Journal of Retailing* 64 (1):12-40.
- Pedragosa, V. 2012. "Satisfação e Fidelização em Ginásios e Health Clubs: Estudo das Expetativas, das Emoções e da Qualidade." Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pedragosa, V., and A. Correia. 2009. "Expectations, satisfaction and loyalty in health and fitness clubs." *International Journal Sport Management and Marketing* 5 (4):450-464.
- Rust, R. T., A. J. Zahorik, and T. L. Keiningham. 1995. "Return on quality (ROQ): marking service quality financially accountable." *Journal of Marketing* 59 (2):58-70.
- Seiders, K., G. D. Voss, D. Grewal, and A. Godfrey. 2005. "Do satisfied customers buy more? Examining moderating influences in a retailing context." *Journal of Marketing* 69 (October):26-43.
- Skogland, I., and J. A. Siguaw. 2004. "Are customers loyal?" *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly* 45 (3):221-234.
- Srivastava, K., and K. S. Narendra. 2013. "Service quality, corporate brand image, and switching behavior: The Mediating role of customer satisfaction and repurchase intention." *Services Marketing Quarterly* 34:274-291.
- Zamorano-Solís, Sandra, and Jerónimo García-Fernández. 2018. "El análisis importancia-valoración según género y permanencia: el caso de los centros de fitness." *Materiales para la Historia del Deporte; Núm. 16 (2018)*.

ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES EN EL SECTOR DEL FITNESS ESPAÑOL: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

ANALYSIS OF SOCIAL NETWORKS IN THE SPANISH FITNESS SECTOR: A LONGITUDINAL STUDY

Herrera-Torres, Lucía¹, Pérez-Tur (luciaherreratorres@gmail.com), Pérez-Tur, Fernando¹, Valcarce Torrente, Manel²(manel.valcarce@campusviu.es) y García-Fernández, Jerónimo³(jeronimo@us.es)

¹ *Agencia para la Gestión, Investigación e Innovación en Servicios Deportivos.*

² *Universidad Internacional de Valencia.*

³ *Grupo de investigación Gestión e Innovación en Servicios Deportivos, Ocio, Recreación y Acción Social, Universidad de Sevilla.*

Fecha envío: 14/12/2018
Fecha aceptación: 12/01/2018

Resumen: Las redes sociales son una gran herramienta de marketing para las empresas relacionadas con el fitness. Diferentes trabajos académicos proponen a Facebook o Instagram como herramientas para promocionar los servicios ya que también permitirían la captación y fidelización de sus clientes. El objetivo de este trabajo es el análisis de la evolución de las redes sociales en la industria del fitness de España durante el periodo 2015 al 2018. La muestra analizada la componen 215 empresas de los códigos CNAE 9313 "actividades de los gimnasios" y 9311 "gestión de instalaciones deportivas". Se realizaron análisis descriptivos e incrementales. Los resultados indicaron el predominio de Facebook como la red social más utilizada y, un incremento destacable de la red social Instagram. Estos hallazgos indican el comportamiento de los responsables de los centros de fitness y que puede ayudar a establecer acciones para la gestión.

Palabras clave. Redes sociales, Centros de fitness, Web, Facebook, Instagram.

Abstract: Social networks are a great marketing tool for companies related to fitness. Different academic works propose to Facebook or Instagram as tools to promote the services since they would also allow the recruitment and loyalty of their clients. The objective of this work is the analysis of the evolution of social networks in the fitness industry in Spain during the period 2015 to 2018. The sample analyzed consists of 215 companies of the CNAE codes 9313 "activities of the gyms" and 9311 "management of sports facilities". Descriptive and incremental analyzes were carried out. The results indicated the predominance of Facebook as the most used social network and a notable increase of the Instagram social network. These findings indicate the behavior of the managers of the fitness centers and that can help to establish actions for the management.

Keywords. Social networks, Fitness centres, Website, Facebook, Instagram

1. Introducción

Conrad y Allen (2013) afirmaban que las redes sociales son una gran herramienta de marketing para las empresas relacionadas con el fitness. Precisamente diferentes trabajos académicos proponen a Facebook o Instagram como herramientas para promocionar los servicios.

Igualmente, las redes sociales ayudan a promocionar y concienciar a la población sobre los beneficios de la actividad física por lo que las empresas vinculadas a la industria del fitness podrían utilizarlas en pro, de captar y fidelizar a sus clientes. En este sentido, Williams y Chinn (2010)

proponían que las redes sociales son uno de los medios actuales con mayor potencia para comunicarse y relacionarse con los clientes, por lo que su utilización se postula de extrema importancia en un mercado altamente relacional y experiencial. También He, Zha y Li (2013) afirmaban que las organizaciones las utilizan para encontrar nuevos clientes, mejorar la satisfacción de los usuarios, incrementar las ventas y los ingresos, fidelizarlos y en consecuencia, construir una buena reputación de imagen de marca. Por esta razón, las redes sociales suponen la herramienta perfecta para establecer relaciones con los clientes o posibles clientes favoreciendo la recompra y por tanto la fidelización (Yoshida, Gordon, Nakazawa y Biscaia, 2014).

Es por ello que García-Fernández, Fernández-Gavira, Durán-Muñoz y Vélez-Colon (2015) indicaban que las redes sociales son un medio para mejorar las interacciones con los clientes y por tanto conocerlos más y mejor. Aun así, Özsoy (2011) postula que existe un déficit de trabajos relacionados con la utilización de las redes sociales entre usuarios de centros de fitness, aun siendo una tendencia al alza.

En la industria del fitness española, García-Fernández et al. (2015) encontraron que los contenidos relacionados con la imagen de marca y la información específica del centro eran los módulos con mayor tweets y posts. En concreto en Facebook el contenido con menor utilización fue atención al cliente, mientras que en Twitter fue horarios e información general. De igual modo Valcarce y Díez (2017) hallaron que los clientes más jóvenes conocen el centro de fitness por las redes sociales, y en su mayoría a través de Facebook. De hecho, el rango de porcentajes dentro de la edad oscilaba entre un 23,5% para los mayores de 65 años, y de un 60,4% para los de 25 a 34 años. Asimismo, Youtube fue la menos utilizada por aquellos entre 25 y 34 años con un 1,7%, mientras que el uso de Instagram destacó entre los menores de 25 años con un 10,1%.

Valcarce, Cordeiro y Miñambres (2017) encontraron a su vez que Facebook era la red social donde mayor incremento de seguidores se produce. Por otra parte, según Valcarce et al. (2017), Instagram sería la segunda red social con mayor presencia y variación de seguidores y podría seguir la tendencia de Facebook en cuanto a inversión publicitaria de las marcas, al compartir la misma herramienta de creación y puesta en marcha de campañas de comunicación.

Por tanto, el estudio de las redes sociales en el sector del fitness, es de interés para aportar conocimiento de cómo evoluciona la presencia de estas herramientas de comunicación, además del *Engagement* que producen en sus usuarios. De hecho, puede tener influencia en la facturación de dichas organizaciones deportivas (García-Fernández, Elasmri-Eijaberi, Pérez-Tur, Triadó-Ivern, Herrera-Torres, y Aparicio-Chueca, 2017).

En base a lo comentado, el objetivo de este trabajo fue el análisis de la evolución de las redes sociales en la industria del fitness de España durante el periodo 2015 al 2018.

2. Metodología

Para llevar a cabo el presente estudio se ha precisado del uso del Sistema de Análisis de Balances Ibéricos (SABI) donde se han podido obtener los datos de las empresas susceptibles al análisis. En dicha base de datos, se ha centrado la búsqueda en aquellas empresas que cumplían con los criterios de selección para ser incluidas como muestra del presente estudio. Dichos criterios de selección vienen determinados por, primeramente, la selección de las empresas recogidas dentro del marco del código "CNAE 9313 – Actividades de los gimnasios" y, de las empresas con una mayor facturación registradas en el código "CNAE 9311 – Gestión de instalaciones deportivas". Posteriormente, aquellas empresas a analizar debían contar con un mínimo de 5 empleados, operar en el territorio español, pertenecer al sector de los centros fitness y, no estar en proceso de disolución o extintas. Además, en aquellas empresas determinadas por el código CNAE 9311, se contabilizaron únicamente las diez primeras empresas del sector que contaban con una mayor facturación. Asimismo, aquellas empresas que pertenecían a una misma cadena de centros fitness fueron unificadas.

Dado que en varias ocasiones el nombre fiscal que se muestra en la base de datos SABI no coincide con el nombre comercial de las empresas a analizar, para identificarlas fue necesario consultar páginas web, contactar con los directivos y/o responsables de las empresas y, utilizar diferentes páginas especializadas del sector donde se podía recabar información al respecto.

Tras exponer las especificaciones concluyentes para realizar el análisis y, determinar aquellas empresas que iban a ser incluidas para su estudio, de las 345 empresas registradas por la base de datos SABI y pertenecientes al código CNAE 9313 se redujo la muestra de estudio a 205 empresas y, también, se redujo la muestra de aquellas empresas adscritas al código CNAE 9311 para cumplir con los criterios de inclusión planteados anteriormente. Finalmente, la muestra a analizar fue de un total de 215 empresas del sector del fitness registradas en ambos códigos.

Todos los datos se fueron añadiendo en una plantilla de observación y, una vez identificadas todas

las entidades, se pudo llevar a cabo el análisis de la disponibilidad de página web corporativa, así como, las redes sociales que utilizaban cada una de las cadenas/centros de fitness. Para ello, se utilizaron buscadores y/o motores de búsqueda especializados de internet como Google y Bing, así como otros directorios o sitios web especializados en el rastreo de información y datos de internet.

Una vez finalizado el análisis y registrados los resultados de uso de web corporativa y redes sociales de cada centro analizado, se cuantificó el número total de redes sociales utilizadas por dichas empresas del sector y, se identificaron las redes sociales más utilizadas para así, poder obtener los resultados del presente estudio y, realizar el estudio comparativo con los datos obtenidos en años anteriores. En concreto los datos de 2015, 2016 y 2017 se recogieron de estudios anteriores (García-Fernández, Herrera-Torres, Pérez-Tur y Valcarce, 2016; Herrera-Torres, Pérez-Tur, García-Fernández y Valcarce, 2015; Herrera-Torres, Pérez-Tur, García-Fernández, Valcarce y Cordeiro, 2017).

La recogida de los datos descriptivos de las 215 empresas resultantes se efectuó en siete días comprendidos entre el día 15 de julio y el día 22 de julio de 2018.

3. Resultados

3.1. Resultados referentes al año 2018

Tras realizar el estudio de las 215 cadenas/centros que cumplían con las características previas de selección, se pudo determinar que el 83,26% ($n = 179$) disponían de su propia página web corporativa y, que son nueve las redes sociales utilizadas por dichas empresas del sector del fitness.

Según las características principales, las redes sociales utilizadas se clasifican en tres grandes grupos: Redes Sociales; Microblogging; y Redes Sociales de Vídeo e Imagen. Dentro del primer grupo, Redes Sociales (publicaciones breves o extensas, vídeos e imágenes, chats, sistemas de mensajería) se han encontrado Facebook, Google + y LinkedIn. Asimismo, el 85,12% ($n = 183$) utilizan Facebook, el 18,14% ($n = 39$) Google + y el 14,42% ($n = 31$) LinkedIn. Referentes a la tipología de Microblogging (publicaciones breves y sencillas, sistemas de mensajería y enlaces) se han hallado Twitter y Tumblr. En este caso, el 56,67% ($n = 124$) utilizaban Twitter y el 0,47% ($n = 1$) Tumblr. Finalmente, para aquellas Redes Sociales de Vídeo e Imagen se han determinado Pinterest, Instagram, Flickr y Youtube. Pinterest es utilizada por el 6,98% ($n = 15$), el 45,58% ($n = 98$) utiliza Instagram, el 1,40% ($n = 3$) Flickr y, el 37,67% ($n = 81$) Youtube (Figura 1).

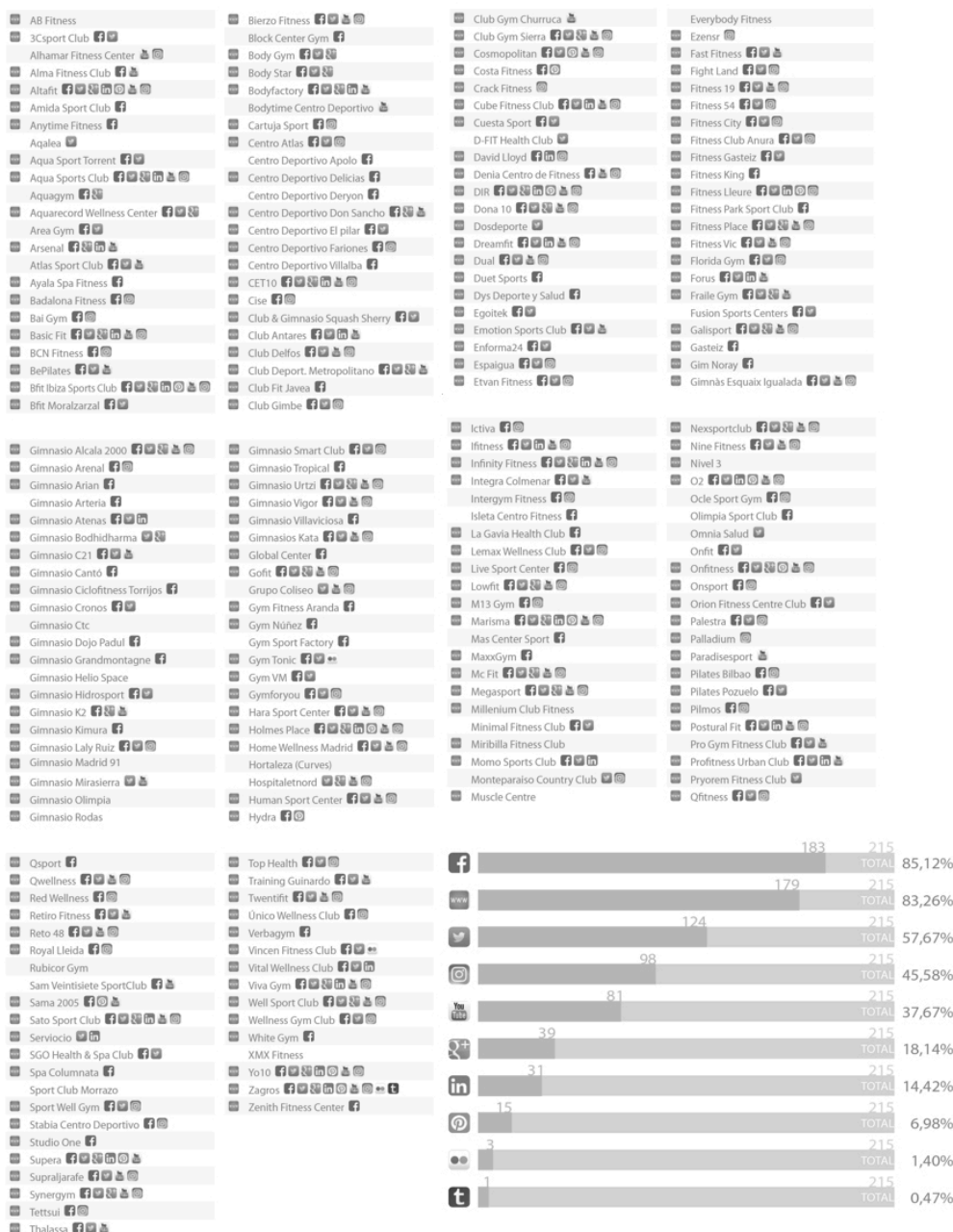


Figura 1. Uso de web corporativa y redes sociales en el año 2018.

Una vez analizadas cada una de las diferentes redes sociales utilizadas por las empresas del sector, se pudo determinar el uso destacado de Facebook en la categoría Redes Sociales, Twitter en la categoría de Microblogging y en la categoría de Redes Sociales de Vídeo e Imagen, Instagram. El porcentaje de uso simultáneo de la primera red social (Facebook) y la segunda red social (Twitter) resultó ser del 52,26% ($n = 113$) y, del 42,79% ($n = 92$) aquellas empresas que disponían de la primera red social y tercera red social (Instagram) de modo simultáneo (Figura 2). Por último, se identificó que hasta un 32,09% ($n = 69$) de las empresas del sector dispondrían de perfil corporativo en las tres redes sociales más comunes al mismo tiempo.

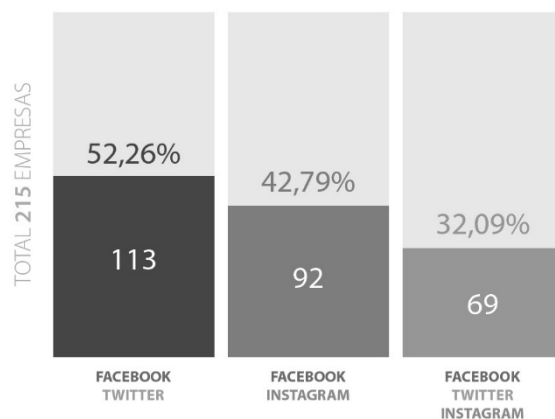


Figura 2. Uso de web corporativa y redes sociales en las principales redes sociales en el año 2018.

3.2. Comparativa de los resultados entre los años 2015 al 2018

Una vez determinado el uso y disponibilidad de web corporativa y redes sociales por parte de las empresas pertenecientes al código CNAE 9313 y 9311 donde se pudo determinar el uso destacado de Facebook en la categoría redes sociales, Twitter en la categoría de microblogging y en la categoría de redes sociales de vídeo e imagen, Instagram, se realizó una comparativa con los resultados obtenidos en estudios anteriores. Para la presente comparativa se ha tenido en cuenta aquellas cinco redes sociales más destacadas y populares en uso desde el año 2015 al 2018 (Tabla 1).

Tabla 1. Evolución en porcentaje del uso de web y redes sociales (2015-2018).

Año	Web	Facebook	Twitter	Instagram	Youtube	Linkedin
2018	83,26%	85,12%	57,67%	45,58%	37,67%	14,42%
2017	88,79%	87,07%	60,78%	42,67%	38,79%	15,52%
2016	92,67%	82,72%	63,35%	30,89%	45,03%	18,85%
2015	88,66%	70,62%	51,03%	9,28%	18,56%	4,64%

Tabla 2. Variación en porcentaje del uso de web y redes sociales desde 2015 a 2018

.Δ %	Web	Facebook	Twitter	Instagram	Youtube	Linkedin
2017-18	-6%	-2%	-5%	+7%	-3%	-7%
2016-17	-4%	+5%	-4%	+38%	-14%	-18%
2015-16	+5%	+17%	+24%	+233%	+143%	+306%

Tal y como muestran la Tabla 1 y la Tabla 2, la red social Instagram es la que obtendría una evolución más positiva a lo largo de los años. No obstante, Facebook y Twitter han seguido encabezando el primer y segundo puesto respectivamente.

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo ha analizado una herramienta actual en la comunicación entre organizaciones y consumidores deportivos. Así, “al igual que la mayoría de empresas y organizaciones de todo el mundo, las organizaciones deportivas se están dando cuenta de los beneficios de las redes sociales y están buscando maneras eficaces de utilizarlas como parte de su marketing global, para la comunicación con usuarios y gestionar las estrategias de marca” (García-Fernández y Fernández-Gavira, 2014, p. 1). En concreto, se ha puesto de manifiesto que el análisis de las redes sociales en la industria del fitness es una realidad y una necesidad.

En referencia al total de las cadenas/centros de fitness analizados, se ha comprobado que ha descendido la popularidad de disponibilidad de página web corporativa ya que en 2018 representaría al 83,26% frente al 88,79% y 92,67% correspondientes a los años 2017 y 2016 respectivamente.

Los datos arrojados tras el análisis de las Fanpages de Facebook, confirman su predominancia respecto al resto de redes sociales. Es decir, hay un mayor uso de dicha red social respecto al resto de redes sociales ya que, hasta un 85,12% de las cadenas/centros de fitness analizados, dispondrían de Fanpage. No obstante, dicho porcentaje resultaría inferior al obtenido en el año 2017 (87,07%) y, mejor que los obtenidos en el año 2016 (82,72%) y 2015 (70,62%). Por esta razón se puede apreciar su oscilación en los últimos tres años comparados de entre el 82% y el 87%. En cuanto a la red social Twitter y, dada su popularidad de uso, se confirmaría su segunda posición ya que, hasta un 57,7% de las cadenas/centros de fitness, disponen de un perfil en dicha red social. No obstante, se puede apreciar que ha ido disminuyendo si se comparan los resultados actuales con los resultados obtenidos en el año 2017 y 2016. Por su parte, Instagram sustituye a Youtube como la tercera red social más utilizada puesto en 2018, el 45,58% de las cadenas/centros analizados disponen de perfil de Instagram frente al 37,67% en Youtube.

De este modo, dados los hallazgos encontrados, se puede destacar la evolución ascendente de Instagram. La presente red social ha ido creciendo en popularidad de forma exponencial durante los últimos años habiéndose situado en un porcentaje de uso del 9,28% en el año 2015, 30,89% en el año 2016, 42,67% en el año 2017 y alcanzar el 45,58% en el año 2018. Por todo ello, se confirma que es la única red social que ha incrementado considerablemente su presencia a lo largo de los años en el sector del fitness en España.

5. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Los autores son conscientes que para la realización del presente estudio existen algunas limitaciones metodológicas como por ejemplo, la inexistencia de métodos de contacto con algunas empresas adscritas a la base de datos consultada (número de contacto, página web, correo electrónico, etc.) que imposibilitaron su identificación o bien y, en referencia al propio análisis de redes sociales, falta de indexación de sus perfiles sociales corporativos oficiales o carencia de exhibición de los mismos en sus páginas corporativas o perfiles publicados en internet. Sin embargo, estas limitaciones ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando no solo un sector que incrementa el número de consumidores, sino que apuesta por la utilización de las redes sociales y por tanto, de nuevas formas de interactuar con los clientes.

6. Referencias

- Conrad, C., y Allen, L. (2013). *Internet marketing for health and fitness clubs*. Wakefield, RI: CommunicationsConsultants WBS, Inc.
- García-Fernández, J., Elasm-Eijaberi, A., Pérez-Tur, F., Triadó-Ivern, X. M., Herrera-Torres, L., y Aparicio-Chueca, P. (2017). Social networks in fitness centres: the impact of fan engagement on annual turnover. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1068-1077.
- García-Fernández, J., Fernández-Gavira, J., Durán-Muñoz, J., y Vélez-Colon, L. (2015). La actividad en las redes sociales: Un estudio de caso en la industria del fitness. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (28), 44-49.
- García-Fernández, J., Herrera-Torres, L., Pérez-Tur, F., y Valcarce, M. (2016). *Informe 2016. La utilización de la web y las redes sociales en la industria del fitness en España*. Descargado desde <https://valgo.es/tienda/informe-uso-web-y-redes-sociales-en-fitness-2016/>
- García-Fernández, J., y Fernández-Gavira, J. (2014). *Las redes sociales como herramientas para conocer la industria del deporte*. En IV Jornadas de Innovación Docente. Abriendo caminos para la mejora educativa Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- He, W., Zha, S., y Li, L. (2013). Social media competitive analysis and text mining: A case study in the pizza industry. *International Journal of Information Management*, 3(3), 464-472.
- Herrera-Torres, L., Pérez-Tur, F., García-Fernández, J., Valcarce, M. y Cordeiro, C. (2017). *Informe 2017. La utilización de la web y las redes sociales en la industria del fitness*. Descargado desde <https://valgo.es/tienda/informe-uso-web-y-redes-sociales-en-fitness-2017/>
- Herrera-Torres, L., Pérez-Tur, F., García-Fernández, J., y Valcarce, M. (2015). *Informe 2015. La utilización de la web y las redes sociales en la industria del fitness*. Descargado desde <https://valgo.es/tienda/informe-uso-web-y-redes-sociales-en-fitness-2015/>
- Özsoy, S. (2011). Use of New Media by Turkish Fans in Sport Communication: Facebook and Twitter. *Journal of Human Kinetics*, 28, 165-176.
- Valcarce, M., Cordeiro, C., y Miñambres, T. (2017). Evolución y análisis de los seguidores en redes sociales de las principales cuentas de centros de fitness de España. *Podium, Sport, Leisure and Tourism Review*, 6(3), 14-29.
- Valcarce, M., y Díez-Rico, C. (2017). Segmentación, redes sociales y edad en el sector del fitness. *Journal of Sports Economics & Management*, 7(2), 111-119.
- Williams, J., y Chinn, S. J. (2010). Meeting relationship-marketing goals through social media: A conceptual model for sport marketers. *International Journal of Sport Communication* 3(4), 422-437.
- Yoshida, M., Gordon, B., Nakazawa, M., & Biscaia, R. (2014). Conceptualization and measurement of fan engagement: Empirical evidence from a professional sport context. *Journal of Sport Management*, 28, 399-417.

APROXIMACIÓN A LA CREACIÓN DE VALOR EN LA INDUSTRIA DEPORTIVA: UN ENFOQUE CONCEPTUAL.

APPROXIMATION TO THE CREATION OF VALUE IN THE SPORTS SECTOR: A CONCEPTUAL APPROACH

Cepeda-Carrión, Ignacio¹(icepeda@us.es)
; Gálvez-Ruiz, Pablo²(pablo.galvez@unir.net); Antonio Jesús Sánchez-Oliver³
(asanchez38@us.es); Grimaldi-Puyana, Moisés⁴(mgrimaldi@us.es)

¹ Universidad de Sevilla.

² Universidad Internacional de La Rioja.

³ Universidad de Sevilla.

⁴ Universidad de Sevilla.

Fecha envío: 21/12/2018
Fecha aceptación: 15/01/2018

Resumen: Con el presente trabajo se pretende ayudar a los gestores de empresas deportivas a lograr mejores resultados en sus empresas. A partir de la creación de valor para los clientes las organizaciones deportivas van a lograr mejores resultados, y para ello, la gestión del conocimiento y, en concreto, la creación del mismo, se presenta como un antecedente de la creación de valor para el cliente. El presente trabajo contribuye a explicitar y a proponer cómo las organizaciones deportivas pueden mejorar sus resultados, por lo que se considera de especial interés para los directivos y gestores deportivos. La creación del conocimiento, a partir del proceso de capacidad de absorción, se convierte en un vehículo y antecedente para la creación de valor, y poder lograr mejores resultados y ventajas competitivas sostenibles para las empresas del sector deportivo. Este trabajo se propone como una propuesta conceptual, a partir de la revisión de la literatura anterior realizada por los autores que investigan sobre estas variables, para ser contrastada de modo empírico en un próximo estudio.
Palabras clave: Valor para el cliente; gestión del conocimiento; gestión deportiva; creación de conocimiento; capacidad de absorción;

Abstract: The aim of this work is intended to help managers of sports companies to achieve better results in their companies. Starting with the creation of value for the clients the sports organizations will achieve better results, and for that, the knowledge management and the knowledge creation is presented as an antecedent of the creation of value for the customer. The present work contributes to explain and to propose how the sports organizations can improve their results, so it is considered of special interest for the executives and sports managers. The creation of knowledge and the absorption capacity process becomes a vehicle and an antecedent for the creation of value and helps to achieve better results and sustainable competitive advantages for the companies of the sports sector. This work is proposed as a conceptual proposal, from the review of previous studies, to be contrasted in an empirical way in an upcoming later study.
Keywords: Customer value; knowledge management; sport management; creation of knowledge; absorptive capacity;



1. Introducción

En la actualidad, la industria deportiva y las empresas deportivas se están transformando desde el punto de vista de su gestión interna. Ya cada vez más, los gestores y responsables de las mismas son conscientes de que deben tomar decisiones apoyándose en herramientas de gestión y en capacidades y habilidades organizativas que llevan estando presente en otros sectores de actividad desde hace muchos años (Yildiz y Kara, 2012)

El presente trabajo viene a aportar luz sobre qué capacidades organizativas deben tener las empresas del ámbito deportivo para lograr mejores resultados. Vamos a realizar una propuesta conceptual sobre cómo se relacionan la capacidad organizativa de la gestión del conocimiento sobre la creación de valor para el cliente de cara a generar ventajas competitivas sostenibles en el tiempo y su aplicación en el ámbito de las empresas deportivas.

1.1 Enfoque basado en el conocimiento

Desde sus orígenes, el enfoque basado en los recursos y capacidades (RBV) (Barney, 1991; Grant, 1991; Peteraf, 1993) asume que los recursos están heterogéneamente distribuidos entre las empresas y que tal heterogeneidad puede mantenerse durante el tiempo.

En palabras de Nonaka (1991), tanto los individuos como las organizaciones están, en la actualidad, inmersos en una espiral de conocimiento. Este autor indica que “en una economía dónde lo único cierto es la incertidumbre, la única fuente segura de ventaja competitiva sostenible es el conocimiento” (Nonaka, 1991, p.96). Parece estar claro que, si no el más importante, el conocimiento es actualmente uno de los recursos más importantes para la mayoría de las compañías y una base esencial de la ventaja competitiva.

Por tanto, el enfoque basado en el conocimiento (KBV) tiene su origen en el enfoque basado en los recursos (RBV). Desde este punto de vista, el conocimiento está situado en el núcleo central, ya que se considera un recurso estratégico fundamental que dificulta su transmisión y replicación, y, por tanto, sirve como base de generación de ventaja competitiva sostenible (Grant, 1996a; Real-Fernández, 2003; Teece et al., 1997; Zander y Kogut, 1995).

Aunque es innegable que la literatura sobre el RBV ha tenido una importante influencia en este nuevo enfoque, sería un error considerar este enfoque como una mera extensión del RBV. Podemos indicar que el enfoque basado en el conocimiento implica una mayor perspectiva y tiene su propia identidad.

Las premisas fundamentales en las que se basa este enfoque son las siguientes: 1) el conocimiento es considerado el recurso estratégico más importante y constituye una fuente sostenible de ventaja competitiva; 2) los diferentes tipos de conocimiento existentes (por ejemplo, el conocimiento tácito y explícito) implican diferentes formas de transmisión y dispersión por la organización; y 3) los individuos son los principales responsables de la creación de conocimiento, especialmente el de tipo tácito (Grant, 1996a).

Dado que el conocimiento se considera como el principal recurso, esto puede justificarse por los argumentos que proporciona el enfoque basado en los recursos, donde indican que para ser estratégicamente importante y para ser fuente de ventaja competitiva sostenible, los recursos deben cumplir cuatro requisitos: ser valioso, raro, inimitables y no sustituibles (Barney, 1991).

1.2 Gestión del conocimiento

Dentro de los objetivos de la gestión del conocimiento de las empresas se encuentra lo que la empresa conoce y sabe de sus clientes, productos, competidores, mercados, empleados, procesos, etc. La clave está en saber cómo combinar todos ellos para conseguir que la organización alcance ventajas competitivas sostenibles.

La gestión del conocimiento es una cuestión ampliamente discutida en la literatura desde hace muchos años. Desde hace tiempo las empresas empezaron a “querer saber qué es lo que saben”, es decir, traer al plano consciente lo que la empresa sabe hacer, pero que hasta un determinado momento nunca se habían parado a analizar. Y además de querer saber lo que saben, quieren ir más allá preguntándose cómo pueden hacer el mejor uso del conocimiento que poseen (Macintosh, 1997).

El conocimiento se considera como el activo más importante que tiene una organización (Drucker, 1985) y como el único recurso económico significativo; y, por ello, se realizan esfuerzos tan importantes para poder determinar cómo adquirirlo, representarlo, retenerlo y administrarlo. La clave está en saber cómo combinar el conocimiento para conseguir que la organización alcance ventajas competitivas sostenibles.

Según Tirpak (2005), la gestión del conocimiento implica la integración de procesos, estrategia, personas y herramientas, para compartir, crear y aplicar conocimiento buscando alcanzar los objetivos empresariales.

En la literatura reciente, Martelo, Barroso y Cepeda (2011) destacan la popularidad de la gestión del conocimiento, la cual ha crecido tanto a nivel académico como entre los profesionales (Serenko y Bontis, 2004; Spender y Scherer, 2007).

La gestión del conocimiento es considerada el recurso estratégico más importante, y un factor crítico para el éxito de una empresa (Van den Hooff y Huysman, 2009). Como indican Martelo, Barroso y Cepeda (2011), los profesionales de la gestión organizacional ven la gestión del conocimiento como el resultado de las presiones competitivas, y la necesidad de gestionar eficientemente los recursos intangibles de las empresas.

Dentro de la gestión del conocimiento, las tecnologías de la información se han considerado como un elemento relevante. De manera que, en 2001, Alavi y Leidner afirmaban que a pesar de que la mayor parte de las teorías de la gestión del conocimiento se basan en las teorías organizativas y de estrategia, la mayoría de las iniciativas de gestión del conocimiento implican en mayor o menor grado a las tecnologías de la información (Alavi y Leidner, 2001; Huysman y Wulf, 2006; Lee y Hong, 2002). Hasta tal punto es así que, según Rezgui (2007), las estructuras de tecnologías de la información se conocen comúnmente como sistemas de gestión del conocimiento.

1.3 Procesos de gestión del conocimiento

Uno de los aspectos de la gestión del conocimiento más tratados por la literatura, son los procesos que la conforman. Dado el carácter clave y estratégico que tiene el conocimiento dentro de las organizaciones y dado que Alavi y Leidner (2001) indican que las empresas suelen tener problemas para poder mantener, localizar y aplicar el conocimiento; esto ha llevado a las empresas a desarrollar procedimientos sistemáticos para gestionar el conocimiento.

Otros autores (Becerra-Fernandez y Sabherwal, 2001; Drucker, 1993; Ipe, 2003; Nonaka y Takeuchi, 1995) ratifican la necesidad de procesos que faciliten la creación, transferencia y apalancamiento del conocimiento individual y colectivo.

La gestión de dichos procesos es considerada crítica para el éxito organizativo (Van den Hooff y Huysman, 2009). Davenport y Prusak (1998) enfatizan la importancia de la gestión del conocimiento desde el punto de vista del aprendizaje de los empleados, indicando que todos los empleados deben ser animados a crear, compartir, descubrir y usar conocimiento en sus rutinas diarias.

También Spender y Scherer (2007) se refieren a esta cuestión, destacando que los profesionales ven la gestión de los procesos de conocimiento como el resultado de

las fuerzas competitivas y de la necesidad de gestionar los activos intangibles de la empresa más eficientemente (Spender y Scherer, 2007).

En la literatura existente, los autores plantean diversas clasificaciones e identifican diferentes procesos de gestión de conocimiento y no hay unanimidad sobre los existentes. (Becerra-Fernandez y Sabherwal, 2001; Ipe, 2003; Nonaka y Takeuchi, 1995; Liao, Wu, Hu y Tsui, 2010; Martelo-Landroguez et al. 2011)

En el presente trabajo, se va a analizar la gestión del conocimiento a partir del concepto de capacidad de absorción por considerar que es un concepto integrador y completo que incorpora las funciones más relevantes de los procesos que suele identificar la literatura reciente: capacidad de absorción; stock de conocimiento; transferencia de conocimiento y aplicación de conocimiento.

En cuanto a la capacidad de absorción, se hace referencia a la creación de conocimiento e implica el desarrollo de nuevo conocimiento o reemplazar conocimiento existente (Pentland, 1995). Incluye actuaciones de búsqueda de nueva información y conocimiento, tanto dentro como fuera de la organización, que lleve a su vez a generar nuevo conocimiento (Chen y Edgington, 2005).

El conocimiento en la empresa se genera tanto desde dentro como desde fuera de la organización. Por tanto, la capacidad de una empresa de absorber conocimiento externo está estrechamente relacionada con la adquisición de conocimiento (Liao, Wu, Hu y Tsui, 2010). Aunque pueda parecer que la investigación en gestión del conocimiento se refiere a menudo a procesos internos de conocimiento, la capacidad de absorción, sin embargo, se centra en el uso de conocimiento externo dentro de una empresa. En entornos turbulentos y tan dinámicos como los actuales, las empresas tienden a depender fuertemente del conocimiento externo (Droge, Calantone y Harmancioglu, 2008). Aquí, las empresas deportivas tienen un reto importante para ser capaces de adquirir conocimiento de utilidad para tomar decisiones acertadas.

Debido a que la acumulación de conocimiento es el resultado no sólo de desarrollo interno, sino también de la asimilación de conocimiento externo, la capacidad de absorción de una empresa (Cohen y Levinthal, 1990) es crítica para su éxito. Por tanto, podemos decir que la capacidad de absorción está estrechamente relacionada con el proceso de creación de conocimiento.

Los primeros autores en utilizar el concepto de capacidad de absorción fueron Cohen y Levinthal (1989, 1990). Desarrollar y mantener la capacidad de absorción es muy importante para la supervivencia y éxito de una empresa a largo plazo, ya que dicha capacidad puede reforzar, complementar o reorientar la base de conocimiento de la empresa.

Otras definiciones de capacidad de absorción existentes en la literatura son la de Mowery y Oxley (1995), dónde indican que es un proceso que implica un amplio conjunto de capacidades que son necesarias para tratar con los componentes tácitos de la tecnología transferida, así como con la frecuente necesidad de modificar las fuentes externas de tecnología. Kim (1998) indicaba que se trata de la capacidad de aprender y resolver problemas. Lane y Lubatkin (1998): se referían a que implica la capacidad de una empresa para evaluar, asimilar y aplicar un nuevo conocimiento ofrecido por otra empresa. Por su parte, Zahra y George (2002) la identificaban como un conjunto dinámico de rutinas y procesos organizacionales a través de los que las empresas adquieren, asimilar, transforman y explotan conocimiento. También Lane, Koka y Pathak (2006) indicaban que se trata de la capacidad de la firma de tomar ventaja a partir del conocimiento obtenido externamente por medio del aprendizaje exploratorio, transformativo y explotativo, y también Cepeda-Carrión, Cegarra-Navarro y Jiménez-Jiménez (2012) decían que es la cualidad que permite la conversión del conocimiento en nuevos productos, servicios o procesos, apoyando, por tanto, a la innovación.

A partir de estas definiciones, los diversos autores han enfocado este proceso de capacidad de absorción a partir de diferentes modelos de investigación. Los modelos más relevantes serían los siguientes:

- El modelo de Cohen y Levinthal (1990). Fueron los primeros en introducir el concepto de capacidad de absorción. Proponen en su modelo que la capacidad de absorción depende de las fuentes de conocimiento externo y de la cantidad de conocimiento acumulado. En este modelo, la capacidad de absorción abarca 3 dimensiones secuenciales: reconocimiento, asimilación y aplicación de conocimiento. La capacidad de absorción se propone como un antecedente de la actividad innovadora de las empresas.
- El modelo de Lane, Salk y Lyles (2001). Este modelo valora la capacidad de absorción en el contexto de las IJV ("international joint ventures"). Este modelo divide la capacidad de absorción de acuerdo a las 3 dimensiones del modelo propuesto por Cohen y Levinthal (1990), reconocimiento, asimilación y aplicación. El reconocimiento y la asimilación de conocimiento contribuye a la mejora del conocimiento de la empresa aprendido, y sin embargo, la capacidad de aplicación de conocimiento de la empresa está directamente relacionada con el rendimiento organizacional. Este aspecto se relaciona con el concepto de capacidad de absorción realizada desarrollado por Zahra y George (2002).
- El modelo de Zahra y George (2002). Estos autores definen la capacidad de absorción como un conjunto dinámico de rutinas y procesos organizacionales a través de los que las empresas adquieren, asimilan, transforman y explotan conocimiento. Distinguen dos subunidades diferentes pero complementarias de capacidad de absorción: por un lado, la capacidad de absorción potencial (PACAP), la cual se compone de dos dimensiones – adquisición y asimilación de conocimiento; y, por otro lado, la capacidad de absorción realizada (RACAP), que implica las dimensiones de transformación y explotación de conocimiento. La PACAP, considera los procesos mediante los cuales la empresa puede absorber el conocimiento externo a través de su capacidad de adquisición y asimilación, pero no se garantiza de forma automática su transformación y aplicación (Kang y Lee, 2017). Mientras que la RACAP incorpora los procesos que utilizan el conocimiento externo para los propósitos de la organización. Se logra esto a través de sus capacidades de transformación y explotación. Apoyando ese argumento, Cassol et al. (2016) explican que la PACAP es un instrumento para adquirir y asimilar el conocimiento pero que se encuentra en un nivel relativamente adormecido o en estado latente, hasta que exista una verdadera razón para su uso, con lo cual se convierte en RACAP.
- El modelo de Jansen, Van den Bosch y Volberda (2003). Estos autores desarrollan un nuevo modelo basándose en el modelo previo de Van den Bosch et al. (1999) e incluyen algunas mejoras propuestas por Zahra y George (2002). En este modelo, hay 3 capacidades diferentes – coordinación, sistemas y socialización- que son antecedentes de la capacidad de absorción. Por otro lado, la capacidad de absorción es modelada como un antecedente de la adaptación y del rendimiento de las empresas. El modelo también considera las dos subunidades de la capacidad de absorción propuestos por Zahra y George (2002), esto es, la capacidad de absorción potencial y la realizada.

En el presente trabajo se considera la creación de conocimiento a partir del proceso de la capacidad de absorción según el modelo de Zahra y George, donde se considera por un lado tanto la capacidad de absorción potencial (PACAP) como la capacidad de absorción realizada (RACAP).

Siguiendo a Martelo-Landroguez et al. (2011), si una organización quiere capitalizar el conocimiento que posee, dicha organización debe comprender como el conocimiento se crea, se comparte y es aplicado (Ipe, 2003). Por tanto, difícilmente una organización que tenga un PACAP y no haga uso de ese conocimiento a través del RACAP va a obtener resultados satisfactorios, ambos instrumentos de la capacidad de absorción deben implementarse (Cassol et al (2016).

Sin este proceso de RACAP, tienen poco sentido el PACAP, ya que el conocimiento que se genera o adquiere, para poder utilizarlo y hacer más competitiva a la empresa.

Por ejemplo, cuando una empresa deportiva contrata a un director comercial está adquiriendo nuevo conocimiento. Dicho directivo compartirá con todo su equipo de trabajo sus conocimientos y recetas comerciales que deberán funcionar en el mercado. Es en ese desarrollo cuando se utiliza el conocimiento previamente adquirido. Por tanto, esta utilización es el objetivo final de la gestión del conocimiento.

1.4 Valor para el cliente

En relación con el concepto de valor se ha escrito mucho en la literatura y se han utilizado muchos términos diferentes, pero todos relacionados. Esto se debe a que tanto para los académicos como para los directivos constituye un aspecto importante a la hora de predecir el comportamiento de compra de los clientes y lograr ventajas competitivas (Bolton y Drew, 1991; Cronin, Brady y Hult, 2000; Dodds, Monroe, y Grewal, 1991; Holbrook, 1994; Parasuraman, Zeithaml, y Berry, 1985; Zeithaml, 1988; Karpen, Bove, Lukas y Zyphur, 2015; Gazzera y Vargas, 2018).

Podemos decir que cualquier organización deportiva que quiera mantenerse en el mercado, de algún u otro modo tiene que tener en cuenta a sus clientes y, para ello, va a tratar de presentar en el mercado una oferta de productos y/o servicios, que aporte valor a los clientes.

Determinar lo que el cliente quiere de un producto y/o servicio también ayuda a la empresa a formular su propuesta de valor (Martelo-Landroguez et al., 2011). Porter (1985) apunta que la ventaja competitiva de una empresa proviene de su habilidad para crear valor para sus clientes, que exceda el coste en que la empresa incurre para crear ese valor (DeSarbo, Jedidi y Sinha, 2001).

Cada vez más empresas ven el valor para el cliente como un factor clave a la hora de buscar nuevas vías de alcanzar y mantener ventajas competitivas (Woodruff, 1997). Esto ha generado un creciente interés en crear y entregar un mayor valor para el cliente (Wang, Lo, Chi y Yang, 2004; Smith y Colgate, 2007; Kumar y Reinartz, 2016).

En las últimas décadas, las empresas se han encontrado con un nuevo y complejo entorno competitivo en el que los clientes están, cada vez más, demandando la creación de un mayor valor para ellos (Sanchez et al., 2009). En la industria deportiva los cambios a todos los niveles del entorno, el fuerte dinamismo del sector y las tecnologías disruptivas están transformando esta industria como nunca, y, por tanto, la creación de valor hacia el cliente es la única vía para sobrevivir en el mercado.

En la literatura se discute que este interés creciente en la creación y provisión de un valor superior para el cliente (Smith y Colgate, 2007; Wang et al., 2004), está parcialmente sustituyendo a otros conceptos más limitados como la calidad (Cronin, Brady, y Hult, 2000) o la satisfacción del cliente (Sweeney, Soutar, y Johnson, 1999; Woodruff, 1997).

Por tanto, ser capaz de comprender lo que los clientes valoran de una determinada oferta de servicios y crear valor para ellos y gestionar dichos aspectos a lo largo del tiempo, ha sido considerado como un aspecto esencial de la estrategia de negocios de las empresas (Drucker, 1985; Porter, 1985; Slater y Narver, 1998).

Por tanto, podemos identificar la creación de valor como una importante capacidad organizativa para el éxito de una empresa y como una importante fuente de ventaja competitiva (Mizik y Jacobson, 2003; Mocchiari y Battista, 2005; Spiteri y Dion, 2004; Karpen, Bove, Lukas y Zyphur, 2015).

En base a ello, se propone que si las empresas de la industria deportiva gestionan adecuadamente su conocimiento que disponen a través de la capacidad de absorción, entendida a partir del modelo de Zhara y George (2002), dónde se identifican por un lado el RACAP y por otro lado el PACAP, estas empresas van a ser capaces de

crear un mayor valor para el cliente (P1), y por tanto lograrán alcanzar ventajas competitivas sostenibles.

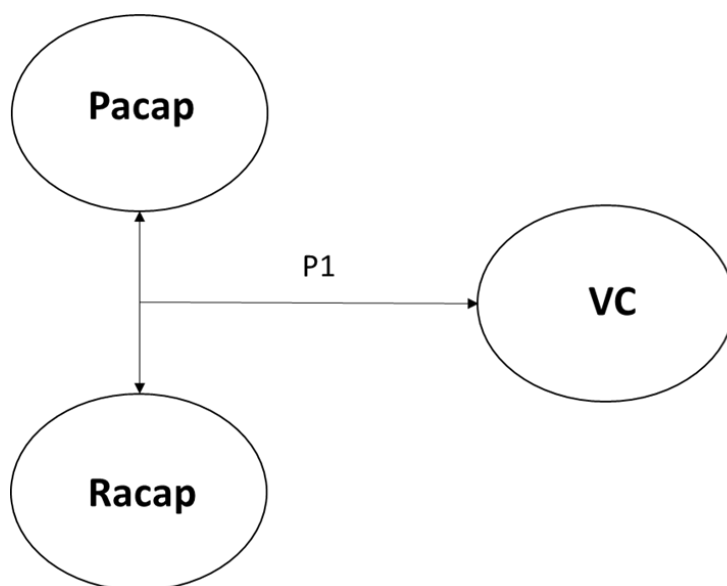


Figura 1: Modelo de investigación

2. Metodología

El presente trabajo como propuesta de estudio empírico se realizará con una población de empresas del sector deportivo, y, en concreto, serían centros de actividad física y deporte, dónde a los gerentes de los mismos se les pasará un cuestionario dónde se podrá medir tanto la variable de gestión del conocimiento como la de creación de valor. Las empresas de la muestra son empresas con al menos 10 empleados y a partir de la base de datos SABI (Sistema de análisis de balances ibéricos, que es una base de datos disponible que recoge listado de todas las empresas españolas y portuguesas, y que por permite establecer filtros de búsqueda en base a diferentes criterios) se han identificado 700 empresas a las que hemos remitido cuestionario vía correo electrónico y esperamos obtener una tasa de respuesta del 15%-20% y obtener una muestra de unas 90-100 empresas.

La proposición P1 se testará mediante la técnica Partial Least Square (PLS) que es una técnica estadística muy utilizada en el ámbito de las ciencias sociales para medir la interrelación de variables cualitativas y que por el tipo de estudio que se trata, de tipo cualitativo, y por el tamaño muestral, es una técnica especialmente adecuada (Chin, 1998).

La metodología del estudio conceptual se basa en la revisión de la literatura que relaciona las variables que hemos incorporado en el modelo de investigación, dónde se persigue demostrar la conexión entre las mismas.

En el trabajo, se propone un estudio empírico donde se va a tratar de contrastar si la proposición 1 se cumple o no, de manera que podamos demostrar si la creación de conocimiento medido a través de la capacidad de absorción es un antecedente de la creación de valor en la industria deportiva a partir de la muestra obtenida de centros de actividad física y deporte.

Para ello, se van a considerar, para medir el constructo de la capacidad de absorción (PACAP/RACAP) y la creación de valor para el cliente (VC), escalas contrastadas por la literatura, por lo que consideramos que de esta forma se va a enriquecer nuestro estudio.

Para medir la capacidad de absorción, se ha utilizado la escala propuesta por Jansen, Van den Bosch y Volberda (2005).

En el caso de la creación de valor, y tras revisar las escalas existentes en investigaciones anteriores, se ha optado por la escala propuesta por Hooley, Greenley, Cadogan y Fahy (2005). La falta de propuestas de medición para la creación de valor dificulta la selección de esta variable. Se ha optado por la escala de Hooley et al.'s (2005) porque es más completa y recoge la creación de valor para los clientes en contraposición a otras escalas que proponen analizar la creación de valor para los stakeholders.

3. Discusión, contribuciones y conclusiones

El objetivo marcado en este trabajo es poder demostrar la relación existente entre la capacidad de absorción y la creación de valor. Para poder alcanzar ese objetivo, en este estudio se ha explorado el concepto de creación de conocimiento a partir del proceso de capacidad de absorción como una variable central de las organizaciones en sus procesos de creación, asimilación y aplicación de recursos, y se ha propuesto medir el impacto en la creación de valor para el cliente como variable especialmente importante para obtener ventajas competitivas sostenibles.

A partir del enfoque KBV, se indica y resalta por qué el conocimiento existe y continuará existiendo en las organizaciones y por qué ese conocimiento es un aspecto crítico de lo que las empresas saben hacer (Brown y Duguid, 1998). Si las empresas quieren tomar ventaja del conocimiento que poseen, deben saber cómo crear el conocimiento y cómo utilizarlo (Ipe, 2003; Schiuma, Carlucci y Lerro, 2012).

Siguiendo a Käpylä et al (2011), y conforme a nuestro estudio indicamos que la creación de conocimiento debería considerarse como un elemento inicial cuando las empresas buscan crear valor para sus clientes. Como posible explicación, podríamos indicar que está relacionado con el hecho que en el presente trabajo considera a la creación de conocimiento como muy cercana o igual al concepto de la capacidad de absorción. Dicho de otra forma, cuando las empresas deportivas buscan nuevas formas de crear valor para sus clientes, ellos van a necesitar reconocer el valor de la información externa nueva, así como asimilarla y aplicarla a sus fines comerciales y de negocio (Cohen y Levinthal, 1990).

Este trabajo, argumenta que las empresas son conscientes de la necesidad de generar un mayor valor para el cliente actuando en un entorno tremendamente cambiante y competitivo. Para crear dicho valor, es necesario que sean capaces de combinar y renovar adecuadamente sus capacidades organizativas centradas en el cliente y adaptarlas permanentemente a su entorno (Eisenhardt y Martin, 2000; Morrow et al., 2007).

En nuestro trabajo, se propone una forma de poder ayudar a las empresas a orientarse al cliente, mediante la combinación e interrelación de procesos internos de gestión del conocimiento. Nuestro modelo presenta a la gestión del conocimiento como un antecedente que va a generar unas sinergias en la empresa, que crean valor para el cliente; y que, por tanto, la predispone de manera importante a lograr mejores resultados y mantener ventajas sostenibles.

Como limitación a nuestro trabajo, indicar que es un trabajo de tipo conceptual y, por tanto, no contrastado empíricamente.

En una futura investigación, se realizará la comprobación empírica de dicho modelo para que quede comprobada su validez y su impacto en la gestión de las organizaciones deportivas y en sus resultados.

4. Referencias.

Alavi, M. y Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues, *MIS Quarterly*, 25 (1), 107-136.

- Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Becerra-Fernandez, I. y Sabherwal, R. (2001). Organizational Knowledge Management: A Contingency Perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18 (1), 23-55.
- Bolton, R. N. y Drew, J. H. (1991). A Multistage Model of Customers' Assessments of Service Quality and Value. *Journal of Consumer Research*, 17 (4), 375-384.
- Chambers, S., y Cummins, R. (2009). Volunteering and its Relationship with Personal and Neighborhood Well-Being, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(1), 144-159.
- Brown, J. S., y Duguid, P. (1998). Organizing knowledge. *California management review*, 40(3), 90-111.
- Cassol, A., Gonçalo, C. R., y Ruas, R. L. (2016). Redefining the relationship between intellectual capital and innovation: The mediating role of absorptive capacity. *BAR-Brazilian Administration Review*, 13(4).
- Cepeda-Carrion, G., Cegarra-Navarro, J. G., y Jimenez-Jimenez, D. (2012). The effect of absorptive capacity on innovativeness: Context and information systems capability as catalysts. *British Journal of Management*, 23(1), 110–129.
- Chen, A. N., y Edgington, T. M. (2005). Assessing value in organizational knowledge creation: Considerations for knowledge workers. *MIS quarterly*, 279-309.
- Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and opinion on structural equation modeling.
- Cohen, W., y Levinthal, D. (1989). Innovation and learning: the two faces of R & D. *The economic journal*, 99(397), 569-596.
- Cohen, W. y Levinthal, D. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 1, 128-152.
- Cronin, J. J., Brady, M. K. y Hult, G. T. M. (2000). Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments. *Journal of Retailing*, 76 (2), 193-218.
- Davenport, T. H. y Prusak, L. (1998). *Working Knowledge*. Harvard Business School Press: Boston, MA.
- Desarbo, W. S., Jedidi, K. y Sinha, I. (2001). Customer Value Analysis in a Heterogeneous Market. *Strategic Management Journal*, 22(9), 846-857.
- Dodds, W. B., Monroe, K. B. y Grewal, D. (1991). Effects of Price, Brand, and Store Information on Buyers' Product Evaluations. *Journal of Marketing Research*, 28 (3), 307-319.
- Droge, C., Calantone, R., y Harmancioglu, N. (2008). New product success: Is it really controllable by managers in highly turbulent environments? *Journal of Product Innovation Management*, 25(3), 272-286.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. Harper and Row: New York.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. Harper Collins: New York, NY
- Eisenhardt, K. M. y Martin, J. A. (2000). Dynamic Capabilities: What Are They? *Strategic Management Journal*, 21(10/11), 1105-1121.
- Grant, R.M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategic formulation. *California Management Review*, 33 (3), 114-135.
- Grant, R.M. (1996). Prospering in dynamically competitive environments: Organizational capability as knowledge integration. *Organization Science*, 7(4), 375–387.
- Gazzera, M. A., y Martínez, E. E. V. (2018). El valor de los intangibles en las empresas prestadoras de servicios turísticos-caso hotelería en Toluca, México. *Gestión Turística*, 9-26.
- Holbrook, M. B. (1994). The Nature of Customer Value: An Axiology of Services in the Consumption Experience. In Rust, R. y Oliver, R. L. (Eds.), *Service Quality: New Directions in Theory and Practice* (pp. 21–71). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hooley, G. J., Greenley, G. E., Cadogan, J. W., y Fahy, J. (2005). The performance impact of marketing resources. *Journal of business research*, 58(1), 18-27.

- Huysman, M. y Wulf, V. (2006). IT to Support Knowledge Sharing in Communities, Towards a Social Capital Analysis. *Journal of Information Technology*, 21 (1), 40-51.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing on Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2 (4), 337-359.
- Jansen, J. J., Van Den Bosch, F. A., y Volberda, H. W. (2005). Managing potential and realized absorptive capacity: how do organizational antecedents matter?. *Academy of management journal*, 48(6), 999-1015.
- Kang, M., y Lee, M. J. (2017). Absorptive capacity, knowledge sharing, and innovative behaviour of R&D employees. *Technology Analysis & Strategic Management*, 29(2), 219-232.
- Käpylä, J., Laihonen, H., Lönnqvist, A., y Carlucci, D. (2011). Knowledge-intensity as an organisational characteristic. *Knowledge Management Research & Practice*, 9(4), 315-326.
- Karpen, I. O., Bove, L. L., y Lukas, B. A. (2012). Linking service-dominant logic and strategic business practice: A conceptual model of a service-dominant orientation. *Journal of Service Research*, 15(1), 21-38.
- Karpen, I.O., Bove, L.L., Lukas, B.A. y Zyphur, M.J (2015). Service-Dominant Orientation: Measurement and impact on performance outcomes. *Journal of Retailing*, 91 (1), 89-108.
- Kim, L. (1998). Crisis construction and organizational learning: capability building in catching-up at Hyundai Motor. *Organization Science*, 9, 506–521.
- Kumar, V., y Reinartz, W. (2016). Creating enduring customer value. *Journal of Marketing*, 80(6), 36-68.
- Lane, P. J., y Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic Management Journal*, 19, 461-477.
- Lane, P. J., Salk, J. E., y Lyles, M. A. (2001). Absorptive capacity, learning, and performance in International Joint Ventures. *Strategic Management Journal*, 22, 1139-1161.
- Lane, P. J., Koka, B. R., y Pathak, S. (2006). The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 31(4), 833-863.
- Lee, S. M. y Hong, S. (2002). An Enterprise-Wide Knowledge Management Infrastructure. *Industrial Management & Data Systems*, 102(1), 17-25.
- Liao, S. H., Wu, C. C., Hu, D. C., y Tsui, K. A. (2010). Relationships between knowledge acquisition, absorptive capacity and innovation capability: an empirical study on Taiwan's financial and manufacturing industries. *Journal of Information Science*, 36(1), 19-35.
- Macintosh, A. (1997). Position Paper on Knowledge Management, Artificial Intelligence Applications Institute, University of Adinburgh, marzo, 1997.
- Martelo-Landroguez, S., Barroso, C., y Cepeda, G. (2011). Creating dynamic capabilities to increase customer value. *Management Decision*, 49(7), 1141–1159.
- Mizik, N. y Jacobson, R. (2003). Trading Off between Value Creation and Value Appropriation: The Financial Implications of Shifts in Strategic Emphasis. *Journal of Marketing*, 67 (1), 63-76.
- Mocciaro, A. y Battista, G. (2005). The Development of the Resource-Based Firm between Value Appropriation and Value Creation. *Advances in Strategic Management*, 22, 153-188.
- Morrow Jr, J. L., Sirmon, D. G., Hitt, M. A., y Holcomb, T. R. (2007). Creating value in the face of declining performance: Firm strategies and organizational recovery. *Strategic management journal*, 28(3), 271-283.
- Mowery, D.C, y Oxley, J. E. (1995). Inward technology transfer and competitiveness: The role of national innovation systems. *Cambridge Journal of Economics*, 19, 67-93.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, November-December, 96-104.

- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. Oxford University Press, New York.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., y Berry, L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Pentland, B. T. (1995). Information systems and organizational learning: the social epistemology of organizational knowledge systems. *Accounting, Management and Information Technologies*, 5(1), 1-21.
- Peteraf, M. A. (1993). The Cornerstones of Competitive Advantage: A Resource-Based View. *Strategic Management Journal*, 14 (3), 179-191.
- Porter, M. E. (1985). *Competitive Advantage Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: The FreePress.
- Rezgui, Y. (2007). Knowledge Systems and Value Creation. *Industrial Management & Data Systems*, 107 (2), 166-182.
- Sánchez, R., Iniesta, M. A. y Holbrook, M. B. (2009). The Conceptualisation and Measurement of Consumer Value in Services. *International Journal of Market Research*, 51 (1), 93-113.
- Schiama, G., Carlucci, D., y Lerro, A. (2012). Managing knowledge processes for value creation. *Vine*, 42(1), 4-14.
- Serenko, A. y Bontis, N. (2004). Meta-Review of Knowledge Management and Intellectual Capital Literature: Citation Impact and Research Productivity Rankings. *Knowledge and Process Management*, 11 (3), 185-198.
- Slater, S. F. y Narver, J. C. (1998). Customer-Led and Market-Oriented: Let's Not Confuse the Two. *Strategic Management Journal*, 19(10), 1001-1006.
- Smith, J. B. y Colgate, M. (2007). Customer Value Creation: A Practical Framework. *Journal of Marketing Theory & Practice*, 15 (1), 7-23.
- Spender, J. C. y Scherer, A. G. (2007). The Philosophical Foundations of Knowledge Management: Editors' Introduction. *Organization*, 14 (1), 5-28.
- Spiteri, J. M. y Dion, P. A. (2004). Customer Value, Overall Satisfaction, End-User Loyalty, and Market Performance in Detail Intensive Industries. *Industrial Marketing Management*, 33 (8), 675-687.
- Sweeney, J. C., Soutar, G. N. y Johnson, L. W. (1999). The Role of Perceived Risk in the Quality-Value Relationship: A Study in a Retail Environment. *Journal of Retailing*, 75 (1), 77-105.
- Teece, D. J., Pisano, G. y Shuen, A. (1997). Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Tirpak, T. M. (2005). Five Steps to Effective Knowledge Management. *Research Technology Management*, 48 (3), 15-16.
- Van den Bosch, F. A. J., Volberda, H. W. y De Boer, M. (1999). Coevolution of Firm Absorptive Capacity and Knowledge Environment: Organizational Forms and Combinative Capabilities. *Organization Science*, 10 (5), 551-568.
- Van den Hooff, B. y Huysman, M. (2009). Managing Knowledge Sharing: Emergent and Engineering Approaches. *Information & Management*, 46 (1), 1-8.
- Wang, Y., Lo, H. P., Chi, R. y Yang, Y. (2004). An Integrated Framework for Customer Value and Customer-Relationship-Management Performance: A Customer-Based Perspective from China. *Managing Service Quality*, 14 (2/3), 169-182.
- Woodruff, R. B. (1997). Customer Value: The Next Source for Competitive Advantage". *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25 (2), 139-153.
- Yildiz, S.M. y Kara, A. (2012), "A re-examination and extension of measuring perceived service quality in Physical Activity and Sports Centres (PSC): QSport-14 scale", *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, Vol. 13 No. 3, pp. 26-45
- Zander, U. y Kogut, B. (1995). Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: An empirical test. *Organization Science*, 6 (1), 76-91.
- Zahra, S.A. y George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185-203.

- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing*, 52(3), 2-22.
- Wang, J., y Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling Applications Using Mplus*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

VALIDACIÓN DE UN MODELO INSTRUMENTAL PARA VOLUNTARIOS/AS DE EVENTOS DE RECREACIÓN-DEPORTIVA: UN ESTUDIO PILOTO.

VALIDATION OF AN INSTRUMENTAL MODEL FOR VOLUNTEERS OF RECREATIONAL-SPORTS EVENTS: A PILOT STUDY.

Moises Grimaldi-Puyana¹ (mgrimaldi@us.es); Teva-Villén, Rosario² (rtevavillen@gmail.com); Gálvez-Ruiz, Pablo³ (pablo.galvez@unir.net)
elgnacio Cepeda-Carrión⁴ (icepeda@us.es)

¹ Universidad de Sevilla.

² Universidad Pablo Olavide.

³ Universidad Internacional de La Rioja.

⁴ Departamento de Administración de Empresas y Marketing.

Fecha envío: 12/12/2018

Fecha aceptación: 15/01/2018

Resumen: El éxito en la organización de eventos de recreación deportiva depende en gran medida de la satisfacción de sus empleados, y no es menos importante la satisfacción de voluntarios que colabora en la organización de un evento deportivo. Por tanto, el objetivo del presente trabajo fue realizar un análisis preliminar de validación y adaptación del modelo para voluntariado en eventos de recreación-deportiva, con el fin de valorar la satisfacción (entretenimiento, eficiencia, satisfacción con el trabajo desempeñado, satisfacción con la elección y valor percibido e intención futura) además implementar cuestiones de experiencia, implicación, formación y competencias en futuros profesionales de ciencias de la actividad física y el deporte. En conclusión, los resultados permiten presentar una herramienta capaz de conocer la satisfacción, experiencia, implicación, formación y competencias en futuros profesionales de ciencias de la actividad física y el deporte.

Palabras clave: Eventos Deportivos, Recursos Humanos, Voluntariado, Satisfacción Laboral.

Abstract: The success in the organization of sports recreation events depends to a large extent on the satisfaction of its employees, and the satisfaction of volunteers who collaborate in the organization of a sporting event is no less important. Therefore, the objective of this work was to perform a preliminary analysis of validation and adaptation of the model for volunteering in recreational-sports events, in order to assess satisfaction (entertainment, efficiency, satisfaction with the work performed, satisfaction with the choice and perceived value and future intention) also implement questions of experience, involvement, training and skills in future professionals of physical activity and sports sciences. In conclusion, the results allow to present a tool capable of knowing the satisfaction, experience, implication, training and competences in future professionals of sciences of the physical activity and the sport.

Keywords: Sports Events, Human Resources, Volunteering, Job Satisfaction.

1. Introducción

El éxito de una organización deportiva depende en gran medida de la satisfacción de sus empleados (Barranco, Crovetto, Barbado, Grimaldi-Puyana Larumbe, Felipe et al., 2011), y no es menos importante la satisfacción de voluntarios que colabora en la



organización de un evento deportivo (Grimaldi-Puyana, Sánchez-Oliver y Alcaraz-Rodríguez, 2018) para la consecución de resultados positivos, y buena prueba son los estudios enfocados al análisis de la satisfacción laboral de los recursos humanos (Gálvez-Ruiz, Grimaldi-Puyana, Sánchez-Oliver, Fernández-Gavira y García-Fernández, 2017; Grimaldi-Puyana, Sánchez-Oliver, Alcaraz-Rodríguez y Pérez-Villalba, 2017). Según Mellor, Hayashi, Stokes, Firth, Lake et al. (2009), se entiende la figura del voluntario como aquella persona con actitud proactiva que busca de satisfacción y bienestar personal, con un claro ímpetu de ayuda a los demás. Sin embargo, el fenómeno social del voluntario que tuvo su apogeo en la década de los noventa no solo se ha estabilizado sino que comienza a ser un recurso escaso que conviene cuidar (Vecina, Chacón y Sueiro, 2009), al presentar tasas elevadas de abandono (Mota y Vidal, 2003; Vecina, 2001).

Así, al hablar de voluntariado deportivo nos referimos a la colaboración desinteresada en beneficio de otras personas por parte, según Blanco-Luengo, Teva-Villén y Nuviala (2014) de un grupo numeroso e imprescindible que colabora en la organización y desarrollo de un evento deportivo, es decir, personas libres de presiones con buena voluntad, colaboradoras y que ayudan y propician entornos cómodos y saludables (Pérez-Pérez y García-Montés, 2007), llevando a la práctica además, valores como la participación, la solidaridad, o el compromiso. Además, se da la particularidad de que se trata de acciones que realizan sin percibir contraprestación económica alguna aunque en muchos casos para los voluntarios la participación sí supone un gasto (transporte, comida, etc.), teniendo en cuenta a su vez que para los voluntarios la participación conlleva en muchos casos, según Vecina et al. (2009), un gran coste emocional además de desarrollar la actividad en contextos organizacionales con posibilidad de conflictos y problemas de diversa naturaleza.

Sin embargo, existe consenso en la literatura científica sobre la importancia del fenómeno moderno y de reconocimiento hacia la figura del voluntario en los eventos deportivos (Aranguren, 2000; Gallarza, Servera-Francés, Arteaga-Moreno y Gil-Saura, 2010; Giannoulakis, Wang y Gray, 2008). Para Strigas (2003) los voluntarios aportan calidad y diversidad a los servicios deportivos, ya que en multitud de ocasiones asumen roles relacionados con la administración, como entrenadores, como recaudadores de fondos, etc.

Sin embargo, si se pretende conocer en profundidad de qué depende la satisfacción del voluntariado, así como su permanencia, es necesario formular un constructo destinado a voluntarios de actividades recreativas, y este a su vez se pueda replicar en otros estudios (Vecina et al., 2009). Por ello, el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis preliminar de validación y adaptación del modelo de Baena, Parra, Pérez y García (2014) en voluntariado en eventos de recreación-deportiva, con el fin de valorar la satisfacción (entretenimiento, eficiencia, satisfacción con el trabajo desempeñado, satisfacción con la elección y valor percibido e intención futura) además implementar cuestiones de experiencia, implicación, formación y competencias en futuros profesionales de ciencias de la actividad física y el deporte.

2. Metodología

Descripción del evento seleccionado

Participantes

Para el desarrollo de la prueba piloto, se seleccionó a los voluntarios/as procedentes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Universidad de Sevilla (n=52), así como a los voluntarios/as de dos ciclos de Técnico Superior en Animación Físico Deportivo (n=63). El evento seleccionado fue Ferisport, se trata de un evento de mayor relevancia en la Universidad de Sevilla, diseñado a través de un recorrido deportivo-recreativo con treinta estaciones, se desarrolla en instalaciones del

SADUS de la citada universidad, y con una asistencia media de más de 4.000 participantes por día. De la n=121 el 78 hombres (64,5%) y 43 mujeres (35,5%); edad media 21,30 años (DT=4,07); formación 31 (25,6%) ESO, BUP, COU, 76 (62,8%) TAFAD y 14 (11,6%) Grado.

Descripción del evento seleccionado

El evento seleccionado para realizar la prueba piloto fue Ferisport, organizado por la Universidad de Sevilla, denominado por esta Universidad como uno de sus eventos más relevantes al contar con una asistencia de 18.000 participantes y una duración de seis días (de Lunes a Sábado), con el objetivo de mostrar la oferta formativa y deportiva, así como las instalaciones deportivas.

El evento cuenta con más de 30 actividades deportivas (Teva-Villén y Sánchez-Pérez, 2018), las cuales se describen en el mapa de actividades(Figura 1): Kin-ball, Malabares, Balones gigantes, Lacrosse, Fresbees, Ultimate, Esquí gigante, Kidies foods, Indiacas, Shutteball, Pédalos, Paracaídas, Spiribol, Diana reversible, Oca gigante, Conecta 4 gigante, Tres en raya gigante, Juegos de mesa, Bola de equilibrio, Kangoo, Soccette, Mazaball, Rugby Tag, Unihockey, Limbo, Cinta cooperativa, Baloncorf, Rocódromo, Hinchables, Tiro con arco, Fútbolín humano, Circuito de educación vial, Fútbol precisión, Balance Bike, Unihockey, Baloncorf, Fresbees/Ultimate, Paracaídas, Fútbol precisión, Lacrosse, Tiro con arco, Malabares, Diana reversible, Shutteball y otras puntuales y exhibiciones.

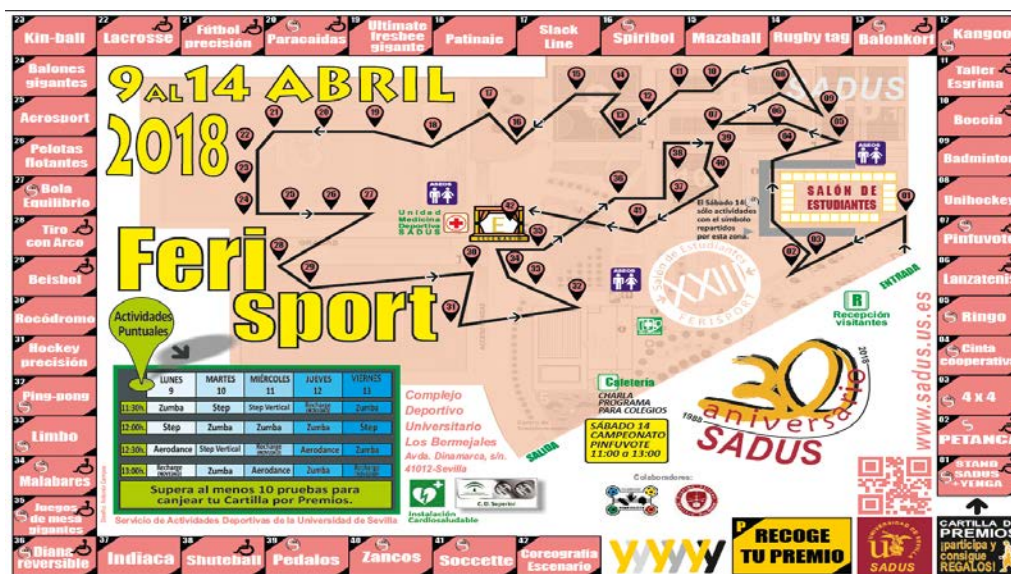


Figura 1. Mapa de actividades de Ferisport 2018

Instrumento

El instrumento utilizado parte de la herramienta que Baena, Parra, Pérez y García (2014) emplearon para evaluar la percepción de los voluntarios del Campeonato del Mundo de Baloncesto celebrado en 2014, donde se utilizaron 26 ítems distribuidos en siete dimensiones. El cuestionario tenía un primer apartado que recogió características sociodemográficas relativas a género, edad, centro de estudios y formación máxima. A continuación, en un segundo apartado se adaptaron los ítems de las dimensiones entretenimiento (5 ítems), eficiencia (5 ítems), satisfacción con el trabajo desempeñado (3 ítems), satisfacción con la elección (3 ítems), valor percibido (3 ítems) e intención futura (2 ítems) (tabla 1).

Tabla 1. Adaptación de la escala de Baena et al. (2014).

Dimensiones	Baena et al. (2014)	Grimaldi-Puyana et al.
Entretenimiento	6	5
Eficiencia	5	5
Evaluación del programa de formación	3	0
Satisfacción con las funciones del trabajo desempeñado	3	3
Satisfacción con la elección	3	3
Valor percibido	3	3
Intenciones futuras	3	2

A la escala de 21 ítems resultante tras la adaptación al contexto del presente estudio, se añadió un tercer apartado compuesto por 5 ítems sobre la experiencia como voluntario, 5 ítems sobre la organización del voluntario, 6 ítems sobre la implicación del voluntario y 3 ítems relativos a la formación recibida por el voluntario. Adicionalmente, se incluyeron 13 ítems relativos a las competencias en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Ciclo Formativo de Grado Superior en Animación Física y Deportiva, siendo en total 53 ítems los que componen la herramienta recogiendo las respuestas en una escala Likert de cinco puntos.

Análisis de datos

Este apartado se dividió en varias secciones. En primer lugar, para estudiar la dimensionalidad de la herramienta se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), utilizando un procedimiento de extracción de componentes principales y rotación oblicua Oblimin. Previamente, la pertinencia de dicho análisis se comprobó mediante el test de esfericidad de Bartlett y la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). En segundo lugar se llevó a cabo un análisis para conocer la consistencia interna de las dimensiones adaptadas del estudio de Baena et al. (2014), a través del cálculo de la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α). A continuación, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para comprobar el ajuste factorial de la estructura obtenida utilizando diversos índices. En cuarto lugar y último lugar, se realizó un análisis de regresión múltiple para comprobar la relación de las diferentes dimensiones sobre las competencias de entretenimiento. El tratamiento de los datos fue realizado con el paquete estadístico SPSS 20.0 y AMOS 20.0.

3. Resultados

La prueba de Kaiser-Meyer-Olkin indicó un valor de .91 y el test de esfericidad de Bartlett mostró significatividad ($\chi^2(703) = 3526.27$; $p < .001$). El análisis factorial exploratorio reveló una estructura de 9 factores, con una varianza explicada del 72.18%. El análisis de fiabilidad ofreció resultados satisfactorios para todas las dimensiones ($\alpha \geq .60$; Nunnally, 1976) con valores superiores a .70 con excepción de la dimensión experiencia como voluntario ($\alpha = .61$).

El análisis factorial confirmatorio no obtuvo un ajuste satisfactorio con el modelo original [$\chi^2(112) = 1166.371$ ($p < .001$); $\chi^2/gl = 1.85$; CFI = .83; TLI = .81; IFI = .84; RMSEA = .084 (CI=.077, .092)]. Así, no todas las cargas factoriales estimadas superaban el punto de corte .50 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2009), siendo necesaria la eliminación de los ítems 4, 5, 9, 11, 19 y 20 por bajo peso factorial (<.50) e introducir covarianzas entre los ítems 29-30 y 34-35 por un elevado índice de modificación (Wang y Wang, 2012). El ajuste tras la depuración de la escala fue adecuado [$\chi^2(426) = 684.75$ ($p < .001$); $\chi^2/gl = 1.60$; CFI = .91; TLI = .90; IFI = .91; RMSEA = .071 (CI=.061, .081)].

El análisis de regresión reveló que el modelo explicaba el 78,3% de la varianza ($R^2 = .80$; R^2 ajustada = .78; D-W = 1.73), siendo las variables que más peso obtuvieron como predictores de las competencias el entretenimiento ($\beta = .32$), la formación ($\beta = .27$) y la implicación ($\beta = .21$).

4. Conclusiones

En conclusión, los resultados permiten presentar una herramienta capaz de conocer la satisfacción, experiencia, implicación, formación y competencias en futuros profesionales de ciencias de la actividad física y el deporte. Sin embargo, como principal limitación se encuentra el escaso número de participantes, destacando aquí la escasez de información sobre el perfil del voluntariado en eventos deportivos.

Sobre futuras investigaciones, se debe buscar mayor muestra para poder probar el presente trabajo. En esta línea, ampliar el número de eventos de recreación deportiva, para así establecer variables más específicas relacionados con la organización, como los modelos de gestión de público o privado, años de experiencia como voluntarios o incluso la motivación del voluntariado. Respecto a las implicaciones para la gestión, se presenta como futura herramienta para el gestor deportivo, la cual ayude a conocer y mejorar la satisfacción de este colectivo.

5. Referencias bibliográficas

- Aranguren, L.A. (2000). *Cartografía del voluntariado*. Madrid: PPC.
- Baena, M. J., Parra, D., Pérez, C., y García-Fernández, J. (2014). Satisfacción, valor percibido e intenciones futuras entre los voluntarios de la Copa del Mundo de Baloncesto 2014. *Journal of Sports Economics & Management*, 4(1), 39-54.
- Barranco, D., Crovetto, M. Barbado, C., Grimaldi-Puyana, M., Larumbe, E., Felipe, J.L. et al. (2011). La importancia de los profesionales del sector del fitness. Un avance de resultados sobre los niveles de burnout, *Instalaciones XXI*, 78-81
- Blanco-Luengo, D., Teva-Villén, M. R., y Nuviala, A. (2014). *Manual para la planificación, dirección y promoción de eventos deportivos*. Sevilla: CGD Editorial.
- Chambers, S., y Cummins, R. (2009). Volunteering and its Relationship with Personal and Neighborhood Well-Being, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(1), 144-159.
- Gallarza, M., Servera-Francés, D., Arteaga-Moreno, F., y Gil-Saura, I. (2010). La dimensionalidad de valor en la experiencia de voluntario en un mega-evento turístico. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 19(4), 149-170.
- Gálvez-Ruiz, P., Grimaldi-Puyana, M., Sánchez-Oliver, A. J., Fernández-Gavira, J. y García-Fernández, J. (2017). Organizational cultura and job satisfaction: psychometric properties of scale in fitness centers. *Journal of Sport Psychology*, 26(Suppl. 4), 104-109.
- Giannoulakis, C., Wang, W., y Gray, D. (2008). Measuring volunteer motivation in mega-sporting events. *Event Management*, 11, 191-200.
- Grimaldi-Puyana, M., Sánchez-Oliver, A. J., Alcaraz-Rodríguez, V., y Pérez-Villalba (2017). Satisfacción laboral de trabajadores de actividades deportivas y recreativas en turismo activo. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 10(21), 140-148.
- Grimaldi-Puyana, M., Sánchez-Oliver, A. J., y Alcaraz-Rodríguez, V. (2018). Análisis y diferencias en satisfacción laboral de los recursos humanos y voluntarios con deportistas con discapacidad intelectual, *Materiales para la Historia del Deporte*, 16, 16-23.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2009). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Mellor, D., Hayashi, Y., Stokes, M., Firth, L., Lake, L. et al. (2009). Volunteering and its Relationship with personal and neighborhood well-being. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 38*(1), 144-159.
- Mota, R., y Vidal, F. (2003). *Solidaridad y morfología de los voluntarios madrileños: informe de investigación*. Madrid: Dirección General de Inmigración, Cooperación al Desarrollo y Voluntariado. Consejería de Servicios Sociales (Comunidad de Madrid).
- Nunnally, J. C. (1976). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pérez-Pérez, I., y García-Montés, E. (2007). Voluntarios deportivos versus profesionales remunerados: dificultades y conflictos del desempeño de la acción voluntaria en la organización de acontecimientos deportivos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 11*, 5-10.
- Strigas, A. (2003). Motivational factors for student volunteers and the development of an incentive typology in sport settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(1), 90.
- Teva-Villén, M. R., y Sánchez Pérez, M. (2018). *Compendium de Deportes Alternativos para dinamizar eventos y actividades lúdico - deportivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vecina, M. L. (2001). *Factores psicosociales que influyen en la permanencia del voluntariado*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vecina, M.L., Chacón, F., y Sueiro, M.J. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema, 21*(1), 112-117.
- Wang, J., y Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling Applications Using Mplus*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN DEPORTE ¿EL GÉNERO ES UN CONDICIONANTE?

ANALYSIS OF THE EFFECTS OF ENTREPRENEURSHIP IN SPORT MANAGEMENT.
IS GENDER A CONDITIONING FACTOR?

María Huertas González-Serrano (m.huertas.gonzalez@uv.es); González-García, Rómulo¹ (romulo.gonzalez@uv.es); Calabuig Moreno, Ferran¹ (ferran.calabuig@uv.es)

¹ Universidad de Valencia.

Departamento de Educación Física y Deportiva

Fecha envío: 12/12/2018

Fecha aceptación: 15/01/2018

Resumen: Debido a las altas tasas de desempleo juvenil en España, y a que el deporte es un sector que se encuentra en crecimiento, se deben buscar fórmulas para fomentar el emprendimiento y así mejorar la empleabilidad de los futuros graduados del sector deportivo. Sin embargo, pese a que poco a poco está aumentando el número de emprendedores, todavía existe una brecha de género entre el número de hombres y mujeres emprendedoras. Por consiguiente, el objetivo de este estudio es analizar si la educación emprendedora deportiva tiene un efecto diferente en los estudiantes en función del género de éstos. Para ello, se ha analizado una muestra de 45 estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Valencia que se encontraban realizando un curso de gestión deportiva y emprendimiento. Se realizó un diseño longitudinal, con un pre-test y un post-test, utilizando un cuestionario para medir dichos efectos. Los resultados muestran que la educación emprendedora tuvo diferente impacto en función del género de los estudiantes, a pesar que ambos mejoraron en la percepción del clima universitarios hacia el emprendimiento, los hombres mejoraron significativamente su control del comportamiento percibido mientras que las mujeres mejoraron su percepción de las habilidades emprendedoras. Finalmente, se proponen una serie de implicaciones prácticas a la hora de realizar políticas de educación deportiva desde la universidad para el fomento del emprendimiento deportivo tanto en estudiantes de género masculino como femenino.

Palabras clave: Educación emprendedora, Estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte, Universidad, Género, Variables emprendedoras

Abstract: Due to the high rates of youth unemployment in Spain, and the fact that sport is a growing sector, formulas must be sought to encourage entrepreneurship and thus improve the employability of future graduates of the sport sector. However, although the number of entrepreneurs is gradually increasing, there is still a gender gap between the number of entrepreneurial men compared to entrepreneurial women. Therefore, the aim of this study is to analyse whether sports entrepreneurship education has a different effect on sport sciences students depending on their gender. To this end, a sample of 45 sport sciences students from the University of Valencia who were attending a course in sports management and entrepreneurship was analysed. A longitudinal design was carried out, with a pre-test and a post-test, using a questionnaire to measure these effects. The results show that entrepreneurial education had a different impact depending on the gender of the students, although both improved the perception of the university climate towards entrepreneurship, men significantly improved their perceived behavioural control meanwhile women improved their perception of entrepreneurial skills. Finally, a series of practical implications are proposed for the implementation of sports education policies from the university with the aim of promoting sports



entrepreneurial mind-set in both male and female students.

Keywords: Entrepreneurship education, Sport sciences students, University, Gender, Entrepreneurial variables

1. Introducción

España es el segundo país de la Unión Europea con las tasas de desempleo juvenil (33.80%) más elevadas (Statista, 2018). Sin embargo, el sector deportivo es uno de esos sectores que se encuentra en crecimiento y se caracteriza por emplear gente joven con estudios terciarios (Eurostat, 2018). Por tanto, el emprendimiento en el sector deportivo parece ser una opción laboral viable para aquellos jóvenes recién graduados (González-Serrano, Crespo, Perez-Campos y Calabuig, 2017). De hecho, ya algún estudio previo con estudiantes españoles de ciencias de la actividad física y el deporte (CAFD) señalan el auto-empleo como una de las nuevas tendencias dentro del sector deportivo para los jóvenes en la actualidad (Pérez-Villalba, Villanova-Soler y Grimaldi-Puyana, 2016).

La industria deportiva se caracteriza por un creciente interés en el espíritu emprendedor y la innovación (Ratten y Tajeddini, 2019), por lo que es importante introducir el emprendimiento dentro de la educación deportiva (Ratten y Jones, 2018). La universidad es el último eslabón de la formación de los estudiantes, por lo cual establece el nexo de unión con el mundo laboral debiendo preparar a los alumnos para las demandas del mercado laboral actual. En este caso, estudios previos señalan que, en el caso concreto de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, desde la universidad se deberían de formular políticas educativas para el fomento del emprendimiento, ya que es un sector que lo está demandando (González-Serrano, Calabuig y Crespo, 2017). En esta misma línea Ratten (2018) resalta que gran parte de la educación sobre el emprendimiento deportivo puede impartirse en las universidades, ya que éstas tienen un vínculo más estrecho con la vida laboral de los estudiantes.

Por otra parte, algunos autores han señalado que las creencias estereotipadas de género con respecto a la iniciativa emprendedora son influyentes (Giazitzoglu y Down, 2017), poniendo de manifiesto que la educación emprendedora tiene un impacto diferente en los estudiantes según su género (Westhead y Solesvik, 2016). Sin embargo, dentro de la educación deportiva, escasos estudios analizan de forma empírica y longitudinal los efectos que esta tiene en los estudiantes (González-Serrano, Calabuig y Crespo, 2018) y no se han encontrados estudios previos que analicen los efectos de ésta en relación al género de los estudiantes.

Por tanto, al igual que previos autores (Westhead y Solevik, 2016), basándonos en las ideas de la, en la teoría del capital humano acumulado y de los estereotipos aprendidos socialmente de Eagly, 1987, señalamos que las habilidades adquiridas por las estudiantes de género femenino a través de la educación emprendedora en deporte, pueden no ser los mismos que los acumulados por sus los estudiantes de género masculino. Por tanto, el objetivo del presente estudio es analizar el efecto de la educación deportiva emprendedora en los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) según el género de los estudiantes.

2. Fundamentación teórica

2.1. Educación emprendedora y deporte

La teoría del capital humano predice que los individuos o grupos que poseen mayores niveles de conocimientos, habilidades y otras competencias, logrará mejores resultados de desempeño. Esta teoría ha sido aplicada al ámbito del emprendimiento, y numerosos investigadores han estudiado la relación entre el capital humano y el espíritu emprendedor en diversos niveles de análisis, apoyando en general los resultados esta teoría (Martin, McNally y Kay, 2013). De hecho, algunos estudios sobre educación emprendedora han demostrado su influencia de manera indirecta en las intenciones de

emprender (Fayolle y, Gailly y Lassas-Clerc, 2006; Falloye y Gailly, 2015; Peterman y Kennedy, 2003).

Según Miragaia y Soares (2017), la educación en gestión deportiva debería desarrollarse para mejorar la capacidad de auto-empleo de los alumnos a través de nuevos enfoques pedagógicos que permitan la mejora del pensamiento crítico mediante la inclusión de las prácticas, las nuevas tecnologías y el aprendizaje electrónico. Desde este mismo enfoque, investigaciones recientes han indicado el valor añadido de incluir en los programas de formación deportiva el conocimiento sobre innovación y emprendimiento (Jones y Jones, 2014; Miragaia, da Costa y Ratten, 2018)

Sin embargo, hasta la fecha todavía no existe un consenso claro sobre lo que es realmente la educación emprendedora (Winkler, Saltzman y Yang, 2018). Por lo tanto, a veces resulta difícil determinar el impacto y la eficacia reales de la educación emprendedora en los estudiantes (Byrne, Fayolle y Toutain, 2014). Pittaway y Cope (2007) han demostrado cómo se puede simular el proceso emprendedor dentro del aula a través de la orientación a la acción, el aprendizaje situado y la exposición emocional. Dentro de este ámbito, la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) de Ajzen (1991) es uno de los marcos teóricos más utilizados para la predicción de la intención de emprender en estudiantes universitarios (eg. Liñán; Chen, 2009; Shiri; Shinnar; Mirakzadeh y Zarafshani, 2017), así como para la evaluación de los programas sobre emprendimiento (Falloye y Gailly, 2015; Falloye et al. 2006). Esta teoría está compuesta por tres antecedentes o factores motivacionales de las intenciones de emprender: actitud hacia la conducta (AC), control del comportamiento percibido (CCP) y Norma Subjetiva (NS).

La actitud hacia la conducta, se refiere al grado en que un individuo valora el emprendimiento como positivo o negativo (Ajzen, 2001). El control del comportamiento percibido es la percepción de facilidad o dificultad para convertirse en empresario. En relación a la norma subjetiva, se refiere a la percepción de si las "personas de referencia" aprobarían o no la decisión de convertirse en empresarios (Ajzen, 2001). De acuerdo con Ajzen (1991) cuanto más positiva sea la AC, el CCP y la NS, mayores serán las intenciones de emprender (IE) de los sujetos.

Por otra parte, el espíritu emprendedor del entorno educativo, sus valores y normas comunes, la dirección y el gobierno, la infraestructura y sus ofertas particulares relacionadas con la iniciativa emprendedora pueden afectar a las intenciones y actitudes emprendedoras de los estudiantes (Hunter, Perry y Currall, 2011; Morris, Shirokova y Tsukanova, 2017; Sieger, Fueglistaller y Zellweger, 2016; Walter, Parboteeah, Walter, 2013). Por lo tanto, el concepto de clima emprendedor ha ganado atención en la literatura académica y en el debate público, y cada vez más universidades están tomando medidas para mejorar su clima emprendedor (Bergmann, Geissler, Hunt y Grave, 2018), señalando que son necesarias medidas para mejorar el clima emprendedor en las universidades públicas de Europa.

En relación a los estudiantes universitarios de ciencias de la actividad física y el deporte, los resultados mostraron que éstos son típicamente emprendedores por naturaleza debido a su experiencia previa en entrenamiento dentro de sus respectivas disciplinas deportivas, encontrándose atraídos por una futura carrera empresarial en una disciplina relacionada con el deporte (Jones y Jones, 2014). En esta misma línea, en un estudio realizado por González-Serrano et al., (2017) señala que se deben de aprovechar las capacidades o habilidades emprendedora que poseen numerosos graduados del sector del deporte debido a la práctica de la actividad física, y transferirlas a la industria del deporte a través de la política de educación universitaria. Es por ello el interés de introducir la educación emprendedora en el sector deportivo, aunque no sea una rama típicamente empresarial. Además, la actividad física tiene valor por sí mismo, ya que es una herramienta a través de la cual desarrollar un tipo frenar la inactividad física y la obesidad, desarrollando emprendimiento social (Sánchez-Oliver, Grimaldi-Puyana y Alcaraz-Rodríguez, 2018).

2.2. Emprendimiento según el género

Según el informe GUESSS existe una brecha de género a nivel internacional en las intenciones de emprender de los estudiantes universitarios, presentando los hombres una mayor intención respecto a las mujeres (Sieger et al., 2016). En España, según Peña, Guerrero, González-Pernía y Montero (2018), las mujeres puntúan más bajo en aquellas percepciones que facilitan emprender (confianza en sus habilidades, modelos de referencia y percepción de oportunidades) y más alto en aquellos factores que inhiben el comportamiento emprendedor como es el caso del miedo al fracaso.

Esto puede ser explicado en parte por la Teoría del Rol de Género (Eagly, 1987). Esta propone que los individuos dentro de una cultura social específica tendrán expectativas comunes con respecto a la conducta apropiada para hombres y mujeres. Normalmente, las cualidades que se consideran esenciales para los negocios tienden a ser consideradas masculinas (Heilman, 2001). Por tanto, las ideas socialmente construidas y aprendidas sobre el género y el espíritu emprendedor, limitan la capacidad de las mujeres para acumular capital social. En esta misma línea, según la teoría de los estereotipos aprendidas socialmente, los estereotipos de género son descriptivos, es decir, exponen las características relativas a cómo son los hombres y las mujeres, o prescriptivos, es decir, cómo deberían ser los hombres y las mujeres (Schein, 1973; Sczesny et al., 2004). Estas normas descriptivas y prescriptivas se relacionan con los roles sociales típicos de género (Eagly, 1987).

El emprendimiento se ve influenciado por estos estereotipos de género y el modelo de emprendedor se caracteriza por su masculinidad, mientras que se espera que las mujeres cumplan roles familiares (D'Enbeau, Villamil, y Helens-Hart 2015; Munkejord 2017). Es por ello que las mujeres emprendedoras están sub-representadas en los tipos de iniciativa emprendedora más rentables y de crecimiento más rápido que son cada vez más valorados por esta nueva economía, como es el caso de la tecnología (Kelley, Brush, Greene y Litovsky, 2012).

Las mujeres, por lo general, perciben menos oportunidades e identifican mayores barreras financieras que los hombres (Langowitz y Minniti 2007; Minniti y Nardone 2007). Esto debido a las dos teorías anteriormente expuestas, ha propiciado la brecha de género entre hombres y mujeres en el espíritu emprendedor desde hace ya mucho tiempo (Santos, Roomi y Liñán, 2016). Fruto de ello es que cada vez se está prestando más la atención académica a este hecho (Hughes, Jennings, Brush, Carter y Welter, 2012), y que algunos autores (Sánchez Cañizares y Fuentes, 2013), consideren de gran importancia estudiar de manera particular el emprendimiento femenino, ya que solamente una de cada cinco mujeres se plantea la posibilidad de emprender. Por tanto, el análisis de las características y *determinantes de las mujeres emprendedoras es en foco de análisis importante* (Santiago-Castro y Pisani, 2013). Es por consiguiente el objetivo principal de este estudio analizar si el efecto de la educación emprendedora en el deporte tiene un impacto diferente según el género de los estudiantes.

3. Metodología

Participantes

La muestra está compuesta por 42 estudiantes de CAFD del último curso de la Universidad de Valencia. El 81.82% (n = 44) eran estudiantes de género masculino y el 18.18% (n = 8) estudiantes de género femenino, con una edad media de 21.48 años (DT = 2.79). Todos estos estudiantes se encontraban en el último curso (4º curso), y cursaban una asignatura de gestión deportiva que formaba parte de un proyecto de innovación educativa para el fomento del emprendimiento.

Instrumento

Como instrumento de medida se ha utilizado un cuestionario compuesto por diferentes escalas: EIQ de Liñán y Chen (2009), escalas de habilidades emprendedoras de Liñán (2008), escala del clima universitario hacia el emprendimiento de Luethje y Franke (2004).

- Escala de Intenciones Empezar (IE): Esta escala fue extraída del EIQ de Liñán y Chen (2009), y está compuesta por seis ítems que miden si el sujeto está de acuerdo o en desacuerdo con la iniciativa de crear un negocio o convertirse en empresario en un futuro.
- Actitud hacia el Comportamiento (AC): La escala fue tomada por el EIQ de Liñán y Chen (2009). Se compone de cinco ítems que miden el nivel de agrado en relación a la opción de desarrollar una carrera profesional como emprendedor.
- Norma Subjetiva (NS): Esta escala fue extraída del EIQ de Liñán y Chen (2009). Se compone de tres ítems que miden la aprobación de la decisión de crear una empresa por parte de las personas del entorno más cercano (eg., la familia, los colegas, los compañeros de clase).
- Control del Comportamiento Percibido (CCP): Se utilizó esta escala del EIQ de Liñán y Chen (2009). Se compone de seis ítems que hacen referencia a la percepción de tener las capacidades necesarias para crear un negocio exitoso.
- Escala de Habilidades Empezadoras (HE): Esta escala ha sido extraída de Liñán (2008). Se compone de seis ítems que miden la percepción de los estudiantes sobre las siguientes competencias o habilidades emprendedoras: reconocimiento de oportunidades, creatividad, capacidad de resolución de problemas, capacidad de comunicación y liderazgo, capacidad de trabajo en red y de trabajo en red y, finalmente, capacidad de desarrollo de nuevos productos y servicios.
- Escala del Clima Universitario hacia el Empezamiento (CUE): Esta escala ha sido tomada de Lüthje y Franke (2004), seleccionando sólo los tres elementos utilizados en el proyecto GUESSS de Sieger et al (2016). De esta manera, se mide si los estudiantes perciben que la universidad está fomentando el espíritu emprendedor.

Para medir estas escalas, se utilizó una escala de Likert de siete puntos, donde 1 representaba un fuerte desacuerdo o una capacidad muy baja y 7 representaba un fuerte acuerdo o una capacidad muy alta. Además, se midieron algunos datos demográficos: sexo, y edad.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó mediante un muestreo intencional y de conveniencia no probabilístico. Durante una asignatura de gestión deportiva optativa del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, los alumnos y las alumnas trabajaron por grupos de cuatro durante todo el proceso, debiendo realizar un plan estratégico. Los planes estratégicos se debían realizar sobre uno de los cuatro emprendedores que acudieron al aula durante las sesiones a contar sus experiencias. Para ello, los alumnos podían realizarle preguntas a los emprendedores para recolectar la información necesaria, compartiendo todos los alumnos la información obtenida a través de la herramienta padlet. El padlet es una es una herramienta de la web 2.0 la cual permite tanto almacenar como compartir contenido multimedia, es como un muro digital que puede utilizarse bien como un tablón personal o como una pizarra colaborativa. El trabajo realizado durante las ocho sesiones fue el siguiente:

- Sesión 1: los alumnos formaron grupos de cuatro personas, y realizaron una búsqueda de planes estratégicos a través de internet, con la finalidad de crear un índice para su plan estratégico. Durante esta sesión se les pasó el cuestionario (pre- test).

- Sesión 2: se realizó una puesta en común de los índices realizados por los alumnos. Durante esta misma sesión los alumnos crearon las preguntas que les querían realizar a los emprendedores para obtener la información necesaria para poder elaborar su plan estratégico. Estas preguntas fueron compartidas en el padlet.

- Sesión 3 y 4: Cuatro emprendedores del sector deportivo (2 por cada sesión) acudieron al aula, y les contaron cómo pusieron en marcha su negocio, así como cuáles habían sido sus dificultades y obstáculos para ello. También les proporcionaron información sobre en qué punto se encontraban sus empresas en la actualidad y a dónde pretendían llegar en un futuro. Además, contestaron las preguntas elaboradas por los alumnos, a través de las cuáles éstos pudieron recoger la información necesaria para elaborar sus planes estratégicos. Esta información fue compartida entre los alumnos y el profesor en un padlet específico creado para cada emprendedor. De esta forma, los alumnos podían consultar la información recopilada también por sus compañeros.

- Sesiones 5, 6 y 7: Se realizó una puesta en común de toda la información recibida de los emprendedores, y cada grupo eligió uno de los cuatro casos presentados por los emprendedores para realizar su plan estratégico. Para ello, utilizaron la información obtenida, además de la información que tenían en la página web de cada una de sus empresas. Paralelamente a esta acción, se realizó una formación en contenidos específicos sobre creación de infogramas, creación de códigos QR y creación y edición de vídeos.

Una vez se finalizó con las formaciones sobre estos aspectos, los alumnos tuvieron que presentar un plan estratégico de forma sintética en un documento word, de uno de los casos reales que los emprendedores que acudieron al aula. Además, tenían que presentar su plan estratégico de forma sintética y visual en un infograma realizado con algunos programas específicos para ello (eg. Canvas, easel.ly...). Además, el infograma llevaba insertado un código QR el cual estaba enlazado a un vídeo de unos seis-ocho minutos, en el que los alumnos explicaban de forma muy sintética su plan estratégico.

Sesión 8: Los infogramas con el código QR de los vídeos se presentaron durante la última sesión de la asignatura. De esta manera, los alumnos visualizaron los infogramas y vídeos de todos los compañeros, participando de esta manera también en la evaluación de sus compañeros. Finalmente, se les administró otra vez el mismo cuestionario a los alumnos (post- test).

Análisis de datos

Para analizar los datos, en primer lugar, se realizó la prueba de Shapiro-Wilk dado que el tamaño de la muestra era menor 50 ($n=45$), mostrándose la no normalidad de los datos ($p < .05$). Posteriormente, dado que los datos resultaron ser no normales, para verificar las diferencias intra-grupo entre la recolección de datos antes (pre-test) y después de la intervención (post-test), se realizó la prueba de Wilcoxon. Finalmente, los tamaños del efecto de las comparaciones fueron calculados utilizando el Delta de Cliff. Para ello, se utilizaron los programas estadísticos SPSS versión 23, y Cliff's Delta Calculator.

3. Resultados

Como se puede observar en la Tabla 1, las mujeres de estudiantes de género femenino presentaron puntuaciones mayores en la percepción de sus capacidades emprendedoras en todas las variables relacionadas con el emprendimiento en el post-test respecto del pre-test. En el caso de los estudiantes de género masculino, sucedió lo mismo, a excepción de las variables actitud hacia la conducta y norma subjetiva, en la que las puntuaciones fueron ligeramente inferiores en el post-test respecto del pre-test.

Tabla 1. Diferencias entre el pre-test y el post-test según el género de los estudiantes

Variables	Estudiantes género masculino			Estudiantes género femenino		
	Pre-test M(DT)	Post-test M(DT)	Z	Pre-test M(DT)	Post-test M(DT)	Z
Control del comportamiento percibido	3.29(1.29)	3.88(1.20)	-3.47***	3.54(1.10)	3.86(1.07)	1.68
Actitud hacia la conducta	4.49(1.42)	4.43(1.47)	-0.59	4.55(1.41)	4.90(1.36)	-1.02
Norma subjetiva	5.77(1.31)	5.51(1.27)	-1.76	5.96(1.06)	6.04(1.19)	-0.68
Clima universitario hacia el emprendimiento	4.15(1.32)	4.59(1.48)	-2.42*	4.00(1.73)	4.92(1.97)	-1.97*
Intenciones de emprender	3.41(1.57)	3.53(1.72)	-0.64	3.75(1.76)	4.01(1.38)	-0.77
Habilidades emprendedoras	4.74(0.85)	4.82(0.92)	-0.67	4.87(0.57)	5.54(0.58)	-1.90*

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Por otra parte, centrándonos en las diferencias estadísticamente significativas, tanto en los estudiantes de género masculino ($Z = -2.40$, $p < .05$; Delta de Cliff = -0.23) como femenino ($Z = -1.97$, $p < .05$; Delta de Cliff = -0.31) se encontraron diferencias positivas entre el pre-test y el post-test en la percepción del clima universitario hacia el emprendimiento. En relación a las variables mejor puntuadas en los estudiantes de género masculino cabe destacar que fueron la norma subjetiva, seguido de las habilidades emprendedoras y la actitud hacia la conducta. En la Figura 1 se pueden observar dichos resultados.

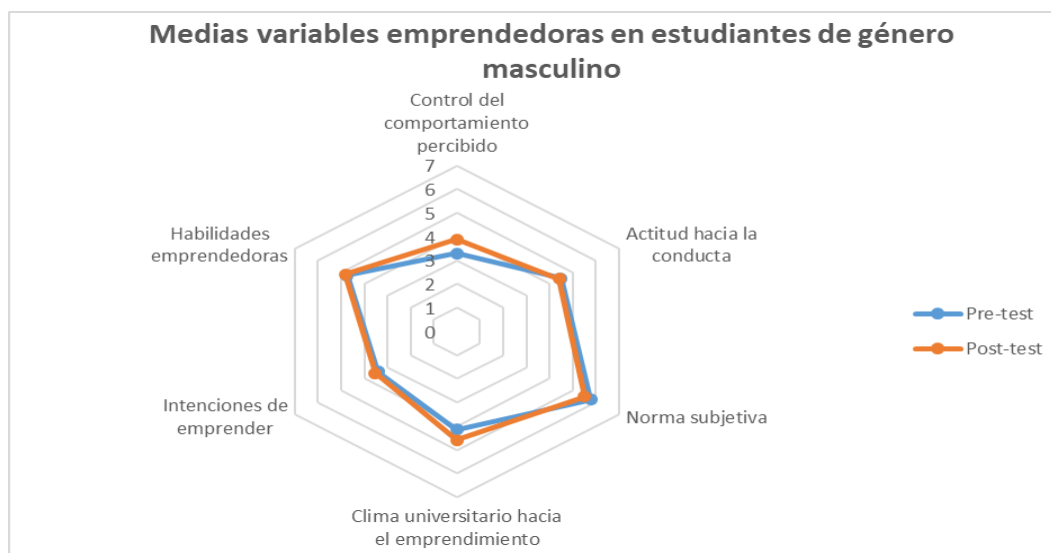


Figura 1. Medias pre-test y post-test variables emprendedoras en estudiantes de CAFD de género masculino.

Además, en el caso de los estudiantes de género masculino, se encontraron diferencias estadísticamente significativas de manera positiva entre el pre-test y el post-test ($Z = -3.47$, $p < .001$; Delta de Cliff = -0.27) en las variables control del comportamiento

percibido, mientras que en las estudiantes de género femenino se encontraron diferencias estadísticamente significativas de manera positiva entre el pre-test y el post-test ($Z = -1.90$, $p < .05$; Delta de Cliff = -0.85) en la variable características emprendedoras. En las demás variables no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos grupos.

En relación a las variables mejor puntuadas por los estudiantes de género femenino en el post-test caben resaltar también la norma subjetiva, las habilidades emprendedoras y el clima universitario hacia el emprendimiento. A continuación, en la Figura 2 se pueden observar dichos resultados:

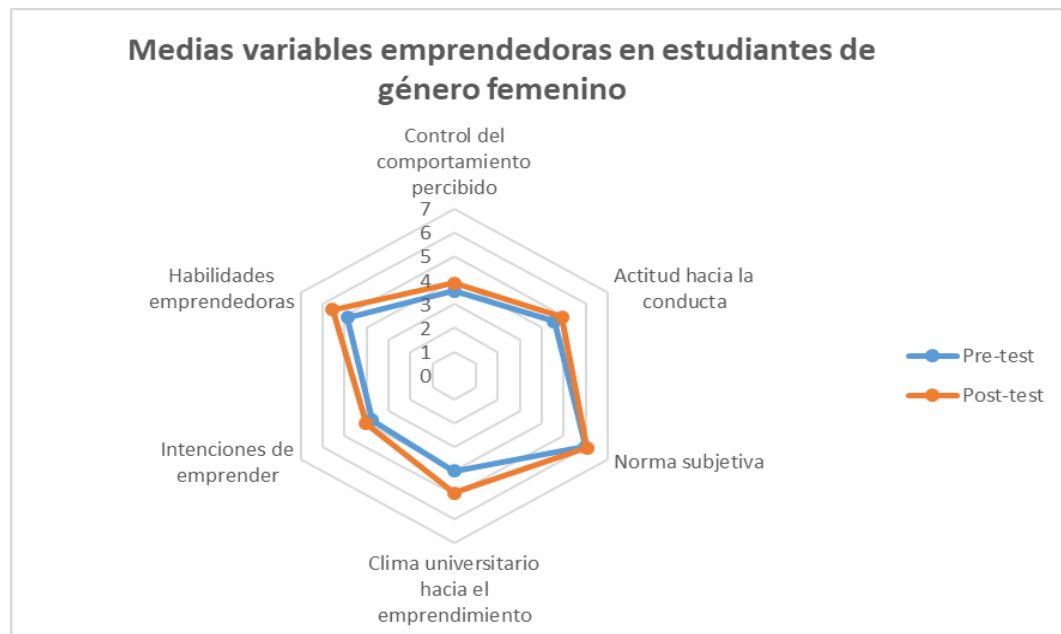


Figura 2. Medias pre-test y post-test variables emprendedoras en estudiantes de CAFD de género femenino.

4. Discusión

Este estudio analiza si el efecto de la educación emprendedora en estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte tiene efectos diferentes dependiendo el género de los estudiantes. Aunque en numerosas ocasiones se ha señalado la brecha de género que existe en las tasas de emprendimiento entre hombres y mujeres (eg. Sieger et al., 2016; Peña et al., 2018), son escasos los estudios que han analizado de forma empírica los efectos de ésta dependiendo el género de los estudiantes (Westhead y Solevik, 2016). Además, pese a la creciente importancia que se le ha otorgado a la educación emprendedora dentro del sector deportivo (Ball, 2005; Ratten y Jones, 2018), no se han encontrado estudios que analicen de forma experimental y mediante un diseño longitudinal, el efecto de ésta según el género de los estudiantes. Por tanto, este estudio busca contribuir con el hueco existente en la literatura sobre el estudio de los efectos de la educación emprendedora en el deporte según el género de los estudiantes.

Los resultados de nuestro estudio muestran, al igual que estudios previos (Westhead y Solevik, 2016), que los actuales programas de educación emprendedora pueden no estar llegando de manera efectiva a las mujeres y puede ser necesario rediseñarlas. Mientras que en los hombres se mejoró la percepción del control del comportamiento percibido de los estudiantes de género masculino al igual que en otros estudios previos muestran (Peterman y Kennedy, 2003), en el caso de las mujeres se produjo una mejora en las habilidades emprendedoras. Esto puede indicar que en los estudiantes de género masculino se está fomentando más el emprendimiento entendido como creación de negocios, y en las mujeres el intraemprendimiento, es decir, el

desarrollo del espíritu emprendedor, pero dentro de empresas u organizaciones ya establecidas. Esto puede también ser debido a que todos los emprendedores que asistieron a las aulas a contar sus experiencias eran hombres, y quizás las estudiantes de género femenino no se encontraban tan identificadas con ellos, aunque mediante el proceso de elaboración del plan estratégico y el uso de las TIC sí que desarrollaran esas habilidades emprendedoras.

Esto se encuentra en línea con un estudio realizado por González-Serrano, González-García y Pérez-Campos (2018), en el cual se encontraron que las variables determinantes de las intenciones de emprendimiento e intraemprendimiento eran diferentes. En este estudio se encontró que las variables predictoras de manera estadísticamente significativas para las intenciones de emprendimiento eran la actitud hacia la conducta y el control del comportamiento percibido, mientras que de las intenciones de intraemprendimiento eran las capacidades emprendedoras y la norma subjetiva. Por consiguiente, se debería de continuar ahondando en la búsqueda de métodos para fomentar ambos tipos de emprendimiento en los estudiantes del deporte independientemente del género de éstos. Para ello, las asignaturas de gestión deportiva abordadas desde un enfoque emprendedor pueden ser un buen medio para ello.

Finalmente, y de acuerdo con (Ratten y Tajeddini, 2019), el interés por la investigación sobre el espíritu emprendedor deportivo seguirá floreciendo debido a las innovaciones tecnológicas que se están utilizando en el deporte y también a la creciente importancia del deporte en la sociedad. Por lo tanto, se debe de seguir profundizando en el estudio de los efectos que la educación emprendedora puede tener en los estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte para encontrar métodos para el fomento de éste, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género. Se deben de buscar nuevos enfoques metodológicos en los que las nuevas tecnologías formen parte de ellos, siempre con la finalidad de despertar y fomentar el espíritu emprendedor en estos estudiantes universitarios, donde resulta de vital importancia para su empleabilidad.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que la educación emprendedora en el deporte tiene un efecto diferente en los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte según género. Mientras que los estudiantes de género masculino mejoraron de manera estadísticamente significativa su percepción del control del comportamiento percibido, es decir, su percepción sobre las capacidades para crear una empresa en el futuro, así como la percepción del clima universitario hacia el emprendimiento, las mujeres también mejoraron su percepción en esta última variable, pero a diferencia de los hombres, mejoraron su percepción de las habilidades emprendedoras (creatividad, redes de contacto...). Por lo tanto, parece ser que la educación emprendedora en el deporte puede estar teniendo un efecto diferente en los estudiantes dependiendo del género de éstos.

Estos resultados pueden ser de gran utilidad para los encargados de elaborar políticas educativas, con la finalidad de reducir la brecha de género existente en el emprendimiento entre los hombres y las mujeres. Se deben de buscar nuevas metodologías y modelos de enseñanza-aprendizaje para conseguir mejorar en los estudiantes de género femenino también las capacidades relacionadas con el emprendimiento y no solamente aquellas más relacionadas con el intraemprendimiento. Por otra parte, en relación a los estudiantes de género masculino se debe de intentar también fomentar no sólo variables o capacidades relacionadas con el emprendimiento sino también con el intraemprendimiento. Por tanto, la utilización de diferentes metodologías e instrumentos dentro de las asignaturas de gestión deportiva pueden ser una buena opción a la hora de fomentar el espíritu tanto emprendedor como intraemprendedor en ambos estudiantes.

Sin embargo, este estudio presenta una serie de limitaciones, ya que estos resultados no son generalizables a toda la población de estudiantes universitarios de

CAFD: La primera de ellas es el reducido número de la muestra de estudiantes, ya que se trataba de una universidad concreta, así como de estudiantes una asignatura optativa donde se llevó a cabo esta intervención. Otra de las limitaciones es el limitado número de estudiantes de género femenino, debido a que la titulación de CAFD se caracteriza por haber más estudiantes de género masculino que femenino. Además, debido a que era una asignatura dentro del plan de estudios del grado, no fue posible tener un grupo de control. Por consiguiente, como futuras líneas de estudio se debería de repetir el estudio con un mayor número de muestra para ver si estos resultados se replican, así como con estudiantes de otras regiones y países. Así mismo, se debería de intentar tener un número equilibrado de estudiantes de género masculino y femenino, pese a que las características de este grado lo dificultan. Finalmente, se debería de añadir un grupo de control en futuras investigaciones, y analizar los efectos de ésta pasados unos meses después de la intervención.

6. Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review of psychology*, 52(1), 27-58. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.27
- Ball, S. (2005). The importance of entrepreneurship to hospitality, leisure, sport and tourism. *Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Network*, 1(1), 1-14.
- Bergmann, H., Geissler, M., Hundt, C., y Grave, B. (2018). The climate for entrepreneurship at higher education institutions. *Research Policy*, 47(4), 700-716. doi: 10.1016/j.respol.2018.01.018
- Byrne, J., Fayolle, A., y Toutain, O. (2014). Entrepreneurship education: What we know and what we need to know. In E. Chell y M. Karatas-Ozkan (Eds.), *Handbook of research on small business and entrepreneurship*, pp. 261–288. Northampton, UK, Edward Elgar.
- D'Enbeau, S., A. Villamil, y R. Helens-Hart. 2015. Transcending Work–Life Tensions: A Transnational Feminist Analysis of Work and Gender in the Middle East, North Africa, and India. *Women's Studies in Communication*, 38 (3), 273–294. doi:10.1080/07491409.2015.1062838.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex Differences in Social Behavior: a Social-role Interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Eurostat (2018). Employment in sport. Extraído el 16 de diciembre de: 2018 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_in_sport#Sport_employment_in_the_EU_is_slightly_rising
- Fayolle, A., y Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 75-93. doi: 10.1108/03090590610715022
- Fayolle, A., Gailly, B., y Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701-720. doi: 10.1108/03090590610715022
- Gatewood, E.J., Carter, N.M., Brush, C.G., Greene, P.G., y Hart, M.M. (2003). Women entrepreneurs, their ventures, and the venture capital industry: An annotated bibliography. Stockholm: ESBRI
- Giazitzoglu, A., y Down, S. (2017). Performing entrepreneurial masculinity: An ethnographic account. *International Small Business Journal*, 35(1), 40-60. doi: 10.1177/0266242615599244
- González-Serrano, M. H., Calabuig, F. C., y Crespo, J. (2017). El emprendimiento deportivo como salida profesional de los futuros graduados en ciencias de la actividad física y el deporte ¿cómo fomentarlo? *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 27, 9-22.

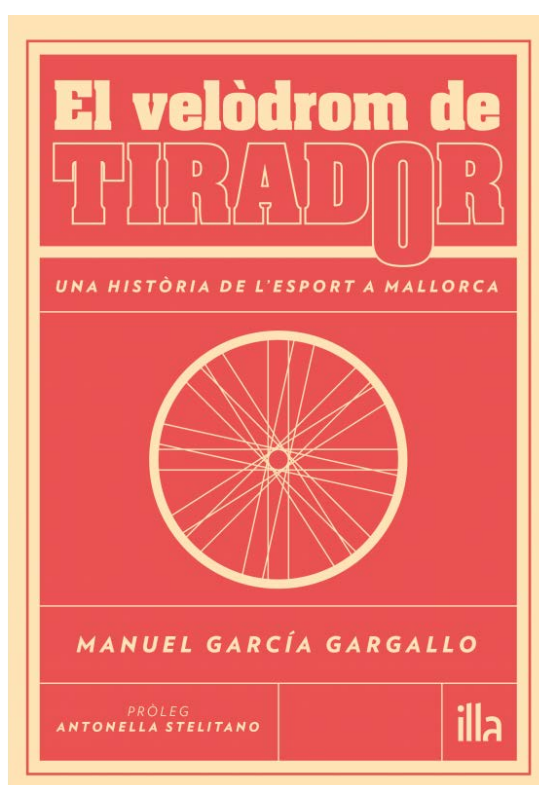
- González-Serrano, M. H., Calabuig, F. y Crespo, J. (2018). Sport management education through an entrepreneurial perspective: Analysing its impact on Spanish sports science students. *The International Journal of Management Education*. doi: 10.1016/j.ijme.2018.11.007
- González-Serrano, M. H., Crespo, J., Pérez-Campos, C., y Calabuig, F. (2017). The importance of developing the entrepreneurial capacities in sport sciences university students. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 9(4), 625-640. doi: 10.1080/19406940.2017.1316762
- González-Serrano, M. H., González-García, R. J., y Pérez-Campos, C. (2018). Entrepreneurial and intrapreneurial intentions of sports science students: what are their determinant variables? *Journal of Physical Education and Sport*, 18(3), 1363-1372. doi: 10.7752/jpes.2018.s3202
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: how gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657-674. doi: /10.1111/0022-4537.00234
- Hughes, K. D., Jennings, J. E., Brush, C.G., Carter, S. y Welter, F. (2012). Extending Women's Entrepreneurship Research in New Directions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(3), 429-442. doi: 10.1111/j.1540-6520.2012.00504.x
- Hunter, E. M., Perry, S. J., y Currall, S. C. (2011). Inside multi-disciplinary science and engineering research centers: The impact of organizational climate on invention disclosures and patents. *Research Policy*, 40(9), 1226-1239. doi: 1226-1239.10.1016/j.respol.2011.05.024
- Jones, P. y Jones, A. (2014). Attitudes of Sports Development and Sports Management undergraduate students towards entrepreneurship: A university perspective towards best practice. *Education+ Training*, 56(8/9), 716-732. doi: 10.1108/ET-06-2014-0060
- Kelley, D. J., Brush, C. G. Greene, P. G., y Litovsky, Y. (2012). 2012 Global Entrepreneurship Monitor Women's Report. Extraído el 15 de diciembre de .2018 <https://www.empowerwomen.org/en/resources/documents/2013/8/global-entrepreneurship-monitor-2012-womens-report?lang=en>.
- Langowitz, N., y Minniti, M. (2007). The Entrepreneurial Propensity of Women. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 341-364. doi: 10.1111/j.1540-6520.2007.00177.x
- Liñán, F. (2008). Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(3), 257-272. doi: 10.1007/s11365-008-0093-0
- Liñán, F. y Chen, Y. W. (2009). Development and Cross-Cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593-617. doi: 10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x
- Luthje, C. y Franke, N. (2004). Entrepreneurial intentions of business students: A benchmarking study. *International Journal of Innovation and Technology*, 1(3), 269-288. doi: 10.1142/S0219877004000209
- Marlow, S., y Patton, D. (2005). All credit to men? Entrepreneurship, finance, and gender. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(6), 717-735. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00105.x
- Martin, B. C., McNally, J. J., y Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211-224. doi: 10.1016/j.jbusvent.2012.03.002
- Minniti, M., y Nardone, C. (2007). Being in Someone Else's Shoes: The Role of Gender in Nascent Entrepreneurship. *Small Business Economics*, 28(2-3), 223-238. doi: 10.1007/s11187-006-9017-y
- Miragaia, D. A. M., da Costa, C. D., y Ratten, V. (2018). Sport events at the community level: A pedagogical tool to improve skills for students and teachers. *Education+ Training*, 60(5), 431-442. doi: 10.1108/ET-12-2017-0206

- Miragaia, D. A., y Soares, J. A. (2017). Higher education in sport management: a systematic review of research topics and trends. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 101-116. doi: 10.1016/j.jhlste.2017.09.001
- Morris, M. H., Shirokova, G. y Tsukanova, T. (2017). Student Entrepreneurship and the University Ecosystem: A Multi-Country Empirical Exploration. *European Journal of International Management*, 11(1), 65–85. doi: 10.1504/EJIM.2017.081251
- Munkejord, M. C. 2017. His or Her Work–Life Balance? Experiences of Self-Employed Immigrant Parents. *Work, Employment and Society*, 31 (4), 624–639. doi:10.1177/0950017016667041.
- Pérez-Villalba, M., Vilanova-Soler, A., y Grimaldi-Puyana, M. (2016). University graduates in Physical Activity and Sport Science current labor market: Look towards self-employment. *Journal of Sports Economics & Management*, 6(3), 149-162
- Peterman, N. E., y Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), 129-144. doi: 10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L., y Montero, J. (2018). *Global Entrepreneurship Monitor: informe GEM España 2017-2018*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Ratten, V., y Jones, P. (2018). Future research directions for sport education: toward an entrepreneurial learning approach. *Education+ Training*, 60(5), 490-499. doi: 10.1108/ET-02-2018-0028
- Ratten, V., y Tajeddini, K. (2019). Entrepreneurship and sport business research: synthesis and lessons: introduction to the special journal issue. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 19(1/2), 1-7.
- Sanchez Cañizares, S. M. y Fuentes, F. J. (2013). Mujer y emprendimiento: Un análisis en el contexto universitario español. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(1), 140-153.
- Sánchez-Oliver, A. J., Grimaldi-Puyana, M., y Alcaraz-Rodríguez, V. (2018). La actividad física como oportunidad de emprendimiento social en la prevención de la obesidad. *Materiales para la Historia del Deporte*, 16, 50-56.
- Santiago-Castro, M., y Pisani, M. J. (2013). Características y determinantes de mujeres empresarias en Puerto Rico: una mirada inicial. *Ad-minister*, 131-150
- Santos, F.J., Roomi, M.A., y Liñán, F. (2016) About gender differences and the social environment in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 54(1), 49–66. doi: 10.1111/jsbm.12129
- Shinnar, R. S., Hsu, D. K., y Powell, B.C. (2014). Self-efficacy, entrepreneurial intentions, and gender: Assessing the impact of entrepreneurship education longitudinally. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 561–570. doi:10.1016/j.ijme.2014.09.005
- Shiri, N., Shinnar, R.S., Mirakzadeh, A.A., y Zarafshani, K. (2017). Cultural values and entrepreneurial intentions among agriculture students in Iran. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 13(4), 1157-1179. doi: 10.1007/s11365-017-0444-9
- Sieger, P., Fueglistaller, U., y Zellweger, T. (2016). *Student Entrepreneurship 2016: Insights from 50 Countries*. St.Gallen/Bern: KMU-HSG/IMU.
- Schein VE (1973) The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology* 57(2): 95–100. doi: 10.1037/h0037128
- Sczesny S, Bosak J, Neff D, et al. (2004) Gender stereotypes and the attribution of leadership traits: A crosscultural comparison. *Sex Roles*, 51(11–12): 631–645. Doi: 10.1007/s11199-004-0715-0
- Statista (2018). Youth unemployment rate in Europe. Extraído el 16 de diciembre de 2018: <https://www.statista.com/statistics/266228/youth-unemployment-rate-in-eu-countries/>

- Walter, S. G., Parboteeah, K. P., y Walter, A. (2013). University Departments and Self-Employment Intentions of Business Students: A Cross-Level Analysis. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(2), 175-200. doi: 10.1111/j.1540-6520.2011.00460.x
- Westhead, P., y Solesvik, M. Z. (2016). Entrepreneurship education and entrepreneurial intention: Do female students benefit? *International Small Business Journal*, 34(8), 979-1003. doi: 10.1177/0266242615612534
- Winkler, C., Saltzman, E., y Yang, S. (2018). Improvement of Practice in Entrepreneurship Education Through Action Research: The Case of Coworking at a Nonresidential College. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(2), 139-165. doi: 10.1177/2515127418773410

LIBROS Y AGENDA

- EL VELÒDROM DE TIRADOR. UNA HISTÒRIA DE L'ESPORT A MALLORCA



Autor: Manuel García Gargallo

Editorial: Illa Edicions

ISBN: 978-84-947890-1-4

Año: 2018

Lugar: Palma (Mallorca, Islas Baleares)

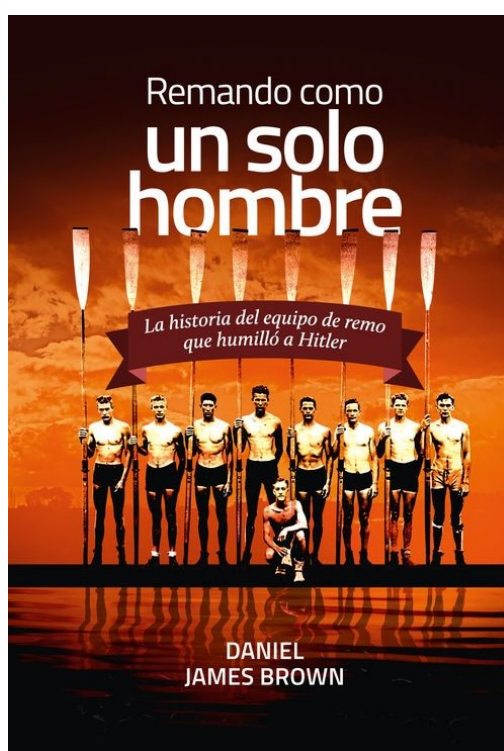
Nº de páginas: 155 pág.

Idioma: Catalán

Sinopsis: El Velódromo de Tirador fue una de las primeras instalaciones deportivas de la isla de Mallorca (Islas Baleares, España), inaugurada en 1903 y que afortunadamente ha llegado hasta nuestros días, en desuso desde 1973. Actualmente es el velódromo más antiguo de España y el duodécimo del mundo, que en su momento fue un símbolo de modernidad para la ciudad palmesana, que acababa de estrenar su ensanche en 1901 e iniciaba su crecimiento como urbe moderna. Fue un espacio de centralidad social y deportiva, en el cual se empezaron a practicar otros deportes como el boxeo, el fútbol o el baloncesto, a medida que iban llegando al archipiélago.

La bicicleta generó en Mallorca la primera práctica deportiva de masas por delante de cualquier otro deporte. Tirador fue fundamental en el nacimiento y desarrollo de la tradición ciclista mallorquina en pista, que durante décadas fue la más importante de España y que tuvo en la pista su máximo exponente, sin el cual sería inexplicable el esplendor que alcanzó. El velódromo fue considerado la catedral del ciclismo español durante décadas, fue pista de referencia para campeonatos nacionales y pruebas internacionales, y gozó de fama y renombre de alcance internacional gracias a las figuras locales que nacieron y crecieron en su pista. El libro hace un recorrido cronológico desde la fundación en 1896 del Veloz Sport Balear, sociedad ciclista que lo construyó, hasta nuestros días. Todo ello acompañado de varios cuadros estadísticos que remarcan la importancia que Tirador tuvo durante siete décadas en el ciclismo en pista insular, español e internacional, La obra, en fin, pretende rescatar del olvido y divulgar el valor histórico, social y patrimonial de un recinto deportivo que, afortunadamente, ha podido ser rescatado de una demolición que, hasta fechas recientes, parecía inminente.

• **REMANDO COMO UN SOLO HOMBRE**



Autor: Daniel James Brown

Editorial: Nórdica

ISBN: 978-84-16440207

Año: 2018

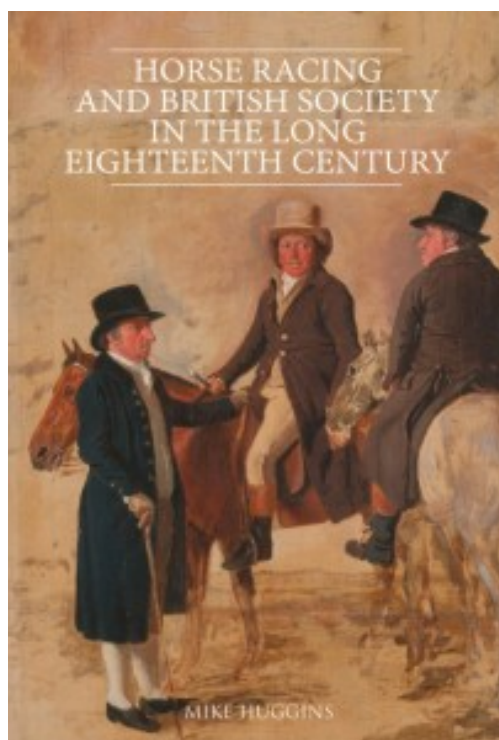
Lugar: Madrid

Nº de páginas: 464 pág.

Idioma: Castellano

Sinopsis: Es esta una fascinante historia de perseverancia, superación individual y espíritu de equipo. Con orígenes en la Depresión norteamericana y a pocos años de la Segunda Guerra Mundial, Daniel James Brown narra la epopeya del equipo de ocho remeros y su timonel de la Universidad de Washington, y su épica misión de ganar la medalla de oro en 1936 en los Juegos Olímpicos del Berlín de Hitler. El equipo de remo estadounidense que sorprendió al mundo y que transformó este deporte atrajo la atención de millones de personas. Fue una misión improbable desde el principio. Con un equipo compuesto por hijos de madereros, trabajadores de los astilleros y agricultores, el equipo de la Universidad de Washington no esperaba poder derrotar a los equipos de élite de la costa este y Gran Bretaña.

- **HORSE RACING AND BRITISH SOCIETY IN THE LONG EIGHTEENTH CENTURY (CARRERAS DE CABALLOS Y LA SOCIEDAD BRITÁNICA EN EL LARGO SIGLO XVIII)**



Autor: Mike Huggins

Editorial: Boydell Press BIC HBLL

ISBN: 9781783273188

Año: 2018

Lugar: Rochester (U.K.)

Nº de páginas: 326 pág.

Idioma: Inglés

Sinopsis editorial: Las carreras de caballos fueron de los primeros y más duros deportes nacionales de Gran Bretaña. Este libro explora el mundo cultural de las carreras y su relación con la sociedad británica a lo largo del siglo XVIII. Examina cómo y por qué las reuniones de caballos de raza, cambiaron de un interés marginal e informal para que parte de la élite se convirtiera en el evento de ocio más importante de la temporada de verano. Más allá de la historia del deporte, el libro coloca firmemente a las carreras en su contexto cultural, social, político y económico. El desarrollo del Racing estuvo vinculado al crecimiento del ocio comercializado en el siglo XVIII, producto del aumento de la riqueza en el grupo de mediana edad; cambios en el transporte; la expansión de la prensa de periódicos; y el nuevo espíritu democrático e individualista de la época. En este libro, las carreras de caballos emergen como el primer deporte "proto-moderno", con vínculos con la popularidad generalizada de los juegos y las apuestas que forzaron una codificación, regulación y organización de eventos cada vez mayores. El Racing también dio lugar a conceptos muy matizados de identidad local, regional, nacional, de clase, de género (principalmente masculino) y política. Inspirándose en los campos de la historia social, cultural y deportiva y utilizando muchas fuentes hasta ahora ignoradas o sub-explotadas, el libro revisa las historias actuales del ocio y el deporte del siglo XVIII, mostrando cómo las carreras de caballos se vinculan a debates sobre comercialización, comportamiento del consumidor, renacimiento urbano y las relaciones humano-caballo. También arroja nueva luz, no solo sobre la propiedad del caballo de carreras, sino también sobre el mundo hasta ahora oculto de los profesionales clave de las carreras: los jockeys.

- **DEL FOOTBALL AL FÚTBOL / FUTEBOL: HISTORIAS ARGENTINAS, BRASILEIRAS Y URUGUAYAS EN EL SIGLO XX**



Autor: Diego Armus y Stefan Rinke (Ed.)

Editorial: Iberoamericana Vervuert. Estudios AHILA de Historia Latinoamericana.

ISBN: 9788484898467

Año: 2014

Lugar: Madrid

Nº de páginas: 221 pág.

Idioma: Español

Sinopsis editorial: Esta obra estudia la popularización y criollización del Football, su transformación en Fútbol en Argentina y Uruguay y en Futebol en Brasil, su consolidación como deporte profesional y de masas y como espectáculo y fuente de pasiones.

CONGRESOS Y JORNADAS

- 34º CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA FIEP - BRASIL 2019



Fecha: 12-16 de enero de 2019

Lugar: Faculdade UDC / Colégio Dinâmica Em Foz do Iguaçu – PR - Brasil

Organiza: Federación Internacional de Educación Física (FIEP)

Más información: <https://www.congressofiep.com/>

- XV CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL, CULTURAL, ECONÓMICA Y SOCIAL. De las pedagogías para la sostenibilidad al cambio social transformativo.

Fecha: 17-19 de enero de 2019

Lugar: Universidad de Columbia Británica, Robson Square, Vancouver, Canadá.

Organiza: International Institute for Inclusive Museum; The University of British Columbia. Faculty of Education.

Más información: <https://lasostenibilidad.com/congreso-2019>

Temas de estudio: 1. Sostenibilidad Ambiental, 2. Sostenibilidad en un Contexto Social, Cultural y Económico, 3. Políticas y Prácticas de Sostenibilidad, 4. Educación en Sostenibilidad.

- **I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. RETOS ACTUALES Y FUTUROS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**



Fecha: 24-26 de enero de 2019

Lugar: Campus de Torrent, de la Universidad Católica de Valencia

Organiza: Universidad Católica San Vicente Mártir de Valencia, España

Más información: <https://www.ucv.es/oferta-academica/congresos-y-jornadas/i-congreso-internacional-de-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-el-deporte/presentacion-welcome>

- **CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA 2019**



Fecha: 4-8 de febrero de 2019

Lugar: Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.

Organizan: Ministerio de Educación de la República de Cuba y Palacio de Convenciones de La Habana.

Más información:

https://solways.com.ar/paquete/congreso_internacional_de_pedagogia_2019_04_al_08_de_febrero

- **I CONGRESO INTERNACIONAL DE DIVERSIDAD SEXUAL Y GÉNERO EN LA EDUCACIÓN, LA FILOLOGÍA Y LAS ARTES@UNISEVILLA**



Fecha: 13-15 de febrero de 2019

Lugar: Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla

Organizan: Universidad de Sevilla, España

Más información:

<http://my.symposium.events/25072/section/14917/congreso-internacional-de-diversidad-sexual-y-genero-en-la-educacion-la-filologia-y-las-artes.html>

Líneas temáticas: 1. Nuevas perspectivas en los Estudios de Género en los ámbitos de la filología, las artes y la educación; 2. Nuevas perspectivas de la Teoría Queer y los estudios LGTBIQ+ aplicadas a la filología, las artes y la educación; 3. Representaciones de la diversidad sexual en la lingüística, la producción artística y literaria y sus respectivas didácticas; 4. Estudios de la Mujer en la filología, las artes y la educación; 5. Estudios sobre la incidencia de la juventud y de los movimientos juveniles en la formación de una nueva conciencia con respecto al Género y a la diversidad sexual.

- **XIX CONGRESO INTERNACIONAL DE CONOCIMIENTO, CULTURA Y CAMBIO EN ORGANIZACIONES**



21-22 de febrero de 2019
Universidad de Columbia Británica,
Robson Square
Vancouver, Canadá

XIX Congreso Internacional de
Conocimiento, Cultura y
Cambio en Organizaciones
La nueva historia de la organización

Socios del congreso:
CHARLES DARWIN UNIVERSITY, Universität Konstanz, PennState

Fecha: 21-22 de febrero de 2019

Lugar: Universidad de Columbia Británica, Robson Square, Vancouver, Canadá

Organizan: University Columbia Británica; International Graduate Center for Education, Charles Darwin University, Australia; Universidad de Constanza, Alemania; y Penn State University, Pennsylvania, USA.

Más Información: <https://la-organizacion.com/congreso-2019>

Temas de estudio: 1. Formación en Gestión; 2. Gestión del Cambio; 3. Gestión del conocimiento; 4. Culturas organizacionales.

- **I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN: PSICOEDUCATIVA, FAMILIAR Y SOCIAL**



HESTIA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA 30 1989 2019

I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN: PSICOEDUCATIVA, FAMILIAR Y SOCIAL

Auditorio Alfredo Kraus, Las Palmas de Gran Canaria
21 al 23 de marzo 2019

<http://www.congresohestia.com> Teléfono de contacto: 928314185

Caixa Proinfancia

Fecha: 21-23 de marzo de 2019

Lugar: Auditorio Alfredo Kraus, Las Palmas de Gran Canaria, España

Organizan: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Hestia.

Más Información: <http://congresohestia.com/> Este congreso coincide con la celebración del X Aniversario de la Asociación Hestia y está dirigido a todas las personas del mundo profesional y académico, investigadores y formadores, educadores y estudiantes, gestores, administrativos y directores de todos los ámbitos de la Educación y de la Intervención psicológica, educativa, sanitaria, jurídica y social. Este congreso, en todas sus aportaciones, con una visión positiva, pretende ser un lugar de encuentro, debate y de aportaciones. Un escaparate para compartir experiencias y líneas de investigación basadas en propuestas innovadoras para educar e intervenir, desde todos los ámbitos, en una sociedad que requiere de respuestas urgentes de cambio, con especial atención al trabajo realizado con las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

- **III CONGRESO NACIONAL LA HISTORIA MODERNA Y LA ENSEÑANZA SECUNDARIA**



Fecha: 28, 29 y 30 de marzo de 2019, Granada

Lugar: Biblioteca de Andalucía de Granada, España

Organiza: Fundación Española de Historia Moderna; Asociación Andaluza Hespérides y Centro de Ciencias Humanas y Sociales (SSIC).

Más información:

<http://eventos.uclm.es/17750/detail/iii-congreso-nacional-la-historia-moderna-y-la-ensenanza-secundaria.html>

Líneas temáticas: La imagen de la Edad Moderna en el tiempo y en la sociedad actual; Los contenidos sobre la Edad Moderna en Educación Secundaria y Enseñar la Edad Moderna en Educación Secundaria.

- **V CONGRESO INTERNACIONAL DE CULTURA VISUAL. AMÉRICA LATINA DESDE LA IMAGEN: EL RELATO HISTÓRICO Y LA CULTURA VISUAL**



Fecha: 15-15 abril de 2019

Lugar: San Juan, Puerto Rico

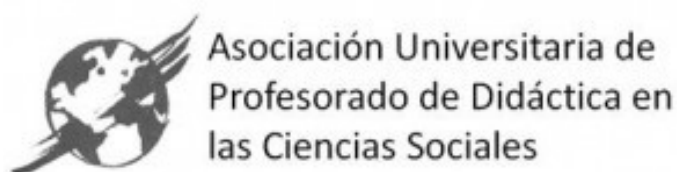
Organiza: Universidad Interamericana de Puerto Rico

Más información: <http://sobreculturavisual.com/congreso/programa/>

Cada año, el Congreso Internacional de Cultura Visual atrae a un diverso grupo de participantes de todo el mundo. Nuestro equipo de desarrollo del programa se basa en esta diversidad para ofrecer una experiencia rica y distintiva, incluyendo ponentes plenarios, ponencias, talleres, exposiciones y eventos sociales. El programa del congreso agrupa presentaciones de temas similares para facilitar el intercambio de conocimientos y la construcción de la comunidad.

Temáticas: 1. Imagen y sociedad, 2. Cultura visual, 3. Historia y filosofía de lo visual, y 4. La industria de la imagen.

- **XXX SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**



Fecha: 9-11 abril de 2019

Lugar: Se celebrará en la Escuela Superior de Educación de Lisboa, Portugal (www.eselx.ipl.pt).

Organiza: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS), Escuela Superior de Educación de Lisboa, Portugal y Universidad de Extremadura.

Más información: En el marco del simposio, se organizará el 8 abril 2019 el II Encuentro Internacional de Jóvenes Investigadoras/es. Para más información consultar en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/xxx-simposio-internacional-de-didactica-de-las-ciencias-sociales/>

- **IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDAD EN LA SOCIEDAD. Símbolos religiosos universales: Influencias mutuas y relaciones específicas.**



Fecha: 25-26 abril de 2019

Lugar: Universidad de Granada, España

Organiza: Universidad de Granada; Centro de Estudios Bizantinos, Neogriegos y Chipriotas de la Universidad de Granada.

Más información: Los temas de estudio serán: 1. Bases Religiosas, 2. Comunidad Religiosa y Socialización, 3. Semejanzas y diferencias religiosas, 4. La Política de la Religión. Para más información en <https://la-religion.com/congreso-2019>

- **ENCUENTRO TRANSOCÉANOS: CULTURAS Y MUNDOS IBÉRICOS EN LOS SIGLOS XVI-XVII**



Fecha: 9-11 de mayo de 2019

Lugar: Lisboa, Portugal

Organiza: Centro de Estudios de la América Colonial (CEAC), Universidad Autónoma de Barcelona; La Universidad Nova de Lisboa, Portugal; el Instituto Cervantes de Lisboa; el Centro de Historia de Além-Mar y la Real Academia Española

Más información: <https://hispanismo.cervantes.es/congresos-y-cursos/encuentro-transoceanos-culturas-mundos-ibericos-los-siglos-xvi-xvii>

- **XIX CONGRESO DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (FIEALC)**

Fecha: 24-28 de junio de 2019

Lugar: Universidad de Szeged, Hungría

Organiza: Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged (Hungría); y Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe (FIEALC).

Más información: El tema central es "América Latina y el Mundo: espacios de encuentro y cooperación". La convocatoria y más información se puede consultar en la siguiente página web <https://fiealc2019.com/convocatoria/>

- **XXXVII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**



Nuestra América: Justice and Inclusion

Fecha: 24-27 de mayo de 2019

Lugar: Boston, USA

Organiza: Latin American Studies Association (LASA)

Más información: <https://lasa.international.pitt.edu/eng/congress/upcoming-congresses.asp>

- **CONGRESO AIESEP 2019 - NUEVA YORK**



Fecha: 19-22 de junio de 2019

Lugar: Adelphi University, New York

Organiza: Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP) y Adelphi University de New York

Más información: www.aiesep.org

- **XIX CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: INVESTIGACIÓN COMPROMETIDA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL (AIDIPE 2019)**



Fecha: 19-21 de junio de 2019

Lugar: Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, España)

Organiza: La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), en colaboración con los grupos de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social”, de la Universidad Autónoma de Madrid, “Pedagogía Adaptativa” de la Universidad Complutense de Madrid y el “Grupo INTER | Investigación en Educación Intercultural” de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

Más Información: <https://aidipe2019.aidipe.org/> AIDIPE 2019 pretende convertirse en un foro de encuentro donde se presenten y debatan los últimos avances en investigación educativa. En esta edición el congreso toma como eje vertebrador la investigación educativa como medio para la transformación social.

- **VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE. GKA EDU 2019**



Fecha: 19-21 de junio de 2019

Lugar: Oporto, Portugal

Organiza: Universidad de Oporto, Portugal.

Más Información: <http://sobrelaeducacion.com/congreso/inscripcion/>

Temáticas de las comunicaciones: Política, legislación e historia de la educación; Las etapas educativas y su currículum; Educación continua y formación profesional, Psicología de la educación y del aprendizaje, Metodologías educativas, Ciencia, tecnología e innovación en la educación, Liderazgo y gestión de centros educativos y Aspectos sociales de la educación. <https://conferences.epistemopolis.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/EDU2019>

- **5TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION ADVANCES**



Fecha: 26-28 de junio de 2019

Lugar: Valencia, España

Organiza:

Más Información: La Quinta Conferencia Internacional sobre los Avances de la Educación Superior (HEAd'19) es un foro excelente para que los investigadores y profesionales intercambien ideas, experiencias, opiniones y resultados de investigación relacionados con la preparación de los estudiantes, las metodologías de enseñanza / aprendizaje y la organización de los sistemas educativos. Los temas de interés incluyen, pero no se limitan a, las siguientes áreas temáticas: Materiales innovadores y nuevas herramientas para la enseñanza, Experiencias de enseñanza y aprendizaje, Tecnología educativa (p. Ej., Laboratorios virtuales, e-learning), Evaluación y valoración del aprendizaje del alumno, Tecnologías emergentes en el aprendizaje (por ejemplo, MOOC, REA, gamificación), Educación científica y de investigación, Experiencias fuera del aula (p. Ej., Prácticas, movilidad), Nuevas teorías y modelos de enseñanza / aprendizaje, Globalización en educación y reformas educativas, Economía de la educación, Emprendimiento y aprendizaje para el empleo, Acreditación educativa, calidad y valoración, o Aprendizaje basado en competencias y evaluación de habilidades. <http://www.headconf.org>

- **12ª CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA (DES) CORTESÍA**

Fecha: 17-19 de julio de 2019

Lugar: Universidad Anglia Ruskin, Cambridge (Reino Unido)

Organiza: Grupo de Investigación sobre Politismo Lingüístico de la Universidad Anglia Ruskin (U.K.)

Más Información: Bajo el tema de "Adentro y más allá de los enfoques principales para la política", se llevará a cabo esta conferencia, para continuar con la tradición y el éxito de los simposios anteriores de cortesía e indolencia. La (des) cortesía ha sido un tema de investigación extensa en las últimas décadas y en consecuencia los investigadores que

trabajan en el campo, han propuesto, desarrollado y adoptado a lo largo de los años una amplia gama de enfoques teóricos, analíticos y metodológicos para la cortesía en la interacción humana. Debido a la popularidad de la (des) cortesía como área académica, es de suma importancia fomentar nuevas sinergias entre los investigadores que realizan investigaciones sobre este tema con miras a proponer nuevas agendas, direcciones y vías para la investigación. Este esfuerzo requiere que los investigadores examinen con detalle, cómo se pueden unir los enfoques principales a la (des) cortesía con el mayor número de aportaciones generales. Para más datos sobre la conferencia, pueden obtenerlos en <https://sympol12.wixsite.com/conference>.

- **XVII CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE NUEVAS TENDENCIAS EN HUMANIDADES. El mundo 4.0: Convergencia de Máquinas y conocimientos**



Fecha: 3-5 de julio de 2019

Lugar: Universidad de Granada, Granada, España.

Organiza: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada y Sociedad Europea de Literaturas Comparadas de París, Francia.

Más información: <https://las-humanidades.com/congreso-2019>

El XVII Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en Humanidades presenta investigaciones que abordan los siguientes temas anuales y el tema destacado de 2019: Estudios culturales; Estudios de comunicación y lingüísticos; Estudios literarios; Estudios políticos, cívicos y comunales; Educación en humanidades; Libros, Edición y Bibliotecas

- **V ENCUENTRO DE JÓVENES INVESTIGADORES EN HISTORIA MODERNA. Nuevas perspectivas de investigación en Historia Moderna: Economía, sociedad, política y cultura en el Mundo Hispánico.**



Fecha: 4-5 de julio de 2019

Lugar: Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Sevilla, España.

Organiza: Departamento de Historia Moderna de la Universidad de Sevilla

Más información: <http://fehm2019.es/programa-provisional/>

Secciones: 1. Productos e intercambios: nuevas investigaciones en historia económica; 2. Los desarrollos de la historia social: dinámicas y conflictos; 3. Las manifestaciones del poder: política e instituciones; y 4. La historia de la cultura y las mentalidades en las nuevas encrucijadas.

- **XIV CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES INTERDISCIPLINARES. Flujos globales, realidades diversificadas.**



Fecha: 10-12 de julio de 2019

Lugar: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Ciudad de México, México.

Organiza: Universidad Autónoma Metropolitana.

Más información: https://interdisciplinasocial.com/congreso-2019?utm_source=Hes19DanA&utm_medium=Hes19DanA&utm_campaign=Hes19DanA

Las temáticas de estudio serán: 1. Estudios sociales y de la Comunidad, 2. Estudios cívicos y políticos, 3. Estudios culturales, 4. Estudios globales, 5. Estudios del Medio Ambiente, 6. Estudios Organizacionales, 7. Ciencias de la Educación y 8. Comunicación.

- **XV CONGRESO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS (SEEC)**



Fecha: 15-19 de julio de 2019

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, España

Organiza: Sociedad Española de Estudios Clásicos; Universidad de Valladolid.

Más información: <http://estudiosclasicos.org/estudios-clasicos/>

El título y lema de este congreso es «El foro de los clásicos», pues pretende ser no solo un lugar de encuentro de especialistas y de exposición de los principales resultados que se están obteniendo en nuestro país en el estudio de todas las facetas del Mundo Clásico, sus precedentes y sus antecedentes, sino también un lugar de debate sobre los problemas y las perspectivas de los Estudios Clásicos en la actualidad y en el futuro.

- **XXVI CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAJE**



Fecha: 24-26 de julio de 2019

Lugar: Universidad de Queen, Belfast, Reino Unido

Organiza: Universidad de Queen, Belfast, Reino Unido

Más información: <https://sobreaprendizaje.com/congreso-2019>

Temas de estudio: 1. Pedagogía y currículo, 2. Medición y evaluación, 3. Organización Educativa y Liderazgo, 4. Aprendizaje en la Educación Preescolar, 5. Aprendizaje en la Educación Superior, 6. Aprendizaje en Adultos, Comunitario y Profesional, 7. Identidad y Diversidad en los estudiantes, 8. Tecnologías en el Aprendizaje, 9. Literalidades, 10. Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología.

- **IX CONGRESO CEISAL: EUROPA, AMERICA LATINA Y EL CARIBE: 1999-2019, VEINTE AÑOS DE COOPERACIÓN RENOVADA**



Fecha: 29-31 de julio de 2019

Lugar: Bd Expozitiei, nr 30A, sector 1, Bucarest, Rumanía

Organiza: Escuela Nacional de Estudios Políticos y Administrativos; Institutul de Studii Latino-Americane, CEISAL

Más información: <https://ielat.com/2018/08/01/9o-congreso-ceisal-2019-europa-america-latina-y-el-caribe-1999-2019-20-anos-de-cooperacion-renovada/>

El noveno Congreso CEISAL será un evento especial, dado que, aparte de su importancia académica y para la investigación, será el marco de celebración del aniversario de los 20 años de cooperación estratégica entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea, junto a personalidades destacadas latinoamericanas y europeas. Ejes temáticos: 1. Ciencia Política, 2. Relaciones Internacionales, 3. Derecho, 4. Desarrollo, 5. Estudios de Género y Servicios Sociales, 6. Historia, 7. Literatura, Arte, Creación y Cultura, 8. Sociología, 9. Traducción y Documentación, y 9. Comunicación.

- **XIV JORNADAS NACIONALES DE HISTORIA DE LAS MUJERES Y IX CONGRESO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS DE GÉNERO**



XIV JORNADAS
NACIONALES
DE HISTORIA
DE LAS MUJERES.

Intersecciones:
feminismos, teorías
y debates políticos.

-
IX CONGRESO
IBEROAMERICANO
DE ESTUDIOS
DE GÉNERO.

29 de julio	Mar del Plata
1 de agosto	Bs.As.
2019	Argentina



Fecha: 29 de julio a 1 de agosto de 2019

Lugar: Mar de Plata, Bs. As., Argentina

Organiza: Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (GEFGS), Centro de Estudios Sociales y Políticos (CESP) y Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

Más información: Toda la información sobre el congreso podrá consultarse en el sitio web: <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/historiadelasmujeres/inhm2019> y las consultas deben enviarse a infohistoriamujeres2019@gmail.com con una especificación en el asunto. Las propuestas de Mesas Temáticas deberán remitirse a dicha dirección de correo electrónico en el plazo estipulado.

- **VII ENCUENTRO INTERNACIONAL DE JÓVENES INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES EN HISTORIA CONTEMPORÁNEA**



Fecha: 5-7 de septiembre de 2019

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, España

Organiza: Asociación de Historia Contemporánea y Universidad de Granada

Más información: <https://blogs.ugr.es/jovenesinvestigadores/>

- 4TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN RURAL HISTORY ORGANISATION (EURHO)



Fecha: 10-13 de septiembre de 2019

Lugar: Paris, Francia

Organiza: European Rural History Organisation.

Más información: <http://ruralhistory2019.ehess.fr/> El EURHO es una organización sin fines de lucro dedicada a promover el estudio de todos los aspectos de la historia rural en Europa y más allá. Organiza, a través de sus miembros, una conferencia internacional bianual y publica un boletín informativo. La membresía está abierta a instituciones científicas interesadas en el avance de la historia rural y a las personas que asisten a las conferencias de la organización.

- XXIII INTERNATIONAL CONGRESS OF CESH



University of Lausanne (Suiza)

Fecha: 12-14 de septiembre de 2019

Lugar: Faculty of Social and Political Sciences. Institute of Sports Studies (SSP). Universidad de Lausanne (Suiza)

Organiza: European Committee of Sport History (CESH) y Universidad de Lausanne (Suiza)

Más información:

<https://applicationspub.unil.ch/interpub/noauth/php/Un/UnPers.php?PerNum=1175186&LanCode=8>

- **XX CONGRESO DE DERECHO INDIANO**



Fecha: 16-20 de septiembre de 2019

Lugar: Santa María de La Rábida, Palos de la Frontera, Huelva, España

Organiza: Universidad Internacional de Andalucía; Universidad de Córdoba; Cátedra UNESCO de Conflictos; Instituto Internacional de Historia de Derecho Indiano.

Más información: <https://congresoderechoindiano.com/>

- **IX CONGRESO INTERNACIONAL DE SALUD, BIENESTAR Y SOCIEDAD**



Fecha: 19-20 de septiembre de 2019

Lugar: Universidad de California, Berkeley, Estados Unidos

Organiza: Universidad de California

Más información: <https://saludsociedad.com/congreso-2019>

Temas de estudio: 1. La Fisiología, Kinesiólogía y Psicología del bienestar en su contexto social, 2. Ciencias Interdisciplinarias de la Salud, 3. Políticas y prácticas de Salud Pública y 4. Promoción y Educación de la Salud.

- **III CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA E IBÉRICA DE HISTORIA SOCIAL**

Fecha: 2-4 de octubre de 2019

Lugar: Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Organiza: Asociación Latinoamericana e Ibérica de Historia Social (ALIHS) en colaboración con la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Red Latinoamericana de Historia del Trabajo y los Trabajadores (REDLATT), el Seminario Sociedad Indiana, el Seminario Permanente de Historia Social (SPHS) y el Seminario de Historia Social en perspectiva latinoamericana.

Más información: <http://www.h-mexico.unam.mx/node/21087> y alihs_ac@yahoo.com.
Temas de comunicaciones: Trabajo y empleo; Prácticas políticas y Estado; y Sociedad y conflictos.

- **I CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**



Fecha: octubre de 2019

Lugar: INEF de la Universidad Politécnica de Madrid, España

Organiza: INEF de Madrid y Fundación de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Más información: info@bsj-marketing.es

- **CONGRESO DEL IDA - INSTITUTO DE LAS AMÉRICAS 2019**



Fecha: 9-11 de octubre de 2019

Lugar: Campus de Condorcet en Aubervilliers, París, Francia

Organiza: Instituto de las Américas (IdA)

Más información: Cada año, desde 2002, el Instituto de las Américas (IdA) organiza un simposio internacional sobre un tema clave: consultar la lista completa en línea. Para abarcar temas más variados y promover el diálogo más amplio posible en estudios interamericanos o comparatistas, IdA ahora ha elegido organizar un congreso bienal, ambicioso, sensible a los nuevos paradigmas en las ciencias sociales, así como a La

transformación del conocimiento en políticas públicas, amigables y abiertas a eventos culturales. <https://congresida2019.sciencesconf.org/>

- **6e JOURNÉE D'ÉTUDES SOCIÉTÉ FRANÇAISE D'HISTOIRE DU SPORT (SFHA)**

Fecha: 10-11 de octubre de 2019

Lugar: Université Rouen, Mont-Saint-Aignan, Francia

Organiza: Société Française d'Histoire du Sport (SFHS)

Más información: <http://www.sfhs.fr/event/6e-journee-detudes-sfhs-10-11-oct-2019-rouen/>

- **IX CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA SOCIAL (AHS)**



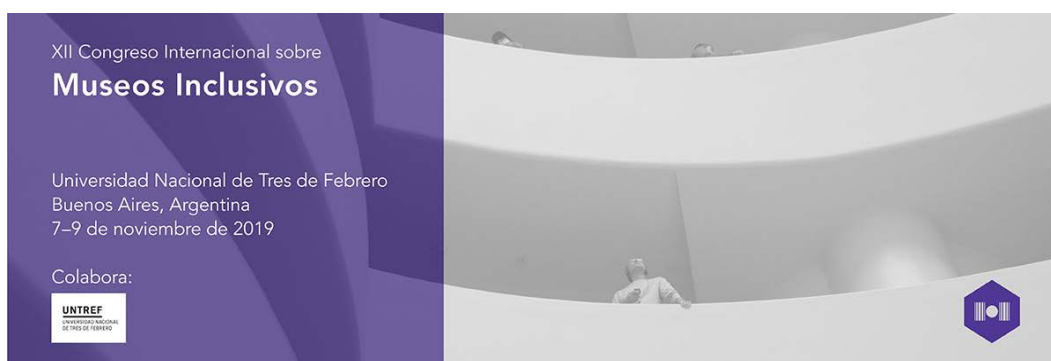
Fecha: 7-9 de noviembre de 2019

Lugar: Facultad de CC. Políticas y Sociología. Universidad de Oviedo. Campus de Somosaguas.

Organiza: Asociación de Historia Social; Fac. Ciencias Políticas y Sociología Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas y Grupo de investigación en Historia Sociocultural (U. de Oviedo)

Más información: <http://www.asociacionhistoriasocial.org.es/index.php/2-uncategorised/40-convocatoria-ix-congreso-nov-2019>

- **XII CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE MUSEOS INCLUSIVOS**



Fecha: 7-9 de noviembre de 2019

Lugar: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

Organiza: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina; Consejo Internacional de Museos de París, Francia, e International Institute for Inclusive Museum, Sydney, Australia.

Más información: <https://museosinclusivos.com/congreso-2019>

Temas de estudio: 1. Visitantes, 2. Colecciones, 3. Representaciones

- **XVI CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL, CULTURAL, ECONÓMICA Y SOCIAL. Desafíos de sostenibilidad en el Sur Global: Prioridades, riesgos y oportunidades.**



Fecha: 29-31 de enero de 2020

Lugar: Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Organiza: Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, e International Institute for Inclusive Museum,

Más información: <https://lasostenibilidad.com/congreso-2020>

Temas de estudio: 1. Sostenibilidad Ambiental, 2. Sostenibilidad en un Contexto Social, Cultural y Económico, 3. Políticas y Prácticas de Sostenibilidad, 4. Educación en Sostenibilidad.

- **EUROPEAN COLLEGE OF SPORT SCIENCE (ECSS) 25TH ANNUAL CONGRESS**



25th annual congress of the

**SPORT SCIENCE IN THE HEART OF ARTS
ECSS SEVILLA 2020 SPAIN**

Hosted by Universidad Pablo de Olavide

Fecha: 1-4 de julio de 2020

Lugar: FIBES- Palacio de Exposiciones y Congresos de Sevilla, España

Organiza: European College of Sport Science (ECSS) y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Más información: El Congreso supondrá un punto de encuentro e intercambio de experiencias para investigadores de todo el mundo. Este congreso es uno de los más importantes del mundo en su temática y es una oportunidad única para los investigadores para exponer sus nuevos trabajos e intercambiar experiencias, además de crear sinergias y colaboraciones futuras.

http://ecssccongress.eu/2020/images/ECSS_invited_programme_submission_criteria_Seville2020