

MaterialS

para la historia del deporte

n.º 28 - 2024



POLITÉCNICA



TABLA DE CONTENIDOS

ARTÍCULOS

- Cortina d'Ampezzo 1956, tra organizzazione sportiva e relazioni internazionali** PDF
Gherardo Bonini, Franco Cervellati, Marcello Marchioni (ITALIANO) 1-17
- Los álbumes de cromos de fútbol. Un negocio, una realidad social, una pasión coleccionista y unos artefactos de la memoria** PDF
Alejandro Uribe Tirado 18-46
- Manolo Santana: el sonriente héroe quijotesco que convirtió el tenis en un deporte de masas en España** PDF
Juan Carlos Castillo Berástegui 47-61
- La gimnasia fílmica de Jean Rouch** PDF
Carlos Esbert del Moral 62-73
- Il Modello TPSR di Hellison in Educazione Física: analisi di un'esperienza in una scuola secondaria superiore di Roma** PDF
María Mercedes Palandri (ITALIANO) 74-99
- Los campamentos de las Falanges Juveniles de Franco (1942-1959). Disciplina, obediencia y ardor al servicio de la Falange y de España** PDF
Gonzalo Ramírez Macías 100-116
- Cultura física y formación ciudadana en la Semana de la Juventud. Tucumán, 1948** PDF
Constanza Atar 117-134
- El deporte y la educación en Santiago del Estero: siglo XIX y principios del XX** PDF
Eduardo David Llapur 135-145

RENCESIONES

- González Aja, T. Historia del fútbol: de juego simple a espectáculo complejo. Madrid: Catarata, 2023** PDF
Juan Antonio Simón Sanjurjo 146-148
- Mora Pereyra, B. Budokas modernos. Artes marciales, deportes de combate y clubes de pelea. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2023** PDF
Nemesia Hijós 149-150

CORTINA D'AMPEZZO 1956 TRA ORGANIZZAZIONE SPORTIVA E RELAZIONI INTERNAZIONALI

Cortina d'Ampezzo 1956 entre organización deportiva y relaciones internacionales

Cortina d'Ampezzo 1956 between sports organization and international relations

Gherardo BONINI , Franco CERVELLATI , Marcelo MARCHIONI

Centro di Studi per l'Educazione Fisica e l'Attività Sportiva (CESEFAS) (Italia)

Correspondencia / correspondence: Gherardo Bonini. E-mail: ghe59tullio@gmail.com

Riepilogo

I commenti ufficiali espressi dai Comitati olimpici e dagli organi di stampa di varie nazioni allo svolgimento delle Olimpiadi invernali di Cortina d'Ampezzo del 1956 furono unanimemente positivi, allineandosi con il Rapporto ufficiale di quasi 800 pagine pubblicato dall'organizzazione italiana. Studi successivi, sia italiani che internazionali, hanno confermato l'ottima riuscita dell'evento cortinese di marca italiana. Avvalendosi di fonti archivistiche primarie fino a ora inesplorate, questo elaborato si propone di evidenziare come tale acclamato successo fu veritiero, ma l'organizzazione italiana, nel caso specifico la Segreteria generale dei Giochi che dirigeva in Cortina la preparazione e lo svolgimento dell'evento riuscì a superare difficoltà importanti durante la preparazione e lo svolgimento dei Giochi. La gestione della territorialità, l'accoglienza e l'allestimento degli impianti si scontrò, almeno inizialmente, con difficoltà politiche e culturali, che avrebbero potuto creare un danno grave, se non risolti. Oltre alla possibile problematicità legata al funzionamento degli impianti e alla gestione dei Giochi, il Comitato organizzatore si confrontò con alcune controversie sul piano delle relazioni internazionali. Contestualmente, i Giochi si disputarono in un momento di tensione politica con la vicina Austria, a causa delle agitazioni in corso nel Sud Tirolo italiano. Sino al 1918, Cortina era stata tirolese e austriaca. La Segreteria del Comitato organizzatore si tenne scrupolosamente ai regolamenti olimpici e delle federazioni internazionali, riuscendo con mano sicura a risolvere situazioni critiche.

Parole chiave: territorialità, accoglienza, impianti, immagine, Sud-Tirolo.

Questo è un articolo ad accesso libero distribuito secondo i termini della Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>), che consente il riutilizzo, la distribuzione e la riproduzione non commerciale con qualsiasi mezzo, a condizione che l'opera originale sia adeguatamente citata e non venga alterata, trasformata o venga costruita su di essa in alcun modo.

Abstract

The official comments expressed by the Olympic Committees and the press of various nations on the carrying-out of the 1956 Winter Olympics in Cortina d'Ampezzo were unanimously positive, aligning with the official report of almost 800 pages published by the Italian organization. Subsequent studies, both Italian and international, have confirmed the excellent success of the Italian-brand event in Cortina. Making use of hitherto unexplored primary archival sources, this thesis aims to highlight how this acclaimed success was truthful, but the Italian organisation, in this specific case the General Secretariat of the Games which directed the preparation and carrying out of the event in Cortina, succeeded to overcome major difficulties during the preparation and holding of the Games. The management of the territoriality, the reception and the setting up of the facilities clashed, at least initially, with political and cultural difficulties, which could have caused serious damage, if not resolved. In addition to the possible problems linked to the operation of the facilities and the management of the Games, the organizing committee was faced with some issues in terms of international relations. To be remarked that the Games were held at a time of political tension with neighbouring Austria, due to the ongoing unrest in Italian South Tyrol. Until 1918, Cortina had been Tyrolean and Austrian. The Secretariat of the Organizing Committee scrupulously adhered to the Olympic and international federation regulations, managing to resolve critical situations with a sure hand.

Keywords: territoriality, reception, facilities, image, South Tyrol.

Resumen

Los comentarios oficiales expresados por los Comités Olímpicos y la prensa de varias naciones sobre la celebración de los Juegos Olímpicos de Invierno de 1956 en Cortina d'Ampezzo fueron unánimemente positivos, en consonancia con el informe oficial de casi 800 páginas publicado por la organización italiana. Estudios posteriores, tanto italianos como internacionales, han confirmado el excelente éxito del evento de la marca italiana en Cortina. Utilizando fuentes de archivo primarias hasta ahora inexploradas, esta tesis pretende resaltar cómo este éxito aclamado fue cierto, pero la organización italiana, en este caso específico la Secretaría General de los Juegos que dirigió la preparación y realización del evento en Cortina, logró superar las principales dificultades durante la preparación y celebración de los Juegos. La gestión de la territorialidad, la acogida y la puesta en marcha de las instalaciones chocaron, al menos inicialmente, con dificultades políticas y culturales, que podrían haber causado graves daños, de no haber sido resueltas. Además de los posibles problemas relacionados con el funcionamiento de las instalaciones y la gestión de los Juegos, el comité organizador se enfrentó a algunas controversias en términos de relaciones internacionales. Cabe señalar que los Juegos se celebraron en un momento de tensión política con la vecina Austria, debido a los continuos disturbios en el Tirol del Sur italiano. Hasta 1918 Cortina había sido tirolesa y austriaca. La Secretaría del Comité Organizador se apegó escrupulosamente a la normativa olímpica y de las federaciones internacionales, logrando resolver situaciones críticas con mano segura.

Palabras clave: territorialidad, recepción, instalaciones, imagen, Tirol del Sur.

Introduzione

I Giochi olimpici invernali di Cortina d'Ampezzo, disputati tra il 26 gennaio e il 5 febbraio 1956, sono stati ascritti dalla storiografia sportiva come un notevole successo ottenuto dal nuovo sistema statale italiano, repubblicano e democratico, sorto dalle macerie della guerra e dalla pesante eredità del regime fascista¹. Il ponderoso Rapporto ufficiale dei Giochi, con quasi 800 pagine di testo,

¹ Ne diamo alcuni esempi, in ambito nazionale: Rolly Marchi, *Azzurrissimo. Cinquant'anni di sci in Italia e i Campionati del mondo 1970* (Milano: Moneta, 1970), 78; Vincenzo Jacomuzzi, Giorgio Viberti, Paolo Viberti, *Storia delle Olimpiadi invernali* (Torino: Stampatre, 2013), 416; Massimo Spampani, *Cortina Olimpica* (Bologna: Renografica, 2005), 15; in campo internazionale, Kurt Jeschko, *VII. Olympische Winterspiele Cortina 1956* (Baden: Warner, 1956), 7, 157-158.

riassuniva con estrema cura e straordinario dettaglio di cifre e misure l'azione profusa dall'organizzazione italiana in tutti i settori d'azione attuativi, logistici, mediatici, finanziari, nonché i dati competitivi e statistici delle due settimane cortinesi². Un simile compendio d'informazioni ha senz'altro influenzato lo studio critico dell'Olimpiade cortinese. Come si poteva scrivere qualcosa di più e in dissonanza con tale esaustivo resoconto?

Il recente rinvenimento presso l'Archivio storico del Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI) a Roma di un corposo fondo, ricco di faldoni e fascicoli, sulla preparazione e l'attuazione di Cortina 1956 ha rappresentato una splendida occasione per verificare la reale portata del conseguimento italiano. Gli autori hanno studiato principalmente due grandi risorse, il fondo della Segreteria generale del Comitato organizzatore dei Giochi, dotato di una quantità notevole di serie tematiche, corrispondenti fra l'altro al dettaglio del Rapporto ufficiale, e il sottofondo delle Relazioni fra il CONI e le federazioni. Per quest'ultima partizione, parte di un altro insieme omogeneo, anche se non organizzato, vale a dire il fondo raggruppante le attività del CONI del secondo dopoguerra, grande attenzione è stata rivolta ai fascicoli dedicati alle federazioni italiane della neve e del ghiaccio implicate nella lenta, ma continua, preparazione dei Giochi.

Il presente lavoro vuole essere un breve, ma analitico, esame di come fu condotta la preparazione e la messa in opera dei Giochi, delle problematiche superate dal Comitato organizzatore sotto tre differenti profili operativi, vale a dire quello dell'adeguamento del territorio, quello della preparazione e quello della gestione degli impianti, e della risoluzione di alcune contrarietà intercorse tra il Comitato organizzatore e alcune rappresentative straniere. Il successo italiano fu autentico, ma le carte analizzate dimostrano come il conseguimento non fu facile e in taluni casi il consenso fu guadagnato dopo un confronto non privo di difficoltà. Un errore o una falla in un qualsiasi punto della macchina organizzativa e nell'inter-relazione degli organi responsabili dell'organizzazione italiana dell'Olimpiade con i paesi ospiti e i suoi visitatori avrebbe comportato un danno reputazionale serio e difficilmente cancellabile nel tempo.

La sfida italiana

L'eccellente riuscita dei primi Giochi olimpici italiani non era affatto scontata. L'abilità organizzativa italiana era nota e aveva ottenuto ottimi riscontri anche durante l'era fascista³. Tuttavia l'aspettativa esterna nel 1956, nel pieno oramai della Guerra fredda, era assai diversa. L'Italia doveva offrire un'organizzazione all'altezza dell'oneroso compito non solo sotto il profilo della gestione degli eventi e della funzionalità degli impianti, sempre in continua evoluzione, ma anche mostrarsi all'altezza dei requisiti democratici e di civiltà in linea con la fratellanza olimpica, sfuggendo in maniera definitiva da qualsiasi apparenza propagandistica che aveva marchiato la presenza italiana sullo scenario sportivo internazionale durante il ventennio fascista. Erano sotto esame l'accoglienza, l'apertura mentale e pratica a soddisfare bisogni e spazi d'azione per la piacevole e pacifica permanenza delle delegazioni straniere, la gestione di una tranquilla convivenza tra rappresentative con profonde diversità culturali e politiche, la possibilità di circolare in libertà nell'area ospitante e limitrofa, ma al tempo stesso di garantire sufficiente controllo e sicurezza per eventuali inconvenienti.

Sin dal 1949, anno dell'assegnazione dell'organizzazione dei Giochi da parte del CIO, l'Italia era schierata nell'Alleanza atlantica, doveva comportarsi e confermarsi non solo vigile e impeccabile custode dei valori occidentali, ma altresì imparziale, accogliente e ospitale con i paesi che appartenevano al blocco comunista, tanto più che l'Unione Sovietica avrebbe esordito proprio a Cortina nei Giochi olimpici invernali e che gli atleti della Repubblica democratica tedesca, pur

² CONI, *VII Giochi Olimpici invernali. VII Olympic Winter Games* (Roma: Società Sograrò, 1956).

³ Oltre ad avere organizzato eventi internazionali di primo livello nel calcio, nel ciclismo, nel motorismo, nell'atletica ed in altri sport estivi, l'Italia aveva allestito la prima edizione dei Giochi mondiali universitari invernali nel 1928 proprio a Cortina e successivamente a Bardonecchia nel 1930. Cortina era stato teatro di Campionati internazionali nel bob, nello sci alpino e sci nordico. Milano era stata apprezzata sede dei Campionati europei (1924) e mondiali (1934) di hockey su ghiaccio.

partecipando all'interno di un'unica rappresentativa tedesca, avevano chiesto e ottenuto distinzione e attenzione particolari. Non avevano infatti preso parte all'edizione di Oslo del 1952.

La sfida italiana si giocava su molteplici campi ed era salita di livello dopo che il CIO nella sua sessione di Parigi del 15 giugno 1955 aveva assegnato all'Italia anche l'organizzazione delle Olimpiadi estive di Roma 1960⁴. Questa analisi si concentra su tre settori particolari, proprio perché cruciali e decisivi per il salto di qualità politico e culturale richiesto nel 1956 all'Italia. Il primo settore era quello dell'accoglienza e ospitalità all'interno dei limiti e delle possibilità offerte dalla territorialità ampezzana. Dirigenti e autorità sportive locali e nazionali avrebbero dovuto marciare in concordia e amicizia con il personale impiegato in Cortina e con i cortinesi per offrire uno spirito davvero olimpico. Il secondo settore era quello dell'impiantistica, che avrebbe dovuto mostrarsi solida, affidabile, gestibile con competenza e capacità, sotto gli occhi severi di paesi assai sviluppati nell'ambito degli sport invernali. Il terzo settore era quello più delicato, le relazioni internazionali. Soprattutto le persone impiegate nella preparazione e attuazione della macchina organizzativa avrebbero dovuto muoversi con estrema abilità diplomatica, tenendo un'equidistanza politica e offrendo una capacità culturale di accogliere la diversità delle altre tradizioni, proponendo la propria identità senza ledere l'altrui sensibilità. Occorreva rispondere alle richieste con generosità ma anche equilibrio, attenendosi al regolamento olimpico. Talora sarebbe occorso dire 'no' per non creare differenze, preferenze, diversità di trattamento.

In tutti questi fronti, l'Italia doveva recuperare credibilità, prestigio e autorevolezza. Non doveva far dimenticare solo il proprio recente passato di paese aggressore e alleato della Germania nazista, ma anche la ferita inferta allo spirito e alla tradizione olimpica con la disputa dei Campionati mondiali di sci (alpino e nordico) di Cortina del 1941, allorché aveva aderito al progetto di nuovo ordine europeo dello sport, adatto e accessibile solo alla razza più forte e vincitrice nel confronto bellico. Solo i paesi dell'Asse e i suoi alleati avevano preso parte a quella manifestazione poi declassata dalla Federazione internazionale dello sci nel 1946⁵. Lo sport mondiale ufficiale si era fermato allo scoppio della guerra, l'Italia invece, sulla scia dell'alleato tedesco, aveva violato questo arresto, scegliendo una strada bellicista e razzista.

La numerazione delle Olimpiadi estive non era stata interrotta. All'undicesima edizione di Berlino 1936 era seguita nei fatti la quattordicesima di Londra 1948, lasciando nel conteggio e nella memoria la dodicesima Tokyo/Helsinki 1940 e la tredicesima Londra 1944. Nel settore invernale, dalla quarta di Garmisch Partenkirchen 1936 si era passati alla quinta di Saint Moritz nel 1948, infatti le programmate Garmisch Partenkirchen 1940 e proprio Cortina d'Ampezzo 1944 erano state tolte dalla numerazione e cancellate dalla memoria olimpica, nonostante Cortina 1944 fosse stata eletta sede olimpica al termine del Congresso CIO di Londra nel giugno 1939, prima dello scoppio della guerra⁶. Dunque, il linguaggio, la coreografia, i distintivi, i gadgets, i manifesti e le foto rappresentative di Cortina 1941 e 1944 non dovevano rievocare ricordi negativi e sospetti⁷.

In sostanza, la domanda che si ponevano gli altri paesi, soprattutto gli alleati, era semplice: nei pochi anni di vita e di libertà, l'Italia democratica era riuscita a formare e guidare i propri cittadini alla libertà, al livello di cultura e di civismo normalmente conosciuto nelle società occidentali?

⁴ Il Presidente del CONI Giulio Onesti ribadiva come il successo di Cortina aveva confermato la bontà della scelta del CIO a riguardo di Roma 1960. Cortina 1956 era apripista per Roma 1960, CONI, *VII Giochi olimpici invernali*, 18.

⁵ Gherardo Bonini, "Camaraderie and rivalry between the axis super-powers. The World skiing Championships of Cortina in 1941", June 1, 2020, <https://www.playingpasts.co.uk/articles/winter-sports/camaraderie-and-rivalry-between-the-axis-super-powers-the-world-skiing-championships-of-cortina-in-1941/> (ultima visione 20 febbraio 2024).

⁶ *Yorkshire Post*, 10 giugno 1949, 22.

⁷ Le due edizioni cancellate erano state simbolo del 'nuovo ordine europeo dello sport' di matrice nazi-fascista che aveva mantenuto lo sport attivo durante la Guerra. Inoltre, Cortina era stata designata dai regimi nazi-fascisti sede dei Giochi mondiali invernali della gioventù per il febbraio 1943.

Accoglienza, logistica e territorialità

L'Italia non era una grande potenza dello sport invernale. Era forse la prima volta, da Chamonix 1924, che l'Olimpiade bianca approdava in un paese non di primissimo rango, dopo che il festival della neve e del ghiaccio era stato ospitato per due volte dalla Svizzera, una ciascuna dagli Stati Uniti, dalla Germania e dalla Norvegia. Oslo 1952 era stata l'ultima edizione. I norvegesi avevano salutato l'approdo olimpico come una sorta di 'ritorno a casa' dello sport invernale. Oslo era una capitale e aveva potuto ospitare i Giochi sfruttando appieno tutta la larghezza della propria estensione. Alcune partite del Torneo di hockey su ghiaccio erano state disputate utilizzando altri tre impianti, talora distanti anche 80 chilometri dal cuore della città⁸.

Cortina aveva avanzato nel 1947 una prima candidatura per ospitare i Giochi del 1952, saggiando il terreno politico all'interno del Movimento olimpico, che si rivelò non ostile⁹. Ottenuta nel giugno 1949 l'assegnazione della settima Olimpiade invernale, il governo italiano mise in moto la macchina organizzativa sin dal 1950, attuando i primi sopralluoghi, il primo dei quali nel novembre 1951¹⁰ atti a verificare con dettaglio il quadro della situazione cortinese e la lista esatta degli interventi da eseguire, con la relativa messa in cantiere delle opere da svolgere, gradualmente ed efficacemente negli anni che avrebbero preceduto i Giochi. Al vertice del Comitato Organizzatore fu eletto Paolo Ignazio Thaon di Revel, già campione olimpico di spada a squadre ad Anversa nel 1920 e membro del CIO dal 1932¹¹. Come accennato, tutta la messa in opera, dall'accoglienza all'impiantistica, doveva essere differente dal passato. I lavori dovevano essere ben preparati, senza fretta e senza la faciloneria di cui spesso, sul fronte alleato, ci accusavano.

Il Comitato Organizzatore si presentò puntuale e meticolosamente preparato agli appuntamenti di verifica richiesti dal CIO, l'ultimo dei quali nel Congresso del CIO ad Atene nell'aprile 1954, e seppe offrire un resoconto convincente e puntuale¹².

La prima necessità di accoglienza e territorialità riguardava gli alloggi delle delegazioni straniere. Oslo aveva messo a disposizione degli atleti tre comprensori principali¹³, ma, dal lato turistico, aveva sfruttato abilmente la propria capacità alberghiera, e in parte l'ospitalità dei suoi abitanti pronti a offrire stanze e servizi sia ai visitatori che al personale del seguito dell'ultimo momento. Oslo era una capitale estesa, con più di 400.000 abitanti di contro ai 6000 cortinesi, ma nonostante l'apparente dispersione delle sedi differenti, e grazie ad un efficiente e collaudato sistema di trasporti, la sede norvegese offrì ai visitatori l'opportunità di permanere con facilità nella sede olimpica e raggiungere i teatri di gara. La popolazione di Oslo si era rivelata poi estremamente collaborativa¹⁴.

Il Comitato Organizzatore dei Giochi 1956 e il Comune di Cortina scelsero la copertura alternativa delle strutture alberghiere in luogo del villaggio olimpico. Centrale dunque fu l'accordo e la sinergia creatasi fra la Segreteria del Comitato organizzatore, al cui vertice stava il triestino di nascita, ma profondo conoscitore della regione altoatesina in virtù della sua militanza d'alpinista, Giordano Bruno Fabjan¹⁵, e l'ente Epoca (Ente preparazione olimpionica Cortina d'Ampezzo)

⁸ *Ice hockey at the 1952 Winter Olympics*, https://en.wikipedia.org/wiki/Ice_hockey_at_the_1952_Winter_Olympics (ultima visione 20 febbraio 2024).

⁹ Nicola Sbeti, *Giochi diplomatici. Sport e politica estera nell'Italia del secondo dopoguerra* (Treviso: Fondazione Benetton Studi Ricerche; Roma: Viella, 2020), 250-251.

¹⁰ Fondo Cortina 1956 (Archivio CONI), Serie Sopralluoghi, Relazione Luciano Berti.

¹¹ *Corriere della Sera*, 20 luglio 1932, 5.

¹² Fondo Cortina 1956, Serie Rapporto Atene 11-14 aprile 1954.

¹³ Olympic Studies Centre, *Olympic Winter Games Villages from Oslo 1952 to Pyeongchang 2018*, 8-11.

¹⁴ Fondo Cortina 1956, Serie Parallelismo Oslo Cortina, Ente Provinciale per il Turismo di Belluno, Parallelismo Oslo Cortina, 1952, 1-2.

¹⁵ Un breve profilo biografico è presente in (a cura di) Claudio Ferretti e Augusto Frasca, *Le Garzantine. Sport* (Milano, Garzanti, 2008), 450-451, ma la sua figura meriterebbe un ulteriore approfondimento.

presieduto da Otto Menardi¹⁶, uno dei gestori dell'Hotel Tre Croci, divenuta in seguito sede della delegazione sovietica¹⁷.

Occorre sottolineare l'importanza della figura di Fabjan. Egli ebbe un ruolo di 'governatore' e di responsabile dell'ultima decisione sulle questioni spinose che avrebbero potuto emergere. Politici e dirigenti avevano tracciate le linee guide d'azione e fatto costruire il contesto operativo dei Giochi, Fabjan si occupò della gestione del quotidiano.

Altra figura chiave fu quella di Menardi, che ricopriva diverse cariche prestigiose e utili. La sua abilità si rivelò vantaggiosa. Dal 1947 era membro del Comitato direttivo della Federazione internazionale dello sci (FIS), dal 1949 aveva assunto il ruolo di direttore tecnico della squadra italiana di sci, nel 1952 a Oslo era stato uno dei tracciatori dei percorsi olimpici dello sci alpino. Analizzando le carte del Fondo Cortina 1956, risulta chiaramente come i rapporti tra Menardi e Fabjan furono sempre collaborativi e cordiali, sbloccarono diverse vertenze riguardanti il sequestro dei terreni atti a ospitare le strutture di gestione del CONI in Cortina e, soprattutto, alla costruzione dei nuovi impianti olimpici¹⁸.

Menardi condusse anche le trattative per l'ampliamento e la ristrutturazione degli impianti alberghieri, nella considerazione dei desiderata delle varie delegazioni. Molte di esse portarono con sé cibi e vettovagliamento per non stravolgere i propri programmi di preparazione e il Comitato organizzatore fu abile a risolvere tali incombenze, al pari delle prenotazioni dell'ultimo periodo inoltrate da alcune delegazioni, i cui alti funzionari decisero solo con l'approssimarsi dei Giochi, la loro permanenza a Cortina¹⁹.

Territorialità significava anche modificazione e adattamento del luogo alle esigenze di un evento ritenuto di superiore interesse. Sin dall'ottenimento dell'edizione ancora da svolgere del 2026, le polemiche si sono riaccese. L'analisi dell'evento 1956 rileva semplicemente un'altra situazione appartenente ad un'altra epoca con un'altra sensibilità. Sia il Rapporto ufficiale²⁰, che il Bollettino ufficiale²¹, come persino alcuni siti con sezioni storiche²², fanno riferimento solo a lievi contrasti per disboscamenti e distruzioni parziali di roccia e escrescenza naturale ai fini della costruzione di collegamenti infrastrutturali tra l'esterno e i teatri di gara.

Un'altra problematica importante riguardava i collegamenti infrastrutturali di Cortina e verso Cortina. Essa risulta essere stata fino dal 1950 fra le preoccupazioni principali del governo italiano e del nascente Comitato Organizzatore. Venne mantenuto il collegamento della ferrovia a cremagliera per Cortina, furono eseguiti due allargamenti delle vie stradali d'accesso a Cortina e fu deciso di utilizzare, in supporto al piccolo aeroporto di Dobbiaco, il più vicino a Cortina, anche i siti d'aviazione di Treviso e Padova, ritenuti assai funzionali e efficienti²³.

¹⁶ Mario Ferruccio Belli, "Otto Menardi: Gli sport invernali come missione" in *Voci di Cortina*, 1° maggio 2014, 18. In Ferretti Frasca (a cura di), *Le Garzantine*. Sport cit., è stranamente assente una voce dedicata a Otto Menardi.

¹⁷ Il giornale americano *Sport Illustrated*, 30 gennaio 1956, 26-27 presentava una cartina illustrativa dei siti di Cortina, evidenziando, unico caso, l'albergo dove alloggiavano i russi.

¹⁸ Fondo Cortina 1956, Serie Comune Cortina, Fascicolo Menardi, in particolare Giordano Bruno Fabjan a Otto Menardi, 24 giugno 1953.

¹⁹ Menardi riuscì a rispondere anche a richieste di cambiamenti rispetto ai precedenti accordi con le delegazioni straniere, come nel caso inoltrato dalla rappresentativa tedesca per uno spostamento d'alloggio, Otto Menardi a Walter König, Segretario generale del Comitato olimpico tedesco, 6 aprile 1955, in Fondo Cortina 1956, Fascicolo Menardi.

²⁰ CONI, *VII Giochi Olimpici invernali.*, 171, 367.

²¹ VII. Giochi Olimpici Invernali Cortina 1956 Italia, *Bollettino Ufficiale*, 2 Novembre, 1954, 5, 7, 9.

²² Ad esempio, il sito *Le Olimpiadi d'Italia*, Cortina 1956 <https://www.leolimpiadiditalia.it/> (ultima visione 20 febbraio 2024) con le sezioni Stadio Apollonio, Pista Col Druscié, Pista Ilio Colli.

²³ Fondo Cortina 1956, Serie Aeronautica, Lettera di Giordano Bruno Fabjan al Comando aeroportuale militare di Padova, 17 novembre 1955.

La questione sudtirolese in sottofondo

La rapida acquisizione della necessità di una gestione di una ben definita territorialità cortinese portò alla consapevole decisione strategica di dovere limitare il controllo di tutti gli aspetti funzionali e materiali degli eventi sportivi alla pura giurisdizione prefettoriale di Belluno. Sullo sfondo di tutte queste decisioni infrastrutturali e logistiche riguardanti l'organizzazione di Cortina aleggiava un problema spinoso che, già presente al momento dell'assegnazione dei Giochi a Cortina nel 1949, si acuì durante gli anni di avvicinamento ai Giochi. Gli ambienti politici e le popolazioni di lingua tedesca del Sud Tirolo erano in agitazione e criticavano puntualmente il governo italiano, reclamando l'applicazione reale e totale delle autonomie legislative e amministrative di Trento e Bolzano, spesso evocando la minaccia una possibile indipendenza, se non, extrema ratio, una secessione verso l'Austria. Il partito popolare sudtirolese (SVP), espressione di questa volontà autonomista, manteneva una situazione di permanente conflittualità politica con il governo centrale di Roma²⁴.

La problematica questione sudtirolese era quasi mai nominata nelle relazioni epistolari e nei contatti tra i vari membri del Comitato Organizzatore e tra essi e il Comune di Cortina o il governo italiano. Tutti, Fabjan in primis, avevano consapevolezza che la questione fosse sempre pronta a rinfocolarsi. Ad esempio, al momento di decidere quale dovesse essere il logo e l'immagine dell'organizzazione cortinese da presentare nella copertina del *Bollettino ufficiale*, Sabelli Fioretti, pubblicitista insigne e capo ufficio stampa dei Giochi, propose di scegliere la stella alpina (*edelweiss*), ma Fabjan ritenne la cosa assai sconsigliabile e imprudente poiché l'edelweiss era uno dei simboli identitari del Tirolo e tale scelta avrebbe solleticato gli animi dei sudtirolesi di lingua tedesca. Fabjan inoltre ricordava a Sabelli Fioretti come la SVP contasse un discreto seguito anche a Cortina. Sarebbe stato un grave errore politico e psicologico²⁵. Come simbolo d'immagine per le copertine del *Bollettino ufficiale* fu dunque scelto un olivo stilizzato un po' sui generis, che ricordava fortemente un giglio²⁶. La ditta grafica incaricata del disegno e della relativa stampa era fiorentina²⁷.

L'organizzazione cortinese e di lingua italiana era sotto l'occhio della stampa di lingua tedesca, sudtirolese, austriaca e tedesca, pronta a essere colta in fallo, come nel caso della scelta dell'aeroporto. Voci giornalistiche, per altro non confermate dalle fonti archivistiche, ventilavano la possibile scelta dell'aeroporto di Venezia, nonché la disputa della cerimonia inaugurale dei Giochi sulla laguna. Immediatamente, il giornale sudtirolese *Dolomiten* bollò tale presunta volontà come segno dell'incapacità degli 'italiani' di organizzare l'Olimpiade invernale²⁸.

La costruzione di un'immagine accogliente e positiva

Il Comitato Organizzatore era consapevole di dovere limitare il quadro operativo dei Giochi strettamente alla provincia di Belluno e all'area ampezzana, anche per un altro fondamentale aspetto che doveva contribuire in modo decisivo alla riuscita dell'evento, vale a dire quello del reclutamento del personale di servizio civile sul territorio. Occorreva esaminare con cura i curricula di vari operatori che avrebbero lavorato all'organizzazione materiale delle fasi dell'evento olimpico, come gli assistenti linguistici, gli accompagnatori, i membri della vigilanza, gli addetti allo scorrimento del pubblico e alla ristorazione sul campo, come pure i manutentori degli impianti.

Lo svolgimento e il successo dei Giochi dipendevano dalla messa in opera simultanea, coordinata ed efficiente di tali ineliminabili servizi, per i quali agli esecutori erano richiesti educazione, qualità e formazione, ma anche efficienza e cortesia, preparazione culturale e linguistica, conoscenza del

²⁴ Rolf Steininger, *South Tyrol. A Minority Conflict of the Twentieth Century* (New Brunswick/London: Transactions Publishers, 2003), 112-115.

²⁵ Fondo Cortina 1956, Corrispondenza Fabjan-Sabelli Fioretti, Lettera di Giordano Bruno Fabjan a Giuseppe Sabelli Fioretti, 9 febbraio 1954.

²⁶ Il primo Bollettino ufficiale comparve nell'agosto del 1954.

²⁷ Fondo Cortina 1956, Lettera di Fabjan a Sabelli Fioretti, 9 febbraio 1954.

²⁸ *Dolomiten*, 11 marzo 1952, 12.

territorio e soprattutto matura apertura alle altre culture, delle quali i visitatori impersonavano abitudini, richieste e esigenze. Nel Fondo Cortina 1956 vi sono numerose foto riguardanti i primi turisti sovietici della storia olimpica invernale per i quali vi era curiosità e attenzione. Anche la celebre attrice Sophia Loren fu immortalata con turisti sovietici favorendo, nel suo piccolo, l'immagine del pacifico contatto tra i due blocchi della Guerra fredda che si stava effettuando per i Giochi di Cortina²⁹. Onde rafforzare l'immagine di imparzialità e di totale accoglienza, il film ufficiale dei Giochi intitolato *Vertigine bianca* riprese gli atleti sovietici più volte³⁰.

Sophia Loren, Raf Vallone, Ugo Tognazzi furono tra gli attori e le persone di spettacolo che contribuirono anch'essi all'accoglienza e alla positiva immagine che l'Italia voleva dare attraverso i Giochi di Cortina. Se tali consumati attori sapevano bene cosa fare, anche perché comprendevano come tali apparizioni a Cortina corroborassero il successo della loro immagine, diversa era la questione del reclutamento del personale ausiliario, temporaneo, ma con compiti delicatissimi. La selezione fu dunque incentrata su sull'area ampezzana e, quando si trovò nella necessità di assoldare personale esterno a tale area si seguì sempre un parametro di affidabilità nella competenza³¹.

Gli impianti

Il Comitato Organizzatore formò per ognuna delle discipline sportive delle Olimpiadi invernali delle Commissioni tecniche che dovevano visionare e controllare la gestione di impianti e competizioni. Al vertice delle Commissioni furono insediati nomi prestigiosi e di grande livello, come Piero Oneglio per lo sci, Menardi, uno dei più stretti collaboratori, per le prove alpine, il colonnello Giuseppe Fabre per le prove nordiche e Wilhelm Holzner per il trampolino. Il nativo di Monaco, ma cortinese di vita e di carriera Friedrich Terschak guidava la Commissione per il bob, l'ex campione degli anni precedenti alla guerra Icilio Perucca supervisionava il pattinaggio di velocità e Bruno Bonfiglio quello artistico, l'ex internazionale e dirigente Enrico Calcaterra era il responsabile per l'hockey su ghiaccio. La natura ed il livello della squadra garantiva competenza. Tutti i componenti erano già stati in evidenza negli anni del regime fascista ed in tempo di guerra, ma la loro autorità era indubbia, anche a livello internazionale. Inoltre la continuità del loro operato aveva marcato la ricostruzione dello sport italiano nel dopoguerra³².

Gli impianti furono sottoposti a revisione e ristrutturazione perché l'efficienza tecnologica doveva avere un ruolo preponderante. Il trampolino Italia ereditato dal 1941 e magnificato dal regime, ma anche salutata dalla stampa specializzata della Germania nazista³³, era in legno. Pertanto fu realizzata, in tempi brevi e con grande intensità di lavoro, una struttura d'avanguardia a base di calcestruzzo, messa disposizione degli atleti e del Comitato Organizzatore già nell'estate del 1955. Coadiuvato dall'esperto internazionale Straumann, l'ingegnere capo dei lavori al trampolino fu Holzner. Negli anni '30, Holzner aveva vinto numerosi titoli italiani nel fondo e nella combinata nordica. A livello internazionale, aveva ottenuto successi nei Giochi mondiali universitari. Al momento della scelta delle Opzioni nel 1939, Holzner era emigrato in Germania dove aveva sviluppato una brillante carriera ingegneristica, prima di tornare, nel dopoguerra, a Soprabolzano, nella struttura alberghiera di famiglia³⁴.

²⁹ La copertina de *Il Campione*, 6 febbraio 1956, riprodusse uno degli scatti dell'ardito turista sovietico insieme alla stella del cinema occidentale.

³⁰ *Corriere della Sera*, 20 gennaio 1956, 1.

³¹ Nelle carte del Fondo Cortina 1956 risulta evidente la particolare attenzione dedicata dal Comitato organizzatore al ruolo degli attachés, figure di riferimento e di aiuto pratico, elementi a metà fra il diplomatico e l'accompagnatore, intermediario tra le rappresentative, il personale autoctono e il Comitato organizzatore.

³² Sbeti, *Giochi diplomatici*, 60-61.

³³ *Innsbrucker Nachrichten*, 22 gennaio 1941, 6.

³⁴ Brevi informazioni biografiche su Wilhelm Holzner nel sito del Parkhotel Holzner, <https://www.parkhotel-holzner.com/it/hotel/albergo-storico.html#1492> (ultima visione 20 febbraio 2024). Per le sue vittorie si vede "Holzner" serie *I campioni del giorno. Avvenimenti*, supplemento Gazzetta dello Sport, 20 febbraio 1934.

Dalla precedente gestione sportiva fascista, Cortina aveva ereditato due trampolini. Oltre all'Italia infatti, vi era anche il Balilla, destinato a concorrenti di secondo livello. Per un breve lasso di tempo, il Comitato organizzatore vagheggiò l'idea di un secondo trampolino, esclusivo per la gara di salto³⁵, ma poi il progetto decadde.

L'aver messo a disposizione un impianto fondamentale così moderno e funzionale con un ampio anticipo sulle gare olimpiche, per consentire un efficiente collaudo da parte di atleti e tecnici, fu giustamente sottolineato nella stampa estera, in particolare su quella inglese³⁶. Notoriamente, gli appassionati di sport invernali britannici si orientavano per Saint Moritz o Garmisch Partenkirchen, ma da allora in poi Cortina entrò di diritto nel novero delle qualificate stazioni invernali consigliate e raccomandabili. Essa dunque possedeva gli standard adatti ad essere qualificata al rango di sede di tutte le discipline sportive, non solo quelle nelle quali, nel tempo, aveva guadagnato credito, ossia bob, sci alpino e di fondo, hockey su ghiaccio³⁷.

La mancata promozione dello slittino e l'ombra della questione sudtirolese

Come ricordava Sabelli Fioretti, la pista di bob del Ronco costruita nel 1923 anche con il contributo di Terschak, e poi migliorata e rinforzata nel corso degli anni seguenti, era l'unico punto fermo degli organizzatori, l'unico impianto richiedente un approntamento quasi di routine³⁸.

La pista aveva ospitato nel 1950 e 1954 due edizioni eccellenti dei Campionati mondiali di bob, ma anche nel 1953 i Campionato europei di slittino e nel 1954 i Campionati italiani della stessa specialità, notoriamente non conteggiati nel computo storico ufficiale federale³⁹.

In effetti, l'attività degli slittini in Italia era confinata all'area sudtirolese, ma non godeva di riconoscimento ufficiale dal CONI. Il responsabile regionale era Alessandro Malpassi e il suo uomo di fiducia il vipitenese Karl Riedmann. All'interno degli Archivi del CONI, nel sottofondo relativo alle Relazioni del CONI con le sue federazioni, troviamo spesso la partecipazione di Riedmann alle sessioni della Federazione italiana dello sci (FISI). Nella seduta del 22 e 23 agosto 1953, su incarico della Commissione tecnica internazionale dello slittino, che era ancora un organo dipendente dalla federazione internazionale del bob (FIBT), Riedmann chiese alle autorità sciistiche italiane la possibilità di far disputare una prova dimostrativa della specialità sulla pista del Ronco, passo utilissimo per la richiesta di ufficializzare lo slittino quale sport olimpico. La FISI rispose inizialmente in maniera interlocutoria⁴⁰. Gli ottavi Campionati italiani di slittino di Cortina del 20 e 21 marzo 1954, aperti alla concorrenza straniera, erano considerati un momento utile agli sforzi della Commissione tecnica internazionale per convincere il CIO⁴¹.

Nonostante nella stessa seduta dell'agosto 1953 si parlasse di appoggio all'attività degli slittini e di accettazione dello svolgimento dei Campionati italiani, tale disciplina sportiva viveva nel limbo della non piena riconoscibilità internazionale e della conseguente ufficiosità da parte italiana. La federazione erogava anche risorse per l'attività, confinata nel Sud Tirolo, ma i Campionati italiani rimanevano fuori dagli albi d'oro ufficiali della FISI⁴². La cittadina austriaca Lotte Embacher, con passaporto italiano riconosciuto dalla Commissione tecnica internazionale, guadagnò la medaglia di bronzo ai Campionati europei del 1954 e del 1956, ma nessuna menzione viene fatta nelle sedute

³⁵ Fondo Cortina 1956, Serie Comune di Cortina, Lettera di Giordano Bruno Fabjan al Signor Sindaco di Cortina, 2 luglio 1954.

³⁶ *The Sphere*, 19 novembre 1955, 22 e 7 gennaio 1956, 15.

³⁷ Sottolineato dal resoconto ufficiale del Comitato olimpico tedesco, (a cura di) Carl Diem, *Die VII. Olympischen Winterspiele 1956* (Stoccarda/Döffingen: Deutsche Olympischer Sportverlag, 1956), 180-186.

³⁸ Giuseppe Sabelli Fioretti, *Olimpiade bianca* (Roma: Angelo Signorelli, 1956), 107, 109.

³⁹ <https://fisi.org/federazione/cenni-storici/> visione del 20 febbraio 2024.

⁴⁰ Sottofondo CONI Relazioni con le federazioni, FISI, anno 1953, Verbale seduta della Commissione tecnica del bob, 22-23 agosto 1953, 5.

⁴¹ *Dolomiten*, 25 marzo 1954, 10.

⁴² CONI, *Il CONI e le Federazioni sportive* (Roma: CONI, 1962), non presenta nessuna lista di Campionati effettuati. Deve però registrare gli allori internazionali del 1961 e 1962, ma tace sulle medaglie di Lotte Embacher nel 1954 e 1956.

della FISU, né, come detto, negli albi d'oro, anche successivi. La FISU lasciò ben presto decadere la richiesta di sostegno e lo slittino non trovò spazio, nemmeno come disciplina dimostrativa, a Cortina 1956, sebbene la Commissione tecnica internazionale vi confidasse esplicitamente come ribadito nel verbale della sua seduta del 22 gennaio 1954⁴³. Riedmann impiegò il finanziamento ottenuto nel 1955 per la Coppa Europa a squadre di Vipiteno nel 1957⁴⁴.

Riedmann inviò la sua domanda per essere parte dei Giochi cortinesi in qualità di giudice per le competizioni di bob⁴⁵, ma, sia nei documenti ufficiali e pubblicati, sia nelle carte archivistiche consultate, non risulta il suo contributo all'evento olimpico. Slittino voleva dire, in Italia, Sud Tirolo e questo un insieme d'interessi lontani dal mondo del CONI, ma che la prudenza politica e mediatica invitavano a evitare.

Una prima decisione sulla costruzione del nuovo stadio del ghiaccio fu presa, di comune accordo tra il Comune di Cortina e l'Azienda del Turismo, già nel 1950⁴⁶. Lo stadio era destinato a ospitare le prove artistiche di pattinaggio e le partite dell'hockey su ghiaccio. All'interno di un suo contributo per *Lo sport illustrato* diretto da Emilio De Martino, l'articolista Giuliano Ongaro, commentando l'inaugurazione dello splendido Palazzo del Ghiaccio di Bolzano nel 1953, sottolineava l'estrema utilità di quest'ultimo, definito come il più moderno impianto in Europa, a affiancare Cortina nell'ospitare le partite di hockey⁴⁷, ma fu poi chiaro come tutto il programma e la logistica legata ad esso dovesse rimanere strettamente nell'area cortinese. Lo Stadio del ghiaccio di Cortina, con il suo solaio sotterraneo, nel quale gli impianti di refrigerazione sostenevano un'imponente mole di lavoro, sarebbe bastato per tutto il Torneo.

Dopo un rapido e trasparente disbrigo della procedura d'appalto alla Ditta Bittiga⁴⁸, durante i lavori di preparazione dello stadio, il sindaco di Cortina Mario Rimoldi si fece portavoce al CONI dei malumori cittadini al momento della costruzione dell'impianto fognario connesso allo stadio⁴⁹, ma poi tutto si risolse positivamente.

Vi era una stretta connessione tra la logistica degli alloggi e le aree teatro delle gare. Come avrebbe potuto essere garantita, con sufficiente fluidità e scorrevolezza, la trasferta di alcune rappresentative tra Bolzano e Cortina? Come sostenere e non appesantire l'allenamento delle squadre in movimento tra Bolzano e Cortina?

Nel passato, alcuni spiazzati adiacenti gli alberghi erano stati utilizzati per incontri di hockey e anche per esibizioni di pattinaggio artistico. Per Cortina 1956, questi piccoli spazi avrebbero potuto essere utilizzati come attrezzature secondarie o di ripiego, poiché sarebbe stato costruito uno stadio ausiliario, destinato principalmente agli allenamenti, che avrebbe sopperito a necessità contingenti.

Le scelte funzionali degli impianti erano dunque legate strettamente alla caratteristica di essere aree autosufficienti come sede di stanziamento, allenamento e competizione, nonché teatro dello spettacolo sportivo, con conseguente traffico di persone.

In ogni caso, ad esempio la stampa britannica rimase ammirata dalla costruzione di due stadi del ghiaccio, dotati di impianto così avanguardistico, e il più diffuso giornale di Aberdeen dichiarò Cortina come la sede meglio dotata di impianti di sempre in fatto di sport invernali, un vero paradiso per gli spettatori che avrebbe potuto godere di un comfort d'altissimo livello⁵⁰.

⁴³ Bert Isatitsch, *100 Jahre Rodelsport* (Rottenmann: FIL, 1983), 143.

⁴⁴ Sottofondo CONI, Relazioni, FISU, 1955, Verbale seduta della Commissione tecnica del bob del 18 giugno 1955, 3.

⁴⁵ Fondo Cortina 1956, Serie Richieste di tessere e passi, Fascicolo Riedmann.

⁴⁶ Fondo Cortina 1956, Serie Comune Cortina, Lettera di Mario Rimoldi al CONI, 27 aprile 1950.

⁴⁷ *Lo Sport illustrato*, 10 dicembre 1953, 15.

⁴⁸ Fondo Cortina 1956, Comune Cortina, Sottofascicolo Stadio del ghiaccio, Lettera di Bruno Zauli all'Ufficio legale del CONI, 25 maggio 1953.

⁴⁹ Fondo Cortina 1956, Comune Cortina, Lettera di Mario Rimoldi alla Direzione dei Lavori del ghiaccio, 9 settembre 1952.

⁵⁰ *Aberdeen Evening Express*, 14 dicembre 1955, 22.

La scommessa di Misurina

Una storia importante e decisiva per la credibilità della sede cortinese per l'espletamento dei Giochi riguardò la pista di pattinaggio su ghiaccio posta sul lago di Misurina. Fu una scelta audace, ma vincente. Il Lago di Braies, Baselga di Piné, Milano e la stessa Cortina avevano ospitato in passato le gare nazionali e internazionali di pattinaggio su ghiaccio. Addirittura, Bolzano aveva ospitato l'edizione 1954 dei Campionati europei⁵¹, ma, ancora una volta, solamente l'area cortinese avrebbe ospitato l'intera programmazione olimpica e anche il pattinaggio artistico.

Il Rapporto ufficiale, al pari di altri resoconti dell'epoca, insiste sulla significativa vittoria italiana ottenuta per aver fatto disputare, contro obiezioni e critiche severe esplicitamente rievocate, le prove di pattinaggio di velocità su ghiaccio sul lago di Misurina⁵². Il dato è davvero sorprendente e sensazionale se si pensa ad un rilievo storico e statistico elementare: tale sede ospitò i Campionati italiani del 1955 e del 1956, una rassegna pre-olimpica nel 1955 e le gare dei Giochi nel 1956. Prima dei Giochi e dopo i Giochi, in Italia furono scelte altre sedi per ospitare Campionati nazionali e internazionali.

Poiché tale sito non apparteneva al tradizionale circuito internazionale di pattinaggio su ghiaccio dell'epoca, le pressioni della federazione internazionale di sci e degli esperti scandinavi sugli organizzatori furono notevoli. Nel suo resoconto dei Giochi, anche Sabelli Fioretti rievoca con malcelata soddisfazione tale periodo di incalzante inchiesta e l'iniziale contrarietà degli esperti scandinavi, ma sottolinea come tale successo, quasi un marchio di orgoglio per l'intera Olimpiade, si deve ascrivere all'abilità italiana, che si avvale sia dell'opera diplomatica di Onesti, sia, in maggiore percentuale, della tenace convinzione di Fabjan, al pari di quella dei tecnici, disponibili a qualsiasi confronto. Le verifiche richieste dagli esperti internazionali, incalzanti, puntuali e meticolose, furono eseguite con cortesia e disponibilità massima e la soddisfazione fu unanime⁵³.

Notoriamente, l'atto che chiuse le verifiche fu compiuto dagli esperti sovietici, giunti al seguito degli atleti che parteciparono nel febbraio 1955 alla pre-olimpica, essi, muniti di un mini-aereo giocattolo con due piccoli pattini di affilatura estrema, provarono la consistenza, resistenza, durezza e in fin dei conti l'affidabilità della pista stessa, che, sin da queste gare, si rivelò adattissima a consentire il miglioramento dei primati fino a allora registrati⁵⁴.

Le carte d'archivio non solo confermano le difficoltà superate dal Comitato Organizzatore, ma testimoniano dell'incessante inter-relazione con gli esperti stranieri, in particolare svedesi, a tale riguardo, dunque della disponibilità italiana a una proficua collaborazione. Le obiezioni svedesi erano legate a tradizioni e abitudini, talvolta non coincidenti con lo svolgimento delle gare olimpiche. I paesi guida nel settore del pattinaggio velocità su ghiaccio, vale a dire gli scandinavi, avevano intessuto nel tempo legami che presupponevano una particolare logistica, dettata dalla vicinanza dei paesi stessi, ma tali implicazioni mal si adattavano alla necessità turistica, e anche al relativo introito, della sede di Misurina.

Il Presidente del Comitato olimpico svedese, Sigge Bergman, fu uno dei più incalzanti e presenti alti dirigenti a chiedere verifiche e sopralluoghi per la bontà delle gare di pattinaggio e per la selezione svedese, che coltivava per tale disciplina, numerose speranze di medaglia. Il Comitato Organizzatore s'adoperò in qualsiasi modo per l'illustre ospite, che venne in missione per visitare i futuri luoghi olimpici, già il 13 e 14 giugno 1954⁵⁵. Egli tornò ancora il 18 e 19 ottobre 1954⁵⁶. Oltre al problema della pista, Bergman sollevò anche il problema delle linee telefoniche e del numero di giornalisti che sarebbero potuti venire, poiché assai esperti e interessati, a Cortina e a

⁵¹ *Corriere della Sera*, 31 gennaio 1954, 6.

⁵² CONI, *VII Giochi Olimpici invernali.*, 180-188.

⁵³ Sabelli Fioretti, *Olimpiade bianca*, 119.

⁵⁴ *Gazzetta dello Sport*, 10 febbraio 1955.

⁵⁵ Fondo Cortina 1956, Serie Relazioni internazionali, Faldone Svezia, Lettera di Giordano Bruno Fabjan al Comitato olimpico svedese, 21 giugno 1954.

⁵⁶ Fondo Cortina 1956, Svezia Lettera di Sigge Bergman a Giordano Bruno Fabjan del 29 settembre 1954.

Misurina. Fabjan fu abilissimo nel contenere Bergman nei limiti imposti dal regolamento olimpico, pur dandogli la massima soddisfazione possibile⁵⁷.

La disponibilità del Comitato Organizzatore fu indubbiamente premiata. Bergman era un influente giornalista in Svezia e non mancò di scrivere resoconti assai positivi sull'Italia che stava preparandosi a Cortina, aprendo addirittura un credito d'immagine non richiesto per Roma 1960⁵⁸.

Gli ambienti sportivi svedesi erano preoccupati anche dalla questione degli alloggi. Inizialmente, l'Hotel Misurina sembrava essere destinato ad atleti, tecnici e giudici internazionali, alcuni dei quali spesso, nelle manifestazioni internazionali, erano invitati ed esenti dal pagamento di quota. Su tale argomento, il regolamento olimpico prevedeva la necessità di precisi accordi tra il Comitato Organizzatore e le singole delegazioni e non vi era spazio per la considerazione di un gruppo internazionale a parte. In breve, parte dell'Hotel Misurina fu destinato alla capienza turistica. Le spiegazioni di Fabjan, che si richiamava con meticolosità al regolamento olimpico, placarono il malumore⁵⁹.

Un altro alto dirigente svedese, Sven Läftman, vice-presidente della federazione internazionale di pattinaggio (ISU), in una lettera indirizzata al campione del mondo di bob 1954 Wilhelm Scheibmaier, proprietario dell'Hotel Misurina, si lamentava di un cambiamento di logistica, che avrebbe danneggiato la rappresentativa svedese. Egli affermava che l'ISU aveva approvato per Misurina nel 1953 l'alloggiamento di atleti e tecnici in loco presso la sede di gara⁶⁰. Fabjan, che conosceva Läftman da tempo, riuscì a gestire la situazione, spiegando che l'Hotel delle Alpi, sempre in Misurina, avrebbe ospitato confortevolmente la maggior parte di atleti e tecnici, senza appesantire i movimenti degli atleti. La disponibilità sarebbe stata dunque migliore, secondo gli auspici formulati da Läftman, ma avrebbe ottemperato al regolamento olimpico, che prevedeva un numero determinato di partecipanti per disciplina sportiva, per nazione, non prevedendo la selezione di un gruppo internazionale da trattare in modo diverso⁶¹.

Le istanze di Läftman furono accolte ma in un senso più conforme alla procedura olimpica, le cui gare possedevano una diversa contestualizzazione rispetto ai Campionati internazionali del settore pattinaggio.

Relazioni internazionali

La Segreteria del Comitato Organizzatore guidato con mano ferma da Fabjan assolse in maniera impeccabile alle formalità diplomatiche riguardanti le rappresentative straniere, sia con i paesi occidentali che con i paesi orientali, non allineati, nell'ambito del pieno riconoscimento del CIO.

Le difficoltà emersero dall'area afferente alla partecipazione degli spettatori e alle loro esigenze, alla visibilità e alla sicurezza degli accessi, implicante i controlli e l'ordine nello svolgimento di una manifestazione bisettimanale. Erano tutti temi che i giornali italiani e stranieri potevano monitorare e che, in caso di inefficienza e mancata soddisfazione, potevano ledere l'immagine e la reputazione del Comitato Organizzatore e, implicitamente, del paese organizzatore, poiché immediatamente pubblici e riconoscibili.

Poste solo sullo sfondo nei casi degli impianti e della competizione dimostrativa mancata per lo slittino, alcuni casi dimostrarono in maniera più diretta e pericolosa quanto fosse delicata per l'Italia la situazione del Sud Tirolo e quanto incidesse nei rapporti tra Italia e Austria. Occorre spendere qualche linea ulteriore per meglio contestualizzare la situazione. Cortina d'Ampezzo era stata parte del Sud Tirolo storico e nel 1918 era stata acquisita dal Regno d'Italia. Nel 1923 il regime fascista l'aveva tolta dalla Regione Trentino Alto Adige e spostata nella Regione Veneto, afferente alla

⁵⁷ Fondo Cortina 1956, Svezia, Lettera di Giordano Bruno Fabjan a Sigge Bergman, 23 marzo 1955 e 26 marzo 1955.

⁵⁸ Il 22 aprile e il 27 aprile 1955 Bergman pubblicò i due articoli su Aftonbladet, uno dei maggiori quotidiani svedesi. Copia trascritta in italiano degli articoli è presente negli allegati alla serie Svezia.

⁵⁹ Fondo Cortina 1956, Svezia, Lettera di Giordano Bruno Fabjan al Comitato olimpico svedese, 22 settembre 1955.

⁶⁰ Fondo Cortina 1956, Svezia, Lettera di Sven Läftman a Scheibmeyer, 16 marzo 1955.

⁶¹ Fondo Cortina 1956, Svezia, Lettera di Giordano Bruno Fabjan a Sven Läftman, 17 novembre 1955.

provincia di Belluno⁶². Pur essendo di maggioranza italiana, la cultura tedesca, oltre a quella ladina, era di casa e bene accetta a Cortina.

Il 15 maggio 1955 l'Austria aveva firmato il Trattato di stato che la reintegrava sovrana del proprio territorio e non più sotto la tutela alleata. Una delle prime e principali direttive della politica estera austriaca riguardava la cura della minoranza tedesca del Sud Tirolo. L'opinione pubblica austriaca si allineava con il proprio governo riguardo a questa spinosa questione e aveva trovato un'ottima sponda nell'opinione pubblica della Repubblica federale tedesca⁶³.

In questo quadro si spiega come i giornali austriaci monitorassero l'Olimpiade cortinese cercando di trovare in fallo l'organizzazione italiana, come nel citato esempio della voce incontrollata sulla presunta cerimonia inaugurale a Venezia.

Obbedendo all'articolo 60 del regolamento del CIO, con l'autorizzazione del Comitato Organizzatore, l'Istituto Luce girò esso solo un film ufficiale sui Giochi di Cortina. Solo esso aveva questo diritto e ogni richiesta di filmati parziali o settoriali doveva essere inoltrata al Comitato organizzatore⁶⁴. Il consulente e distributore della nuova edizione di *Vertigine bianca*, il film di Ferroni, già regista del cortometraggio ufficiale di Cortina 1941 con lo stesso titolo⁶⁵, era l'austriaco Wieser dell'*Austrofilm*, ingaggiato nell'estate del 1955⁶⁶.

Come riportato il 13 marzo 1956 dalla testata tedesca *Freie Presse* di Bielefeld e poi dal *Linzer Tageszeitung*, il giornalista austriaco di Linz Ernst Mühlberger girò un film clandestino *Das war Cortina* (Questa è stata Cortina) che per qualche giorno circolò in Linz e Vienna. Ovviamente il film era critico e negativo sull'organizzazione cortinese⁶⁷. Una volta percepito il pericolo di un grave danno d'immagine e della possibilità, insondabile, dello scatenamento di un conflitto mediatico che rinfocolasse le tensioni già esistenti tra Italia e Austria, il Comitato Organizzatore e Fabjan presero le loro opportune contromisure.

Edgar Fried, ex atleta e dirigente di origine ebraica, ricopriva le funzioni di Segretario del Comitato Olimpico austriaco. Egli era amico di Fabjan da lunga data e accolse le rimostranze di quest'ultimo onde bloccare la visione del film⁶⁸ e sanzionare Mühlberger, tra l'altro giornalista di una certa notorietà in patria. Egli era stato uno dei curatori di un resoconto giornalistico austriaco sull'Olimpiade di Oslo 1952, intitolato proprio *Das war Oslo* (Questa è stata Oslo).

Ottenuta soddisfazione, attraverso Fabjan, il Comitato Organizzatore di Cortina impose l'interdizione a Mühlberger a prendere parte al servizio stampa delle Olimpiadi estive del 1960 che si sarebbero tenute a Roma⁶⁹. In accordo con Fried, Fabjan inoltre interessò il sindacato dei giornalisti austriaci lamentando lo scorretto comportamento di Mühlberger⁷⁰. Altri tentativi di filmati non autorizzati furono puntualmente identificati e interdetti.

Un altro caso di sgradevole interferenza e di critica oltre misura contro il prestigio dell'organizzazione italiana si verificò durante lo svolgimento dell'Olimpiade cortinese e si sviluppò in seguito alle critiche del settimanale tedesco d'orientamento socialista *Der Spiegel*. Dopo avere inizialmente criticato la mancanza di spettatori esterni giunti a Cortina per assistere ai Giochi e godere dell'atmosfera olimpica⁷¹, in uno dei suoi successivi resoconti *Der Spiegel* pubblicò una foto

⁶² Mario Ferruccio Belli, *Cortina 1917-1945*, 79.

⁶³ Rolf Steininger, *South Tyrol*, 114-116.

⁶⁴ Fondo Cortina 1956, Cinematografia, Estratto regolamento CIO.

⁶⁵ *Vertigine bianca* era il titolo di una fortunata serie di racconti circolanti nell'area ampezzana scritto da Carmela Ronchi. Tra i due films, assai diversi, esiste una sola assonanza nella scena finale che ritrae per entrambi un volo di un saltatore dal trampolino.

⁶⁶ Fondo Cortina 1956, Cinematografia, Lettera di Giulio Onesti a E. Wieser, 2 agosto 1955.

⁶⁷ Fondo Cortina 1956, Austria, Allegato alla lettera di Edgar Fried a Giordano Bruno Fabjan, 30 marzo 1956.

⁶⁸ Fondo Cortina 1956, Austria, Lettera di Edgar Fried a Giordano Bruno Fabjan, 3 aprile 1956.

⁶⁹ Fondo Cortina 1956, Austria, Lettera di Giordano Bruno Fabjan a Edgar Fried, 12 maggio 1956.

⁷⁰ Fondo Cortina 1956, Austria, Lettera di Giordano Bruno Fabjan a Österreichische Gewerkschaft Verband Sektion Journalisten 12 maggio 1956.

⁷¹ *Der Spiegel*, 25 gennaio 1956, 27 e 1° febbraio 1956, 34.

inquadrate un poliziotto italiano nell'atto di bloccare un giornalista munito di camera da ripresa che non rispettava gli usuali limiti di sicurezza. Tale episodio, assolutamente ordinario nei controlli di sicurezza, fornì l'occasione al giornale non solo per criticare un presunto atteggiamento ostile ai danni della stampa e della libertà d'espressione per effettuare riprese cinematografiche, come nel caso di Mühlberger, ma anche per esternare le sue rimostranze anti-capitalistiche e per etichettare l'Italia come stato poliziesco, immeritevole dell'onore olimpico. Il duro articolo dell'arrembante giornale tedesco aveva un titolo che era tutto un programma *Die Faust im Nacken* (Colpo alla nuca)⁷².

Il Comitato Organizzatore venne a sapere della pubblicazione dell'articolo. Fabjan s'assunse la responsabilità di scrivere una ferma rimostranza al giornale spiegando esattamente il contesto⁷³. Il giornale dovette arrendersi alle buone ragioni italiane e, sebbene a Olimpiade finita da tempo, pubblicò la rettifica⁷⁴ comprensiva della nota che Fabjan scrisse e corresse di suo pugno. Il giornale continuò le sue critiche allo svolgimento olimpico, com'era suo diritto, argomentando il lusso che solo gli spettatori facoltosi avevano mostrato a Cortina⁷⁵.

Relativamente innocua fu la distribuzione tra i giornali tedeschi, sebbene la cosa non riguardasse apparentemente *Der Spiegel*, di una foto che l'*Associated Press* propagò immortalando un dimostrante tedesco d'orientamento comunista che aveva scelto un abbigliamento bizzarro simile a un clown. Durante la cerimonia d'inaugurazione del 26 gennaio, egli espose, tra il divertimento di alcuni spettatori, un cartello esplicito di critica alla Nato e al blocco occidentale, colpevole di alimentare la tensione e la discordia con la deterrenza nucleare, in ciò contraddicendo lo spirito olimpico. Nei precedenti Giochi di Oslo 1952 vi era stata una manifestazione simile che aveva interrotto la cerimonia d'inaugurazione⁷⁶. A Cortina, il dimostrante si accontentò di avere attratto attenzione e dunque, risultando ininfluente al buon funzionamento della cerimonia

La foto, ma anche il contesto, non apparvero sui giornali italiani vicini alle posizioni della sinistra. L'episodio non ebbe altre conseguenze, anche perché il dimostrante si tenne nell'area di sicurezza.

Un altro episodio spiacevole occorse durante i Giochi a causa di una guida ausiliaria territoriale la cui identità rimase ignota, la quale, secondo il giornale di *Klagenfurt Kleine Zeitung*, aveva risposto in malo modo ad un turista viennese che chiedeva come mai non vi erano cartelli e informazioni in lingua tedesca. Secondo l'articolo del giornale austriaco, tale guida ausiliaria aveva detto che il tedesco non era gradito a Cortina e che anche i turisti di lingua tedesca non erano graditi⁷⁷. Ovviamente, si trattava di un'esternazione isolata, ma i giornali austriaci parlarono di disposizioni date dall'alto. In realtà, la maggioranza degli ausiliari, nonché gran parte degli autoctoni cortinesi, parlavano correntemente e senza particolari presunzioni il tedesco. Le guide ufficiali di Cortina, curate personalmente dal Terschak erano stampate anche in tedesco e assai diffuse. Secondo la normativa olimpica, i cartelli indicatori d'accesso ai siti olimpici erano stati scritti in italiano, lingua ufficiale del paese ospitante, e in francese ed in inglese, lingue ufficiali del CIO. Alcuni giornali come *Erlethaler Bote* parlarono di patente esclusione del tedesco da Cortina e di chiara negazione dello spirito olimpico⁷⁸. Un piccolo episodio avrebbe potuto innescare una campagna di stampa contraria.

La gaffe andava corretta, per bloccare possibili effetti spiacevoli. Purtroppo, Fabjan fu costretto a accollarsi la responsabilità di tale episodio e a scusarsi con l'ambasciata. Con una certa

⁷² *Der Spiegel*, 8 febbraio 1956, 34-35.

⁷³ Fondo Cortina 1956, Serie Minutario Fabjan, Lettera di Giordano Bruno Fabjan alla redazione di *Der Spiegel*, 10 marzo 1956.

⁷⁴ *Der Spiegel*, 7 marzo 1956, 5.

⁷⁵ *Der Spiegel*, 15 febbraio 1956, 32.

⁷⁶ La foto, comprensiva sul retro di molte informazioni, tra cui l'accenno al precedente di Oslo 1952, fa parte dell'Archivio personale di Gherardo Bonini.

⁷⁷ Fondo Cortina 1956, Austria, Allegati alla Lettera del senatore Ponti a Giulio Onesti, 17 marzo 1956.

⁷⁸ *Erlethaler Bote*, 17 aprile 1956, 4.

preoccupazione, il senatore della *Democrazia cristiana* Giovanni Ponti aveva scritto al Comitato Organizzatore chiedendo lumi⁷⁹. Il caso rimase isolato e tutto fortunatamente rientrò.

Di minore conto fu la timida protesta della Federazione austriaca di sci, che pretendeva lo spostamento della gara pre-olimpica di salto dal trampolino fissata per l'8 gennaio 1956, perché coincideva con una delle prove del Concorso dei quattro trampolini a Bischofshofen. Con nota manoscritta di suo pugno, Fabjan delegò Terschak poiché inoltrasse una educata, ma ferma risposta⁸⁰. La prova generale del trampolino olimpico andò in scena regolarmente. Tra l'altro anche la stazione francese di Le Brassus aveva organizzato una gara nello stesso giorno⁸¹.

Un ultimo delicato contenzioso che ebbe qualche eco sulla stampa riguardò il problema dei biglietti turistici per i visitatori stranieri. Il Comitato Organizzatore aveva trovato un accordo generalizzato con diverse agenzie di viaggio poiché svolgessero il loro compito di intermediazione dei biglietti e aveva fissato, tramite un accordo generale, le tariffe di commissione sulle quali le stesse agenzie avrebbero ricavato il loro profitto. L'*Agency for British Travel Arrangement* (ABTA), richiamandosi ad una casistica valida per i Giochi estivi, ma non per quelli invernali, chiedeva la possibilità di riscuotere una Commissione del 10% sulla transazione d'acquisto. Sul biglietto avrebbe dovuto essere stampata e visibile l'indicazione di tale prelievo di commissione⁸². Fabjan rispose che questa soluzione avrebbe avuto ricadute negative per il sistema fiscale italiano. Non si sarebbe potuta fare eccezione per l'ABTA, in comparazione a quanto stabilito con tutte le altre agenzie internazionali⁸³.

L'ABTA chiese alle compagnie consorelle, non solo britanniche, ma anche del Commonwealth, già in grande effervescenza per la prossimità con le gare d'equitazione dei Giochi in programma a Stoccolma nel mese di luglio e per l'Olimpiade estiva di Melbourne a fine anno, di attuare un boicottaggio contro l'organizzazione cortinese, ma tale intento si sfaldò presto⁸⁴. Il Comitato Organizzatore non poteva permettersi eccezioni nei riguardi delle agenzie turistiche. La richiesta di ABTA era probabilmente figlia di una diversa rendicontazione fiscale tra le due parti in questione.

Trovando appoggio diplomatico sia con il console britannico che con l'Associazione olimpica britannica, Fabjan riuscì a mettere fuori gioco l'ABTA e trovare un accordo più soddisfacente con l'*Anglo-American Travel Society*⁸⁵. Dal canto suo, l'insoddisfazione dell'ABTA trovò una sponda nel campo giornalistico italiano, nella testata *La Stampa*, che dedicò ampio spazio alla diatriba nella sua edizione dell'11 agosto 1955, anche se non focalizzò correttamente la questione, mettendo in cattiva luce la parte italiana⁸⁶.

Rendendosi ovviamente conto del possibile danno d'immagine derivante da una percezione erronea di un Comitato Organizzatore troppo attento all'introito, Fabjan ovviamente prese in pugno la situazione scrivendo al Direttore del giornale, De Benedetti, pretendendo una rettifica e un'inquadratura del problema più corrispondente al vero⁸⁷.

I problemi con un importante interlocutore britannico non impedirono comunque buone relazioni con il paese che più di ogni altro, essendo stato nemico diretto dell'esercito italiano, osservava l'Italia e la sua organizzazione. Le parole d'apprezzamento dell'ambasciatore Astley, eccellente padrone della lingua italiana, a Fabjan che concludeva la sua lettera di ringraziamento

⁷⁹ Fondo Cortina 1956, Austria, Lettera del senatore Ponti a Giulio Onesti, 17 marzo 1956, con allegati.

⁸⁰ Fondo Cortina 1956, Austria, Lettera dell'Österreichischer Ski Verband al Comitato organizzatore dei Giochi Olimpici di Cortina 1956, 17 dicembre 1955.

⁸¹ *Corriere della Sera*, 10 gennaio 1956, 6.

⁸² Fondo Cortina 1956, Gran Bretagna, Agency for British Travel Arrangement a Giordano Bruno Fabjan, 23 maggio 1955.

⁸³ Fondo Cortina 1956, Gran Bretagna, Giordano Bruno Fabjan a Agency for British Travel Arrangement, 24 giugno 1955.

⁸⁴ *Coventry Evening Telegraph*, 15 agosto 1955, 20.

⁸⁵ Fondo Cortina 1956, Gran Bretagna, Lettera del console britannico Ogilvie a Del Neri, 1° agosto 1955.

⁸⁶ *La Stampa*, 13 agosto 1955, 3.

⁸⁷ Fondo Cortina 1956, Gran Bretagna, Lettera di Giordano Bruno Fabjan a Giulio De Benedetti, 13 agosto 1955.

con ‘i miei connazionali ne sono soddisfattissimi’ erano probabilmente tra le più ricercate e ambite gratificazioni per il Comitato Organizzatore⁸⁸.

Conclusioni

Il successo italiano dunque non fu ottenuto senza uno sforzo notevole e non fu alieno da criticità, che comunque il Comitato organizzatore riuscì a risolvere. Il Rapporto finale, lusinghiero nei termini, era corretto, anche se, alla riprova dei documenti d’archivio, i contrasti non erano mancati e le voci negative si erano levate.

In sostanza, il commento espresso dalla Federazione tedesca dello sport nel suo resoconto, secondo cui gli italiani erano divenuti ‘un popolo degli sport invernali’ era veritiero. Lo erano diventati poiché, parafrasando l’immagine mitologica classica, essi avevano domato l’idra a molteplici teste che era rappresentata dall’organizzazione del massimo evento dello sport internazionale⁸⁹, divenuto un confronto di qualità, efficienza e civiltà e dunque un test di massima difficoltà per la nazione organizzatrice.

Bibliografia

- Bonini, Gherardo. “Camaraderie and rivalry between the axis super-powers. The World skiing Championships of Cortina in 1941”, *Playing Pasts*, 1° giugno, 2020. <https://www.playingpasts.co.uk/articles/winter-sports/camaraderie-and-rivalry-between-the-axis-super-powers-the-world-skiing-championships-of-cortina-in-1941/>.
- CONI. *VII Giochi Olimpici invernali. VII Olympic Winter Games*. Roma: Società Sograrò, 1956.
- CONI. *Il CONI e le Federazioni sportive*. Roma: CONI, 1962.
- Deutsche Sportbund. *XVI. Olympiade 1956. VII. Winterspiele Cortina d’Ampezzo*. Francoforte: Wilhelm Limpert Verlag, 1956.
- Diem, Carl. *Die VII. Olympischen Winterspiele 1956*. Stoccarda/Döffingen: Deutsche Olympischer Sportverlag, 1956.
- Federazione Italiana Sport Invernali. S.d. “Cenni storici”. Visione del 20 febbraio 2024. <https://fisi.org/federazione/cenni-storici/>.
- Ferretti, Claudio e Augusto Frasca. “Ice hockey at the 1952 Winter Olympics”. *Le Garzantine. Sport, Milano, Garzanti*, 2008. https://en.wikipedia.org/wiki/Ice_hockey_at_the_1952_Winter_Olympics.
- Isatitsch, Bert. *100 Jahre Rodelsport*. Rottenmann: FIL, 1983.
- Jacomuzzi, Vincenzo, Giorgio Viberti e Paolo Viberti. *Storia delle Olimpiadi invernali*. Torino: Stampatre, 2013.
- Jeschko, Kurt. *VII. Olympische Winterspiele Cortina 1956*. Baden: Warner, 1956.
- Le Olimpiadi d’Italia. “Cortina 1956”. Ultima visione 20 febbraio 2024. <https://www.leolimpiadiditalia.it/>.
- Marchi, Rolly. *Azzurrissimo Cinquant’anni di sci in Italia e i Campionati del mondo 1970*. Milano: Moneta, 1970.
- Olympic Studies Centre. *Olympic Winter Games Villages from Oslo 1952 to Pyeongchang 2018*. S.l.: Olympic Studies Centre, 2018.
- Parkhotel Holzner. S.d. “Storia”. Ultima visione 20 febbraio 2024. <https://www.parkhotel-holzner.com/it/hotel/albergo-storico.html#1492>.
- Sabelli Fioretti, Giuseppe. *Olimpiade bianca*. Roma: Angelo Signorelli, 1956.
- Sbetti, Nicola. *Giochi diplomatici. Sport e politica estera nell’Italia del secondo dopoguerra*. Treviso: Fondazione Benetton Studi Ricerche; Roma: Viella, 2020.
- Spampani, Massimo. *Cortina Olimpica*. Bologna: Renografica, 2005.
- Steininger, Rolf. *South Tyrol. A Minority Conflict of the Twentieth Century*. New Brunswick, NJ: Transactions Publishers, 2003.

⁸⁸ Fondo Cortina 1956, Gran Bretagna, Lettera dell’Ambasciatore Astley a Giordano Bruno Fabjan, 1° febbraio 1956.

⁸⁹ Deutsche Sportbund, *XVI. Olympiade 1956. VII. Winterspiele Cortina d’Ampezzo* (Francoforte: Wilhelm Limpert Verlag, 1956) Volume 1, 17.

Giornali, periodici, settimanali, riviste

VII. Giochi Olimpici Invernali Cortina 1956 Italia, Bollettino Ufficiale (Roma/Cortina), 1954-1956
 Aberdeen Evening Express (Aberdeen) 1955-1956
 Corriere della Sera (Milano) 1932, 1954-1956
 Coventry Evening Telegraph (Coventry), 1955
 Der Spiegel (Amburgo), 1956
 Dolomiten (Bolzano), 1952-1956
 Erlethaler Bote (Scheibbs), 1956
 Gazzetta dello Sport (Milano), 1955-1956
 Il Campione (Milano), 1955-1956
 I Campioni del giorno. Avvenimenti (Milano), 1933-1935
 Innsbrucker Nachrichten (Innsbruck), 1941
 Yorkshire Post (Leeds), 1949
 La Stampa (Torino), 1955
 Lo Sport Illustrato (Milano), 1953-1956
 Voci di Cortina (Cortina), 2014
 The Sphere (Londra), 1955-1956
 Sports Illustrated (New York City), 1955-1956

Archivi

Archivio CONI

- Fondo Cortina 1956
- Serie Aeronautica
- Serie Cinematografia
- Serie Comune Cortina
- Serie Sopralluoghi
- Serie Rapporto Atene 11-14 Aprile 1954
- Serie Parallelismo Oslo Cortina
- Serie Richieste di Tessere e Passi
- Serie Corrispondenza Fabjan-Sabelli Fioretti
- Serie Minutario Fa
- Serie Relazioni Internazionali, Faldoni Austria Gran Bretagna Svezia

Sottofondo CONI Relazioni con le federazioni

- Serie FISI 1953-1955

ORCID

Gherardo BONINI  <https://orcid.org/0000-0002-7124-602X>

Franco CERVELLATI  <https://orcid.org/0000-0002-0051-2597>

Marcelo MARCHIONI

LOS ÁLBUMES DE CROMOS DE FÚTBOL. UN NEGOCIO, UNA REALIDAD SOCIAL, UNA PASIÓN COLECCIONISTA Y UNOS ARTEFACTOS DE LA MEMORIA

Football-soccer sticker albums. A business, a social reality, a collector's passion and artifacts of memory

Alejandro URIBE TIRADO 

Universidad de Antioquia (Colombia)

E-mail: auribe.bibliotecologia.udea@gmail.com, alejandro.uribe2@udea.edu.co

Resumen

Este texto, desde las características de la Revisión de Tema como una tipología de artículo de investigación, y apoyándose en el Análisis de Contenido, como método clave en los estudios de comunicación y documentación actuales, presenta los resultados de dicha revisión y análisis para una temática poco abordada hasta ahora en el ámbito académico y científico en relación con el fútbol, como es el coleccionismo de álbumes de cromos (figuras, figuritas, láminas, pegatinas). Este tipo de coleccionismo tiene múltiples implicaciones considerando el negocio, la realidad social, la pasión coleccionista y los artefactos de la memoria. Como resultado, se presentan más de 120 contenidos seleccionados por su importancia para esta temática (documentos, noticias, sitios web, redes sociales), los cuales dan cuenta de cómo esta práctica es también fundamental para entender el fútbol en sus imaginarios, en sus relaciones históricas, económicas, de poder y comunicación.

Palabras clave: fútbol, álbumes, coleccionismo, cromos, Panini.

Abstract

This text, based on the characteristics of the Topic Review as a typology of research article and supported by Content Analysis –a key method in current communication and documentation studies– presents the results of this review and analysis for a topic that has been little investigated until now in the academic and scientific field in relation to football-soccer: the collecting of sticker albums (figures, figurines, sheets, etc.). This type of collecting has multiple implications, considering business, social reality, collecting passion, and memory artifacts. As a result, we present the selection of more than 120 relevant contents (documents, news, websites, social networks) that highlight the importance of this practice. These contents demonstrate how collecting sticker albums is also fundamental to understanding football-soccer in its imaginaries, and in their historical, economic, power and communication relations.

Keywords: football-soccer, albums, collecting, stickers, Panini.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

Introducción

El fútbol puede ser un tema que desde distintos contextos, disciplinas y países se trabaje tanto en el ámbito académico (cátedras, seminarios, cursos desde instituciones de educación superior u otras organizaciones)¹ como en el científico-investigativo (revistas centradas en esta temática² o que la aceptan en relación con su disciplina³, grupos-centros y proyectos-líneas de investigación⁴, librerías, editoriales y colecciones de libros tanto investigativos como de divulgación⁵), por tanto, aunque como se verá en esta revisión y análisis, el tema específico de los álbumes de cromos de fútbol (o figuras, figuritas, láminas, pegatinas, como se dice también en el español de otros contextos) no es el más presente, sí hay algunos referentes.

Este artículo busca ser otro aporte, para entender la relación entre el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol con aspectos económicos, comunicativos, psicológicos, históricos, entre otros, presentes en la sociedad en torno a este deporte.

Es decir, los álbumes de cromos (si retomamos y resignificamos —de libros a álbumes— aportes como los de Walter Benjamin⁶ u otros autores⁷) para quien los colecciona, para quienes los buscan y buscan hasta obtenerlos (comprados o canjeados), para quienes los exhiben como uno de sus mayores tesoros y gustos a sus familiares y conocidos, o incluso, a públicos más amplios (sea en algunas exposiciones de diferentes tipos y niveles, pero principalmente hoy en día gracias a las diferentes plataformas de Internet y redes sociales); es un asunto de COLECCIONISMO, en mayúsculas.

¹ Ejemplos:

- Programa internacional FIFA/CIES – Red de 19 universidades de diferentes continentes: <https://www.cies.ch/education/fifacies-international-programme/partner-universities>.
- Asociación Internacional de Psicología Aplicada al Fútbol – Diferentes universidades españolas: <https://aipaf.com/>.
- The complete university guide UK – Cursos sobre fútbol en distintas universidades del Reino Unido: <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/courses/search/undergraduate/football-coaching#h1>.

² Ejemplos:

- Revista Cuadernos de Fútbol - Centro de Investigaciones de Historia y Estadística del Fútbol Español (CIHEFE): <https://www.cuadernosdefutbol.com/>.
- Revista Soccer and Society - University of Glasgow, UK / Northeastern University, Boston, USA: <https://www.tandfonline.com/toc/fsas20/current>.
- Revista Science and Medicine in Football - University of Birmingham, UK / University of Technology Sydney, NSW, Australia <https://www.tandfonline.com/loi/rsmf20>.

³ Ejemplos:

- SJR Scimago - Revistas de Ciencias del Deporte Iberoamericanas: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3699&country=IBEROAMERICA>.
- Revista Cultura, Ciencia y Deporte (CCD) – Más de 50 artículos sobre fútbol: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/search/index?query=f%C3%BAtbol&dateFromYear=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateToYear=&dateToMonth=&dateToDay=&authors=>.
- RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte – Más de 90 artículos sobre fútbol: <https://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/search/search>.

⁴ Ejemplos:

- UFD - Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte – México: <https://ufd.mx/acerca-de>.
- Núcleo de Pesquisa e Estudos em Futebol (NUPEF) - Brasil: <https://nucleofutebol.ufv.br/>.
- ARS.FUTBOL – Argentina: <https://arsfutbol.wordpress.com/>.

⁵ Ejemplos:

- LibroFútbol - Argentina: <https://www.librofutbol.com/>.
- Panenka y otras editoriales (Corner, Libros del KO, Contra): <https://tienda.panenka.org/es/panenka>.
- FDL – España: <https://futboldelibro.com/catalogo/>.
- Soccer Books - UK: <https://soccer-books.co.uk/>.
- Heartbooks / Sports Memories – Bélgica: <https://www.sportsmemories.be/Groups.aspx?id=1>.

⁶ Benjamín, Walter. “Desempacando mi biblioteca: una charla sobre los coleccionistas de libros” En: Kerik, C. (1993). En torno a Walter Benjamin. México: UAM. <https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/04/benjamin-walter-desempacando-mi-biblioteca.pdf>.

⁷ https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=intitle%3A%22Walter+Benjamin%22%22coleccionismo%22&btnG=.

¿A qué nos referimos como COLECCIONISMO, en mayúsculas? A todo lo que implica coleccionar (Martin 2010), a lo que implica para los que son coleccionistas, en este caso, de álbumes de cromos de fútbol:

De algún modo, el coleccionista se especializa en esa distinción. Aunque su colección sea temática (juguetes, libros infantiles, estampas, caricaturas, lo que sea [álbumes de cromos de fútbol]), no puede incluirlo todo, porque las inclusiones equivocadas son hostiles. El coleccionista debe sujetar su pasión por lo completo para subordinarla a su pasión por lo representativo... La colección es tanto un conjunto de objetos como un conjunto de eslabones todavía no encontrados. A la colección siempre se le debe algo, aunque no sea posible saber de antemano la magnitud de esa deuda. La colección nunca se redime por completo. En eso, es una imagen de la historia (Sarlo 2018).

Coleccionar no sólo implica los objetos coleccionados en sí mismos, implica lo que éstos representan para el coleccionista y otros coleccionistas de la misma afición, representan aspectos de la vida propia y de la historia en unos contextos semejantes, y por ello, implican lo personal y lo social:

El coleccionista tiende a coleccionar por pasión, es decir, siente deseo por lo que hace y lo que colecciona... La colección de libros [para este texto, una biblioteca de álbumes], para el coleccionista, es el entorno al cual se adecuan los espacios en su casa, porque el libro [álbum] tiene un lugar central en su ambiente de vida en donde físicamente habita... La biblioteca particular/personal “posee algo más, porque no solamente guarda algo del mundo, sino que a la vez es la narración de una vida en particular, con sus intereses y sus pasiones.” Las bibliotecas llevan algo del coleccionista en sí. Es decir, en cada biblioteca particular/personal conformada por una colección de libros [álbumes] se tiene una huella de lo que es o ha sido la existencia del coleccionista. La biblioteca personal/particular es una colección de libros [álbumes] que uno ha reunido a lo largo de muchos años, de una vida casi completa, quizás desde la infancia, a menudo con gran dificultad o a un gran costo debido a su rareza (Calva González 2017).

Es decir, implica algo más que el objeto mismo, es comunicación e historia, como planea Tello (2016): “El talante ‘mágico’ de la organización de los elementos de la colección se debe a que su poseedor ve en ellos la múltiple conjunción de temporalidades y correspondencias que pueden articularlos... El arte de la colección se manifiesta así en un irreductible agrupamiento de signos y cosas”.

Retomando a Saldaña Medrano (2020): “En algún momento de la historia, un humano consideró que un objeto era importante y decidió conservarlo, clasificarlo y agruparlo con otros de características similares, así surgió la figura del coleccionista. El coleccionismo implica un cierto desarrollo personal de conocimientos especializados en temas sobre significado histórico y antigüedad, además de habilidades de búsqueda y conservación...”.

Por tanto, los álbumes de cromos, en este caso específicos de fútbol, son un objeto que representa imágenes y espacios no sólo para el propio coleccionista, o coleccionistas, sino que tiene una íntima relación con lo que estos objetos (como artefactos de la memoria) implican para una sociedad en un momento dado, en el caso específico del fútbol, con sus aspectos comunicativos y de poder, de economía y hasta de política pública.

Para entender esas implicaciones en la sociedad, no hay que ir mucho tiempo atrás, sólo basta retomar una noticia en relación con el álbum de Panini del Mundial de Qatar 2022 y lo ocurrido en un país como Argentina, reportado en medios como *El País* de España: “Los argentinos pierden la cabeza por el álbum del Mundial”⁸ o *CNN* en español: “El álbum Panini del Mundial de Qatar se convierte en asunto de Estado en Argentina”, donde al Gobierno de turno le tocó intervenir por la importancia de este tema:

El fútbol en Argentina es una religión y un asunto de Estado. Coleccionar el álbum de figuritas Panini también. A menos de dos meses del Mundial de Qatar, el gobierno ha sumado el desafío de completar el popular álbum a los problemas políticos, económicos y sociales del país. La Secretaría de Comercio al final tomó cartas esta semana en la controversia entre los representantes de los

⁸ <https://elpais.com/argentina/2022-09-19/los-argentinos-pierden-la-cabeza-por-el-album-del-mundial.html>.

kiosqueros y la empresa que publica Panini, para mediar en un acuerdo que busca resolver los problemas de abastecimiento tanto de las figuritas como de los álbumes a los puestos de ventas... las autoridades parecen haber resuelto una de las prioridades de los ciudadanos, chicos y no tan chicos: llenar la cartilla de las máximas estrellas de fútbol... Para el coleccionista Claudio Destéfano el fenómeno Panini tiene su raíz en que en Argentina, desde hace varias décadas, se coleccionan figuritas... Si bien el paradigma actual de vida modificó el paisaje, lo que no cambió es la pasión por esta ‘religión’⁹.

Pero esta realidad y el efecto de los álbumes de cromos no es un caso sólo en Argentina, es algo que se repite con distintas particularidades, dimensiones y ejemplos alrededor del mundo y este texto busca evidenciarlo como otra influencia del fútbol a nivel colectivo, sea en: lo económico (un negocio muy lucrativo), lo social (representa prácticas y miradas del mundo de sociedades o grupos sociales específicos), o lo personal de los que se identifican como coleccionistas (una pasión y la posibilidad de tener en los álbumes a artefactos de la memoria).

Metodología – Revisión y Análisis

Este trabajo, esta investigación, es en sí misma un tipo de Revisión y Análisis pues combina dos procesos metodológicos establecidos (Revisión de Tema y Análisis de Contenidos), para alcanzar el resultado esperado para este tipo de artículos: una recopilación de documentos-contenidos que aporte a la comprensión de un tema considerando diferentes categorías-aspectos.

En este caso, tuvo como objetivo: seleccionar una producción bibliográfica y de contenidos representativa que dé cuenta de la importancia del coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol en ciertos sectores de la sociedad, como parte de las representaciones y mediaciones en torno a este deporte.

Por tanto, esta revisión (de tema), con su análisis (de contenidos), es parte misma de sus resultados, es un tipo de artículo en sí mismo (Codina, 2024), que difiere entre sus tipologías, en su alcance y grado de profundidad-sistematicidad por: las posibilidades de las fuentes de información, la cantidad amplia o reducida de documentos-contenidos de la temática y las posibilidades metodológicas cuantitativas-cualitativas que ello permite (Booth, Sutton & Papaioannou 2016).

Es decir, para este caso, como indica Pardal-Refoyo (2023), retomando a Aguilera Eguía (2014), en la revisión de tema (narrativa o de aproximación sistematizada, como la clasifican algunos autores) se expone la actualidad de una temática; y en ella, los autores, basados en su experiencia y conocimiento (en este caso el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol), identifican y seleccionan los estudios (documentos-contenidos) más relevantes y sintetizan la información en una narrativa coherente.

Para este trabajo, por tanto, se realizó una revisión (tras una prueba piloto inicial, como se explicará) teniendo finalmente como palabras clave fundamentales las siguientes, tanto en su versión en español, como en inglés, italiano y portugués: fútbol, álbumes, cromos, figuras, figuritas, láminas, pegatinas, Panini, Topps, Navarrete.

El uso de estas palabras clave en cuatro idiomas, permitió un alcance amplio (aunque pretender que sea completamente global no es posible, máxime cuando se verá que en el mundo del coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol, hay editoriales y ediciones muy conocidas global o regionalmente —por continente—, pero otras son muy locales), considerando las diferentes fuentes donde se realizó la búsqueda, las cuales abarcaron distintas tipologías documentales, teniendo presente las particularidades en lo cuantitativo y cualitativo que implica una revisión de tema, a diferencia de las revisiones sistemáticas.

Es así que se utilizaron como fuentes de información en esta búsqueda, para documentos especialmente tipo artículo, las bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet, Scielo, RedAlyc; para documentos más allá de los artículos (libros, capítulos, trabajos de grado-tesis, informes) las fuentes de Google Books, el catálogo de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos y

⁹ <https://cnnespanol.cnn.com/2022/09/23/album-panini-argentina-mundial-qatar-figuritas-abastecimiento-orix/>.

LaReferencia-OpenAire; y para documentos tipo noticias y sitios web-redes sociales de especialidad temática (en coleccionismo de este tipo de álbumes) se utilizó Google News y buscadores para Blogger y WordPress, y los grupos de Facebook.

Como se indicó, se realizó una prueba piloto que ayudó a identificar las palabras claves y los operadores booleanos que mejor funcionaban, y las traducciones más pertinentes, con ello se logró tener una estrategia de búsqueda ajustada, e incluso determinar que para esta temática, la utilización de fuentes documentales tradicionales (los artículos científicos), no era una opción que diera muchos aportes, lo cual es un aspecto que lleva a que este artículo sea una contribución en este sentido.

Por tanto, tras esa prueba piloto se decidió que los documentos a rastrear y seleccionar por su representatividad, se centrarían en libros, noticias y sitios web-redes sociales, es decir, *documentos en sentido amplio* —contenidos—, por lo tanto, el análisis se ajustaría a una visión más actual de la documentación, pues se asume el análisis de contenidos como:

Una técnica de investigación consistente en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades... El análisis de contenidos es una herramienta útil, especialmente en su enfoque cualitativo, para el conocimiento exhaustivo de la información existente en una fuente documental. Puede resultar imprescindible para la comprensión y la gestión de un acontecimiento social determinado, presente o pasado (Oliver 2008).

Este proceso de búsqueda permitió desde la documentación-contenidos iniciales, “en bruto”, ubicar a grandes rasgos: artículos científicos (10 artículos: 2 en inglés, 5 en español, 3 en portugués)¹⁰; libros (39 libros, de los cuales el 90% eran para actividades infantiles), noticias (298 en los 4 idiomas seleccionados), sitios web (13 sitios del perfil más coleccionista que sólo de negocio) y redes sociales (996 grupos de Facebook).

Ubicados esos documentos-contenidos (libros, noticias, sitios web-redes sociales sobre coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol), se procedió al proceso de selección, teniendo presente en el caso de este trabajo, las categorías establecidas (Ferrando, Ibáñez & Alvira 2016), para el análisis de los distintos insumos documentales-contenidos ubicados: *Negocio*, *Realidad social*, *Pasión coleccionista*, *Artefactos de la memoria*. Dentro de cada una de estas categorías se identificaron en la medida de la realización del proceso, diferentes unidades de análisis, las cuáles dependían de lo que se quería identificar desde cada categoría.

En este sentido, para *Negocio*, se buscaba detectar las menciones al coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol en donde se diera cuenta de sus aspectos empresariales, comerciales, para ello las marcas de los principales editores de álbumes fueron claves, tanto los más tradicionales (Panini, Merlin, Colecciones Este, Navarrete, etc.) como las denominaciones más actuales (3 Reyes anterior Navarrete, Merlin actual Topps-Fanatics).

En lo referente a *Realidad social*, el coleccionismo implica una mirada del contexto en un momento dado, unas relaciones con la realidad social, por ello se consideró si se presentaban, narraban, aspectos de la realidad de los países, de las ciudades, de los equipos de fútbol, de las comunidades y grupos, que fueran más allá del propio fútbol e interrelacionaran aspectos políticos, culturales, demográficos, raciales, tecnológicos, etc.

¹⁰ Artículos científicos con alguna relación con los álbumes de cromos de fútbol:

- “Trading Coupons: Completing the World Cup Football Sticker Album” <https://doi.org/10.1111/j.1740-9713.2006.00192.x>
- “The Panini album: a tool for the geography teacher?”. <https://doi.org/10.4000/echogeo.19763>.
- “El vínculo entre el derecho a la propia imagen y el Derecho de la competencia”. El álbum del Mundial y el uso ilícito de la imagen de los futbolistas. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/27646>.
- “El mejor álbum de fútbol de la historia del cine cromos para el mundial”. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011755>.
- “Completando um álbum de figurinhas: uma análise matemática”. <https://doi.org/10.22481/intermaths.v3i2.11749>.
- “A cultura das figurinhas: as configurações de linguagens do coleccionismo no álbum da Copa do Mundo FIFA 2018”. <https://doi.org/10.17851/2526-4494.3.2.9-27>.
- “Álbum de figurinhas: uma goleada pedagógica”. <https://doi.org/10.47328/rpv.v1i2.15027>.

Por su parte, como se ha mencionado, el coleccionismo en general, y en el caso específico el de álbumes de cromos, implica una realidad personal, un deseo de disfrutar, de poseer, de tener la propia colección, valiosa para otros (aquí se conecta con el negocio, con lo social), pero valiosa especialmente para cada coleccionista (*memorabilia*) por sus interrelaciones con su vida personal, con su historia, etc. En esta categoría era clave identificar esas expresiones referentes a la *Pasión coleccionista*, al coleccionar como gusto, hobby, historia de vida, entre otros aspectos del sentir.

Finalmente, el coleccionar implica los artefactos (en este caso, los álbumes) que se convierten en parte de la memoria (colectiva y/o personal) pues se les da un valor simbólico, que a veces coincide con el económico-negocio, con lo social y/o con la pasión coleccionista misma, pues ello depende de las características de cada artefacto, sus particularidades: la escasez o abundancia de ejemplares (ediciones), lo común o no en un contexto (o a nivel mundial, hoy con el mundo de Internet, del comercio electrónico), la calidad editorial y de las imágenes, los valores agregados (firmas impresas o firmas de los jugadores reales), el grado de preservación, entre otros aspectos; que los hacen valiosos en varios sentidos, que los hacen *Artefactos de la memoria*, sea desde los estantes propios en la vivienda del coleccionista o hasta llegar a ser parte de Museos presenciales, o de recopilaciones digitales organizadas en sitios web o redes sociales especializadas en coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol.

En síntesis, con estas cuatro categorías y las distintas unidades de análisis en cada una, se buscó desde la revisión de tema y posterior análisis de contenidos, alcanzar “un proceso de des-ocultación o revelación de la expresión, donde ante todo interesa, lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje” (Bardin, 1986); en este caso, identificar desde los libros, noticias, sitios web-redes sociales, al coleccionismo de álbumes de cromos como un negocio, con implicaciones sociales, sean colectivas o personales, que generan pasión, que construyen memoria.

Resultados (de la revisión de tema y el análisis de contenidos)

Como se indica más adelante, el fútbol es un tema que desde el ámbito académico e investigativo-científico se ha asumido, bien sea desde las Ciencias del Deporte, o desde temáticas específicas en otras disciplinas como son el Periodismo Deportivo, la Sociología del Deporte, la Psicología del Deporte o la Administración Deportiva, entre otras.

Sin embargo, al momento de revisar distintas fuentes de información académicas (bases de datos científicas, mayoritariamente de artículos) es evidente que cuando se trata de la relación del fútbol con los álbumes de cromos y sus distintas implicaciones, son muy pocos los referentes que se ubican (como se evidenció desde la prueba piloto de la revisión de tema), por lo que se hace necesario recurrir a otras fuentes y formatos, ya que se ubican más referencias de utilidad al recurrir a libros (específicos y que abordan esta temática en diferentes idiomas), y también, a noticias reportadas desde distintos tipos de medios de comunicación con alcances locales, regionales e internacionales, además de los nuevos formatos comunicacionales que posibilita Internet y la Web Social (blogs, wikis y sitios web especializados en coleccionismo de este tipo de colección, grupos y redes, etc.).

Por tanto, a continuación, como resultados de esta revisión y análisis, *como resultado mismo del proceso investigativo para este tipo de artículo*, se presenta la selección y categorización realizada a los documentos-contenidos elegidos, cumpliendo así el objetivo propuesto respecto a que *dieran cuenta de la importancia del coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol en ciertos sectores de la sociedad, como parte de las representaciones y mediaciones en torno a este deporte*.

Aunque desde la prueba piloto, en lo referente a artículos, se descartó esta tipología, por no dar resultados muy amplios y pertinentes respecto al coleccionismo como tal (ver nota al pie 10), se considera importante en el inicio de la presentación de los documentos-contenidos seleccionados, dar cuenta de 3 textos –de los 5 ubicados en español– publicados específicamente en una revista española especializada en fútbol (Figura 1) que sí se aproximan a la orientación respecto al coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol de este artículo:

La revista *Cuadernos de Fútbol*¹¹, permitió ubicar por un lado, el artículo “El álbum de cromos de la liga 1973-74” (Jareño Pastor 2012), donde se da cuenta de que el coleccionismo ha tenido diferentes dinámicas y épocas, y que a cada uno de los que han vivido esa práctica los ha impactado de manera diferente, desde el pasado hasta el presente:

Mi repaso a un álbum mítico, un antes y un después, un punto de inflexión en el mundo del coleccionismo que ni los cromos *card* actuales con su fulgurante llegada lo han podido superar. Sigo pasando por la plaza, ya no está el quiosco de Lino, pero sigo mirando con nostalgia el hueco dejado y recuerdo ambiguo en sentimientos aquel verano de 1973.

Para muchas personas, el coleccionismo, los álbumes de cromos de fútbol son algo que se inició a nivel mundial con Panini a partir de 1970, con su primer álbum mundialista, pero la realidad y la historia de esta práctica se puede ubicar mucho antes, tanto en países específicos de Europa como Italia, Inglaterra, Portugal o España, como en otros países, donde Latinoamérica ha tenido también su tradición.

Por otro lado, en esta misma revista se pudo ubicar otro artículo que es importante destacar, en el cual García Cubero (2011), da cuenta de que esta realidad de los álbumes de fútbol no es sólo de los últimos 50 años (aplicado al caso español, a semejanza en otros países), pues en su artículo denominado “El primer álbum de cromos” indica que:

En el resbaladizo tema que nos ocupa, el de bucear en las aguas turbias y profundas, por lo lejanas, de los inicios de la afición al coleccionismo de cromos de fútbol, nuestro punto de partida se establece, de un modo difuso en las primeras dos décadas del siglo XX. Está establecido de un modo bastante preciso que las primeras ediciones relacionadas con el fútbol fueron postales y pequeños cromos troquelados en los que se ilustraba, muchas veces con intención didáctica, el modo de jugar al nuevo deporte que causaba sensación entre los *sportmen* de la época... Sin temor a equivocarnos y hasta que las evidencias documentales nos lleven la contraria, el álbum editado hacia 1915 por la editorial barcelonesa Tiket, con el título “Álbum de Foot-Ball”, es, a día de hoy, el primer álbum de cromos de fútbol que se editó en España.

Es decir, la afición por el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol (u otros temas y deportes, pero que no es el alcance de este artículo) viene desde varias décadas atrás, pero a hoy, ha alcanzado más de notoriedad y distintas implicaciones.

Finalmente, en el tercer texto *Los cromos de los 50 máximos goleadores de la Historia de la Liga* de Viñarás de Blas (2014), este autor da cuenta de sus recuerdos y los conecta con los máximos goleadores, con sus datos estadísticos, pero especialmente con imágenes de los cromos de estos goleadores desde Zarra en los años 40-50 hasta Messi en los tiempos recientes (Figura 2).

Considerando estos tres textos, es importante indicar que la colección remonta entonces a lo social y a propia historia, es decir, a distintos escenarios, ya que el coleccionismo es una acción que puede concebirse bajo cuatro escenarios como lo menciona Yanes (2022): a) Una acción lúdica/ocio, b) Como negocio, c) Para hacerse de un prestigio, y d) Como medio de difusión.

Por eso, por la confluencia entre lo social-colectivo y la propia historia-persona, es que *el coleccionismo y la memorabilia* son dos temáticas que confluyen en una misma intención e importancia para los que analizan-estudian y/o los que realizan-disfrutan, esta práctica, como resalta González Míguez (2015):



Figura 1. Portada genérica de la revista española *Cuadernos de Fútbol*.

¹¹ <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=23406>.



<p>Nombre completo: Telmo Zarraonaindia Montoya</p> <p>Fecha de nacimiento: 20 de enero de 1921</p> <p>Lugar de nacimiento: Asúa-Erandio (Vizcaya)</p> <p>Debut en 1ª: 29 de septiembre de 1940</p> <p>Temporadas en 1ª: 15 (1940-1955)</p> <p>Clubes en los que jugó: Athletic Club de Bilbao</p> <p>Partidos jugados: 277</p> <p>Goles: 251</p> <p>Promedio de goles x partido: 0,9061</p> 	<p>Nombre completo: Lionel Andrés Messi</p> <p>Fecha de nacimiento: 24 de junio de 1987</p> <p>Lugar de nacimiento: Santa Fé (Argentina)</p> <p>Debut en 1ª: 16 de octubre de 2004</p> <p>Temporadas en 1ª: 10 (2004-2014)</p> <p>Clubes en los que jugó: F.C. Barcelona</p> <p>Partidos jugados: 277</p> <p>Goles: 243 (en activo)</p> <p>Promedio de goles x partido: 0,8773</p> 
---	--

Figura 2. Datos y figuras de Zarra y Messi. Viñarás de Blas (2014).

Nos aferramos a aquello que ha significado o representa algo para nosotros y a muchas personas les cuesta dejarlo ir o eliminarlo de sus vidas. Esto ocurre con los objetos que poseemos o formaron parte de nuestra vida y por lo tanto de nuestra historia; historia que puede ser contada a través de esas cosas que han ocupado un lugar en nuestra existencia y que lo hacen en el recuerdo. La historia y la memoria tiene muchas veces forma de objeto... [y es a esto] lo que podríamos denominar como *memorabilia* personal (haciendo referencia con *memorabilia*, a aquellos objetos que son guardados por una determinada razón; bien por tener un valor sentimental, personal, un vínculo con otras personas o asociados a ciertos espacios y eventos).

En síntesis, la historia del coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol y sus escenarios, como indica Yanes (2022), se evidencian más fácilmente al revisar qué se ha publicado sobre esta temática, por tanto como *resultado* para este trabajo, se presentan los siguientes documentos-contenidos a destacar (obviamente no todos) por su representatividad para esta temática y considerando las categorías propuestas:

Libros

- ***Figurine Panini: Storia di un impero industriale, di una famiglia italiana e di un fenomeno di costume*** (Nunzia Manicardi) (Figura 3).

Este texto publicado en Italia, con una primera edición en el 2000¹² y una posterior en 2019¹³, presenta un aspecto clave en el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol, la historia de la familia Panini. Aunque como se indicó, e identificaremos por ejemplo con la colección de libros de la Editorial Mercaroni, los álbumes en distintos países, con distintos editores, han estado presentes desde hace muchas décadas, es necesario reconocer que la familia Panini¹⁴, hoy la empresa multinacional Panini, cambió la historia de esta práctica no solo en Italia sino a nivel mundial, y sigue teniendo alto impacto internacional aunque hoy con una gran competencia (Topps-Fanatics).

¹² Manicardi, N. (2000). *Figurine Panini: Storia di un impero industriale, di una famiglia italiana e di un fenomeno di costume*. Italia: Guaraldi. 294 p.

¹³ Manicardi, N. (2019). *Figurine Panini: Storia di un impero industriale, di una famiglia italiana e di un fenomeno di costume*. Italia: Guaraldi. 265 p. (Formato Kindle)

¹⁴ <http://www.enignet.it/uploads/documenti/OpusA6%20II%20Paladino.pdf>.

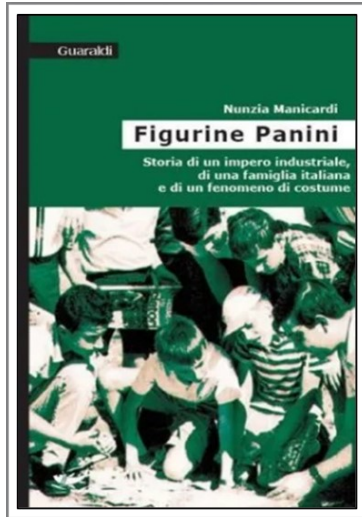


Figura 3. Portada del libro: *Figurine Panini*.



Figura 4. Portada del libro: *Panini. Storia di una famiglia e di tante figurine*.

Como se indica en la presentación de este libro (no el único dedicado a esta familia/empresa como veremos más adelante), conocer esta historia permite entender cómo se pasó de un quiosco en el *Duomo di Modena* administrado por la madre (1945) y luego a una agencia distribuidora de periódicos (1954), a un imperio editorial, primero en Italia y hoy en todo el mundo, con distribución de sus álbumes, y otros productos más recientes, en más de 120 países.

En la familia Panini (en sus álbumes de cromos de fútbol) desde hace más de 60 años y hasta hoy, confluyen el negocio, lo social, la pasión coleccionista y los artefactos de la memoria.

Pero este libro, no ha sido el único dedicado a esta familia-empresa, a esta colección de álbumes de cromos, donde los dedicados al fútbol son sus orígenes y desde los cuales ha logrado ese impacto mundial (sin desconocer el que también tienen en otras temáticas).

En este sentido, tanto por lo familiar-empresa como por el impacto de su colección de álbumes de fútbol, el siguiente texto es clave en esta revisión:

- ***Panini. Storia di una famiglia e di tante figurine*** (Leo Turrini) (Figura 4).

Este texto publicado por Turrini en 2020¹⁵, como indica en su presentación, quiere contarnos que:

Érase una vez una Italia que no tenía miedo de soñar. La Italia generosa y valiente de la segunda mitad del siglo XX: un pueblo lleno de grandes figuras. Y también magníficas figuras. A través de pequeños rectángulos de papel, la familia Panini contribuyó a difundir el optimismo en el Boom Country. Cuatro hermanos y cuatro hermanas, nacidos en la pobreza, supieron imaginar el futuro a partir de un pequeño quiosco. Y de sus intuiciones, pasando de sobres de simples sellos a sobres de futbolistas y más, nació un mito global. La historia de Panini no es sólo una celebración del ingenio empresarial. Detrás y dentro de esos álbumes, entre las páginas de las colecciones, se acumula un sentimiento nacional-popular. La idea de que nada es imposible, cuando la laboriosidad se suma a la creatividad, cuando la imaginación se combina con la concreción, cuando la imaginación toma poder y transforma la realidad, mejorándola. Del fascismo a la Emilia roja, de Enzo Ferrari a Gianni Rivera, de Giuseppe Garibaldi a Star Wars, de Muhammad Ali a Sandokan, Panini ha reunido la historia de Italia y del resto del mundo en una única e ideal figura gigantesca. Lo hicieron en Módena, transformándola en la capital mundial del coleccionismo. Este libro narra la aventura de una dinastía que se convirtió en ‘marca’, manteniendo siempre un noble apego a sus raíces. “Panini es para Italia —escribe Walter Veltroni en el prefacio de la obra de Leo Turrini— como Disney es para América”. Y sin tener nada que envidiar.

Como bien se indica, sin Panini el mundo del coleccionismo de álbumes de cromos especialmente de fútbol, no sería lo mismo, y eso se representa en los siguientes dos textos que se han dedicado a

¹⁵ Turrini, L. (2020). *Panini. Storia di una famiglia e di tante figurine*. Italia: Minerva Edizioni. 320 p.

recopilar esa historia centrada en el fútbol, en presentar y recordar los distintos cromos de fútbol que han presentado sus álbumes los últimos 60 años, a nivel internacional con los mundiales, o en países con ligas específicas o torneos de fútbol continentales (de clubes o selecciones):

- ***Panini Football Stickers: The Official Celebration: A Nostalgic Journey Through the World of Panini*** (Greg Lansdowne) (Figura 5).

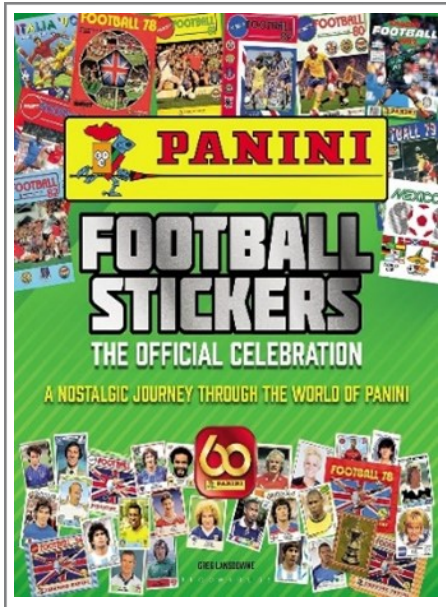


Figura 5. Portada del libro: *Panini Football Stickers*.

En este libro, publicado en 2022¹⁶, con motivo de los 60 años del primer álbum de fútbol del *Calcio* italiano elaborado por la familia-empresa (1962), Panini quiso a través del reconocido escritor y experto en este tipo de coleccionismo Greg Lansdowne, contar la historia tanto de sus álbumes de fútbol en distintas ligas-países (Italia, Inglaterra, España) como de las Copas Mundiales de la FIFA o el Campeonato Europeo de la UEFA, haciendo énfasis especial en los grandes jugadores (cromos) que han aparecido liga tras liga, mundial tras mundial, copa tras copa: desde Pelé y Maradona hasta Messi y Cristiano Ronaldo, o más recientemente, con jugadoras históricas del fútbol femenino como Megan Rapinoe o Marta (Figura 6), entre muchos otros y otras, lo cual evidencia también el cambio que poco a poco se ha ido dando para que no sea un deporte sólo de hombres, que es un aspecto clave hoy en lo social.



Figura 6. Página Leyendas Panini del libro: *Panini Football Stickers*.

¹⁶ https://www.panini.es/shp_esp_es/panini-football-stickers-the-official-celebration-book-by-bloomsbury-003882bloomsbury-es01.html.

• ***Panini Legends: A Celebration of the World's Greatest Football Stickers*** (Greg Lansdowne) (Figura 7).

En el caso de este libro, el más reciente de todos (2024)¹⁷, aunque con semejanzas con el anterior (comparten el mismo autor), tiene un énfasis diferente que lo hace muy valioso, su objetivo es mostrar cómo los jugadores(as) más famosos de la historia del fútbol, han tenido un paso por los álbumes Panini, desde su primera aparición en el equipo de su liga o en la representación de su país, hasta sus últimos años como estrellas, su énfasis en la figura de novatos (*rookie*), es un aspecto clave del coleccionismo, pues como indican:

Cada estrella del fútbol tiene una pegatina de Panini de 'novato', la primera vez que aparece como una entrada joven, esperanzada y triunfante, a punto de escribir sus nombres en los libros de historia. Estas pegatinas se encuentran entre las más raras y caras que existen, incluida la primera aparición de Lionel Messi en 2004/05, Cristiano Ronaldo en su temporada de debut en el Sporting de Lisboa en 2002/03 y Kylian Mbappé, de 18 años del Mónaco, del Panini 2016/17.

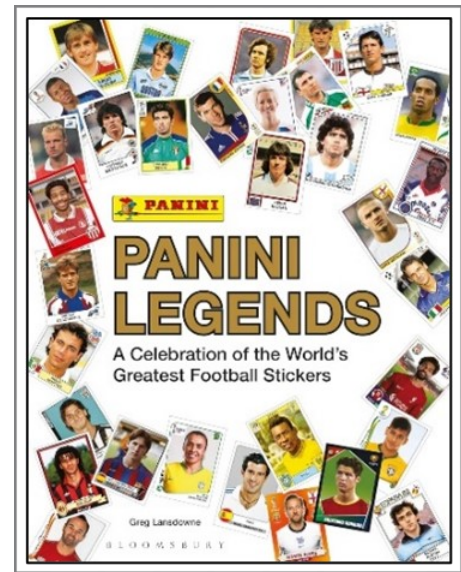


Figura 7. Portada del libro: *Panini Legends*.

Pero no todo han sido sólo aspectos positivos, sea para Panini o los álbumes de cromos de fútbol en general (pues ha habido y hay otras editoriales-empresas en este mundo coleccionista: Merlin, Ediciones del Este, Navarrete —ahora 3 Reyes— o la multinacional Topps-Fanatics, con distintas historias y competencias); por lo que también es necesario presentar algún texto que haya evidenciado esa lucha, esa competencia entre empresas:

• ***Stuck on You: The Rise & Fall... & Rise of Panini Stickers*** (Greg Lansdowne) (Figura 8).

Este texto, edición 2015¹⁸, narra cómo ha sido la publicación de álbumes de la liga inglesa las últimas décadas (desde los setenta), con aspectos comunes con otros países, con la realidad de los coleccionistas: “la nostalgia de intercambiar los cromos en el patio de la escuela”, pero

profundizando en un aspecto no tan nostálgico y bello (de pasión coleccionista, de artefactos de la memoria) como ha sido el proceso de competencia, de ‘batalla empresarial’ (negocio), entre Panini (Italia) y Merlin-Topps (USA) hoy pertenecientes a Fanatics, incluso llegando hasta Latinoamérica con el caso de Panini vs. Navarrete (Perú-Latinoamérica).

Es decir, batalla que al principio se dio en la Liga Premier (Inglaterra) o también, en la Bundesliga (Alemania), pero que en los últimos años ha alcanzado un nivel mundial, evidenciando que este es un negocio con todas sus buenas y malas prácticas.

Por otro lado, de entre los libros seleccionados, queremos destacar también aquellos que recurren a la literatura, a la narrativa, para contar la historia de esta pasión, de estos artefactos de la memoria, y en este tipo de textos, entre otros (por ej. *Six Stickers: A Journey to Complete an Old Sticker Album*¹⁹, etc.), está el siguiente, que destacamos aquí especialmente por su personaje central:

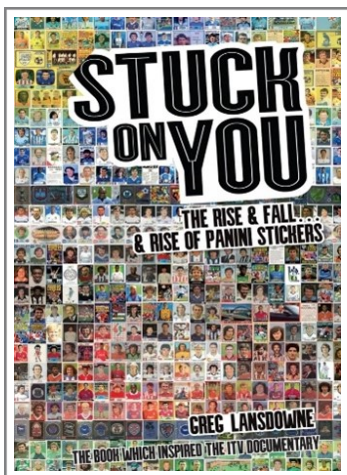


Figura 8. Portada del libro: *Stuck on You*.

¹⁷ Lansdowne, G. (2024). *Panini Legends: A Celebration of the World's Greatest Football Stickers*. UK: Bloomsbury Sport. 240 p.

¹⁸ Lansdowne, G. (2015). *Stuck on You: The Rise & Fall... & Rise of Panini Stickers*. UK: Pitch Publishing Ltd. 256 p.

¹⁹ Carroll-Smith, A. (2018). *Six Stickers: A Journey to Complete an Old Sticker Album*. UK: Pitch Publishing Ltd. 320 p.

- **500 'figu' per un Bordon. Nel mondo di un collezionista** (Lorenzo Longhi, Gianni Bellini) (Figura 9).

En esta obra de 2019²⁰, a partir de la metáfora del número de cromos que se cambiaban por uno más escaso de un álbum *Calciatori* de la liga italiana, se narra cómo desde niño hasta adulto, se ha vivido de parte del personaje-coleccionista (*Gianni Bellini, el mayor coleccionista de álbumes de cromos del mundo*²¹) su memorabilia alrededor de los álbumes de cromos de fútbol, que no queda sólo en la realidad de una persona (su pasión coleccionista), sino que se convierte en una realidad social (de Nación):

El olor del sobre que se abre, la emoción de la primera pegatina pegada, los intercambios y los juegos con amigos: como todos los niños, Gianni Bellini comenzó a desarrollar su pasión por las pegatinas. Luego, como todos, creció. Sólo que su pasión, en lugar de detenerse, creció con él e incluso más que él, involucrando a familiares, corresponsales de todo el mundo, periódicos y televisión, incluso futbolistas utilizados como... carteros o traductores. Pero estas páginas, repletas de anécdotas y curiosidades, van más allá. Porque las pegatinas no hablan sólo de fútbol, sino que cuentan un poco de la historia de toda una población.



Figura 9. Portada del libro: 500 'figu' per un Bordon.

Adicionalmente, se ubicaron y analizaron algunos textos que buscan ser recopilatorios de la labor de los coleccionistas, ser 'enciclopedias' para los aficionados, para los apasionados de este tipo de objetos, de estos artefactos de la memoria.

Entre estos es necesario resaltar un libro desde Portugal, otro desde Argentina y, tras estos, una Colección Completa (VIII volúmenes) desde Italia dedicada a esta temática de la Editorial Mercaroni:

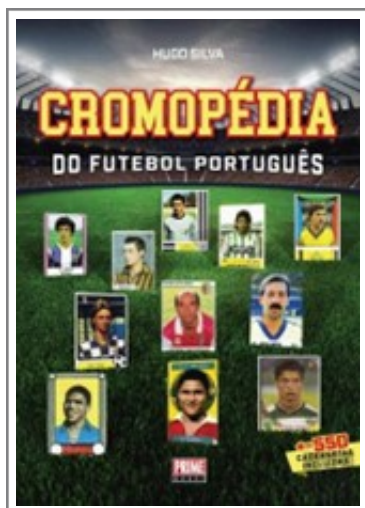


Figura 10. Portada del libro: *Cromopédia do Futebol Português*

- **Cromopédia do Futebol Português** (Hugo Silva) (Figura 10).

Este libro, publicado en 2020²², por la editorial portuguesa Prime Books, hace una recopilación muy valiosa de la publicación de álbumes de cromos de fútbol que han circulado en Portugal. En este, es importante identificar que, además de los álbumes conocidos publicados las últimas décadas por Panini o Topps, están presentes diferentes editoriales independientes y más pequeñas del propio país (más de 150 para Portugal)²³, lo cual es un hecho común en otros países de Europa o Latinoamérica, por ello estos textos terminan presentando una línea histórica de 'la cromopedia', en este caso para Portugal (Figura 11), lo cual es de utilidad para coleccionistas —no sólo de ese país—, sino también para la industria editorial y hasta para la historia contemporánea de esa nación.

²⁰ Longhi, L.; Bellini, G. (2019). *500 'figu' per un Bordon. Nel mondo di un collezionista*. Italia: Gianluca Iuorio Urbone Publishing. 105 p.

²¹ <https://www.thenationalnews.com/sport/football/gianni-bellini-meet-the-man-with-the-biggest-football-sticker-album-collection-in-the-world-1.754513>.

²² Silva, H. (2020). *Cromopédia do Futebol Português*. Portugal: Prime Books. 308 p.

²³ <https://www.facebook.com/cromopedia>.



Figura 11. Páginas de ejemplo de álbumes listados en el libro: Cromopédia do Futebol Português.

Por otra parte, desde Argentina, encontramos el libro:

• **Difíciles eran las de antes** (Rafael Bitrán, Francisco Chiappini) (Figura 12).

Esta publicación, editada en 2013, de los mismos autores de *Malditas Difíciles* (2002)²⁴ y otros libros semejantes, presenta desde la experiencia coleccionista de los autores un recuento de los álbumes de cromos de fútbol en el contexto argentino, pero también latinoamericano. Experiencia coleccionista desde la niñez, la adolescencia y hasta la adultez con los diferentes momentos y actitudes hacia el coleccionismo de figuritas, como indican sus autores:

Rara paradoja. Casi todos nosotros, niñas o niños, alguna vez coleccionamos nuestras figuritas. Aun aquellos con muy escasos recursos, siempre se las arreglaban para poder tener algunas, aunque fueran pocas, pero muy preciadas. Sin embargo, llegada la adolescencia pasan al olvido, son “cosas de chicos” o nuestras madres las tiran “para hacer lugar”. Ya parecen solo objetos del pasado y, de haberlas tenido muchos de nosotros, pasan a ser algo raro, inencontrable y, en algunos casos, casi inexistente. No obstante, todo queda. Y cuando el recuerdo vuelve, muchas veces ellas ya no están. Y este es nuestro homenaje. Traerlas nuevamente del recuerdo de nuestra infancia perdida a nuestro presente que todavía se emociona al verlas, olerlas y sentirlas.

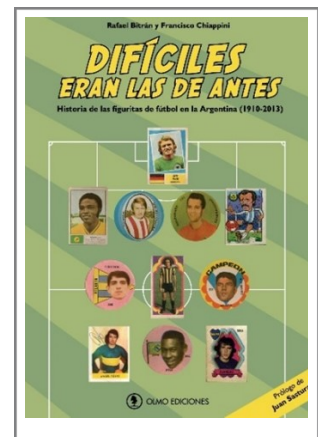


Figura 12. Portada del libro: Difíciles eran las de antes.

El libro recopila cromos (figuritas) desde 1910 hasta 2013, y desde su portada se ve la variedad y temporalidad de los mismos, al hacer una alineación desde los autores, de los 11 mejores jugadores y figuritas más difíciles, siendo este libro un aporte al coleccionismo desde Argentina y América Latina, al mundo.

²⁴ Bitrán, R.; Chiappini, F. (2013). *Difíciles eran las de antes: historia de las figuritas de fútbol en la Argentina :1910-2013*. Argentina: Olmo Ediciones. 244 p.

Bitrán, R.; Chiappini, F. (2002). *Malditas difíciles: Una Historia de las Figuritas de Fútbol en la Argentina*. Argentina: Aleph. 116 p..

Por otra parte, como se mencionó, siendo uno de los casos más destacados desde la revisión realizada, al ser el material documental más completo que hay de recopilación de álbumes de cromos a nivel mundial, está la colección de la Editorial Mercaroni²⁵. Esta editorial creó un proceso de investigación continuo desde hace varios años con el apoyo de distintos investigadores y coleccionistas, y a partir de ello, ha ido publicando una colección exclusiva para esta temática:



Figura 13. Portadas de tres de los libros (volúmenes) de la Colección: Album di Figurini.

• **Colección Album di Figurini** (Valtolina y Carpaneto).

Esta colección (Figura 13), que se inició en 1999, cuenta hasta ahora con VIII volúmenes²⁶(con álbumes desde los años 30 hasta la primera década de este siglo XXI, no sólo de fútbol, pero mayoritariamente), que aunque centrada en lo producido en Italia, da paso a álbumes que se han conocido, hasta traducido, en muchos otros países:

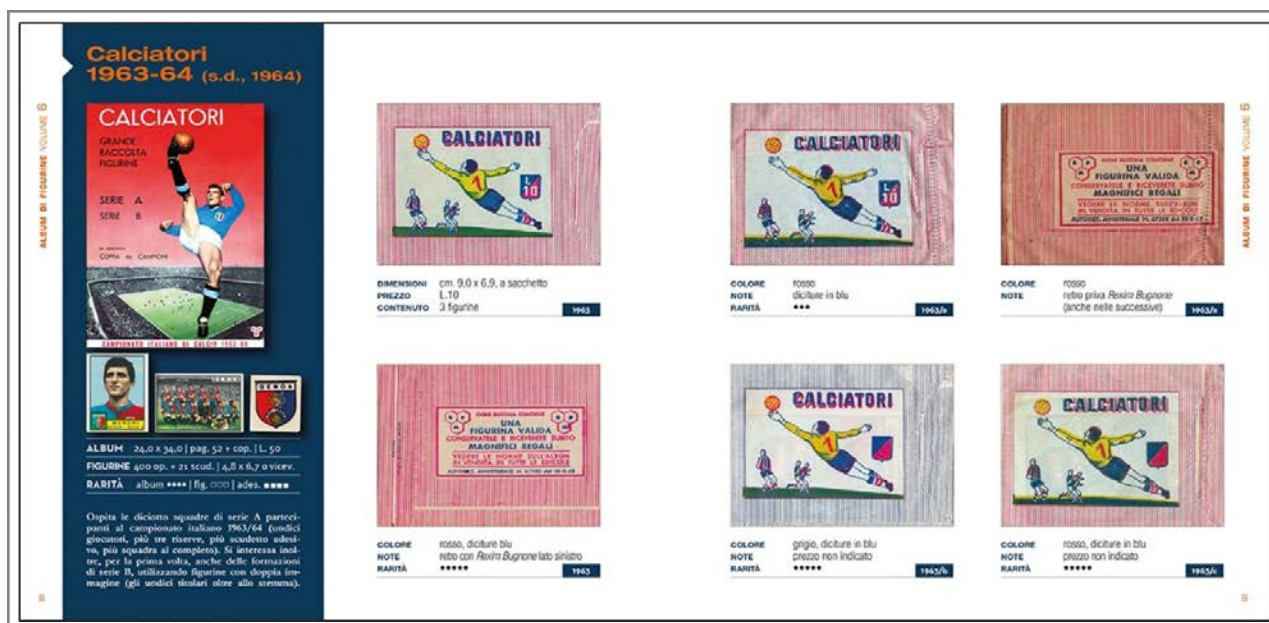


Figura 14. Página de ejemplo de álbum y sobres, registrados en el libro Vol. VI de la Colección: Album di Figurini.

Dicha colección es una aventura que permite ver cómo los álbumes de cromos de fútbol (y de muchas otras temáticas) han ido evolucionando (Figura 14), tanto en lo editorial, como en toda la información descriptiva que traen, y cómo generaciones tras generaciones han vivido: el negocio

²⁵ <https://www.mencaronieditore.com/casa-editrice/>.

²⁶ <https://www.mencaronieditore.com/product-category/album-di-figurine/>.

(con diferentes editoriales nacionales y dos grandes multinacionales), las realidades sociales que presentan, la pasión por coleccionar y los objetos de la memoria en que se convierten para las personas, pero incluso para la sociedad, como lo veremos en el último libro, en el Museo creado.

Finalmente, era imposible terminar esta selección desde los libros ubicados y estudiados (tras la revisión de tema y el análisis de contenidos), sin hablar de un texto, que representa la importancia social que puede tener el coleccionismo desde los coleccionistas, pero también desde lo empresarial, y hasta lo cultural:

• ***I migliori album della nostra vita. Storie in figurina di miti, campioni e bidoni dello sport*** (Turrini, Basile, Gramolelli) (Figura 15).

Este texto, publicado en 2016²⁷ presenta esa historia de las figuritas, muchas de ellas, parte de álbumes de cromos de fútbol (Figura 16), pues como indican en su presentación:

Los mejores álbumes de nuestras vidas transportan al lector a uno de los mundos al que los cromos, especialmente en Italia, están más vinculados: el deporte. Si el álbum de los jugadores del actual campeonato es un ritual ineludible para los italianos de todas las edades desde hace más de cincuenta años, el fútbol es sólo uno de los mundos narrados por los cromos, que en sus más de cien años de historia han inmortalizado a los héroes de decenas de disciplinas deportivas y que fueron también, antes de que la televisión llegara a cambiarnos la vida, un vehículo de difusión del deporte, de sus normativas y de sus técnicas. Si la historia del deporte es una larga serie de desafíos y rivalidades, algunas de las cuales se han vuelto legendarias, aquí está la historia de decenas de estas parejas de oponentes, sus vidas y sus hazañas, que acompañan el flujo de imágenes de este libro. A través de cientos de figuritas, desde el siglo XIX hasta nuestros días, cobra vida en estas páginas la historia de dos pasiones populares [fútbol y álbumes] que siempre han estado indisolublemente entrelazadas.



Figura 15. Portada del libro: *I migliori album della nostra vita*.



Figura 16. Imágenes del libro: *I migliori album della nostra vita*.

²⁷ <https://www.mocu.it/sport/migliori-album-della-nostra-vita/>.

Su particularidad e importancia especial radica en que el mismo es editado desde el Museo della Figurina²⁸ (Figura 17), y hace parte de otros textos recopilatorios y conmemorativos en torno a la *figurina* en sentido amplio, es decir, aunque no todo lo expuesto en el Museo y sus publicaciones, se centra en los álbumes de cromos de fútbol, una parte fundamental sí lo es, ya que su origen, avance y crecimiento viene desde allí, de la historia misma de Panini como familia-empresa, desde Italia para el mundo.

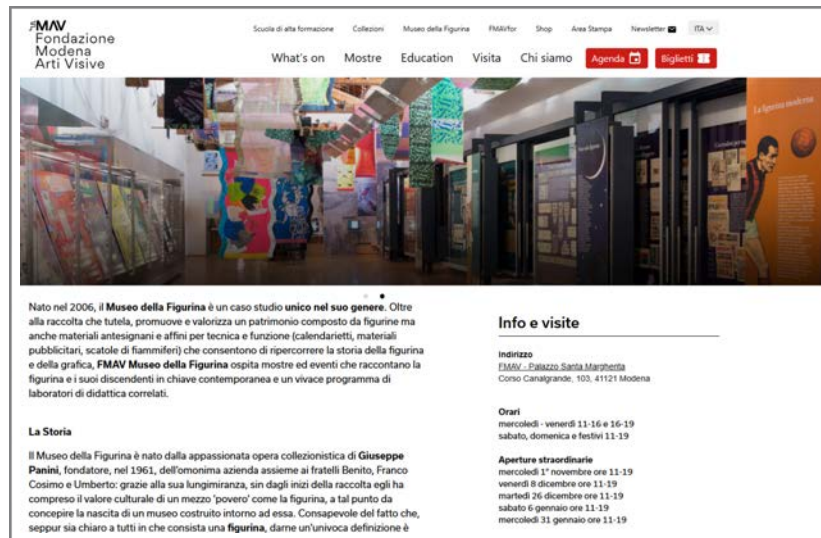


Figura 17. Presentación del sitio web: Museo della Figurina.

El Museo, justamente ubicado en Módena-Italia (donde está la sede principal de la empresa), fue creado con el patrocinio de la familia Panini con el objetivo de dar a conocer la importancia, a través de las décadas, de esta labor editorial y coleccionista, y como dice en su presentación “es único en su género”. El mismo cuenta con una sala de exposición permanente dedicada a los álbumes y figuras de Panini a lo largo del tiempo, además presenta distintas guías, publicaciones y exposiciones temporales relacionadas (Figura 18).

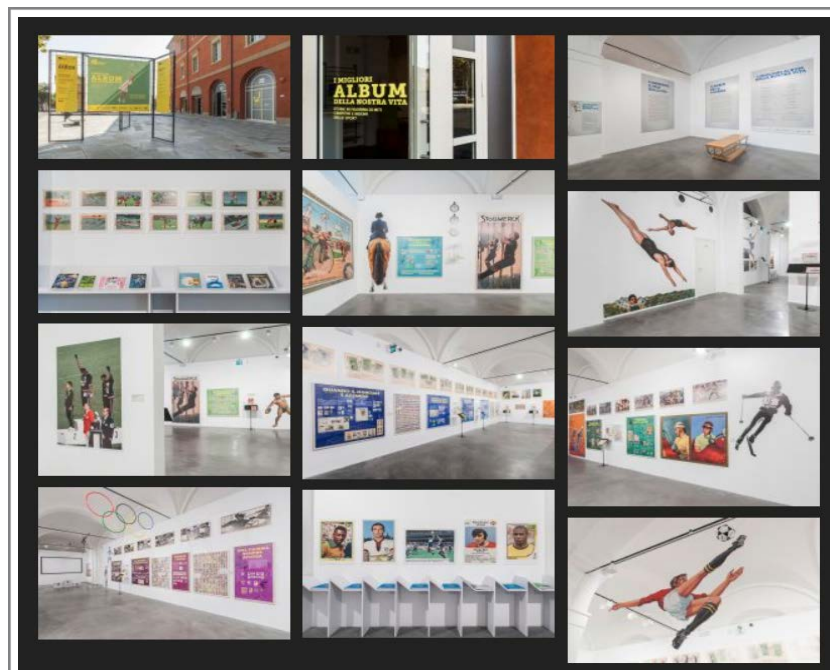


Figura 18. Imágenes de la exposición permanente del Museo della Figurina relacionadas con álbumes de cromos fútbol y de otros deportes.

²⁸ <https://www.fmav.org/museo-della-figurina/>.

Noticias

Tras la revisión desde las perspectivas de documentos-contenidos de origen noticioso, se hizo una selección de diferentes notas (no todas, por la extensión de este texto) que dan cuenta de cómo el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol es un aspecto que se da en diferentes sectores, pero a su vez, en los colectivos y personas que lo viven. A continuación, se presentan clasificadas por las categorías tenidas en cuenta y en orden cronológico, algunas de las más destacadas, que dan cuenta de:

• El Negocio

- “Panini World Cup stickers: Global craze has led to robberies, counterfeits and panic buying”. (*Mirror*, 2014)²⁹.
- “Thousands of people are spending money on virtual trading cards that don't actually exist”. (*Business Insider*, 2016)³⁰.
- “Panini España pone a la venta el álbum de cromos oficial de la Euro2017”. (*Marca*, 2017)³¹.
- “The world's most expensive Panini album, signed by Brazilian legend Pele, has been auctioned off for £10,450”. (*Mirror*, 2017)³².
- “Golpe a los cromos de Panini: confirman una sanción fiscal de 1,5 millones”. (*La Información*, 2018)³³.
- “Back of the net. Is your old Panini football sticker album worth thousands of pounds?”. (*The Sun*, 2018)³⁴.
- “Panini, el dueño de todas las láminas”. (*El Tiempo*, 2018)³⁵.
- “World's most expensive Panini football sticker album sells for £1,500 on eBay - and it's not even complete”. (*Mirror*, 2018)³⁶.
- “London toy fair: panini uk talks new premier league cards and stickers”. (*Beckett*, 2019)³⁷.
- “Sticking power. Panini stickers over 60 years, from humble origins and swaps at school to a Maradona card that sold for £400,000”. (*The Sun*, 2021)³⁸.
- “El álbum Panini más caro de la historia costó €7,6 millones y lo compró un niño de 9 años”. (*La Nación*, 2022)³⁹.
- “Álbum Panini: ¿En cuánto se venden ediciones llenas de mundiales pasados?”. (*Heraldo Deportes*, 2022)⁴⁰.
- “UEFA rompió su vínculo de 45 años con Panini como proveedor para torneos de selecciones”. (*Al Aire Libre*, 2022)⁴¹.

²⁹ <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/panini-world-cup-stickers-global-3603327>.

³⁰ <https://www.businessinsider.com/people-are-spending-hundreds-on-virtual-trading-cards-that-dont-actually-exist-2016-8>.

³¹ <https://www.marca.com/futbol/futbol-femenino/2017/05/22/5922fcd746163ff7798b45dc.html>.

³² <https://www.mirror.co.uk/sport/football/news/worlds-most-expensive-panini-album-10110062>.

³³ <https://www.lainformacion.com/empresas/golpe-a-los-cromos-de-panini-confirmada-una-sancion-de-1-5-millones-por/6342145/>.

³⁴ <https://www.thesun.co.uk/money/5954705/is-your-old-panini-football-sticker-album-worth-thousands-of-pounds/>.

³⁵ <https://www.eltiempo.com/economia/empresas/exito-del-album-de-panini-en-el-mundo-206870>.

³⁶ <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/worlds-most-expensive-panini-football-12455502>.

³⁷ <https://www.beckett.com/news/london-toy-fair-panini-uk-talks-new-premier-league-cards-and-stickers/>.

³⁸ <https://www.thesun.co.uk/sport/16730136/panini-stickers-book-italy/>.

³⁹ <https://www.nacion.com/puro-deporte/futbol-internacional/el-album-panini-mas-carro-de-la-historia-costo-76/LMC6P2Q76FGE5PDT4PZFSEJCGE/story/>.

⁴⁰ <https://www.heraldodeportes.com.mx/tendencias/2022/10/10/album-panini-en-cuanto-se-venden-ediciones-llenas-de-mundiales-pasados-46653.html>.

⁴¹ <https://www.alairelibre.cl/noticias/deportes/futbol/uefa/uefa-rompio-su-vinculo-de-45-anos-con-panini-como-proveedor-para-torneos/2022-04-06/123742.html>.

- “3 Reyes: la competencia peruana del álbum Panini”. (*CNN*, 2022)⁴².
- “Panini del Mundial Qatar 2022: Costo y cuándo sale”. (*Goal*, 2022)⁴³.
- “Topps replace Panini as sticker album producers for European Championship from 2024”. (*Yahoo Sport*, 2022)⁴⁴.
- “Panini lanzó el álbum oficial de la Copa Libertadores 2023: ¿Cuánto cuesta?”. (*RCN*, 2023)⁴⁵.
- “Conmebol y Panini estrenan álbum dedicado a la Copa Libertadores”. (*Milenio*, 2023)⁴⁶.
- “Back of the net: rare Panini sticker album from 1970 World Cup sells for more than £2,000 at auction”. (*Telegraph*, 2023)⁴⁷.
- “Man's rare Mexico 1970 Panini album up for sale - and could fetch £1,800 at auction”. (*Mirror*, 2023)⁴⁸.
- “Copa América 2024: cuánto vale y dónde conseguir el álbum Panini desde ahora”. (*Infobae*, 2024)⁴⁹.
- “Colombia ya palpita la Copa América 2024 con el tradicional álbum Panini; precios y otros detalles”. (*El Colombiano*, 2024)⁵⁰.
- “Se lanzó el álbum de la Copa América 2024: costo, plantel uruguayo y particularidades”. (Montevideo, 2024)⁵¹.
- “Panini lanza la colección de la Copa América Estados Unidos 2024 con un aumento del 500%”. (*El Eco*, 2024)⁵².
- “Premier League firma acuerdo con Fanatics Collectibles para coleccionables oficiales”. (*Fútbol Finanzas*, 2024)⁵³.
- “Will Fanatics Upend the World of Sports Collectibles. Fanatics vs Panini”. (*New York Times*, 2024)⁵⁴.

• La Realidad social

- “The adults who get misty-eyed over Panini World Cup stickers”. (*BBC*, 2014)⁵⁵.
- “Italy striker Mario Balotelli fills up World Cup sticker album with pictures of himself”. (*Daily Mail*, 2014)⁵⁶.

⁴² <https://cnnespanol.cnn.com/video/tres-reyes-competencia-peruana-album-panini-digital-pkg/>.

⁴³ <https://www.goal.com/es/noticias/album-panini-mundial-qatar-2022-costo-cuando-sale/bltf7dddde4d91e0d43>.

⁴⁴ <https://uk.sports.yahoo.com/news/topps-replace-panini-sticker-album-084008344.html>.

⁴⁵ <https://www.noticiasrcn.com/deportes/panini-lanzo-el-album-oficial-de-la-copa-libertadores-2023-cuanto-cuesta-449368>.

⁴⁶ <https://www.milenio.com/deportes/futbol-internacional/conmebol-panini-estrenan-album-dedicado-copa-libertadores>.

⁴⁷ <https://www.telegraph.co.uk/news/2023/12/07/panini-football-stickers-1970-world-cup-auction-brazil/>.

⁴⁸ <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/mans-rare-mexico-1970-panini-31559721>.

⁴⁹ <https://www.infobae.com/colombia/2024/03/05/cuanto-vale-y-donde-conseguir-el-album-panini-de-la-copa-america-2024-conozca-los-detalles-aqui/>.

⁵⁰ <https://www.elcolombiano.com/deportes/futbol/album-panini-copa-america-2024-precio-JF24122649>.

⁵¹ <https://www.montevideo.com.uy/Deportes/Se-lanzo-el-album-de-la-Copa-America-2024-costo-plantel-uruguayo-y-particularidades-uc882604>.

⁵² <https://www.eleco.com.ar/interes-general/panini-lanza-la-coleccion-de-la-copa-america-estados-unidos-2024-con-un-aumento-del-500>.

⁵³ <https://futbolfinanzas.com/premier-league-firma-acuerdo-con-fanatics-collectibles-para-coleccionables-oficiales-20240509-661521.html>.

⁵⁴ <https://www.nytimes.com/2024/01/26/business/fanatics-sports-memorabilia.html>.

⁵⁵ <https://www.bbc.com/news/magazine-27051215>.

⁵⁶ <https://www.dailymail.co.uk/sport/worldcup2014/article-2659304/Mario-Balotelli-fills-World-Cup-sticker-album-pictures-himself.html>.

- “El álbum Panini nació de un modesto puesto de periódicos”. (*Computer Hoy*, 2018)⁵⁷.
- “Maths expert: Filling Panini World Cup sticker album will cost £774 on average”. (*Guernsey Press*, 2018)⁵⁸.
- “Una niña de 8 años le escribió a Panini para que haga un álbum de cromos de fútbol femenino”. (*Infobae*, 2019)⁵⁹.
- “Llamada al boicot. Críticas a Panini por "faltar el respeto" al fútbol femenino al cuestionar la implicación de los aficionados”. (*El Periódico*, 2019)⁶⁰.
- “Scotland heroes included in Panini Euro 2020 sticker collection – here’s how to win a full album”. (*The Scottish Sun*, 2021)⁶¹.
- “Inflation pushes average cost of filling Panini 2022 World Cup sticker album to £870”. (*The Guardian*, 2022)⁶².
- “Maestra pide a sus alumnos traerle estampa de Ronaldo para completar su álbum Panini; "puntos extra"”. (*Milenio*, 2022)⁶³.
- “"Panini creó un monstruo": el furor que causan las figuritas del mundial de fútbol en países de América Latina”. (*BBC*, 2022)⁶⁴.
- “Los argentinos pierden la cabeza por el álbum del Mundial”. (*El País*, 2022)⁶⁵.
- “Niño ciego adaptó el álbum del Mundial Qatar 2022 a braille y el resultado impactó a Internet”. (*Univisión*, 2022)⁶⁶.
- “¿El álbum Panini es un riesgo? Hackers usan el Mundial de Qatar para fraudes”. (*Forbes*, 2022)⁶⁷.
- “La Liga F y Panini lanzarán un álbum de figuritas del fútbol femenino español”. (*Bolavip*, 2022)⁶⁸.
- “La Liga F tendrá colección de cromos por primera vez en su historia”. (*La Vanguardia*, 2022)⁶⁹.
- “¿Álbum 'especial' de Panini? Joven hace ejemplar de su relación y se lo regala a su novio”. (*Medio Tiempo*, 2022)⁷⁰.
- “¿Por qué en México no se puede comprar el álbum del Mundial femenino?”. (*El País*, 2023)⁷¹.

⁵⁷ <https://computerhoy.com/reportajes/vida/historia-album-panini-todo-empezo-pequeno-kiosco-248352>.

⁵⁸ <https://guernseypress.com/news/uk-news/2018/03/28/maths-expert-filling-panini-world-cup-sticker-album-will-cost-774-on-average/>.

⁵⁹ <https://www.infobae.com/america/deportes/2019/04/01/una-nina-de-8-anos-le-escribio-a-panini-para-que-haga-un-album-de-cromos-de-futbol-femenino/>.

⁶⁰ <https://www.elperiodico.com/es/extra/20190905/criticas-panini-album-cromos-futbol-femenino-respuesta-mundial-boicot-marta-corredera-7620745>.

⁶¹ <https://www.thescottishsun.co.uk/news/6510231/scotland-euro-2020-panini-sticker-win-album/>.

⁶² <https://www.theguardian.com/business/2022/aug/31/inflation-pushes-average-cost-of-filling-panini-2022-world-cup-sticker-album-to-870-pounds-football>.

⁶³ <https://heraldodemexico.com.mx/tendencias/2022/9/20/video-una-maestra-encarga-sus-alumnos-de-tarea-la-estampa-panini-de-cristiano-ronaldo-441452.html>.

⁶⁴ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-62815473>.

⁶⁵ <https://elpais.com/argentina/2022-09-19/los-argentinos-pierden-la-cabeza-por-el-album-del-mundial.html>.

⁶⁶ <https://www.univision.com/entretenimiento/cultura-pop/sebastian-filoramo-nino-ciego-album-panini-qatar-2022-braille>.

⁶⁷ <https://www.forbes.com.mx/el-album-panini-es-un-riesgo-hackers-usan-el-mundial-de-qatar-para-fraudes/>.

⁶⁸ <https://bolavip.com/femenino/futbol-femenino-La-Liga-F-y-Panini-lanzaran-un-album-de-figuritas-del-futbol-femenino-espanol-20221214-0052.html>.

⁶⁹ <https://www.lavanguardia.com/deportes/futbol-femenino/20221215/8645809/futbol-femenino-panini-liga-f-cromos-coleccion.html>.

⁷⁰ <https://www.mediotiempo.com/otros-mundos/album-mundial-panini-chica-regala-imagenes-relacion-novio-edicion-qatar-2022>.

⁷¹ <https://elpais.com/mexico/2023-08-14/por-que-en-mexico-no-se-puede-comprar-el-album-del-mundial-femenino.html>.

- “El álbum de cromos de la Liga F presenta su segunda edición: "Nos paraban por la calle"”. (*El Periódico de España*, 2023)⁷².
- “La Liga F ya tiene su álbum de cromos de Panini”. (*Expansión*, 2023)⁷³.
- “Tercer álbum de la temporada 2023-2024”. (*Reinas del balón*, 2023)⁷⁴.
- “Panini presenta el primer álbum de cromos de la Liga femenina de fútbol”. (*Onda Cero*, 2023)⁷⁵.
- “Nationwide hunt begins for free Panini England Stickers as 2024 collection launched”. (*JOE UK*, 2024)⁷⁶.

• **La Pasión coleccionista**

- “El álbum del Mundial ya está aquí y entre el precio y la nostalgia viene cargado de memes”. (*AS*, 2018)⁷⁷.
- “Panini release new Premier League sticker album with an appearance by the Goodison cat”. (*Liverpool Echo*, 2019)⁷⁸.
- “Football mad dad finally finishes Panini sticker album 41 years after starting collection”. (*Mirror*, 2020)⁷⁹.
- “Thiago y la ilusión por el álbum de Panini”. (*Diario de Sevilla*, 2021)⁸⁰.
- “Álbum del Mundial: la difícil tarea de acertar los convocados”. (*Statista*, 2022)⁸¹.
- “Las selecciones con más errores en el álbum del Mundial de Qatar tras las listas”. (*TyC Sports*, 2022)⁸².
- “El álbum Panini del Mundial 2022 se actualizará con 79 cromos”. (*El Telégrafo*, 2022)⁸³.
- “Matemático dice cómo llenar más rápido el álbum Panini de Qatar 2022”. (*Televisa*, 2022)⁸⁴.
- “Panini desborda pasión; el álbum del Mundial está de vuelta”. (*Excelsior*, 2022)⁸⁵.
- “England Star Declan Rice Helps Young Football Fan Complete Sticker Album in Panini Spot”. (*LBB*, 2022)⁸⁶.
- “¿El álbum Panini Qatar 2022 es una inversión?”. (*El Economista*, 2022)⁸⁷.

⁷² <https://www.epe.es/es/deportes/20231121/album-cromos-liga-femenina-panini-virginia-torrecilla-leicy-santos-enith-salon-94905744>.

⁷³ <https://www.expansion.com/directivos/deporte-negocio/2023/03/14/6410c48be5fdeab04b8b4643.html>.

⁷⁴ <https://reinasdelbalon.com/tercer-album-de-la-temporada-2023-2024/>.

⁷⁵ https://www.ondacero.es/deportes/futbol/panini-presenta-primer-album-cromos-liga-femenina-futbol_202303156411a99c31c73f0001667c0c.html.

⁷⁶ <https://www.joe.co.uk/sponsored/nationwide-hunt-begins-for-free-panini-england-stickers-as-2024-collection-launched-431542>.

⁷⁷ https://as.com/epik/2018/03/23/portada/1521797615_906456.html.

⁷⁸ <https://www.liverpooecho.co.uk/whats-on/whats-on-news/panini-release-new-premier-league-16430546>.

⁷⁹ <https://www.mirror.co.uk/sport/football/news/football-mad-dad-finally-finishes-21948457>.

⁸⁰ https://www.diariodesevilla.es/deportes/Futbol-seleccion-espanola-album-Panini-Thiago_0_1560444871.html.

⁸¹ <https://es.statista.com/grafico/28759/porcentaje-de-jugadores-incluidos-en-el-album-de-stickers-de-panini-convocados-para-el-mundial/>.

⁸² <https://www.tycsports.com/mundial/selecciones-mas-errores-album-mundial-qatar-listas-convocados-id477418.html>.

⁸³ <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/deportes/1/el-album-panini-del-mundial-2022-se-actualizara-con-79-cromos>.

⁸⁴ <https://republica.gt/deportes/como-llenar-el-album-panini-de-qatar-2022-la-formula-matematica-creada-para-lograrlo-rapidamente-20221129740>.

⁸⁵ <https://www.excelsior.com.mx/adrenalina/panini-desborda-pasion-el-album-del-mundial-esta-de-vuelta/1543580>.

⁸⁶ <https://lbbonline.com/news/england-star-declan-rice-helps-young-football-fan-complete-sticker-album-in-panini-spot>.

⁸⁷ <https://www.economista.com.mx/mercados/El-album-Panini-Qatar-2022-es-una-inversion-20221007-0068.html>.

- “Los cromos del Mundial de fútbol: los jugadores de España que aparecieron en el álbum y luego no fueron convocados”. (*Sporting News*, 2022)⁸⁸.
- “How to find the cheapest Panini World Cup 2022 stickers and save money while you complete your album”. (*Four Four Two*, 2022)⁸⁹.
- “Padre tiene presentimiento cuando su hijo abre sobre del álbum Panini del Mundial y se cumple”. (*CNN*, 2022)⁹⁰.
- “Álbum Panini Qatar 2022: los grupos de Facebook para intercambiar figuras”. (*Digital Trends*, 2022)⁹¹.
- “Fútbol femenino: El primer álbum de la Liga F se olvida de 172 jugadoras”. (*RTVE*, 2023)⁹².
- “La 'maldición panini' y sus víctimas a lo largo de la historia”. (*Récord*, 2023)⁹³.
- “Panini presenta el álbum oficial del Mundial Femenino y los cromos de la selección española”. (*Europa Press*, 2023)⁹⁴.
- “Panini lanza el nuevo álbum del Campeonato Nacional de Chile”. (*TV13*, 2023)⁹⁵.
- “Panini's first Women's Super League sticker album launches with Chloe Kelly and Nikita Parris”. (*BBC*, 2023)⁹⁶.
- “Panini's first Women's Super League sticker album launches with Chloe Kelly and Nikita Harris”. (*The Standard*, 2023)⁹⁷.
- “Selección Mexicana tendrá convocados 'sorpresa' para Copa América, según Álbum Panini”. (*TUDN*, 2024)⁹⁸.
- “Los cromos de la Euro 2024”. (*90 minutos*, 2024)⁹⁹.
- “Phil Foden and John Stones are both 'SNUBBED from Topps' Euro 2024 England sticker album'... but which Championship player has been included instead?”. (*Daily Mail*, 2024)¹⁰⁰.

• Los Artefactos de la memoria

- “The Panini sticker album that took 34 years to complete: Welcome to 1984”. (*UK Sports*, 2018)¹⁰¹.
- “Remember Panini football stickers? Nostalgia overload as we look back at the classic albums of the 80s and 90s”. (*Daily Record*, 2018)¹⁰².

⁸⁸ <https://www.sportingnews.com/es/world-cup/news/cromos-mundial-futbol-album-futbolistas-espana/tcf2utqjnpueX36ts9ek7w3>.

⁸⁹ <https://www.fourfourtwo.com/features/how-to-find-the-cheapest-panini-world-cup-2022-stickers-and-save-money-while-you-complete-your-album>.

⁹⁰ <https://cnnespanol.cnn.com/video/album-panini-laminita-messi-mundial-qatar-presentimiento-futbol/>.

⁹¹ <https://es.digitaltrends.com/deportes/album-panini-qatar-2022-grupos-facebook-intercambiar-figuras-laminas-cromos/>.

⁹² <https://www.rtve.es/deportes/20230319/172-jugadoras-fantasma-primer-album-liga-f/2432206.shtml>.

⁹³ <https://www.record.com.mx/futbol-futbol-internacional-internacionales/la-maldicion-panini-y-sus-victimas-lo-largo-de-la>.

⁹⁴ <https://www.europapress.es/deportes/futbol-00162/noticia-panini-presenta-album-oficial-mundial-femenino-cromos-seleccion-espanola-20230626165417.html>.

⁹⁵ <https://www.t13.cl/noticia/deportest13/panini-lanza-nuevo-album-del-campeonato-nacional-2023-26-5-2023>.

⁹⁶ <https://www.bbc.com/news/newsbeat-67709793>.

⁹⁷ <https://www.standard.co.uk/sport/football/panini-womens-super-league-sticker-album-chloe-kelly-nikita-parris-b1127072.html>.

⁹⁸ <https://www.tudn.com/futbol/copa-america-2024/seleccion-mexicana-tendra-convocados-sorpresa-copa-america-segun-album-panini>.

⁹⁹ <https://www.90min.com/es/posts/fecha-de-lanzamiento-de-los-topps-de-la-euro-2024-cuando-y-donde-comprar-precio-y-todo-lo-que-necesitas-saber>.

¹⁰⁰ <https://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-13272707/Phil-Foden-John-Stones-SNUBBED-Topps-Euro-2024-England-sticker-album-Championship-player-included-instead.html>.

¹⁰¹ <https://uk.sports.yahoo.com/news/panini-sticker-album-took-34-years-complete-welcome-1984-140023435.html>.

¹⁰² <https://www.dailyrecord.co.uk/sport/football/football-news/remember-panini-football-stickers-nostalgia-9484852>.

- “Los felices 50 años del primer álbum de cromos del Mundial”. (*AS*, 2020)¹⁰³.
- “Panini: The sticker firm celebrating 60 years”. (*BBC*, 2021)¹⁰⁴.
- “Swapsies and shinies: 60 years of Panini football stickers”. (*The Guardian*, 2021)¹⁰⁵.
- “México del 70 y España del 82, entre los álbumes del mundial más coleccionados”. (*La República*, 2022)¹⁰⁶.
- “Cien historias rumbo a Qatar 2022: Panini, protagonista de las Copas del Mundo”. (*ESPN*, 2022)¹⁰⁷.
- “Esta es la historia álbum Panini”. (*Excelsior*, 2022)¹⁰⁸.
- “Panini World Cup stickers: The history, the joy, the mullets and more”. (*The NY Times*, 2022)¹⁰⁹.
- “Cromos imposibles, 'repes' y demás mitos sobre la colección de LaLiga”. (*ABC*, 2023)¹¹⁰.

Finalmente, como se mencionó, otro aspecto clave en el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol son los sitios web, las redes sociales, que se han conformado a su alrededor los últimos años, por lo tanto, seguidamente, como parte final de esta revisión de tema y análisis de contenido, se destacan las que se consideran las más representativas (aunque de nuevo, no es posible dar cuenta por espacio del texto de todos).

Sitios web-Redes sociales

Sitios web

Respecto a sitios web a destacar de coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol, podemos de manera genérica indicar que hay de dos tendencias, por un lado, aquellos centrados en la parte comercial, del negocio, donde estarían los sitios directos de los Editores (ej. Panini¹¹¹ y Topps¹¹² con sus sitios en distintos países e idiomas, o algunos más pequeños o centrados en determinados países: ej. 3 Reyes¹¹³, Prisley Guimaraes¹¹⁴) o sitios de ventas Ebay¹¹⁵ o TodoColección¹¹⁶, etc.; y por otro lado, aquellos sitios que son de coleccionistas donde compartir la colección, intercambiar con otros coleccionistas es lo más importante, no tanto la parte comercial, del negocio, aunque se pueda dar.

¹⁰³ https://as.com/futbol/2020/06/18/reportajes/1592464008_395191.html.

¹⁰⁴ <https://www.bbc.com/news/uk-england-58724794>.

¹⁰⁵ <https://www.theguardian.com/football/2021/dec/15/panini-football-stickers-swapsies-shinies-60-years>.

¹⁰⁶ <https://www.larepublica.co/ocio/mexico-del-70-y-espana-del-82-entre-los-almunes-del-mundial-que-mas-se-coleccionan-3444814>.

¹⁰⁷ https://www.espn.com.mx/futbol/mundial/nota/_/id/11024334/panini-figuritas-historia-coleccion-album-copa-mundo-mundial-qatar-2022-cuenta-regresiva-cien-historias.

¹⁰⁸ <https://www.excelsior.com.mx/trending/esta-es-la-historia-album-panini/1537968>.

¹⁰⁹ <https://theathletic.com/3603546/2022/09/20/panini-world-cup-stickers-history/>.

¹¹⁰ <https://www.abc.es/eslaliga/cromos-imposibles-repes-y-demas-mitos-sobre-la-coleccion-de-laliga/>.

¹¹¹ Panini, además de su sede central en Italia (https://www.panini.it/shp_ita_it/figurine-panini/collezioni/calcio/raccolte-complete.html) cuenta con filiales en: Alemania, Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Egipto, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Honduras, Japón, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Suiza, Uruguay y Venezuela.

¹¹² Topps (Fanatics) además de Estados Unidos (<https://www.topps.com>), cuenta con sitio comercial para: Alemania, Reino Unido, España, Francia, India, Japón y Brasil.

¹¹³ <https://www.facebook.com/coleccion3reyes/>.

¹¹⁴ <https://prisley-guimaraes.lojaintegrada.com.br/>.

¹¹⁵ https://www.ebay.com/sch/64482/i.html?_from=R40&_nkw=album+f%C3%BAAtbol.

¹¹⁶ <https://www.todocoleccion.net/buscador?bu=album&sec=albumes%2Dcromos%2Ddeportes&O=r>.

Aquí, presentaremos los de esta segunda tendencia, pues son más significativos pensando en lo referente a pasión coleccionista y artefactos de la memoria, que quiere destacar este texto:

- **LastSticker**¹¹⁷

Este es uno de los sitios más importantes de recopilación de álbumes de todos los temas, pero con especialidad en fútbol, donde es posible identificar qué se está publicando de las editoriales más conocidas pero también de otras más pequeñas. En su listado de álbumes de cromos de fútbol se encuentran más de 3850 (Figura 19), donde lo más sorprendente es que es posible ubicar ejemplares desde las primeras décadas del siglo XX (Colección de Inglaterra), o los de Bruguera desde finales de los cuarenta (Colección España), o todos los Calciatori (Colección Italia) desde sus inicios (Figura 20).

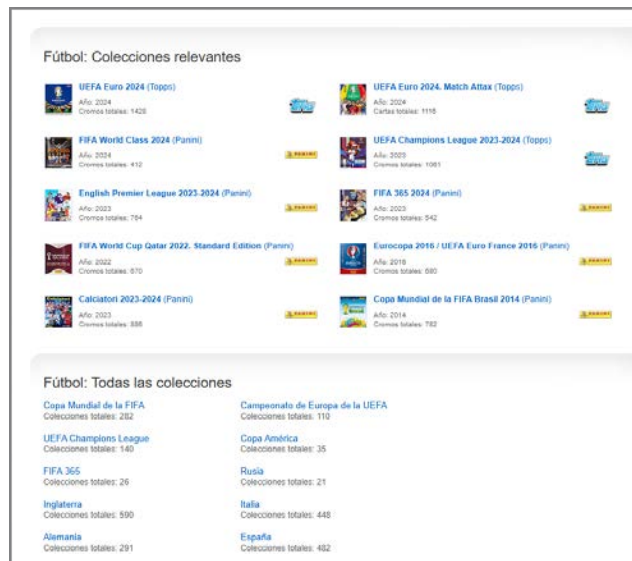


Figura 19. Listado de todos los álbumes de cromos de fútbol en LastSticker.

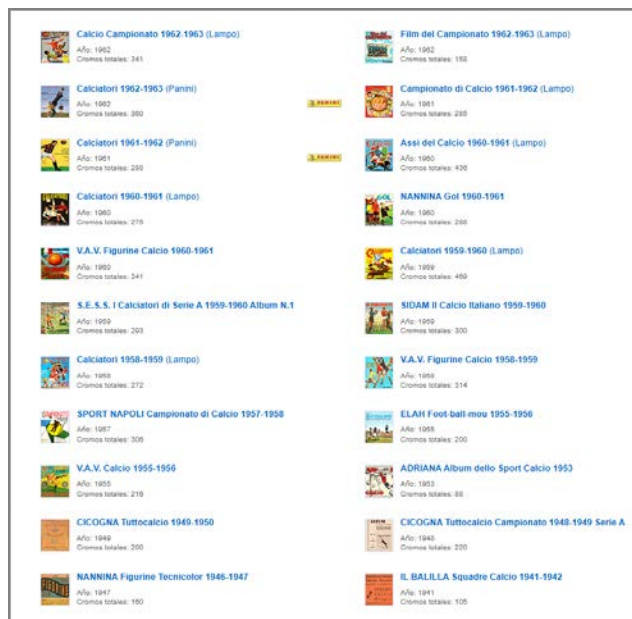


Figura 20. Listado de álbumes de la Colección Italia en LastSticker.

¹¹⁷ <https://www.laststicker.com/es/cards/s/football/>.

- **OnlyGoodsStickers**¹¹⁸

Este sitio, en formato blog, presenta un análisis desde la mirada coleccionista de distintos álbumes de editoriales de diferentes países y empresas. El sitio inició sus notas desde 2013 pero se encuentran reseñas de álbumes de cromos de fútbol desde los años setenta en adelante, alcanzando más de 450 álbumes reseñados (Figura 21).

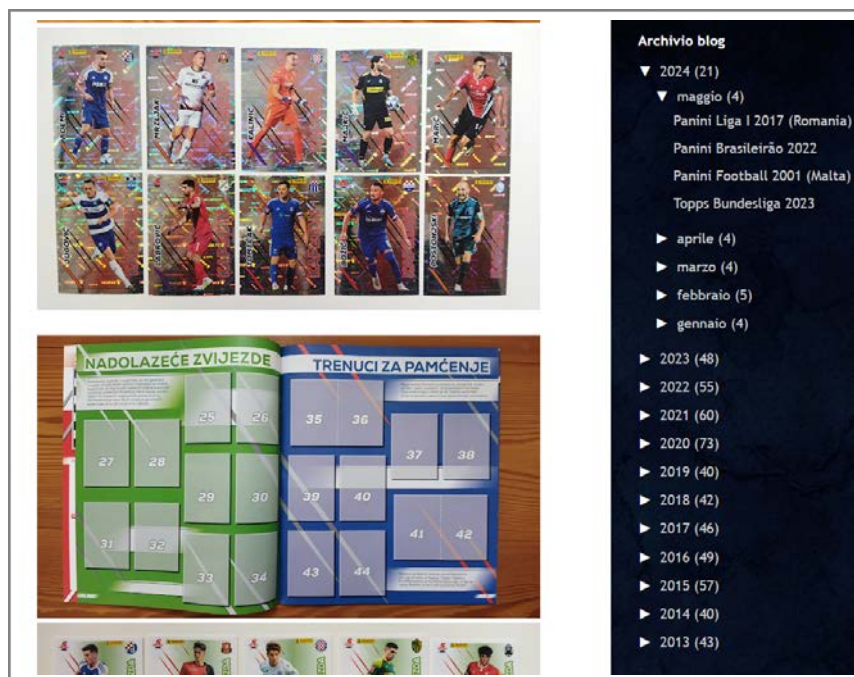


Figura 21. Listado de álbumes y ejemplo del álbum de la liga Croata 2024. OnlyGoodStickers.

- **Football Cartophilic**¹¹⁹

Este sitio, también en formato blog, como indica en su información de presentación, busca compartir “cromos de fútbol emitidos en todo el mundo, desde 1880 hasta la actualidad e incluso algunos que aún no se han emitido... no venta ni valoraciones... es sólo un medio para transmitir información que se ha recopilado durante muchas décadas”.

Esta presentación da cuenta de esa pasión, de esos artefactos, y desde los mismos, las realidades sociales que implica el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol. Sus primeras publicaciones fueron en febrero de 2013 y hasta nuestros días (Figura 22).

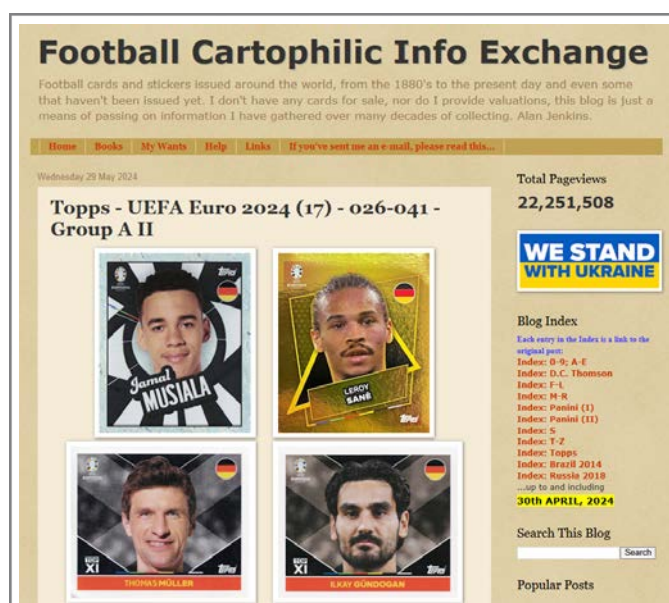


Figura 22. Listado alfabético de álbumes y ejemplo del álbum Topps Euro 2024. Football Cartophilic

¹¹⁸ <https://faatg.blogspot.com/>.

¹¹⁹ <https://cartophilic-info-exch.blogspot.com/>.

Redes sociales

Finalmente, aunque sin la posibilidad de ampliar en este apartado distintos aspectos que desde las Redes Sociales dan cuenta de la interacción entre coleccionistas de un mismo país, región y hasta a nivel transnacional, se presenta a continuación un listado de algunos de estos grupos destacados (Tabla 1), aunque a sabiendas de la limitación de que seguramente falten otros. Se centra en grupos de Facebook, por ser los espacios web 2.0 de interacción de coleccionistas de mayor tradición, aunque también existentes más recientemente en otras redes sociales como Instagram, TikTok, etc.

Nombre del Grupo	Participantes	Identificación del Grupo en Facebook
Coleccionistas cromos de Futbol España (PANINI)	5.400	https://www.facebook.com/groups/1281739295579248/
Coleccionadores Álbum de Figurinhas Futebol	6.300	https://www.facebook.com/groups/221264535060651/
Cambio Cromos Panini España	7.500	https://www.facebook.com/groups/573173599426031/
Topps UEFA EURO 2024 Stickers UK - Swaps Only!	8.600	https://www.facebook.com/groups/849861075871339/
Figurine Calciatori Panini - Italia	8.700	https://www.facebook.com/groups/figurinecalciatoripaniniItalia/
Club Panini Mx ventas, intercambios y más	9.100	https://www.facebook.com/groups/325965132289362/
Panini stickers buy/sell or exchange	9.800	https://www.facebook.com/groups/793148127541891/
Coleccionistas de Álbumes Navarrete y Panini-Perú	10.100	https://www.facebook.com/groups/827370134273582/
Intercambio y venta de álbumes y figuritas Panini-Argentina	11.000	https://www.facebook.com/groups/667481383609894/
Compra Venda e Troca Álbuns Figurinhas Antigos e Novos	11.300	https://www.facebook.com/groups/338269747930481/
Red de Coleccionistas de Álbumes Panini y otros-Chile	12.800	https://www.facebook.com/groups/1408738896068587/
Official Group Scambio Figurine Calciatori Panini	14.700	https://www.facebook.com/groups/331128633708910/
Panini Colombia	16.300	https://www.facebook.com/groups/639385406155818/
Coleccionistas de Álbumes de Fútbol	16.900	https://www.facebook.com/groups/583101478474386/
Coleccionistas de ÁLBUMES DE FUTBOL	18.100	https://www.facebook.com/groups/coleccionistasdealbumesdefutbol/
Coleccionistas de tarjetas, álbums, revistas y posters deporte	19.000	https://www.facebook.com/groups/366937816779506/
Coleccionistas Panini	19.700	https://www.facebook.com/groups/366937816779506/
Coleccionistas Álbumes clásicos, antiguos, actuales México	20.100	https://www.facebook.com/groups/coleccionistas.albums.mexico/
Topps Euro 2024 Sticker Swap Group	20.100	https://www.facebook.com/groups/Brazil2014StickerSwapSite/
Club de coleccionistas de álbumes de mundiales y antiguos	20.500	https://www.facebook.com/groups/380129632542120/
Intercambio Figuritas Copa América 2024	24.700	https://www.facebook.com/groups/figuritascopaamerica2024/
Panini & Topps Football Stickers Buy, Sell or Swap	34.000	https://www.facebook.com/groups/268491767244944/
Panini Collectors	34.300	https://www.facebook.com/groups/1458919850980412/

Tabla 1. Grupos destacados en Facebook de Coleccionistas de Álbumes de Cromos de Fútbol.

Conclusiones

Tras este recorrido que permitió esta Revisión de Tema y el Análisis de Contenido, es posible identificar cómo el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol es una práctica que lleva décadas y décadas siendo un negocio, una realidad social, una pasión y una manera de revivir la memoria con los álbumes como artefactos.

Los álbumes de cromos de fútbol son uno más de los elementos que ayudan a que el fútbol ocupe un lugar central en los modos de vida y los hábitos comunicativos de las sociedades contemporáneas, pues los álbumes con las grandes empresas que hoy existen (Panini / Topps-Fanatics) y desde hace unas décadas (de 1970 en adelante...), son ya un proceso editorial globalizado, que con el comercio electrónico se ha convertido en un gran negocio, con sus influencias sociales, es decir, aspectos colectivos, que se interrelacionan con lo personal de cada coleccionista, con su pasión, con su memoria, que coinciden en muchos casos con los de otros coleccionistas, así convirtiéndose en un círculo (cual rotonda) con cuatro puntos de inicio (de entrada-salida, para seguir con la metáfora) como lo categorizó este trabajo.

Por tanto, en esta práctica, vamos del negocio a los artefactos de la memoria, de la pasión coleccionista a las implicaciones sociales, o de las implicaciones sociales que se influyen mutuamente con el negocio o de la pasión coleccionista que da más valor a determinados álbumes de cromos de fútbol haciéndolos importantes artefactos de la memoria, sea en lo individual (memorabilia) o en lo colectivo (coleccionismo), etc.

Para finalizar, es importante indicar que ha sido una práctica que de inicios del siglo XX (o antes, en algunos países; o globalizada desde los setenta) y hasta el presente, ha evolucionado, pero muy marcada por el papel, por la versión impresa.

No obstante, poco a poco, ha ido ingresando lo digital, con las conocidas versiones *online* de álbumes importantes, como los de los Mundiales de Fútbol y con sus propios seguidores, coleccionistas (ej. Group for Collectors of Digital Football Sticker Albums¹²⁰ o Grupo de Intercambios y Códigos Panini Virtual Sticker Album¹²¹); es decir, es un movimiento que no se queda quieto y sigue desde su práctica, con las viejas y nuevas generaciones, evidenciando su importancia como acción cultural y comunicativa con todas las implicaciones del fútbol en diferentes sectores, en diferentes ámbitos, pues los álbumes de cromos de fútbol (o las *cards* más recientemente, según ciertos contextos o públicos) son fundamentales para el imaginario que este deporte implica y despierta.

Y que seguirá creciendo y evolucionando (en el futuro cercano), tanto con la práctica impresa (se mantendrá la tradición, como con los libros y la lectura analógica), como con lo digital, con los cambios que ya se vislumbran (los tókenes no fungibles -NFT-¹²²) y hasta por la llegada masiva de la inteligencia artificial (IA) con la posibilidad de cromos de jugadores y hasta álbumes, según mi elección o diseño (ya se puede hacer algunas cosas con herramientas como Léxica u otras) (Figura 23).

En fin, el coleccionismo de álbumes de cromos de fútbol es una parte fundamental de este deporte, pues comparten sus implicaciones con lo político y económico, lo comunicativo y cultural, lo actual y pasado, lo colectivo y personal, ya que como dice el escritor Roberto Fontanarrosa¹²³ “Creo que si no se entiende que esto es una pasión, y las pasiones son bastantes inexplicables, no se entiende nada de lo que pasa en el fútbol”, lo cual aplica también, como hemos recorrido en este texto, a los álbumes de cromos de fútbol.



Figura 23. Ejemplo de cromo de Messi creado con la IA Léxica.

¹²⁰ <https://www.facebook.com/groups/253079781527542/> (con 17.100 participantes).

¹²¹ <https://www.facebook.com/groups/586714151688590/> (con 8.900 participantes).

¹²² <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56502251>.

¹²³ <https://www.libertaddigital.com/deportes/futbol/2014-11-15/futbol-escritores-frases-1948776/#fontanarrosa>.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Eguía R. 2014. “¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis?”. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, n.º 21: 359-60. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>.
- Bardin, L. 1986. *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bellini, G. y L. Longhi. 2019. *500 'figu' per un Bordon. Nel mondo di un collezionista*. Milano: Gianluca Iuorio Urbone Publishing.
- Bitrán, R. y F. Chiappini. 2013. *Difíciles eran las de antes: historia de las figuritas de fútbol en la Argentina (1910-2013)*. Buenos Aires: Olmo Ediciones.
- Booth, A., Sutton, A. y D. Papaioannou. 2016. *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Los Angeles: SAGE.
- Calva González, J. J. 2017. “El coleccionista, su colección y la biblioteca personal: la práctica de coleccionar”. *Biblioteca universitaria* 20, n.º 2: 133-39. <http://dx.doi.org/10.22201/dgb.0187750xp.2017.2.187>.
- Codina, L. 2024. “¿Revisión narrativa, sistemática o de alcance? Cómo decidir qué tipo de revisión es la más adecuada en cada caso”. <https://www.lluiscodina.com/revisiones-narrativas-sistematicas-alcance/>.
- Ferrando, M. G., J. Ibáñez y F. Alvira. 2016. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. https://tsmetodologiainvestigaciondos.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/175/2021/05/U4-lopez-aranguren_analisis-de-contenido.pdf.
- García Cubero, F. 2011. “El primer álbum de cromos”. *Cuadernos de Fútbol: Primera revista de historia del fútbol español*, n.º 17: 11-12. <https://www.cuadernosdefutbol.com/2011/01/el-primer-album-de-cromos/>.
- González Míguez, C. 2015. “Personas y objetos. El espacio doméstico como memorabilia personal”. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. <https://www.academia.edu/16086698/>.
- Jareño Pastor, J. 2012. “El álbum de cromos de la liga 1973-74”. *Cuadernos de Fútbol: Primera revista de historia del fútbol español*, n.º 35: 7-8. <https://www.cuadernosdefutbol.com/2012/09/el-album-de-cromos-de-la-liga-1973-74/>.
- Lansdowne, G. 2021. *Panini Football Stickers*. London: Bloomsbury Sport.
- Lansdowne, G. 2021. *Stuck on You: The Rise & Fall - & Rise of Panini Stickers*. Chichester: Pitch Publishing.
- Lansdowne, G. 2024. *Panini Legends. A Celebration of the World's Greatest Football Stickers*. London: Bloomsbury Sport.
- Martin, V. C. 2010. “Walter Benjamín: el recorrido de un coleccionista”. En *Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria. III Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, 1-9. Buenos Aires, Argentina: Centro Cultural de la memoria Haroldo Conti. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-18/martin_mesa_18.pdf.
- Manicardi, N. 2000. *Figurine Panini: storia di un impero industriale, di una famiglia italiana e di un fenomeno di costume*. Rimini: Guaraldi.
- Oliver, J. G. 2008. “El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo?”. *Revista de calidad asistencial* 23, n.º 1: 26-30. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-calidad-asistencial-256-articulo-el-analisis-contenidos-que-nos-S1134282X08704640>.
- Pardal-Refoyo, J. L. 2023. “Los artículos de revisión. Orientaciones para los autores y revisores”. *Revista ORL* 14, n.º 3, e31646. <https://doi.org/10.14201/orl.31646>.
- Saldaña Medrano, O. 2020. *Coleccionismo: El valor etéreo de las cosas*. México: UDLAP. <https://contexto.udlap.mx/coleccionismo-el-valor-etereo-de-las-cosas/>.
- Sarlo, B. 2018. “El saber del coleccionista”. *Quadranti—Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea* 6, n.º 1. https://www.rivistaquadranti.eu/riviste/07/rivista_completa.pdf.
- Silva, H. 2020. *Cromopédia do Futebol Português*. Estoril: Prime Books.

- Tello, A. M. 2016. “El anarquismo en Walter Benjamin. Sobre la práctica del coleccionista y la filosofía materialista de la historia”. *Aufklärung. Revista de filosofía* 3, n.º 2: 55-68. <https://www.redalyc.org/pdf/4715/471555232004.pdf>.
- Turrini, L. 2020. *Panini. Storia di una famiglia e di tante figurine*. Argelato: Minerva Edizioni.
- Turrini, L., P. Basile y T. Gramolelli. 2016. *I migliori album della nostra vita. Storie in figurina di miti, campioni e bidoni dello sport*. Módena: Franco Cosimo Panini Editore.
- Valtolina, M. M. y L. Mencaroni. 1999. *Album de Figurini. Vol. I. 50-60's*. Bari: Mencaroni Editore.
- Valtolina, M. M. y B. Carpaneto. 2015. *Album de Figurini. Vol. VI. 1961-1980*. Bari: Mencaroni Editore.
- Valtolina, M. M. y B. Carpaneto. 2020. *Album de Figurini. Vol. VIII 1994-2004*. Bari: Mencaroni Editore.
- Viñarás de Blas, V. 2014. “Los cromos de los 50 máximos goleadores de la Historia de la Liga”. *Cuadernos de Fútbol: Primera revista de historia del fútbol español*, n.º 59: 10-11. <https://www.cuadernosdefutbol.com/2014/11/los-cromos-de-los-50-maximos-goleadores-de-la-historia-de-la-liga/>.
- Yanes, A. J. C. 2022. “El coleccionismo de carros en la era digital: una nueva forma de hacer negocio”. *Ecos sociales* 10, n.º 28: 1741-52. <https://revistas.ujat.mx/index.php/ecosoc/article/view/5308>.

ORCID

Alejandro URIBE TIRADO  <https://orcid.org/0000-0002-0381-1269>

MANOLO SANTANA: EL SONRIENTE HÉROE QUIJOTESCO QUE CONVIRTIÓ EL TENIS EN UN DEPORTE DE MASAS EN ESPAÑA

Manolo Santana: the smiling quixotic hero that made tennis a mass sport in Spain

Juan Carlos CASTILLO BERÁSTEGUI 

University of Northern Iowa (Estados Unidos)

Email: juan.castillo@uni.edu

Resumen

El concepto del héroe quijotesco ha sido propuesto como modelo a seguir como parte de los esfuerzos nacionalizadores del régimen de Francisco Franco (1939-75). A diferencia de los símbolos formales de la nación española, como la bandera y el himno, que nunca se desasociaron políticamente por completo de la dictadura, el retrato como héroes nacionales de ciertos deportistas en disciplinas individuales los convirtió en exitosos símbolos informales de la nación española y su supuesto carácter nacional. El tenista Manolo Santana, cuya carrera cubrió principalmente la década de los 60, fue uno de los héroes quijotescos originales del deporte español, cuya imagen como héroe nacional fue promovida por la prensa de la época. Su historia encaja en todas las características del héroe quijotesco: su origen humilde como recogepelotas en un exclusivo club de tenis de Madrid; los tipos de adversidad que tuvo que superar; su papel como héroe por España, especialmente compitiendo en el equipo nacional de la Copa Davis. Pero dos características quijotescas destacan especialmente en el retrato de Santana. Primero, fue un modelo de conducta personal: respetuoso hacia sus rivales, amable hombre de familia, y dueño permanente de una sonrisa inconfundible que le ayudó a convertirse en una gran celebridad en España. Segundo, su locura generosa le llevó a sacar al tenis de la oscuridad y convertirlo en un deporte de masas en España. Santana, casi sin apoyo, convirtió al tenis, de un deporte percibido como elitista y exclusivo para miembros de clubes privados, en uno inmensamente popular, tanto en términos de audiencia como de participación. En nuestros días, la reacción unánime de la prensa española tras su reciente muerte en 2021 prueba que los logros de los héroes quijotescos de la era franquista continúan siendo parte del imaginario nacional colectivo y de la identidad de muchos españoles.

Palabras clave: Manuel Santana, tenis, nacionalismo, identidad, España.

Abstract

The concept of the quixotic hero has been proposed as a model to follow during Francisco Franco's regime's (1939-75) nationalizing efforts in Spain. Unlike formal national symbols, like the flag and anthem, which were never fully dissociated politically from the dictatorship, the portrait of certain athletes in individual sports as national idols became successful informal symbols of the Spanish nation and its purported national character. Tennis player Manolo Santana, active mainly during the 1960s, was one of the original quixotic heroes of Spanish sport, whose image as national symbol was

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

promoted by the written press of his era. His story fits all the characteristics of the quixotic hero: his humble origins as a ball boy in an exclusive tennis club in Madrid; the kinds of adversity he had to overcome; his role as a hero for Spain, especially when competing in the Davis Cup national team. But two quixotic characteristics are especially evident in the portrait of Santana. Firstly, he was a model for personal conduct: respectful towards his rivals, a loving family man, and featuring a signature smile which helped make him a great celebrity in Spain. Secondly, his generous madness led him to bring tennis out of obscurity into a mass sport in Spain. Originally seen as an upper-class, members-only, exclusive elite sport, Santana singlehandedly made tennis widely popular as both a spectator and a practice sport. Presently, the unanimous media reaction after Santana's recent death in 2021 proves that the feats of the Franco era sports quixotic heroes continue to be part of the collective national imagination and identity in Spain.

Keywords: Manuel Santana, tennis, nationalism, identity, Spain.

Introducción

La mayor parte de la bibliografía sobre el deporte como vehículo de promoción de la identidad nacional española, especialmente durante los tiempos de Franco, suele enfocarse en dos ideas principales: por un lado, la primacía del fútbol como el deporte más popular y también el más utilizado políticamente para promover una identidad colectiva, ya sea a través de determinados clubes (Athletic de Bilbao, Real Madrid), o de la selección nacional; por otro lado, el fracaso de esos intentos de crear una identidad nacional que perdure en el tiempo y sobreviva a los cambios políticos y a los desafíos planteados por las diferentes sensibilidades nacionales recogidas en el estado español.

La originalidad de este trabajo radica en que, primeramente, no se centra en el fútbol, sino en el papel de un deportista individual en la promoción de un aspecto de la identidad nacional española¹; y también porque trata de un aspecto de la identidad nacional española que sí ha tenido éxito y ha conseguido sobrevivir a los cambios políticos de la transición.

Existe una corta lista de deportistas que está en la memoria colectiva de varias generaciones de españoles, para quienes estos deportistas representan el héroe deportivo español por excelencia. Esa lista incluye al ciclista Federico Martín Bahamontes, primer español en ganar el Tour de Francia en 1959; a Manolo Santana, primer español campeón de Wimbledon en 1966; al primer campeón del mundo de motociclismo español Ángel Nieto, y al esquiador Francisco Fernández Ochoa, primera medalla de oro olímpica individual para España en Sapporo 1972². La tesis de este artículo es que sus historias, ejemplificadas en este caso en la figura de Manolo Santana, forman parte de un intento, más o menos consciente, de elevar a estos deportistas al nivel de héroes nacionales, al representar el ideal del español perfecto. En concreto, se seguirá el modelo formulado por Christopher Britt Arredondo (2005) del héroe quijotesco y la interpretación de este mito expresada en Castillo (2021a, 2021b). Pocas expresiones forman parte del imaginario colectivo español como la que dice que “los españoles somos muy quijotes”. Pues bien, estos deportistas representan el ideal del héroe quijotesco en sus ámbitos respectivos y sus historias fueron explotadas con este propósito³.

La estructura de este artículo es como sigue. Primero se hará una revisión bibliográfica sobre el proceso de nacionalización durante el régimen de Franco y su éxito o fracaso, poniendo énfasis en la diferencia entre símbolos formales e informales de la nación. A continuación, se presentará el concepto del héroe quijotesco como ideal para la regeneración de la nación, incluyendo la reinterpretación que hizo el franquismo del concepto. Seguidamente, se analizarán las crónicas y

¹ Otros ejemplos de estudios centrados en deportistas individuales incluyen González Aja 2011a, 2011b; Ródenas García 2012; Pérez Mohorte 2013; Escourido 2017.

² Otros deportistas a menudo citados en las mismas listas incluyen al gimnasta Joaquín Blume, a los boxeadores José Legrá y Pedro Carrasco, y al golfista Severiano Ballesteros.

³ Un revisor anónimo sugiere incluir la perspectiva del género en el artículo. Manrique Arribas (2011) ofrece una excelente explicación de las diferencias en la asignación de papeles en el deporte a cada género durante el franquismo. Como resultado, tanto la promoción pública como la cobertura mediática de las deportistas femeninas en la España de su tiempo fueron muy inferiores a las de sus equivalentes masculinos.

opiniones en torno a algunos de los logros más importantes de la carrera de Manolo Santana, tal y como fueron cubiertas en la prensa de la época, incluyendo diarios generalistas como *ABC* y *La Vanguardia*, la revista generalista *Blanco y Negro*, y medios deportivos como los diarios *El Mundo Deportivo* y *Marca* (incluyendo su suplemento *Marca Semanario Gráfico de los Deportes*) y la revista semanal *AS Color*. Las diferentes citas han sido seleccionadas y organizadas temáticamente en torno a las cinco características del héroe quijotesco, que se desglosarán durante esas secciones del artículo. Finalmente, se mostrará evidencia de la pervivencia de este mito hasta nuestros días.

El franquismo y la promoción de la identidad nacional española

Muchos autores han destacado el papel que tienen los estados en la creación y promoción de las identidades nacionales, y España no es la excepción. Tanto si estos esfuerzos fueron exitosos como si no, se considera que empezaron en el albor del siglo XIX, en los tiempos de la guerra de la Independencia y de la Constitución de Cádiz de 1812 (Álvarez Junco 2001; Pérez Garzón 2007). Las élites y los gobernantes están interesados en desarrollar una identidad nacional de carácter cultural, utilizando los medios a su alcance, como el sistema educativo y los símbolos de la nación, tanto los formales (himno, bandera, monumentos, festividades, etc.), como los informales. La recompensa a estos esfuerzos es un apego emocional al Estado que, entre otras cosas, garantiza el futuro del sistema político (Muñoz Mendoza 2008).

Un ejemplo de estos esfuerzos fue el proyecto regeneracionista que surgió a raíz del desastre de 1898, donde se consideró que la nación española había tocado fondo (Álvarez Junco 2002). La búsqueda de una identidad española que sucediera al finiquitado imperio llevó a un número de autores a identificar la nación con Castilla, incluyendo su cultura y lengua. Ideólogos de este periodo como Ramiro de Maeztu serían después rescatados por el franquismo y su concepto del nacional-catolicismo (Aguilar y Humlebaek 2002).

El régimen de Franco, nacido a partir de la situación violenta de una guerra civil, se encontró con la necesidad de legitimarse tanto interna como externamente. Aquí nos centraremos en su legitimación interna. España venía de una época tumultuosa, marcada por el ya mencionado desastre de 1898, la politización de los nacionalismos periféricos y los cambios políticos, de la monarquía parlamentaria de Alfonso XIII, marcada por la corrupción, a la dictadura militar de Primo de Rivera; y de la Segunda República a una dictadura fascista. Estos movimientos pendulares de la política española dificultaron la tarea de crear una identidad nacional de carácter positivo.

Uno de los medios para esta legitimación del régimen franquista fue la promoción de una identidad nacional unitaria y sin divisiones (Moreno 2001; Muñoz Mendoza 2008; Núñez Seixas 2009; Saz 2009; Fuertes Muñoz 2012; Hernández Burgos 2018). Según algunos autores (Humblebaek 2015), este fue el primer intento serio de nacionalizar a los españoles, al que se dedicaron voluntad política y medios materiales. Los ejes principales de esta identidad fueron la religión católica, la unidad de España y la exclusión de las culturas periféricas (Aguilar y Humlebaek 2002). Esta idea de España se inculcaba a través del sistema educativo y su interpretación de la historia (Formación del Espíritu Nacional, como describe Álvarez Junco 2013), de los púlpitos y cuarteles (Hernández Burgos 2018), y después usando una acumulación de medios de comunicación nacionalizadores, como la radio, el cine, los noticiarios del NO-DO, la prensa y la televisión (Quiroga 2013; Michonneau y Núñez Seixas 2014b).

El fracaso de los símbolos formales de la identidad española

En general, la mayoría de los estudiosos asumen que el proyecto nacionalizador del franquismo fracasó en buena parte, especialmente en lo que se refiere a los símbolos formales (la bandera, el himno e incluso el propio nombre de la nación). La falta de arraigo popular y de uso explícito y espontáneo de estos símbolos durante la dictadura y la transición que le siguió se presentan a menudo como evidencia de este fracaso (Álvarez Junco 2002; Aguilar y Humlebaek 2002; Núñez Seixas 2005, 2007a; Andrés Sanz 2007; Balfour y Quiroga 2007; Bastida Freixedo 2007; Muñoz

Mendoza 2008; Balfour 2009; Saz 2009; Torrecilla 2009; De la Madrid 2013; Quiroga 2013, 2015; Humlebaek 2015; Moreno Luzón y Núñez Seixas 2018).

Las causas de este fracaso son profundas y hunden sus raíces en la historia de España de los siglos XIX y XX. Álvarez Junco (2001, 2002) responsabiliza a la incapacidad de las élites culturales para conectar a la población con los debates internos entre la reforma liberal y la permanencia del antiguo régimen, y a la falta de medios económicos dedicados a la educación de la población. Pero Álvarez Junco culpa también a la ausencia de desafíos externos al Estado español, cuya estabilidad política (al menos, en términos de sus fronteras externas) hizo menos necesaria la tarea nacionalizadora. El estado estaba bien consolidado y legitimado por sus instituciones más poderosas: la corona y la iglesia, que no estaban interesadas en crear una conciencia cívica de la nación en sus súbditos (Manzano Moreno y Pérez Garzón 2002; Andrés Sanz 2007; Taibo Arias 2007; Humlebaek 2015).

A pesar de su esfuerzo nacionalizador señalado más arriba, el régimen de Franco no pudo generar consenso en torno a su idea de nación, precisamente porque monopolizó de tal modo su concepto, que creó una cultura de rechazo a ella y a sus símbolos más formales (Núñez Seixas 2005). Tomando como base la victoria en la Guerra Civil, el franquismo excluyó al bando derrotado, ya fuera en forma de muerte, exilio, censura o represión individual y colectiva (Richards 2002; Núñez Seixas 2007). La idea franquista de la nación española fue impuesta usando la fuerza, y excluyó cualquier concepción alternativa, renunciando por tanto a la posibilidad de consenso (Grugel y Rees 1997; Moreno 2001; Aguilar y Humlebaek 2001; Andrés Sanz 2007; Balfour y Quiroga 2007). Además, la transición posterior a la muerte de Franco mantuvo la mayor parte de esos símbolos formales, con mínimas modificaciones, lo que se percibió como una continuidad con el régimen anterior y la ruptura con los símbolos liberales de la Segunda República. Eso hizo que para muchos españoles los símbolos formales de la nación mantuvieran sus connotaciones franquistas, frenando así la posibilidad de dotarlos de nuevos significados.

Por último, los símbolos nacionales, y la idea de la nación española en sí misma, continuaron siendo cuestionados por la pujanza de los nacionalismos periféricos, principalmente el vasco y el catalán. Estos movimientos solo aceptaron a España como Estado puramente administrativo, sin otorgarle el apego emocional que solo podía atribuirse a las diferentes naciones culturales cuya existencia propugnaban (Aguilar y Humlebaek 2002; Sanz Hoya 2012; Quiroga 2015). La asociación de los símbolos formales de la nación española con el franquismo y la represión cultural a las minorías, reforzó a estas y ayudó a legitimar, en ojos de muchos ciudadanos, los símbolos de las naciones alternativas vasca, catalana y, en menor medida, gallega (Taibo Arias 2007). Aunque la Constitución de 1978 proclamó a España como nación, también denominó “nacionalidades” a las comunidades subestatales que a su vez se autodenominan naciones. Por lo tanto, la Constitución, en su intento de contentar a todas las partes, no consiguió resolver el conflicto en torno a la idea de la nación española (Muñoz Mendoza 2008).

De toda esta discusión se extrae que los españoles tenían un déficit de apego emocional a los símbolos formales de la nación, y a la idea de la nación en sí. La histórica débil nacionalización del siglo XIX y principios del XX no pudo ser resuelta por el régimen autoritario franquista, que solo rodeó a la nación y sus símbolos formales de connotaciones negativas, las cuales se mantuvieron durante la transición y en muchos casos hasta nuestros días.

El éxito de los símbolos informales de la identidad española

En contraste con los símbolos formales de la nación española, se ha propuesto que algunos símbolos informales tuvieron más éxito a la hora de generar arraigo en la población, por su disociación de contenidos políticos. No está claro hasta qué punto esta fue una estrategia consciente del régimen franquista, o una mera consecuencia de sus políticas de comunicación. Carr y Fusi (1979) señalan cómo, más que promoverse activamente, simplemente se toleró la aparición de una cultura de masas de la evasión, que ayudó a formar una especie de espíritu nacional de carácter muy diferente al oficial, de relajación, entretenimiento y paz, todo ello auspiciado por el régimen.

Estamos, por lo tanto, hablando de lo que Billig (1995) llamó el “nacionalismo banal” (a veces traducido también como “trivial”), es decir, la aceptación inconsciente por la ciudadanía de la idea de la nación, inculcada a través de experiencias del día a día en las que no se percibe un significado político ni bélico (Núñez Seixas 2007a, 2009). Ejemplos de estas experiencias incluyeron el cine (Carr y Fusi 1979; Box 2010), el NO-DO (Sánchez Biosca 2014), la radio (Núñez Seixas 2009; Box 2010) y, con el desarrollo de la televisión, los mapas del tiempo y los festivales internacionales de la canción (Quiroga 2014b; Geniola 2018). Como dicen Grugel y Rees (1997), había mayor interés en controlar la cultura popular que la “alta cultura”.

Esta identidad española, que Álvarez Junco (2002) duda que se pueda considerar necesariamente “nacional”, se basaba en rasgos de un carácter colectivo, creencias religiosas y tendencias psicológicas, ejemplificadas en logros históricos. Los valores patrióticos incluían “disciplina, servicio, dureza ante las dificultades, fortaleza, generosidad, valentía” (Manrique Arribas 2011, 244), “nobleza y vehemencia” (Quiroga 2013, 476) y, a la vez, una dialéctica entre normalidad y heroísmo que, en vez de alienar, generaban más identificación entre la población (Escourido 2017). En páginas posteriores, se explorará un aspecto de este carácter nacional.

Entre todos los vehículos banales de transmisión de esta identidad nacional, destaca claramente el caso del deporte, y especialmente el fútbol. El régimen franquista, como casi todos los regímenes autoritarios, veía en el deporte un vehículo de cohesión nacional en el interior y de proyección de prestigio nacional hacia el exterior (Ródenas García 2012; Quiroga 2014a; Simón Sanjurjo 2015; Viuda-Serrano 2015). Algunos autores han señalado que esta utilización política del deporte fue incluso más exitosa en España, donde el deporte se consumía más como espectáculo de lo que se practicaba como actividad (Wharton 2007; De la Madrid 2013).

Las victorias internacionales de la selección del fútbol frente a Inglaterra en 1950 y frente a la Unión Soviética en 1964, y las Copas de Europa del Real Madrid en los años 50 eran presentadas como ejemplos de unidad y patriotismo que elevaron el nacionalismo deportivo (Carr y Fusi 1979; Colomé i García 2007; González Aja 2011a; Pérez Mohorte 2013; Quiroga 2014a). El fútbol español representaba valores del carácter nacional español: viril, impetuoso, épico. Nada definía mejor el carácter español que los conceptos de furia y garra, utilizados durante mucho tiempo después de la muerte del dictador (Ródenas García 2012; Quiroga 2015).

Además, la adhesión popular a los éxitos de equipos y deportistas nacionales siempre se ha percibido como exenta de contenido político o bélico (Núñez Seixas 2007a, 2009; Sanz Hoya 2012). De hecho, los eventos deportivos fueron uno de los pocos ámbitos donde la exhibición pública de símbolos nacionales no generaba rechazo por razones políticas (Núñez Seixas 2001; Payero López 2009; Moreno Luzón y Núñez Seixas 2013b). Según Quiroga (2013, 2014a), los españoles supieron diferenciar entre los éxitos de la “nación deportiva” y la “nación oficial” (Quiroga 2013, 484).

Todo ello redundó en un cierto éxito de estos símbolos informales de la nación española. Son varios los autores que han reclamado la efectividad que tuvo el nacionalismo banal en la sociedad española de finales del siglo XX y entrando en el XXI (Archilés 2004; Núñez Seixas 2005; Balfour y Quiroga 2007; Fuertes Muñoz 2012; Sanz Hoya 2012; De la Madrid 2013; Quiroga 2014a). Hernández Burgos lo resume muy acertadamente al señalar que la dictadura fracasó a la hora de crear franquistas, pero tuvo mayor éxito a la hora de crear una identidad española (2008, 145). Aguilar y Humlebaek (2002) apuntan a estudios que muestran que el nivel de orgullo de la nación en España se alinea con los promedios de otros países europeos, y que muchos españoles no ven necesariamente un conflicto entre su identidad española y las otras identidades subestatales, aunque, como es lógico, este conflicto (y el rechazo a la identidad española) es mucho más obvio en el País Vasco y Cataluña. Es cierto que este nacionalismo español puede ser “invisible” (Muñoz Mendoza 2008: 64), precisamente por la pobre utilización de símbolos formales, y que intentos recientes de invocación de un “patriotismo constitucional” han recibido el mismo escepticismo, cuando no rechazo (Muñoz Mendoza 2008). Frente al déficit de apego emocional a los símbolos formales, los símbolos informales han venido a compensar esa carencia (Núñez Seixas 2007a).

El mito del héroe quijotesco

La idea de una “nación cultural” es que sus ciudadanos comparten un alma, espíritu, genio o carácter colectivo que, a la vez, sobrevive a las vicisitudes de la historia pero también es el resultado de ese devenir secular, e incluso de los condicionamientos impuestos por la geografía de su lugar (Fox 1998b; Moreno 2001; Álvarez Junco 2002; Pérez Garzón 2007; Bastida Freixedo 2007). Para dar legitimidad a esta idea, es necesario crear una serie de mitos (nación como narración, en palabras de Quiroga (2014a, 198)) basados en figuras históricas y literarias que con sus hazañas ejemplifican ese espíritu nacional. La historia, el arte y la literatura se interpretan en términos de este carácter nacional colectivo, y las hazañas de sus héroes nacionales deben ser representativas de él (Álvarez Junco 2002, 2013).

Por supuesto, la veracidad de estos mitos nacionales carece de relevancia (Torrecilla 2009). Las naciones son, en palabras de Anderson (1983), comunidades imaginadas; son constructos inventados, incluso cuando coinciden en el tiempo con los límites de un Estado político estable, lo que sería el caso de España, si se ignora su progresiva pérdida de territorio colonial. De la misma manera, las tradiciones históricas de la nación son también inventadas. Para que la identidad nacional tenga éxito, debe ser atractiva, debe suscitar emociones positivas en sus súbditos, y debe encajar en su percepción de su propia realidad (Álvarez Junco 2001; Pérez Mohorte 2013; Quiroga 2014b; Escourido 2017).

Un ejemplo que aúna los conceptos de nación cultural y de nacionalismo banal es el del héroe quijotesco como representante de la identidad nacional española (Fox 1998a; Storm 2001). Como se señaló arriba, el movimiento regeneracionista que siguió al desastre de 1898 escogió a Don Quijote como uno de los iconos de la identidad española que querían promover (Storm 1998; Britt 2002; Guereña 2008; Álvarez Junco 2013). Eventos como el tercer centenario de la publicación del libro en 1905, o la construcción del monumento a Miguel de Cervantes en el centro de Madrid en 1925 fueron resultado de este esfuerzo por revitalizar la figura del caballero andante como icono nacional. Autores como Benito Pérez Galdós, Joaquín Costa, Ángel Ganivet, Miguel de Unamuno, Azorín, Ramiro de Maeztu, Francisco Navarro Ledesma o José Ortega y Gasset promovieron en sus obras el culto a Don Quijote como modelo a seguir para regenerar la nación española en los tiempos de crisis casi permanente que marcaron las primeras décadas del siglo XX.

Britt Arredondo (2005) recogió las ideas más importantes de estos autores para crear una taxonomía del héroe quijotesco como modelo a seguir en la regeneración de la nación española, y trazó las conexiones entre los autores de la Generación del 98 y el nacional-catolicismo del régimen de Franco. A partir de este punto, interpretaremos las propuestas de Britt Arredondo a la hora de enumerar y definir las características principales del héroe quijotesco, su aplicación a los deportistas españoles más exitosos durante la dictadura franquista y la manera en que estas características quedaron reflejadas en la cobertura por los medios de comunicación de la época.

Manolo Santana, el héroe quijotesco amable

Manuel Santana, más conocido en España como Manolo, nació en Madrid en plena Guerra Civil, en 1938. En sus comienzos, el tenis en España era un deporte minoritario, con poca relevancia social y en los medios de comunicación. Prueba de ello es la poca atención que recibió su primer gran triunfo internacional, el Roland Garros de 1961, escondido al día siguiente en las páginas interiores, no solo de los diarios generalistas, sino también de los deportivos (Pérez Mohorte 2013). Sin embargo, su carrera a partir de ese momento le llevó a ganar Roland Garros de nuevo en 1964, Forest Hills (hoy Open de Estados Unidos) en 1965 y Wimbledon en 1966, logros en cuyo palmarés Santana fue siempre el primer español en inscribir su nombre. Además, Manolo Santana lideró al equipo nacional de Copa Davis en dos finales frente a Australia en 1965 y 1967⁴, y siempre resistió la tentación de pasarse al tenis profesional, lo que le habría impedido participar en el torneo por

⁴ La *Challenge Round*, que es como se llamaba entonces a la final del torneo, enfrentaba al campeón del año anterior en su terreno contra el aspirante que surgía de las extenuantes rondas de eliminación que se jugaban durante el año.

naciones. A partir de 1967 su estrella se fue agotando poco a poco hasta su retirada en 1971, rota por algunos breves retornos ya fuera de forma. Para entonces, Santana ya era una celebridad nacional, y el tenis se había convertido en un deporte de masas, tanto en términos de participación como de interés por parte de aficionados y medios de comunicación. Tras su retirada como jugador, Santana fue también capitán del equipo de Copa Davis (equivalente a seleccionador nacional) por dos veces en los años 80 y 90.

Ya se ha señalado que el régimen de Franco vio a la prensa como un importante vehículo para formar la opinión pública (Gómez García y Ballesteros Herencia 2019), “órgano decisivo en la formación de la cultura popular y, sobre todo, en la creación de la conciencia colectiva” según una ley de prensa de 1938 (Viuda Serrano 2011, 284). Esto significaba que la narrativa de los medios estaba sujeta a represión, manipulación y censura (Quiroga 2019). Por estas razones, el retrato de Santana que se va a ofrecer aquí se corresponde con una narrativa, y no es necesariamente veraz ni preciso. El objetivo es reflejar cómo la prensa de la época utilizó la historia del tenista para generar en la población en general un sentimiento de orgullo nacional, que servía al mismo tiempo para legitimar el régimen político. Es por eso que este trabajo no discutirá biografías y relatos más recientes de la vida de Santana, ni tampoco cuestionará la veracidad de las historias expresadas en las crónicas de la prensa. Lo que interesa no es su veracidad, sino su circunscripción en una narrativa sobre un héroe nacional, y las características que debía tener para cumplir ese papel.

Características del héroe quijotesco

Idealismo

La primera característica definida por Britt Arredondo es que el héroe quijotesco debe tener alma, idealismo, y fe en un heroísmo redentor (Britt Arredondo, 2005, 15, 22). Aplicada a los héroes quijotescos del deporte, esta característica es ilustrada por la combinación de orígenes humildes y falta de apoyo en sus inicios, pero también por la tenacidad para superar estos obstáculos y alcanzar su sueño (Storm 1998; González Aja 2011a, 2011b; Manrique Arribas 2011).

Manolo Santana nació durante la Guerra Civil en una familia humilde. Manolo perdió a su padre dos veces: la primera cuando, al final de la guerra, fue encarcelado durante seis años por el mero hecho de haber sido funcionario de la República y miembro de un sindicato (un dato conspicuamente ausente de las crónicas periodísticas de la época); la segunda cuando enfermó y murió en 1955 (Santana 2003). Durante los años que su padre pudo trabajar como electricista, su salario apenas daba para comer y vestir modestamente a sus cuatro hijos; Manolo dormía en una cama plegable en el comedor; a menudo iba a la cama con hambre, y mostraba por ello signos de avitaminosis y de raquitismo (Abascal Gasset 1965; García Candau 1971). Sus dientes crecieron desviados y salientes, un rasgo explotado por los caricaturistas, y su espalda estaba encorvada (García Candau 1971; Lobato 1972a).

Como muchos jóvenes de su generación, pronto perdió el interés por los estudios y encontró su primer trabajo, que formaría parte de su leyenda, símbolo inequívoco de sus orígenes humildes y del camino que llevó hasta la gloria tenística: recoge pelotas en un exclusivo club de tenis de Madrid. Las primeras referencias a este trabajo surgen tras su victoria en Roland Garros en 1961 (Terreros 1961; Sentís 1961), pero se convirtieron en un manido tópico cada vez que se recordaban los orígenes de Santana, hasta el punto de que el haber sido testigo presencial de esa etapa de la vida de Santana se convirtió en una especie de distinción (Álvarez 1965; Terreros 1966a; Pardo 1968). Ni siquiera la prensa internacional pudo resistirse a usar la referencia a su pasado como recoge pelotas, como recogieron los corresponsales en Londres tras su victoria en Wimbledon (Ballesteros y de la Torre 1966b, 1966c; Mellizo 1966b).

Las referencias a los orígenes humildes son repetidas en las crónicas de los héroes quijotescos del deporte español. Así, servían como modelo a seguir para los españoles, mostrando que parte del carácter nacional español era la capacidad redentora para sobreponerse a esas dificultades iniciales y no perder la fe ni la esperanza.

Supervivencia ante la adversidad

La segunda característica del héroe quijotesco, según Britt Arredondo, es mostrar la capacidad para sobrevivir a las mayores adversidades (Britt Arredondo, 2005, 22). Aunque en parte estos héroes ya superaron la adversidad planteada por sus orígenes humildes y la falta de apoyo en sus comienzos, la necesidad de superar las dificultades continúa presentándose a cada paso en sus vidas y carreras. Entre las muchas adversidades que Santana tuvo que superar, las crónicas de la época subrayan tres: las lesiones, la capacidad física inferior a sus rivales y, sobre todo, las superficies de juego inacostumbradas y hostiles para el tenista español. Aunque la prensa está llena de ejemplos de estas y otras adversidades, esta discusión se limitará a cómo Santana las superó para ganar el torneo de Wimbledon en 1966.

Para empezar, Santana llegó al torneo solamente un mes después de haber sufrido una rotura fibrilar en un hombro durante una ronda de Copa Davis (Terreros 1966a). A pesar de que sus rivales intentaron forzarle a usar el hombro dañado lanzando pelotas altas, Santana los superó sin problemas, mostrando que no quedaban secuelas ni físicas ni psicológicas de esa lesión (Méndez Domínguez 1966a; Espín 1966a). Durante la final, Manolo sufrió una torsión excesiva en los riñones, pero también se sobrepuso a esa lesión para ganar el partido (Mellizo 1966a; Méndez Domínguez 1966c). Aunque la lesión tuvo poca importancia, las crónicas gráficas de los periódicos ilustraron el dramático momento con fotos de Santana doliéndose de la zona lumbar (*Marca* 1966c; *Mundo Deportivo* 1966a; *Blanco y Negro* 1966).

Otro tipo de adversidad señalada en las crónicas del torneo fue la inferioridad física de Santana respecto a sus rivales. Marty Riessen era “un oponente formidable” (Méndez Domínguez 1966a, 39); Owen Davidson, “más alto y fuerte que nunca” (Ballesteros y de la Torre 1966a, 107), gigante y poderoso (Méndez Domínguez 1966b). Pero el adversario más temible fue el finalista Dennis Ralston, potente, de mal genio, arrogante, atlético, áspero y demoledor, fornido, fibroso y tenaz (Terreros 1966a; Méndez Domínguez 1966b; Espín 1966d; Mellizo 1966a). A pesar de su inferioridad física, Santana batió a todos sus rivales en el torneo.

La última adversidad superada por Santana en Wimbledon fue la superficie, hierba, desfavorable para jugadores habituados a jugar sobre tierra batida (Espín 1966c). La ex-tenista Lili Álvarez llegó a hablar de la “psicosis de la hierba” que afectaba a los jugadores españoles (Álvarez 1966). Esta superficie resbaladiza favorecía a los rivales de Santana, dos australianos, dos norteamericanos y un británico, más habituados a ella (Espín 1966b; Terreros 1966a, 1966b). El triunfo de Santana demostró que era un “fuera de serie” capaz de superar cualquier hándicap (Espín 1966a, 1966c).

Es por tanto importante en el retrato del héroe quijotesco enfatizar su capacidad para superar las adversidades que se interponen en su camino. Manolo Santana fue un ejemplo de esta característica y las crónicas de la época reflejaban (a menudo incluso exageraban) el mérito de sobreponerse a todo tipo de dificultades.

Héroe por España

La tercera característica del héroe quijotesco aparece declarada en los documentos fundacionales de la Falange Española: “Creemos en la suprema realidad de España. Fortalecerla, elevarla y engrandecerla es la apremiante tarea colectiva de todos los españoles” (Britt Arredondo 2005, 175). No olvidemos que el objetivo último del héroe quijotesco descrito por Britt Arredondo es la regeneración de España. Por lo tanto, este héroe no puede existir sin el ideal último de servir a su nación y elevar su estatus en el mundo. En este artículo se discutirá el efecto que tuvieron las actuaciones de Manolo Santana en la afición española y en las formas que tuvo esa afición de desplegar su orgullo nacional.

Como ya demostró Pérez Mohorte (2013), precisamente esta característica del héroe quijotesco se muestra en el caso de Santana de manera muy clara en las eliminatorias de Copa Davis, donde los tenistas representan a su país, y que entonces se jugaban en terreno de uno de los contendientes. Las rondas en las que España actuaba como local se solían celebrar en el Real Club de Tenis de

Barcelona, y la expectación y el entusiasmo ante cada victoria, especialmente por parte de Santana, solía desbordarse no solo en cuanto a presencia de público, sino en invasiones de pista que terminaban con los jugadores siendo sacados a hombros por los aficionados, como si de toreros se tratara. Así ocurrió tras la victoria frente al Reino Unido en 1959 (Espín 1959; García 1959; García Candau 1971), frente a Estados Unidos (Espín 1965b; *La Vanguardia* 1965a, 1965b) e India en 1965, victoria esta última que dio acceso a la ronda final en Australia contra los campeones (Espín 1965d; Ichaso 1965b).

Paradójicamente, el entusiasmo de los aficionados españoles encontró su máxima expresión en las antípodas, durante la ronda final en Sydney. La comunidad de emigrantes españoles se movilizó para asistir a los partidos, reuniéndose en el club español de la ciudad y preparando bandas de música, pancartas y banderas nacionales (Alfil 1965a; *ABC* 1965). La fiesta de Nochebuena en el club español reunió a mil compatriotas, incluyendo al equipo español al completo, el cónsul de la ciudad, y los presidentes del Comité Olímpico, Juan Antonio Samaranch, y de la Federación Española de Tenis, marqués de Cabanes (Navarro 1965). Imperaron la alegría, la emoción, la cordialidad, el entusiasmo y el amor por la lejana patria, y hasta hubo un cuadro flamenco en un improvisado tabladorillo que arrancó los inevitables olés de la concurrencia (Pardo 1965b). A los partidos asistieron, dependiendo de las crónicas, entre cuatrocientos y mil españoles, vestidos con corbatas, pañuelos y banderas con los colores nacionales (Alfil 1965b; Ayala 1965a; Pérez Mohorte 2013). Dos aficionadas españolas que sufrieron golpes de calor continuaron siguiendo el desarrollo de los partidos gracias a las periódicas visitas informativas de uno de sus esposos (Alfil 1965c). Aunque los australianos ganaron la final con comodidad, la única victoria española, conseguida por Manolo Santana el último día ante Roy Emerson, desbordó de nuevo la euforia de los aficionados españoles, que invadieron la pista, alzaron en hombros a Manolo y bailaron congas y bulerías, causando una carga policial. Ante el asombro del público y la prensa australianas, la fiesta continuó en la pista, interrumpiendo el calentamiento de los jugadores del último partido aún pendiente. La prensa española justificó el alborozo del público y criticó la rigidez de los australianos (Alfil 1965d; Ichaso 1965c).

Los logros de Manolo Santana, especialmente representando a España en la Copa Davis, desataron entre la afición el orgullo de ser españoles, “mucho más españoles”, en palabras de un emigrante en Australia (Ayala 1965b).

Modelo de conducta

Quedan para el final las dos características del héroe quijotesco que más destacan en el caso de Manuel Santana. La cuarta es la sed de justicia y la devoción a ideales éticos elevados (Britt Arredondo 2005, 15-16). Aplicada a los deportistas, esta característica se puede ver en su papel como modelos de conducta y moralidad: nobles, fieles y buenos católicos. Aquí se destacarán tres aspectos de esta característica aplicada a Santana.

En primer lugar, Santana siempre mostró el mayor de los respetos por sus rivales, como recogieron sus declaraciones a la prensa. Tras su primera victoria en un gran torneo, Roland Garros en 1961, elogió a su rival Nicola Pietrangeli como “el mejor jugador europeo”, contra quien tuvo que jugar una final difícilísima (*La Vanguardia* 1961, 29). En 1963 perdió la semifinal de Wimbledon contra Fred Stolle, a quien felicitó muy deportivamente con golpecitos en la mejilla, y de quien admitió que jugó “de forma magistral” (Trías 1963; Espín 1963; *Marca Suplemento* 1963). Ante el excesivo optimismo de prensa y federativos de cara a la semifinal de la Copa Davis de 1965 frente a India, Santana no dejó de expresar su respeto por los jugadores asiáticos, previendo una eliminatoria difícil frente a unos jugadores infravalorados (Navarro Salanova 1965b; Serrano 1965). Por supuesto, Manolo concluyó el partido decisivo frente a Krishnan con un abrazo de deportividad (Terreros 1965). Tras su mayor triunfo, en Wimbledon en 1966, Santana una vez más se abrazó a su rival de la final, Dennis Ralston, de cuya calidad como tenista dijo que era, cuando menos, equivalente a la suya (*Marca* 1966a, 1966b).

Como hombre de familia, Manolo Santana sentía total devoción por su esposa, María Fernanda. Su viaje de novios fue una serie de torneos internacionales, en los que Fernanda se acostumbró a acompañar a Manolo, quien “jugaba de otra forma cuando ella estaba allí” (Lobato 1972b, 35). Para relajarse en vísperas de su victoria en Wimbledon, Manolo escogió una cena tranquila y un paseo nocturno con su esposa (Méndez Domínguez 1966b). Al recibir el trofeo de manos de la duquesa de Kent, envió un beso a María Fernanda, que lo miraba desde el palco (Mellizo 1966a). Manolo describió la presencia de su esposa como un aliciente, y reconoció que ella tenía gran parte en la victoria (*El Mundo Deportivo* 1966b).

Finalmente, no hay un rasgo de Santana que destaque más que su sonrisa, acentuada por su prominente dentadura, que “caía simpática a todo el mundo” (Lobato 1972a, 10). Esa sonrisa fue descrita por la prensa usando expresiones como: regalo para caricaturistas, llena de dientes, eterna, tímida, modesta, un gozo de ver (Abascal Gasset 1965; Massip 1965; Jiménez 1965; Pardo 1965a; Marca 1966b), “tan famosa ya como la de la Gioconda” (Ballesteros y de la Torre 1966c, 105).

El retrato de Manuel Santana en la prensa de su época no deja lugar a dudas: el tenista era un modelo de conducta en todos los aspectos de su vida, alguien a quien el éxito nunca cambió, y continuó siendo, en palabras textuales, “un chico amable, sencillo, sonriente y educado” (Pardo 1965a, 6).

Locura generosa

La última característica del héroe quijotesco, según Britt Arredondo, es mostrar una locura generosa, y un gusto por decisiones irracionales, obstinadas y poco prácticas (Britt Arredondo 2005, 21, 164). En el caso de Manolo Santana, esta característica se muestra en el hecho de que fue capaz, prácticamente sin ayudas, de convertir un deporte casi desconocido y sin apenas tradición en España, elitista y exclusivo, en un deporte de masas, tanto en cuanto a su audiencia como en cuanto a su práctica.

Un aspecto que muestra esta característica es la dependencia casi total de Santana que mostraba el equipo nacional de Copa Davis, que, gracias a él, llegó a disputar dos finales a los campeones australianos. Santana tuvo que jugar este papel decisivo ya con 21 años, ganando el último partido para culminar una remontada frente al Reino Unido en la semifinal europea de 1959. La prensa conjeturó que el equipo, desalentado, dejó la eliminatoria en manos del joven tenista, y este respondió con una actuación “sin reservas ni temores, corriendo todos los riesgos”, arrolladora, incontenible, sagaz, viva y contundente (Espín 1959, 2). Durante la exitosa campaña de 1965, un rival estadounidense criticaba que el equipo dependiera en exceso de Santana (Ichaso 1965a), pero tanto la prensa española como el capitán del equipo español estaban de acuerdo con él, asumiendo que el destino de España pasaba por que Santana ganara sus partidos individuales (Espín 1965a). La situación no cambió ni ante la final interzonas contra India, ni de cara a la final en Australia (Navarro Salanova 1965a; Espín 1965c; Bertrán 1965; Canalis 1965). Esta dependencia, pero también confianza en Manolo Santana, continuó hasta el punto de que en 1973 regresó de su retirada para jugar una eliminatoria contra Italia, generando en la prensa de la época y en los federativos españoles la expectativa de la victoria con su sola presencia (Fornells 1973).

El otro aspecto destacado de esta característica de Manolo Santana es el contraste entre el estado del tenis en España antes y después de su aparición. Los exclusivos clubes de tenis aplicaban un “apartheid”, con vestuarios separados para socios y otros jugadores (García Candau 1971, 9). En 1960, en toda la ciudad de La Coruña, de donde venía su esposa, solo había una pista de tenis (Lobato 1972b, 28). Los jugadores españoles ni siquiera contaban con pelotas de calidad, por lo que dependían de las que traían los equipos extranjeros a las eliminatorias de Copa Davis (García Candau 1971, 26). En sus inicios, Santana no contó con más ayuda que la de Álvaro Romero Girón, que lo acogió en su casa y familia, mientras la Federación Española lo despreció hasta que pudo aprovecharse utilitariamente de sus triunfos (Espín 1964, también citado en Pérez Mohorte 2013). El propio Santana rememoraba sus solitarias llegadas al aeropuerto de Madrid tras sus triunfos internacionales. Fue solo a partir de 1965, con la excepcional campaña en Copa Davis y el

triumfo en Forest Hills, que Santana fue reconocido en España (Lobato 1972c). Para 1967, la situación era radicalmente diferente, con “enormes tribunas, cámaras de televisión, y millones de personas, de las más importantes a las más humildes, pendientes de estos muchachos” (Pardo 1967, 12). La prensa no dudaba en señalar a Santana como el “culpable” de estos cambios (Espín 1967; Ichaso 1967).

Manolo Santana fue capaz de convertir el tenis español de un deporte elitista en uno de masas. Todo esto fue gracias a su talento, fe y determinación, a pesar de la falta de apoyo con que contó en los principios de su carrera deportiva.

Pervivencia del mito

El mito de los héroes quijotescos del deporte español sobrevivió a la dictadura de Franco y ha llegado hasta nuestros días, como un exitoso símbolo informal de la identidad española. Cada vez que un deportista español alcanza un hito inédito en el país, las referencias a la lista de pioneros aparecen en la prensa de modo repetitivo. A medida que ha pasado el tiempo, los miembros de esta lista han ido falleciendo. Fernández Ochoa murió en 2006, Ángel Nieto en 2017 y, más recientemente, el propio Manolo Santana falleció el 11 de diciembre de 2021.

Al día siguiente de la muerte de Manolo Santana, la noticia abrió las portadas de todos los periódicos de España, tanto de los deportivos como de los generalistas, que también dedicaron amplias páginas a recordar su figura. Además de ensalzar la figura del tenista, muchos de los artículos también recordaron la lista de los pioneros del deporte español, los cuatro héroes quijotescos (a veces incluyendo otros nombres también): Bahamontes, Santana, Nieto y Ochoa, reviviendo las historias y las características que les llevaron a la popularidad: “luz a una España gris”, “oasis brotados por generación espontánea” (Gutiérrez 2021); “pioneros”, “orgullo de un país poco dado entonces a las alegrías” (Leiva 2021); “milagro” (Mínguez 2021); “campeones irrepetibles que abrieron el camino” (Pérez 2021); “buscavidas”, “soñador”, en fin “quijotesco” (Sámano 2021).

El hecho de que esta lista de nombres y las historias de sus hazañas continúen siendo invocados décadas después de retirarse de la actividad deportiva demuestra que la narrativa en torno a ellos tuvo éxito y ha perdurado mucho más allá del final de la dictadura. Los quijotes del deporte español siguen siendo una referencia para generaciones de españoles que asimilaban sus historias y los acogieron como parte de su identidad colectiva, diferenciando la España deportiva de la España oficial, como dijo Quiroga (2013). He ahí el éxito de estos deportistas como símbolos informales y despolitizados de una nación cuyos otros símbolos, los más formales y también más identificables políticamente, han tenido muchos más problemas para subsistir en el tiempo, la memoria y el afecto de sus ciudadanos.

Agradecimientos

Este trabajo se ha beneficiado de una beca UNI Graduate College 2017 Summer Fellowship, de la ayuda del personal de la Sala de Prensa y Revistas de la Biblioteca Nacional de España, y de los comentarios de la audiencia asistente a North American Society for Sport History (NASSH) 2022.

Referencias bibliográficas

- Abascal Gasset, Federico. 1965. “Manolo Santana, de 'Ramasseur' a campeón”, *ABC*, 26 de agosto de 1965, 10-3.
- ABC. 1965. “Los emigrantes españoles preparan su asistencia apasionada a la final”, *ABC*, 22 de diciembre de 1965, 109.
- Aguilar, Paloma y Carsten Humlebaek. 2002. “Collective Memory and National Identity in the Spanish Democracy: The Legacies of Francoism and the Civil War”. *History and Memory* 14, n.º 1-2: 121-64. <https://doi.org/10.1353/ham.2002.0001>.

- Alfil. 1965a. "Crónicas especiales desde Sidney", *El Mundo Deportivo*, 22 de diciembre de 1965, 6.
- Alfil. 1965b. "Vibración de españolismo en Sidney", *La Vanguardia Española*, 25 de diciembre de 1965, 34.
- Alfil. 1965c. "No faltó al equipo el ánimo de nuestros compatriotas", *Marca*, 29 de diciembre de 1965, 4.
- Alfil. 1965d. "Apoteosis final con bulerías y llaves de judo", *Marca*, 30 de diciembre de 1965, 3.
- Álvarez, Lili. 1965. "Santana, el artista", *Blanco y Negro*, 25 de diciembre de 1965, 76-84.
- Álvarez, Lili. 1966. "Sidney o el adiós al provincianismo deportivo", *Blanco y Negro*, 8 de enero de 1966, 34-42.
- Álvarez Junco, José. 2001. *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Álvarez Junco, José. 2002. "The Formation of Spanish Identity and Its Adaptation to the Age of Nations". *History and Memory* 14, n.º 1-2: 13-36. <https://doi.org/10.1353/ham.2002.0006>.
- Álvarez Junco, José. 2013. "Historia y mitos nacionales". En *Los colores de la patria. Símbolos Nacionales en la España contemporánea*, editado por Moreno Luzón y Núñez Seixas, 21-56. Madrid: Tecnos.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Andrés Sanz, Jesús de. 2007. "Nacionalismo español y lugares de memoria". En Taibo, 291-306.
- Archilés, Ferran. 2004. "¿Quién necesita la nación débil? La débil nacionalización española y los historiadores". En *Usos de la historia y políticas de la memoria*, editado por Carlos Forcadell, 187-208. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ayala, José de. 1965a. "Corbatas y pañuelos con los colores españoles". *Marca*, 26 de diciembre de 1965, 11.
- Ayala, José de. 1965b. "Santana, eufórico, brindó a España su triunfo". *Marca*, 30 de diciembre de 1965, 4.
- Balfour, Sebastian. 2009. "La derecha política y la idea de nación". En *Culturas políticas del nacionalismo español: del franquismo a la transición*, editado por Manuel Ortiz Heras, 59-71. Madrid: Catarata.
- Balfour, Sebastian y Alejandro Quiroga. 2007. *España reinventada. Nación e Identidad desde la Transición*. Barcelona: Península.
- Ballesteros, Mercedes y Claudio de la Torre. 1966a. "Santana, finalista en Wimbledon". *ABC*, 30 de junio de 1966, 107.
- Ballesteros, Mercedes y Claudio de la Torre. 1966b. "Santana, Campeón del Torneo de Wimbledon". *ABC*, 2 de julio de 1966, 69-70.
- Ballesteros, Mercedes y Claudio de la Torre. 1966c. "Elogios de la prensa de todo el mundo al vencedor de Wimbledon". *ABC*, 3 de julio de 1966, 105.
- Bastida Freixedo, Xacobe. 2007. "La senda constitucional: la nación española y la constitución". En Taibo, 113-58.
- Bertrán, Ollé. 1965. "¿Quién estuvo como nunca? Santana". *El Mundo Deportivo*, 8 de noviembre de 1965, 12.
- Billig, Michael. 1995. *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Blanco y Negro. 1966. "Después de un cómodo primer 'set' surge el peligro". *Blanco y Negro*, 9 de julio de 1966, 48-9.
- Box, Zira. 2010. *España, Año Cero: La construcción simbólica del franquismo*. Madrid: Alianza.
- Britt, Christopher. 2002. "La transición quijotista". En *Intransiciones: Crítica de la cultura española*, editado por Eduardo Subirats, 143-56. Madrid: Biblioteca nueva.
- Britt Arredondo, Christopher. 2005. *Quixotism: The Imaginative Denial of Spain's Loss of Empire*. Albany: State University of New York Press.
- Canalis, José. 1965. "Una encuesta de El Mundo Deportivo". *El Mundo Deportivo*, 24 de diciembre de 1965, 6.
- Carr, Raymond y Juan Pablo Fusi Aizpurua. 1979. *Spain: Dictatorship to Democracy*. London: George Allen and Unwin.
- Castillo, Juan Carlos. 2021a. "El deporte y la promoción de la identidad española: Bahamontes, primer héroe quijotesco". *Revista Euroamericana de Antropología*, n.º 12: 99-112. <https://doi.org/10.14201/rea20211299112>.
- Castillo, Juan Carlos. 2021b. "The First Quixotic Sports Hero: Federico Martín Bahamontes and National Identity Creation in Spain". *Sport in History* 41, n.º 4: 551-77. <https://doi.org/10.1080/17460263.2021.1913444>.
- Colomé i García, Gabriel. 2007. "Una nota sobre deporte y política". En Taibo, 377-83.
- De la Madrid, Juan Carlos. 2013. *Una patria posible: Fútbol y nacionalismo en España*. Gijón: Trea.
- El Mundo Deportivo*. 1966a. "Este fue el momento difícil por el que atravesó Santana". 2 de julio de 1966, 8.
- El Mundo Deportivo*. 1966b. "Nunca me he sentido más español que esta tarde". 2 de julio de 1966, 8.

- Escourido, Juan. 2017. "Arturo Pomar Will Always Be Arturito: Media, Nationalism and Sports Celebrity in Francoist Spain". *Studia Iberica et Americana* 4, n.º 4: 57-78.
- Espín, Manuel. 1959. "España jugará la final europea de Copa Davis". *El Mundo Deportivo*, 12 de julio de 1959, 1-2.
- Espín, Manuel. 1963. "Sensación en Wimbledon". *El Mundo Deportivo*, 4 de julio de 1963, 3.
- Espín, Manuel. 1964. "Santana, triunfador de Roland Garros". *El Mundo Deportivo*, 31 de mayo de 1964, 2.
- Espín, Manuel. 1965a. "Ilusiones puestas en un triunfo español". *El Mundo Deportivo*, 16 de agosto de 1965, 8.
- Espín, Manuel. 1965b. "3-0: India, objetivo inmediato". *El Mundo Deportivo*, 19 de agosto de 1965, 3.
- Espín, Manuel. 1965c. "Juan Gisbert contra Ramanathan Krishnan". *El Mundo Deportivo*, 4 de noviembre de 1965, 8.
- Espín, Manuel. 1965d. "Fue decisiva la victoria de Santana sobre Krishnan". *El Mundo Deportivo*, 8 de noviembre de 1965, 11-2.
- Espín, Manuel. 1966a. "Santana frente a Bob Wilson, hoy en octavos de final de Wimbledon". *El Mundo Deportivo*, 25 de junio de 1966, 4.
- Espín, Manuel. 1966b. "Santana iba ganando a Bob Wilson". *El Mundo Deportivo*, 26 de junio de 1966, 5.
- Espín, Manuel. 1966c. "¡Santana, finalista en Wimbledon!". *El Mundo Deportivo*, 30 de junio de 1966, 8.
- Espín, Manuel. 1966d. "Santana-Ralston en la gran final de hoy en Wimbledon". *El Mundo Deportivo*, 1 de julio de 1966, 2.
- Espín, Manuel. 1967. "Santana, artífice principal de la rutilante campaña que condujo al tenis español a la anhelada meta de la Challenge Round". *El Mundo Deportivo*, 30 de diciembre de 1967, 16.
- Fornells, Fernando. 1973. "Santana ganará; si no, debemos aplaudirle igual". *El Mundo Deportivo*, 14 de julio de 1973, 10.
- Fox, E. Inman. 1998a. "La invención de España: literatura y nacionalismo". En *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* 4: 1-16. Birmingham: University of Birmingham.
- Fox, Inman. 1998b. *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*. Madrid: Cátedra.
- Fuertes Muñoz, Carlos. 2012. "La nación vivida. Balance y propuestas para una historia social de la identidad nacional española bajo el franquismo". En *La Nación de los Españoles: Discursos y Prácticas del Nacionalismo Español en la Época Contemporánea*, editado por Ismael Saz y Ferran Archilés, 279-300. Valencia: Universitat de Valencia.
- García, Santiago. 1959. "Donde se demuestra que nada hay imposible". *La Vanguardia Española*, 12 de julio de 1959, 34.
- García Candau, Julián. 1971. *Manuel Santana*. Madrid: Dopesa.
- Geniola, Andrea. 2018. "Un explícito nacionalismo banal: Sobre franquismo y nacionalismo". En Quiroga y Archilés, 159-79.
- Gómez García, Salvador y Carlos Ballesteros-Herencia. 2019. "Deporte en el éter: Las emisiones deportivas de Radio Nacional de España en los inicios del franquismo". *Materiales para la Historia del Deporte*, n.º 19: 106-16.
- González Aja, Teresa. 2011a. "Contamos contigo!. Sociedad, vida cotidiana y deporte en los años del desarrollismo, 1961-1975". En Pujadas, 323-53.
- González Aja, Teresa. 2011b. "From Dictatorship to Democracy in Spain: The Iconography of Motorcyclist Angel Nieto". *The International Journal of the History of Sport* 28, n.º 2: 240-52. <https://doi.org/10.1080/09523367.2011.537913>.
- Grugel, Jean y Tim Rees. 1997. *Franco's Spain*. London: Arnold.
- Guereña, Jean-Louis. 2008. "¿Un icono nacional? La instrumentalización del Quijote en el espacio escolar en el primer tercio del siglo XX". *Bulletin Hispanique* 110, n.º 1: 145-90.
- Gutiérrez, Juan. 2021. "De número uno a número uno". *AS*, 12 de diciembre de 2021, 50.
- Hernández Burgos, Claudio. 2018. "Franquismo suave: El nacionalismo banal de la dictadura". En Quiroga y Archilés, 137-57.
- Humbleback, Carsten. 2015. *Spain: Inventing the Nation*. New York: Bloomsbury.
- Ichaso, Jesús. 1965a. "Mañana, en la Diputación, se celebrará el acto del sorteo". *La Vanguardia Española*, 15 de agosto de 1965, 43.
- Ichaso, Jesús. 1965b. "España, protagonista del 'challenge round' a jugar en la lejana Australia". *La Vanguardia Española*, 9 de noviembre de 1965, 57.

- Ichaso, Jesús. 1965c. “La formidable victoria de Santana frente a Emerson dejó el resultado final en un honroso 4 a 1”. *La Vanguardia Española*, 30 de diciembre de 1965, 39.
- Ichaso, Jesús. 1967. “Saque y volea”. *La Vanguardia Española*, 30 de diciembre de 1967, 30.
- Jiménez, Carlos. 1965. “Quizá nadie se ha sorprendido tanto de mi éxito sobre hierba como yo mismo”. *Marca*, 15 de septiembre de 1965, 11.
- La Vanguardia Española*. 1961. “A su regreso a Madrid, Manuel Santana habla para La Vanguardia”. 30 de mayo de 1961, 29.
- La Vanguardia Española*. 1965a. “El deporte y sus ejemplos”. 19 de agosto de 1965, 5.
- La Vanguardia Española*. 1965b. “Eco mundial de la victoria española”. 20 de agosto de 1965, 27.
- Leiva, J. 2021. “En el Olimpo de los pioneros”. *AS*, 12 de diciembre de 2021, 50.
- Lobato, Heras. 1972a. “Manolo Santana cuenta su vida, Cap. 1”. *Separata As Color*, 17 de octubre de 1972.
- Lobato, Heras. 1972b. “Manolo Santana cuenta su vida, Cap. 3”. *Separata As Color*, 31 de octubre de 1972.
- Lobato, Heras. 1972c. “Manolo Santana cuenta su vida, Cap. 4”. *Separata As Color*, 7 de noviembre de 1972.
- Manrique Arribas, Juan Carlos. 2011. “Juventud, deporte y falangismo. El Frente de Juventudes, la Sección Femenina y los deportes del 'Movimiento’”. En Pujadas, 233-72.
- Manzano Moreno, Eduardo y Juan Sisinio Pérez Garzón. 2002. “A Difficult Nation?: History and Nationalism in Contemporary Spain”. *History and Memory* 14, n.º 1-2: 259-84. <https://doi.org/10.1353/ham.2002.0007>.
- Marca*. 1966a. “Ha terminado el encuentro”. 2 de julio de 1966, 2.
- Marca*. 1966b. “El partido ha sido durísimo, dijo Santana”. 2 de julio de 1966, 3.
- Marca*. 1966c. “Temor: Santana se lesiona”. 2 de julio de 1966, 2.
- Marca Suplemento Gráfico de los Deportes. 1963. “Todo se perdió menos la deportividad”. *Marca*, 9 de julio de 1963, 23.
- Massip, José María. 1965. “Manuel Santana: personalidad deportiva del momento en Norteamérica”. *ABC*, 14 de septiembre de 1965, 75-6.
- Mellizo, Felipe. 1966a. “¡Emerson ha muerto!... ¡Viva Santana!”. *Pueblo Extra*, 2 de julio de 1966, 1.
- Mellizo, Felipe. 1966b. “Londres, océano de elogios a Santana”. *Pueblo*, 2 de julio de 1966, 23.
- Méndez Domínguez, Luis. 1966a. “Ante el norteamericano Reissen, Manuel Santana volvió a asombrar a la cátedra”. *La Vanguardia Española*, 25 de junio de 1966, 39.
- Méndez Domínguez, Luis. 1966b. “Manuel Santana y Dennis Ralston jugarán hoy el partido final”. *La Vanguardia Española*, 1 de julio de 1966, 35.
- Méndez Domínguez, Luis. 1966c. “Manuel Santana, primer español vencedor”. *La Vanguardia Española*, 2 de julio de 1966, 38.
- Michonneau, Stephane y Xosé Manoel Núñez Seixas, ed. 2014a. *Imaginario y representaciones de España durante el franquismo*. Madrid: Casa de Velázquez.
- Michonneau, Stephane y Xosé Manoel Núñez Seixas. 2014b. “Imaginar España durante el franquismo”. En Michonneau y Núñez Seixas, 1-6.
- Mínguez, Jesús. 2021. “Adiós Manolo”. *AS*, 12 de diciembre de 2021, 44.
- Moreno, Luis. 2001. *The Federalization of Spain*. London: Frank Cass.
- Moreno Luzón, Javier y Xosé Manoel Núñez Seixas, ed. 2013a. *Ser españoles: Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*. Barcelona: RBA.
- Moreno Luzón, Javier y Xosé Manoel Núñez Seixas. 2013b. “Rojigualda y sin letra: Los símbolos oficiales de la nación”. En Moreno Luzón y Núñez Seixas, 57-103.
- Moreno Luzón, Javier y Xosé Manoel Núñez. 2018. “Los símbolos nacionales en la España constitucional (1978-2017): un consenso precario”. En *La España constitucional (1978-2018). Trayectorias y perspectivas*, editado por Benigno Pendás, 1: 381-94. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Muñoz Mendoza, Jordi. 2008. “From National Catholicism to Democratic Patriotism?: An Empirical Analysis of Contemporary Spanish National Identity”. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- Navarro, Antonio. 1965. “Optimismo australiano”. *El Mundo Deportivo*, 23 de diciembre de 1965, 6.
- Navarro Salanova, Ramón. 1965a. “España es favorita sobre la India”. *El Mundo Deportivo*, 3 de noviembre de 1965, 6.
- Navarro Salanova, Ramón. 1965b. “El pronóstico general favorece el triunfo español”. *El Mundo Deportivo*, 4 de noviembre de 1965, 8.

- Núñez Seixas, Xosé-Manoel. 2001. "What is Spanish Nationalism Today? From Legitimacy Crisis to Unfulfilled Renovation (1975-2000)". *Ethnic and Racial Studies* 24, n.º 5: 719-52. <https://doi.org/10.1080/01419870120063954>.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. 2005. "From National-Catholic Nostalgia to Constitutional Patriotism: Conservative Spanish Nationalism since the Early 1990s". En *The Politics of Contemporary Spain*, editado por Sebastian Balfour, 121-45. London: Routledge.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. 2007a. "Conservadores y patriotas: el nacionalismo de la derecha española ante el siglo XXI". En Taibo, 2007, 159-91.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. 2007b. "La nación contra sí misma: nacionalismos españoles durante la guerra civil (1936-39)". En Taibo, 2007, 75-111.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. 2009. "Nacionalismo español y franquismo: una visión general". En *Culturas políticas del nacionalismo español: del franquismo a la transición*, editado por Manuel Ortiz Heras, 21-36. Madrid: Catarata.
- Pardo, Carlos. 1965a. "Carta a Manolo". *El Mundo Deportivo*, 10 de noviembre de 1965, 6.
- Pardo, Carlos. 1965b. "Juan Gisbert, jugador número dos en Sydney". *El Mundo Deportivo*, 24 de diciembre de 1965, 5.
- Pardo, Carlos. 1967. "Dos y dos no suman cuatro". *El Mundo Deportivo*, 16 de julio de 1967, 12.
- Pardo, Carlos. 1968. "Otra vez Supermanolo". *El Mundo Deportivo*, 17 de junio de 1968, 17.
- Payero López, Lucía. 2009. "La nación se la juega: relaciones entre el nacionalismo y el deporte en España". *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 10: 81-118.
- Pérez, Lluís Carles. 2021. "Hasta siempre, Súper Manolo". *El Mundo Deportivo*, 12 de diciembre de 2021, 2.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio. 2007. "España: de nacionalismo de estado a esencia cultural". En Taibo, 49-73.
- Pérez Mohorte, Andrés. 2013. "Nacionalismo español: deporte y medios de comunicación: del gol de Zarra a Barcelona '92". Tesis de máster, Universidad de Zaragoza.
- Pujadas, Xavier, ed. 2011. *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España 1870-2010*. Madrid: Alianza.
- Quiroga, Alejandro. 2013. "El deporte". En Moreno Luzón y Núñez Seixas, 464-96.
- Quiroga, Alejandro. 2014a. "Más deporte y menos latín: fútbol e identidades nacionales durante el franquismo". En Michonneau y Núñez Seixas, 197-220.
- Quiroga, Alejandro. 2014b. "The Three Spheres. A Theoretical Model of Mass Nationalization: The Case of Spain". *Nations and Nationalism* 20, n.º 4: 683-700. <https://doi.org/10.1111/nana.12073>.
- Quiroga, Alejandro. 2015. *Goles y banderas. Fútbol e identidades nacionales en España*. Madrid: Marcial Pons.
- Quiroga, Alejandro. 2019. "Así también se hace patria: Fútbol y franquismo en Cataluña y el País Vasco (1939-1977)". *Hispania Nova*, n.º 17: 270-305. <https://doi.org/10.20318/hn.2019.4523>.
- Quiroga, Alejandro y Ferrán Archilés, ed. 2018. *Ondear la nación: Nacionalismo banal en España*. Granada: Comares.
- Richards, Michael. 2002. "From War Culture to Civil Society: Francoism, Social Change and the Memories of the Spanish Civil War". *History and Memory* 14, n.º 1-2: 93-120. <https://doi.org/10.1353/ham.2002.0011>.
- Ródenas García, José Luis. 2012. "Identidad nacional en el franquismo: repercusión identitaria del triunfo de Bahamontes en el Tour de Francia de 1959". En *Historia, identidad y alteridad: Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, editado por José Manuel Aldea Celada, Paula Ortega Martínez, Iván Pérez Miranda y M^a de los Reyes de Soto García, 525-48. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Sámano, José. 2021. "Un grande de ayer, hoy y mañana". *El País*, 12 de diciembre de 2021, 46.
- Sánchez-Biosca, Vicente. 2014. "El NO-DO y la eficacia del nacionalismo banal". En Michonneau y Núñez Seixas, 177-96.
- Santana, Manolo. 2003. *Un tipo con suerte: Memorias de un jugador de tenis*. S.c.: s. p.
- Sanz Hoya, Julián. 2012. "De la azul a 'la Roja'. Fútbol e identidad nacional española durante la dictadura franquista y la democracia". En *La Nación de los Españoles: Discursos y Prácticas del Nacionalismo Español en la Época Contemporánea*, editado por Ismael Saz y Ferran Archilés, 419-36. Valencia: Universitat de Valencia.
- Saz, Ismael. 2009. "Las Españas del franquismo: Ascenso y declive del discurso de nación". En *Discursos de España en el Siglo XX*, editado por Carlos Forcadell, Ismael Saz y Pilar Salomón, 147-64. Universitat de Valencia.

- Sentís, Carlos. 1961. "Manuel Santana, vencedor de Pietrangeli en la final individual de los campeonatos internacionales de Francia". *La Vanguardia Española*, 28 de mayo de 1961, 31.
- Serrano, María Dolores. 1965. "Manolo Santana o el equilibrio". *La Vanguardia Española*, 6 de noviembre de 1965, 29.
- Simón Sanjurjo, Juan Antonio. 2015. "Entre la apertura y la resistencia. Juegos olímpicos, diplomacia y franquismo en los años sesenta". *Materiales para la Historia del Deporte* 15, n.º 2: 310-26.
- Storm, Eric. 1998. "El tercer centenario del Don Quijote en 1905 y el nacionalismo español". *Hispania (CSIC)* 58, n.º 199: 625-54. <https://doi.org/10.3989/hispania.1998.v58.i199.651>.
- Storm, Eric. 2001. *La perspectiva del progreso. Pensamiento político en el España del cambio de siglo (1890-1914)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Taibo, Carlos, ed. 2007. *Nacionalismo español: Esencias, memorias e instituciones*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Taibo Arias, Carlos. 2007. "Sobre el nacionalismo español". En Taibo, 11-48.
- Terreros. 1961. "Santana, gran campeón". *Marca*, 28 de mayo de 1961, 10.
- Terreros. 1965. "El sueño se hizo realidad". *Marca*, 8 de noviembre de 1965, 3.
- Terreros. 1966a. "La gran oportunidad de Santana empieza a las dos de la tarde". *Marca*, 1 de julio de 1966, 2.
- Terreros. 1966b. "El uno". *Marca*, 2 de julio de 1966, 2.
- Torrecilla, Jesús. 2009. "Spanish Identity: Nation, Myth, and History". *Studies in 20th and 21st Century Literature* 33, n.º 2: 204-26. <https://doi.org/10.4148/2334-4415.1699>.
- Trías, Carlos. 1963. "Manuel Santana perdió la semifinal disputada con el australiano Stolle". *La Vanguardia Española*, 4 de julio de 1963, 32.
- Viuda Serrano, Alejandro. 2011. "Deporte, censura y represión bajo el franquismo. 1939-1961". En Pujadas, 273-321.
- Viuda Serrano, Alejandro. 2015. "España en los juegos olímpicos del primer franquismo: Lo importante fue participar". *Materiales para la Historia del Deporte Suplemento Especial II*: 257-62.
- Wharton, Barrie. 2007. "Reflections on the New Fiesta Nacional(ista); Soccer and Society in Modern Spain". *Soccer & Society* 8, n.º 4: 601-13. <https://doi.org/10.1080/14660970701440956>.

ORCID

Juan Carlos CASTILLO BERÁSTEGUI  <https://orcid.org/0000-0001-6093-9042>

LA GIMNASIA FÍLMICA DE JEAN ROUCH

The film gymnastics of Jean Rouch

Carlos ESBERT DEL MORAL

Escuela Universitaria de Artes TAI, Universidad Rey Juan Carlos (España)

Universidad Internacional de la Rioja (España)

E-mail: carlosesbert@gmail.com

Resumen

A principios de los años 60, el cineasta y antropólogo francés Jean Rouch inventó, con la colaboración de Maria Mallet, mujer del célebre mimo Marcel Marceau, una serie de “técnicas corporales para la filmación cámara en mano” que bautizó como *gimnasia fílmica* (Guéronnet 1988). Este conjunto de técnicas, inspiradas en disciplinas diversas como el yoga, las artes marciales o la mímica, fueron concebidas con el principal propósito de dotar de mayor resistencia física, así como fluidez, a los movimientos del cineasta *camera-man* durante la experiencia de rodaje. La *gimnasia fílmica* empezó a enseñarse de forma regular por parte del propio Rouch, a partir de 1962, dentro de los estudios de Antropología Visual en el marco de la Universidad Paris X Nanterre. Si bien desde el territorio de la Antropología Visual, básicamente desde el entorno de origen de esta particular disciplina gimnástica, se han dedicado algunas breves publicaciones a su aparición y enseñanza (Ehrhard 1975; Sherman 2018; Buob 2020), desde los estudios cinematográficos apenas se encuentra mención o apreciación alguna a propósito de ella. Cuestión que, como se abordará desde el posterior análisis, resultaría reflejo sintomático de cómo la teoría cinematográfica, aunque con frecuencia se haya interesado por el estudio del cuerpo filmado, apenas haya entrado en consideración a la potencial interrelación entre práctica corporal y creatividad filmante. A través del estudio de las interconexiones entre técnicas corporales y práctica artística que produjo el nacimiento de la *gimnasia fílmica* se propone acercarse al terreno humanista de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte un nuevo campo de reflexión que ayude a entender la enriquecedora interdependencia entre las técnicas de entrenamiento corporal, lo tecnológico y lo artístico cuando el cuerpo mismo del cineasta se presenta como herramienta y vehículo para la experimentación cinematográfica y el diálogo con los otros filmados.

Palabras clave: Antropología Visual, técnicas corporales, cinematografía, Jean Rouch, tecnología de cámara.

Abstract

In the early 1960s, French filmmaker and anthropologist Jean Rouch, in collaboration with Maria Mallet, the wife of the famous mime Marcel Marceau, invented a series of “body techniques for handheld camera filming” which he called *film gymnastics* (Guéronnet 1988). This set of techniques, inspired by various disciplines such as yoga, martial arts, and mime, was conceived with the primary purpose of providing greater physical endurance and fluidity to the movements of the filmmaker-camera operator

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

during the filming experience. *Film gymnastics* began to be taught regularly by Rouch himself starting in 1962, as part of Visual Anthropology studies at the University of Paris X Nanterre. While within the field of Visual Anthropology, particularly from the origin environment of this unique gymnastic discipline, there have been a few brief publications dedicated to its emergence and teaching (Ehrhard 1975; Sherman 2018; Buob 2020), there is hardly any mention or appreciation of it in film studies. This issue, as the subsequent analysis will address, would symptomatically reflect how film theory, despite often being interested in the study of the filmed body, has scarcely considered the potential interrelation between bodily practice and filmmaking creativity. Through the study of the interconnections between body techniques and artistic practice that led to the birth of *film gymnastics*, this work proposes to bring to the humanistic field of Physical Activity and Sports Sciences a new area of reflection. This would help to understand the enriching interdependence between body training techniques, technology and art when the filmmaker's body itself is presented as a tool and vehicle for cinematic experimentation and dialogue with the filmed subjects.

Keywords: Visual Anthropology, body techniques, cinema, Jean Rouch, camera technology.

Introducción: factores desencadenantes en la génesis de la gimnasia filmica

Aunque sean realmente escasas las publicaciones aparecidas sobre la *gimnasia filmica*, su punto de origen y posterior desarrollo sí se haya al menos mínimamente documentado (Sherman 2018). Sin embargo, a día de hoy apenas se han identificado el contexto y motivaciones que llevaron a Jean Rouch, a principios de la década de los 60, a acercarse a la *troupe Marceau* y a la figura de Maria Mallet para diseñar y poner a prueba ese particular entrenamiento corporal con el que mejorar la capacidad física del cineasta filmante a la hora de filmar *cámara en mano*¹. Entender no sólo el origen, sino la razón de ser y potencialidad interdisciplinar entre creatividad cinematográfica y práctica gimnástica, pasaría entonces por entender, en primer lugar, qué factores de índole corporal, tecnológica, antropológica y artística confluyeron en la figura de Rouch en los años previos al nacimiento de aquella *gimnasia filmica*.

Jean Rouch: un cineasta del cuerpo

“Hacer una película para mí es escribir con los ojos, con los oídos, con el cuerpo; es llegar ahí dentro; ser a la vez invisible y presente, aquello que jamás ocurre en el cine tradicional” (Rouch 1981, 7). Jean Rouch, que empezó a filmar sus primeras películas etnográficas a mediados de los años 40, fue un cineasta para el que la cercanía con lo filmado, la necesidad de un filmar “piel con piel” (Henley 2009), estuvo presente desde sus primeras experiencias de rodaje con películas como *Iniciación a la danza de los poseídos* (1949). Su voluntad por hacer de la práctica antropológica, del encuentro con el otro, una experiencia más corporal que racional (Pacquet 2016) explica cómo la dimensión física, la importancia de cómo y para qué se movía el cuerpo del cineasta filmante, no eran factores secundarios sino vectores protagonistas en la relación entre aquel que filma y aquellos que eran filmados.

En este sentido, habría que tener presente el hecho de que, desde el principio de su carrera como antropólogo, las danzas de posesión de la comunidad songhay, en Níger occidental, fueron el acontecimiento que con mayor frecuencia Rouch acabó filmando (Stoller 1992). Este particular rito de posesión y trance que, al igual que ritualidades análogas en otras culturas, había sido hasta entonces observado y analizado desde una distancia “objetiva” (MacDougall 1979), para Rouch representó una invitación a empezar a entender al otro a través de un acercamiento y un contacto directo, a no pretender observar sin ser observado, y a integrar la cámara no como un obstáculo, sino como un vehículo de encuentro y diálogo (Colley 2009).

¹ La traducción del término “en mano”, literalmente a partir de “tournage à la main”, en el contexto de la terminología francesa para nombrar este tipo de técnica de filmación, se emplea de forma extensiva en el sentido de que remite indistintamente tanto a una filmación *cámara al hombro* como a una filmación *cámara en mano*.

Es en este contexto de sus primeros años de experimentación con la cámara de cine donde se encontraría entonces una de las primeras claves que explicarían el porqué de la futura *gimnasia filmica*. Y la clave estaría en la propia cámara de cine.

Entre 1946, con su primer viaje a través del río Níger, y 1959, Rouch hizo uso de la cámara con la que aprendió a hacer cine². Comprada de segunda mano en el mercado de las pulgas de París, se trataba de una *Bell&Howell Filmo 70* (ver figura 1). Lo particular de esta cámara es que se trataba de un modelo muy ligero (poco más de 2 kg) que se utilizaba mediante filmación *en mano* (Henley 2009). Esta ligereza y portabilidad permitían a Rouch moverse fácilmente alrededor de los cuerpos filmados, ya fuera a la hora de registrar una acción cotidiana o de sumergirse en las particulares coreografías de las danzas de posesión songhay. Para Rouch, durante esos primeros años de experimentación cinematográfica, el reto se encontraba más en conocer las particularidades de la cámara que en su preparación física y en su entrenamiento corporal a la hora de afrontar un rodaje. Esto se debía también al hecho de que, si bien la cámara *Bell&Howell* resultaba fácil de portar y moverse con ella, tenía como desventaja la limitación de la autonomía máxima por plano de rodaje. Al tratarse de una cámara con motor mecánico (no electrónico), la duración máxima de cada plano durante la filmación era de 25 segundos, lo que limitaba notablemente el seguimiento de la acción en continuidad, así como la inmersión por parte del cineasta en la escena filmada.



Figura 1. Cámara Bell&Howell Filmo 70

Esta primera etapa de experimentación de cineasta filmante, de interconexión entre cuerpo del cineasta y cuerpo de la cámara, se resumiría entonces en cómo la ligereza y portabilidad de esa primera cámara, junto a la escasa duración máxima de cada plano filmado (apenas medio minuto), supusieron para Jean Rouch una escasa exigencia corporal al tiempo que una limitación creativa.

Pero todo cambiaría a principios de la década de los 60, momento en el que la nueva tecnología cinematográfica transformaría por completo la relación entre cámara y cuerpo del cineasta.

Crónica de un verano y “la cámara que cambió el mundo”³

Las limitaciones de la cámara *Bell&Howell* no fueron sino una motivación constante para Rouch en su búsqueda de “ese sueño casi imposible de lograr”⁴ (Colleyn 2009, 74). En su permanente

² Habría que tener igualmente presente que Rouch nunca se formó académicamente como cineasta por lo que todo su aprendizaje del cine y sus herramientas fue de forma completamente autodidacta (Henley 2009).

³ En el año 2011, Mandy Chang realizó una película documental con este sugerente título, *La cámara que cambió el mundo*, donde se describe con detalle el contexto y procesos que dieron lugar a la concepción y experimentación con la innovadora *Éclair NPR 16 mm*.

⁴ Rouch se refería con frecuencia a ese “sueño casi imposible de lograr” cuando pensaba en la posibilidad de filmar una situación compleja de proximidad y seguimiento, como es una danza de posesión, completamente en plano-secuencia, sin interrupción ni corte alguno (Colleyn 2009).

contacto con la cultura songhay de Níger y sus misteriosas danzas de posesión, Rouch soñaba con una cámara que le permitiera sumergirse “ahí dentro”, no tener que parar de filmar cada 25 segundos para volver a cargar el motor de la cámara⁵, sino poder permanecer inmerso en el visor de su cámara durante un tiempo mucho más prolongado y así llegar a experimentar “el flujo original de la experiencia vivida” (Araujo Silva 2009, 47); acercar el tiempo real de la danza de posesión a una cámara capaz de registrar, sin interrupciones ni cortes de montaje, ese tiempo “original”. Lograr el sueño traería consigo, a través de la inmersión prolongada en el acto filmado, la transformación del cineasta en un danzante más, en un cuerpo que baila con su cámara y con los sujetos filmados en una singular coreografía a tres (cuerpo del cineasta - cuerpo de la cámara - cuerpos filmados).

Y el ansiado sueño llegó con el rodaje de *Crónica de un verano* (1961), película que Rouch dirigió junto al sociólogo Edgar Morin en el verano parisino de 1960. Tras casi veinte películas filmadas desde 1947, todas ellas en África Occidental, esta vez Rouch se animaba, fruto de la invitación del propio Morin, a filmar por primera vez “su tribu” (Feld 2003). El hecho de filmar en París, con mayores medios y recursos que en sus austeras producciones en Níger y Malí, supuso un aspecto clave en la llegada de la *Éclair NPR*, la cámara que en gran medida representaría el principal factor desencadenante de la invención de la *gimnasia filmica*. Y la oportunidad de diseñar esta nueva cámara vendría asimismo dada por la confluencia de dos hechos particulares.

Por un lado, Rouch decidió, también por primera vez, no ser el portador de la cámara en el rodaje de esta película. La necesidad de dialogar casi de forma permanente con Morin, al tratarse de una codirección, y de incluir además secuencias donde ambos directores formaban parte de la escena y eran filmados por la cámara mientras discutían con los protagonistas de la película, llevó a Rouch a la necesidad de buscar a alguien que fuera capaz de asumir la labor de cineasta filmante. El elegido fue Michel Brault, cineasta canadiense que Rouch había conocido un año antes en EEUU durante el *Flaherty Film Seminar* (Ledo 2008). Al descubrir allí la primera película de Brault, *Les raquetteurs* (1958), Rouch quedó prendado por su capacidad para desenvolverse en el “caminar con la cámara”, la predilección por el plano-secuencia y el interés por el uso de ópticas angulares al servicio de la proximidad (Henley 2009). Rouch encontraba en Brault la sintonía con “un otro” cineasta del cuerpo, con un cineasta que, en el marco de lo que se terminó por denominar *cine directo*⁶, entendía el acto de filmar como una experiencia creativa que al tiempo demandaba una completa implicación de sus cuerpos (Ortega y García 2008). Este interés mutuo por un *cine del cuerpo*⁷ sería sin duda otro de los factores clave que llevarían a la gestación de la futura *gimnasia filmica*.

Por otro lado, el hecho de situar la totalidad del rodaje en París permitió a Rouch tener acceso permanente a los laboratorios, así como a las empresas fabricantes de cámaras de cine. De hecho, durante el rodaje de *Crónica de un verano* se emplearon en una primera fase diferentes modelos de cámaras 35mm y 16mm (Henley 2009). Pero ninguna terminaba de ajustarse del todo a las necesidades que Rouch y Brault requerían para intentar encontrar por fin ese cine de la continuidad y la proximidad máxima con lo real, con el *aquí y ahora* de los seres filmados. Fue entonces cuando

⁵ La cámara *Bell&Howell Filmo 70*, como modelo de cámara de motor mecánico, incorporaba un resorte o sistema de carga del motor compuesto por una manivela que, como en los relojes mecánicos, había que girar enérgicamente hasta que el motor quedara preparado para funcionar en continuidad durante ese apenas medio minuto.

⁶ Corriente de cine documental surgida entre finales de los años 50 y principios de los 60, de forma casi simultánea, en EEUU, la región canadiense de Quebec y Francia. Gracias a la nueva tecnología de cámara, los cineastas del directo desarrollaron un nuevo lenguaje para los cines de lo real en el que la proximidad y la conexión *directa* con la realidad se posicionó frente a otros recursos tradicionales de la narrativa documental como la entrevista o la *voz en off* (Ortega y García 2008).

⁷ El interés de Brault en acompañar a Rouch en la gestación de la *gimnasia filmica* podría inferirse, no sólo desde la experiencia compartida entre ambos durante el rodaje de *Crónica de un verano* (1961), sino también en otras filmaciones de Brault, esta vez en su entorno habitual del ONF en Quebec, como cuando, tan sólo meses después del rodaje en París con Rouch, filma *La Lucha* (1961), experiencia de rodaje que una vez más muestra el interés de Brault por la filmación cercana y en movimiento de cuerpos que despliegan igualmente una importante expresividad físico-corporal (de hecho, los primeros instantes de *La Lucha*, aún con sus diferencias, recuerdan significativamente a la escena de *Crónica...*, filmada por el propio Brault, en el que Angelo, uno de los protagonistas, practica en la soledad de su jardín una rutina de ejercicios de lucha que Brault filma también de cerca, en un claro ejercicio de convivencia con el cuerpo filmado).

Rouch pudo entrar en contacto con el ingeniero André Coutant, de la casa *Éclair Coutant* (Feld 2003). Su colaboración, en paralelo al desarrollo del rodaje, y acompañado también por el propio Brault, trajo consigo la ansiada cámara con la que Rouch había soñado desde sus primeros rodajes en Simiri, poblado songhay donde había filmado la mayoría de danzas de posesión y trance. Tras un intenso trabajo a partir de varios prototipos, el resultado fue la cámara *Éclair NPR* (*Noiseless Portable Reflex*).

Una de las diferencias principales entre la *Éclair NPR* (ver figura 2) y su antecesora, la *Bell&Howell Filmo 70*, era el peso y la ergonomía del cuerpo de cámara. Con el paso de una cámara a otra, Rouch se veía por primera vez en la exigencia técnica y corporal de aprender a fluir en conexión con un cuerpo de cámara que, al sumarle ópticas, superaba los 10 kg (la *Bell&Howell* pesaba poco más de 2 kg) y que, en consecuencia, debía de ser manejada desde el hombro y el torso como soporte y ya no desde la mano del cineasta.

Pero, al mismo tiempo, la nueva cámara, a diferencia de la pequeña *Bell&Howell*, funcionaba no con motor mecánico (de cuerda), sino con un motor electrónico, lo que permitía no tener que detener la filmación cada pocos segundos para así “recargar” manualmente el motor, sino poder filmar en continuidad todo el tiempo que permitiese el chasis de la cámara, allí donde se aloja el negativo de la película. En este sentido, la verdadera novedad de la *Éclair NPR*, a diferencia de sus prototipos anteriores, es que incorporaba un cuerpo de cámara que permitía albergar negativo de película para la filmación de un plano en continuidad de hasta casi 11 minutos de duración, gracias a su chasis de carga rápida de 400 pies (122 metros aproximadamente).

Así mismo, para entender cómo la nueva cámara transformó, no sólo para Rouch sino también para muchos cineastas coetáneos, la forma de filmar la realidad desde principios de los 60, cabría añadir el hecho de que la nueva tecnología de cámara también incorporaba un primer sistema que permitía el registro de sonido sincrónico en rodaje (Salt 1992). Dicha innovación facilitaba enormemente la capacidad del cineasta y su equipo para filmar en lugares pequeños donde no era posible instalar los pesados equipos estacionarios de registro de sonido directo.

Pero, en relación a cómo la transformación de la cámara acabó por demandar la consecuente transformación del cuerpo del cineasta, habría que resaltar finalmente los factores de autonomía de rodaje y peso de la cámara como aquellos que parece terminaron por resultar mayormente determinantes. Esa nueva cámara, que permitía por primera vez a Rouch filmar sin interrupción durante tiempo prolongado, trajo consigo una exigencia inesperada. Casi sin darse cuenta, Rouch pasaba a tener entre sus manos, ya no una cámara ligera con la que filmar apenas medio minuto por cada plano, sino una cámara que le posibilitaba, y al mismo tiempo le exigía, soportar más de 10 kg sobre su hombro derecho mientras se movía prolongadamente alrededor de numerosos cuerpos en movimiento como en el caso de las danzas de posesión songhay.

Tras la experiencia de rodaje de *Crónica de un verano* (1961), Rouch y Brault comprendieron entonces que sus cuerpos debían prepararse para un nuevo cine fruto de una nueva cámara. Ese nuevo *cine directo*, para aquellos cineastas para los que, como ellos, el movimiento de la cámara y la proximidad con lo filmado fueran vectores protagonistas, invitaba a una hasta entonces desconocida relación entre lo maquínico y lo corporal en la que el cineasta termina por “hacer cuerpo con su aparato” (Lallier 2008, 350).



Figura 2. Cámara *Éclair NPR*

Con esta sucinta contextualización de las experiencias de filmación previas de Jean Rouch a la fecha de aparición de la *gimnasia filmica* se ha intentado aportar una primera reflexión acerca de los factores tecnológicos y corporales que, por lógica interconexión, parece llevaron a Jean Rouch y Michel Brault a acercarse a la figura de Maria Mallet para idear ese conjunto de técnicas de entrenamiento corporal al servicio de la filmación cámara al hombro. Una contextualización de causas desencadenantes de esta nueva disciplina corporal que, a día de hoy, no había sido propuesta ni desde los estudios de antropología visual ni desde el propio campo de los estudios cinematográficos.

Los fundamentos básicos de la gimnasia filmica: la transmisión de un “secreto bien guardado”

Los diversos textos que brevemente describen o hacen referencia a la *gimnasia filmica*, aunque escasos, parecen todos ellos coincidir en la identificación de un mismo punto de partida: la *gimnasia filmica* fue concebida desde el propósito de favorecer la capacidad física del cineasta durante la filmación, con el fin de conseguir planos fluidos pero estables en el marco de lo imprevisto, cuestión propia a todo registro de lo real (Guéronnet 1988; Sherman 2018; Buob 2020).

Resultaría significativo constatar, en cualquier caso, cómo el propio Rouch no dejó rastro escrito alguno de su concepción y experiencia como cocreador y formador en la *gimnasia filmica*. Rouch que, además de cineasta, trabajó igualmente como investigador del *Centre national de la recherche scientifique (CNRS)* en Francia desde 1953 (Colleyn 2009) y, aunque no numerosos, publicó diversos artículos y ponencias sobre su práctica filmica y etnográfica, nunca llegó a publicar ningún texto específico al respecto de su *gimnasia filmica*. Tan sólo, de forma casi “involuntaria”, aparece una consideración indirecta a ella en uno de los párrafos de “La caméra et les hommes” (1979):

L'harmonie d'un travelling marché en parfaite adéquation avec les mouvements des hommes filmés ... Ici, encore, c'est une question d'entraînement, de maîtrise du corps qu'une gymnastique adéquate permet d'acquérir. Alors au lieu d'utiliser le zoom, le caméraman réalisateur pénètre réellement dans son sujet (1979, 63).

Dicha constatación fue, antes de entrar en contacto con diferentes personas que se formaron directamente con Jean Rouch, la primera intuición de que, de alguna manera, nos encontrábamos en el acercamiento a un “secreto bien guardado”. De una u otra forma, la razón fundamental por la que ni Rouch ni sus discípulos escribieron detalladamente sobre el concepto y desarrollo de estas técnicas corporales permanece aún indeterminada.

Uno de los pocos textos localizados que cita con cierta precisión el origen de la *gimnasia filmica* se trata de un documento interno de la Universidad Paris X Nanterre, elaborado en 1988, por la también cineasta y docente Jane Guéronnet.

S'y ajoutait un cours, unique en son genre, «Techniques corporelles du tournage à la main pour l'anthropologue-cinéaste». Créé en 1962 par Maria Mallet, membre de la troupe du mime Marcel Marceau, à la demande de Jean Rouch et du cinéaste québécois Michel Brault, ce cours a été conçu expressément pour les cinéastes documentaristes en s'inspirant des techniques du mime, de la danse espagnole et des arts martiaux. Il en résulte un ensemble de techniques corporelles *sui generis* qui a pour but de développer l'imagination visuelle du cinéaste et de favoriser sa disponibilité face aux manifestations les plus imprévues de l'action filmée, tout en permettant la réalisation de plans fixes stables et de plans en mouvement d'une grande fluidité.

Por su parte, Rita Sherman (2018), antigua discípula de Jean Rouch y participante en diversos talleres de *gimnasia filmica* impartidos por la propia Guéronnet, dedica, en la parte final de una extensa monografía sobre la figura de Rouch, los apuntes y descripciones más detalladas en relación a lo que también se conoció como *ciné-gym* o *gym-cinéma*. Por un lado, Sherman presenta una serie de observaciones sobre sus principios básicos recuperadas de un conjunto de notas no publicadas de Annie Comolli y Claudine de France, discípulas eminentes de Rouch y continuadoras en las enseñanzas de estas técnicas corporales a partir de mediados de los 70.

De France définit les principes de base du parcours comme le développement d'une dissociation fonctionnelle des différentes parties du corps et de mécanismes de compensation musculo-squelettiques ainsi que la recherche des centres de gravité du corps pour mieux en maîtriser l'équilibre. Partiellement basée sur le contrôle de la respiration et l'autonomie des différentes parties du corps, la gym-cinéma entraînait les cinéastes à adopter des positions, une gestuelle et des mouvements utiles lors d'un tournage mais inhabituels dans la vie courante. (2018, 323)

Por otro lado, Sherman ofrece una breve descripción sobre la dinámica que se desarrollaba durante las sesiones en las que participó como aprendiz de la *gimnasia filmica*.

On nous entraînait à adopter en maintenir des positions simples, puis de plus en plus complexes, tout en tenant une caméra imaginaire. Les exercices combinaient postures statiques et mouvantes pour mieux nous préparer à filmer en caméra portée dans diverses situations. ... Ces mouvements fluides et continus représentaient tous différents prises de vues possibles que nous gravions par répétition dans les habitudes de nos systèmes musculaires. (2018, 328-9)

Finalmente, Baptiste Buob (2020), actual responsable de las formaciones en *gimnasia filmica* en la Universidad Paris X Nanterre, reflexiona brevemente a partir del primer texto que se conoce acerca de este conjunto de técnicas, publicado en 1975 por Lionel Ehrhard en la revista francesa *Impact*. Buob, aún crítico con la visión que Ehrhard ofrece de la *gimnasia filmica*, recupera a partir de este primer texto la idea esencial de cómo “la *gimnasia* no estaba simplemente orientada a la adquisición de técnicas corporales adaptadas para el rodaje *en mano*, sino también para recuperar la importancia del cuerpo en el sentir de los cineastas noveles dominados por la razón” (Buob 2020, 73).

Este pequeño *corpus* de escritos y menciones a la *gimnasia filmica*, así pues, más allá de su somera descripción de lo particular de estas prácticas, parecerían subrayar la cuestión de cómo no se trataría tan sólo de un entrenamiento y control corporal que haga del cineasta filmante una instancia técnica resolutoria, sino que, al igual que en la danza o en las artes marciales, el manejo y perfeccionamiento de las técnicas corporales se conforman al servicio de una experiencia de lo sensible y de lo creativo, como herramienta de ayuda a una *cámara-cuerpo* que busca su forma de interconectarse con lo filmado en el apoyo de un cuerpo que es capaz de responder a sus necesidades en conjunción con la cámara.

Aparece aquí una conciencia acerca de la manera en que el propio cuerpo es vivenciado a la hora de filmar con él, no tanto como mero soporte que intenta parecerse a un trípode, en aras de la mayor estabilidad posible, sino como posibilitador de una imagen que es creada desde el aprovechamiento de la singularidad del cuerpo frente a otros soportes (respiración, transferencia instantánea del gesto...); una conciencia que entiende que lo filmado “resulta de la traducción corporal de lo que vemos y nos rodea” y que “el desplazamiento de un cuerpo imprime un movimiento a la cámara que no traduce un simple acto de movilidad sino el signo de una percepción” (Lallier 2008, 349).

La formación con Pascale Feghali

A principios de 2016, tras dos años de investigación en torno a la figura de Jean Rouch y la dimensión corporal de sus metodologías de rodaje, surgió la oportunidad de conocer y aprender en primera persona las técnicas específicas de esa “misteriosa” *gimnasia filmica*. Pascale Feghali, cineasta y antropóloga libanesa, e igualmente discípula de Jean Rouch, puso en marcha un laboratorio de antropología urbana, a comienzos de ese año, en el marco de la institución Media Lab Prado de Madrid. Al interior de dicho laboratorio, Feghali propuso, como herramienta para el desarrollo de los objetivos del mismo, un taller de tres meses centrado en el aprendizaje de los principios y técnicas fundamentales de la *gimnasia filmica*. La participación en dicho taller permitió entonces la adquisición de un conocimiento directo y detallado de esta disciplina que había venido perdurando hasta entonces desde su transmisión oral y experiencial, de generación en generación.

A continuación, se presentan los conceptos y principios más representativos adquiridos a lo largo de dicha formación, contenidos que sin duda permitieron comprender mejor, no sólo los objetivos

de esta particular disciplina, sino también la potencialidad interdisciplinar que alberga para el encuentro entre trabajo corporal, técnica cinematográfica y práctica antropológica.

Trabajo corporal holístico

Las diferentes técnicas que componen la *gimnasia filmica* buscan trabajar todas las partes del cuerpo para evolucionar hacia un mayor control del mismo. Para lograr ese objetivo de fondo se trabaja primero cada parte por separado (hombros, cadera, piernas, tobillos) para después poder hacer uso de unas con otras interrelacionadamente.

En este sentido, salvo en el caso del cuádriceps, base de apoyo principal en la mayoría de posturas y por tanto musculatura esencial a trabajar en esta gimnasia, la mayoría de partes o elementos del cuerpo que se trabajan por separado, primero, y en interconexión, después, se refieren a las principales articulaciones (hombros, fémur, rodillas, muñecas...), ya que, recuérdese, el trabajo corporal en esta disciplina está básicamente pensado para la filmación de una cámara-cuerpo en movimiento, práctica que requiere de un manejo y destreza significativas de todo lo que supone movimiento articular. Así pues, el trabajo holístico en la *gimnasia filmica* encontraría de alguna manera su base en el fortalecimiento y flexibilización de todo el aparato tendinoso y de tejidos asociados a la implicación de las diferentes articulaciones del cuerpo del cineasta filmante.

Equilibrio y propiocepción

La progresiva adquisición de un control del equilibrio y las diferentes sensaciones propioceptivas de cada lugar del edificio corporal participante en la filmación es, asimismo, otro principio y objetivo básico en el desarrollo de la *gimnasia filmica*. Si el trabajo del equilibrio es parte esencial de casi cualquier disciplina corporal, deportiva o artística, en el caso de la praxis filmante, especialmente en su variedad *cámara al hombro*, se convierte en necesidad indispensable en la medida en que el movimiento del cuerpo filmante se realiza en conexión con un peso añadido (la cámara) que se sitúa, no en el centro de equilibrio del eje corporal (bajo vientre), sino en la parte superior del cuerpo y ligeramente desplazado hacia un lado (normalmente el hombro derecho).

Tanto los ejercicios específicos concebidos para la mejora del equilibrio (en estático y en movimiento), como la práctica de lo que se entiende como posturas de base, son parte esencial en el entrenamiento de la *gimnasia filmica* como pilar de sustentación que aporte estabilidad y fluidez al *continuum* de los movimientos y reencuadres de una cámara-cuerpo. Ya que es desde la estabilidad, bien al filmar en estático, bien al filmar en movimiento, que esa cámara-cuerpo encontrará la clave para poder encadenar unos movimientos con otros y unas posturas con otras.

Disociación

Aprender a mover una parte de nuestro cuerpo sin que intervenga otra anexa o distante, aprender a aislar un movimiento de una parte (brazo, pierna, cadera) del resto del cuerpo es la base del trabajo de la disociación en la *gimnasia filmica*. Este elemento, al igual que el equilibrio, responsable de un mejor y mayor control corporal es especialmente útil en la práctica filmante ya que, con frecuencia, se necesita que una parte del cuerpo opere en una dirección diferente o contraria a otra parte; con frecuencia, por ejemplo, los brazos, al conectarse con el cuerpo y óptica de la cámara, se desplazan lateralmente para ejecutar un *paneo* o movimiento panorámico mientras que se requiere que la cadera o las piernas permanezcan fijas para ayudar a la progresividad y estabilidad de este movimiento lateral de la cámara-cuerpo sobre su propio eje. También es frecuente la intervención de este principio disociativo cuando la cadera se desplaza levemente hacia los lados para iniciar un movimiento hacia delante (*traveling in*) mientras que los hombros, brazos y torso han de permanecer lo más fijos posible en la sujeción del cuerpo de cámara.

A lo largo de una sesión de *gimnasia filmica*, gran parte de los ejercicios preparatorios a la práctica de las posturas de base, así como al entrenamiento de diferentes movimientos, contienen una carga

significativa del aprendizaje corporal que ayude a disociar partes del cuerpo que de forma habitual activamos o movemos conjuntamente.

Respiración

Como señalaba con frecuencia Pascale Feghali a lo largo del taller, la respiración ventral, forma de respiración adoptada para la *gimnasia filmica*, es realmente útil a la filmación *cámara en mano* o *cámara al hombro* ya que permite “relajar y contraer tu centro de energía, pues toda la energía viene del vientre. Y hay que saber difundirla, y la respiración ayuda a ello” (Feghali 2017).

Al respirar con el vientre, y no con el torso, el cineasta filmante encuentra tres ventajas principales. En primer lugar, al concentrar la respiración alrededor del centro de equilibrio del edificio corporal (entre el sacro y el ombligo), la estabilidad de los movimientos de un cuerpo que porta una cámara se incrementa, tanto en estático como en movimiento.

Así mismo, y como consecuencia de ello, al no conducir la respiración verticalmente, hacia los hombros, sino horizontalmente, en la parte baja, el inevitable movimiento oscilante del encuadre de la cámara, hacia arriba y hacia abajo, fruto de la respiración del cuerpo filmante, no desaparece (lo que desnaturalizaría este modo de filmación) pero se atenúa y modula de forma que pueda encontrar un ritmo apropiado según se desenvuelva el propio proceso de la filmación.

Por último, el entrenamiento en una respiración ventral ayuda intensamente a encontrar un estado de calma y concentración que disponga a una mejor escucha y receptividad de lo que nos rodea; estado facilitador entonces del proceso de encuentro e interconexión con el otro filmado. A menudo, cuando se inicia un rodaje, la excitación propia generada por la expectativa de que la filmación traiga consigo el logro de una escena digna de ser llevada a la sala de montaje, se tiende a intervenir con rapidez, a tratar, aunque sea involuntariamente, de adelantarse al curso de los acontecimientos, a lo que desde el otro lado de la cámara los cuerpos filmados proponen. Una cámara-cuerpo entrenada en la respiración ventral, que con el paso del tiempo ha sabido integrar sin tener que activarla racionalmente, se dispone con mayor facilidad a un estado de concentración y calma que le ayude a la escucha y a la conexión con el ritmo del otro, aunque desde el otro provengan estímulos de tensión o de excitación. “Tú tienes que estar tranquilo, tienes que dejarle el tiempo de sus silencios ... el tiempo de hablar, el tiempo de sus acciones ... Si estás agitado, no estás en el mismo ritmo de la persona que estás filmando” (Feghali 2017).

Ritmo / Velocidad

Cuando se inicia una experiencia de filmación, a menudo la libertad de movimientos que ofrece la filmación sin trípode, así como la energía y excitación que genera la propia dinámica performática al introducirse en la escena de rodaje, lleva a un incremento involuntario del ritmo y la velocidad del propio flujo de filmación; la adrenalina generada por el hecho mismo de estar filmando.

La *gimnasia filmica*, si bien asume que cada rodaje demanda un ritmo o una velocidad de los movimientos filmantes en función de la acción o del espacio donde se desarrolle, invita desde un inicio al entrenamiento en ritmos que al menos partan siempre de un flujo mayormente pausado, mayormente desde la lentitud, para, como en la respiración, poder modificar o acelerar el ritmo filmante a partir de lo que el proceso de interconexión cuerpo filmante-cuerpo filmado ofrezca, sin imponer entonces de antemano un ritmo ajeno a este espacio de encuentro y diálogo corporal.

Estructura de la sesión original

Por último, con el propósito de completar lo más detalladamente posible la introducción a los aspectos principales de la *gimnasia filmica* a partir de lo aprendido de la mano de Pascal Feghali, se presenta, de forma esquemática, la estructura por pasos de lo que se podría considerar como la *sesión original*. En la medida en que este compendio de posturas y técnicas corporales para la filmación *cámara al hombro* o *cámara en mano* ha sido siempre transmitido oralmente de generación en generación, de alguna manera, cada *enseñante*, como también es el caso de Feghali, si bien

eventualmente ha ido incorporando diferentes variaciones o añadidos, parece igualmente que siempre ha preferido respetar el partir y mostrar primero el guion de la *sesión original*; inicial *mode d'emploi* con el que la *gimnasia fílmica* empezó a dar sus primeros pasos.

- Parte 1: Calentamiento / Movilidad / Equilibrio

- Correr (velocidad moderada), con los hombros relajados (“soltando” hombros); se alternan elevaciones de rodilla y elevaciones del talón al glúteo / 3-4 min
- Andar para recuperar el ritmo respiratorio tras el primer ejercicio; mientras se anda se hace movilización de muñecas mediante suaves giros (atrás y adelante)
- Estiramiento activo (piernas estiradas, “enrollamos” y “desenrollamos” cabeza y espalda mediante el “pergamino” o *roll down*) – recupera también el ritmo respiratorio
- Estiramiento activo de brazos y manos (extensión del brazo y mano estirada hacia arriba; mantener, soltar y relajar) / disociación del brazo del resto del cuerpo
- Estiramiento activo de brazos y de toda la cadena anterior (piernas-espalda) en postura de L invertida o “media T” (abdomen contraído – piernas estiradas)
- Movilidad de hombros (primero un brazo y luego otro / dos brazos a la vez en “rueda” (hacia delante hacia detrás) / juntar y separar manos con brazos en prolongación horizontal de los hombros) / disociación brazos y manos del torso y la cadera
- Giros de brazos (cadera fija) / primero lateralmente con los brazos relajados (a un lado y al otro) / después con el antebrazo flexionado y codos hacia detrás
- Balanzas (oscilación de la cadera) / muy despacio, llevar peso hacia delante, hacia detrás / hacia derecha-hacia izquierda
- Recuperación con “pergamino” - *roll down*
- Equilibrio y movilidad articular piernas (levantar ligeramente un pie-luego otro / giro tobillo con pie levantado / giro rodillas con pie levantado / rotación de fémur (giro pierna entera) con pie levantado) / disociación pierna por partes
- Recuperación con “pergamino” - *roll down*

- Parte 2: Entrenamiento de las posturas

- Postura inicial o a la altura: interiorización / observación / control respiratorio
- Postura a media altura: ejercitación – resistencia / control respiratorio
- Postura abajo (sentadilla profunda): ejercitación – resistencia / control del punto de descenso
- Postura boca arriba: adopción por fases de la postura – control postural
- Postura boca abajo: adopción por fases de la postura / control respiratorio

- Parte 3: Secuencias de movimiento desde las posturas

- Desde la postura inicial: desplazamiento en *traveling in* y *traveling out*
- Desde la postura inicial: descenso a la media altura / descenso a la sentadilla profunda
- Desde la postura a media altura: desplazamiento en *traveling in* y *traveling out* / descenso a la sentadilla profunda / regreso a postura inicial
- Trabajo en desplazamiento con obstáculos
- Trabajo en desplazamiento con diferentes seguimientos de la acción
- Desde la postura boca arriba: reencuadres panorámicos / giros laterales / transición a la postura boca abajo
- Desde la postura boca abajo: reencuadres panorámicos / transición a la postura boca arriba

- Parte 4: Estiramientos / Trabajo abdominal / Relajación
 - Estiramientos finales (sentados en el suelo): tobillos / lumbar / aductores / isquiotibiales-corvas / hombros-escápulas
 - Abdominales tumbados boca arriba: tijeras / elevaciones piernas / giros piernas separadas
 - Relajación final: secuencia por partes – de los pies a la cabeza (en intermitencia de tensión-relajación) / respiración profunda / autoobservación corporal

Conclusiones

La *gimnasia filmica* de Jean Rouch, conjunto de técnicas corporales diseñadas para la práctica de filmación *cámara al hombro*, ha encontrado, con el paso de los años, su principal foco de desarrollo y continuidad en el mismo marco en el que fue gestada, en el interior de los programas de estudios antropológicos de la actual Universidad Paris X Nanterre. La llamada *Escuela de Nanterre* (Guéronnet 1988), formada por antropólogos, investigadores y cineastas, todos ellos discípulos de Jean Rouch, o incluso discípulos de aquellos, ha mantenido un aparente pacto tácito por el que la enseñanza de los principios y técnicas de la *gimnasia filmica* debía de mantenerse en el flujo de la transmisión oral frente a su registro escrito.

Asimismo, el hecho de que dicha disciplina de entrenamiento corporal se haya mantenido en este marco de cineastas vinculados mayormente al campo de la antropología, con frecuencia distanciados de un conocimiento avanzado en tecnología cinematográfica, parece señalar la razón principal por la que apenas se hayan generado reflexiones o análisis en torno a la influencia de la transformación en la tecnología de cámara como factor clave en la génesis de la propia *gimnasia filmica*.

En cualquier caso, la interconexión entre prácticas de entrenamiento corporal, tecnología cinematográfica y principios etnográficos presentada a lo largo de este estudio ha sido igualmente articulada desde la voluntad de abrir un espacio de análisis y encuentro interdisciplinar en el que la presencia y conciencia del cuerpo que filma sea tomada como invitación a un mayor acercamiento entre especialistas de campos de conocimiento tradicionalmente alejados como el mundo de la práctica cinematográfica y los estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Referencias

- Araujo Silva, Mateus. 2009. “Jean Rouch e Glauber Rocha, de um transe a outro”. *Revista Devires: cinema e humanidades* 6, n.º 1: 40-73.
- Buob, Baptiste. 2020. “De la ciné-gym à l’ethnographie cinématique en passant par la ciné-transe”. En *Cinéma à l’université: le regard et le geste*, editado por Serge Le Péron y Frédéric Sojcher, 72-8. París: Impressions Nouvelles.
- Brault, Michel, dir. 1958. *Les raquetteurs* (película). Montreal: Office National du Film.
- Brault, Michel, Marcel Carrière y Claude Fournier, dir. 1961. *La lucha* (película). Montreal: Office National du Film.
- Chang, Mandy, dir. 2011. *La cámara que cambió el mundo* (película). London: Lambent Productions.
- Colleyn, Jean-Paul. 2009. *Jean Rouch: Cinéma et anthropologie*. París: Cahiers du Cinéma - INA.
- Ehrhard, Lionel. 1975. “Techniques du corps. Nanterre: nous ne l’avons pas vu mais nous en avons entendu parler”. *Révue Impact*, n.º1: 26-7.
- Feghali, Pascale. 2017. Entrevista con Pascale Feghali, 1 de julio de 2017, registrada por el autor. Notas en posesión del autor.
- Feld, Steven, ed. *Ciné-Ethnography. Jean Rouch*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.
- Guéronnet, Jane. 1988. *Enseignement et recherche en anthropologie filmique à l’Université Paris X-Nanterre*. Documento interno de la Universidad Paris X Nanterre.
- Henley, Paul. 2009. *The adventure of the real: Jean Rouch and the craft of Ethnographic Cinema*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lallier, Christian. 2008. “Le corps, la caméra et la présentation de soi”. *Journal des anthropologues* 1-2, n.º 112-113: 345-66. <https://doi.org/10.4000/jda.834>.

- Ledo, Margarita. 2008. "Michel Brault: momentos de conquista". En *Cine Directo: reflexiones en torno a un concepto*, editado por María Luisa Ortega y Noemí García, 85-92. Madrid: T&B Editores.
- MacDougall, David. 1979. "Au-delà du cinéma d'observation". En *Pour une Anthropologie visuelle*, editado por Claudine de France, 89-104. París: Éditions Mouton.
- Ortega, María Luisa y Noemí García. 2008. *Cine Directo: reflexiones en torno a un concepto*. Madrid: T&B Editores.
- Pacquet, Clara. 2016. "L'anthropologie visuelle de Jean Rouch". *Visual History. Rivista Internazionale di storia e critica dell'immagine*, n.º 2: 125-40. <http://clarapacquet.com/?p=1477&lang=fr>.
- Rouch, Jean. 1979. "La caméra et les hommes". En *Pour une Anthropologie visuelle*, editado por Claudine de France, 53-71. París: Éditions Mouton.
- Rouch, Jean. 1981. "Entretien avec le professeur Enrico Fulchignoni". En *Jean Rouch, une retrospective, editado por Pascal-Emanuel Gallet*, 7-29. Paris: Ministère des Affaires Étrangères.
- Rouch, Jean, dir. 1949. *Iniciación a la danza de los poseídos* (película). París: Musée de l'Homme.
- Rouch, Jean y Edgar Morin, dir. 1961. *Crónica de un verano* (película). París: Argos Films.
- Salt, Barry. 1992. *Film style and technology: History and analysis*. Londres: Starword.
- Sherman, Rita. 2018. *Dans le sillage de Jean Rouch. Témoignages et essais*. París: Éditions de la Maison de sciences de l'homme.
- Stoller, Paul. 1992. *The cinematic griot: The Ethnography of Jean Rouch*. Chicago: Chicago University Press.

IL MODELLO TPSR DI HELLISON IN EDUCAZIONE FISICA, ANALISI DI UN'ESPERIENZA IN UNA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE DI ROMA

Hellison's TPSR Model in Physical Education, an analysis of an experience in a secondary school in Rome

El Modelo TPSR de Hellison en Educación Física: análisis de una experiencia en una escuela de secundaria de Roma

María Mercedes PALANDRI

Universidad Politécnica de Madrid (España)

E-mail: mmpalandri@gmail.com

Abstract

Il lavoro di investigazione che si vuole presentare ha il proposito di valutare l'impatto di un programma fisico-sportivo di otto settimane basato sul Modello *Teaching Personal e Social Responsibility* (TPSR) di Hellison, in un gruppo di 38 studenti, di età compresa tra i 14 e 16 anni, appartenenti a due prime classi di una scuola professionale, ubicate in due zone diverse della città di Roma.

Gli studenti che frequentano la scuola professionale provengono, generalmente, da diversi quartieri della città e dalle province della Regione Lazio. Tra loro, un elevato numero di studenti risulta essere straniero e con Bisogni Educativi Speciali. Un contesto, pertanto, con una utenza multiculturale e multietnica che porta a confrontarsi con realtà e culture differenti non sempre semplici da gestire da parte dei docenti che ricercano strategie e metodologie didattiche tali da favorire la partecipazione, la collaborazione, la consapevolezza e ambienti di apprendimento sereni.

Il programma fisico-sportivo, qui presentato, è stato realizzato all'interno delle ore di Scienze motorie e sportive curricolari, con l'intento di presentare un disegno specifico orientato a lavorare sui valori da esperire attraverso la proposta di attività fisiche e sportive (Pardo e García-Arjona 2013).

Per l'elaborazione di questo programma si è utilizzato il Modello TPSR di Donald Hellison (2003, 2011). Modello che suggerisce una metodologia e differenti strategie per lavorare sui valori come il rispetto, la partecipazione, lo sforzo, l'autocontrollo, l'autostima, la leadership, attraverso la pratica sportiva. Modello rivolto inizialmente a giovani svantaggiati, e successivamente utilizzato anche in contesti scolastici per migliorare la responsabilità personale e sociale degli studenti (Pozo et al. 2016).

La rilevanza di questa ricerca si basa sul fatto che attualmente non sono stati pubblicati testi relativi al TPSR in lingua italiana. Di fondamentale importanza risulta essere l'analisi condotta dal prof. Pardo García (2008) in occasione della sua tesi dottorale, nella quale compara l'impatto del Modello TPSR su una popolazione di giovani, in tre contesti geografici differenti tra cui l'Italia, e nel caso italiano frequentanti una scuola professionale.

Questo è un articolo ad accesso libero distribuito secondo i termini della Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>), che consente il riutilizzo, la distribuzione e la riproduzione non commerciale con qualsiasi mezzo, a condizione che l'opera originale sia adeguatamente citata e non venga alterata, trasformata o venga costruita su di essa in alcun modo.

La metodologia utilizzata per portare avanti questo lavoro è una metodologia qualitativa. I dati ottenuti hanno tenuto presente strumenti quali il questionario e il diario redatti rispettivamente dagli studenti e dal docente-ricercatore per raccogliere osservazioni e impressioni sulle attività svolte.

Parole chiave: TPSR, educazione fisica, istituti professionali, attività fisico-sportive, adolescenti.

Abstract

The aim of the research is to evaluate the impact of an eight-week physical-sports program, based on Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model, in a group of 38 students, aged between 14 and 16, belonging to two first classes of a vocational institution, located in two different areas of the Rome's city.

The students attending the vocational institution, generally, come from different districts of the city and from the provinces of the Lazio region. Among them, a high number of pupils are foreigners and have special educational needs.

A context, therefore, with multicultural and multiethnic users that leads to come face to different realities and cultures that are not always easy to manage by teachers, who seek teaching strategies and methodologies that foster student's participation, collaboration, awareness, and serene learning environments.

The physical and sports project presented, was implemented within curricular hours of PE, with the intention to working on values to be experienced through physical and sports activities (Pardo and García-Arjona 2013).

Hellison's TPSR Model (2003, 2011) was employed to develop this project. Model that suggests the methodology and different strategies to working on values such as respect, participation, effort, self-control, self-esteem, leadership, through sport activities. Originally the model was carried out with disadvantaged young people, a later time was implemented in school contexts to improve students' personal and social responsibility (Pozo et al. 2016).

The relevance of this research is based on that currently there aren't essay on TPSR published in Italian. Essential is the analysis conducted by Prof. Pardo García (2008) for his doctoral thesis, in which he compares the impact of the TPSR model on a population of young people, in three different geographical contexts including Italy, and in the Italian case attended a vocational school.

The methodology followed out was qualitative method. The data was achieved by tools such as the questionnaire and the diary drawn up by the students and by the teacher-researcher, to collect observations and impressions of the activities carried out.

Keywords: TPSR, physical education, vocational institution, physical-sports activities, teenager.

Resumen

El objetivo del trabajo de investigación que aquí se presenta es evaluar el impacto de un programa físico-deportivo de ocho semanas de duración basado en el Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (TPSR) de Hellison en un grupo de 38 alumnos de entre 14 y 16 años pertenecientes a dos primeros cursos de una escuela de formación profesional situada en dos zonas diferentes de la ciudad de Roma.

Los alumnos proceden generalmente de distintos barrios de la ciudad y de las provincias de la región del Lacio. Entre ellos, hay un elevado número de alumnos extranjeros con necesidades educativas especiales. Por tanto, nos encontramos ante un contexto multicultural y multiétnico, que lleva a enfrentarse a realidades y culturas diferentes que no siempre son fáciles de gestionar para los profesores, que buscan estrategias y metodologías de enseñanza que fomenten la participación, la colaboración, la concienciación y entornos de aprendizaje serenos.

El programa físico-deportivo que aquí se presenta se implementó dentro de las horas curriculares de Ciencias de la Motricidad y el Deporte, con la intención de presentar un diseño específico orientado a trabajar los valores a través de la propuesta de actividades físicas y deportivas (Pardo y García-Arjona, 2013).

Para el desarrollo de este programa se utilizó el Modelo TPSR de Donald Hellison (2003, 2011). Este modelo propone una metodología y diferentes estrategias para trabajar valores como el respeto, la paz, etc.

Para desarrollar este programa se ha utilizado el Modelo TPSR de Donald Hellison (2003, 2011). Este modelo propone una metodología y diferentes estrategias para trabajar valores como el respeto, la participación, el esfuerzo, el autocontrol, la autoestima y el liderazgo a través de la práctica deportiva. Este modelo estaba inicialmente dirigido a jóvenes desfavorecidos y, posteriormente, también se ha utilizado en contextos escolares para mejorar la responsabilidad personal y social de los alumnos (Pozo et al., 2016).

La relevancia de esta investigación se basa en el hecho de que actualmente no existen textos publicados sobre TPSR en lengua italiana. De fundamental importancia es el análisis realizado por el Prof. Pardo García (2008) para su tesis doctoral, en el que compara el impacto del modelo TPSR en una población de jóvenes de tres contextos geográficos diferentes, incluyendo Italia, y en el caso italiano, asistiendo a una escuela de formación profesional.

La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo es cualitativa. Los datos obtenidos tuvieron en cuenta instrumentos como el cuestionario y el diario elaborados, respectivamente, por los alumnos y el profesor-investigador para recoger observaciones e impresiones sobre las actividades realizadas.

Palabras clave: TPSR, educación física, institutos profesionales, actividades físico-deportivas, adolescentes.

Scuola secondaria di secondo grado: caso concreto “Istituto professionale del polo socio sanitario”¹

Lavorare nella scuola è sempre una sfida poiché l'insegnamento non è una scienza matematica dove, date le premesse, si giunge ad una soluzione certa. Le ipotesi di lavoro, la progettazione scolastica, non hanno la stessa forza conclusiva di un teorema matematico. Le variabili sono molte, ma quello che rende unico l'insegnamento è l'oggetto/soggetto del proprio lavoro, ovvero l'essere umano in via di formazione, con la sua unicità e complessità che, nella sua interazione con la proposta didattico-educativa, può divergere² e non solo convergere verso le risposte attese. L'insegnante, dunque, si trova di fronte a un insieme di individui, che formano un gruppo classe, caratterizzato più o meno dalla stessa età cronologica, con gli stessi bisogni psico-fisici e sociali, determinati dalla specifica tappa di sviluppo dell'età evolutiva. Nello stesso tempo, si trova di fronte ad una pluralità di differenze prodotta, il più delle volte, da una un'eterogeneità di riferimenti e vissuti che non favoriscono un procedere didattico lineare verso specifici percorsi di conoscenza, abilità e competenza.

L'insegnante che nel suo curriculum di studio ha approfondito la sua competenza disciplinare, legata alle peculiarità della disciplina, spesso trova difficoltà a rendere fruibile queste competenze di fronte questa eterogeneità. Ecco allora la necessità di mettersi in gioco in modo nuovo e attrattivo per trovare soluzioni valide che possano aiutare a perseguire i propri scopi. Rivoltella suggerisce l'idea dell'"insegnante incompiuto", in continua ricerca, con un "pensiero aperto" e che "cerca un di più". Un'attitudine, quindi, non dogmatica, tollerante, aperta al dialogo, ma nello stesso tempo irrequieta, insoddisfatta, alla "ricerca del superamento" che "coltiva la cittadinanza, prepara la pace, costruisce una cultura della solidarietà" (Rivoltella 2018, 59-61). Disposizione che conduce all'innovazione educativa con la ricerca di nuovi contenuti, nuovi modelli di attuazione e nuove competenze (González Aja, Irueta-Goyena e Pardo 2015, 31).

La scuola, pertanto ha il compito di trasmettere conoscenze, valori, e modelli di comportamento fornendo una base culturale comune contribuendo a mantenere una stabilità e coesione sociale.

¹ All'interno del presente documento i termini Scienze motorie e sportive (attualmente in uso nella scuola secondaria superiore di II grado), e Educazione fisica (utilizzato nella scuola secondaria di I grado e nella scuola primaria) si utilizzeranno in modo interscambiabile.

² Il termine può essere utilizzato con un'accezione positiva, sottolineando l'aspetto creativo della divergenza, oppure con accezione negativa quando questa è determinata da una contrapposizione oppositiva che sfocia in devianze comportamentali.

Peculiarità della scuola secondaria di II grado è quella di contribuire, attraverso specifici percorsi formativi, alla “differenziazione lavorativa e professionale” in coerenza con le specializzazioni lavorative richieste dalla società (Vianello, Gini e Lanfranchi 2019, 355-7).

In particolare, i primi anni della scuola superiore sono da considerarsi un periodo delicato e nello stesso tempo decisivo poiché possono determinare —in positivo o in negativo— quello che sarà il futuro andamento didattico-disciplinare degli alunni, e della classe, nel contesto scolastico. Ricordiamo, a questo proposito, il fenomeno del “drop out” che rimane uno dei nodi irrisolti della politica scolastica italiana (Moro 2013).

Nel primo biennio della scuola superiore, infatti, i ragazzi stanno ancora vivendo quella fase di trasformazione fisica che li porterà via via ad abbandonare le fattezze di ragazzo e li condurrà ad avere un aspetto sempre più adulto. La cosiddetta fase dell’adolescenza. Un cambiamento non solo fisico ma anche psicologico, affettivo, sociale, intellettuale cognitivo, “una fase della vita straordinaria, ma allo stesso tempo fonte di disorientamento” (Siegel 2014, 13). Questo particolare momento dell’età evolutiva è spesso caratterizzato dalla lotta con sé e con gli altri allo scopo di trovare una propria rinnovata identità. Un progressivo allontanamento dai genitori e dalle figure adulte, a favore di un accostamento verso i pari, per giungere, nel corso del tempo, “a imparare sia a dare sia a ricevere aiuto dagli altri” (Ibid., 15). “Il dispositivo scuola” (Rivoltella 2018) assume un ruolo importante in questa fase, perché potrebbe aiutare l’adolescente, oppure ostacolarlo o, talvolta, rimanere indifferente, a seconda delle politiche educativo-didattiche-innovative portate avanti da ogni istituzione scolastica o messe in atto dai docenti.

Nella prima classe della scuola secondaria superiore, ragazze e ragazzi, estranei, si trovano fianco a fianco a condividere uno stesso spazio —l’aula - uno stesso tempo - la mattinata scolastica - in un contesto totalmente nuovo— la scuola secondaria superiore di II grado. Questi ragazzi si trovano accomunati dalla scelta dello stesso indirizzo di studio, ma diversi per tradizioni storico-culturali, stili di vita, pratiche quotidiane. Ragazzi uguali nella diversità, unici per le loro diversità. Il contesto classe diventa —pertanto— un ambiente dove si intrecciano tante differenze non solo multiculturali ma anche basate sulle componenti personali e intrapersonali. Elementi questi che risultano maggiormente tangibili nelle ore di Scienze motorie e sportive, momento in cui ogni alunno/a, vive il proprio “sé” svincolato dalla rigidità strutturale dell’aula, e si confronta con gli altri “sé” attraverso il proprio agire e la propria corporeità in spazi e confini più ampi. Spesso questa situazione eterogenea porta a delle realtà difficili da gestire da parte dei docenti, talvolta sfociano in occasione di scontro e intolleranza. Come afferma Zoletto, il gioco e lo sport possono essere occasione di incontro se pedagogicamente orientati, altrimenti possono essere teatro di “discriminazioni o esclusione più o meno esplicite” (2016, 158).

Il contesto di eterogeneità appena descritto è ancora più accentuato negli istituti professionali, istituti finalizzati ad organizzare percorsi formativi quinquennali che promuovono una formazione tecnico-professionale specifica, volta a far acquisire loro quegli strumenti utili per costruirsi un futuro nel mondo del lavoro o in ulteriori percorsi di studio (D.P.R. 2010, 6). L’utenza, di questi percorsi formativi, è caratterizzata in buona percentuale da giovani di origine non italiana (Ministero dell’Istruzione 2022). In base all’analisi dei dati del settore, la scelta di tale percorso scolastico, sembra essere determinato dal voto conseguito per la licenza media, che vede la maggioranza degli alunni, non solo stranieri, diplomati con sufficienza, iscriversi a corsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale (18,9%) e agli istituti professionali (30,3%). L’attitudine di questi ragazzi e ragazze risulta essere caratterizzata, generalmente, da una scarsa fiducia in sé stessi e dal timore di mettersi in gioco (Ibid., 46).

La scuola di riferimento in questo studio è caratterizzata dalla presenza di studenti e studentesse provenienti da contesti geografici diversi (Lazio, Est europeo, Africa settentrionale, Asia e America centro-meridionale), e da alunni con Bisogni Educativi Speciali³. Da sottolineare inoltre che,

³ Alunni che per “motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali” necessitano di una risposta personalizzata e adeguata da parte della scuola per un periodo di tempo che può essere continuo o determinato. <https://www.miur.gov.it/bisogni-educativi-speciali>.

quotidianamente, gli alunni e le alunne provengono sia da differenti zone di Roma, sia dalle diverse province, il che rende difficile la frequentazione degli stessi in progetti extra-scolastici.

La scuola, contenitore di saperi declinati nelle varie materie, ha una responsabilità nei confronti di questa popolazione giovanile non solo nel guidarla da un punto di vista tecnico-professionale e culturale, rispondente cioè alla specificità dell'indirizzo scolastico, ma anche nel formarla da un punto di vista sociale e civile per favorire la crescita del futuro cittadino (Legge 2019).

La situazione di "instabilità", delle prime classi della secondaria di secondo grado, dovuto sia alla perdita dei punti di riferimento scolastici precedenti, sia alle varie eterogeneità dei singoli individui, provoca un clima iniziale di forte incertezza che, se non incanalato bene, può portare ad una convivenza difficile determinando lo sviluppo di dinamiche negative nella classe che potrebbero durare tutto il percorso scolastico di questo ciclo di studi.

All'interno di questa panoramica, l'Educazione fisica rappresenta uno spazio educativo molto speciale all'interno della scuola (Escartí Carbonell et al. 2006; Opstoel et al. 2020) e potrebbe assumere un ruolo privilegiato perché, rispetto alle altre materie, per raggiungere i suoi obiettivi disciplinari, lavora con la corporeità del giovane adolescente, in un luogo meno strutturato di un'aula scolastica. Un "sé-corporeo-adolescente", quello del giovane allievo che, vivendo grandi trasformazioni, lo porta a sperimentare il mondo in modo diverso (Scarpa 2011, 43). Garantendo un buon legame con la "propria dimensione corporea", attraverso la partecipazione all'attività fisica, si favorisce l'autostima, il benessere psicofisico e la promozione della salute riducendo i comportamenti problematici (Dunton et al. 2006), il che favorirebbe la considerazione della propria unicità all'interno del gruppo classe ripercuotendosi, conseguentemente, nel contesto scolastico.

Non sempre è facile raggiungere questo obiettivo, talvolta i ragazzi partecipano saltuariamente alle lezioni, sembrano demotivati, non impegnandosi o non mettendosi in gioco. Spesso l'ora di Educazione fisica si riduce a partite di calcetto, o pallavolo, alla formazione di gruppi precostituiti in base alla bravura o alle affinità di gioco, con il risultato di frammentare la classe e lasciare in disparte quei ragazzi che non si sentono in grado di competere con loro. Questo andamento potrebbe diventare terreno fertile per schernire il compagno, primo passo verso successivi atti di bullismo e preludio dell'abbandono scolastico. Fallimento della scuola. Si tratta allora di trovare nuove vie che permettano di orientarsi verso gli obiettivi didattico educativi in modo efficace (Project SOS).

Il Modello TPSR di Donald Hellison

Il TPSR è stato creato da Donald Hellison, lavorando con ragazzi difficili nei quartieri poveri, negli Stati Uniti d'America intorno agli anni '70 del Novecento, come strumento per lavorare sui valori attraverso la pratica sportiva. Questi giovani provenivano da aree urbane depresse a livello economico e socioculturale dove prevaleva la delinquenza, lo sfruttamento, l'abuso, con alti tassi di abbandono scolastico (1995, 2003, 2011).

Questo Modello è un quadro di riferimento ideale per lo sviluppo dei valori personali e sociali nei giovani. Hellison scoprì che "è necessario offrire agli studenti metodi per ottenere il controllo sul loro comportamento prima che possano lavorare per sviluppare e valorizzare l'autocontrollo e la responsabilità" e raggiungere così un effettivo cambiamento nella vita reale (Hellison 2011, IX).

Suddiviso in cinque livelli, il TPSR è un percorso strutturato che parte dalla pratica fisico-sportiva per sollecitare, in modo sistematico: il rispetto (1), la partecipazione e lo sforzo (2), l'autonomia personale (3), la leadership e la cura verso l'altro (4), la trasferibilità del comportamento responsabile anche al di fuori della palestra (5). Una pratica sportiva, quindi, che potesse incardinare i valori, considerati non come assoluti, ma come qualità da sperimentare e su cui riflettere (Ibid.). I ragazzi, afferma Hellison, devono essere responsabili dell'adozione, della modifica o del rifiuto di questi valori nella loro vita. (Ibid., 6).

Inizialmente, Hellison non li chiamò livelli di responsabilità ma "livelli di consapevolezza" (Hellison 1978) e "livello di sviluppo" (Hellison 1985) organizzandoli in una progressione di atteggiamenti e comportamenti gradualmente, non fissa, poiché - il professore americano affermava: "gli studenti sono umani" (De Busk e Hellison 1989). I livelli, pertanto, forniscono una struttura di

riferimento secondo un prospetto molto semplice, dove viene fornito un vocabolario, utile ai docenti e agli allievi, per dare senso alla proposta di pratica e rispondere a specifiche problematiche, pianificando l'azione didattico-educativa (Hellison 2011, 7).

- Livello 0: *Irresponsabilità*. Livello che descrive studenti demotivati, indisciplinati, che prendono in giro gli altri studenti o l'insegnante (interrompere, intimidire, manipolare).
- Livello I: *Autocontrollo*. Livello in cui gli studenti possono non partecipare all'attività della sessione di lavoro ma sono in grado di controllare il loro comportamento in modo tale da non interferire con il diritto degli altri studenti di lavorare, o con il diritto dell'insegnante di insegnare.
- Livello II: *Coinvolgimento*. Livello che descrive gli studenti che mostrano autocontrollo e sono coinvolti nella materia.
- Livello III: *Auto-[Direzione]*. Livello in cui gli studenti si impegnano ad assumere una maggiore responsabilità per le loro scelte e per collegare queste scelte alle proprie identità. Sono in grado di lavorare senza una supervisione diretta, assumendosi la responsabilità delle loro intenzioni e delle loro azioni.
- Livello IV: *Caring*. Livello in cui gli allievi sono motivati ad estendere il loro senso di responsabilità cooperando con gli altri, dando supporto e aiutando.

(Hellison 1985, 5-7)

Solo successivamente, Hellison aggiunse il quinto livello (*Outside the gym*) e realizzò un prospetto più completo dove ogni livello di responsabilità è declinato da specifiche componenti (obiettivi e strategie), permettendo la gestione indipendente di ogni livello, senza tralasciare tuttavia la connessione logica tra di essi.

I livelli forniscono obiettivi specifici per il potenziamento degli studenti, ma come evidenziato da Hellison (2011, 45), questi possono essere raggruppati in due aree distinte: la prima relativa alla "responsabilità personale" (livelli II e III); la seconda relativa alla "responsabilità sociale" (livelli I e IV). La prima area tende a sollecitare l'assunzione di responsabilità in relazione al proprio benessere (partecipazione e autonomia), la seconda area si concentra sul personale contributo al benessere degli altri (rispetto e aiuto agli altri). La suddivisione dei livelli in queste due macroaree rende flessibile l'applicazione del Modello risultando particolarmente utile ed efficace per l'elaborazione degli obiettivi delle sessioni di lavoro in funzione delle necessità e del comportamento degli alunni, lasciando spazio ad eventuali modifiche (Ibid.). Questo procedere, dovrebbe condurre al naturale sviluppo del V livello, in quanto affronta la trasferibilità dei valori al di fuori dalla palestra.

Nonostante questo programma fosse nato soprattutto per giovani a rischio da effettuarsi in orario extra-scolastico, come fortemente sostenuto da Hellison, a motivazione di un intervento più efficace nei loro confronti, l'attuazione del TPRS venne realizzata con esiti apprezzabili, anche nelle classi di educazione fisica in orario scolastico, rendendo l'ambiente di apprendimento più produttivo ed efficace (Pardo 2008; Pardo e García-Arjona 2013; Pozo, Grao-Cruces e Pérez-Ordás 2016; Sánchez-Alcaraz Martínez et al. 2012, 2013, 2016, 2020; Aksoy e Gürsel 2017; Prat et al. 2019; Opstoel et al. 2020; Santos, Neves e Parker 2020; Melo et al. 2020).

Lo studio

Obiettivo dello studio

L'obiettivo di questa sperimentazione è stato quello di valutare l'impatto che l'intervento fisico-sportivo programmato, basato sul TPRS, ha avuto in due prime classi di una scuola professionale, appartenenti allo stesso istituto scolastico ma ubicate in due zone diverse della città di Roma. Gli studenti parteciparono a sessioni di 100 minuti ciascuna che si realizzarono una volta alla settimana, per un totale di otto settimane.

Rilevanza dello studio

La rilevanza di questo studio si basa sul fatto che attualmente non sono stati pubblicati testi in lingua italiana sul TPSR. A questo proposito, risulta essere di fondamentale importanza l'analisi condotta dal prof. Pardo García in occasione della sua tesi dottorale, nella quale compara l'impatto del Modello TPSR su una popolazione di giovani adolescenti, in tre contesti geografici differenti, ma simili per caratteristiche socioculturali: Spagna, Stati Uniti e Italia (Pardo García 2008). Contributo di valore per questa ricerca, dunque, perché costituisce un riferimento sia perché il TPSR, viene implementato per la prima volta in una città italiana, L'Aquila; sia perché il profilo degli studenti risulta simile: frequentavano una scuola superiore di formazione professionale, con una scarsa motivazione allo studio, con una buona percentuale di alunni di origine straniera (35%) e con problemi personali e/o familiari (20%). Caratteristiche queste che rendevano l'interazione con il contesto classe complesso.

Per capire la portata di interesse che il TPSR ha apportato nella comunità scientifica, basta osservare il file curato da TPSR *Alliance*, dove sono riportati i maggiori contributi sull'argomento fino al 2019, affrontati sia come tematica principale sia come contributi a supporto del TPSR di Hellison. Oltre 300 contributi, tra libri, articoli scientifici, tesi e altre pubblicazioni che si sono intensificati soprattutto dal 2011 al 2019 (166 lavori dedicati) a dimostrare il grande interesse che il TPSR ha stimolato e continua ancora a suscitare.

Studi che partono, inizialmente, dalla ricerca di una prospettiva che potesse orientare ai valori nella pratica dell'Educazione fisica (Hellison 1973, 1978), per continuare con lo studio e approdare alla realizzazione di un metodo che potesse aiutare i giovani meno abbienti e a rischio ad affrontare la vita attraverso la pratica sportiva (Hellison 1985, 1988; Martink e Hellison 1997a; Martinek 1997). Ricerche che poi hanno cercato un legame con l'Università, per poter collegare l'indagine del ricercatore legata al servizio "sul campo" con "l'altopiano accademico", e accorciare così le distanze con la "palude della pratica" (Martink e Hellison 1997b; Hellison et al. 2000; Martinek, Hellison e Walsh 2004). Studi che conducono, poi, alla formazione di un'associazione chiamata *Urban Youth Leader Partnersip* per consolidare le relazioni tra le Università e le esigenze sociali. Ricerche volte all'analisi legata alla valutazione sull'attuazione dei programmi basati sulla responsabilità rivolta ai giovanissimi (Hellison e Walsh 2002), e studi orientati alla diffusione delle idee e dei risultati delle ricerche in modo che fossero considerati come "possibilità", non come "regole di azione" (Martinek, Hellison e Walsh 2004).

La maggior parte degli articoli sono stati pubblicati negli Stati Uniti, Nuova Zelanda, Singapore, ma anche presentati da Università europee come quelle di Spagna, Portogallo e Inghilterra.

In linea con gli studi sopra citati, si ritiene importante, dunque, approfondire l'applicazione di un Modello, pedagogicamente orientato in collaborazione con le università. Secondo Rivoltella, il metodo potrebbe costituire una strada efficace per una proficua azione educativa, specificando che: per il docente sarebbe utile in quanto si potrebbe muovere entro "uno spazio attraverso il quale [...] può organizzare le proprie pratiche professionali e la scuola assumere[bb] l'innovazione" (2018, 7-8); allo studente potrebbe fornire "il quadro e le coordinate entro cui muoversi per fronteggiare la complessità" (Ibid.).

Disegno della programmazione delle attività

Per la realizzazione del programma delle attività si è tenuto conto della normativa presente nelle "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti professionali" (D.P.R. 2010, 33) e del Modello di Hellison (2003, 2011) per favorire l'acquisizione di una progressiva responsabilità personale e sociale.

La scelta dei contenuti ha tenuto conto dei seguenti aspetti operativi:

Attività di carattere coordinativo. Esercizi individuali che richiedevano un certo grado di attenzione e concentrazione sul sé corporeo, da realizzare nella fase di attivazione, all'inizio della sessione di lavoro, per favorire l'utilizzo dei diversi segmenti corporei in modo variabile: con andature e

movimenti di diversa ampiezza, eseguiti in forma successiva, alternata, simmetrica, asimmetrica, da svolgere in modo sincrono o asincrono.

Attività di staffetta. Lavoro in squadra dove partecipavano tutti gli elementi del gruppo in successione: lo spazio veniva utilizzato in forma lineare, senza un'opposizione che disturbasse l'andamento della corsa o del movimento. La variabilità della proposta teneva in considerazione i differenti attrezzi (palla da basket, da ritmica, pallina da tennis, frisbee, ecc.) e le diverse modalità di consegna (lanciato, passato, preso dopo il rimbalzo, fatto rotolare per terra e/o sotto le gambe, passato sopra la testa del compagno, ecc.).

Attività ludico-sportiva. Attività intesa come possibilità versatile di lavoro in gruppo o in squadra determinata da un regolamento specifico, dove la competizione potesse essere vissuta con leggerezza, ovvero considerando il vincere o il perdere come elementi caratterizzanti del gioco stesso, necessari per ricominciare. Inoltre, le capacità percettivo-motorie richieste erano differenti (una maggiore o minore precisione nel tiro; una capacità di lettura delle traiettorie della palla diversa; una capacità di azione e/o anticipazione rispetto al compagno/avversario; una capacità di resistenza al gioco); lo spazio veniva utilizzato in modo distinto (più o meno ampio; delimitato; inviolabile; un obiettivo da raggiungere oppure da conquistare); i ruoli (attaccante/difensori) e le relazioni (compagno di squadra/avversario) si alternavano per offrire situazioni emotive e obiettivi diversi.

Attività di gioco libero. Spazio di gioco riservato alle proprie propensioni sportive individuali, in cui i ragazzi e le ragazze avevano la possibilità di unirsi autonomamente e giocare in modo auto-regolamentato (pallavolo, calcetto, basket, schiaccia sette, corpo libero).

Per sollecitare una consapevolezza sul rispetto sono stati condotti due progetti che hanno costituito il fil rouge, nelle varie sessioni di lavoro.

- *Il progetto delle "buenas palabras" e delle "malas palabras".* Obiettivo: riconoscere, nel proprio vissuto, le parole che "feriscono" o che "incoraggiano" durante la pratica sportiva allo scopo di prendere coscienza dell'utilizzo di un linguaggio appropriato che non compromettesse il diritto al gioco, e all'"errore" degli altri. Il progetto è stato diviso in tre fasi:

I fase: conoscere le "buenas palabras" e le "malas palabras" dei ragazzi attraverso un questionario (I sessione di lavoro);

II fase: scegliere e distinguere le espressioni in base al loro significato, attraverso una staffetta (VI sessione). I ragazzi, dopo un primo tratto di corsa, dovevano 1) prendere da un contenitore comune dei cartoncini a forma di foglie su cui erano scritte le parole offensive o di incoraggiamento; 2) leggerle; 3) correre e posizionarle sull'"albero di Halloween", o sull'"l'albero della vita" (disegnati su due cartelloni distinti il primo su sfondo rosso, il secondo su sfondo blu), a seconda del significato positivo o negativo. Una volta terminata la staffetta, incollare le foglie sui rispettivi alberi, dopo aver verificato con il docente l'esatta collocazione delle rispettive parole e aver invitato a non utilizzare quelle brutte.

III fase: Gioco della "pelotina", (sessioni VII, VIII): gioco inserito all'interno della parte pratica per comprendere e prendere consapevolezza dell'uso delle parole utilizzate nei confronti dei compagni.

La "pelotina" era una pallina di gomma, di piccole dimensioni, tali da poter essere messa in tasca ed essere passata di mano in mano. Nel gioco ne venivano utilizzate due, una di colore rosso (parole di offesa) e una di colore blu (parole di incoraggiamento). Il gioco veniva svolto durante la normale sessione pratica di lavoro, la "pallina rossa" veniva consegnata, dal docente, all'alunno che utilizzava delle espressioni offensive nei confronti di un altro compagno. Il possessore della pallina poteva liberarsene solo se sentiva un'espressione negativa da un altro compagno, e così via fino alla fine delle attività. Lo stesso meccanismo si applicava con la "pallina blu" in merito alle espressioni di incoraggiamento. A fine lezione, il/ la ragazzo/a che si trovava ad avere la pallina "rossa" aggiungeva una "mala palabra" al cartellone rosso, la persona che invece aveva la pallina "blu" toglieva due "malas palabras" dal cartellone rosso e aggiungeva una "buena palabra" sul cartellone blu.

- *Il Progetto del “rispetto”*. (Sessione V ‘I-II fase’; sessione VII ‘III fase’). Obiettivo: partire dall’idea personale di “rispetto” per arrivare ad una definizione condivisa dalla classe attraverso un lavoro cooperativo. Lavoro svolto in classe.

I fase: attraverso l’utilizzo della LIM, venivano presentati quattro video, della durata di pochi minuti ciascuno, in merito a gesti di fair play o, al contrario, a gesti di violenza o discriminazione nel mondo sportivo. I video proposti:

Video 1 - *The most beautiful moment of Rio 2016*⁴. Esempio positivo, un’espressione di grande solidarietà in un contesto di enorme rivalità come le olimpiadi.

Video 2 - *Ladro seriale in palestra incastrato dalle telecamere*⁵. Esempio negativo: una violazione della propria privacy in un luogo di sport, come lo spogliatoio.

Video 3 - *Vivere da sportivi*⁶. Lo sport è uguale per tutti. Esempio positivo, l’uguaglianza dei propri diritti nel modo dello sport, bandendo ogni tipo di differenza culturale.

Video 4 - *Like a girl*⁷. Esempio negativo, il pericolo delle generalizzazioni e dello stigma che ne deriva. Modi di dire, diventati stereotipi negativi, su cui riflettere.

II fase: attraverso una tecnica cooperativa, gli allievi erano impegnati in relazioni di gruppo via via crescenti, per riflettere sul termine “rispetto”. Questa tecnica era divisa in quattro momenti:

Primo - (2 min. circa) ogni studente appuntava su un post-it, tre parole legate al rispetto, scritte in maniera gerarchica, ovvero in base all’importanza data ai termini scelti.

Secondo - (3 min. circa) gli studenti venivano divisi in coppie, ogni coppia confrontava le proprie scelte e selezionava le tre parole che rappresentavano entrambi per ragionare su una prima definizione di rispetto;

Terza - (5 min. circa) venivano unite due coppie per formare un quartetto e, dopo un momento di confronto, il gruppo veniva invitato: 1) a mettere in comune le proprie scelte motivandole e a eleggere le tre parole che lo rappresentavano e 2) a trovare insieme una definizione;

Quarta - (12 min. circa) 1) un rappresentante di ogni gruppo esprimeva, di fronte alla classe la propria definizione spiegandone la scelta; 2) per arrivare ad una definizione generale di tutta la classe.

Il protocollo seguito nelle sessioni pratiche prevedeva che la lezione di Scienze motorie fosse organizzata tenendo presente le fasi del TSPR, nello specifico:

Awareness talk (7 min), all’inizio della lezione, era dedicato alla presentazione degli obiettivi da raggiungere;

Working time (70 min), nella fase centrale, era dedicato alla pratica, allo svolgimento delle attività programmate e al gioco libero;

Group meeting (15 min), nella fase finale della pratica, veniva dedicato del tempo alla riunione di gruppo, per ascoltare i feedback verbali da parte degli alunni;

Reflection time (8 min), in classe, la lezione si concludeva con la compilazione del questionario che invitava a riflettere sulle attività svolte nel corso della lezione.

Counseling time, all’interno di ogni singola sessione di lavoro il docente dedicava tempo per curare la relazione insegnante-alunno, comunicando a tu per tu con alcuni degli allievi, che di volta in volta cambiavano (*Counseling time*). Relazione finalizzata a sottolineare, i punti di forza, a scoprire le ansie e le paure e a confrontarsi sugli aspetti valoriali.

⁴ *Olympics*. 2016, 22 agosto. Abbey D’Agostino (USA) and Nikki Hamblin (NZL) nella gara dei 5000 m, si sostengono vicendevolmente dopo una caduta prima di terminare la gara. Non vittoria a tutti i costi, dunque, ma solidarietà e aiuto a chi si torva in difficoltà <https://www.youtube.com/watch?v=dCVIRFWOjgE>.

⁵ “Ruba in palestra, ladro arrestato in diretta TV”. 2017, 5 ottobre. Filmato che racconta un fatto di cronaca avvenuto in una palestra torinese, in cui si viola lo spazio altrui <https://www.torinotoday.it/video/Collegno-furto-palestra-Tonic-arresto-.html>.

⁶ “Vivere da sportivi: Lo sport è alla base | Scienze motorie”. 2017. Campagna di comunicazione promossa da un’associazione senza scopo di lucro e realizzata da un Istituto superiore di Treviglio (BG), con l’obiettivo di promuovere i valori etici nello sport. Sport che non pone confini o differenze di cultura, colore della pelle o religione, ognuno può avvicinarsi liberamente allo sport, <https://www.raiscuola.rai.it/scienzemotorie/articoli/2021/01/Sezione-Spot---Lo-sport-e-alla-base-0115d40a-3b9b-45a6-8d29-1b44b6c7e54b.html>.

⁷ “Come una ragazza”. 2016, 14 novembre. <https://youtu.be/RyJO1n7WtFw>.

Disegno di ricerca

Data la natura della ricerca, è stata utilizzata una metodologia qualitativa. Tale metodologia si inserisce nell'ambito del paradigma interpretativo della ricerca sociale, in cui vi è un'interazione tra studioso e studiato di "prossimità e contatto", comprendente il ruolo attivo del soggetto studiato. L'obiettivo della sua analisi è quello di "comprendere le persone" e "interpretare il punto di vista dell'attore sociale" attraverso "l'osservazione". (Corbetta 2014, 50-68). Un metodo, quindi, volto a "comprendere" e ad "interpretare" i risultati empirici raccolti più che a cercarne la generalizzabilità, orientato a preoccuparsi della loro profondità e ricchezza per "cogliere le dimensioni di proposito ed intenzionalità dell'agire umano" (Ibid., 32).

Pertanto, la tecnica utilizzata nel presente studio è quella dell'"osservazione partecipante", rappresentato dal docente di Scienze motorie della classe, in contatto diretto tra "soggetto studente e soggetto studiato" (Ibid., 365), tecnica che non procede "secondo un itinerario lineare" (Ibid., 368), ma "secondo un flusso irregolare di decisioni, sollecitate dalla mutevole configurazione degli eventi che succedono nel campo" (Cardano 1997, 50).

Partecipanti

Alla sperimentazione hanno partecipato 38 alunni frequentanti due prime classi di una scuola superiore professionale pubblica di Roma, ubicate in due zone diverse della città. La prima, la classe "A", situata nella zona centro-sud di Roma, quartiere storico dove vivono ceti più e meno abbienti. La seconda, la classe "B", localizzata nella periferia ovest della capitale, zona densamente popolata e popolare.

Il campione era composto complessivamente da 13 femmine e 27 maschi con un'età media di 14,34 anni.

Le classi, preliminarmente, presentavano le seguenti caratteristiche:

La Classe "A", composta inizialmente da 20 alunni, nel corso dell'anno è diminuita di due studenti rimanendo con 18 elementi, di cui 7 femmine e 11 maschi. La classe risultava eterogenea per i seguenti motivi:

- per crescita somatica (erano presenti ragazzi longilinei e ragazzi che non avevano ancora cominciato lo sviluppo),
- per cultura di provenienza (studenti italiani, arabi, rumeni, una ragazza ucraina e una peruviana),
- per diverso atteggiamento e attitudine nei confronti dell'attività fisica (difficoltà a partecipare alle lezioni pratiche, difficoltà a mettersi in gioco, difficoltà a impegnarsi, oltre alle specifiche e importanti difficoltà coordinative in relazione all'età),
- per conflittualità tra i vari elementi soprattutto in relazione alla differenza di genere.

La Classe "B": inizialmente composta da 20 alunni, è aumentata di due componenti nel corso della sperimentazione, diventando così di 22 elementi, di cui 6 femmine e 16 maschi, con un contesto socioculturale medio-basso, con situazioni disagiate alle spalle. Era costituita da una minoranza di studenti stranieri di prima generazione e dalla maggioranza nati nella capitale. Gli studenti, oltre a presentare difficoltà di relazione e a contenersi in situazioni scolastiche, spesso erano soliti giustificarsi nell'ora di Scienze motorie e sportive, presentavano un alto tasso di assenteismo e un forte disimpegno a livello scolare.

In entrambe le situazioni, emergeva la difficoltà di coinvolgimento collettivo della classe, e un problema di relazione tra i vari elementi.

Entrambe le strutture scolastiche erano dotate di spazi per effettuare l'educazione fisica ma differenti per ampiezza e strutture:

- la classe "A" aveva a disposizione uno spazio esterno, multifunzionale, con un campo rettangolare adibito a basket e calcetto, due campi di pallavolo, un "pistino" di atletica; e uno spazio

interno, rettangolare, lungo e stretto, utilizzabile prevalentemente per attività di fitness, non di gioco o sport. Questi spazi erano condivisi con altre classi.

- la classe “B” aveva a disposizione una palestra interna di forma rettangolare, con una superficie più piccola di un campo di pallavolo, ma piuttosto regolare come area di lavoro. Aveva due canestri e la possibilità di utilizzare anche la rete di pallavolo.

Entrambe le strutture erano dotate di grandi e piccoli attrezzi.

Procedimento

Il programma si è realizzato dopo aver ottenuto le relative autorizzazioni sia da parte del Dirigente scolastico, in quanto rappresentante legale della scuola, sia da parte dei genitori degli alunni e delle alunne che sono stati coinvolti nello studio, e ha tenuto conto delle implicazioni etiche della ricerca e delle questioni di riservatezza e anonimato.

Il programma fisico-sportivo basato sul Modello di Hellison, elaborato dal docente-ricercatore è stato condotto dallo stesso durante le otto sessioni di Scienze motorie e sportive curricolari, interagendo in forma diretta con i partecipanti, assumendo il ruolo di “osservatore partecipante”.

Raccolta dati

I dati raccolti in questo studio hanno tenuto conto, come fonte principale, le risposte ai questionari compilati dagli studenti e il diario compilato dal professore.

Il questionario

Alla fine di ogni sessione di lavoro, venivano dedicati cinque/sette minuti per la compilazione di un questionario da parte degli alunni. Le domande erano presentate su un foglio bianco di formato A4, che conteneva, generalmente, quattro domande a risposta aperta e una a risposta chiusa. La pagina era arricchita da disegni che potessero richiamare il lavoro ludico-sportivo svolto nel corso della sessione e il carattere utilizzato per scrivere le domande era “Comic Sans”, tipico dei fumetti. Le schede erano raccolte in delle cartelle colorate, verde e rosso per la classe A, arancione e blu per la classe B. Generalmente la domanda d’apertura chiedeva “Cosa hai imparato nella sessione di oggi”, per comprendere la percezione degli allievi in merito al lavoro svolto e per vedere se avevano colto l’obiettivo della lezione. Il quesito successivo indagava gli obiettivi del TPSR. In relazione al rispetto, ad esempio, veniva domandato: “Come è stato il tuo rispetto per gli altri” (sessione II); oppure “Hai rispettato le regole del gioco” (sessione VIII). Riguardo allo sforzo e alla partecipazione veniva chiesto: “Come è stata la tua partecipazione” (sessione IV); “Quali sono i giochi in cui sono riuscito meglio?”. La domanda: “Ti è piaciuto dirigere un esercizio di riscaldamento” (sessione VII), invece, era un approccio alla questione della leadership e all’opportunità data agli allievi di dirigere parte del riscaldamento indipendentemente dal livello di abilità posseduta, per monitorarli in questo ruolo.

Per esplorare la loro motivazione e sondare il gradimento gli allievi venivano invitati a rispondere alle seguenti domande: “Quale attività, tra quelle proposte, mi ha coinvolto o mi ha interessato di più?” (Sessione I); “Ti piacerebbe ripetere qualcuna delle attività di gioco fatte oggi o nelle lezioni precedenti? Perché?” (sessione IV).

È stato possibile esplorare le dinamiche relazionali di tipo amicale o di ostilità grazie ai quesiti: “Se potessi scegliere dei compagni o delle compagne per formare la tua squadra, chi sceglieresti e perché? (max tre nominativi)”; “Quali invece eviteresti di mettere nella tua squadra e perché? (max tre nominativi)” (sessione II).

Nella prima sessione, la terza e quarta domanda (“Quale parole diresti ad un amico o ad un tuo compagno di squadra per animarlo durante un’attività di educazione fisica?”; “Quale parole invece non ti piace che ti vengano dette durante il gioco o la sessione di educazione fisica?”) sono servite a monitorare la percezione personale in merito alle espressioni che solitamente vengono utilizzate tra

compagni e compagne di classe in situazioni di gioco o lavoro fisico e che talvolta possono sfociare in violenza verbale.

Dalla terza sessione in poi, la quarta domanda lasciava spazio a eventuali pensieri aggiuntivi in merito alla lezione svolta (“C’è qualcosa che vuoi dire?”).

L’ultima domanda, invece, era di tipo chiuso e invitava i ragazzi a segnalare con una “X” la sensazione del loro impegno, nel corso della lezione. Quattro erano le risposte possibili ed ognuna era accompagnata da una icona che rappresentasse lo stato percepito: “Ho avuto una brutta giornata” (pollice verso); “Ho lavorato, ma posso migliorare” (pollice orizzontale); “Ho lavorato bene” (pollice in su); “Super, non potrebbe andare meglio di così!” (*smile* sorridente con pollice in su).

Da segnalare, inoltre, la difformità, rispetto a quanto precedentemente presentato, rispetto al questionario della sessione V in quanto i quesiti erano legati al progetto sul “rispetto”. Le domande in questione erano dieci, tre per il primo e quarto video, due per il secondo e terzo video, come indicato di seguito:

video 1

1. Conoscevi questo fatto sportivo?
2. Come lo valuti?
3. Nella tua esperienza di sport hai mai visto o vissuto gesti simili a questi? quali?

video 2

1. Ti è mai capitato una cosa simile in palestra o a scuola?
2. Quale sensazione proveresti se qualcuno violasse il tuo spazio o toccasse i tuoi oggetti senza permesso?

video 3

1. Cosa vuol dire secondo te uguaglianza nello sport?
2. Nella tua esperienza di osservatore di fatti di sport pensi che ci sia uguaglianza?

video 4

1. Se avessero domandato a te di correre “come una ragazza”, avresti risposto come uno dei protagonisti del video? perché?
2. Pensi che ci possano essere altre parole o modi di dire che nascondono un messaggio simile? Fai un esempio.
3. Quali, tra i video che hai visto, hanno secondo te una relazione con la parola “rispetto” e perché?

Il diario

La narrazione è la forma di presentazione dei dati da parte dell’osservatore partecipante (Corbetta 2014, 61), pertanto, il docente-ricercatore era impegnato a compilare una sorta di “diario di bordo”, una volta la settimana, per dichiarare gli elementi caratterizzanti la lezione, sia in riferimento alla strutturazione della lezione, sia in riferimento alle riflessioni personali su quanto era stato osservato nelle sessioni di lavoro. Per agevolare queste operazioni, e facilitare l’azione del docente-ricercatore, è stato creato un format elettronico con degli indicatori e dei rispettivi campi vuoti da compilarli di volta in volta.

Per quanto riguarda la progettazione della lezione da svolgere, il docente-ricercatore pianificava il lavoro, nel giorno precedente alla lezione, seguendo le seguenti voci:

- “Obiettivo”. In riferimento agli obiettivi da raggiungere sia legati agli aspetti legislativi della disciplina, sia in relazione al Modello TPSR;
- “Oggi lavoriamo su... ma anche ...”. In riferimento agli obiettivi trasversali, sui valori e su quelli che trascendono la pratica stessa;
- “Attività motoria e sportiva utilizzata”. In riferimento alle attività motorie fisiche-sportive da impiegare relazionate agli obiettivi della sessione;

- “Cosa fai per motivare gli alunni”. In riferimento agli espedienti metodologici e strategici utili a motivare gli alunni;
- “Materiale”. In riferimento al materiale necessario per la realizzazione della lezione;
- “Pianificazione della lezione”. In riferimento alla strutturazione della lezione stessa, con le indicazioni dettagliate di come le attività si sarebbero svolte nel corso della sessione.

Per quanto riguarda, invece, l’annotazione di quanto successo nella lezione, veniva dedicato del tempo successivamente e in prossimità della lezione stessa, per non perdere i dettagli degli accadimenti. In particolare, le osservazioni venivano appuntate in base a delle domande che permettevano di orientare e mettere a fuoco specifici aspetti dell’osservazione del docente-ricercatore.

I primi tre quesiti (“Come è stata la sessione a livello generale?”; “Com’è stata l’attitudine degli alunni?”; “Pensi che gli alunni hanno raggiunto gli obiettivi?”) erano riferiti all’osservazione: 1) del comportamento del contesto classe durante la lezione; 2) della disposizione all’impegno da parte degli alunni; 3) della relazione della pratica con il Modello TPSR.

Le domande: “Cosa hai appreso dagli alunni?” e “Su cosa è necessario lavorare la prossima volta?”, permettevano da una parte di essere attenti ai segnali formali e informali di feedback provenienti dai ragazzi; dall’altra di annotare eventuali bisogni e/o carenze. Informazioni utili per orientare e ri-orientare l’azione didattica, di volta in volta, nel corso della sperimentazione.

La risposta alla domanda “Se dovessi ripetere la lezione di oggi cosa faresti di differente?” consentiva, invece, di avere uno sguardo critico sull’agire didattico in relazione a quanto svolto e alla messa in atto della pratica in funzione di specifici obiettivi.

L’ultima voce era dedicata alle “Osservazioni”, uno spazio libero dedicato a ulteriori rilevazioni, non contemplate nelle sezioni precedenti.

Analisi dei dati

“È con l’analisi della documentazione empirica che si realizza il delicato passaggio dai costrutti del prim’ordine, il linguaggio dei ‘nativi’, ai costrutti del second’ordine, il linguaggio, le categorie concettuali della teoria sociologica” (Corbetta 2014, 385). Il modo di procedere nell’analisi qualitativa, dunque, è quella di sviluppare un’argomentazione sostenuta dall’“intreccio continuo tra analisi del ricercatore e [...] sostegni empirici” (Ibid., 424). Il suo ragionamento prosegue, dunque, “per comparazioni, implicazioni e pensiero laterale” al fine di sintetizzare i dati raccolti, seguendo sia un approccio deduttivo, che si basa sulla codifica attorno a categorie predeterminate - in questo caso - dal Modello di Hellison; sia un approccio induttivo dove categorizza, codifica, classifica, confronta i dati empirici attraverso la selezione di temi e parole chiavi attorno cui organizzare il materiale.

L’analisi del materiale richiede diversi passaggi che comprendono letture successive che conducono via via ad un affinamento nella lettura dei dati. Hank Johnston (2002) propone un processo in due fasi: I - perfezionare categorie teoriche e generarne delle nuove; II - applicare i nuovi codici acquisiti all’ampio corpo del testo. Mc Cracken (1988), invece, indica i seguenti punti: - “Prima lettura: si individuano osservazioni”; - “Seconda lettura: si considerano le osservazioni e si interpretano”; - “Terza lettura: si connettono le osservazioni una con l’altra” (Della Porta 2010, 102-24).

Di conseguenza il processo interpretativo procede attraverso una tensione tra tecnica e immaginazione, tra “ipotesi preesistenti” e “flessibilità”, tra il Modello di Hellison a cui ispirarsi e l’analisi dei dati empirici raccolti attraverso i questionari e il diario di bordo da interpretare. La regola generale da seguire nell’interpretazione dei dati, afferma Della Porta, è essere fedeli al testo e al suo significato anche quando vengono analizzati i dettagli (Ibid.,112). La validità interpretativa della ricerca qualitativa è legata: sia all’interpretazione coerente di un certo contesto (validità interna); sia alla possibilità di generalizzare i risultati “oltre lo specifico contesto in cui sono emersi” (Ibid., 119). Triangolare, confrontare e combinare i dati garantisce l’affidabilità dei dati poiché provengono da metodi differenti (Ibid.,122). Nel presente studio vengono combinati il questionario

con l'osservazione partecipante, confrontando narrazione e dati rilevati. Per quanto riguarda le categorie e le sottocategorie si fa riferimento alla tabella n. 1.

I commenti e le risposte annotate nei questionari hanno permesso ai ragazzi di manifestare il loro pensiero in modo riservato, permettendo di esprimere maggiore autenticità nelle loro osservazioni. Al contrario, come ricorda Hellison, sono solitamente riluttanti a confrontarsi con i pari delle questioni personali (2011, 59). I loro commenti hanno permesso al ricercatore, insieme alle note sul suo diario, di cogliere sfumature che altrimenti sarebbero rimaste inesprese.

DOMANDA DI INVESTIGAZIONE	CATEGORIA O SOTTOCATEGORIE
Impatto relativo alla responsabilità personale	<ul style="list-style-type: none"> • partecipazione e sforzo (livello II) <ul style="list-style-type: none"> - disponibilità di mettersi in gioco - essere attivi durante la sessione di lavoro • autonomia di lavoro (livello III)
Impatto relativo alla responsabilità sociale	<ul style="list-style-type: none"> • “rispetto” (livello I) <ul style="list-style-type: none"> - attenzione ai diritti e ai sentimenti degli altri • collaborazione attiva con gli altri (livello IV) <ul style="list-style-type: none"> - lavoro cooperativo
Differenza di impatto tra le due scuole	<ul style="list-style-type: none"> • scuola A • scuola B

Tabella 1: Categorie emergenti durante la fase di analisi dei dati.

Risultati

I risultati verranno presentati in base alle domande di investigazione, ovvero quale impatto ha avuto il programma fisico sportivo a breve termine, basato sul TPSR, in relazione alla responsabilità personale (livelli: II - III) e sociale (livelli I - IV) negli allievi partecipanti a questo studio. Quale la differenza di impatto tra la classe A e la classe B.

Impatto relativo alla responsabilità personale

- Livello II - Partecipazione e sforzo.

La partecipazione intesa come prendere parte alla lezione è il primo passo *versus* la “non partecipazione”. Gradualmente, possono essere introdotti attività più impegnative da un punto di vista tecnico e coordinativo (Hellison 2011, 38). Tra le componenti che favoriscono la partecipazione troviamo la motivazione e l'auto-motivazione, e la sperimentazione di nuovi compiti (Ibid.).

In una nota di campo il professore scrive: “il cammino è lungo per la scarsa capacità di attenzione che hanno. Le difficoltà di coordinazione, di attenzione e concentrazione sono oggettivamente basse” (I sessione). Pertanto, vista la poca resistenza al lavoro e allo sforzo, sono state proposte attività inusuali, rispetto a quelle svolte abitualmente, richiedenti capacità coordinative di carattere generale, prevalentemente attività di gioco, ma a basso impatto tecnico, per essere accessibili a tutti.

Spesso la risposta degli allievi è stata positiva mettendo in evidenza il gradimento verso l'attività proposta. Gaetano: “[...], vorrei un giorno rifare il gioco che sembrava acchiapparella” (sessione I); Marina: “Mi ha coinvolto particolarmente la prima fase quando ci siamo riscaldati” (sessione I); Melody: “Ho imparato a fare degli esercizi molto belli” (sessione II); Matteo: “il biliardino umano è figo” (sessione III).

Oppure le riflessioni hanno messo l'accento sul piacere di aver appreso dinamiche motorie o di gioco nuove, ad esempio Alessandra ha imparato “a maneggiare il frisbee ed a bloccare palloni, palline che a seconda della dimensione bloccarla era più difficile o facile [*sic*]” (sessione IV);

Riccardo: “la coordinazione nei passaggi” (sessione VI); Melody: “a dar la palla con sequenza”; Natasha: “la rapidità nel gioco” (sessione VI).

Non tutti sono stati concordi, come Mario, che alla domanda “Ti piacerebbe ripetere qualcuna delle attività di gioco fatte oggi o nei giorni precedenti?” (sessione IV) ha replicato “sinceramente no, perché ci sono altre cose che mi piacciono”. Altri, invece, preferivano attività più tradizionali, Serena e Simona avrebbero preferito la “pallavolo”, o Simone “mi sono divertito però vorrei provare a calcio”.

Per quanto riguarda la partecipazione intesa come coinvolgimento attivo, come sforzo personale il professore, nella sessione II, annota “in realtà gli studenti al di là delle questioni accennate prima [relative alla difficoltà di alcuni alunni di giocare nella stessa squadra con altri compagni], sembrano interessati alle attività che facciamo. Qualcuno lo svolge con più impegno [...], altri in modo più giocoso ma la motivazione a partecipare c’è”.

Situazioni che però talvolta sono state compromesse da alcune condizioni di lavoro esterne. Nella sessione IV il professore appunta: “hanno lavorato, ma in modo piuttosto dispersivo”, e continua:

a giustificazione di quanto succede, c’è che la situazione di lavoro non è ideale. La palestra non è ancora accessibile, stiamo sempre in compresenza con altre classi in uno stesso piazzale di lavoro. Questo sicuramente non aiuta la loro concentrazione, molto precaria. Gli stimoli a cui loro sono sottoposti sono sicuramente eccessivi. Bisogna aggiungere poi che talvolta l’accessibilità al piazzale è parziale perché magari rimangono delle zone bagnate, o umide perché ha piovuto nei giorni precedenti e il sole non è riuscito ad asciugare bene le pozze d’acqua formatesi.

“Com’è stata la tua partecipazione?”, domanda volta a monitorare la percezione dell’impegno attivo da parte degli alunni, è stata presentata nel questionario della sessione IV, perciò dopo un periodo di lavoro congruo che potesse aiutarli a rispondere in modo coerente.

Al di là della risposta “buona”, data in modo generico da diversi ragazzi, le risposte di Alessandra (“Ho cercato di partecipare la maggior parte del tempo ma spesso ho anche lasciato spazio ai compagni”); di Matteo (“attivo e mi sono impegnato”) e di Savino (“ho partecipato tranquillamente”) sottolineano una percezione positiva rispetto al lavoro svolto.

Più critici sono stati: Mario (“non delle migliori ma accettabile”); Simona (“decente”); Massimo (“oggi onestamente è stata minore delle altre volte anche perché mi sono dovuto fermare per un malessere”) e Danilo (“poteva essere migliore”).

È opportuno mettere in evidenza anche le risposte di Antonio e Andry che, nonostante fossero rimasti seduti, hanno dimostrato interesse per la dinamica della lezione. Rispettivamente hanno scritto: “anche se sono stato assente in mobilità[*sic*], sono stato attento alla lezione”; “molto attento a vedere giocare gli altri”.

La percezione dell’impegno profuso nel corso della lezione rimane comunque un aspetto soggettivo, talvolta ciò che osserva il professore non corrisponde con ciò che è il vissuto dell’allievo. A conferma di ciò, in una nota di campo, precedente alla sperimentazione, il professore aveva annotato come un ragazzo che aveva dato il 150% durante la pratica, aveva giudicato negativamente il proprio impegno, questo perché lo aveva messo in relazione con il risultato sfavorevole del gioco. Questo mette in evidenza l’importanza della relazione con il professore che può guidare le emozioni dei ragazzi talvolta dissonanti.

- Livello III - Autonomia di lavoro.

Secondo Hellison l’auto-direzione, l’autonomia nel lavoro, ha lo scopo di aiutare gli studenti ad assumersi maggiori responsabilità per il proprio benessere (2011, 38). Il primo passo, afferma, è quello di passare dai confini più diretti dell’insegnante, all’indipendenza del compito (Ibid.).

In considerazione di ciò all’interno dell’ultima parte delle sessioni di lavoro veniva lasciato spazio agli studenti di dedicarsi all’attività sportiva favorita. Nel corso del tempo si sono viste articolazioni di gruppo differenti. Così annota il professore: “interessante notare anche la dinamica del gioco libero. All’inizio tanti gruppetti [erano] divisi e non coordinati tra loro, oggi il gruppo dei ragazzi ha giocato compatto a calcetto; quattro delle sei ragazze hanno giocato a pallavolo con la classe parallela, a loro si è unito un ragazzo che non sopporta giocare a calcio; e le ultime due ragazze mi

hanno aiutato a sistemare le foglie sugli alberi”. Nella sessione VII, “Nel momento del riscaldamento —annota il professore— tutti i compagni dovevano proporre un esercizio, la regola era che, alla proposta dell’esercizio, non dovevano seguire i commenti. Tutti si sono alternati, anche la ragazza con sindrome di down [ospite nella nostra lezione], [...]. Qualcuno ha detto qualche parola di troppo, ma è stato un momento positivo perché tutti hanno proposto un esercizio”, proponendosi in modo attivo e accettando gli esercizi degli altri. Alla fine della sessione, sempre il professore commenta: “La positività delle dinamiche si vedono anche nel gioco libero dove questa volta hanno giocato a pallavolo, con delle compagne, alcuni compagni che solitamente giocavano a calcio”.

Impatto relativo alla responsabilità sociale

Nei questionari posti ai ragazzi, la questione del “rispetto” è stata una tematica di fondo che ha legato le otto sessioni di lavoro per assicurare un “luogo psicologicamente e fisicamente sicuro” (Hellison, 2011, 35) dove gli studenti potessero prendere parte alle attività senza timore, senza essere presi in giro o infastiditi dai commenti dei compagni, tutelando il loro diritto a partecipare.

- Livello I - Attenzione ai diritti e ai sentimenti degli altri.

La percezione che ogni ragazzo ha in merito alla propria “prestazione” nel gruppo, quella che Parlebas chiama “logica esterna individuale” è di fondamentale importanza in quanto può limitare o promuovere un processo di inclusione o di esclusione dalla pratica. Alla domanda: “Quali parole [...] non ti piace che ti vengano dette durante il gioco o la sessione di educazione fisica?” (sessione I), diversi ragazzi hanno scritto espressioni che rimarcano un giudizio negativo da parte dei compagni in relazione alla prestazione: “Mamma mia quanto sei scarsa”, “dai muoviti, quanto ti ci vuole” (Gioia); “Impegnati! che cosa fai, non sei capace, stupido” (Matteo); “Ho perso! mannaggia a te! è colpa tua!” (Zaki). Oppure il timore di essere sgridati “ogni volta che si sbaglia qualcosa” (Giulietta) o che vi sia “una sottovalutazione in generale” (Antonio) diventa un fattore limitante la pratica stessa. Lo stesso professore, quando ha parlato con un ragazzo che era solito giustificarsi durante l’attività pratica, le ha confidato il motivo, ovvero: “non sapeva giocare a pallavolo. Non voleva deludere i compagni. Non voleva essere causa di sconfitta”, (sessione I) e parlando con Riccardo ha scritto: “mi ha ribadito il fatto che ha paura delle critiche dei compagni se sbaglia” (sessione VII). Anche il tono con cui ci si rivolge al compagno diventa fattore inibente. Giulietta ha fatto notare come anche la stessa parola “Daje!” potesse essere utilizzata in modo negativo, qualora il tono della voce fosse stato più incisivo. Rendere la palestra “un luogo sicuro” tutela, dunque, il diritto di mettersi in gioco senza essere presi in giro, derisi o sopraffatti. Al contrario le parole di incoraggiamento sostengono la prestazione. Angela: “vai così!”, “bravo, bravo!”, “Ci sei quasi!”, “vedi che ci riesci!”. Noemi: “dai che ce la fai FORZA!!!”. Enrico: “dai che non sei l’unico che non sei tanto forte migliorerai sicuramente”. Alessandra: “Se sbagliano i professionisti è normale che possa sbagliare pure tu”.

Per quanto riguarda la relazione dei ragazzi, il professore nelle riflessioni sulla prima sessione annota: “i ragazzi parlano senza ascoltarsi, le loro voci si sovrappongono senza incrociarsi, come fossero tante linee parallele senza punti di contatto”.

Nella sessione II, annota: “ragazzi/e hanno dimostrato resistenza nel trovarsi in gruppo con alcuni compagni”, “ci sono molte conflittualità [...] molte più di quanto pensassi”, e continua “lo sconquasso di oggi ha messo in evidenza la profonda problematica di relazione tra loro”. E, alla domanda su cosa lavorare nella lezione successiva, il professore risponde: “Sulla relazione interpersonale. Ho notato la non sopportazione dell’uno rispetto all’altro, vuoi perché hanno il velo, vuoi perché qualcuno è più vivace, vuoi perché qualcuno non si contiene. Per questo mi soffermerei sul concetto dell’altro diverso da me, ma con gli stessi diritti”.

Per favorire un confronto corretto con l’altro, si è partiti dalla domanda: “Cosa è per te il rispetto?” (sessione III) volta ad indagare la conoscenza del significato pregresso su tale termine. Le risposte sono state varie e hanno permesso di evidenziare diverse sfumature e componenti comuni. Per alcuni è un termine poco chiaro (Luciano “non lo so”), o non definito (Ronald “una cosa che è

reciproca”), per altri “è una cosa obbligatoria da fare” (Simona); oppure un dovere da compiere come evidenziato da Angela: “quello che devono avere le persone nei confronti degli altri”, qualcosa perciò che si è tenuti a fare, sottolineando l’aspetto morale della questione. In sintonia, troviamo l’affermazione di Silva, secondo la quale “il rispetto [...] è un comportamento adatto e corretto che tutti di noi dovremmo avere [*sic*]”; Marina precisa “[...] quando per esempio ci comportiamo bene e non rispondiamo persone più grandi di noi [*sic*]”; mentre per Rachele “il rispetto è parlare con educazione con gli altri a bassa voce”. Per Zaki invece “è tutto ciò che fa bene a una persona”, rappresentando così una fonte di benessere.

In altre dichiarazioni viene sottolineato il legame con l’altro secondo prospettive differenti.

Ad esempio, le asserzioni di Riccardo (“quando una persona non ti giudica e capisce le tue opinioni”) e di Gioele (“che le altre persone ti apprezzano”) mettono in risalto il valore dato all’opinione altrui. Per Frank, Danilo e Amedeo il rispetto coincide con l’“amicizia” e la “fiducia reciproca”.

Mentre le affermazioni di Caterina (“[...] non giudicare e prendere in giro altre persone”); Enrico (“non sottovalutare gli altri”); Damiano (“non sottomettere gli altri”); Massimo (“il rispetto per me è non offendere”); mettono l’accento su cosa non deve essere esercitato nella relazione con gli altri.

- Livello IV - Lavoro cooperativo e di squadra.

Si è passati poi al lavoro cooperativo, svolto in classe (V sessione) per un confronto su fatti concreti, di sport, reperibili sul web, per poi rapportarli alla propria vita sportiva.

Il primo video ha visto protagoniste la neozelandese Nikki Hamblin e la statunitense Abbey D’Agostino alla Olimpiadi del 2016 nella gara dei 5000 m. Episodio non conosciuto dalla maggioranza ma che ha riscosso il plauso generale. Alcune loro affermazioni:

- Massimo “è una bella scelta aiutare l’avversario, anche in un momento di difficoltà nei tuoi confronti”.
- Silva: “valuto che sia un buon comportamento rispetto a persone che non si conoscono, e non conta solo vincere”.
- Gioele: “è una cosa che dovrebbe accadere... perché sono gesti veramente belli”.

Matteo in modo schietto ha affermato: “è stato un bel gesto però se fossi stato io non mi sarei fermato perché così facendo ha perso la gara”.

Solo un ragazzo ha presentato un altro gesto di fair play visto in rete, quello di “Ronaldo [quando] ha aiutato Cavani in una partita tra nazionali perché si era fatto male” (Matteo).

Diversi sono stati i loro commenti nei confronti di episodi che li hanno visti coinvolti direttamente, o come attori, o come spettatori:

- Riccardo: “a calcetto una volta un amico si è fatto male e io lo portato in braccio fino al spogliatoio [*sic*]”.
- Franco: “a pallacanestro un ragazzo si è ferito la gamba e tutta la nostra squadra l’hanno soccorso [*sic*]”.
- Melody: “per esempio una volta una mia amica di ginnastica ritmica è caduta alla gara si è fatta molto male e io l’ho aiutata”.
- Antonio: “in una partita amichevole di rugby, uno dei nostri si era fratturato l’anca destra a causa di un placcaggio ben assestato, e l’avversario lo quale aveva la palla si ferma ad aiutare il nostro alleato, facendo così perdere un punto per loro [*sic*]”.
- Simone: “io gioco a calcio e li ho vissuti”.

Il secondo video ha permesso di tirar fuori dal loro vissuto esempi di torti, di trasgressione da parte di pari, anche in ambito scolastico.

- Massimo: “mi è capitato più volte. Ma la più recente è stata in classe circa un mese fa. Mi sono state rubate delle cuffiette mentre ad altri dei soldi”. “Penso che se vedessi una persona toccare i miei effetti personali gli metterei le mani addosso”.

- Marina: “sì mi è capitato di vedere una ragazza nella palestra della scuola che rubava 10 € ad un'altra persona”. “Non mi sembra assolutamente corretto perché comunque non si possono prendere le cose senza il consenso della persona in questione”.
- Silva: “La valuto come una cosa scorretta di fronte ai compagni e una cosa senza un minimo di rispetto”. “Ovviamente mi sentirei privata del mio spazio perché non è una cosa corretta è come se ogni volta che qualcuno serve qualcosa me la deve prendere così [sic]. Quanto costa chiedere permesso?”.
- Antonio: “Fortunatamente no, una cosa scorretta, che nei panni del derubato può risentirne molto [sic]”. “Naturalmente mi sentirei a disagio, e che il mio posto di comfort venga invaso [sic]”.

Interessante anche la segnalazione sull'emozione relativa al mancato rispetto del proprio spazio e dei propri oggetti: “una sensazione di disgusto, di rabbia, di violazione” (sessione V).

Per quanto riguarda il terzo video, il professore segnala nella sua nota che “non è stato visto perché il sistema informatico della scuola non riusciva ad aprirlo”.

Il IV video, che rimarca il pericolo del pregiudizio basato su credenze comuni piuttosto che evidenze oggettive, ha permesso di soffermarsi sull'idea dell'agire “femminile”, considerando attentamente in che modo loro avrebbero risposto alla richiesta di correre “come una ragazza”.

Qualcuno ha risposto focalizzando l'attenzione alle prime scene del video, ovvero riferendosi a coloro che “scimmiettavano” un qualche tipo di corsa.

- Gioia: “no, sarei stata me stessa”.
- Enrico: “no perché mi sembra un po' imbarazzante”.
- Antonio: “non avrei risposto, ma avrei corso nel modo più normale possibile”.
- Donald: “no perché non tutte le ragazze sono scoordinati [sic]”.
- Simone: “no perché mi vergognerei”.
- Silva: “no sinceramente. Perché le ragazze non corrono così e quando si mettono a correre forse possono battere anche i ragazzi [sic]”.
- Matteo: “no gli avrei detto delle brutte parole e dopo correrei come un uomo”.

Altri, invece, si sono soffermati sulle affermazioni conclusive:

- Angela: “sì come quella ragazza alla fine del video perché ha spiegato tutto il vero senso”.
- Fatima: “sì, perché voglio essere mi stessi [sic]”.
- Marina “sì perché devi essere sempre te stessa senza pensare alle opinioni altrui”.

Tuttavia, Zaki ha risposto: “sì, perché è divertente”, e Gioele: “no, non saprei cosa fare perché le persone corrono in modo diverso”, mettendo in luce il fatto che magari sarebbe stato necessario approfondire maggiormente la questione.

Interessante la risposta di Riccardo: “sì perché sono cresciuto con la mentalità che la donna è più debole dell'uomo [sic]”, poiché mette in luce la rilevanza che può avere il confronto nel rivedere in modo critico la propria cultura di appartenenza.

Alla domanda: “Pensi che ci possano essere altre parole o modi di dire che nascondono un messaggio simile? Fai un esempio”.

Per Franco, Silva, e Melody “piangere”, “picchiare” o “parlare” come una “femminuccia” “equivale ad essere deboli”, “ma non è così”, ribadisce Melody. Oppure, come sostiene Matteo, “quando viene detto ad una persona che è una femminuccia” è come se si lanciasse un'offesa.

Nella seconda fase del lavoro cooperativo bisognava trovare delle parole da correlare al termine “rispetto” e giungere a una definizione. Il confronto in gruppi ha permesso di giungere a pensieri più ampi.

- “Il rispetto per noi è educazione verso gli altri, non giudicare nessuno e non pensare a quello che fanno gli altri”, (Melody - Caterina e Giulietta).

- “Secondo noi il rispetto significa non prendere in giro le persone più deboli, non giudicare le persone meno fortunate e non offendere persone anche di colore diverso dal nostro”, (Enrico - Damiano - Antonio - Fabio).
- “per noi è importante rispettare gli altri non prendendo in giro, comportandosi con educazione e amicizia”, (Stefano - Serena - Franco).
- “Non offendere gli amici, non interrompere chi parla, non invadere la privacy degli altri”, (Gioele - Mario - Gaetano - Andry).
- “Per me il rispetto è essere amici con tutti; Per me il rispetto è non rubare le cose degli altri; Per me il rispetto è capire il punto di vista dell’altro”, (Donald - Oscar).
- “Il rispetto è una relazione che hanno due persone. in questa relazione non bisogna intralciarsi l’un l’altro, non bisogna sottomettersi a vicenda e non bisogna infrangere la privacy dell’altro”, (Massimo - Alfredo - Zaki - Matteo).
- “Per noi il rispetto è l’educazione verso gli altri, fiducia per poter credere in una persona, correttezza per essere rispettato”, (Angela - Marina - Alberto - Silva).
- “Per noi il rispetto si basa sull’amicizia e sulla fiducia”, (Danilo - Amedeo - Rachele - Fatima).

Da sottolineare come certe definizioni rispecchiano il proprio vissuto: “... non offendere persone anche di colore diverso”, scritto nel gruppo dove era presente un ragazzo di colore che viveva questo problema; oppure “... capire il punto di vista dell’altro” segnato da un ragazzo che non era molto integrato e rimaneva spesso isolato.

Da segnalare anche la protesta di Danilo per il fatto che stavamo in aula e ha manifestato il suo disappunto dicendo: “So venuto per far palestra, non per scrivere sta roba qua (*sic*)”.

Da un punto di vista pratico, nel corso delle sessioni, la proposta di attività collaborative di gruppo o di squadra, anche insolite, ha permesso ai ragazzi di agire concretamente e vicendevolmente insieme agli altri, suscitando osservazioni interessanti sul modo di relazionarsi con il compagno. Ad esempio, Massimo ha apprezzato il “nuovo metodo di lavorare con i compagni” perché “ci ha fatto lavorare più collettivamente”. Stefano li ha trovati i giochi “interattivi” poiché stimolava il loro dinamismo. Adriano, invece, ha scoperto l’importanza di “avere fiducia nei compagni”, mentre Simone ha evidenziato il valore di “intendersi con i compagni” riconoscendo nell’altro una persona su cui fare affidamento.

Come i gruppi classe hanno risposto all’impatto del programma

Considerato gli elementi comuni alle due classi (programma e professore) il confronto dei risultati, mette in luce alcuni aspetti omogenei ed altri differenti. Da segnalare il fatto che, per cause esterne al programma stesso, la classe B non ha avuto un’implementazione regolare nella realizzazione delle sessioni di lavoro. In particolare, tra la V e la VI sessione sono passati più di dieci giorni.

Come nel precedente paragrafo verranno analizzati prima i livelli relativi alla responsabilità personale e successivamente quelli relativi alla responsabilità sociale.

- In relazione al Livello II, i risultati sono stati parzialmente omogenei.

La classe A ha mostrato un crescendo sia nella partecipazione alle lezioni, sia nell’atteggiamento attivo nei confronti delle attività proposte. In particolare, nelle sessioni V, VI e VII tutti i presenti hanno partecipato alle lezioni. Il professore, in relazione alla sessione pratica di lavoro annota: “L’attitudine dei ragazzi è stata positiva, hanno partecipato con grinta e impegno” (sessione VI). E ancora “E’ stato bello vederli lavorare” (sessione VIII).

La classe B ha mostrato, invece, una partecipazione irregolare all’attività pratica, con due picchi negativi in cui quasi metà classe non ha preso parte alla lezione. A seguito della IV sessione il professore scrive: “Faticosa. [...] Hanno lavorato praticamente solo 8 persone su diciassette presenti”. Per quanto riguarda l’atteggiamento verso le attività proposte, il mettersi in gioco e lo sforzo nella pratica, la disposizione soddisfacente è collegata principalmente agli studenti

partecipanti. Scrive il professore: “I ragazzi che hanno lavorato, hanno lavorato bene, la loro attitudine è stata positiva” (VII).

- In relazione al livello III - Autonomia i risultati non sono stati omogenei.

Nello spazio dedicato al gioco libero, la classe A ha evidenziato, nel tempo, un gioco più organizzato ed efficace con un intervento sempre minore da parte dell’insegnante. La classe B, al contrario ha sempre avuto bisogno dell’intervento dell’insegnante a tutela del gioco stesso.

- Per quanto riguarda il livello I - Attenzione ai diritti e ai sentimenti degli altri.

I risultati evidenziano un cambiamento generale nell’attitudine da parte della classe A, invece nella classe B, il cambiamento è ristretto a singole individualità.

Nella classe A vi è stata una maggiore sensibilizzazione generale nei confronti del termine “rispetto” collegandolo con l’offesa verso l’altro in contesti di attività fisico-sportiva (“Non ho offeso nessuno anche se ha sbagliato qualcosa”); o riconoscendo la correttezza nel comportamento dei compagni nei propri confronti (“sono stato molto rispettoso però ho notato che anche gli altri lo sono stati”). Il professore nella sessione V scrive: “penso che i ragazzi comincino a guardarsi con un respiro più ampio; penso che si stia andando nella direzione giusta”.

Nella classe B, invece, l’attenzione al rispetto è legato alle singole individualità che hanno riconosciuto il bisogno di un atteggiamento più idoneo nel gioco e nel contesto classe (“serve rispetto per i compagni e dobbiamo fare competizioni fra amici”; “ho imparato a rispettare l’insegnante e i compagni”). D’altro canto, il professore segnala come: “i ragazzi giustificati [...] interferiscono in maniera negativa. Hanno difficoltà a rispettare la regola, [...] disturbano quel clima di lavoro che si crea con chi lavora” (sessione IV).

- Per quanto riguarda il livello IV - lavoro cooperativo - sono stati rilevati alcuni aspetti interessanti.

La classe A ha registrato nel corso delle otto sessioni, un miglioramento nelle dinamiche di gruppo e di squadra. Annota il professore: “Ritengo positiva [la sessione]. Non tanto per la perfezione delle cose fatte, [...], ma perché si percepisce che c’è un movimento, una dinamica di interrelazioni che via via sta prendendo piega” (sezione VIII). Il progetto cooperativo, d’altra parte, ha messo in risalto la particolare difficoltà di attenzione dei ragazzi in aula. Il professore commenta: “la situazione non abituale dei banchi e dei posti favoriva più la conversazione tra loro che l’attenzione” (sessione V).

Nella classe B non si sono notati cambiamenti significativi nella loro interrelazione. Da segnalare, tuttavia, che il lavoro cooperativo ha messo in evidenza una disponibilità ad approfondire tematiche importanti. “A differenza dell’altra classe” - scrive il professore - “ci sono state più domande a livello generale”, e ancora “le risposte ai questionari evidenziano il fatto che questi video sono stati un modo per riflettere in classe sui gesti positivi che ognuno di loro ha potuto vivere nel loro sport. Penso sia stata l’occasione, per loro, di mettere a fuoco che ci possono essere gesti belli anche alla loro portata”. Nella osservazione finale annota: “la loro esuberanza, il loro manifestarsi un po’ fuori dalle righe, non preclude l’ascolto e l’interesse” (sessione VI).

Discussione

Questo studio è nato con l’intento di indagare l’impatto a breve termine del Modello di Hellison in due prime classi di una scuola secondaria superiore professionale, realizzato nelle ore di Scienze motorie e sportive, allo scopo di monitorare il contesto classe e trovare un protocollo di intervento utile a livello didattico-educativo attuabile in un contesto di scuola italiana.

Nello specifico le domande di ricerca sono state:

- 1- È possibile attuare un programma fisico-sportivo, a breve termine, basato sul Modello TPSR, nelle ore di Scienze motorie, in una scuola italiana?
- 2- Che impatto ha avuto il programma fisico-sportivo basato sul TPSR, sugli studenti in relazione alla responsabilità personale?

3- Che impatto ha avuto il programma fisico-sportivo basato sul TPSR, sugli studenti relazione alla responsabilità sociale?

È possibile attuare un programma fisico-sportivo, a breve termine, basato sul Modello TPSR, nelle ore di Scienze motorie, in una scuola italiana?

In coerenza con la letteratura i risultati confermano che un programma fisico-sportivo basato sul TPSR può essere inserito all'interno delle ore curricolari e può portare un miglioramento nelle dinamiche della classe, anche a breve termine. Gli studi mettono in evidenza un miglioramento dell'ambiente di apprendimento (Wright y Burton 2008) e una diminuzione di comportamenti aggressivi e dell'interruzione delle lezioni (Escartì Carbonell et al. 2006). D'altro canto, viene sottolineata l'importanza di un'attività strutturata che aiuti a sviluppare cambiamenti pro-sociali e che aiuti a proiettare gli studenti verso un futuro positivo (Opstoel et al. 2020; Walsh et al. 2012). Gordon (2010) suggerisce che per realizzare con successo il Modello in un programma di Educazione fisica in una scuola superiore, con un'insegnante curricolare vanno tenuti presenti elementi peculiari che differiscono generalmente da quelli proposti in orario extra-curricolare. Tra questi spiccano: gli obiettivi curricolari specifici dell'Educazione fisica, la dimensione delle classi con l'impossibilità di escludere gli studenti che non rispondono alla filosofia TSPR, la motivazione potenziale del docente. Tuttavia, il confronto dei dati ottenuti dalle due classi nella presente sperimentazione suggeriscono alcune considerazioni che possono influire positivamente o negativamente nella realizzazione di un programma di attività fisica sportiva in un contesto classe.

La regolarità nell'attuazione del programma. I risultati indicano come anche piccole variazioni rispetto alla regolarità dello svolgimento delle lezioni possono guastare quell'equilibrio che via via si va formando tra docente e alunno/alunni, soprattutto nelle classi con la cosiddetta "gioventù a rischio". L'essere relazionale con i ragazzi, afferma Hellison (2011, 103), è un processo umano complesso e continuo, che è difficile da afferrare, e che ha bisogno di tempo e di confronto. Da una parte è un tempo utile per conoscere la loro personalità con i loro punti di forza e debolezza, con i loro sogni e le loro paure, con le loro opinioni (Ibid., 26). Dall'altra è un tempo in cui il docente, come sottolineato da Pardo García, sperimenta il limite tra l'essere severo e troppo permissivo scoprendo i vantaggi e gli svantaggi di ognuna delle due estremità, alla ricerca del giusto equilibrio (2013, 46).

Il contesto stabile. Inteso sia come contesto strutturale (spazio adibito allo svolgimento della lezione sia esso all'aperto o al chiuso), sia come contesto ambientale (inserimento nel corso dell'anno di alunni; sia compresenza di più classi durante lo svolgimento della pratica). L'incertezza legata alla precarietà delle condizioni atmosferiche che impediscono l'utilizzo di spazi esterni, unita alla mancanza di luoghi alternativi, sembrano mettere a dura prova il lavoro del docente. Così come l'inserimento di alunni all'interno del contesto classe nel corso dell'implementazione, sembra rompere il clima di lavoro creato con la conseguente ricerca di nuovi equilibri.

Che impatto ha avuto il programma fisico-sportivo basato sul TPSR sugli studenti in relazione alla responsabilità personale?

- Livello I - Partecipazione e sforzo.

Partendo dall'analisi dei dati si può affermare in generale che, i risultati relativi a questo livello, confermano complessivamente un processo di cambiamento nella partecipazione e nell'impegno dei partecipanti al programma. Differentemente da alcuni studi precedenti (Cecchini 2007; Wright y Burton 2008) dove l'implementazione è stata realizzata utilizzando una singola disciplina sportiva, in questo studio è risultato vantaggioso, come evidenziato da Pardo García, impiegare attività innovative che risultano particolarmente utili per lavorare sui valori con giovani con disimpegno scolastico (2013, 45; 2008, 375). L'accessibilità alle attività proposte sembra supportare l'accoglienza delle varie diversità, mentre la progressione nelle difficoltà sembra mantenere alta la motivazione. I ragazzi, in questo modo, possono sperimentare positivamente i contenuti del programma imparando ad andare in armonia con gli altri. A questo proposito si ritiene basilare, come sostenuto

da Hellison riconsiderare il termine di successo personale all'interno della pratica: una persona impegnata, coinvolta nel compito, qualunque esso sia, definisce il successo in termini di partecipazione, sforzo e miglioramento (2011, 38).

- Livello III - Autonomia di lavoro.

I risultati relativi a questo livello portano ad affermare che ci sia stato un movimento positivo riscontrabile nelle note di campo del professore relative alla V e VIII sessione della classe A, dove ha riscontrato nei partecipanti non solo la capacità di seguire l'attività prescelta in modo autonomo, ma anche la capacità di espletarla con un certo equilibrio con i propri compagni. Tuttavia, per arrivare alla consapevolezza non solo dei propri interessi ma anche dei propri bisogni, ovvero per raggiungere degli standard di autonomia più maturi relativi al proprio benessere, si ritiene necessario un'implementazione più lunga di otto settimane.

Che impatto ha avuto il programma fisico-sportivo basato sul TPSR sugli studenti in relazione alla responsabilità sociale?

- Livello I - Rispetto.

I dati provenienti dalle osservazioni sul campo e dalle annotazioni dei partecipanti, indicano complessivamente una consapevolezza maggiore nei confronti del termine "rispetto" esteso anche nelle sessioni pratiche. Opstoel et al. (2020), sulla base di una sistematica review, hanno sottolineato gli effetti positivi del Modello di Hellison anche in relazione alla responsabilità sociale nelle sessioni di educazione fisica. Tuttavia, i lavori di Cecchini et al. (2003, 2007), Wright et al. (2008), Jaqueira et al. (2014) Sánchez-Alcaraz Martínez et al. (2016) puntualizzano come lo sport e l'attività fisica non promuovano un cambiamento automatico nella condotta, né sono generatori di comportamenti etici, al contrario i cambiamenti di valori e di atteggiamenti si verificheranno più facilmente se pianificati sistematicamente in contesti fisico sportivi. In relazione a queste affermazioni i dati ottenuti dalla presente ricerca confermano la possibilità di ottenere risultati con un lavoro strutturato. In particolare, si segnala, il passaggio da un'idea di rispetto poco definita a qualcosa di tangibile e concreta, assimilabile ai gesti di Fair Play, in accordo con Cecchini et al. (2007), ma lontani dalla violazione della propria privacy e da ogni forma di stereotipo. Il passaggio successivo, come indicato da Hellison sarà quello di passare dalla consapevolezza al grado di sviluppo, per il quale sono suggerite tempistiche di implementazioni più lunghe.

- Livello IV - Lavoro cooperativo.

I risultati relazionati con il livello IV, nel presente studio, indicano alcuni elementi significativi in merito alla cooperazione tra i partecipanti e all'aiuto nei confronti del professore, mentre non sono stati riscontrati aspetti positivi relativamente alla leadership. Senza dubbio, significativi sono stati un'apertura verso la differenza di genere e una maggiore collaborazione tra il gruppo delle ragazze a partire dalla VI sessione; e i segnali di collaborazione nei confronti dell'insegnante per la preparazione dei cartelloni da parte di alcuni elementi.

Si ritiene che il limite maggiore di questa investigazione sia rappresentato dalla breve durata di questo intervento. Secondo Pozo et al. (2016) un programma di qualità dovrebbe durare almeno un anno accademico. Tuttavia, risultano significativi i risultati ottenuti da Balderson e Shape (2005), Pardo García (2008; 2013) e Wright e Burton (2008), che suggeriscono esiti positivi anche con un'implementazione a breve termine.

Conclusione

Con il presente lavoro è possibile affermare che in un contesto di scuola italiana è possibile utilizzare con esiti positivi il Modello di Hellison per sollecitare le responsabilità personali e sociali nei ragazzi frequentanti il primo superiore. Tuttavia, per estendere i benefici nel contesto classe risulta importante attenuare quegli elementi organizzativi e strutturali che possono essere di disturbo per l'equilibrio che si va via via formando.

La validità del Modello oltrepassa l'ovvietà dello sport come "generatore automatico di valori". L'attività fisico sportiva e i valori insiti nella sua pratica vanno sperimentati, riconosciuti, apprezzati, per poter poi essere scelti. Attraverso il suo Modello, Hellison offre questa opportunità, quella cioè di rendere concreto, tangibile, palpabile, il valore della responsabilità personale e sociale attraverso la pratica sportiva. Un Modello chiaro, sistematico ma nello stesso tempo flessibile, "provvisorio", relativamente semplice nella sua applicazione. Qualità queste che si reputano importanti quando l'operare è un agire-interagire educativo che coinvolge la diade docente-discente. Se da una parte, infatti, troviamo il giovane intento a sperimentare e dare senso alla responsabilità, step by step, dall'altra scorgiamo l'educatore che focalizza con coerenza e precisione i livelli da sviluppare nella sessione pratica, adattandoli alla situazione contingente.

La palestra, il campo sportivo, il cortile, sono i luoghi dove si declina l'attività sportiva, dove sperimentazione e applicazione del Modello si intrecciano. Tuttavia, non basta che i valori siano sperimentabili, non basta la creazione di un Modello, non è sufficiente nemmeno la sola competenza tecnica del docente, è necessario che l'educatore stabilisca con i ragazzi una relazione (*Being relational with kids*), che sappia distinguere le loro forze o debolezze, le loro voci, le loro individualità, rispettandole. Un *modus operandi*, dunque che ponga quelle premesse utili per creare un ambiente favorevole dove gli studenti possano sentirsi trattati con dignità e il loro agire, libero e autonomo, possa portarli a vivere momenti costruttivi (Pardo García 2008, 32). La sessione pratica di Scienze motorie, allora, diventa il luogo per eccellenza dove l'attività fisica intesa come quel complesso di interventi motori che comprendono lo sport, l'atletica, il fitness, o qualsivoglia esercizio di movimento, orientato verso un agire educativo, diventa strumento elettivo per lavorare con i ragazzi, in forma olistica, dove i valori sociali, emotivi e cognitivi possono essere effettivamente incorporati insieme alle abilità tecniche e sportive, per favorire lo sviluppo del proprio modo di essere.

Ringraziamenti

Un sincero ringraziamento alla prof.ssa Teresa González Aja e al prof. Rodrigo Pardo García per il confronto intenso e costruttivo in relazione alle tematiche oggetto di studio in questa ricerca.

Referenze bibliografiche

- Balderson, Daniel e Tom Sharpe. 2005. "The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-Task and Positive Social Behaviors". *Journal of Teaching in Physical Education* 24, n. 1: 66.
- Bay, Marco. 2010. *Appunti e contenuti di Metodologia della ricerca pedagogica*. Roma: UPS.
- Cardano, Mario. 2017. "La ricerca etnografica". In *La ricerca qualitativa*, a cura di Luca Ricolfi, Roma: Carrocci.
- Carranza, Marta e Josep M. Mora. 2003. *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Grao.
- Cecchini, José A., Javier Montero e José V. Peña. 2003. "Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el autocontrol". *Psicothema* 15, n. 4: 631-7.
- Cecchini, José A., Javier Montero, Alicia Alonso, Mikel Izquierdo e Onofre Contreras. 2007. "Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths". *European Journal of Sport Science*, n. 4: 203-11.
- Centro Univeristario sportivo CUS Padova. "Sport Opens School (SOS)". 2019, gennaio/2021, dicembre. *Progetto* n. 603266-EPP-1-2018-1-IT-SPO-SCP. <https://www.sportopensschool.eu> (data di accesso 7 luglio 2024).
- Corbetta, Piergiorgio. 2014. *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. 2. ed. Bologna: Il Mulino.

- DeBusk, Michel e Donald Hellison. 1989. "Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth". *Journal of Teaching in Physical Education* 8, n. 2:104-12.
- Decreto del Presidente della Repubblica. 2010, 15 marzo, n° 87. "Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0109/sg> (data di accesso 8 agosto 2024).
- Decreto Legislativo. 2017, 13 aprile, 61. "Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, [...]". <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg> (data di accesso 8 agosto 2024).
- Della Porta, Donatella. 2010. *L'intervista qualitativa*. Bari: Editori Laterza.
- Deluigi, Rosita, ed. 2013. *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*. Milano: FrancoAngeli.
- Dunton, Genevieve Fridlund, Margaret Schneider, Dan J. Graham e Dan M. Cooper. 2006. "Physical activity, fitness, and physical self-concept in adolescent females". *Pediatric Exercise Science* 18, n. 2: 240-51. <https://doi.org/10.1123/pes.18.2.240>.
- Durigon, Walter. 2015. *Non solo rugby... e non solo per il rugby*. Ferriera di Torgiano, PG: Calzetti Mariucci.
- Escartú Carbonell, Amparo. 2005. *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Barcelona Graó.
- Escartú Carbonell, Amparo, Melchor Gutiérrez Sanmartín, Carmina Pascual Baños, Diana Marín Suelves, Cristina Martínez Taboada e Yadira Chacón Flores. 2006. "Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio 'observacional'". *Revista de Educación* 341: 373-96.
- Farné, Roberto. 2024. *In-ludere. Gioco, sport e formazione*. Bologna: Zanichelli.
- González Aja, Teresa, Pilar Irureta-Goyena e Rodrigo Pardo. 2015. *La educación experiencial como innovación educativa*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Gordon, Barrie. 2010. "An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program". *Journal of Teaching in Physical Education* 29, n. 1: 21-37.
- Gülay, Keske A. e E. Ferda Gürsel. 2017. "The Implementation of Personal and Social Responsibility Model in Physical Education Classes: An Action Research". *Egitim ve Bilim* 42: 191.
- Hellison, Donald. 1973. *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hellison, Donald. 1978. *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Hellison, Donald. 1985. *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald. 1988. "Our Constructed Reality: Some Contributions of an Alternative Perspective to Physical Education Pedagogy". *Quest* 40, n. 1: 84-90. <https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483890>.
- Hellison, Donald. 1995. *Teaching responsibility through physical activity*. 1. ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald. 2003. *Teaching responsibility through physical activity*. 2. ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald. 2011. *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. 3. ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald e David Walsh. 2002. "Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations". *Quest* 54, n. 4: 292-07. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491780>.
- Hellison, Donald, Nick Cutforth, James Kallusky, Tom Martinek, Melissa Parker e Jim Stiehl. 2000. *Youth Development and Physical Activity: Linking Universities and Communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Isidori, Emanuele. 2005. *La pedagogia dello sport*. Roma: Carrocci editore.
- Jaqueira, Ana Rosa, Pere Lavega, Otero Lagardera, Paulo Araujo e Mario Rodrigues. 2014. "Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos". *Educación Siglo XXI* 32, n. 2: 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>.
- Johnston, Hank. 2002. "Verification and Proof in Frame and Discourse Analysis". In *Methods of social Movement Research*, a curated di Bert Klandermans e Suzanne Staggenborg, 62-91. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jung, Jung e Robert Wright. 2012. "Application of Helisson's responsibility model in south Korea: a multiple case study of 'at-risk' middle school students in Physical Education". *Agora for PE and sport*, 14, n. 2: 140-60.
- Legge. 2019, 20 agosto, 92. "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (data di accesso 8 agosto 2024).

- Mantovani, Susanna. 1998. *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Edizioni Bruno Mondadori.
- Manzano-Sánchez, David e Alfonso Valero-Valenzuela. 2019. “Implementation of a model-based program to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviors, violence and classroom climate in primary and secondary education”. *International journal of environmental research and public health* 16, n. 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>.
- Martinek, Thomas. 1997. “Serving Underserved Youth Through Physical Activity”. *Quest*, 49, n. 1: 3–7. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484220>.
- Martinek, Thomas e Donald Hellison. 1997a. “Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity”. *Quest* 49, n. 1: 34–49. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484222>.
- Martinek, Thomas e Donald Hellison. 1997b. “Service-Bonded Inquiry: The Road Less Traveled”. *Journal of Teaching in Physical Education* 17, n. 1: 107. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.1.107>.
- Martinek, Thomas, Donald Hellison e Dave Walsh. 2004. “Service-Bonded Inquiry Revisited: A Research Model for the Community-Engaged Professor”. *Quest* 56, n. 4: 397-12. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491833>.
- McCracken, Grant. 1988. *The long interview*. London: Sage.
- Melo, Marta, Fernando Santos, Paul M. Wright, César Sá e Linda Saraiva. 2020. “Strengthening the Connection between Differentiated Instruction Strategies and Teaching Personal and Social Responsibility: Challenges, Strategies, and Future Pathways”. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 91, n. 5: 28–36. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1734506>.
- Ministero dell’Istruzione. 2022. “Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2020/2021”, Ministero dell’Istruzione, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica, Ufficio di statistica.
- Moro, Walter. 2013. “Strategie per contrastare la dispersione scolastica nel primo biennio della secondaria di secondo grado”. *Formazione & Insegnamento* 11, n. 2: 103–08. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/458> (data di accesso 10 agosto 2024).
- Opstoel, Katrijn, Laurent Chapelle, Frans J. Prins, An De Meester, Leen Haerens, Jan van Tartwijk e Kristine De Martelaer. 2020. “Personal and social development in physical education and sports: A review study”. *European Physical Education Review* 26, n. 4: 797-13. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>.
- Pardo García, Rodrigo e Noemí García-Arjona. 2013. “Impacto de un programa físico-deportivo para educar en valores. Estudio de caso en una ‘escuela deocontinuaón’”. In *El deporte como vehículo de integración*, a cura di Luisa Zagalaz Sánchez et al., 33-48. Sevilla: Wanceulem editorial deportiva.
- Pardo García, Rodrigo. 2008. “La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L’Aquila y Los Angeles”. Tesi di dottorato, Universidad Politécnica de Madrid.
- Parlebas, Pierre. 1997. *Giocchi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il capitello.
- Pozo, Pablo, Alberto Grao-Cruces e Raquel Pérez-Ordás. 2016. “Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review”. *European Physical Education Review* 24, n. 1: 56-75.
- Prat, Queralt, Oleguer Camerino, Marta Castañer, Juan Andueza e Silvia Puigarnau. 2019. “The personal and social responsibility model to enhance innovation in physical education”. *Apunts. Educació Física i Esports*, n. 136: 83-99. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06).
- Rivoltella, Pier Cesare. 2018. *Un’idea di scuola*. Brescia: Scholé Editrice Morcelliana.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, Bernardino Javier, Alberto Gómez-Mármol e María Más Jiménez. 2016. “Study of Achievement Motivation and Motivational Orientation in Physical Education”. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, n. 124: 35-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.03).
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Alberto Gómez Mármol, Alfonso Valero Valenzuela, Ernesto de la Cruz Sánchez e Rocío Esteban Luís. 2012. “Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares”. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 12, n. 2: 13-8.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Alberto Gómez-Mármol, Alfonso Valero e Ernesto de la Cruz. 2013. “Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física”. *Motricidad: European Journal of Human Movement* 30: 121-9.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Javier Courel Ibáñez, Cristina Sánchez Ramírez, Alfonso Valero Valenzuela e Alberto Gómez Mármol. 2020. “Personal and social responsibility model through sports: a bibliographic review”. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación* 37: 755-62.

- Santos, Fernando, Rui Neves e Melissa Parker. 2020. "Future pathways in implementing the Teaching Personal and Social Responsibility Model in Spain and Portugal". *Retos* 38: 802-10. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72696>.
- Scarpa, Stefano. 2011. *Il corpo nella mente. Adolescenza, disabilità sport*. Ferrera di Torgiano, PG: Calzetti Mariucci.
- Siedentop, Daryl. 2011. "Foreward". In *Hellison. Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*, a cura di Donald Hellison, IX-X. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siegel, Daniel J. 2014. *La mente dell'adolescente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Staccioli, Gianfranco. 2008. *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. 2. ed. Roma: Carrocci editore.
- Tomlinson, Carol Ann e Marcia B. Imbeau. 2012. *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.
- Vianello, Renzo, Gianluca Gini e Silvia Lanfranchi. 2019. *Psicologia dello sviluppo*. Novara: De Agostini scuola.
- Walsh, David S., Maria J. Veri e Donell Scobie. 2012. "Impact of the Kinesiology Career Club: a TPSR-based possible futures program for youth in underserved communities". *Ágora para la EF y el deporte / agora for PE and sport* 14, n. 2: 213-29.
- Wright, Paul M. e Suzanne Burton. 2008. "Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class". *Journal of Teaching in Physical Education* 27, n. 2: 138-54.
- Zoletto, Davide. 2012. *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto, Davide. 2016. "Lo sport in contesti educativi eterogenei e multiculturali". In *Corpo, Educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, a cura di Matteo Morandi, 148-62. Milano: FrancoAngeli.

LOS CAMPAMENTOS DE LAS FALANGES JUVENILES DE FRANCO (1942-1959). DISCIPLINA, OBEDIENCIA Y ARDOR AL SERVICIO DE LA FALANGE Y DE ESPAÑA

Franco's Youth Falanges Camps (1942-1959). Discipline, obedience and ardor at the service of the Falange and Spain

Gonzalo RAMÍREZ MACÍAS 

Universidad de Sevilla (España)

E-mail: grm@us.es

Resumen

Los campamentos organizados por las Falanges Juveniles de Franco (1942-1959), asociación juvenil de la Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S, tenían como finalidad la socialización política de la juventud española afiliada a la Falange. Para ello utilizaron lo que Foucault define como "disciplinas", prácticas que buscaban controlar y someter a los individuos para hacerlos dóciles y útiles. Con el objetivo de analizar las disciplinas que se utilizaron en estos campamentos para adoctrinar a los asistentes, se lleva a cabo un análisis de los mismos a partir de fuentes primarias, con el apoyo de otras secundarias. Los resultados muestran la existencia de hasta diez disciplinas diferentes. Entre ellas destacan la educación física y la práctica de deportes.

Palabras clave: dictadura franquista, Falange, juventud, adoctrinamiento, campamentos.

Abstract

The camps organised by the Falanges Juveniles de Franco (1942-1959), a youth association of the Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S, were aimed at the political socialisation of Spanish youth affiliated to the Falange. To this purpose, they used what Foucault defines as 'disciplines', practices that sought to control and subdue individuals in order to make them docile and useful. In order to analyse the disciplines that were used in these camps to indoctrinate the attendees, an analysis of these camps is carried out using primary sources, with the support of other secondary sources. The results show the existence of up to ten different disciplines. These include physical education and sports.

Keywords: Franco's dictatorship, Falange, youth, indoctrination, camps.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

Introducción

Los estados totalitarios siempre han prestado un gran interés en torno a la juventud. La Alemania nazi o la Italia fascista llegaron a desarrollar organizaciones exclusivamente dedicadas a este sector de la población. Sin duda, la vitalidad, el dinamismo y la maleabilidad de este colectivo, lo hace especialmente relevante a la hora no sólo de lograr una conveniente cohesión social, sino, incluso, de conseguir evitar la desestabilización de la sociedad. La dictadura franquista, bien por mimetismo con el resto de potencias del Eje, bien por propia convicción sobre la necesidad de controlar a la juventud, también contó con organizaciones que se encargaron de la socialización política o encuadramiento de la juventud española. Se trataba del Frente de Juventudes para los chicos y de la Sección Femenina para las chicas, ambas organizaciones pertenecían a la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista.

Este partido político nunca atesoró el poder de sus homólogos italianos y alemanes. De hecho, a partir de 1945, con el fin de la Segunda Guerra Mundial, su relevancia dentro del llamado Movimiento Nacional fue disminuyendo paulatinamente. Si bien, gracias a la voluntad de Franco, aún mantuvo relevantes cuotas de poder en relación con la socialización política de la juventud¹.

Bajo este contexto político, la Falange, así como todas sus organizaciones, siempre aspiraron a su ideal inicial de una sociedad falangista, es decir, tuvieron como finalidad la construcción de una identidad colectiva falangista. Para ello trataron de acaparar todos los medios que el Estado Totalitario pudiera otorgarles, pero desde el principio toparon con otros sectores del régimen, especialmente la Iglesia católica, que reclamaron para sí muchos de los campos de acción donde la Falange quería desarrollar su labor socializadora².

A pesar de ello, la Falange pudo desarrollar su proyecto socializador en varios ámbitos, entre los que destacó el de las prácticas físicas y deportivas, incluyendo la educación física, el deporte y las actividades físicas al aire libre. Hay que subrayar que éste no era, ni entonces ni ahora, un ámbito menor, pues las prácticas físicas y deportivas, lejos de ser un factor secundario, resultan un componente básico de cualquier sociedad contemporánea. De hecho, en estas prácticas se destilan muchos de los aspectos definitorios de cualquier sociedad (políticos, culturales, sociales, económicos...). De todo ello se ha hecho eco la historiografía española, no en vano son numerosos los estudios precedentes que han analizado las prácticas físicas y deportivas que organizaron, dirigieron y controlaron tanto el Frente de Juventudes como la Sección Femenina. Entre ellos destacan los realizados por González Aja³, Herrero⁴, Manrique⁵, Pujadas et al.⁶, Ramírez-Macías⁷,

¹ Joan María Thomàs, *Los fascismos españoles* (Barcelona: Editorial Planeta, 2011), 28.

² Antonio Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 59.

³ Teresa González Aja, "Contamos contigo. Sociedad, vida cotidiana y deporte en los años del desarrollismo (1961-1975)", en *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España (1870-2010)*, coord. Xavier Pujadas (Madrid: Alianza, 2011), 323-53.

Teresa González Aja, "Monje y soldado. La imagen masculina durante el Franquismo", *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 1, n.º 1 (2005): 64-83, <http://doi.org/10.5232/ricyde2005.00105>.

⁴ Heliodoro Herrero, "Por la educación hacia la revolución: La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 2, n.º 4 (2002): 21-36, <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artfran.htm>.

⁵ Juan Carlos Manrique, "Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961)", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 14, n.º 55 (2014): 427-49, <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista55/artactividad494.htm>.

⁶ Xavier Pujadas et al., "Sports, morality and body: The voices of sportswomen under Franco's dictatorship", *International Review of the Sociology of Sport* 51, n.º 6 (2016): 679-98, <https://doi.org/10.1177/1012690214551182>.

⁷ Gonzalo Ramírez-Macías, "Women Archetype and Female Physical Education during Franco's Dictatorship", *The International Journal of the History of Sport* 29, n.º 11 (2012): 1513-28, <https://doi.org/10.1080/09523367.2012.666969>.

Mauri⁸ y Ortega⁹.

Estas investigaciones suelen tener un carácter global, donde se analizan las prácticas físicas y deportivas que auspiciaron el Frente de Juventudes o la Sección Femenina, los modelos de hombre y mujer que propugnaba el régimen a través de estas prácticas o las características de éstas en periodos o lugares concretos. Sin embargo, llegados a este punto de madurez historiográfica, es interesante plantear investigaciones sobre la socialización política de la juventud española a través de prácticas físicas y deportivas específicas. Al respecto, un campo de especial interés es el de las actividades del tiempo de ocio, habida cuenta de que la educación física reglada ha sido ampliamente estudiada. Estas prácticas recreativas, más que ser vistas en conjunto, hay que analizarlas sectorialmente, valorando específicamente la repercusión de cada una de ellas en la vida cotidiana de la juventud española. Así, una de las actividades de esta índole, que han tenido una menor relevancia historiográfica, son los campamentos organizados por las Falanges Juveniles de Franco, asociación perteneciente al Frente de Juventudes y formada por afiliados que aspiraban a convertirse en futuros falangistas¹⁰. De hecho, estos campamentos eran definidos como auténticas ciudades de lona, donde los acampados eran instruidos en los principios falangistas durante semanas enteras, sin intromisión exterior alguna. De tal forma, que se constituyeron como una potente herramienta de socialización política que, además, contaba con la motivación de los propios acampados. Éstos, en los duros años de las primeras décadas franquistas, veían en estas actividades al aire libre no sólo una forma de vivir el ideario falangista plenamente, sino de escapar, transitoriamente, de la dureza de sus vidas cotidianas.

Con el objetivo de vertebrar el análisis de estos campamentos como herramientas de socialización política, se parte de la categoría analítica de disciplina. Según Foucault¹¹, en la sociedad existen disciplinas para controlar a los individuos y hacerlos dóciles y útiles. Vázquez define a estas disciplinas como tecnologías “que actúan encauzando el cuerpo individual con arreglo a una norma y produciendo sujetos dóciles y útiles”¹². Al respecto, Mauri observa que la educación física y el deporte serían dos de estas disciplinas¹³, de hecho, sostiene que en estos campamentos “se practicaba, casi de manera obsesiva, la Educación Física y las actividades deportivas y a través de ella se concretó -de forma exacerbada- la obediencia ciega, el heroísmo y la disciplina rígida”¹⁴. Por todo ello, la finalidad de esta investigación es analizar las tecnologías disciplinarias o disciplinas que utilizaron las Falanges Juveniles de Franco en sus campamentos con el objetivo de lograr la ansiada socialización política de la juventud, prestando especial atención a dos de ellas: la educación física y el deporte. Para ello, se han analizado fuentes primarias, como manuales o monografías publicadas por el Frente de Juventudes, contenidas en el catálogo general de la Biblioteca Nacional de España o en el Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla. Asimismo, han sido objeto de estudio varias publicaciones periódicas de la Falange, contenidas en la hemeroteca digital de la Biblioteca

⁸ Marta Mauri, “Mens sana in corpore sano. La Educación Física del Frente de Juventudes y el disciplinamiento de los cuerpos”, en *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, eds. Nuria Padrós, Eulàlia Collelldemont y Joan Soler (Barcelona: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015), 381-91.

Marta Mauri, “Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960)”, *Historia Crítica*, n.º 16 (2016): 85-103, <http://dx.doi.org/10.7440/histcrit61.2016.05>.

Marta Mauri, “Un cuerpo fuerte para asegurar la identidad española. La Educación Física del Frente de Juventudes durante el Franquismo (1940-1960)”, *Materiales para la Historia del Deporte*, n.º 18 (2019): 29-40, http://polired.upm.es/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/4204/4240.

Marta Mauri. “Corregir el cuerpo y disciplinar a la juventud. La Educación Física del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-60)”, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 24 (2022a): 161-83, <https://doi.org/10.24197/aeftd.24.2022.161-183>.

⁹ Pedro Ortega, “El Frente de Juventudes en una provincia castellana: Palencia (1940-1961)” (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2007), <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/886>.

¹⁰ Mauri, “Un cuerpo fuerte”, 30.

¹¹ Michel Foucault, *Vigilar y Castigar* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002), 5.

¹² Francisco Vázquez, *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de uso* (Madrid: Dado ediciones, 2021), 154.

¹³ Marta Mauri y Xavier Torredadella, “Reinventar a Foucault. Una mirada arqueo-genealógica a la historia de la educación física y el deporte escolar en España”, *Retos*, n.º 44 (2022b): 837-845, <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91306>.

¹⁴ Mauri, “Mens sana”, 387.

Nacional de España. Por otro lado, se han incorporado fuentes primarias audiovisuales, referidas al noticiario No-Do, a partir del Archivo Histórico de Radio Televisión Española. En lo referido a las disposiciones legislativas, se ha consultado la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado. Finalmente, hay que subrayar la relevancia que para esta investigación tienen las fuentes secundarias, pues no sólo han ayudado a profundizar en la comprensión de la finalidad que perseguían los campamentos que son objeto de estudio, sino en el relevante papel que la educación física y el deporte tuvieron para el Frente de Juventudes como medios de transmisión ideológica.

Las Falanges Juveniles de Franco

El Movimiento Nacional, creado en 1937 mediante el llamado Decreto de Unificación de 19 de abril de 1937¹⁵ era un partido que aglutinaba a todas las corrientes de derechas y que dependía directamente de Franco; en definitiva fue un consorcio de carlistas, monárquicos y, por supuesto, falangistas¹⁶. Este Movimiento Nacional fue el único partido político durante el franquismo y permitió al dictador tener bajo su tutela a todas las facciones que lo habían apoyado, sin posibilidad de que éstas tuvieran autonomía. Esta unificación fue aceptada por los falangistas que, sin embargo, con ello renunciaban a su proyecto revolucionario¹⁷.

Bajo este ordenamiento político, Franco estructuró el aparato gubernamental que rigió España. Así, la política en torno a la juventud estuvo encomendada al Frente de Juventudes. Esta organización, comprendida dentro de la Falange, fue creada en diciembre de 1940 y estuvo en vigor hasta su desmantelamiento en 1977. El objetivo fundamental del Frente de Juventudes fue la socialización política de toda la juventud española, tanto de los afiliados como de los no afiliados o encuadrados. Este cometido trató de llevarlo a cabo por diversos cauces: asignaturas dentro del sistema educativo, como formación del espíritu nacional o educación física, por medio del deporte escolar y el de alta competición, a través de sus centros de formación, mediante la organización de actividades de ocio en la naturaleza, como las marchas o los campamentos, etc.

El punto de partida de todo ello estuvo en la Ley Fundacional del Frente de Juventudes, de 6 de diciembre de 1940¹⁸, pues a través de ella no sólo se creaba esta organización, sino que, como se indica en su preámbulo, ésta debía ser: “cauce que pueda asegurar la formación y disciplina de las generaciones de la Patria en el espíritu católico, español y de milicia”¹⁹.

A nivel organizativo, tal y como se expone en el artículo primero de dicha ley, el Frente de Juventudes se encargaría de la formación y encuadramiento de las fuerzas juveniles de España, si bien, en el artículo cuarto, se encomienda esta labor, en el ámbito femenino, a la Sección Femenina del Frente de Juventudes. De forma que, legalmente, todos los jóvenes pasaban a estar encuadrados (aunque no estuvieran afiliados) en el Frente de Juventudes o en su Sección Femenina. No obstante, hay que subrayar que, en relación con los afiliados, esta ley encomendaba en su artículo séptimo una serie de funciones más concretas:

- a) La educación política en el espíritu y doctrina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- b) La educación física y deportiva.
- c) La educación premilitar para la organización masculina.
- d) La iniciación a las tareas del hogar para la femenina.
- e) Colaborar en la formación cultural, moral y social con las instituciones a las que corresponde prestarlas y secundar la educación religiosa propia de la Iglesia.

¹⁵ Decreto 255 de 19 de abril, de Unificación (BOE núm. 182, de 20 de abril de 1937).

¹⁶ González Aja, “Monje y soldado”, 66.

¹⁷ Thomàs, *Los fascismos españoles*, 145.

¹⁸ Ley de 6 de diciembre de 1940, por la que se instituye el Frente de Juventudes (BOE núm. 342, de 7 de diciembre de 1940), 8292-94.

¹⁹ *Ibid.*, 8392.

- f) Organizar y dirigir campamentos, colonias, albergues, cursos, academias y cualquier otra obra de este género enderezada al cumplimiento de sus funciones.
- g) Complementar, respecto de sus afiliados, la labor del Estado, principalmente en materia de sanidad, enseñanza y trabajo²⁰.

Sin embargo, tal y como expone Viñao²¹, esta ley topó con la contestación de otros sectores del régimen, especialmente la Iglesia católica. Esta institución, a pesar del exiguo campo de acción atribuido a las organizaciones falangistas en el ámbito de la educación formal (en comparación con el asignado a la propia Iglesia católica), no aceptó de buen grado el importante papel que se le concedió al Frente de Juventudes y a la Sección Femenina en el ámbito de la educación no formal, donde se incluían las actividades recreativas y de ocio, como es el caso de los campamentos. Sus argumentos al respecto eran que diferentes organizaciones cristianas, habían venido trabajando durante décadas con la juventud y contaban con una amplia red organizativa al respecto. Bien es cierto que esta ley preveía la existencia de un asesor religioso en las actividades propias de las organizaciones falangistas, pero ello no mitigó el recelo eclesiástico, que logró mantener sus propias actividades recreativas de forma paralela, como las de los Scouts Hispanos²².

A pesar de estos enfrentamientos intersticios dentro del propio Movimiento Nacional, el Frente de Juventudes se puso manos a la obra para cumplir con su cometido adoctrinador, para ello creó durante sus primeros meses de existencia una entidad específica que denominó Falanges de Voluntarios. Esta entidad evolucionó y fue robusteciéndose en cuanto a estructura y funciones, de forma que en 1942 pasó a llamarse Falanges Juveniles de Franco, entendidas como la organización juvenil del Frente de Juventudes. Esta organización estaría vigente hasta 1959, año en el que fue sustituida por la Organización Juvenil Española, cuyos planteamientos estaban más despolitizados y cuya estructura organizativa permitía un control pleno por parte de la Secretaría General del Movimiento²³.

El problema inicial que tuvieron las Falanges Juveniles de Franco es que el nuevo estado totalitario exigía con premura una política concreta para la juventud, pero los dirigentes falangistas carecían de experiencia al respecto²⁴. Ciertamente que tenían a su favor dos aspectos, que eran dirigentes bastante jóvenes y que traían un ideario político novedoso en España, el nacionalsindicalista. Todo lo cual jugaba a favor de ellos por su cercanía generacional y su novedad. Sin embargo, lo cierto es que eran inexpertos en el campo de las políticas juveniles, lo que los llevó a recurrir a entidades con más tradición y que pertenecían a otras facciones derechistas incluidas en el partido único. Entre ellas se encontraban la Organización Infantil Tradicionalista, las Juventudes de Acción Popular y los Scouts Hispanos. Aunque, sin duda, la principal fuente de inspiración la encontraron en las poderosas organizaciones juveniles de las otras potencias del Eje, principalmente en las *Hitlerjugend* y, en segundo término, en la *Opera Nazionale Balilla*²⁵.

No obstante, existieron algunas discrepancias entre los falangistas y, principalmente, las juventudes hitlerianas, sobre todo en relación con el papel que debía jugar la Iglesia católica y la familia en las políticas relacionadas con la juventud. Todo lo cual llevó a las Falanges Juveniles de Franco a evolucionar a posiciones propias, sin que ello implicara perder afinidad con las organizaciones alemana e italiana. De hecho, tuvieron muy en cuenta el modelo de organización alemán y tomaron como propios muchos de sus rasgos identificativos: la uniformidad, la liturgia, el programa de actividades, la definición de los objetivos de socialización política, la estructura

²⁰ *Ibid.*, 8393.

²¹ Antonio Viñao, "La educación en el franquismo (1936-1975)", *Educación en Revista*, n.º 51 (2014): 19-35.

²² José Ignacio Cruz, *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo razones de un fracaso* (Madrid: Alianza Editorial, 2001), 245.

²³ Manuel Parra, *Juventudes de vida española. El Frente de Juventudes. Historia de un proyecto pedagógico* (Madrid: Fundación Editorial San Fernando, 2001), 53.

²⁴ José Ignacio Cruz, "Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de la juventud durante el primer franquismo", *Revista de Educación*, n.º 357 (2009): 515-35, <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-071>.

²⁵ José Ignacio Cruz, *Prietas las filas. Las Falanges Juveniles de Franco* (Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2012), 24.

organizativa y, dentro de ella, en especial, el principio de autodirección²⁶. Este principio incidía en la necesidad de que las diferentes estructuras dentro de las Falanges Juveniles de Franco estuvieran dirigidas por los más aptos entre los propios jóvenes, de forma que aquellos que detentaran puestos de dirección no fueran personas de otras entidades dentro del partido falangista, ni de un rango de edad superior, sino que salieran de entre los más aptos dentro de los mismos integrantes de estas falanges.

Sáez realiza un profundo análisis sobre la estructura organizativa de las Falanges Juveniles de Franco. Por edades se dividían en flechas (de 11 a 15 años), cadetes (de 15 a 18 años) y guías (de 18 a 21 años)²⁷. Por formas de agrupamiento se organizaban en escuadras, formadas por seis jóvenes siendo uno de ellos el jefe. Pelotones, formados cada uno de ellos por dos escuadras y un jefe. Después estaba la falange, formada por seis escuadras o tres pelotones, contando con un jefe y un subjefe. Finalmente estaba la centuria, formada por tres falanges y, igual que en el caso anterior, contaba con un jefe y un subjefe. Esta última era la estructura organizativa más característica, de forma que las centurias de cada provincia dependían del delegado provincial del Frente de Juventudes, que a su vez formaba parte de la delegación nacional.

Como puede observarse a nivel estructural, el principio de autodirección estaba claramente integrado en esta organización, de forma que para formar a sus mandos menores contaban con un programa de formación, con cursos, manuales y, por supuesto, campamentos. Se trataba de preparar a los futuros dirigentes en el conocimiento de los rasgos fundamentales de la doctrina nacionalsindicalista, a la vez que en ellos se iban materializando las cualidades que debían caracterizar a todo buen falangista. Así, siguiendo los objetivos que se marcan en el *Manual del Jefe de Centuria*, se pueden sintetizar los principios ideológicos y las cualidades propias del buen falangista de la siguiente forma: tener fe en Dios; servir a la patria y al caudillo; honrar la memoria de José Antonio Primo de Rivera; romper con los sistemas políticos que arruinaron España; vivir en milicia, en permanente acto de servicio siendo soldado pero también apóstol, que muestre el camino a otros jóvenes; ser disciplinado, obediente y ejemplo para el resto; con todo ello el falangista debe luchar día a día por la grandeza de España²⁸.

Las Falanges Juveniles de Franco potenciaron estos principios ideológicos y estas cualidades en sus mandos menores, que eran los espejos en los que debían fijarse el resto de los afiliados y, por extensión, los no afiliados o encuadrados. Así, el objetivo último era formar una juventud con una profunda admiración a José Antonio Primo de Rivera, que respetara a la autoridad, que fuera obediente, que viviera con estilo falangista y que tuviera capacidad de proselitismo. En definitiva, se trataba de ser ejemplares en todo tipo de conductas, de acuerdo con este modelo nacionalsindicalista, potenciándose especialmente aquellas que inculcaban el principio de obediencia. Como expuso Sáez se trataba de fomentar “conductas automáticas caracterizadas por la sumisión, la docilidad, el acriticismo, el acatamiento, la aceptación indiscriminada de mensajes y estímulos, etc.”²⁹. El fin último no era otro que la revolución nacionalsindicalista, que tendría como

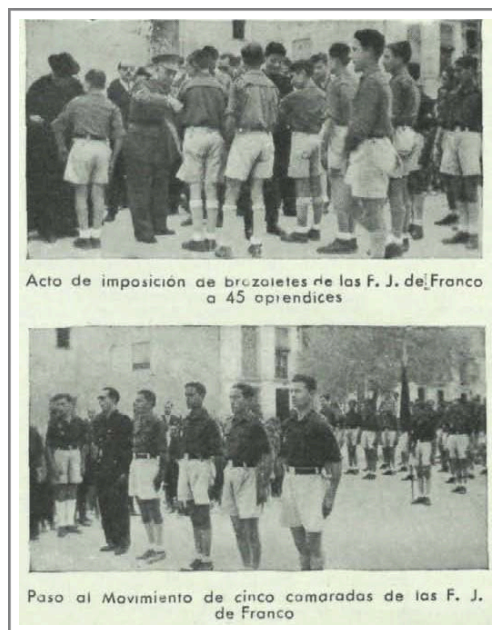


Figura 1. “Actos de las Falanges Juveniles de Franco”, Revista Y, n.º 1, diciembre, 1945, 42.

²⁶ José Ignacio Cruz, “Falange”, 515-35.

²⁷ Juan Sáez, *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la posguerra (1937-1960)* (Madrid: Siglo XXI, 1988), 135.

²⁸ Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual del Jefe de Centuria* (Madrid: Frente de Juventudes, 1942), 16-17.

²⁹ Sáez, *El Frente de Juventudes*, 150.

vanguardia a la juventud española, adalid del nuevo orden, donde los mejores formarían la jerarquía política y el resto actuaría con obediencia y ardor de servicio a la patria.

Para lograr este fin, las Falanges Juveniles de Franco desarrollaron específicamente un importante número de actividades. Según Cruz, se pueden agrupar en dos categorías: formación y actividad físico-deportiva³⁰. En las primeras destacaban las reuniones semanales de los afiliados, en ellas se seguía una liturgia precisa, marcada por la delegación nacional y se trataban diferentes aspectos de la doctrina nacionalsindicalista. Otras actividades propias de este ámbito formativo eran los periódicos y los actos de índole propagandística.

En cuanto al segundo grupo de actividades, las propias del ámbito físico-deportivo, además de los campamentos que son objeto de estudio de este trabajo, hay que destacar que periódicamente se realizaban no sólo encuentros deportivos amistosos entre centurias o falanges, sino incluso competiciones a nivel provincial y nacional en deportes como balonmano, baloncesto, atletismo, voleibol, boxeo, natación y fútbol entre otros. Con el objetivo de estimular la práctica deportiva, más allá de los torneos nacionales, muchas delegaciones provinciales del Frente de Juventudes, como es el caso de Palencia, crearon campeonatos específicos. Ortega describe como entre estas centurias, para mayor incentivo de sus afiliados y para mejorar su formación integral, se crearon en diciembre de 1952 el “Trofeo Jefe Provincial” y el “Guión de Educación Física”, para cadetes y guías, así como el “Galardón Delegado Provincial” para los flechas³¹.

Los campamentos de las Falanges Juveniles de Franco

En el *Manual de Campamento* publicado por el Frente de Juventudes se indica: “Los campamentos del Frente de Juventudes son, en pequeño, auténticas ciudades de lona, que funcionan en régimen íntegramente falangista. En este sentido, no son más que un anticipo de lo que queremos que llegue a ser el pueblo, la ciudad, la nación futura”³². Por tanto, ya desde la propia definición, es posible observar cómo estas actividades tenían un marcado carácter adoctrinador. Se trataba de transmitir la ideología nacionalsindicalista a través de un proceso formativo intensivo, en el que la doctrina de las Falanges Juveniles de Franco fuera permeando en cada uno de los jóvenes acampados a través de cada una de las actividades que realizaban, desde que se levantaban y hasta que se acostaban. Todo ello con la idea, revolucionaria, de alcanzar una sociedad que hubiera asimilado plenamente los principios falangistas³³.

Por otro lado, hay que destacar la importancia de los campamentos dentro de la política llevada a cabo por el régimen en torno a la juventud, de hecho, incluso en obras de calado más general, había referencias explícitas a los campamentos y su finalidad. Así, Dávila expone:

El Campamento es la más acabada escuela de honor y de disciplina, en donde el pequeño camarada se inicia y profundiza en los conocimientos de nuestros postulados revolucionarios. El Campamento es, en fin, el más preciado medio para conseguir en las jóvenes generaciones el *Mens sana in corpore sano*, que perpetuará con afianzamiento la obra revolucionaria que España se ha propuesto realizar a costa de grandes y tan sensibles sacrificios y esfuerzos³⁴.

En base a todo lo dicho, a modo de síntesis, es posible señalar los aspectos definitorios de estos campamentos:

- Contexto libre de influencias externas: los muchachos salían de sus contextos familiares y se integraban en una estructura social que se autodefinía como ciudades de lona.

³⁰ Cruz, *Prietas las filas*, 72.

³¹ Ortega, “El Frente de Juventudes”, 299.

³² Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento. Edición de 1948* (Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1948), 17.

³³ *Ibid.*, 9.

³⁴ Sancho Dávila, *De la O.Ĵ. al Frente de Juventudes* (Madrid: Editorial Nacional, 1941), 85.

- Predominio de acciones formativas: las Falanges Juveniles de Franco entendían el campamento no como un espacio de recreo y diversión, sino como una herramienta pedagógica para formar a la juventud española afiliada en los principios falangistas.
- Convivencia falangista: No se trataba sólo de recibir una formación de carácter teórico, sino de vivenciar diariamente, para así ir asimilando de forma personal y duradera, los principios definitorios de todo buen falangista: disciplina, estilo de milicia, obediencia, etc.
- Campamento como modelo social: Se trataba de vivenciar la utopía revolucionaria del futuro, que el Frente de Juventudes quería para la sociedad española en su conjunto.

Por todo ello, es posible afirmar que en los campamentos los acampados eran sometidos, sin remedio, a una serie de tecnologías disciplinarias, explícitas e implícitas, que tenían como finalidad su adoctrinamiento en los principios falangistas. No se trataba del simple conocimiento teórico de estos principios, sino de la plena interiorización de los mismos, hasta que éstos provocaran respuestas automáticas en el quehacer diario de cada uno de ellos, más allá de los límites espaciales y temporales de los propios campamentos. Como dijo el propio delegado nacional de Juventudes, Elola Olaso, se trataba de que asumieran plenamente un “modo de ser falangista”³⁵.

Los campamentos de las Falanges Juveniles de Franco tenían un marcado cariz premilitar. Así, trataban de inculcar el estilo de milicia, del que se decía en el *Manual de Campamento* que “no es el jugar a los soldaditos, copiando lo militar, sino la base de la verdadera y completa educación cívica que practican todas las naciones conscientes de sus obligaciones”³⁶. Por todo ello, toda la estructura, organización y gestión de los campamentos estuvieron vertebradas desde ese espíritu de milicia, el cual podemos definir como la primera y más general de las disciplinas utilizadas para lograr la ansiada socialización política.

En general, podríamos caracterizar estructuralmente un campamento de la forma en que aparece descrito en la *Revista Mandos*:

CAMPAMENTOS. Por definición es nuestro tipo normal de Campamento de Verano, cuya principal misión es la formación y que se caracteriza exteriormente por utilizar tiendas de campaña tipo escuadra. Posee cierto número de instalaciones fijas y semifijas (cocina, almacén, letrinas, etcétera). El personal de servicios es totalmente masculino, reduciéndose a un mínimo a medida que aumenta la edad de los acampados. La capacidad es por lo menos de una Centuria, siendo el tipo ideal de tres Centurias completas si forman unidades orgánicas ya constituidas anteriormente o de unas 225 plazas (5 Falanges) si la participación es por Falanges en lugar de por Centurias completas. Existe prohibición de montar campamentos mayores de tres Centurias completas sin autorización especial³⁷.

A partir de esta estructura general, el *Manual de Campamento*³⁸ los clasifica bajo diferentes criterios, al respecto destacan tres de ellos. En primer lugar, según el carácter permanente de los emplazamientos, criterio bajo el que se encuentran los permanentes (que se utilizaban todo el año), los semifijos (que contaban con instalaciones básicas y se usaban en verano) y los volantes o marchas por etapas (eran campamentos itinerantes según un recorrido prefijado, por tanto, no contaban con instalaciones). En segundo lugar, atendiendo a la finalidad primordial, se distinguían entre campamentos de formación y de captación. Los primeros tenían una finalidad formativa y estaban dirigidos a los afiliados (para la formación general, la formación de los mandos o formaciones específicas: agropecuaria, marítima, botánica, etc.). Los segundos se dirigían a los muchachos encuadrados, a los que se les iniciaba en el ambiente y la ideología nationalsindicalista, con la que no habían tenido contacto previamente. Finalmente, otro criterio relevante, para entender la estructura de estos campamentos, viene determinado por la edad de los participantes. Las Falanges

³⁵ José Antonio Elola Olaso, “Veinte años”, *Revista Mandos*, n.º 18, 1960, 3.

³⁶ Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento 1948*, 305.

³⁷ “Vida Sobrenatural. Normas para el mes de Julio en los Campamentos”, *Revista Mandos*, n.º 7, 1942, 48-49.

³⁸ Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento. Edición de 1943* (Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1943), 45-51.

Juveniles de Franco, buscando cierta homogeneidad para asegurar los mejores rendimientos formativos, utilizó, tanto para afiliados como para encuadrados, su propia clasificación: de 11 a 15 años eran flechas, de 15 a 18 años eran cadetes y de 18 a 21 años eran guías.

Dos de estas clasificaciones estructurales, la referida al carácter de mayor o menor permanencia de las instalaciones y la que organiza a los participantes por edades, remiten a ese espíritu de milicia, tan valorado por las Falanges Juveniles de Franco. Sin embargo, en relación con el criterio que diferencia entre campamentos de formación y de captación, hay que subrayar que, si bien ambos tenían un fin socializador, para esta investigación son relevantes los de formación, donde los afiliados profundizaban en los principios del nacionalsindicalismo, no sólo de forma teórica sino vivenciándolos plenamente.

Todos los campamentos, con independencia de su estructura concreta, requerían de una gran preparación, no se trataba de actividades espontáneas, sino que empezaban a prepararse tres o cuatro meses antes. La estructura organizativa, según el *Manual de Campamento*³⁹, seguía los principios jerárquicos propugnados por la organización, teniendo como máxima autoridad al jefe de campamento, que contaba con un secretario. Después se encontraban el jefe de formación política, el de actividades culturales (aunque a veces éste no existía y sus competencias eran asumidas por el jefe de formación política), el capellán, el jefe de formación premilitar, el de educación física, el médico y los jefes de intendencia y servicio técnico. Cada uno de ellos contaba con diferentes auxiliares.

Esta estructura organizativa era un ejemplo de la manera falangista de entender la política, donde no había cabida para la democracia, sino que eran los más aptos los que debían dirigir y gobernar, bajo una escrupulosa jerarquía, a estas pequeñas ciudades de lona. Sin embargo, más allá de la relevancia de este principio de jerarquía, es importante subrayar que los jefes tenían un rol dominante con respecto a los acampados. Así, las relaciones que se daban entre jefes y acampados, en todos los quehaceres diarios del campamento, eran relaciones de poder asimétricas, siendo éstas en sí mismas una importante disciplina para lograr el objetivo de socialización política. Como expone Vázquez, el poder es acción, esto es, relación, no una sustancia que uno u otro posee. Nadie tiene el poder; este consiste en la acción ejercida por unos agentes para orientar, para conducir a otros⁴⁰ y los jefes ejercían este poder en sus relaciones con los acampados para moldearlos, para adoctrinarlos en los principios falangistas. Estas relaciones entre jefes y acampados eran un mecanismo eficaz que, más allá de consignas teóricas, cantos o desfiles, transmitían ese modo de ser falangista. De hecho, Luis del Val, a pesar de su benévola concepción de estos campamentos, reconoce que eran vigilados por los jefes de campamento y si alguno cometía alguna falta era expulsado⁴¹.

Ahora bien, ni siquiera el jefe del campamento escapaba a estas relaciones asimétricas, pues hay que matizar que la organización de un campamento no dependía en última instancia de dicho jefe, ya que absolutamente ningún aspecto quedaba al margen de los estamentos superiores de la organización. De hecho, el propio delegado provincial del Frente de Juventudes era quien debía dar el visto bueno a cada campamento, previa inspección y aprobación de todos los aspectos organizativos del mismo.

Al respecto, hay que indicar que, en aras de una adecuada organización de los campamentos, los estamentos superiores no sólo vigilaban, sino que contaban con mecanismos para transmitir sus consignas a los miembros de los escalafones inferiores. En torno a ello, pueden destacarse tres: las circulares internas, las revistas y boletines, como *Mandos* o *Yugo*, y, por último, los manuales publicados por el Frente de Juventudes. Estos últimos son de especial interés para esta investigación, entre ellos destaca no sólo el *Manual de Campamento* ya referenciado, sino el *Manual del Acampado*. Ambos textos se publicaron en diferentes ediciones hasta 1960 y pueden caracterizarse como

³⁹ Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento 1948*.

⁴⁰ Vázquez, *Cómo hacer cosas*, 146.

⁴¹ Luis del Val, *Prietas las filas un niño en el frente de juventudes* (Madrid: Temas de Hoy, 1999), 23.

tecnologías disciplinarias, pues tenían como finalidad el adoctrinamiento de los jóvenes que asistían a los campamentos, ya fueran jefes o acampados, encauzándolos dentro de los principios falangistas. El primero se dirigía a los jefes de campamento, mandos menores de las Falanges Juveniles de Franco, que a través de él se formaban en aspectos organizativos y doctrinarios. El segundo, dirigido a los jóvenes acampados, era una breve síntesis de conocimientos prácticos, necesarios para el día a día en el campamento, y de los principios ideológicos falangistas (incluyendo incluso un glosario de conceptos básicos). En este caso, obviamente, no se trataba de vivenciar el modo de ser falangista, sino de conocer ese modo de ser, de entender concretamente los principios teóricos de la ideología nacionalsindicalista.

La dinámica diaria de un campamento estaba extremadamente concretada mediante un riguroso horario, que fue inicialmente definido por Sancho Dávila. Éste destilaba un marcado estilo castrense y contenía varios periodos dedicados a actividades que, de forma explícita o implícita, contribuían a la finalidad de socialización política que fundamentaba a estos campamentos:

- 7:00 Diana. Carrera. Ventilación de tiendas.
- 7:15 Parte.
- 7:20 Aseo personal.
- 8:00 Llamada a formar (uniformados). Izar banderas. Himnos. Desfile hasta la Cruz de los Caídos. Ofrenda de la corona. Oración a José Antonio. Padre Nuestro por los Caídos. Consigna. Presentes.
- 8:15 Santa Misa (domingos y festivos de asistencia obligatoria).
- 8:45 Desayuno.
- 9:30 Relevo de guardia. Reconocimiento médico. Zafarrancho. Adorno de jardines y sombreros. Montar servicios.
- 10:30 Revista de policía.
- 10:45 Llamada a formar. Instrucción premilitar. Clases teórico-prácticas de formación y disciplina.
- 11:30 Alto. Juegos libres.
- 12:00 Llamada. Gimnasia.
- 12:30 Alto. Duchas o baños.
- 13:00 Fajina. Comida. Lavado de vajilla personal. Reposo.
- 15:30 Llamada. Clases y conferencias de cultura y formación nacionalsindicalista.
- 16:15 Canciones de exaltación imperial. Canciones nacionalsindicalistas. Canciones del folclore regional de España.
- 16:45 Deportes y juegos dirigidos.
- 18:00 Alto en los juegos.
- 18:15 Llamada. Clase de formación moral y religiosa. Prácticas y conferencias de sanidad. Clases teóricas de educación física. Clases teóricas de formación militar. Disciplina.
- 18:45 Alto en las clases. Vestir el uniforme.
- 19:00 Llamada a formar (de uniforme). Arriar banderas. Himnos. Toque de oración. Oración a José Antonio. Padrenuestro por los caídos.
- 19:30 Fajina. Cena. Lavado de vajilla personal.
- 20:30 Fuego de campamento.
- 21:30 Retreta. Parte.
- 22:00 Silencio⁴².

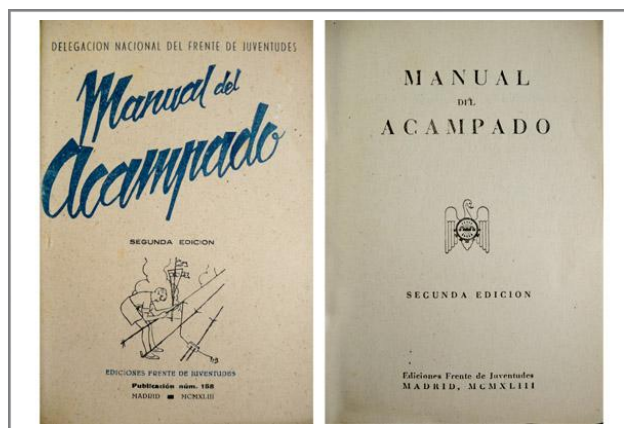


Figura 2. Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual del Acampado* (Madrid: ediciones Frente de Juventudes, 1943), cubierta y portada.

⁴² Dávila, *De la O.7*, 93.

Si bien en los sucesivos manuales de campamento el modelo de horario se fue diversificando⁴³, todas las variantes, en esencia, eran sumamente parecidas. Así, en todas ellas se definían varios grupos de actividades concretas. En un primer grupo se encontraban aquellas que, de forma explícita y sin ambages, se centraban manifiestamente en el objetivo de socialización política subyacente a todos los campamentos y que, por tanto, pueden considerarse como disciplinas que buscaban controlar a los jóvenes y disciplinarlos dentro del ideario falangista, haciendo de ellos sujetos dóciles y útiles. En primer lugar sobresalieron las llamadas a formar de uniforme, tanto para izar y arriar las banderas como para llevar a cabo desfiles y ofrendas, que se caracterizaban por su valor estético, heredado de las *Hitlerjugend*. En relación a la vestimenta típica: boina roja, camisa azul y pantalón marrón, subraya Mauri que era una forma de controlar minuciosamente a los jóvenes, “dicho control garantiza la succión constante de sus fuerzas e impone una relación de docilidad y utilidad”⁴⁴. En segundo lugar, la denominada “consigna”, que consistía en frases de marcado contenido ideológico y que tematizaban el día en cuestión. El *Manual de Campamento* recoge algunas de estas consignas diarias:

- La Falange ama lo difícil y lo heroico.
- Cuando mandes, ten templanza. Cuando obedezcas, sé exacto.
- Cuando estudies o trabajes, piensa que estás en acto de servicio por la Falange y por España.
- La Revolución no es un tópico, es un arma.
- Las juventudes constituyen el nervio de las grandes Revoluciones⁴⁵.

En tercer lugar, hay que destacar a las clases teóricas, cuyas temáticas se circunscribían a la formación premilitar, la deportiva, la formación nacionalsindicalista y la religiosa. Estas clases, si bien solían ser de corta duración (alrededor de 45 minutos), se daban tanto por la mañana como por la tarde.

Por último, en cuarto lugar, hay que subrayar el importante papel que jugaban los himnos y las canciones. Como expone Mauri⁴⁶, no sólo se utilizaban en los desfiles, también en las clases de educación física, incluso en las marchas y los deportes. Ahora bien, no se trataba sólo de cantar, se debía creer en lo que se tarareaba, pues estas canciones recogían en sus letras principios fundamentales de la doctrina falangista. Entre ellas destacaron, además del “Himno de la Falange”, algunas otras como “Cruzada de Juventudes” o “Por la España Imperial”. Respecto a esta última, destacamos una de sus estrofas:

A luchar, a triunfar,
a vencer o morir
por la España imperial,
por la España inmortal
nada importa morir,
si es por nuestro ideal
La Falange triunfará⁴⁷.

La educación física, deportiva y premilitar en los campamentos de las Falanges Juveniles de Franco

En el horario diario, además de las tecnologías disciplinarias descritas con anterioridad, que de forma explícita buscaban la deseada socialización política de los asistentes, había un segundo grupo

⁴³ Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento. Edición de 1942* (Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1942), 24.

Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento 1943*, 24.

Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento 1948*, 26.

⁴⁴ Mauri, “Mens sana”, 384.

⁴⁵ Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento 1943*, 168-169.

⁴⁶ Mauri, “Disciplinar el cuerpo”, 92.

⁴⁷ *Canciones para marchas y campamentos* (Madrid: Ediciones del Frente de Juventudes, 1942), 23.

de actividades que también pueden definirse como disciplinas, pero que se caracterizaban por llevar a cabo su labor adoctrinadora de manera implícita. De esta forma los acampados vivenciaban de una manera más natural esta socialización tácita. Ya no había un contenido doctrinal impuesto con discursos o consignas, sino que ese contenido doctrinal se vivenciaba y a través de esas vivencias se acababa normalizando.

En primer lugar estaban las actividades propias de la educación física y el deporte, que aun teniendo cierto carácter de esparcimiento, siempre estaban impregnadas de los principios falangistas. En estas actividades se ponían en práctica los principios de unidad, esfuerzo, heroísmo, obediencia a la autoridad, etc. que tanto se propugnaban desde las Falanges Juveniles de Franco. Así, en el *Manual de Campamento* se decía lo siguiente: “Los juegos y competiciones ponen de manifiesto las cualidades personales, buenas y malas, de los muchachos. Proporcionan, por tanto, magnífica ocasión para limar toda inclinación morbosa y egoísta, el ansia de ganar y enseñar a vencer con nobleza o perder con elegancia”⁴⁸.

Sin duda la educación física y el deporte tienen un gran potencial educativo y pueden servir para que sus practicantes interioricen principios éticos que se consideran loables, como el esfuerzo, la generosidad, el respeto a las normas o el compañerismo. Pero la cuestión que aquí hay que señalar es que, entre el listado de principios éticos meritorios que pueden asimilarse a partir de las prácticas físico-deportivas, las Falanges Juveniles de Franco incluyeron otros que formaban parte específicamente del estilo o modo de ser falangista, como la obediencia ciega y acrítica a lo que determina un superior o la exigencia de sacrificio por la Falange y la patria. No en vano, en la publicación *Aire Libre*, cuando las Falanges Juveniles de Franco habían desaparecido y los campamentos estaban bajo la responsabilidad de la Organización Juvenil Española, aun se insistía en el potencial adoctrinador de este tipo de actividades:

A través del juego puede inculcarse fácilmente el principio de obediencia a las reglas, la necesidad de la disciplina y del dominio del natural ardor juvenil, la fortaleza, el coraje, la capacidad de guiar a otros, el sacrificio de la individualidad en servicio del equipo o pandilla. Asimismo, y sobre todo en los juegos deportivos, puede lograrse que el muchacho pierda el defecto de discutir y contestar creyéndose siempre con razón, iniciando de este modo el aprendizaje del diálogo⁴⁹.

Las actividades propias de la educación física y el deporte empezaban bien temprano en los campamentos. Tal y como expone Ortega, justo después de levantarse, los acampados llevaban a cabo una breve carrera o realizaban una rápida tabla de gimnasia para desentumecer los músculos⁵⁰. Luego, a las 12:00 horas, realizaban nuevamente una tabla de gimnasia, que en esta ocasión duraba treinta minutos. Fernández-Quevedo indica que normalmente se desarrollaban tres tablas diferentes a lo largo de un turno de campamento⁵¹. En cualquier caso, se trataba de tablas de gimnasia sueca. Tal y como expone Mauri, la gimnasia de Ling sirvió para cimentar la base de la denominada gimnasia educativa del Frente de Juventudes⁵². Este modelo gimnástico era el predominante en España desde que en los años veinte la Escuela Central de Gimnasia del Ejército comenzó a difundirla, dotándola de un marcado matiz militar. Su carácter higiénico, su alto nivel de organización y sus órdenes de mando, se adecuaban perfectamente a las finalidades que perseguían las Falanges Juveniles de Franco.

En lo que respecta a los juegos y deportes, había dos momentos diarios para ellos, por la mañana treinta minutos de juego libre y, por la tarde, una hora y cuarto de deportes y juegos dirigidos. Los juegos estaban encaminados fundamentalmente a los flechas, de hecho las Falanges Juveniles de

⁴⁸ Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de Campamento 1942*, 200.

⁴⁹ Delegación Nacional de Juventudes, *Aire Libre* (Madrid: Editorial Doncel, 1967), 12.

⁵⁰ Ortega, “El Frente de Juventudes”, 437.

⁵¹ César Fernández-Quevedo, “Las actividades de Aire Libre en la Organización Juvenil y el Frente de Juventudes” (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2018), 287-288, <https://docta.ucm.es/entities/publication/5a1e93e4-b6d6-4455-aff2-6fae030f5aed>.

⁵² Mauri, “Corregir el cuerpo”, 167.

Franco llegaron a desarrollar una gran variedad de juegos, tanto en los campamentos como en otras de sus actividades. Entre ellos Ortega destaca los siguientes: balón-tiro, balón-presa, sogatira o pídola, a los que se sumaban juguetes que daban lugar a multitud de juegos, como aros, canicas o peonzas, incluso hubo campamentos donde se practicaron aficiones como el aeromodelismo⁵³. En cuanto a los deportes, el listado era amplio y en función de las posibilidades que ofreciera el campamento y, por supuesto, de los conocimientos y preferencias del jefe de educación física, se practicaban unos u otros. Según diferentes autores⁵⁴, el conjunto de deportes que llegaron a practicarse en estos campamentos incluía: bolos, tiro con arco, boxeo, judo, esquí, ciclismo, natación, tenis de mesa, atletismo, voleibol, balonmano, baloncesto, montañismo y fútbol.

Sin embargo, hay que subrayar que estos campamentos inicialmente contaban con escasos materiales deportivos y ninguna instalación deportiva, lo cual limitaba los juegos y deportes a practicar. Si bien, con el devenir de los años, fueron mejorando ambos aspectos, lo cual redundó positivamente en la variedad de actividades deportivas practicables. Uno de los campamentos que más evolucionó al respecto fue el de Francisco Franco en Gandarío (La Coruña), que inicialmente sólo contaba con una explanada central para las prácticas físico-deportivas, pero ya en 1944 poseía una pista deportiva de tierra con dos porterías de fútbol. En esta pista solían montar circuitos de obstáculos con plintos, bancos, troncos y tapias de madera, tanto para actividades propias de la educación física como de la educación premilitar⁵⁵. Más tarde, en 1960, este mismo campamento contaba ya con una pista de atletismo, campos de fútbol y una gran cantidad de materiales (colchonetas, porterías, vallas y materiales deportivos genéricos como pelotas, aros, conos...). De hecho, por entonces este campamento estaba dedicado a actividades náuticas, como el remo, la vela y el salvamento acuático, contando con todo el material necesario al respecto⁵⁶. Sin embargo, la evolución del campamento de Gandarío no fue la habitual, pues otros muchos aún contaban con instalaciones rudimentarias en el año 1959, como es el caso de los cuatro campamentos situados en la Sierra de Guadarrama, que sólo tenían una explanada central como terreno para realizar las actividades deportivas⁵⁷. Otros, como el de Fuentes Blancas (Burgos), llegaron a contar con una pista de baloncesto⁵⁸ y el de Covalada (Soria) tenía una gran explanada central sin canastas ni porterías, pero que incluía un tatami de arena para judo, circuitos de obstáculos (con plintos, bancos suecos o tapias de madera) y una zona para el tiro con arco⁵⁹.

En cuanto a los sistemas de competición, Ortega expone que se organizaban campeonatos entre equipos formados en las escuadras u otras unidades. Esto coincide con lo expuesto por Fernández-Quevedo, si bien éste añade que en las actividades premilitares los equipos podían estar formados por patrullas, con un jefe y tres patrulleros⁶⁰. En cualquier caso, es importante subrayar que los equipos que conseguían más puntos en el cómputo general, recibían un premio al final del campamento.

Por otro lado, dentro de este segundo grupo, estaban también las actividades propias de la formación premilitar, donde los muchachos debían desenvolverse en prácticas físicas de instrucción militar y juegos de aplicación de principios militares de defensa, captura y conquista. En general,

⁵³ Ortega, "El Frente de Juventudes", 303, 439.

⁵⁴ Ortega, "El Frente de Juventudes" y Fernández-Quevedo, "Las actividades de Aire Libre".

⁵⁵ "El Caudillo en los campamentos", *No-Do* n.º 90, año II, 1944, <https://www.youtube.com/watch?v=uVVQAgIoR6Q> (consultado el 3 junio 2024).

⁵⁶ "Disciplina y alegría. Campamentos del Frente de Juventudes", *No-Do* n.º 829, año XVIII, 1960, <https://www.youtube.com/watch?v=xIuSaNxnuU&t=528s> (consultado el 7 junio 2024).

⁵⁷ "Campamentos juveniles", *No-Do* n.º 863, año XVII, 1959, https://www.youtube.com/watch?v=_mEQGvUGgmU (consultado el 10 junio 2024).

⁵⁸ "Frente de Juventudes", *No-Do* n.º 72, año II, 1944, https://www.youtube.com/watch?v=_78HjkzED_I (consultado el 8 junio 2024).

⁵⁹ "Disciplina y alegría. Campamentos del Frente de Juventudes", *No-Do* n.º 829, año XVIII, 1960, <https://www.youtube.com/watch?v=xIuSaNxnuU&t=528s> (consultado el 9 junio 2024).

⁶⁰ Fernández-Quevedo, "Las actividades de Aire Libre", 421.

estas actividades guardaban una estrecha relación con las propias de la educación física, de hecho, eran comunes ejercicios como la guerra a caballito, donde por parejas (uno era el caballo y el otro el jinete, de forma que el primero sujetaba al segundo sobre su espalda agarrándole las piernas mientras que éste se aferraba a su cuello) se enfrentaban dos ejércitos tratando de derribar a jinetes del bando contrario⁶¹. Por otro lado, hay que destacar los ejercicios de lucha defensiva, donde los acampados se adiestraban en ejercicios de defensa personal sin armas⁶². Finalmente, también eran típicos los recorridos con obstáculos, donde los acampados, portando mochila y fusil, tenían que recorrer en el menor tiempo posible, ya fuera de forma individual o en pequeños grupos, un circuito con distintos obstáculos: bancos suecos, una tapia de madera o pasar sobre troncos de madera⁶³.

Todo ello, de nuevo, aderezado de los principios propios del buen falangista que, como se ha expuesto, incluían valores éticos encomiables, junto con otros que, en esencia, atentaban contra la dignidad de una persona, reduciéndola a una pieza disciplinada dentro del sistema falangista.

De hecho, en consonancia con lo expuesto, el asesor nacional en formación militar, Emilio Alamán, señalaba como misión primordial del Frente de Juventudes “la creación del hábito de la disciplina, de subordinación, de solidaridad”⁶⁴. Incluso, en el *Manual del Acampado* se decía: “La vida es milicia y ha de vivirse en espíritu acendrado de servicio y sacrificio”⁶⁵. El buen falangista debía subordinarse a una vida de milicia en base a los principios del nacionalsindicalismo, pues el fin último era la instauración de una sociedad regida por estos principios y cada uno era una pieza del engranaje que debía lograr ese ideal.

No en vano, las Falanges Juveniles de Franco tomaron como modelo la figura del monje-soldado, siempre al servicio de la Falange y de España. Así, en la *Revista Yugo*, se apuntaba a que la misión política de las Falanges Juveniles de Franco era la siguiente: “Tomaréis del monje la humildad, paciencia, religiosidad, silencio, obediencia y hermandad, y del soldado, el heroísmo, la camaradería, el ímpetu, la caballerosidad, el honor y la disciplina. Adornados con estas virtudes, seréis modelo de caballeros españoles y cristianos. Viviendo con afán de servir más y mejor a los demás, seréis modelo de nacionalsindicalistas”⁶⁶.

Conclusiones

Las Falanges Juveniles de Franco, como asociación juvenil del Frente de Juventudes, asumieron con más celo que acierto su papel como agentes de socialización política. Numerosos estudios precedentes han puesto de manifiesto la quiebra, ya desde sus inicios, del proyecto falangista y, por ende, del de las Falanges Juveniles de Franco⁶⁷. La pasión con la que llevaron a cabo su cometido se



Figura 3. “Las horas del Campamento. VIII. Educación Premilitar”; *Gol. Diario deportivo*, 4 julio, 1942, 1.

⁶¹ “El Caudillo en los campamentos”.

⁶² “Disciplina y alegría. Campamentos del Frente de Juventudes”.

⁶³ “El Caudillo en los campamentos”.

⁶⁴ Emilio Alamán, “Educación Premilitar,” *Revista Mandos*, n.º 7, 1942, 26-7.

⁶⁵ Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual del Acampado* (Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1943), 43-44.

⁶⁶ “Misión política de las Falanges Juveniles de Franco”, *Revista Yugo*, n.º 14, 1943, 7.

⁶⁷ Thomàs, Los fascismos españoles. Sáez, *El Frente de Juventudes*. Cruz, *El yunque azul*.

topó, desde el principio, con problemas en torno a los medios materiales y humanos con los que contaban, además de la oposición manifiesta de otros sectores del régimen, principalmente la Iglesia católica.

De las responsabilidades que asumieron, posiblemente la que menor repercusión tuvo fueron los campamentos⁶⁸, sin embargo, éstos fueron el contexto donde encontraron un mayor amparo para cumplir su misión. En ellos disfrutaban de un ambiente cerrado e introvertido, a espaldas de un contexto social que no le era del todo afín. Como defiende Sáez “tal conjunción de planetas favorables, fuera de monasterios o cuarteles, sólo se rozaría en los campamentos”⁶⁹, lo cual da una idea de la relevancia que los campamentos tuvieron dentro de la organización, no tanto a nivel cuantitativo sino cualitativo, pues en ellos tenían un control permanente de todo y de todos, lo que les permitía desarrollar su cometido socializador sin intromisiones.

En esas ciudades de lona, podían poner en práctica una amplia gama de tecnologías disciplinarias, orientadas siempre hacia un rumbo fijo: crear una modalidad concreta de hombre, el auténtico falangista. No se trataba sólo de aprender una serie de principios teóricos, ni siquiera de comportarse puntualmente bajo esos principios, sino de asumir plenamente un “modo de ser”. En concreto, se sirvieron de las siguientes disciplinas para tratar de lograr ese objetivo: inculcar el espíritu de milicia, establecer relaciones jerárquicas entre los jefes de los campamentos y los acampados, el uso de manuales donde se exponía la doctrina nacionalsindicalista, la vestimenta uniformada, los actos protocolarios como izar o arriar banderas, la consigna diaria, las clases teóricas, los himnos y canciones, la educación premilitar y, con especial relevancia, la educación física y deportiva. Estas últimas eran actividades muy motivantes para los acampados y las Falanges Juveniles de Franco las utilizaron especialmente para transmitir sus principios doctrinarios.

Todas estas disciplinas formaban un conglomerado de acciones que adiestraban a cada sujeto, regulando su comportamiento bajo los principios falangistas. De forma que, recuperando el concepto de masa dado por Le Bon⁷⁰, se acababan indiferenciando dentro de esa agrupación humana que era la Falange, dentro de esa masa con gran capacidad de sugestión y contagio emocional, donde el intento de emulación del líder superaba a toda posible racionalidad, donde el sentimiento grupal se imponía al propio individuo, que quedaba reducido al anonimato indiferenciado. Todo ello, en aras no sólo del control social de la juventud, sino de alcanzar algún día la utópica sociedad falangista.

Financiación

Ayuda para la recualificación del profesorado universitario funcionario. Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España y la Unión Europea. Gracias a esta ayuda el autor realizó una estancia de investigación en la Universidad de Bolonia, desde la que ha desarrollado esta investigación.

Referencias bibliográficas

- “Actos de las Falanges Juveniles de Franco”. *Revista Y*, n.º 1 (diciembre 1945).
- Alamán, Emilio. “Educación Premilitar”. *Revista Mandos*, n.º 7 (1942).
- “Campamentos juveniles”, *No-Do* n.º 863, año XVII, 1959. https://www.youtube.com/watch?v=_mEQGvUGgmU (consultado el 10 junio 2024).
- Canciones para marchas y campamentos*. Madrid: Ediciones del Frente de Juventudes, 1942.
- Cruz, José Ignacio. “Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de la juventud durante el primer franquismo”. *Revista de Educación*, n.º 357 (2012): 515-35. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-071>.

⁶⁸ José Ignacio Cruz, *El yunque azul*, 36.

⁶⁹ Sáez, *El Frente de Juventudes*, 150.

⁷⁰ Gustave Le Bon, *La psicología de las masas* (Madrid: Ediciones Morata, 2014).

- Cruz, José Ignacio. *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo razones de un fracaso*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- Cruz, José Ignacio. *Prietas las filis. Las Falanges Juveniles de Franco*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2012.
- Dávila, Sancho. *De la O.J. al Frente de Juventudes*. Madrid: Editorial Nacional, 1941.
- Decreto 255 de 19 de abril, de Unificación (BOE núm. 182, de 20 de abril de 1937).
- Delegación Nacional de Juventudes. *Aire Libre*. Madrid: Editorial Doncel, 1967.
- Delegación Nacional del Frente de Juventudes. *Manual de Campamento. Edición de 1942*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1942.
- Delegación Nacional del Frente de Juventudes. *Manual de Campamento. Edición de 1943*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1943.
- Delegación Nacional del Frente de Juventudes. *Manual de Campamento. Edición de 1948*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1948.
- Delegación Nacional del Frente de Juventudes. *Manual del Acampado. Edición de 1943*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1943.
- Delegación Nacional del Frente de Juventudes. *Manual del Jefe de Centuria*. Madrid: Frente de Juventudes, 1942.
- “Disciplina y alegría. Campamentos del Frente de Juventudes”, *No-Do* n.º 829, año XVIII, 1960. <https://www.youtube.com/watch?v=xIUuSaNxnuU&t=528s> (consultado el 9 junio 2024).
- “El Caudillo en los campamentos”, *No-Do* n.º 90, año II, 1944. <https://www.youtube.com/watch?v=uVVQAgIoR6Q> (consultado el 3 junio 2024).
- Elola Olaso, José Antonio. “Veinte años”. *Revista Mandos*, n.º 18, 1960.
- Fernández-Quevedo, César. “Las actividades de Aire Libre en la Organización Juvenil y el Frente de Juventudes”. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2018. <https://docta.ucm.es/entities/publication/5a1e93e4-b6d6-4455-aff2-6fae030f5aed>.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- “Frente de Juventudes”, *No-Do* n.º 72, año II, 1944. https://www.youtube.com/watch?v=_78HjzED_I (consultado el 8 junio 2024).
- Gol. Diario deportivo*. 1942. “Las horas del Campamento. VIII. Educación Premilitar”. 4 de julio de 1942.
- González Aja, Teresa. “Contamos contigo. Sociedad, vida cotidiana y deporte en los años del desarrollismo (1961-1975)”. En *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España (1870-2010)*, coordinado por Xavier Pujadas, 323-356. Madrid: Alianza, 2011.
- González Aja, Teresa. “Monje y soldado. La imagen masculina durante el Franquismo”. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 1, n.º 1 (2005): 64-83. <http://doi.org/10.5232/ricyde2005.00105>.
- Herrero, Heliodoro. “Por la educación hacia la revolución: La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 2, n.º 4 (2002): 21-36. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artfran.htm>.
- Le Bon, Gustave. *La psicología de las masas*. Madrid: Ediciones Morata, 2014.
- Ley de 6 de diciembre de 1940, por la que se instituye el Frente de Juventudes (BOE núm. 342, de 7 de diciembre de 1940).
- Manrique, Juan Carlos. “Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961)”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 14, n.º 55 (2014): 427-49. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista55/artactividad494.htm>.
- Mauri, Marta. “Corregir el cuerpo y disciplinar a la juventud. La Educación Física del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-60)”. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 24 (2022a): 161-83. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.161-183>.
- Mauri, Marta. “Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960)”. *Historia Crítica*, n.º 16 (2016): 85-103. <http://dx.doi.org/10.7440/histcrit61.2016.05>.
- Mauri, Marta. “Mens sana in corpore sano. La Educación Física del Frente de Juventudes y el disciplinamiento de los cuerpos”. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, editado por Nuria Padrós, Eulàlia Collelldemont y Joan Soler, 381-91. Barcelona: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015.
- Mauri, Marta. “Un cuerpo fuerte para asegurar la identidad española. La Educación Física del Frente de Juventudes durante el Franquismo (1940-1960)”. *Materiales para la Historia del Deporte*, n.º 18 (2019): 29-40. http://polired.upm.es/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/4204/4240.

- Mauri, Marta y Xavier Torredadella. “Reinventar a Foucault. Una mirada arqueo-genealógica a la historia de la educación física y el deporte escolar en España”. *Retos*, n.º 44 (2022b): 837-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91306>.
- “Misión política de las Falanges Juveniles de Franco”. *Revista Yugo*, n.º 14, 1943.
- Ortega, Pedro. “El Frente de Juventudes en una provincia castellana: Palencia (1940-1961)”. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, 2007. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/886>.
- Parra, Manuel. Juventudes de vida española. *El Frente de Juventudes. Historia de un proyecto pedagógico*. Madrid: Fundación Editorial San Fernando, 2001.
- Pujadas, Xavier, Beatriz Garai, Fernando Gimeno, Ramón Llopis-Goig, Gonzalo Ramírez-Macías y José M. Parrilla-Fernández. “Sports, morality and body: The voices of sportswomen under Franco’s dictatorship”. *International Review of the Sociology of Sport* 51, n.º 6 (2016): 679-98, <https://doi.org/10.1177/1012690214551182>.
- Ramírez-Macías, Gonzalo. “Women Archetype and Female Physical Education during Franco's Dictatorship”. *The International Journal of the History of Sport* 29, n.º 11 (2012): 1513-28, <https://doi.org/10.1080/09523367.2012.666969>.
- Sáez, Juan. *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI, 1988.
- Thomàs, Joan María. *Los fascismos españoles*. Barcelona: Editorial Planeta, 2011.
- Val, Luis del. *Prietas las filas un niño en el frente de juventudes*. Madrid: Temas de Hoy, 1999.
- Vázquez, Francisco. *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de uso*. Madrid: Dado ediciones, 2021.
- “Vida Sobrenatural. Normas para el mes de Julio en los Campamentos”. *Revista Mandos*, n.º 7 (1942).
- Viñao, Antonio. “La educación en el franquismo (1936-1975)”. *Educación en Revista*, n.º 51 (2014): 19-35.
- Viñao, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

ORCID

Gonzalo RAMÍREZ MACÍAS  <https://orcid.org/0000-0002-3749-6658>

CULTURA FÍSICA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN LA SEMANA DE LA JUVENTUD. TUCUMÁN, 1948

Physical Culture and Civic Education in the Youth Week. Tucumán, 1948

Constanza ATAR 

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)

E-mail: constanzaatar@gmail.com

Resumen

En septiembre de 1948 la Secretaría de Educación de la Nación organizó la Semana de la Juventud, una semana de celebraciones populares y actividades académicas, artísticas y deportivas que se llevaron a cabo en todas las provincias del país pero cuyo epicentro fue Tucumán. En este contexto de preocupaciones, el presente artículo se propone analizar el despliegue de este evento, sus matices y proyecciones y, recuperando la centralidad de la juventud en la celebración, reflexionar sobre la cultura física como pilar de la formación ciudadana a través de la educación de la corporalidad y la sociabilidad.

Partiendo de la lectura de la prensa provincial, en especial del periódico universitario *Trópico*, las resoluciones de la Secretaría de Educación de la Nación y los comunicados de la Subsecretaría de Informaciones, el artículo se despliega en una doble premisa: por un lado, esta fiesta permitió romper el molde de la juventud como una categoría etaria y centrada en la vida estudiantil y, por otro, la cultura física como aglutinante de los sentidos que este evento buscó promover en la juventud (ciudadanía, nacionalidad, historia, formación física, vitalidad y fortaleza, etc.). Para ello, el presente estudio propone, en primer lugar, una presentación general de la Semana de la Juventud para luego examinar la relación entre juventud y cultura física y, por último, analizar las vías por las que se buscó identificar a dicho grupo social y la ciudadanía argentina en esta fiesta.

Palabras clave: cultura física, ciudadanía, juventud, Tucumán.

Abstract

In September 1948, the National Secretary of Education organized the Semana de la Juventud (Youth Week), a week that included popular celebrations as well as academic, artistic and sport activities, carried out in all the provinces of the country, but specially centered in Tucumán. This article analyzes the development of this event, its nuances and visibility; in addition to this, focusing on youth as its protagonist, it takes up the centrality of physical culture as a cornerstone of civic training by means of corporal education and sociability.

Drawing on the local press, especially the college newspaper *Trópico*, the National Secretary of Education's resolutions and the communications from the Subsecretaría de Informaciones, the article starts from the twofold premise that, on the one hand, this feast allowed to break the mold of youth as

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

binder to all the meanings that this event sought to highlight (citizenship, nationality, history, physical education, vitality, strength, etc.).

To carry this out, in the first place, the article presents the Semana de la Juventud, its main characteristics and meanings. Secondly, it examines the relationship between youth and physical culture focusing on the ways in which it was materialized in this celebration. Lastly, it considers the means whereby the organizers tried to create a strong sense of identity between youth and Argentinian citizenship in this occasion in Tucumán.

Keywords: physical culture, citizenship, youth, Tucumán.

Introducción

La Semana de la Juventud fue una semana de festejos dedicada a los jóvenes (estudiantes, trabajadores y deportistas) organizada por la Secretaría de Educación de la Nación entre los días 23 y 30 de septiembre de 1948, sería el “(...) punto de partida de una larga serie de celebraciones y de acaecimientos que señalarán cómo el Estado concurre al encuentro del individuo para recuperarlo en sus condiciones morales, capacidad intelectual y aptitud física, habilitándolo así para mejor desempeñar el rol que le pueda tocar dentro de la sociedad que lo cuenta en su seno”¹. Si bien este evento se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires y en las distintas capitales de las provincias, el epicentro de las actividades fue en Tucumán, donde estos festejos se vincularon con la conmemoración del 136.º aniversario de la Batalla de Tucumán (el 24 de septiembre)².

Desde tempranas instancias organizativas, el titular de la cartera educativa, Dr. Oscar Ivanissevich³, proyectó un festejo abierto a la comunidad y de amplia participación popular, que se concretaría a través de dos instancias: por un lado, la multiplicidad de actividades que incluía el programa supuso abrir la convocatoria a diversos actores, lo que permitió sostener el discurso de la juventud no solo como una etapa cronológica de la vida identificada con la actividad estudiantil, sino como un estado de vitalidad, fortaleza y productividad. Por otro lado –y ligado a lo anterior– se convocó a sectores sociales privados y públicos que colaboraron ampliamente como organizadores, patrocinadores o realizando publicidades.

De esta manera, la Fiesta de la Juventud estuvo cargada de un sentido de “cruzada”, de trabajo conjunto y mancomunado de los distintos actores sociales con la finalidad de desplegar simultáneamente en todo el país –pero con centro en la provincia de Tucumán– una semana de conmemoraciones, festejos y actividades deportivas que, de acuerdo a las palabras del propio Ivanissevich, constituían una verdadera “reconquista de la Argentina, por los argentinos y para los argentinos”⁴.

En este marco, la cultura física adquirió una notable centralidad al denominarse a su núcleo de actividades como “Primera Cruzada de la Educación Física”. Su principal objetivo era extender la

¹ Diario *Trópico*, 18/09/48, p. 7.

² La Batalla de Tucumán fue un enfrentamiento librado el 24 de septiembre de 1812 en la ciudad de San Miguel de Tucumán en el marco del proceso independentista de las Provincias Unidas del Río de la Plata. Las tropas del Ejército del Norte, al mando del general Manuel Belgrano, derrotaron al bando realista proveniente del Alto Perú y –junto a la batalla de Salta de 1813– lograron detener su avance sobre los territorios del actual norte argentino. Fue este hecho el que marcó la importancia histórica de esta batalla, ponderada con mayor énfasis en las provincias de esta región.

³ La figura de Oscar Ivanissevich cobró relevancia cuando fue nombrado secretario y luego ministro de Educación desde 1948. Este médico higienista había sido interventor de la Universidad de Buenos Aires y miembro del Instituto de Biotipología. Consideraba a las Fuerzas Armadas como las garantes del progreso del país, pero formando parte de una visión organicista de la sociedad, la cual articulaba los valores de la patria, la religión, la familia y Dios con los de Estado, Pueblo y Nación. Este sistema de creencias se materializó en programas que pusieron el foco en el respeto por las tradiciones, la disciplina, la piedad y el nacionalismo. Durante su secretaría, se profundizaron los mecanismos de centralización, los reglamentos y los pilares sobre los que el Estado peronista extendió las bases de su sistema educativo. El alejamiento de su cargo en 1950 estuvo motivado por las sospechas de diferencias con Eva Perón y, no sin suspicacias, el lugar fue ocupado por Armando Méndez San Martín, hombre del entorno de la primera dama (Cammarota 2010).

⁴ Comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, 15/09/48, *Boletín de la Secretaría de Educación de la Nación, Septiembre de 1948*, edición mensual, año 1, n.º 9, p. 3272. Disponible en <http://bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Boletin-del-ministerio/Boletin-del-ministerio-1948-a1-n9.pdf>.

práctica de la educación física a todos los sectores de la población, afianzando el rol de la disciplina como parte de la educación integral legitimada por los saberes científicos y pedagógicos que desde fines del siglo XIX constituyeron el andamiaje de este campo en su camino de profesionalización y consolidación⁵. Así, la Cruzada, al estar en el marco de la Semana de la Juventud, podía condensar todos sus sentidos precedentes de formación física, moral e intelectual en sintonía con el protagonismo que tenía para el gobierno peronista la educación de los cuerpos de los jóvenes, especialmente, para concretar una educación superadora de la dicotomía entre lo intelectual y lo físico.

El fomento de la cultura física se ubicó entonces como uno de los ejes centrales de las preocupaciones estatales que debían desplegarse en las celebraciones (Orbuch 2020). Así, la Cruzada de la Educación Física logró condensar particulares aristas y sentidos, ya que se esperaba que expresase las cualidades de una juventud idealizada, caracterizada por el entusiasmo, el dinamismo, la vitalidad y la acción. A los significados propios de la cultura física –ligados al fortalecimiento del cuerpo y la salud individual y colectiva–, el peronismo le sumó el propósito manifiesto de extender su propio modelo de educación física como parte de un todo, un hecho social que debía desarrollarse junto a otras estrategias del amplio campo cultural con un sentido democratizante, más que como una forma de adoctrinamiento o un mecanismo típicamente populista. Para ello, el despliegue de la Cruzada implicó la puesta en marcha de una diversidad de acciones desde los ámbitos públicos y privados, la movilización de recursos y personas y el involucramiento de la sociedad en general en una escala sin precedentes. De esa forma, este evento pondría a la juventud –en tanto cuerpo social diverso– como receptora de todos los mensajes que el Estado peronista pretendía así inculcar, pero también como su protagonista predilecta.

La importancia del abordaje de este problema de estudio radica en la posibilidad de ampliar la mirada hacia formas de fomento de la cultura física antes no exploradas por la historiografía, en especial en el espacio provincial, donde este campo de estudios ha sido poco transitado. En efecto, los análisis vinculados a la educación física durante el peronismo se centraron especialmente en los aspectos curriculares (Aisenstein 2003; Galak 2020, 2021), en las políticas estatales de alcance masivo y gran resonancia pública –como los Campeonatos Evita o las Fiestas de la Educación Física– (Almada 2013, 2019, 2020; Orbuch 2016, 2020) o en las estrategias de educación corporal que el Estado desarrolló, retomando el andamiaje previo y resignificándolo en función de sus objetivos políticos (Scharagrodsky 2006).

Por su parte, la Semana de la Juventud fue escasamente explorada por la historiografía y las disciplinas especializadas, por lo cual resulta difícil establecer puntos en común o diálogos con las experiencias que tuvieron lugar en otros espacios. Siguiendo a Seca (2014), la perspectiva de los estudios de la juventud⁶ nos permitiría continuar explorando a futuro los modos en que convergieron los organismos gubernamentales, la sociedad civil y la consolidación de los discursos de los derechos de los niños y jóvenes. Asimismo, nos habilita a pensar en las formas en las que el Estado atribuía potencialidades a la juventud respecto a la nación y, por ello, garantizara estrategias diversas orientadas a su educación y desarrollo integral. Casi en contraste, la historiografía ha prestado más atención a los estudios de la infancia en su rol de futuros ciudadanos, la labor de la medicina preventiva y regenerativa, la construcción de la nacionalidad, los roles de género y el

⁵ Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, la Educación Física inició en Argentina un lento período de consolidación y afianzamiento como disciplina en estrecha asociación con los saberes médicos, higienistas y pedagógicos que la legitimaron y sustentada por las necesidades políticas del Estado en expansión. Así, sus principios giraron en torno al fortalecimiento del cuerpo, el equilibrio entre la educación intelectual y moral, la preparación para la vida laboral y productiva y la prevención de enfermedades, en la búsqueda de un ideal de ciudadano sano y fuerte.

⁶ Los estudios de la juventud nacieron a finales de la segunda posguerra y anclaron en este grupo social como consumidores, productores culturales, destinatarios y portadores de la modernización social, sujetos de derecho en un contexto de reorganización económica, aceleramiento industrial, científico y técnico. Si bien en sus comienzos, las perspectivas ponían mayor peso en los enfoques biologicistas y generacionales, el aporte de la Sociología y la Antropología fue crucial para multiplicar los estudios, las fuentes, los estudios sectoriales. Así, podemos hablar de estudios de la juventud como grupo de riesgo, estigmatizado, pero también como ciudadanos de derechos, cultura y consumo; en la vertiente de las identidades juveniles; poner el foco en el trabajo y la educación, género, participación política, etc. (Seca 2014).

orden social. Los estudios de la juventud fueron poco más que una extensión de ello y nacieron estrechamente ligados a experiencias específicas, tales como la conscripción obligatoria, el sufragio universal masculino, la expansión y profesionalización del fútbol y el box, la expansión de la educación secundaria, la problemática de la delincuencia juvenil (Cammarota y Carreño 2023).

Sin embargo, destacamos la aproximación de Iván Pablo Orbuch (2020), quien remarcó, en primer lugar, la centralidad que el Estado peronista otorgó a estas celebraciones, poniendo el foco en el peso que la cultura física tuvo en su realización, el cual se expresó en el apelativo de “cruzada”, por considerarla como una nueva razón de Estado. En segundo lugar, resaltó los intentos de estas fiestas de posicionar a la educación corporal como un hecho integral, todo lo cual exaltaba –en una dimensión discursiva– las virtudes que el gobierno pretendía instalar en la población, en analogía con las características asociadas a la juventud y a la nación. Siguiendo esta línea argumental, Eduardo Galak (2021) retomó un registro audiovisual de la Semana de la Juventud (un fragmento de un *Noticiero Panamericano*) para analizar los modos en que se buscó construir, desde el plano de las imágenes, los sentidos de la corporalidad correcta, deseada y representativa de la “Nueva Argentina”.

Como vemos, los abordajes son incipientes y sugerentes pero todavía fragmentarios. Frente a ello, el estudio de fuentes inexploradas nos permitió acceder a los modos en que se construyó este evento, sus ideales, así como los avatares, cambios de ritmo, concreciones y repercusiones, pudiendo integrar en el análisis histórico la dimensión discursiva –trabajada de manera lateral por los autores antes mencionados– con las prácticas políticas específicas⁷.

Atendiendo a esta pluralidad de aristas, este artículo se propone en primer lugar, analizar el despliegue de la Semana de la Juventud organizada en Tucumán entre el 23 y el 30 de septiembre de 1948, sus matices y actividades, así como sus proyecciones políticas y alcances sociales. En segundo lugar, poniendo el eje en la juventud, el presente estudio procurará, por un lado, retomar la centralidad de la cultura física en función del rol que cumplió en la educación de la corporalidad y, por otro lado, revisar la relación entre la juventud y el modelo de ciudadanía que se buscó promover desde esta celebración con la activa participación de este grupo social.

Para ello, partimos de la lectura de la prensa provincial, en especial del diario *Trópico* (periódico editado por el Instituto de Periodismo de la Universidad Nacional de Tucumán [UNT] entre 1947 y 1950) cuyos pormenorizados reportes de la Semana de la Juventud, así como las notas editoriales nos permiten adentrarnos no solo en el desarrollo del evento, sino en el universo de significados que lo nutrieron y que marcaron su recepción en Tucumán. Por otra parte, recurrimos a documentos oficiales como las resoluciones de la Secretaría de Educación de la Nación y los comunicados de la Subsecretaría de Informaciones, material que nos permite acceder tanto a los propósitos e intereses del Gobierno, como al despliegue y los pormenores de la organización de este festejo.

A partir de este abordaje, el artículo se sustenta en dos hipótesis. Por un lado, la Semana de la Juventud apeló a un modelo de juventud que excedió tanto el marco etario como los confines estrictos del espacio escolar y convocó a participantes y público exaltando sus cualidades de intervención activa, su vitalidad y movilización, ya sean estudiantes, obreros o trabajadores rurales. Vinculado a ello, se sostiene que la cultura física actuó como aglutinante de estos sentidos que se enlazaron con los valores de confraternidad, cuidado del cuerpo y vida higiénica y con la promoción de un espectáculo popular que podía convocar a amplios sectores sociales. Todo ello se intentó reflejar en la “Primera Cruzada de la Educación Física”, denominación que le dieron sus organizadores a esta singular iniciativa.

Siguiendo estos lineamientos, se analizará en primer lugar la Semana de la Juventud abordando su organización, características y sentidos sobre los cuales fue diseñada. En segundo lugar, se revisará la relación de la juventud con la cultura física, el rol asignado a ésta por el Estado peronista y los modos en que se desplegaron estas actividades en el marco de esta festividad. Por último, se examinarán las diversas formas en que esta celebración buscó consolidar el lazo entre juventud y

⁷ Para este aspecto sí pueden echar luz los trabajos de Orbuch sobre la Fiesta Nacional de la Educación Física en sus ediciones de 1948 y 1949. Ver Orbuch, I.P. (2020).

ciudadanía, los fundamentos que la atravesaron y las representaciones que adquirieron mayores alcances y repercusiones.

La Semana de la Juventud: organización, fundamentos y concreción

La Semana de la Juventud de 1948 consistió en una serie de festejos organizados por la Secretaría de Educación de la Nación –encabezada por Oscar Ivanissevich– entre los días 23 y 30 de septiembre, iniciativa que incluiría conmemoraciones históricas, encuentros y exhibiciones deportivas y gimnásticas, exposiciones y representaciones artísticas y teatrales, debates académicos y concursos de poesía, entre otras actividades.

Desde un principio, estaba pautada para realizarse en la provincia de Tucumán entre los días 23 y 30 de septiembre de 1948, como un modo de descentralizar los festejos de la ciudad capital de la nación⁸ y, asimismo, para iniciar la Semana con la conmemoración del 136° aniversario de la Batalla de Tucumán. Sin embargo, pronto se decidió que las celebraciones se realizarían tanto en la Capital Federal como en las capitales del interior del país y que la provincia norteña sería el epicentro del evento, ya que se consideró esta ocasión como el marco propicio para congregarse a la sociedad tucumana y de las provincias para “estimular al pueblo el sagrado amor a la patria y forjar en la conciencia estudiantil un concepto más evolucionado y cabal sobre la responsabilidad que cabe a la juventud en el progreso de la nación”⁹.

Esta celebración estaba destinada a jóvenes de las diferentes provincias del país y de Tucumán, alumnos de institutos secundarios y superiores especializados en educación física, conjuntos deportivos de las universidades nacionales, escuelas y colegios adscriptos, clubes locales, etc.¹⁰. Este público fue interpelado en tanto estudiantes, obreros y trabajadores rurales. Ello permitió a los organizadores sostener la consigna de la juventud como un estado vital de las personas, más que una edad específica. Así lo reflejaron las palabras de Ivanissevich días antes de la inauguración de la Semana de la Juventud:

La fiesta que celebramos no es la del estudiante, sino de la juventud entera; pues entendemos que toda la juventud de la patria deberá presentarse ahora como estudiantes de su destino y aprendiz de su vocación. Así lo pide la Grande Argentina en marcha. Estudiantes, obreros, artífices intelectuales, identificados en un común denominador: el de la juventud creadora.

(...) Con motivo de la Fiesta de la Juventud, los jóvenes argentinos van a comprender la realidad de esta frase, que es todo un programa de Gobierno”¹¹.

Junto a estas delegaciones de jóvenes provenientes de la Capital Federal y de las diversas regiones del país, Ivanissevich solicitó la eficaz colaboración de organismos públicos y privados “para que todo el país viva la alegría, la inquietud y el sentir de los jóvenes”¹².

Desde los últimos días del mes de agosto, el diario *Trópico* comenzó a informar sobre la organización de este evento en la provincia, el que estaría a cargo de la Secretaría de Educación de la Nación, el Consejo Nacional de Educación Física y la misma Universidad¹³.

Uno de los problemas a resolver era el alojamiento de la gran cantidad de jóvenes que llegarían a la provincia, el que se resolvió recurriendo al hospedaje en las escuelas. Así, las delegaciones

⁸ Comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, 03/09/48. Declaraciones de Ivanissevich a la prensa. *Boletín...*, p. 3309.

⁹ Diario *Trópico*, 24/09/48, p. 10.

¹⁰ Comunicado 08/09/48. Inspección General de Educación Física, Resoluciones Ministeriales. *Boletín...*, p. 3359.

¹¹ Primer comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, 16/09/48, *Boletín...*, p. 3274-3275.

¹² Comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, 27/08/48. *Boletín...* p. 2879.

¹³ Diario *Trópico*, 20/08/48, p. 13.

femeninas del Instituto Nacional de Educación Física (INEF)¹⁴ de Buenos Aires se ubicarían en la Escuela 9 de Julio o los alumnos varones de dicho establecimiento en el Departamento de Educación Física (DEF) de la UNT (para lo cual ellos mismos trajeron su propio material de campamento). Para colaborar con esta tarea la Intendencia de la 5.^a Región preparó algunos establecimientos educativos (Colegio Nacional y Escuela 9 de Julio) para que alojen a 700 miembros de las delegaciones porteñas¹⁵, en tanto que la Secretaría de Transporte de la Nación cedió 40 ómnibus para trasladar a las delegaciones.

El tono inicial de los planes previstos acentuaba la importancia de la cultura física en los festejos, combustible de acción y espejo donde la juventud podía asumir el papel que el Estado peronista había destinado para ella. Así, aseguraba que “la dualidad cuerpo y espíritu es más aparente que real”¹⁶ y que todo sistema educativo que pretenda una formación integral debía atender ambos aspectos, base del futuro promisorio del país. El mismo artículo continuaba señalando que “las justas deportivas entrañan de tal modo, mucho más que el cultivo del músculo en el corriente sentido de la expresión, en los medios valiosos para afianzar la cultura de la argentinidad y ennoblecer el espíritu”¹⁷.

De esta forma, a través de las actividades deportivas, la Semana de la Juventud procuraría condensar aquellos valores asociados a la cultura física consolidados durante la primera mitad del siglo XX (como el cuidado y fortalecimiento del cuerpo y la salud y la formación del carácter de los ciudadanos) y hacerlos ostensibles en una fiesta masiva y de mayores alcances geográficos y sociales, en clara consonancia con la tonalidad que el Gobierno peronista buscaba imprimir a estos eventos. Así, las actividades deportivas operarían como una

“poderosa sugestión de la argentinidad futura (...) Destinada a crear una norma que sirva para establecer los índices futuros del desarrollo físico de los jóvenes argentinos, así como sus cualidades morales de emulación y dignidad en las victorias o derrotas del deporte, puede ser considerada esta fiesta como una necesaria cristalización de los anhelos de lograr generaciones de argentinos que muestren una superación y acrecentamiento del potencial de vida”¹⁸.

Asimismo, la elección de Tucumán como epicentro de los festejos se justificó por la centralidad otorgada a la conmemoración del 136.^o aniversario de la mencionada batalla y, con ello, el “hondo significado que tal acción tiene en la historia de nuestra emancipación”¹⁹. De esta forma, la fiesta de la juventud y la celebración patria se amalgamaban para sintetizar en su fórmula la equivalencia de una gesta heroica del pasado con el camino de recuperación, ascenso y evolución del presente peronista, materializado en el fomento a la cultura física —y, en rigor, a un amplio abanico de actividades culturales— interpelando a la juventud como protagonista del futuro de la nación. Así propuesta, la Semana de la Juventud sería un espacio festivo pero que contenía un gran potencial de ciudadanía, una expresión integral de la Argentina que el peronismo intentaba construir.

De este modo, se procuró que la también llamada Fiesta de la Juventud tuviera un carácter integral, desplegando una “amalgama de expresiones deportivas, artísticas y de fiestas patrióticas”²⁰, todo lo cual recuperaba la preocupación de los poderes públicos nacionales por el bien y la salud

¹⁴ El Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF) fue creado en 1912 en Buenos Aires como resultado de la estabilización de los Cursos de Educación Física de Verano que desde 1901 venía dictando el doctor Enrique Romero Brest. A partir de su fundación, y con el impulso de la figura de Romero Brest, el INEF se convirtió en la institución referente para la formación de docentes de esta disciplina de todo el país, marcando una impronta pedagógica (en contraposición al cariz militar de otros círculos), científica y médica asociada a los conocimientos fisiológicos.

¹⁵ Diario *Trópico*, 19/09/48, p. 12.

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Ídem.

¹⁹ Resolución del día 23/08/48. *Boletín de la Secretaría de Educación de la Nación*, agosto 1948. Edición Mensual, año 1, n° 8, p. 2818.

²⁰ Diario *Trópico*, 25/08/48, p. 24.

física y moral de su pueblo²¹. Este propósito se materializó, en primera instancia, en la designación de la comisión organizadora realizada por el secretario de educación. La misma estaría constituida por el gobernador de Tucumán, autoridades universitarias de la provincia anfitriona y de las ciudades de Buenos Aires y La Plata, autoridades de la Secretaría de Educación de la Nación – correspondiente a los niveles de enseñanza medio y técnica –, representantes del Consejo Nacional de Educación Física (CNEF), el Conservatorio Nacional de Música y Artes Escénicas, el Consejo Nacional de Educación (CNE) –médico, Orquesta de Música Popular–, el secretario general de la Confederación General del Trabajo (CGT) y tres docentes mujeres nombradas por la Secretaría de Educación de la Nación²².

Como vemos, la diversidad de la composición de la comisión organizadora se ajustó al propósito de garantizar una semana de festejos que incluyeran una amplia oferta de actividades pero asimismo –y más significativo– a la vocación de incorporar actores sociales que representarían a una juventud no estrictamente estudiantil sino también obrera. Esta particularidad con que se identificó a la Semana de la Juventud –y que fue resaltada por sus organizadores– consolidó el mencionado espíritu de cruzada y movilización social con el que se buscó interpelar a los jóvenes participantes. Del mismo modo, la Federación Obrera Tucumana de la Industria Azucarera (FOTIA) participó con una comisión para colaborar con algunos números y de la cual formaron parte representantes de seis ingenios de la provincia²³. Así, la presencia de la CGT y la FOTIA confirmaron, por un lado, el carácter socialmente amplio que se pretendía para la Semana de la Juventud y, por otro, el cuestionamiento al molde de la juventud como un grupo etario asociado exclusivamente con el estudiantado. De este modo, la Semana de la Juventud lograría congregarse “en estrecha mancomunidad, a los obreros y agricultores (...) juventud que colma las aulas, los talleres y los campos”²⁴.

Como resultado del trabajo de esta comisión, para fines del mes de agosto, el diario *Trópico* informó sobre el programa de actividades propuesto para la Semana de la Juventud, el que suscitaba un gran entusiasmo y expectativa en la población tucumana. Quizás debamos atribuir este clima de exaltación a que, en sus páginas, el periódico universitario remarcaba la presencia de “figuras consagradas del deporte”, allí estarían los atletas olímpicos como Delfo Cabrera (quien había ganado la medalla de oro en la maratón de las recientes Olimpiadas de Londres), el boxeador Pascual Pérez, la atleta Noemí Simonetto, el tirador y automovilista Carlos Enrique Díaz Valiente y el atleta de decatón Enrique Kistenmacher²⁵.

Además, al informar el primer programa de actividades, anunciaron que sería el mismo Delfo Cabrera quien, el día 24 de septiembre, portaría la llama olímpica que daría inicio a la Primera Cruzada de la Educación Física uniendo la Casa Histórica con el Departamento de Educación Física de la UNT²⁶. Si bien la presencia de estos referentes de la cultura física luego no se concretó, resulta importante destacar el modo en que el periódico buscó, por un lado, realzar los alcances del evento y otorgarle prestigio y, por otro, interpelar a la sociedad para que participase, resaltando el tono de festejo popular abierto no solo a los jóvenes estudiantes sino a la población en general.

Desde el día 23 de septiembre por la noche se iniciaría la conmemoración de la Batalla con una procesión hacia el Campo de las Carreras (lugar de la ciudad donde se había librado el combate en 1812), desde allí se transmitiría en vivo el discurso que el presidente Juan Domingo Perón daría en el acto llevado a cabo simultáneamente en la Plaza de Mayo de Buenos Aires. Se esperaba que en todas las capitales de las provincias se realizasen eventos similares y de forma paralela. Luego, desde Tucumán, Ivanissevich pronunciaría unas palabras para todo el país. Al día siguiente, 136.º

²¹ Ídem.

²² Res. 23/08/48. *Boletín...*, pp. 2818-2819.

²³ Diario *Trópico*, 16/09/48, p. 17.

²⁴ Comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, 25/08/48. *Boletín...*, pp. 2877-2878.

²⁵ Diario *Trópico*, 21/08/48, p. 24.

²⁶ Diario *Trópico*, 28/07/48, p. 1.

aniversario de la Batalla, se realizaría una misa de campaña, por la tarde sería el acto inaugural de la Primera Cruzada de la Educación Física en el DEF –campo de deportes de la UNT– y, por la noche, se realizaría la tradicional procesión de antorchas en honor a la Virgen de la Merced. El día 25 se abriría con un acto académico para luego dar comienzo a las actividades de exhibición y competencia deportiva, cerrando por la noche con un concurso de bailes populares en la plaza Independencia. Desde el 26 en adelante se desarrollarían el resto de las actividades culturales en diversos teatros de la capital tucumana (con presentación de coros, conjuntos de artes escénicas, artes plásticas y orquestas), junto con los debates académicos donde participarían estudiantes de diferentes establecimientos del país. De forma paralela se llevarían a cabo las actividades deportivas en el DEF, clubes de barrios y escuelas y los bailes populares nocturnos en la plaza Independencia. Una novedad fue el partido de fútbol que, correspondiente a una fecha de la liga profesional, disputarían River Plate y Racing en el estadio del Club Atlético Tucumán. Los cierres y clausuras estaban previstos para el día 30 de septiembre en el DEF y en la plaza Independencia, con la elección de la reina de la juventud²⁷.

No obstante esta detallada agenda, ciertas previsiones no se cumplieron, como la presencia de los atletas olímpicos. Del mismo modo, ciertos sucesos alteraron el ritmo de los actos, como la suspensión de las actividades el día 24 de septiembre por el intento de atentado a Perón y Eva Duarte de Perón, por lo cual se reprogramaron las acciones marcando una intensificación del ritmo posterior. De cualquier manera, la confluencia y simultaneidad de las diversas actividades contribuyeron a garantizar un mayor alcance de la Fiesta de la Juventud en Tucumán, caracterizada en 1948 por la participación activa de las altas autoridades educativas de la nación en concordancia con los representantes provinciales civiles, militares y religiosos.

A todas luces, se esperaba que este esfuerzo sin precedentes contribuyera a estrechar los vínculos entre las regiones y los diversos sectores sociales y productivos nutriendo esta celebración como un espacio de construcción y expresión de la Nueva Argentina peronista. Así, el nombre de “Primera Cruzada de la Educación Física” adquirió mayor resonancia a la luz de este intercambio y colaboración de diversos sectores con el objetivo común de cumplir con lo que el mismo Ivanissevich llamó “la reconquista de la Argentina por los argentinos y para los argentinos”²⁸. Ciertamente, la alegoría histórica que los protagonistas buscaban establecer se reforzaba al poner en perspectiva la magnitud del evento y sus implicancias, tanto en la sociabilidad como en la intensa movilización geográfica de la comunidad y el compromiso organizativo y de participación. Al respecto, resulta relevante el primer mensaje de la Subsecretaría de Informaciones del día 16 de septiembre sobre el tema: “nunca hasta ahora se vio por los caminos de la patria cruzarse en todas direcciones a los jóvenes argentinos que van conociendo la inmensidad y la riqueza de la gran Argentina en tan numerosas e ilustrativas caravanas”²⁹.

En este sentido, tal como lo caracterizó tempranamente el periódico de la UNT, “cultura, arte y deporte confluirán en una cruzada sin parangón en la República Argentina”³⁰, de la cual la juventud sería la protagonista y las manifestaciones de la cultura física su más cabal expresión y, como veremos a continuación, se convirtió en la interpelación más resonante que el Estado peronista reservó a la juventud argentina.

Juventud y cultura física: una ecuación fundamental para la Nueva Argentina

La Cruzada de la Educación Física supuso una variada agenda de actividades deportivas que incluían campamentos relámpagos (torneos de modalidad corta que se completaban en una o dos jornadas) de vóley, básquet, sóftbol, fútbol, rugby y atletismo para varones y pelota al cesto y vóley

²⁷ Diario *Trópico*, 28/08/48, p. 1.

²⁸ Comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, *op. cit.*, p. 3.

²⁹ Comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, 16/09/48. *Boletín...*, p. 3274.

³⁰ Diario *Trópico*, 21/08/48, p. 24.

para mujeres³¹, disputados en su mayoría por los combinados locales, demostraciones y exhibiciones gimnásticas de mujeres y varones en el DEF de la UNT, en establecimientos escolares y clubes de barrio (Gimnasio 24 de Septiembre, Solar de los Deportes, Club Central Córdoba, Redes Argentinas) y la fiesta de la natación en el DEF.

En el marco de los festejos de la Semana de la Juventud, se proponía “extender la práctica de la educación física a todos los sectores de la población, elevándola al plano que, científica y pedagógicamente, le corresponde dentro de la educación integral”³². Tras este postulado, podemos vislumbrar ciertamente el doble objetivo de legitimar la educación física como una disciplina científica autónoma poseedora de un saber social específico y valioso y la extensión de su práctica a partir de una concepción democratizante, inclusiva y movilizadora.

En efecto, siguiendo lo que han postulado algunos autores al respecto, la preocupación por el desarrollo físico y moral de la población se aunó con los fines de salud y desarrollo intelectual que se fueron extendiendo y consolidando tanto en los espacios sociales dedicados a la cultura física como en las instituciones estatales desde la década de 1930, reflejando un marco normativo cada vez más minucioso y en organismos específicos abocados a su gestión. Esta tendencia continuó con el peronismo, en especial en lo referente a los valores necesarios para educar a un hombre virtuoso y “bueno” (Camarota 2011). El peronismo retomó estos antecedentes en sus políticas pero los cargó con sus intenciones y su retórica para justificarlo. Es decir que los elementos de continuidad –como los argumentos patrióticos– fueron resignificados con nuevas modalidades y discursos –como el caso aquí analizado de la Semana de la Juventud– (Galak y Orbuch 2015).

De hecho, para el gobierno peronista, este evento formaba parte de un movimiento más general al que describieron como la “recuperación del individuo”³³, en tanto se consideraba que la educación en el cuidado del cuerpo –y con ello sus implicancias físicas, morales y sus beneficios individuales y colectivos– había permanecido soslayada de las políticas públicas generando una salud colectiva debilitada. Para enfrentar esta cuestión, identificada como un problema de primer orden, el Estado destinó cuantiosos recursos materiales y humanos. La cultura física fue concebida así como parte de la cultura general frente a la cual se decidió abandonar una mirada estereotipada de pasividad y se apeló a un discurso democratizador (Galak y Orbuch 2015). Esta participación activa suponía también poner en un plano de igualdad a la cultura física junto a otras manifestaciones culturales y todo ello, a su vez, a tono con las acciones de beneficio material iniciadas por el gobierno peronista. Así lo explicó el diario *Trópico* al caracterizar la Fiesta de la Juventud:

Enfrentando una hora de excepcional recuperación en todos los órdenes de la vida nacional: económico, político, social, científico, etc., etc., parecería que el factor humano estuviera quedando relegado a la zaga de este gran movimiento ascendente, por carencia de oportunidades o de acaecimiento que le permitieran colocarse en lo físico, intelectual y moral a la altura del medio que le ha tocado actuar (...) Quizás esa capacitación física, moral e intelectual del individuo no ha galopado –por decirlo así– a la par de la acelerada evolución material que se ha imprimido al medio en que aquel debe desempeñarse³⁴.

Este pasaje refleja nuevamente el doble propósito de la Cruzada comentado al inicio de este apartado y, adicionalmente, se subraya la posición del Gobierno peronista como promotor de una capacitación integral que permitiría potenciar los beneficios materiales que su gestión dispensaba. Ambas cualidades aparecían en el discurso estatal como condiciones necesarias y complementarias en el desarrollo de la “Nueva Argentina”. Fortificar las aptitudes físicas, perfilar las características intelectuales y sanear las condiciones morales eran las bases del movimiento de “recuperación del individuo”. Para concretar este propósito, el Estado había organizado “esta magna fiesta que, por

³¹ Circular n.º 16, 20/09/48. “Instrucciones correspondientes a los actos deportivos de la Fiesta de la Juventud y Primera Cruzada de la Educación Física”, Inspección General de Educación Física, Resoluciones Ministeriales, *Boletín...*, pp. 3352-3357.

³² Diario *Trópico*, 14/09/48, p. 22.

³³ Diario *Trópico*, 17/09/48, p. 3.

³⁴ Ídem.

contagio, emulación o simpatía permitirá que muchos de los argentinos, grandes o pequeños, que alentaban ideales o esperanzas en formas dispersa polaricen sus inquietudes en torno a estos festejos de la juventud, que más que a la juventud del individuo quieren referirse en su intención a la juventud de la raza”³⁵.

De manera elocuente, la juventud era llamada a participar de este evento en tanto era “sinónimo de dinamismo, nervio, vida, acción”³⁶ y de esta acción, en conjunción con el desarrollo de las otras ramas de la cultura, de la ampliación de la ciudadanía social y política, se esperaba que se motorizara la mencionada recuperación de la sociedad. De esta manera, el Estado marcaba una clara línea de ruptura entre un ayer caracterizado por el abandono y la desidia en la salud y la educación física, intelectual y moral de la población, y un presente refundante de educación integral y de proyección de la cultura física en consonancia con otras manifestaciones tradicionales de la cultura. Partiendo de la acción centralizada del Estado, este impulso se extendería hacia todos los sectores sociales sin distinciones geográficas o de ocupación. Así lo aseveró el reporte del periódico universitario de Tucumán al decir que todas las actividades de la Fiesta de la Juventud agilizarían “en el seno de nuestra ciudad el nervio juvenil y dinámico que será, sin duda, el primer paso dado por la juventud argentina, de toda edad, para perpetuar en interminables fiestas de la juventud a repetirse, si es posible, a diario, palpables muestras de su pujanza y poderío a tono con la hora de excepción que vive nuestra patria, llamada a cumplir destinos de excepción”³⁷.

Siguiendo a Cecilia Almada (2013), en esta concepción la cultura física y los deportes forjaban cualidades humanas deseadas asociadas a la bondad, confraternidad, solidaridad y patriotismo, las cuales ya formaban parte de los sentidos comunes establecidos en el campo y que fueron retomados por el peronismo como ejes principales para construir una sociedad renovada. Estos aspectos anclaron en una simbología fuertemente asociada al ethos del olimpismo reflejado no solo en los logos e imágenes de difusión de la Cruzada de la Educación Física (Figura 1), las que estuvieron marcadas por las virtudes de la corporalidad asociadas a la juventud —como la belleza, la fortaleza, la armonía de los movimientos—, sino también en las características morales que ello implicaba, es decir, el respeto mutuo, el espíritu competitivo dentro de un ideal de caballeridad, el culto al esfuerzo y la voluntad de superación. La cultura física era así una herramienta para extender y masificar estos discursos de ideales superiores en conjunción con la elevación del bienestar y la cultura popular en los cuales el esfuerzo individual redundaba en el beneficio colectivo (Galak y Orbuch 2016). En este sentido, el diario *Trópico* exaltaba esta relación en sus líneas: “Del noble cotejo de aptitudes en la lid deportiva o del saldo beneficioso para el espíritu



Figura 1. Afiche de la Semana de la Juventud (Diario *Trópico*, 15/09/48, p. 24).

³⁵ Ídem.

Al referirse a la “raza”, es presumible que los redactores del periódico aludieran a nivel general a la comunidad, al estado de salud, vitalidad y fortaleza que eran asociados a la categoría de “juventud”. Tampoco debemos perder de vista que los mismos actores hayan usado el término sin reparar en otras connotaciones por ser “supuestos racialistas muy comunes en la época” (Ramacciotti, 2009: 52). Los planteos eugenésicos —presentes en los debates sobre salud pública desde inicios del siglo XX— habían ganado una renovada visibilidad con la acción de Ramón Carrillo desde la Secretaría de Salud Pública. Tal como lo señaló Ramacciotti, para Carrillo la función del Estado era clave para fortificar una población marcada por la pobreza y la desigualdad regional para así, al lograr un mejor estado de salud general, poder llevar adelante el desarrollo económico y social del país (Ramacciotti, 2009).

³⁶ Diario *Trópico*, 18/09/48, p. 7.

³⁷ Diario *Trópico*, 17/09/48, p. 3.

que deje el certamen artístico o literario se deducirá, sin duda alguna, un beneficio colectivo que vitalizará a corto plazo la esencia y calidades del patrimonio humano de la Nación”³⁸.

Como se observa en el afiche de la Semana de la Juventud publicado por el diario *Trópico*, la figura del Discóbolo de Mirón remitía directamente a la escultura clásica griega y permitía conjugar los ideales del olimpismo con las representaciones de la belleza, simetría, proporción y equilibrio del cuerpo de un joven que ejecuta un movimiento pero con la expresión de una extraña serenidad en su rostro. En tal sentido, el discurso del gobernador de Tucumán, Carlos Domínguez, en el acto inaugural de las actividades artísticas, redundó de referencias sobre esta amalgama entre el arte y la educación física y la herencia de la Antigüedad clásica. “Estos momentos traen a nuestra mente el recuerdo de los antiguos certámenes de Grecia y de Roma, los que no eran solo deportivos, sino también de visibles estructuras artísticas”³⁹. Del mismo modo, continuaba asegurando que resultaba indispensable integrar los elementos físicos y espirituales en la educación integral del “capital humano” y concluía que era la educación física la disciplina que, por sus características, permitía identificar a la juventud con las nociones de belleza y de bien. Equiparando el acto contemplativo de las personas hacia las obras de arte, resaltó que el mismo efecto causaba la observación de “la juventud triunfadora cuando se siente dueña del mecanismo orgánico perfecto que le permita acometer las empresas más difíciles en bien de la Patria, porque solo a ella se debe, rindiendo el máximo de laboriosidad y sin que una juventud prematuramente vieja y exhausta deje trunca la trayectoria luminosa de su destino”⁴⁰.

Sin lugar a dudas, a través de muy variadas acciones, el gobierno peronista intentó sostener y extender la convicción de que el desarrollo general del país requería de jóvenes fuertes, sanos y atléticos y justificó así el fomento a la cultura física (Galak y Orbuch 2016)⁴¹. La organización de la Semana de la Juventud constituía así “una expresión de sentimientos inspirados en nobles ideales patrióticos a la vez que la inquebrantable decisión de poner lo más vital del espíritu a contribución de la causa de la nacionalidad”⁴².

Esta estrecha asociación entre la participación individual y sus beneficios colectivos constituía un punto de partida ya conocido por sus impulsores, pues era una asociación sostenida desde principio del siglo XX con la consolidación progresiva de la educación física disciplinar. La juventud, en esta celebración, fue puesta en el centro de esta ecuación y a la cultura física en el medio privilegiado para tal fin. El gran despliegue de la Cruzada de la Educación Física operaría, en este marco, como expresión de estos propósitos del gobierno nacional. Sobre el profundo significado que sus protagonistas le imprimieron al evento se expidió el periódico universitario en numerosos pasajes.

Los alardes de destreza y agilidad, cuando son practicados como ahora con nobleza e hidalguía, con raciocinio de sus fines superiores –vale decir, ejercitando lo mejor de la personalidad– contribuirán a asegurar las normas de convivencia que hemos inaugurado y nos capacitarán para convertirnos de verdad en el más alto valor social. Solo así, con un cuerpo vigoroso, con una conciencia forjada en la responsabilidad y un intelecto educado en nobles disciplinas (...) se podrá trabajar con el máximo provecho para hacer de la Argentina un reducto de la paz, del trabajo y de la libertad⁴³.

En este entramado de acciones celebratorias y, a la vez, educativas, la cultura física operó como la expresión del cuidado del cuerpo, pieza central en la mejora de las condiciones sanitarias de la población (Galak y Orbuch 2016). Para lograrlo, el gobierno nacional promovió la cultura física como una estrategia generalizada en todo el país y en diversos espacios (comunitario, amateur,

³⁸ Ídem.

³⁹ Diario *Trópico*, 26/09/48, p. 7.

⁴⁰ Ídem, p. 10.

⁴¹ Con mayor detalle, Marcela Gené (2005) trabajó la imagen de la corporalidad de los obreros argentinos en la propaganda peronista y los modos en que estos propósitos de formación física de la juventud se complementaron con la preparación para el espacio laboral.

⁴² Diario *Trópico*, 23/09/48, pp. 16-17.

⁴³ Ídem.

escolar, profesional) otorgando todo el apoyo financiero, técnico y médico (Galak y Orbuch 2016). Estas actividades, que estarían al alcance de todos, generaban espacios inclusivos y de participación masiva promovidas y garantizadas por el Estado. Es en este sentido que la Semana de la Juventud convocó a los jóvenes no solo en su condición de estudiantes, sino también a quienes se desempeñaban como obreros industriales o en las labores rurales. Sobre la base de esta participación se pretendió generar un sentido de identificación en el público que asistía y era testigo de las prácticas, los esfuerzos competitivos y los triunfos de los jóvenes deportistas, todo lo cual podía –y se esperaba– ser valorado y emulado por la comunidad en sus respectivos espacios de desempeño. Al respecto, el diario *Trópico* evidenciaba en sus páginas tal expectativa: “Congregar multitudes en torno al campo de deportes significa desdoblarse en la mente y en el músculo del espectador el deseo de triunfo a su turno en la diaria competición por la vida, ya sea en el taller, en el campo, en el laboratorio o frente al libro”⁴⁴.

Este tipo de convocatorias masivas operaron como una estrategia para promover la participación popular en una dinámica y un modelo político que posicionó a la cultura física como un acto de derecho que dignificaba a las personas (Almada 2013). La Semana de la Juventud fue, en este sentido, un evento que buscó romper con el festejo centrado en los estudiantes y promovió, por el contrario, la apertura a otros sectores sociales y productivos (comerciantes, obreros y trabajadores rurales) y, como vimos anteriormente, los interpeló a participar ya como protagonistas, auspiciantes o espectadores de una fiesta popular que no ofrecía distinciones –al menos en la dimensión discursiva–. Atento a generar un clima celebratorio de la juventud toda, Ivanissevich aclaró en repetidas ocasiones que esta no era una etapa fija de la vida de las personas, sino un estado que debía cultivarse y prolongarse. “Se es joven mientras se conserva la fuerza creadora, la capacidad de ternura, la alegría de vivir, el ímpetu de canto”⁴⁵.

Siguiendo a Galak y Orbuch (2015), el cuerpo de los jóvenes era reivindicado como arquetipo de la Nueva Argentina y es por ello que las prácticas corporales sostuvieron la premisa de la necesaria educación integral y, sobre todo, en interrelación con otras formas de manifestaciones culturales (artes plásticas, danza, música folklórica y clásica, etc.). Durante la Semana de la Juventud, la cultura física operó como el aglutinante de los festejos, centralizando actividades masivas, como las exhibiciones de gimnasia masculina y femenina –en el DEF de la UNT y antes del partido entre River Plate y Racing–, las actividades en los clubes de barrio o los torneos relámpago, con las cuales se atraía a una gran cantidad de público. A través de estas prácticas se buscó una representación cabal del espíritu de la juventud que el gobierno peronista buscaba cristalizar, espejo en el cual se podían reflejar los modelos idealizados del ciudadano de la Nueva Argentina.

Todos estos elementos dispuestos debían estrechar “los vínculos de connacionalidad y compañerismo entre los jóvenes de las diferentes regiones con lo cual adquieren un sentido de la grandeza de la patria y la obligación de conservarla y acrecentarla para el porvenir”⁴⁶. Así, la alusión al vínculo de confraternidad permeó y atravesó los reportes del periódico universitario y, con menor fuerza, a los comunicados de la Subsecretaría de Informaciones y resoluciones de la Secretaría de Educación. A todas luces, el Estado buscaba dinamizar y fomentar este aspecto en tanto permitiría a los jóvenes argentinos reconocer y apropiarse de un ideal de país en sus más vastas dimensiones, pero anclados e identificados con el Estado peronista que lo hacía posible. La celebración de una fiesta como la Semana de la Juventud buscó estimular el encuentro y el conocimiento de jóvenes de diversas regiones del país quienes, de otro modo, probablemente no hubieran tenido la posibilidad de concretar estos viajes ni de participar de los concursos y actividades que se desplegaron. Así, a través de esta fiesta protagonizada por una juventud ciertamente idealizada, se acababa por representar a todos los sectores sociales que, con su trabajo y

⁴⁴ Diario *Trópico*, 18/09/48, p. 7.

⁴⁵ Resolución 17/09/48. *Boletín...*, p. 3261.

⁴⁶ Diario *Trópico*, 20/08/48, p. 13.

vitalidad, construían el “cimiento pétreo, sobre el cual pueden descansar confiadamente el porvenir de los argentinos”⁴⁷.

Como mencionamos, fue a través de esta amplia convocatoria a los actores y a instancias deportivas, académicas (como los debates), artísticas, fiestas folklóricas y populares, que la Semana de la Juventud adquirió toda la fuerza de su impacto, su potencia movilizadora y sentido de cruzada. Los alcances de esta experiencia tuvieron que dejar honda huella en sus participantes, cuestión que excede los marcos de este estudio preliminar pero que, sin lugar a dudas, formaba parte de los propósitos iniciales de estas iniciativas estatales (Galak y Orbuch 2016).

Esta cuestión constituyó una de las manifestaciones más genuinas del componente celebratorio de las festividades populares durante el peronismo, aquel que permitía ocupar el espacio público como herramienta de masividad y democratización de los sentidos de una celebración ligada a la juventud.

Juventud y ciudadanía o el potencial de vida en función de la patria

Como vimos, en esta celebración la juventud fue convocada en tanto protagonista del tiempo presente del país, poseedora de virtudes estrechamente asociadas a la fortaleza, vitalidad, productividad y alegría. Pero también atravesaron las referencias a su rol en el porvenir de la “Nueva Argentina”. De ahí que haya adquirido un claro matiz inclusivo, en concordancia con el modelo promovido por el Estado nacional. La juventud, en tanto futuro cuerpo ciudadano, debía participar comprometidamente con estos eventos que, se suponía, contenían las actividades representativas del germen de la argentinidad, para así poder empaparse de su carácter y desarrollar todo su potencial a futuro, continuando la obra iniciada por el Gobierno peronista.

Considerando este rol asignado a la juventud como futuros ciudadanos, la Secretaría de Educación resolvió dictar clases especiales en las escuelas de su dependencia entre el 20 y el 30 de septiembre, dedicadas a “definir la misión de la juventud”⁴⁸ y aclarar sus posibilidades, caminos y vocaciones para realizarlas de acuerdo a los valores sostenidos por el Estado, posicionado como guía del destino de la juventud. Por ello, los temas girarían en torno al papel de la escuela en la forja de la libertad y la exaltación en el camino del conocimiento. “Cuando la juventud se hace misionera y canta su destino en lugar de llorarlo, solo entonces vuelve a retoñar la historia de un pueblo”⁴⁹.

Así pues, en tanto la juventud era realzada como el corazón del pueblo, su motor, vitalidad y fortaleza, su expresión fue elevada como una cualidad intrínseca y necesaria para la formación de los futuros ciudadanos. En un pasaje elocuente, la resolución ministerial mencionada anteriormente continuaba:

Deseamos, queremos, necesitamos que la juventud se exprese. Expresarse es manifestar “ad extra” la propia personalidad. Esa expresión puede realizarse con el pensamiento, la palabra o la obra, sin que, desde un punto de vista absoluto, una forma de expresión sea más importante que la otra. Lo esencial es que toda expresión humana sea útil a los otros, ya por verdadera, ya por buena, ya por hermosa⁵⁰.

Siguiendo estos lineamientos, analizaremos dos dimensiones a través de las cuales se manifestó la relación entre la juventud y la construcción de la ciudadanía en esta festividad: la actividad denominada “debates académicos” y el lugar otorgado, ocupado por las mujeres y los sentidos que gravitaron en torno a los mismos. Así, durante la Semana de la Juventud, una de las estrategias a través de las cuales se canalizó este propósito fueron los debates académicos, en los cuales tomaron parte los alumnos secundarios de diversas provincias. Los temas generales sobre los que discurrieron los foros se centraron en la mujer, el hombre y el hogar; la amistad y el compañerismo; las

⁴⁷ Diario *Trópico*, 28/09/48, p. 13.

⁴⁸ Resolución ministerial 17/09/48, *Boletín...*, p. 3261.

⁴⁹ Ídem.

⁵⁰ Resolución ministerial 17/09/48, *Boletín...*, p. 3262.

aspiraciones de los jóvenes en relación con sus planes de vida (religiosos, políticos, artísticos, científicos o económicos); la relación de los jóvenes con la escuela (en cuanto al vínculo con el propio edificio escolar, la disciplina, los estudios, trabajos y futuros planes de vida) y las figuras de los profesores y los jóvenes⁵¹. Los debates se extendieron entre el 27 y 30 de septiembre con una juventud deseosa de intervenir y hacer oír su voz. Desde luego, esta plataforma lejos estaba de suponer una participación desorganizada o espontánea; por el contrario, al igual que lo analizado para el caso de la cultura física, el Gobierno peronista intentó encauzar estas dinámicas a partir del manejo de los tiempos, los roles y tipos de oradores, canalizando las energías, en ocasiones desbordantes, que mostraban los jóvenes⁵². Así fue explicitado en el detallado reglamento de bases y condiciones para los debates académicos en el marco de esta celebración, que buscaban regular minuciosamente el orden de las dinámicas internas.

Sin embargo, el pretendido ambiente de libertad propiciado por el jurado y los organizadores para esgrimir los diversos puntos de vista, contó con momentos de “fogoso ardor de los polemistas”⁵³, quienes tuvieron que ser encauzados por el director del jurado. Asimismo, surgieron algunas mociones como el homenaje a las madres, presentada por los alumnos de Santa Fe, que sí fueron secundadas por el jurado y el público presente y alabadas por la prensa⁵⁴. En contraste, ese mismo día los representantes de algunas delegaciones iniciaron una acción para que Ivanissevich – quien había asistido a la primera parte del debate – no se retirara “ya que deseaban hacerse oír por el ministro y demás autoridades presentes”⁵⁵. Como consecuencia, Ivanissevich tuvo que quedarse y presenciar las alocuciones de los estudiantes. Como vemos, el entusiasmo de la juventud en ocasiones podía desbordar el control de las autoridades y hasta alterar su agenda; no obstante, la interpelación a un sujeto activo sostuvo y hasta justificó esta característica de una juventud idealizada como reflejo del espíritu nacional, al decir de Cecilia Almada (2013).

El segundo punto crucial que debemos atender al considerar las formas en que la Semana de la Juventud ligó la construcción de la ciudadanía con la juventud corresponde al lugar otorgado a las mujeres en la mencionada ecuación. Tal como analizamos, el hombre nuevo peronista estaba cimentado sobre una multiplicidad de sujetos sociales, ya sean campesinos, trabajadores urbanos, jóvenes o mayores (Gené 2005). Es decir que en las diversas interpelaciones a los participantes y espectadores de la Semana de la Juventud, no se aludió a una figura única sino a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, las mujeres sí estuvieron presentes cumpliendo roles específicos que adquirieron una especial significación al intervenir activamente en espacios diversos, como los debates académicos, las exhibiciones gimnásticas, las muestras artísticas y la elección de la reina. Por lo cual cabe preguntarnos, ¿cómo se construyó en la Semana de la Juventud su lugar de ciudadanas? ¿Qué sentidos se les otorgaron a los espacios que allí habitaron?

Si bien las dinámicas que emergieron con claridad en la Semana de la Juventud en Tucumán apelaron a un modelo general de ciudadanía masculina asociado al “sentido de virilidad” que debía



Figura 2. Fachada del DEF durante la Semana de la Juventud (Noticiero Panamericano n.º 437, Archivo General de la Nación).

⁵¹ Comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, 14/09/48, *Boletín...*, p. 3273.

⁵² Circular n.º 108, 16/09/48, *Boletín...*, p. 3332-3339.

⁵³ Diario *Trópico*, 30/09/48, p. 10.

⁵⁴ Diario *Trópico*, 28/09/48, p. 9.

⁵⁵ Segundo comunicado de la Subsecretaría de Informaciones, 27/09/48, *Boletín...*, p. 3298.

constituir a la verdadera argentinidad y, de hecho, los principales actos fueron conducidos y protagonizados por hombres, el rol que el peronismo otorgó a las mujeres en materia deportiva, por ejemplo, sí fue una novedad, abriendo nuevos espacios de participación y dotando de recursos a estas iniciativas. Todo esto contribuyó a romper desde la práctica, y de manera progresiva, un molde mucho más rígido que se sostenía en ocasiones desde lo discursivo. Así lo ilustró el cartel de bienvenida al Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán durante estos festejos, colocado en el arco de entrada con la inscripción “Seamos fuertes para servir a la patria”⁵⁶. (Figura 2).

Al atender a la cultura física en particular durante la Semana de la Juventud, veremos que, si bien la mayoría de las actividades deportivas fueron reservadas a las delegaciones masculinas y las mujeres realizaron en su mayoría exhibiciones gimnásticas (en los actos de apertura y clausura, en las escuelas y clubes de barrio), su presencia en estos escenarios no pasó desapercibida y puso de manifiesto una clara expansión de su participación en el marco de esta celebración. Del mismo modo, sus intervenciones elocuentes en los debates académicos contribuyen a matizar la dicotomía planteada entre lo masculino en el ámbito público y lo femenino subordinado y confinado a lo doméstico y privado.

Este espacio de participación pública en confluencia con el modelo de feminidad tradicional se reflejó asimismo en la elección de la reina de la juventud en el marco de estos festejos en Tucumán. Así, la exhibición pública llevaba implícito el requisito de la belleza femenina, un componente importante en la cultura de masas que fijaba los papeles tradicionales y los democratizaba (Lobato 2007). El reconocimiento a la belleza femenina, por lo demás común en este tipo de celebraciones durante los años del primer peronismo, supuso por un lado la inclusión de las mujeres como parte del espectáculo visual de los festejos del Estado entre 1946 y 1955 y, al mismo tiempo, ayudó a reforzar la creciente participación política y cultural que las mujeres adquirieron en estos años y que el gobierno peronista retomó y resignificó en función de sus propósitos.

En efecto, las postulantes al concurso de la elección de la reina de la juventud debían ser representantes activas de la industria, el comercio, ser estudiantes o deportistas. Su presencia, destacada por el diario *Trópico* en sucesivas notas, legitimaba el rol que las mujeres jugarían en estos festejos, reivindicaba y visibilizaba su participación en la historia y en la construcción de la “Nueva Argentina”. Precisamente, aunque extenso, resulta significativo el pasaje del periódico universitario que explicó estos sentidos.

La Fiesta de la Juventud tendrá también el atractivo nunca menguado de la belleza femenina (...) Ellas traducirán, quizás mejor y más simbólicamente que todos los espectáculos que se ofrecerán al público, el sentido de exaltación de lo más profundamente nuestro que tendrá la Fiesta de la Juventud (...) Será la mujer nuestra la expresión cabal de la patria, a través de la cual revivirán las históricas mujeres que jugaron un papel esencial en nuestra historia. Y también de aquellas otras, modestas y sufridas, que en los distintos órdenes de la actividad, brindan su esfuerzo para el creciente progreso nacional. Estarán presentes las alumnas de los colegios con su gracia habitual; las muchachas que en el comercio o en la industria trabajan sin descanso para aumentar el caudal de la riqueza colectiva; y aquellas otras que a lo largo de los surcos, van jalonando de sacrificios la historia contemporánea de la república, incorporada merced a la labor conjunta, a la sociedad de las naciones civilizadas de la tierra. De entre ellas ha de elegirse la Reina de la Juventud, que será el símbolo verdadero del espíritu argentino⁵⁷.

Como vemos, esta fiesta en Tucumán interpeló a las mujeres desde los diversos roles de la vida pública, reivindicando y visibilizando su participación en la historia nacional (desde aquellos lugares notables hasta los menos reconocidos o ponderados), ya como estudiantes, trabajadoras del comercio o la industria. Todo ello nos deja frente a un escenario en el que, lejos de estar subordinadas, las mujeres fueron llamadas a participar activamente contribuyendo a plasmar en este

⁵⁶ Fotograma del Noticiero Panamericano n.º 437. Archivo General de la Nación, Departamento de Cine, Audio y Video.

⁵⁷ Diario *Trópico*, 18/09/48, p. 6.

espacio público festivo su actuación en los diversos campos de la sociedad. Así, podemos decir que la Semana de la Juventud buscó construir su lugar de ciudadanas de los mismos modos en que lo hizo con sus participantes varones, esto es, desde la interpelación a la participación activa, visualizando y reforzando los espacios que las mujeres ya ocupaban en la sociedad y aquellos ganados durante la experiencia peronista. Entonces, si bien algunos imaginarios de lo femenino fueron sostenidos –en particular durante la elección de la reina de la juventud–, la presencia de las mujeres en todas las actividades propuestas en la Semana nos sugiere una lectura más cercana a las lógicas sociales de la época, resaltando los lugares específicos que ocuparon y rescatando el potencial movilizante que ello podría tener para las mismas participantes, los asistentes y espectadores.

Reflexiones finales

El presente artículo abordó la Semana de la Juventud organizada por la Secretaría de Educación de la Nación llevada a cabo en Tucumán en septiembre de 1948 y, en el marco de este evento, nos detuvimos a analizar con especial detalle la Primera Cruzada de la Educación Física, llamado así al programa deportivo y gimnástico que se ofreció en la celebración. De esta forma, atravesó este análisis la pregunta acerca de cómo plasmó la Semana de la Juventud en Tucumán los ideales de cultura física y ciudadanía ligados a la juventud como un actor social y político específico.

Este recurso a la cultura física fue fundamental ya que “se concibió como dispositivo para formar hombres vigorosos que se desempeñarían en el mundo del trabajo y, al mismo tiempo, capaces de defender la nación (...) fue considerada un aporte primordial para la construcción del hombre nuevo” (Almada 2020, 9). Tal como lo analizamos, el despliegue de las actividades gimnásticas y deportivas pretendió extender y legitimar el modelo específico de educación de los cuerpos, el cual otorgó una importancia diferencial a la gimnasia, a los aspectos competitivos y al rol de mujeres y varones en su materialización. De esta forma, a través de esta pauta, durante la Semana de la Juventud la cultura física permitió aglutinar los sentidos de nacionalidad y formación física, pilar para la realización del ciudadano ideal, poseedor de un cuerpo sano, bello, fuerte, capaz de capitalizar las mejoras introducidas por el Gobierno peronista y contribuir, de ese modo, al engrandecimiento de la nación. Tal como lo reflejó uno de los pasajes del diario *Trópico*, se trató de poner lo más vital del espíritu a contribución de la causa de la nacionalidad.

Por otra parte, al ser nombrada como Primera Cruzada de la Educación Física, se condensaron las connotaciones del movimiento de vastos sectores de la sociedad en función de la “reconquista” del país por parte de los jóvenes. Un esfuerzo mancomunado que se asoció al desplegado por los deportistas en sus respectivos campos y del cual se hizo partícipe a la sociedad, como protagonistas o espectadores. La Cruzada dejó entrever que aquellas prácticas de sociabilidad que se fueron urdiendo en su desarrollo serían la verdadera materia prima con la que el gobierno peronista buscó construir una imagen de consenso e interpelar a la juventud como futuros ciudadanos de la Argentina. Por otra parte, su anclaje en el espacio provincial permitió retomar una conmemoración histórica, interpelar a la población local y legitimar una imagen de federalismo en su propuesta.

A través de su programa, la Semana de la Juventud permitió desplegar los propósitos de democratización y apertura del acceso a las actividades culturales antes reservadas a sectores sociales privilegiados. Así, las presentaciones artísticas de diversa índole convocaron a jóvenes de diferentes sectores sociales y productivos como representantes de este espíritu de apertura y renovación quienes, provenientes de varios puntos del país, reflejaron finalmente una imagen de movilización de la sociedad en función de un objetivo común. A este propósito se sumaron otros actores sociales congregados por los organizadores para colaborar con la materialización de la Fiesta de la Juventud. A partir de los espacios de sociabilidad que la Semana de la Juventud generó se buscó despertar en los protagonistas la conciencia e identidad acerca del momento y el papel histórico que estaban llamados a desempeñar. El alcance y magnitud de la convocatoria, por añadidura, acabó por consolidar y potenciar el espíritu de la celebración como una construcción colectiva y, con ella, la mencionada condensación de los sentidos de juventud, cultura física y

ciudadanía revalorizando de esta forma el papel que este grupo social debía cumplir en el devenir de la nación. Ello supuso una clara ruptura del modelo de juventud como una categoría etaria, vinculada solo a la vida estudiantil, exaltando, por el contrario, la participación, la vitalidad y movilización de los actores que intervinieron en esta fiesta, una de las claves renovadoras en el análisis de este festejo durante el primer peronismo en Tucumán.

Referencias bibliográficas

- Aisestein, Ángela. 2003. “El currículo en Educación Física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo”. *Revista Educación y Pedagogía* 15, n.º 37: 143-58.
- Almada, Cecilia. 2013. “La cultura física en el ámbito no escolar durante los primeros gobiernos peronistas. Los campeonatos Evita”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Almada, Cecilia. 2019. *Infancias peronistas. La cultura física y el deporte en la Fundación Eva Perón (1948-1955)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Almada, Cecilia. 2020. “Los privilegiados en la Nueva Argentina. La cultura física y el deporte en la política del peronismo”. *History of Education in Latin America – HistELA* 3, e21434. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n0ID21434>.
- Cammarota, Adrián. 2010. “El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955)”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 15: 63-92. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86918064004.pdf>.
- Cammarota, Adrián. 2011. “Salud, deporte, nacionalismo y género en los espacios de socialización de niños y adolescentes (1930-1955). Las colonias de vacaciones, los clubes colegiales y la Unión de Estudiantes Secundarios”. *Kairos, revista de temas sociales*, n.º 28. <https://revistakairos.org/wp-content/uploads/Camarotta.pdf>.
- Cammarota, A. y Carreño, L. 2023. “Introducción al dossier: Historia de las Juventudes en Argentina. Experiencias, sociabilidades y representaciones (Primera mitad del siglo XX)”. *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, n.º 24, 1-7. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria/article/view/43190/44378>.
- Ferreira, G. 2017. “La formación del magisterio en la planificación cultural del peronismo (1948-1949)”. *Archivos de Ciencias de la Educación* 11, n.º 11, e022. En *Memoria Académica*. http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7854/pr.7854.pdf.
- Galak, Eduardo. 2020. “¿Una gramática de lo corporal? Lo visible, lo invisible y lo no-visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento”. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* 5, n.º 2: 1-13. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3885>.
- Galak, Eduardo. 2021. “El día de la Educación Física en el noticiero cinematográfico Sucesos Argentinos durante el peronismo (1946-1955)”. *Social and Education History* 10, n.º 1: 1-23. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2021.5061>.
- Galak, Eduardo y Orbuch, Iván Pablo. 2015. “La educación de los cuerpos 'peronistas'. Un estudio a través de la prensa local de la zona metropolitana sur”. *Revista Historia de la Educación. Anuario SAHE* 16, n.º 2: 189-207.
- Galak, Eduardo y Orbuch, Iván Pablo. 2016. “Forjando cuerpos fuertes, sanos y peronistas. Los héroes deportivos de Avellaneda durante el primer peronismo (1946-1955)”. *Revista Cartografías del Sur, Revista de Ciencias Sociales, arte y tecnología*, n.º 4: 180-95.
- Galak, Eduardo y Orbuch, Iván Pablo. 2017. “Cine, educación y cine educativo en el primer peronismo. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar”. *Revista Cine Documental*, n.º 16: 49-75.
- Gené, Marcela. 2005. *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo. 1946-1955*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Lobato, Mirta Zaida (ed.). 2005. *Cuando las mujeres reinaban. Belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Lobato, Mirta Zaida. 2007. *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Orbuch, Iván Pablo. 2016. *Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Orbuch, Iván Pablo. 2017. El rol del deporte en la formación de la mujer “peronista”. *Revista Tempos e Espaços em Educação* 10, n.º 22 (mayo-agosto): 35-46. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6427>.
- Orbuch, Iván Pablo. 2020. *Peronismo y cultura física. Democratización, sociabilidad y propaganda*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Scharagrodsky, Pablo. 2006. “Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la Educación Física escolar argentina (1880-1990)”. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*, n.º 85 (julio-septiembre): 82-89.
- Seca, Victoria. 2014. “Un recorrido necesario sobre los estudios de juventudes en Argentina”. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales* 1, n.º 1: 129-148. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/220>.

Fuentes

- Diario *Trópico*. Archivo Histórico Rectorado, Universidad Nacional de Tucumán.
- Boletín de la Secretaría de Educación de la Nación*. Edición mensual, agosto 1948, año 1, n.º 8. <http://bnm.me.gov.ar/gigal/monitor/Boletin-del-ministerio/Boletin-del-ministerio-1948-a1-n8.pdf>
- Boletín de la Secretaría de Educación de la Nación*. Edición mensual, septiembre 1948, año 1, n.º 9. <http://bnm.me.gov.ar/gigal/monitor/Boletin-del-ministerio/Boletin-del-ministerio-1948-a1-n9.pdf>
- Noticiero Panamericano* n.º 437. Archivo General de la Nación, Departamento de Cine, Audio y Video.

ORCID

Constanza ATAR  <https://orcid.org/0009-0006-3745-0269>

EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN EN SANTIAGO DEL ESTERO: SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX

Sports and Education in Santiago del Estero: 19th century and early 20th century

Eduardo David LLAPUR

Instituto Superior del Profesorado Provincial N° 1 (Santiago del Estero, Argentina)
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

E-mail: llapureduardo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo indaga acerca de los orígenes del deporte en Santiago del Estero (Argentina) y su relación con el sistema educativo, desde su ingreso a la provincia, a fines del siglo XIX, hasta su afianzamiento y masificación, durante las primeras décadas del XX, mediante un análisis contextual a nivel nacional y local. La relación entre deporte y educación se produjo, en primer lugar, por medio de los colegios que lo introdujeron como un saber de la Educación Física, aunque primero en forma extracurricular y únicamente para la educación secundaria; y, luego, a través de los clubes – conformados en su mayoría por alumnos, ex alumnos y docentes–. Su ingreso definitivo en todo el nivel educativo le permitió no solo su expansión, sino principalmente, su posterior consolidación como un fenómeno popular y cultural manteniendo este vínculo, aunque con menor fuerza, hasta el presente.

Palabras clave: deporte, clubes, educación, escuelas.

Abstract

The present work investigates the origins of sport in Santiago del Estero (Argentina) and its relationship with the educational system, from its entry into the province, at the end of the 19th century, to its consolidation and massification, during the first decades of the XX, through a contextual analysis at the national and local level. The relationship between sport and education occurred, first of all, through schools that introduced it as a subject of Physical Education, although first in an extracurricular form and only for secondary education; and, then, through the clubs –made up mostly of students, alumni and teachers–. Its definitive entry into the entire educational level allowed it not only its expansion, but mainly, its subsequent consolidation as a popular and cultural phenomenon, maintaining this link, although with less strength, to the present.

Keywords: sport, clubs, education, schools.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

Introducción

Hablar del deporte en la actualidad implica referirnos a una práctica social, cultural y política que trasciende la de un simple ejercicio físico destinado a la salud o al ocio, y se constituye como el fenómeno más importante de nuestra era, en palabras de Alabarces (1998): se produce una “deportivización de la agenda cotidiana” (p. 4). A través del presente trabajo se pretende revelar cómo fueron los inicios del deporte en Santiago del Estero¹ y su relación directa con la educación. Por ello su análisis precisa de una perspectiva crítica y contextualizada.

A fines del siglo XIX y principios del XX el contexto económico, social y político de la Argentina fue el propicio para la llegada de esta nueva actividad física. El país se encontraba en pleno crecimiento y desarrollo, buscando formar parte de los cambios producidos por la modernidad con políticas que favorecieron el ingreso de culturas extranjeras —sobre todo las provenientes del viejo continente—, creando el campo propicio para adoptar a los deportes. Buenos Aires, el centro de toda la actividad económica y cultural del país, fue donde primeramente ingresó esta práctica, siendo los establecimientos secundarios —destinados solo a varones de la clase dirigente—, el lugar en donde logró consolidarse.

Luego, a través del decreto de 1898, crea y refuerza aún más el vínculo con la educación. Donde a través de la Educación Física (en adelante EF) los deportes ingresarán de manera oficial a todos los colegios nacionales del país y se procurará, a través de éstos, la formación de los clubes.

La provincia recibe con buenos ojos a los deportes, distintos actores y sectores ven en su práctica algo novedoso y distinto a la gimnasia hasta el momento predominante en las instituciones escolares. El Colegio Nacional y la Escuela Normal de Varones son las únicas instituciones en llevar a cabo la práctica deportiva durante finales del siglo XIX; produciéndose entonces enfrentamientos entre ambas instituciones lo que dará el inicio, más adelante, a la formación de los primeros clubes en la provincia.

Durante ese mismo siglo se conforma el primer club social y deportivo, el Gimnasia y Esgrima. Aunque estuvo ligado al orden militar, entre sus miembros se encontraban docentes que durante el siglo XX enseñarían la asignatura ejercicio físico en el nivel primario y secundario.

En inicios del siglo XX, la situación sanitaria de la provincia llevó a que los deportes adquieran un propósito adicional: mejorar la salud y la higiene. Esto fue influenciado por la visión de sus creadores, los europeos, quienes veían el deporte como una forma de mejorar la raza humana. De esta manera la práctica deportiva se convirtió en una herramienta para el mejoramiento racial y la salud física.

En la sociedad se produjo un rápido crecimiento y expansión de los deportes, pero en cada uno de estos eventos o sucesos deportivos el ámbito pedagógico estuvo de una u otra forma presente, marcando un vínculo inseparable entre ambos, influidos principalmente por los clubes.

Con la ley de Educación de 1904 los deportes, a través de la EF, ingresan al único nivel en el cual todavía no estaban: el primario. Esto contribuyó a que fueran considerados un bien cultural y a que tuvieran más llegada a todos los ámbitos y sectores sociales de la provincia, contribuyendo a la transformación a un fenómeno popular.

La proliferación de los clubes en la provincia se produjo en su mayoría por alumnos de los colegios secundarios; suerte similar a lo ocurrido en Inglaterra y Buenos Aires, siendo el fútbol el deporte predilecto de las masas. Llegando a “popularizarse”, abarcando entre sus miembros a toda clase y estrato social, por fuera del ideal selectivo y exclusivo que lo caracterizó. Por ello, al hablar de deporte y su historia en Santiago del Estero, resulta imposible disociarlo de las escuelas, suceso que con mucha menos dependencia, aún perdura.

¹ Provincia del noroeste argentino (NOA); con 470 años de antigüedad es la más antigua de las ciudades existentes de la República Argentina, con una población de 1.060.906 habitantes y una superficie de 136.541 km².

El deporte y su ingreso al país

El deporte, como práctica social, se constituye en la actualidad como el fenómeno popular más importante de nuestra época, capaz de impregnar todas las esferas de la vida misma; desde lo educativo, económico, cultural, político y social, hasta aspectos que configuran la misma subjetividad e identidad de los sujetos, como el género. Reconocida como una práctica compleja, carga dentro de sí atributos y rasgos propios de la sociedad de su tiempo (Sazbón y Frydenberg 2018, 2). Por ello, conocer cuál fue el origen de los deportes en Santiago del Estero durante el siglo XIX y principios del XX nos permitirá dilucidar y comprender, en parte, el contexto sociopolítico en la provincia, y qué factores dentro de esta posibilitaron la aparición de esta práctica hasta constituirse en parte de la cultura santiagueña, una tarea hasta el momento pendiente. A su vez, daremos cuenta de cómo el analizar al deporte en sus inicios nos lleva indefectiblemente a las escuelas, estas últimas se constituirán en una parte fundamental para su difusión, a través de su enseñanza como un saber, y a su expansión, a través de la formación de los primeros clubes por fuera de las mismas.

Resulta imprescindible, para una mayor comprensión, antes de adentrarnos al deporte en la provincia, determinar cuál fue la realidad de la Argentina que posibilitó que esta práctica corporal se introdujera en forma lenta pero continua en la sociedad y cómo se expandió desde Buenos Aires —entendido este como el principal lugar para la distribución de capitales simbólicos, culturales y económicos— al resto de las provincias, en particular, Santiago del Estero.

Debido a las políticas locales que propiciaban el ingreso al país de miles de inmigrantes provenientes principalmente de Europa en donde, reflejadas en la célebre frase de Juan B. Alberdi “gobernar es poblar”, y con la idea de que esto redundaría en un mayor desarrollo para el país —con el aporte de culturas del primer mundo— Argentina fue receptiva a ellos. Entre estos inmigrantes, los provenientes de Gran Bretaña cumplieron un rol fundamental trayendo consigo no solo sus costumbres e idiosincrasias, sino también una parte de su patrimonio cultural: el deporte. Tal como afirma Lupo (2004): “En el siglo XIX, nuestro país tuvo una importante influencia británica, debido a la inmigración que, en gran cantidad, llegó desde 1870 a 1930. Esta colectividad introdujo numerosos deportes y fundó clubes y colegios en los que se desarrollaban distintas actividades deportivas” (p. 15). Éste encontró en la Argentina, un país en pleno crecimiento, y en sus ciudadanos las condiciones ideales para su difusión y, más adelante, la apropiación como parte de la cultura criolla.

Argentina, a mediados del siglo XIX, atravesaba por un proceso de constante crecimiento sociopolítico y cultural, con el impulso de una nación recientemente independizada que buscaba formar parte y afianzarse en el progreso que se producía a nivel internacional. Este contexto fue el encuadre perfecto para que los deportes hicieran su aparición, tal como afirma Archetti (2005, 2) “Los deportes (...) son concomitantes con la modernización, la construcción de estados nacionales y la internacionalización creciente de los intercambios económicos, sociales y culturales”.

Elías y Dunning (1992) le otorgan a las *public school* un lugar de trascendencia en donde los deportes alcanzan su estatus como tal marcando una diferencia sustancial respecto a los juegos rurales, de los cuales proviene, mediante una especialización técnica, una reglamentación y el carácter netamente competitivo. Al igual que en Inglaterra, aunque con otra finalidad², el deporte, en sus inicios en la Argentina se desarrolló dentro de los colegios privados, fundados la mayoría por ingleses durante ese periodo y destinados exclusivamente a la élite porteña (la mayoría de hijos de ingleses afincados en el país) los cuales no solo buscaron transmitir la educación propia de su país, sino también sus tradiciones y cultura, entre ellos un patrimonio de gran importancia, los deportes.

“Los británicos se enorgullecían de haber traído al país no solo capitales, industria, nueva tecnología, nuevas razas vacunas y lanares, sino también el gusto y la pasión por los deportes que permitieron el desarrollo moral de la juventud” diario *The Standard* (Archetti 2005, 1-2).

² Como bien marca la historia, el deporte en las *public school* se originó como un dispositivo de control a los actos vandálicos de los estudiantes en sus horas libres, emergiendo así la figura de Thomas Arnold.

Por ello, cumplieron un rol trascendental en la difusión y creación no solo de escuelas³, sino también de un espacio que se constituiría como un lugar simbólico y de gran trascendencia, que durante el siglo XX le daría identidad a los barrios y las ciudades: los clubes⁴. Entre estas dos instituciones debatiría el deporte su permanencia y predominio en sus inicios como veremos más adelante.

Algunos de los pioneros nacionales que introdujeron al deporte en la educación pública fueron Santiago Fitz Simon: como inspector nacional de enseñanza secundaria estableció los juegos atléticos en los colegios nacionales y normales en 1898 y Enrique Romero Brest; el padre de la EF del país y fundador del Sistema Argentino de Educación Física⁵, en donde los deportes formaban parte del mismo (Saraví Riviere 2012). De esta manera los deportes ingresan al país principalmente a través del sistema educativo, llevando como estandarte los valores del *fair play*, de la responsabilidad, del compañerismo, el respeto, la sana competitividad, la autosuperación, el trabajo en equipo; en fin, todo lo que engloba los preceptos de un caballero inglés y que más adelante se convertirá en los ideales a inculcar en los jóvenes santiagueños (Llapur 2022).

El Decreto de 1898

Un dato que no puede dejarse de lado es el decreto de 1898 en donde se establece la obligatoriedad de la EF en todos los colegios nacionales. Entre sus enunciados y objetivos, aparte de determinar qué tipo de EF era la que iba a desarrollarse en los colegios, se establece un artículo de suma trascendencia: “Art. 16. En cada colegio o sección se organizará un ‘Club Atlético’ compuesto por todos los alumnos, ex alumnos del establecimiento, y profesores que quieran formar parte de él bajo la presidencia del profesor del curso” (*Memoria del Congreso Nacional 1898*, 180).

Si bien la aparición de los clubes por fuera de las escuelas no está contemplada en este decreto en forma precisa, no se puede negar que esta normativa posibilitó indirectamente, y quizá sin proponérselo, el nacimiento de los primeros clubes en la provincia. Así esta relación comienza a establecer sus primeros vínculos oficiales. Detrás de este decreto estaban, nada más y nada menos, que Pablo Pizzurno y Enrique Romero Brest⁶.

Santiago del Estero. Finales del Siglo XIX

Si bien, existen antecedentes de deportes ecuestres en la provincia desde la segunda mitad del siglo XIX, como la que expone en su relato durante una de sus visitas al interior de la provincia el corresponsal de guerra inglés Edward Frederick Knight (1920, 203-204):

Vamos al hipódromo y veamos la diversión. Una reunión curiosa para alguien acostumbrado sólo a nuestro deporte británico. El curso (de la pista) fue dibujado por un claro arenoso, entre los cactus gigantes. En el centro, había una hilera de postes que sostenían una cuerda de cuero. Aquí es costumbre que sólo dos caballos corran a la vez, y esta barrera está destinada a separarlos unos de otros. Sólo había un partido hoy que se había arreglado de antemano, los otros eran carreras de *scratch* que se levantaron en el curso. Esta, la carrera del día fue por veinte dólares, por 420 yardas, entre dos grandes marejadas, el único presente que llevaba bota.

³ Como el Buenos Aires English High School fundado por uno de los pioneros nacionales del deporte, Alejandro Watson Hutton, surgiendo de aquí el mítico club Alumni.

⁴ El Buenos Aires Cricket Club, fundado en 1864, es considerado uno de los primeros. El primer partido de fútbol en el país lo disputó este equipo contra El Buenos Aires Foot-Ball Club el 20 de junio de 1867.

⁵ Sistema local creado para diferenciarse de las gimnasias provenientes de Europa, prevaleció en todo el país durante las tres primeras décadas del siglo XX.

⁶ Romero Brest (1873-1958): De profesión médico, es considerado el padre de la Educación Física argentina, ya que fue el fundador de su enseñanza en el país y el creador de la primera escuela normal y el primer profesorado (INEF n.º 1) abocados a la formación de docentes específicos del área.

Pizzurno (1865-1940): De profesión maestro, es uno de los pedagogos más importantes que tuvo el país y uno de los responsables de sentar las bases para la educación primaria. Fue director de escuela, inspector de colegios, escritor, fundó la revista pedagógica *La Nueva Escuela*, entre otras cosas.

O la que expone Archetti (2003) en sus escritos al afirmar que el polo se desarrollaba en la provincia hacia 1890. Sin embargo, al ser estas prácticas de estricto orden selectivo y exclusivo de un determinado sector social, las mismas, durante este siglo no llegaron a trascender, aun así, conviene mencionárselas.

Introducido por medio de la expansión de los ferrocarriles y difundido a través de los intelectuales de la época (Tenti 2022), la provincia también vivió con interés y entusiasmo el ingreso de esta nueva actividad en donde no solo los pedagogos veían un eficaz medio para educar los cuerpos, sino también los políticos, prensa, ciudadanos, entre otros, lo percibían como el ideal a perseguir por los jóvenes a través de los valores que estos transmitían (trabajo en equipo, juego limpio, caballerosidad), podemos afirmar que el deporte se mostraba como una representación a escala de las relaciones sociales presentes en las vidas de las personas (Abreu 2012). Es en este contexto en el que los deportes hacen su aparición y comienzan a pugnar por un espacio dentro de diferentes ámbitos, entre ellos en las instituciones educativas, sumando así un saber más relacionado con el uso del cuerpo en las escuelas y comenzando un debate con la gimnasia impartida hasta entonces: “Dos modelos compiten: el de la gimnasia, de influencia alemana y nórdica, y el del deporte en donde a la competencia individual se le une el aspecto colectivo de los deportes de equipo” (Archetti 2005, 2).

Así, los deportes se erigen como un saber del cuerpo totalmente opuesto al de la gimnasia la cual se basaba en acciones analíticas, monótonas, individualistas y segmentadas de cada parte del cuerpo⁷ “con movimientos rítmicos y acompasados de las extremidades sometiendo durante media hora el cuerpo de los niños a una rigidez de momia egipcia” (*Estimulo y Defensa* 1903, 49). El deporte, así, se constituyó como la antítesis de la gimnasia mucho más atrayente y acorde a lo cambios de la modernidad.

El deporte: sus primeros pasos en el sistema educativo

A pesar de estas primeras incursiones de un deporte todavía incipiente en la provincia, fue a través de los establecimientos educativos donde se llevarían a cabo sus primeras prácticas (principalmente el fútbol). La educación secundaria fue la primera en implementar los deportes como un contenido dentro de los establecimientos educativos; el Colegio Nacional y la Escuela Normal de Maestros, las dos primeras instituciones en incluir a la *gimnasia* en sus planes de estudio en la provincia (Llapur 2022), llevaron a cabo diversos deportes como el *football*, el *cricket*, el salón *tennis*, los cuales, según *La Reforma* (1899): “son juegos que a la par de agrandar al alumno, le dan un poderoso desarrollo físico” (p. 5). A su vez, la escuela Normal de Varones inauguró en ese año los *Juegos Atléticos*, que consistían en un torneo interno de diferentes deportes y disciplinas entre los estudiantes y estaban a cargo del director Ramón Carrillo, quien fue también quien enseñaba los deportes en la escuela (*Los Anales de la Educación*, 1899). Observamos que, aunque en forma extracurricular, el deporte comienza a ser practicado y hace su primera aparición en la provincia al igual que en Europa y el resto del país a través de los colegios secundarios y, en menor medida, los clubes. Cabe remarcar que su práctica estaba únicamente destinada para el sexo masculino, la educación corporal de las mujeres se remitía a la gimnasia, es decir, actividades físicas que no contrasten con la función social y moral que se esperaba de ella en ese entonces: la reproducción, la familia y el hogar (Llapur 2023).

Podemos afirmar que en esta etapa existió una dependencia casi total de los deportes respecto de las instituciones educativas, y, dentro de estas, más precisamente de la Educación Física, la Gimnasia, la Educación Militar o los Ejercicios Físicos —como era entonces llamada la disciplina curricular— (Llapur 2022). Como vimos anteriormente, el deporte se muestra como una práctica innovadora, una educación del cuerpo que le permitía al alumno más libertad y traía consigo, como marca distintiva: el trabajo en equipo, la reglamentación y la competitividad, como lo manifiesta el periódico local *La Reforma* (1899, 45):

⁷ Provenientes de las corrientes europeas, en primer lugar, de la gimnasia alemana de carácter militar de Ludwig Jahn.

Está plenamente probado que se consigue mucho mejor resultado en la Educación Física del niño, mediante ejercicios que le proporcionan a la vez libertad de movimiento, desarrollo simultáneo de todos los órganos del cuerpo.

Las mazas indias, las palanquetas, los bastones, los aparatos móviles y otros que hasta hace poco han tenido gran uso en las Escuelas y Colegios, hoy han sido encajonados. Los ingleses son los que nos han dado otros aparatos de ejercicio.

El Club de Gimnasia y Esgrima (Plano Local)

En 1899, durante el mes de julio, un grupo de ciudadanos, conformados en su mayoría por hombres de familias de la alta sociedad (al igual que muchos de los clubes que se fundaron a finales del XIX en toda la Argentina perteneciente a las nuevas aristocracias), iniciaron las primeras reuniones para llevar a cabo la creación de un Club en la provincia. De esta manera, durante el mes de agosto se funda el Club de Gimnasia y Esgrima. Por el nombre de la institución no se puede obviar su relación con lo marcial. Entre sus funciones y objetivos estaba la enseñanza y difusión de la Educación Física y el uso de armas a los miembros del club (*La Reforma* 1899). La importancia de este club reside en que se constituye como el primer antecedente de la influencia anglosajona de un club deportivo en la provincia encargado de difundir la gimnasia, los ejercicios corporales y los deportes.

El vínculo que se entabla con la educación está en los miembros de su comisión directiva, ya que muchos de ellos eran profesores del Colegio Nacional, especialmente su secretario, José Nicanor Santos que fue el segundo profesor de *Ejercicios Físicos* designado mediante un decreto presidencial para la Escuela Normal en 1902 (*El Siglo* 1902). El mismo funcionó hasta las primeras décadas del siglo XX, expandiendo y ampliando sus actividades a la gimnasia, la esgrima, el básquetbol y el boxeo.

Santiago del Estero: Siglo XX

Durante el siglo anterior si bien los deportes ya habían ingresado al país y en forma paralela se fundaban los primeros clubes, en la provincia, su aparición oficial se efectivizó a través del sistema escolar durante los primeros años del siglo XX en correspondencia con la creación de los primeros clubes. Por fuera de lo educativo, la higiene se convierte en la principal problemática que forma parte del día a día, convirtiéndose en un tema de interés central en la sociedad. Producto principalmente de la proliferación de enfermedades como la tuberculosis, peste bubónica, fiebre amarilla, la viruela, paludismo etc. así como de los vicios y malos hábitos que acarreaban, sobre todo a la juventud, como el alcoholismo, el tabaco, los juegos de azar, el sedentarismo, etc. (Orellana Gadán 2007, 15). Y las escuelas no solo no se encargaban de esta problemática sino que potenciaban este deterioro en la salud de la población escolar:

la poca habilidad del maestro para estrechar las afecciones, el recargo intelectual y el descuido físico que desequilibran las energías y la formación de capacidades ‘solo para llenar la arteza(Sic) sin fondo de la burocracia’ en vez de formar hombres de acción, de trabajo, buenos, sanos y fuertes son causas del desacredito tradicional de la escuela (*Los Anales de la Educación*⁸ 1900, p. 348).

Por ello, la Educación Física, y dentro de ella estas prácticas innovadoras como eran los deportes, comienzan a ser percibidos como un agente de salud con fines principalmente higiénicos y utilizados como un dispositivo de poder, en donde el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones (Foucault 1976)⁹. Formando así parte de una estrategia de las políticas hegemónicas en donde las escuelas son un medio para sus propósitos de controlar, medir, prevenir, regularizar, normalizar y establecer en la población escolar

⁸ Revista publicada desde 1899 a 1900 por el Consejo General de Educación en colaboración con la Sociedad “Coronel Juan Francisco Borges”.

⁹ Michel Foucault (1926-1984) definió a los dispositivos como modalidades según las cuales se ejerce el poder.

las prácticas corporales que mejor respondan a estas problemáticas en una etapa en donde, como lo expresa Alberto Tasso (2018): “Dos nuevos campos de preocupación social que pasaron rápidamente a la política pública fueron la salud y la educación” (p. 14).

Así, los ideales y valores con los que se crearon los deportes, se contrastan con esta nueva finalidad: la de desarrollar sujetos robustos, sanos y evitar el deterioro sanitario de la población, objetivos quizá un poco disímiles para los que fueron creados originalmente, pero que responden claramente al contexto y las políticas de ese entonces. A su vez, los deportes poseen para los educadores todo este potencial que los jóvenes necesitan para el crecimiento y desarrollo del país y ven en sus creadores (los europeos) el ejemplo de raza ideal, perfecta... totalmente opuesta a la nuestra que la entendían como un proceso en permanente decadencia la cual requería una acción urgente para el bien de la juventud, la nación y la raza. La revista de docentes *Estímulo y Defensa*¹⁰, (1903, 50-51) así lo refleja:

Las razas viriles, en cambio, como los ingleses, los suecos, los vascos, los Boers, fundan toda la razón de su prestigio y la base de su preponderancia sobre los otros, en la potencia de sus brazos musculosos, en la agilidad y destrezas de sus miembros, en su resistencia para el trabajo, y en las condiciones de su carácter originados en la fortaleza y poder de su cuerpo.

En otro número prosigue “Son bien conocidos los hábitos ingleses a este respecto y a ellos debemos imitar” (*Estímulo y Defensa* 1903, 50).

Los beneficios que se le atribuyeron al deporte y su rápida propagación por todo el territorio nacional hicieron que su prestigio se acrecentara a pasos agigantados provocando que cada vez más, desde diversos ámbitos, se reclame por su ingreso no solo a establecimientos educativos, sino también, a espacios extra escolares, para que los jóvenes pudieran, principalmente, acrecentar sus fuerzas y conservar su salud¹¹. Su aceptación fue tan grande que hasta se los solicitó en reemplazo de la práctica corporal predominante en los jóvenes de la época, la gimnasia:

nada de trapecios, barras, paralelas, mazas, manubrios debe haber dedicados a los niños. Pues para ellos bastan los juegos del football, pelota al centro, pelota sueca, cricket, croquet, y en general todos aquellos juegos que tengan por base la carrera (Albornoz 1903, 88).

El deporte en la sociedad

El deporte vivió en la provincia durante los primeros años de este siglo una rápida propagación a través de la creación de clubes de la mano de las escuelas y de distintas sociedades que fueron fundamentales en este cometido, al igual que lo marca la historia general aquí también su práctica fue casi exclusiva de las clases dominantes. La impronta militar estaba representada en Santiago a través de la esgrima y el tiro, los dos deportes más simbólicos y tradicionales del ejército; por otro lado, la Plaza Libertad era el centro de encuentro, no solo para actividades sociales, sino también de festejos y competencias deportivas en donde se desarrollaban juegos y deportes como el ciclismo, carrera de embolsados, palo enjabonado, carrera de tres piernas, corrida de sortija, etc. (*El Siglo* 1902). Debido a que el juego es la base del deporte (Martínez de Haro et al. 2019), podemos apreciar que muchos de los deportes de entonces, si bien en la actualidad no son más que simples juegos, durante esta etapa al no estar conformadas una definición y acepción clara acerca de lo que los caracterizaba, estos se mimetizaban y eran confundidos como actividades lúdicas. Siguiendo a Parlebas (1988), la deportivización de las prácticas corporales produce que los juegos tradicionales evolucionen a deporte o simplemente desaparezcan. De esta forma, solamente perdurarán como deportes aquellos que respondan a las características que con el correr de los tiempos se le conferirán.

¹⁰ Revista publicada por la Sociedad de Magisterio Santiaguense —gremio de maestros— desde 1903 a 1905.

¹¹ En numerosas ocasiones se solicita al gobierno y al Consejo General de Educación la creación de un gimnasio escolar, un club atlético y una plaza de juegos al aire libre para los niños debido a las deficiencias físicas que éstos presentaban.

Cabe remarcar que en todas estas actividades deportivas, aunque eran realizadas por fuera del ámbito escolar, siempre hubo algún vínculo con la educación: ya sea por la organización del Consejo General de Educación (en adelante CGE) de numerosos torneos y competencias; por la participación en los mismos de clubes y equipos pertenecientes en su mayoría a los colegios secundarios; por la invitación a los acontecimientos deportivos más importantes de la provincia al Presidente del CGE —figura pública quien entonces gozaba de gran reconocimiento social—; o por ser el Gimnasio Escolar Newbery¹² (*Memoria de la Dirección General de Escuelas* 1904) el lugar más grande, sofisticado e importante en la provincia durante las dos primeras décadas del siglo XX. Hasta en el ámbito más privado y conservador, como el castrense, muchos de los maestros de esgrima y tiro fueron designados como docentes en diferentes establecimientos educativos secundarios y primarios en la enseñanza de la gimnasia militar y el tiro (Llapur 2022).

Los deportes y su primera aparición en los planes de estudio

Todo el movimiento engendrado por el deporte y los pedidos por su rápida incorporación a las escuelas tuvo su recompensa en la Ley de Educación Pública de 1904, en un intento por regularizar, instituir y brindarle un marco legal a las asignaturas y a los contenidos dentro de las mismas.

En el plan de estudio implementado en dicha ley aparecen los deportes dentro de los *Ejercicios Físicos*, y estos como un contenido de la Educación Física, a partir del 4.º grado, entre ellos Juegos Libres: Tenis, Pelota Vasca, Pelota al bote, Salto inglés, Football, carreras de velocidad, de resistencia, con vallas (*Legislación de la Educación Pública* 1904). Esta ley fue impulsada bajo la Presidencia del CGE, de Antenor Álvarez, el máximo referente de la cultura higiénica que tuvo nuestra provincia. Esto confirma aún más el uso que se le dio. Esto se reflejará más adelante en palabras de Álvarez (1941, 205) “los juegos atléticos, tales como la pelota, el *football*, el *lawn tennis*, el cricket, las carreras a pie con obstáculos, etc., constituyen la forma de gimnasia más apropiada a las indicaciones de la vida escolar y de la higiene”.

A partir de este momento la enseñanza de los deportes no solo se regulariza y se hace obligatoria en todas las escuelas primarias de la provincia, sino que a través de estas logran una llegada a sectores sociales antes escasos, contribuyendo así, mediante su masificación, a consolidarse en lo que Barbero González (1991, 354) denomina “la esfera social lúdica por excelencia”. También de esta forma logra hacerse presente en todos los niveles del sistema educativos, ya que en el nivel secundario ya estaban presentes.

La escuela y el club: una sociedad inseparable

Vimos cómo, tanto en Inglaterra como en Buenos Aires, los primeros clubes salieron de las escuelas, o sea, fueron creados por alumnos, ex alumnos y profesores pertenecientes a estas escuelas de “buenas familias” que llevaron lo aprendido en las instituciones educativas a un nivel de organización y jerarquía superior por fuera de la misma; Santiago del Estero no fue la excepción. Tenti (2022) expone que a fines del siglo XIX, en el país y en la provincia estuvo fuertemente arraigada la formación de diferentes tipos de asociaciones; los clubes deportivos y sociales se sumaron a esta iniciativa y nacieron así por una “vocación asociacionista”. Pero fue desde las propias instituciones educativas que partieron las primeras iniciativas para esta empresa. Analicemos primero cómo desde éstas salieron los principales pedidos para la conformación de clubes, así lo plasman los propios maestros en *Estímulo y Defensa* (1903, 50-88):

todo se reducirá en despertar en los niños el amor y el entusiasmo por los juegos; para cuyo fin se celebrarían concursos y campeonatos atléticos para las escuelas convertidas en clubes (...). Se impone, pues, la organización inmediata de un centro o club atlético sin más propósitos que el de proporcionar a sus asociados la oportunidad de vigorizarse y entretenerse al mismo tiempo.

¹² Un espacio creado especialmente para solventar unas de las falencias en cuanto a infraestructura para la actividad física de la población escolar el cual se convirtió luego en el lugar por excelencia para todo tipo de competencias y eventos sociales.

El primer dato encontrado hasta el momento acerca de un club formado por acción directa de los miembros de una escuela se produce en 1900 en la localidad de El Bagual, dpto. Jiménez, donde se fundó el Club Atlético San Cristóbal en una acción en conjunto entre la comunidad y la escuela (*Los Anales de la Educación* 1900). No es casualidad que los dos colegios pioneros en introducir e implementar la enseñanza de los deportes entre los alumnos durante finales del siglo XIX, el Colegio Nacional y la Escuela Normal de Maestros, fueran los fundadores y creadores de varios clubes. La mayoría tenía como principal actividad al fútbol. Entre ambas, la Escuela Normal de Maestros fue la primera al fundar el Club Sargento Cabral, luego le siguieron la creación del Club Aspirantes Normales en 1918; el Club Atlético Normal en 1919 y el Club Atlético Normal La Banda en 1924. Por su parte, los alumnos del Colegio Nacional forman el Club Santiagueño o Santiago en 1905, el club más antiguo de la provincia¹³; el Club Estudiantes en 1913; el Club Estudiantes Unidos de Básquet y el Club de Estudiantes de Ajedrez. A su vez, el Club Sportivo Estudiantes de Comercio en 1921 fundado por alumnos de la Escuela Mercantil. Mientras que la Escuela Industrial fundó el Club A. Escuela Industrial en la década del 20 (Llapur 2022).

El crecimiento del deporte durante estas décadas siguió aumentando sin un techo o límites que marcaran su alcance, poco a poco comenzó a ocupar cada vez más los espacios públicos de los barrios y las ciudades, así como el tiempo de las personas, el fútbol marca su diferencia y preferencia por sobre el resto y se consolida a partir de la década del 20 como un espectáculo deportivo (Archetti 2005). El deporte pasó de ser una actividad casi exclusiva de las escuelas y las clases acomodadas a una práctica que no distinguía raza, género ni condición social y se desarrollaba en cualquier espacio físico y más allá de cualquier frontera.

Fuera de las escuelas el deporte iba construyendo su propia identidad, buscando diferenciarse del ideal europeo, inglés por sobre todo, imprimiéndole rasgos y características propias del argentino, los clubes ya no se creaban con bases elitistas o basados en una misma nacionalidad, la clase popular acaparó, incorporó e institucionalizó el deporte como propio buscando despojarlo de toda influencia proveniente del exterior “lo que motivó que los deportes se fueran acriollando” (Lupo 2005, 41). Un fenómeno que, para poder desarrollarse, precisó que las instituciones educativas fueran partícipes necesarios y significativos en este proceso.

Consideraciones finales

Como pudimos analizar, en esta breve reseña histórica, no se puede separar al deporte de la educación, pensar o hablar de alguno nos conducirá en algún momento a referirnos al otro, ya sea viendo a los deportes como un saber dentro de la educación, percibiendo a la escuela como parte de su génesis o encontrando rasgos de ella en la creación de muchos clubes. Al igual que en Europa, en Argentina (más precisamente en Buenos Aires) y en la provincia, su aparición tuvo características similares: ambos comenzaron en establecimientos educativos destinados a familias de la élite —y con ello eran realizadas casi en exclusividad por las “buenas familias”—, aparecieron primero en los colegios secundarios, fueron la base de la creación de muchos clubes, etcétera. Un aspecto que lo diferenció del ideal para el que fue creado —principalmente el control de la violencia en los jóvenes— es el hecho de que aquí se los difundió más por los beneficios fisiológicos —propio del contexto y el predominio *positivista* de la época— que a los valores originales como el respeto, la solidaridad, el trabajo en equipo, la aceptación a las reglas, entre otros. En las escuelas primarias fueron incluidas en los planes de estudio como contenido de la Educación Física durante los primeros años del siglo XX, marcando junto con ella su aparición definitiva en la currícula. En forma simultánea se produjo la creación de los primeros clubes por acción e iniciativa de alumnos del Colegio Nacional y la Escuela Normal de varones, produciendo durante las primeras décadas la proliferación de la mayoría de clubes de la provincia, sobre todo de fútbol. Las escuelas fueron fundamentales para producir el traspaso de ser una actividad exclusiva de las clases acomodadas y extranjeras a ser

¹³ Fundado un 2 de agosto, en el día de su inauguración se jugó un partido con el Club Sargento Cabral de la Escuela Normal por un premio otorgado por el profesor del Colegio, Dr. Felipe Jiménez. En 1981, al haber perdido la categoría, para no jugar en la segunda división decide fusionarse con el Club Unión formando el actual Club Atlético Unión Santiago.

acogidas por las masas obreras y populares, incorporando los rasgos distintivos argentinos hasta llegar a convertirse en el fenómeno social y cultural que es en el presente.

Por ello, si pretendemos analizar al deporte como “objeto de estudio histórico”, no podemos pensarlo por fuera del ámbito educativo, así como tampoco de la única disciplina escolar que lo acogió y lo convirtió en un saber cultural a ser transmitido. Y es dentro de sus clases en donde se llevaron (y llevan) a cabo los deportes: la Educación Física. Y aunque podemos afirmar que el deporte alcanzó hace mucho tiempo su autonomía respecto a la educación, es a través de esta disciplina pedagógica que se sigue manteniendo el ideal del valor pedagógico del deporte y, a su vez, es el nexo que conserva este vínculo histórico entre los deportes y la educación.

Referencias bibliográficas

- Abreu, Gustavo. 2012. *El fútbol y su ordenamiento jurídico. Origen en Inglaterra e implantación en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Marcial Pons.
- Alabarces, Pablo. 1998. “¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte?”. *Nueva Sociedad*, n.º 154: 74-86. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2669_1.pdf.
- Álvarez, Antenor. 1941. *Santiago del Estero. Ciudad de Invierno*. Buenos Aires: Gerónimo J. Pesce y Cía.
- Archetti, Eduardo. 2003. *Masculinidades: fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Archetti, Eduardo. 2005. “El deporte en Argentina (1914-1983)”. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* 6, n.º 7: 1-30.
- Barbero González, José Ignacio. 1991. “Sociología del deporte. Configuración de un campo”. *Revista de Educación*, n.º 295: 348-75. https://www.researchgate.net/publication/235758740_Sociologia_del_Deporte_Configuracion_de_un_campo.
- Elías, Norbert y Erick Dunning. 1992. *Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. 1976. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Llapur, Eduardo. 2022. *Historia de la Educación Física. Origen y consolidación como disciplina curricular en Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Bellas Alas.
- Llapur, Eduardo. 2023. “Desigualdades genéricas del deporte en Santiago del Estero: finales del Siglo XIX y primeras décadas del XX”. *EFEI (Educación Física Experiencias e Investigaciones)* 12, n.º 11. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/5125>.
- Lupo, Víctor. 2004. *Historia Política del Deporte Argentino*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Martínez de Haro, Vicente, Ismael Sanz Arriba y José Álvarez Barrio. 2019. “El Deporte, centro de interés del ser humano: salud, cultura, ciencia, educación y ocio”. *Encuentros Multidisciplinares*, n.º 63: 1-6. http://www.encuentros-multidisciplinares.org/revista-63/vicente-martinez-de-haro_ismael-sanz_m-jose-alvarez.pdf.
- Orellana Gadán, Roberto. 2007. “El Higienismo en la provincia de Santiago del Estero a fines del siglo XIX y principios del siglo XX: introducción, discurso, efectos de poder”. Trabajo presentado en las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina. <https://cdsa.academica.org/000-108/885.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud. 2010. *Recomendaciones mundiales para la actividad física y salud*. Ginebra: Ediciones de la OMS.
- Parlebas, Pierre. 1988. *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía: Universidad Internacional Deportiva.
- Saraví Riviere, Jorge. 2012. *Historia de la educación física argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sazbón, Daniel y Julio Frydenberg. 2018. “Deporte y modernidad en Argentina: problemas conceptuales y propuesta de abordaje”. *Cuestiones de Sociología*, n.º 18: e050. <https://doi.org/10.24215/23468904e050>.
- Scharagrodsky, Pablo. 2004. “La educación física escolar argentina (1940-1990)”. De la fraternidad a la complementariedad”. *Anthropologica* 22, n.º 22: 63-92.
- Tenti, María Mercedes. 2022. “Orígenes del Fútbol en Santiago del Estero”. *El Liberal*, 31 de julio de 2022. <https://www.elliberal.com.ar/nota/-585605/2022/07/origenes-del-futbol-en-santiago-del-estero>.

Fuentes

- El Figaro*. 1919. “Atlético Normal”. 14 de junio de 1919, n.º 478.
- El Figaro*. 1919. “Sportivas: Atlético Normal”. 14 de junio de 1919, n.º 478.
- El Liberal*. 1948. “Número del Cincuentenario”.
- El Siglo*. 1902. “Educativos”. 26 de junio de 1902, n.º 363.
- El Siglo*. 1902. “La Fiesta Sportiva”. 14 de julio de 1902, n.º 377.
- La Reforma*. 1899. “Estatutos del Club Gimnasia y Esgrima”. 5 de septiembre de 1899, n.º 152, 153, 154 y 155.
- La Reforma*. 1899. “Juegos Atléticos”. 2 de julio de 1899, n.º 99.
- Legislación de la Educación Pública de la Provincia de Santiago del Estero*. 1904. Santiago del Estero: Rodríguez y Cía.
- Memoria presentada al Congreso Nacional de 1898 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Luis Beláustegui. 1898. *Tomo I. Texto Anexo de Justicia y Culto*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. 1906. *Tomo II Anexos de Instrucción Pública 1904 y 1905*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Santiago*. 1924. “Club E. de Ajedrez. C. A. Normal Club”. 6 de abril de 1924, n.º 2.
- Santiago*. 1924. “Deportes. Club A. Escuela Industrial”. 7 de junio de 1924, n.º 196.
- Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santiago del Estero. 2017. *Estímulo y Defensa: Órgano del Magisterio Santiaguense* (1ª ed.) [CD-ROM]. Santiago del Estero: Biblioteca Popular Sociedad Sarmiento.
- Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santiago del Estero. 2018. *Los Anales de la Educación* (1ª ed.) [CD-ROM]. Santiago del Estero: Biblioteca Popular Sociedad Sarmiento.

GONZÁLEZ AJA, T. HISTORIA DEL FÚTBOL: DE JUEGO SIMPLE A ESPECTÁCULO COMPLEJO. MADRID: CATARATA, 2023

Recensión de libro

Juan Antonio SIMÓN 

Universidad Politécnica de Madrid (España)

Email: juanantonio.simon@upm.es

Teresa González Aja, catedrática emérita de Historia y Política del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), es una reconocida y reputada historiadora y un nombre clave para poder entender la consolidación que en los últimos años ha logrado este ámbito de investigación en España. Algunas de sus obras más importantes han sido *Sport y autoritarismos* (2002), *Introducción al deporte en España: su repercusión en el arte* (2003) o *Le football...ambassadeur du franquisme* (1995). En *Historia del Fútbol* González Aja presenta un análisis integral del fenómeno futbolístico, desde sus orígenes hasta su consolidación como el deporte más popular del planeta. Estructurada en varias etapas o “momentos clave” de la evolución histórica de este deporte, la obra se inserta en un marco cronológico que abraza los siglos XIX y XX y en la que el fútbol se convierte en el lazarillo que lleva al lector, a través de un recorrido apasionante, a poder descubrir la gran relevancia que ha tenido esta actividad en la conformación actual de nuestra sociedad contemporánea. Este libro no solo repasa los aspectos técnicos y cronológicos del fútbol, sino que también aborda su dimensión simbólica como agente de transformación social, así como los factores sociales, políticos y culturales que influyeron en su evolución.

La propia autora reconoce la magnitud del desafío, sus obligadas limitaciones geográficas y temáticas, afrontando este reto de forma brillante, evitando caer en los aspectos meramente anecdóticos y superficiales, para dar forma a un estudio preciso y bien documentado, al mismo tiempo que didáctico y de agradable lectura. En la introducción se aclara que no era su intención el presentar un texto académico o los resultados de las últimas investigaciones, sino que su objetivo es el plantear un análisis panorámico de la historia del fútbol. González Aja divide su obra en diez capítulos que cubren las fases esenciales del desarrollo del fútbol: desde sus antecedentes premodernos, pasando por su conformación en la Inglaterra de la segunda mitad del siglo XIX, el inicio del profesionalismo, y su posterior expansión por los cinco continentes. De especial interés es el capítulo cuarto, en el que se aborda la relación entre el fútbol y los conflictos armados, analizando el rol que representó este deporte durante la Primera Guerra Mundial. La politización del fútbol y su relación con regímenes totalitarios como el fascismo y el nazismo, la construcción de Europa a través del balompié, el desarrollo de este deporte en Sudamérica y especialmente en Argentina y

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

Brasil, así como el impacto de la “escuela” del fútbol holandés en la transformación del juego en la segunda mitad del siglo XX, son algunos de los temas que se afrontan en los diferentes capítulos que conforman este estudio.

En sus páginas se subraya cómo el fútbol, originalmente instrumento de representación del deporte amateur vinculado a la élite británica, se transformó en pocos años en un espectáculo de masas que trascendió fronteras y clases sociales. Por otro lado, en el análisis de la historia del fútbol español, la autora dedica especial atención al impacto de las dictaduras y las políticas nacionales en la evolución del deporte. Se subraya la importancia de la utilización del fútbol por el franquismo como herramienta de propaganda, y el papel que representaron algunos clubes como el Real Madrid. Asimismo, se examina el papel que han representado megaeventos como los Mundiales en la construcción de las nuevas narrativas identitarias, y su utilización en la proyección de los Estados a nivel internacional dentro de estrategias diplomáticas de *soft power*.

El libro también explora el proceso de globalización de este deporte, exponiendo las complejas relaciones entre el fútbol y la economía, y abordando cuestiones tan actuales como el marketing, los derechos de retransmisiones televisivas y la creciente influencia de las grandes corporaciones en el deporte. En mi opinión, el apartado sobre el fútbol femenino es claramente uno de los aspectos a destacar en el contenido que ofrece al lector esta obra. En sólo diez páginas, la autora consigue realizar un magnífico análisis de la conquista de la práctica del fútbol por las mujeres en Europa, desde los años cincuenta hasta finales del siglo XX, planteando al mismo tiempo los principales desafíos que se deben afrontar.

Historia del Fútbol representa una importante contribución al estudio del fútbol desde una perspectiva histórica, incorporando un enfoque interdisciplinar que incluye elementos de la sociología, la economía y los estudios culturales. González Aja se posiciona claramente con una corriente historiográfica que busca situar al deporte como un fenómeno de estudio legítimo y relevante, desafiando la percepción tradicional y superada que consideraba al fútbol un tema trivial o meramente anecdótico dentro de la historia social. Pese a ser una obra que intenta llegar al mayor número de lectores, esto no impide el emplear un enfoque metodológico riguroso, combinando el análisis de fuentes primarias, como documentos oficiales y prensa de la época, con una sólida revisión de la literatura académica. De esta forma, se logra reconstruir eventos históricos al mismo tiempo que se interpreta el significado cultural y social de estos acontecimientos.

Uno de los puntos más destacados del libro es el énfasis en la capacidad del fútbol para actuar como un espejo de las tensiones sociales. González Aja argumenta que este deporte no solo refleja las divisiones de clase, género y etnia, sino que también sirve como un espacio para negociar estas identidades. Por ejemplo, analizando la transformación del fútbol en un vehículo para la movilización social y política en diversos contextos históricos, desde los movimientos anticoloniales en África hasta la resistencia a las dictaduras en América Latina. El libro también enfatiza la creciente mercantilización del fútbol en la era contemporánea, alertando sobre los riesgos de la concentración de poder en manos de pocos actores económicos y la pérdida de su carácter comunitario. Este análisis se presenta de manera persuasiva y equilibrada, destacando tanto las oportunidades como los desafíos que la globalización ha traído al deporte.

La obra destaca especialmente por su análisis del fútbol como fenómeno cultural y político, proporcionando herramientas útiles para entender cómo el deporte interactúa con los grandes procesos y transformaciones históricas. Teresa González Aja nos ofrece un trabajo esencial para comprender el impacto multifacético del fútbol a lo largo de la historia. Su enfoque interdisciplinario y su capacidad para vincular el fútbol con los procesos históricos más amplios, hacen de este libro una referencia imprescindible en el campo de los estudios históricos del deporte. Por último, *Historia del Fútbol* nos recuerda a los historiadores que no debemos olvidar que una de nuestras principales obligaciones es transmitir nuestro conocimiento al conjunto de la sociedad, y que este objetivo no debe estar reñido con una escritura de calidad, el rigor metodológico y la precisión en los datos y en la utilización de las fuentes.

Referencias

- González Aja, Teresa 1995. “Le football...ambassadeur du franquisme”. En *Sport as Symbols in Sport*, ed. F. V. D. Merwe. Ciudad del Cabo: Academia.
- González Aja, Teresa. 2002. *Sport y autoritarismos*. Madrid: Alianza.
- González Aja, Teresa. 2003. *Introducción al deporte en España; su repercusión en el arte*. Madrid: Edilupa.

ORCID

Juan Antonio SIMÓN SANJURJO  <https://orcid.org/0000-0002-8412-0813>

MORA PEREYRA, B. *BUDOKAS MODERNOS. ARTES MARCIALES, DEPORTES DE COMBATE Y CLUBES DE PELEA*. MONTEVIDEO: EDICIONES UNIVERSITARIAS, 2023

Recensión del libro

Nemesia HIJÓS 

Centro de Estudios Sociales y de la Salud (CESyS), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina)

Email: nemesiahijos@gmail.com

¿Qué tipo de personas producen los clubes de la pelea en la actualidad? ¿Cómo pensamos los saberes y las tradiciones orientales desde Occidente? *Budokas modernos. Artes marciales, deportes de combate y clubes de pelea*, de Bruno Mora Pereyra, es producto de su tesis de maestría en Antropología del programa de posgrados en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay, y fue publicado en el marco del programa de Ediciones Universitarias, con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la UdelaR dentro de la colección Biblioteca Plural. El libro es un aporte fundante para seguir ampliando el campo de los estudios sociales del deporte, desde una perspectiva latinoamericana, interseccional e interdisciplinaria.

El autor se pregunta por la producción contemporánea de los sujetos. Mediante un análisis etnográfico en una unidad de análisis en la ciudad de Montevideo, nos muestra quiénes son los budokas hoy. Tiene presente, tal como señaló el antropólogo Clifford Geertz, que no estudiamos aldeas, estudiamos en aldeas. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre estudiar ciudades y estudiar en las ciudades? El hecho de permanecer demasiado tiempo, de habitar los espacios, de reflexionar sobre la trayectoria previa y de repensarse como judoka aparece como una intención de analizar la sociedad y mirar la ciudad desde una ventana del gimnasio, del dojo, del club de la pelea, en pos de conocer qué tipos de personas se construyen allí. Así emergen los interrogantes que estructuran la investigación: ¿cuáles son los valores guerreros en el presente, dónde está ese *ethos* guerrero? ¿Cómo circula el código guerrero en la sociedad contemporánea? ¿Quiénes lo defienden y quiénes son los detractores de esta doctrina moral?

Simultáneamente, el autor nos invita a pensar la circulación de discursos sobre la inseguridad, los relatos alarmistas y amarillistas que retratan las violencias actuales, los vandalismos y los crímenes, los miedos y las representaciones que han llevado a la proliferación de acciones tales como la consolidación de un trabajo de sí, de un agenciamiento y de defensa personal para enfrentar ese eventual peligro que acecha: con un desarrollo de propias técnicas, tácticas y valores de las artes marciales, de los deportes de combate y en los clubes de la pelea. El libro revela ese pasaje, esa reconfiguración en términos urbanísticos, de ciudades del miedo –amuralladas– a ciudades guerreras.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

Por otro lado, el trabajo de Bruno retrata la expansión, la adaptación y la sofisticación que ha hecho el mercado, por medio de propuestas comerciales, tomando prácticas orientales milenarias como las artes marciales y las luchas –formatos ligados a códigos de honor– que tensionan justamente con esas formas “más puras”.

¿De qué formas se inventan estos budokas hoy? ¿Qué tipo de persona, qué clase de ciudadano se construye en los clubes de la pelea? ¿Qué tipo de comportamiento, qué clase de *ethos* se pretende producir desde estos centros de entrenamiento y mediante estas prácticas? ¿Se puede encontrar placer y disfrute en practicar artes marciales y deportes de combate, en las diversas modalidades de lucha (jiu-jitsu brasileño, sambo, *full contact*, *muay thai*, judo)? Las marcas en el cuerpo, dejadas al descubierto, mostradas y exhibidas en las redes sociales, develan la satisfacción de sobrepasar ese dolor, de ir en búsqueda de la propia superación; exponen que existe reconocimiento en esas huellas corporales que demuestran un antes y un después, un quiebre en la trayectoria biográfica y deportiva, que dejan ver una metamorfosis corporal aunque también ontológica: una transformación, una tamización – por usar el término nativo que cita el autor–.

Si bien el dolor usualmente es evitado por la mayoría de las personas, en contextos de práctica exigente como estos, quienes entrenan atraviesan malestares, dolencias e incluso lesiones que se convierten en marcadores del esfuerzo. Luchar, obtener marcas corporales producto del enfrentamiento con otro cuerpo tiene valoraciones morales vinculadas al éxito y la realización personal. Los padecimientos en esos trayectos (como sangrar y lesionarse) van adquiriendo significados positivos y por ende asociados con experiencias placenteras: un padecimiento que se convierte en un posible objeto de disfrute. Es un dolor placentero que los budokas eligen y aprenden a autoadministrarse porque sienten que tiene sentido hacerlo, que la recompensa que los espera luego de la pelea, es un camino que vale el esfuerzo. Se entiende, así, hasta qué punto el mundo de las artes marciales, del combate y de los clubes de la pelea producen y reproducen la competencia, la eficiencia y la productividad como valores sociales perfectamente legítimos y deseables.

Estas sensaciones de que siempre se puede ir por más se repiten entre los budokas contemporáneos de la misma manera que se escuchan entre deportistas amateurs, ya sean practicantes de *CrossFit* o corredores y corredoras. Por consiguiente, el trabajo de Bruno Mora Pereyra nos enseña –quizá para nuestra sorpresa– que la racionalidad neoliberal y sus valoraciones afines también se cristalizan y se cuelan en los clubes de la pelea con tradición espiritual y configuración oriental. En estos espacios y en los modos de pensar, sentir y actuar de los budokas encontramos apreciaciones ligadas al compromiso, al esfuerzo personal, a la superación, a la actitud emprendedora, al entusiasmo y al bienestar, todos elementos normativos de un tipo de subjetividad propia, inseparable, de la época neoliberal. Con esto me refiero a que el imperativo del liderazgo y la gestión de sí se permean en nuestra cotidianidad, en tanto recursos, para afrontar contextos de incertidumbre crecientes. Y se traducen como “tener actitud”, al posicionarnos como personas competitivas y ascendentes; una forma de demostrar resiliencia, esfuerzo y voluntad, de mostrarnos capaces para adaptarnos a nuevas circunstancias a través del movimiento de nuestros cuerpos, del ejercicio y de la actividad física. Entonces, una pregunta interesante que dispara la lectura de *Budokas modernos* es si se puede escapar de la normatividad neoliberal, del mantra productivista que no descansa, buscando otras formas –micropolíticas– que no sean continuar pese a todo, de elegir esto como un camino de vida en lugar de un entrenamiento del cuerpo.

En suma, ¿se puede pensar en una forma de resistir a este tipo de subjetividad dominante? ¿Es posible dar cuenta de la heterogeneidad, de la alteridad, de aquello que se escapa por los intersticios en la hegemonía? ¿Se puede imaginar un tipo de subjetividad que desafíe esos valores? *Budokas modernos* nos trae pistas para atender otros modos de hacer camino, otras maneras de enseñar con el cuerpo y desde el cuerpo, otras formas de expresar valores, sentidos y significados más allá de las representaciones circulantes.

ORCID