



Universidad de Valladolid

**Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal**

TESIS DOCTORAL:

**BUSCANDO UN MODELO DE DEPORTE ESCOLAR
PARA EL MUNICIPIO DE SEGOVIA.**

**UN ESTUDIO A PARTIR DE LAS VALORACIONES, INTERESES Y
ACTITUDES DE SUS AGENTES IMPLICADOS.**

Presentada por **D. Darío Pérez Brunicardi** para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid.

Dirigida por:

Dr. D. Víctor Manuel López Pastor

Dr. D. Luis Mariano Torrego Egido

Segovia, 2010

Impreso en **PRISMA**. C/. Trinidad, 16 LOCAL; 40001, SEGOVIA

Tel.: 921462269

Encuadernado en **LIBRIS Encuadernación**. C/. Herrería , 4; 40001,
SEGOVIA

Tel.: 921 463518

Quienes aseguran que Sol sólo hay uno
es porque no conocen a Techu, Teo y Jara.

Este trabajo va por ellos
y por mis padres, mis verdaderos maestros,
aunque ellos seguramente no lo saben.

También va por la sonrisa
de centenares de escolares de Segovia,
para que encuentren en el deporte
la felicidad y la amistad
que yo he conseguido desde pequeño,
y para que sean buenas personas.

Agradecimientos.

Toda tesis doctoral supone para el doctorando un importante proceso de desarrollo profesional y personal, posiblemente el más costoso en términos de esfuerzo y dedicación. Pero sin duda, pese a su carácter individual, se trata de una labor eminentemente colectiva, por cuanto depende de los demás para lograrlo. Empezando por las concesiones y sacrificios familiares, pasando por la colaboración desinteresada de las personas que participan en el estudio y terminando por las aportaciones, apoyos e impulsos de los compañeros y amigos. No es un tópico cuando afirmamos que sin ellos todo esto no hubiera sido posible, por lo que quedo en deuda con todos ellos. Tan sólo puedo reconocer torpemente en estas líneas lo que han supuesto para mí estas personas en el desarrollo de esta tesis doctoral.

En primer lugar, aunque ya lo haya hecho, a mi familia, a toda ella por su apoyo incondicional, por la confianza que me han infundido para ser capaz de finalizarla, por los esfuerzos que han hecho por facilitarme el trabajo y por su cariño que siempre ha impulsado mis ganas por realizarla. A Mayte, Teo y Jara, quienes han compensado con su amor inmenso e incondicional las largas horas delante de la pantalla y el teclado, los días de encierro. Por ser el principal motivo para empeñarme en finalizar este proyecto profesional. A mis padres, Delia y Manolo, quienes me enseñan día a día los mejores valores humanos y siempre serán mi referencia y apoyo, como lo han sido desde pequeño, aunque quizá no lo sepan. A mi hermano Manu, quien me ha demostrado que el deporte de alto nivel no es incompatible con los valores de la amistad, la modestia y la honestidad, y me ha confirmado que todos los deportistas, independientemente de su nivel deportivo, deben ser buenas personas, por encima de todo, y actuar como tales en el deporte y en la vida. Porque ha sido una referencia para mí y un ejemplo a seguir como persona. A mis hermanas, Diana y Delia, porque las quiero mucho y porque siento siempre su cariño e interés por mí, porque sé que siempre podré contar con ellas. A José Luis y Nieves, por haberme tratado siempre como su propio hijo y por haberme brindado la suerte de compartir mi vida con Mayte. A todos mis sobrinos: Noa, Milo, Luca, Fernando, Sara, Javier y los que vengan después, porque para ellos es el futuro.

A dos personas que me han ayudado a conducir este trabajo, más allá de su responsabilidad como tutores de tesis. Han actuado como verdaderos amigos, preocupándose e implicándose sobremanera en mi tarea, transmitiéndome en todo momento su confianza y conocimientos. Luis y Víctor han supuesto un elemento indispensable para que el resultado fuera el que podemos ver en este documento y con ellos comparto el placer de mostrárselo a los demás. Además, Víctor ha supuesto para mí un guía y un

acicate para no perder la ilusión por seguir adelante en mi deseo por volver a la docencia.

A mis compañeros de proyecto y grandes amigos, Alberto, Andrés, Manrique, Mario y Su por su colaboración desde el proyecto I+D+i, y muy especialmente a Pilar, por su valiosísimo e incalculable apoyo en el diseño, desarrollo y análisis de los grupos de discusión; y a Roberto por su sincera amistad y su incansable apoyo en mi tránsito por la Escuela de Magisterio y en mi anterior proyecto de tesis, y sobre todo porque si hubiese más personas como él, el mundo sería maravilloso.

A Juanfran y Luis, mis queridos amigos y compañeros de Areva, por animarme y descargarme de responsabilidades y trabajo siempre que han podido, sin lo cuál no habría terminado esta tesis.

Estoy muy agradecido a todas las personas que han colaborado con sus aportaciones y testimonios en este estudio: alumnado, madres y padres, maestros y maestras, profesorado de Secundaria, monitores y monitoras, técnicos municipales y Concejal de deportes de Segovia. No en vano, esta tesis se construye a partir de ellos y para todos ellos.

Me gustaría recordar a todos los monitores que han colaborado conmigo en los diferentes proyectos de deporte escolar en Segovia, alumnado de la Universidad de Valladolid, especialmente de Magisterio, con quienes he compartido la ilusión por lograr que el deporte fuera para los escolares mucho más que una serie de entrenamientos o un simple calendario de competiciones. Recuerdo con especial cariño a quienes comenzaron hace ya muchos años, en especial a Idoia, quien me ayudó tanto durante unos cuantos años. A Azu y Gerar por compartir este proyecto con tanta ilusión

También me gustaría mencionar la importancia para mí de unos cuantos maestros de Educación Física que se han cruzado en mi vida y me han mostrado la importancia que tiene el deporte escolar para sus alumnos y un modelo de implicación que debería servir como ejemplo a seguir: Andrés, mi tío Antonio, Luis, Adolfo, César, Chemi, Teresa, etc. Su dedicación y compromiso es motivo suficiente para que las administraciones reconozcan su labor de una vez por todas.

A Chema, quien nos ha demostrado que es posible un proyecto de deporte escolar inclusivo, participativo y variado en Segovia, en el que la cualificación de los monitores ha formado parte esencial y la competición no ha copado todo el protagonismo.

A Tomás, por su interés y ayuda en el anterior proyecto de tesis, aunque no llegase a término, por su sabio consejo.

A Cuca, por ofrecerme la oportunidad de adentrarme en la enseñanza deportiva, por confiar en mí, lo que supuso un gran impulso en mi interés profesional por el deporte.

A Antonio Fraile, Antonio Méndez, Carlos Velazquez, Elena de La Puente, Javier Fernández - Rio, Jesús Ruiz Omeñaca, Jose Antonio Adell, Jose Miguel Fernández - Balboa, Juan Manuel Rodríguez, Roberto Monjas, Víctor López, y otros muchos con quienes he compartido mis inquietudes por una Educación Física y un deporte más conciliador, integrador y participativo, que hará posible a más personas ser más felices gracias a ello.

Quisiera agradecer la actitud positiva de los escolares de Segovia y de sus familiares hacia este nuevo modelo de deporte escolar, consciente de la dificultad que entraña cambiar un modelo instaurado durante décadas. Su confianza en las posibilidades del deporte como medio educativo y en su interés recreativo y de promoción de la salud hace posible avanzar. De lo contrario, este proyecto y este estudio no habrían tenido ningún sentido.

A Miguelín, Jara, Samu, Sara y Teo por sus valiosísimos dibujos que prestan a esta tesis el suficiente toque deportivo infantil que debe tener todo estudio dirigido a mejorar la educación de los más jóvenes desde el deporte escolar. Han logrado plasmar con acierto su esencia, algo que parece perderse con la edad y las conversaciones monotemáticas sobre unos pocos deportes de masas.

A Lázaro, porque me ha abierto un nuevo futuro estimulante en mi carrera profesional.

A las entidades que han reconocido nuestro trabajo a través de diferentes premios, como el premio por el trabajo en beneficio del deporte escolar en Segovia, del Instituto Municipal de Segovia (2010); el premio Juego Limpio de la prensa segoviana, de Punto Radio y Diputación Provincial de Segovia (2010); y el premio al Proyecto más transformador de la realidad, del V Congreso Internacional de Educación Física de Barcelona (2010); y que demuestra que el deporte escolar puede ser un factor clave para la sociedad si se le dota de los medios suficientes.

A los periodistas de Segovia, Elena, Javier, Javier, Miguel Ángel, Pablo, entre otros, por interesarse siempre por este proyecto de deporte escolar, sirviendo de vehículo para que llegue, poco a poco, a interiorizarse en la cultura deportiva segoviana.

Agradecer a Javier su apuesta municipal por el deporte escolar educativo y su confianza en nosotros para llevarlo a cabo, lo que ayudará a sentar las bases de un nuevo modo de entender el deporte en Segovia.

Índice.

Introducción.	1
1. Antecedentes que motivaron este estudio.	3
2. Cuestiones de partida.	5
3. Objeto de Estudio.	6
4. Estructura de la tesis.	6
Capítulo I. El deporte escolar.	9
1. Deporte.	13
2. Conceptos relacionados con el deporte escolar.	15
2.1. Deporte en edad escolar.	15
2.2. El deporte de base o deporte base.	15
2.3. Las escuelas deportivas.	16
2.4. Los Juegos Escolares.	17
2.5. La Educación Física.	18
2.6. Las actividades extraescolares.	19
3. El deporte escolar.	21
3.1. Orígenes del deporte escolar.	22
3.2. El concepto deporte escolar.	23
3.3. Las entidades que desarrollan el deporte escolar.	25
3.4. Los fines que persigue el deporte escolar según las diferentes tendencias.	34
3.5. La cualificación de los profesionales del deporte escolar.	56
3.6. Fuentes de financiación de deporte escolar.	60
3.7. La diversidad disciplinar de la oferta del deporte escolar.	64
Capítulo II. El carácter local del deporte escolar.	67
1. El modelo de deporte de referencia en la Comunidad Europea.	72
2. Marco legal del deporte escolar: de lo estatal a lo municipal.	72
2.1. La promoción del deporte escolar desde el Gobierno Central.	73

2.2.	La promoción del deporte escolar desde la Comunidades Autónomas (CCAA), un crisol de modelos.	75
2.3.	Tuya, mía, nuestra, ¿de quién es la competencia? La indefinición en el ámbito local.	76
3.	La planificación y la gestión deportiva municipal.	80
3.1.	Planificación estratégica del deporte escolar municipal.	81
3.2.	Aterrizando en la gestión del deporte escolar municipal.	83
4.	El papel de la Escuela en el deporte escolar.	86
4.1.	¿De qué Escuela hablamos?	87
4.2.	Una obviedad no tan evidente: el deporte escolar en la Escuela.	88
4.3.	Regulación normativa del deporte escolar en la legislación educativa.	90
4.4.	La relación de convivencia entre la Educación Física y el deporte escolar.	93
5.	Los agentes implicados en el deporte escolar.	95
5.1.	Los monitores, fulcro del deporte escolar.	96
5.2.	El profesorado, referente para los monitores y el alumnado.	101
5.3.	El alumnado, el destinatario final y la razón de ser del deporte escolar.	108
5.4.	Las familias, el valor de la capacidad de decisión.	115
5.5.	Los organizadores del deporte escolar: representantes políticos y gestores deportivos municipales.	118
5.6.	Los legisladores autonómicos, el conflicto entre su condición interna o externa como agentes del deporte escolar.	126
5.7.	La influencia de los agentes externos del deporte escolar.	127

<p>Capítulo III. Los valores del deporte escolar educativo.</p>

137

1.	Aportaciones sobre la clarificación de los valores.	141
1.1.	La Teoría de los universales de Schwartz y cols. (1987, 1990, 1992, 1997).	141
1.2.	Los valores del Sports Values Questionnaire en su versión en español (SVQ-E) (Mimbrero y Cols, 1998; Cruz y cols, 1999).	144
1.3.	La Educación Física como tarea humanizadora (González Lucini, 2001).	146

1.4.	Valores para un proyecto humanístico de Educación Física (Ruiz Omeñaca, 2004)	147
2.	Valores universales, pretendidamente consensuados.	148
3.	Valores controvertidos, la importancia del conflicto y del diálogo.	155
3.1.	Valores personales, lo más íntimo del individuo.	158
3.2.	Valores sociales, el significado de la colectividad.	166
3.3.	Valores ambientales, el vínculo vital con nuestro entorno.	173

Capítulo IV. Estudios y experiencias sobre deporte escolar.	179
--------------------------------------------------------------------	------------

1.	Estudios sobre deporte escolar.	183
1.1.	El rol educativo de los municipios a través de la actividad física organizada o inducida (Martínez Aguado, 2007).	186
1.2.	Análisis del deporte escolar en Gran Canaria desde el estudio de los entrenadores (Álamo Mendoza, 2001).	188
1.3.	Las expectativas de los escolares y sus familias de los servicios deportivos en edad escolar en una comarca aragonesa (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2007).	191
1.4.	Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal (Fraile y de Diego, 2006).	192
1.5.	Estudio sobre el abandono del deporte entre los jóvenes de Alicante (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007).	194
1.6.	El deporte escolar en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado y los monitores (González Rivera, Blasco Mira y Campos Izquierdo, 2005).	196
1.7.	La percepción de jóvenes deportistas, padres, entrenadores y gestores el deporte juvenil (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos, 2008).	198
1.8.	Con qué deporte escolar sueñan las familias (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006).	199
1.9.	Un análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños (Latorre Román y cols., 2009).	202
1.10.	La familia española ante la educación de sus hijos. Las actividades extraescolares (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001).	203
1.11.	Los estereotipos de género en la actividad física y el deporte desde la perspectiva del alumnado (Blández, Fernández y Sierra, 2007).	208

1.12.	La efectividad de la actividad física para reducir la obesidad y otros factores de riesgo cardiovascular en los escolares. Intervención “MOVI” en Cuenca (Martínez Vizcaíno, 2008; Sánchez López y Martínez Vizcaíno, 2009).	210
1.13.	Los espacios urbanos y su papel en el deporte realizado por escolares.	213
2.	Experiencias sobre deporte escolar.	215
2.1.	El legado olímpico en el deporte escolar de Inglaterra, por una sociedad más saludable.	217
2.2.	El programa “Deporte y Salud” del Ayuntamiento de Leganés (Gracia Pérez, 2008).	220
2.3.	El “Desporto na Escola” de Portugal, deporte escolar en el sistema educativo nacional.	222
2.4.	El programa de “Juegos Deportivos Escolares de Cataluña” (García Edo y Bartolí i Guillemat, 2005).	224
2.5.	El “Modelo Integrado para el Desarrollo del Deporte Escolar” de Almería (Moreno González, 1998, 2002).	227
2.6.	La actividad físico-deportiva en edad escolar en Navarra (Sánchez Sanz, 2009).	228

<p>Capítulo V. Contextualización del municipio de Segovia.</p> <p style="text-align: right;">233</p>

1.	Factores demográficos, territoriales y ambientales del municipio de Segovia que influyen en su deporte escolar.	235
2.	El contexto administrativo del deporte escolar en Segovia.	240
2.1.	La regulación autonómica del deporte escolar.	240
2.2.	El organismo autónomo de gestión deportiva municipal de Segovia.	248
2.3.	Los recursos humanos del IMD y del Ayuntamiento de Segovia.	250
2.4.	Gestión de las instalaciones y del material deportivo del IMD y de los centros escolares.	252
3.	Evolución del deporte escolar en Segovia (1997-2009).	255
3.1.	“Actividad Física Jugada”. La alternativa no competitiva para los benjamines.	258
3.2.	“Iniciación deportiva extraescolar”. Transición hacia un nuevo modelo de deporte escolar en Segovia.	259

4.	El deporte base en Segovia.	264
5.	El deporte escolar en la provincia de Segovia.	265
6.	Estado del deporte escolar en Segovia en el curso 2008/09. Diagnóstico a partir de sus agentes implicados.	267
6.1.	Escolares:	268
6.2.	Familiares.	268
6.3.	Monitores.	269
6.4.	Profesorado.	269
7.	Síntesis de la evolución del deporte escolar en Segovia.	270

Capítulo VI. Metodología de investigación. 273

1.	Identidad metodológica.	276
2.	Descripción del proceso de investigación.	281
2.1.	Contextualización del proceso de investigación.	281
3.	Análisis de los documentos de organizadores del deporte escolar y de otros agentes implicados.	284
3.1.	Selección de los documentos.	288
3.2.	Autorización de los autores y confirmación de transcripciones.	290
3.3.	Análisis de los documentos.	290
4.	Grupos de discusión de los agentes implicados en el deporte escolar de Segovia.	292
4.1.	Diseño de los grupos de discusión.	294
4.2.	Fase de campo.	300
4.3.	Análisis de datos y presentación de resultados.	303
5.	Cuestiones ético-metodológicas.	305
6.	Criterios de rigor científico: las garantías de calidad del estudio.	308
6.1.	Rigor.	308
6.2.	Relevancia.	310
6.3.	Credibilidad.	311

Capítulo VII. El deporte escolar segoviano en los documentos de sus agentes implicados. 319

1.	Informe del Foro por el deporte en Segovia (Doc. 1, 2007).	321
2.	Plan estratégico de Segovia y su área de influencia 2006-2016. (Segópolis, 2006; Doc. 2, 2006).	327

3.	El deporte en el programa electoral para la legislatura 2007-2011 del partido que gobierna en el Ayuntamiento de Segovia. (Doc. 4, 2007)	330
3.1.	Sobre los logros de la legislatura anterior.	330
3.2.	Sobre los retos y compromisos para la legislatura 2007 - 2011.	333
4.	El deporte en el programa electoral del partido de la oposición en el Ayuntamiento de Segovia. (Doc. 5, 2007)	337
5.	La página Web del IMD de Segovia.	339
5.1.	Análisis de la estructura de la Web.	339
5.2.	La voluntad política de los representantes de los ciudadanos.	342
5.3.	Web renovada, excepto en el modelo de deporte escolar.	344
6.	La visión del técnico municipal de deportes en el Plan director deportivo de Segovia. (Doc. 9., 2010)	345
7.	Informes sobre los programas de deporte escolar municipal.	349
7.1.	Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2003/2004. (Doc. 10, 2004)	350
7.2.	Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2006/2007. (Doc. 11, 2007)	353
7.3.	El programa “Deporte para tod@s” de Iniciación deportiva extraescolar para el curso 2007/2008. (Doc. 12, 2008)	357
7.4.	Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2007/2008. (Doc. 13, 2008)	361
7.5.	Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2008/2009. (Doc. 14, 2009)	363
8.	Memoria 2009 del IMD de Segovia. (Doc. 15, 2010)	367

<p>Capítulo VIII. El deporte escolar de Segovia en el discurso de sus agentes implicados.</p>	373
------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

1.	Utilidad o fin del deporte escolar.	378
1.1.	Utilidad formativa o fin educativo.	378
1.2.	Utilidad de acondicionamiento físico y fin saludable.	382
1.3.	Utilidad lúdica y fin recreativo.	383
1.4.	Utilidad agonística y fin de rendimiento.	385
2.	Características del deporte escolar.	389
2.1.	Deporte escolar mixto frente a segregado por género.	390
2.2.	El deporte escolar polideportivo frente al especializado.	392

2.3.	Deporte escolar inclusivo frente al selectivo, y el participativo frente al eliminatorio.	395
2.4.	El deporte escolar educativo.	397
3.	Organización del deporte escolar.	398
3.1.	Modelos de organización.	398
3.2.	Vinculación con el centro escolar.	406
3.3.	Implicación y participación de las diferentes administraciones.	414
3.4.	Implicación /participación de las familias.	417
3.5.	Implicación del alumnado.	420
3.6.	Los monitores.	421
4.	Calidad del servicio deportivo escolar en la ciudad de Segovia. Situación y propuestas.	427
4.1.	Instalaciones deportivas en Segovia.	427
4.2.	Organización del deporte en Segovia.	429
4.3.	Dotaciones del deporte escolar en Segovia.	431
4.4.	Promoción del deporte en Segovia.	432
4.5.	Formación de los monitores de deporte escolar de Segovia.	432
5.	Distribución de intervenciones según las características de los participantes.	433
5.1.	Grupo de discusión 1 (GD 1). Padres y madres.	433
5.2.	Grupo de discusión 2 (GD 2). Alumnado.	434
5.3.	Grupo de discusión 3 (GD 3). Maestros y maestras de de centros de Educación Primaria.	435
5.4.	Grupo de discusión 4 (GD 4). Profesorado de centros de Educación Secundaria.	435
5.5.	Grupo de discusión 5 (GD 5). Monitores y monitoras de deporte escolar.	436
5.6.	Análisis cualitativo global de las intervenciones en todos los grupos de discusión.	436
6.	Conclusiones del análisis de los grupos de discusión sobre deporte escolar.	436
6.1.	¿Por qué y para qué del deporte escolar?	437
6.2.	Principios o valores del deporte escolar	439
6.3.	Organización del deporte en edad escolar.	440

6.4. Medios y recursos humanos y materiales	441
Capítulo IX. Conclusiones. Un deporte escolar educativo para el municipio de Segovia.	443
1. Condicionantes para el deporte escolar en Segovia.	445
1.1. La visión e intervención de los diferentes agentes implicados en el deporte escolar.	445
1.2. La legislación autonómica y la normativa municipal.	452
1.3. El bagaje histórico del deporte en edad escolar en Segovia.	454
1.4. La estructura organizativa municipal.	455
1.5. El contexto político municipal y autonómico.	456
1.6. Las relaciones institucionales entre el Instituto Municipal de Deportes y la Universidad de Valladolid.	457
1.7. Intervenciones clave para lograr un deporte escolar educativo en Segovia.	457
2. Un modelo de deporte escolar educativo para el municipio de Segovia.	458
2.1. La visión y los valores del deporte escolar educativo.	459
2.2. Aspectos organizativos para hacer viable el modelo.	461
2.3. Las señas de identidad de un programa de deporte escolar educativo.	464
3. Perspectiva actual y visión de futuro del modelo de deporte escolar educativo.	467
3.1. Aportaciones de este estudio para el deporte escolar.	467
3.2. Perspectivas de futuro de esta línea de estudio.	469
Bibliografía.	471

Anexos (Archivos en CD adjunto).

Documentos analizados en Capítulo V y Capítulo VII:

- Doc. 1. Informe Foro Deporte Segovia, 2007
- Doc. 2. Plan Estratégico de Segovia 2006_2016 Cap. 5., 2007
- Doc. 3. Memoria 2006_2009 Plan estratégico SG, 2010
- Doc. 4. Programa electoral deportes PSOE, 2007
- Doc. 5. Programa electoral municipal PP 2007
- Doc. 6. Saluda Alcalde web IMD. 2009
- Doc. 7. Saluda Concejal web IMD. 2009
- Doc. 8. www.imdsg.es_2010
- Doc. 9. Plan Director Deportivo Segovia, 2010
- Doc. 10. Informe UVa Iniciación Deportiva Extraescolar 2003_04
- Doc. 11. Informe UVa Iniciación Deportiva Extraescolar 2006_2007
- Doc. 12. Proyecto Iniciac Depor Extraesc 2007_2008
- Doc. 12. Proyecto Iniciac Depor Extraesc 2007_2008
- Doc. 14. Informe UVa Iniciación Deportiva Extraescolar 2008_2009
- Doc. 15. Memoria IMD 2009
- Doc. 16. Ley 2_2003 del deporte CyL
- Doc. 17. Decreto 51_2005 activ deportiva CyL
- Doc. 18. Orden_del_Deporte_Base_1997-98CyL
- Doc. 19. Orden_del_Deporte_Base_1998-99 CyL
- Doc. 20. Orden_del_Deporte_Base_1999-2000 CyL
- Doc. 21. Orden_del_Deporte_Base_2000-01 CyL
- Doc. 22. Orden_del_Deporte_Base_2001-02 CyL
- Doc. 23. Orden_del_Deporte_Base_2002-03 CyL
- Doc. 24. Orden_del_Deporte_Escolar_2003-04 CyL
- Doc. 25. Orden_del_Deporte_Escolar_2004-05 CyL
- Doc. 26. Orden_del_Deporte_Escolar_2005-06 CyL
- Doc. 27. Orden_del_Deporte_Escolar_2006-07 CyL
- Doc. 28. Orden_del_Deporte_Escolar_2007-08 CyL
- Doc. 29. Orden_del_Deporte_Escolar_2008-09 CyL
- Doc. 30. Orden_del_Deporte_Escolar_2009-10 CyL
- Doc. 31. ORDEN 2010_11 program DEE CyL

Documentos de apoyo para los grupos de discusión:

- Anexo. 1. Árbol categorización previo Grupos Discusión
- Anexo. 2. Explicación Grupos Discusión para participantes
- Anexo. 3. Fichas datos participantes Grupos Discusión
- Anexo. 4. Composición grupos de discusión
- Anexo. 5. Distribución de centros grupos de discusión
- Anexo. 6. Dinamización y preguntas Grupos Discusión
- Anexo. 7. Codificación transcripciones Grupos Discusión

Transcripciones grupos de discusión Capítulo VIII:

- GD 1. Grupo discusión Padres. Transcripción
- GD 2. Grupo discusión Alumnado. Transcripción
- GD 3. Grupo discusión Maestros Primaria. Transcripción
- GD 4. Grupo discusión Profesorado Secundaria. Transcripción
- GD 5. Grupo discusión Monitores. Transcripción.

Introducción.



Jugando al baloncesto (Teo)

1.	<i>Antecedentes que motivaron este estudio.....</i>	3
2.	<i>Cuestiones de partida.....</i>	5
3.	<i>Objeto de Estudio.....</i>	6
4.	<i>Estructura de la tesis.....</i>	6

Quería estar allí, observando, camuflado en el paisaje. Quería saber qué pasaba y por qué. Pero pronto comprendí que ya era parte de ese paisaje, que lo que ocurría también me ocurría a mí... y decidí salir, pasar a la acción.

Este estudio se adentra en la realidad del deporte escolar del municipio de Segovia desde una perspectiva crítica y constructiva, buscando un modelo alternativo y transformador del enfoque competitivo que se ha venido desarrollando en el contexto escolar a través de los Juegos Escolares. Para ello, indagaremos en las ideas expresadas por sus agentes implicados en relación al deporte en edad escolar mediante la organización de diferentes grupos de discusión y el análisis de documentos.

1. Antecedentes que motivaron este estudio.

Hasta el curso 2006/2007 el deporte escolar del municipio de Segovia había evolucionado muy poco respecto al modelo convencional competitivo de décadas anteriores. Los Juegos Escolares eran la única propuesta, con un reducido calendario, condicionado por la fase final autonómica. Esto suponía la mera reproducción del modelo federado de deporte base en un contexto escolar donde no encajaba. Tan sólo algunos proyectos desarrollados por otras entidades ofrecieron una alternativa más educativa, aunque no se consolidaron por falta de planificación y apoyo institucional.

Nuestra implicación desde el 2002 en el programa de Juegos Escolares a través del convenio de colaboración "Iniciación Deportiva Extraescolar", entre el Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid (UVA), nos fue mostrando indicios de que este modelo no cumplía con el modelo educativo que creíamos más adecuado en este ámbito. Los Juegos Escolares eran planteados de un modo excesivamente competitivo, centrados casi exclusivamente en la clasificación para las fases posteriores, lo que se convertía en un programa excesivamente selectivo y discriminatorio, demasiado reduccionista en la variedad de experiencias deportivas y escueto en el calendario. El tejido asociativo federado, mejor organizado, había ido ocupando el espacio dejado por un deporte escolar cada vez más denostado en los centros educativos. El profesorado de estos centros se iba desligando cada vez más de este programa, abriéndose una distancia institucional con la administración municipal. Al deporte escolar se le estaba dejando hundirse, desperdiciando las posibilidades educativas que podía ofrecer.

Antes de plantearnos acometer este estudio, ya habíamos procurado intervenir desde la práctica, en el contexto de dicho convenio de colaboración, desarrollando programas alternativos, sin obtener los resultados deseados.

A lo largo del 2006 van surgiendo una serie de iniciativas que demandan un cambio en la gestión municipal del deporte en Segovia, entre las que el deporte en edad escolar se presentaba como una prioridad. Estas iniciativas contaron con la participación de gran número de personas relevantes de diferentes ámbitos del deporte segoviano, en las que la universidad asumió un papel importante como entidad coordinadora¹. En ellas se evidenciaron una serie de carencias que corroboraron la necesidad de un cambio en profundidad, y no sólo desarrollar programas complementarios y provisionales, como veníamos intentando hacer años atrás.

Un año más tarde se produce un cambio en la Concejalía de deportes del municipio de Segovia, con un proyecto político que asume por primera vez la necesidad de cambiar el deporte escolar y de enfocarlo hacia un modelo más educativo. Se nos brinda la posibilidad de diagnosticar la evolución del deporte escolar hasta el momento y de elaborar un modelo alternativo. De este modo, nos vemos implicados en una doble línea de trabajo:

1. Para el diagnóstico, el Instituto Municipal de Deporte (IMD) aprovecha la recién creada Oficina Municipal de I+D+i del deporte, encargando esta tarea a nuestro grupo de investigación de la UVa.
2. Para llevar a la práctica la mejora del programa, se refuerzan los recursos destinados al convenio de colaboración "Iniciación deportiva Extraescolar" que ambas instituciones venían desarrollando desde el 2002, especialmente a través de los fondos destinados a ampliar el número de monitores y sus horas de dedicación al programa.

Ante esta doble oportunidad, decidimos iniciar esta tesis doctoral sobre deporte escolar en el municipio de Segovia, analizándolo y planteando un modelo alternativo al deporte competitivo que representaban los Juegos Escolares hasta el momento. Gracias a esta doble implicación se produce una constante retroalimentación entre el estudio y el programa de deporte escolar que se ha ido implantando. Parte del diagnóstico va nutriendo el propio proceso de transformación del deporte escolar en Segovia y, a su vez, éste va aportando información para encauzar adecuadamente el estudio, lo que va reforzando su carácter crítico y transformador. Además, en este proceso hemos terminado siendo parte del objeto de estudio como agentes implicados, por lo que tiene, así mismo, un carácter autocrítico.

Estas circunstancias han ido definiendo y replanteando los objetivos de este estudio, como explicamos en el siguiente apartado.

¹ Véase en los Capítulos V y VII.

2. Cuestiones de partida.

En un primer lugar, el estudio nace con un interés interpretativo, de diagnóstico del deporte escolar a partir de la información que nos ofrecen los agentes implicados en él. En este sentido, nos planteamos las primeras cuestiones:

1. ¿Cuál es la visión, las actitudes y las acciones de los diferentes agentes implicados (alumnado, familias, profesorado, monitores y organizadores) sobre el deporte escolar del municipio de Segovia?
2. ¿Cuáles son las características del deporte escolar en el municipio de Segovia y cuáles son los factores que lo definen y condicionan?

Sin embargo nuestra actitud crítica hacia el planteamiento de los Juegos Escolares y nuestra implicación en su proceso de transformación nos impulsa a ir más allá, ante la urgencia de proponer e implementar un modelo alternativo. De este modo, surge una tercera cuestión:

3. ¿Cuáles serían los valores y las señas de identidad de un modelo que permita el cambio en el deporte escolar de Segovia hacia un programa más educativo?

Por último, tras las indagaciones en busca de respuestas de las tres cuestiones anteriores, vamos percibiendo la importancia de la interdependencia entre las diferentes instituciones en contexto local del deporte escolar y de éstas con las de carácter autonómico, por lo que las dos primeras cuestiones se complementan con estas dos nuevas, respectivamente:

4. ¿Cuáles son las visiones y las intervenciones de las administraciones municipal y autonómica en materia deportiva?
5. ¿En qué medida estas ideas y acciones administrativas facilitan o dificultan la implantación de un deporte escolar educativo?

Además, surgen dos nuevas cuestiones originadas por la importancia de lograr que este modelo sea aplicable y por el interés manifestado en el discurso de los agentes implicados que han participado en el estudio en relación a los aspectos organizativos. Estas cuestiones se centran en la organización del deporte escolar como medio para hacer de este estudio algo aplicable en la práctica:

6. ¿Cuáles son los factores organizativos de este modelo de deporte escolar para que sea educativo?
7. ¿Cómo lograr que este estudio sirva para aplicarlo en el contexto del municipio de Segovia y que, a su vez, pueda ser transferible a otras realidades?

3. Objeto de Estudio.

Por tanto, a partir de los antecedentes descritos y de las cuestiones que acabamos de plantear, podemos definir el objeto de estudio como:

La visión, actitudes y acciones de los agentes e instituciones implicadas en el deporte escolar del municipio de Segovia como referencia para la elaboración de un modelo de deporte escolar educativo, alternativo al modelo competitivo y de rendimiento instaurado hasta el momento.

Entendemos “visión” como un compendio de ideas, deseos, creencias, motivaciones y opiniones de los agentes implicados y que expresa su modo de entender el deporte escolar y su anhelo de cómo querrían que fuese. Nos referimos a las “actitudes” como la predisposición de los agentes hacia el deporte escolar y sus diferentes tendencias o enfoques. Atendemos a las acciones como acto de confirmación en la práctica la visión y las actitudes, de tal modo que nos constate su coherencia entre el discurso y los hechos reales.

Como agentes implicados entendemos a aquellos colectivos que a nivel corporativo o individual participan del fenómeno del deporte escolar en Segovia. Las diferenciamos de las instituciones al atribuir a los agentes un carácter personal y, por tanto, subjetivo y concreto; frente al carácter más abstracto e impersonal de las instituciones. La importancia de los agentes implicados se centra en su estrecha vinculación con el fenómeno del deporte escolar y su presumible interés por mejorarlo.

Acotamos el estudio al contexto del municipio de Segovia, ya que mantenemos nuestra vinculación colaborativa con su administración local y, sobre todo, porque es donde detectamos mayor necesidad de transformación del modelo implantado, demasiado centrado en los resultados competitivos; frente al deporte escolar provincial, mejor consolidado y más orientado hacia un modelo educativo: mixto, polideportivo, participativo y cuyos monitores están adecuadamente formados y regulados laboralmente.

4. Estructura de la tesis.

Esta tesis intenta responder a este objeto de estudio y las cuestiones planteadas. Por ello, hemos estructurado la tesis en los siguientes capítulos y anexos:

El Capítulo I clarifica y define el concepto que manejamos de deporte escolar educativo, comparándolo con otros de su red nomológica. También analizamos las diferentes finalidades que puede tener el deporte escolar y exponemos sus principales características desde el punto de vista metodológico y organizativo.

El Capítulo II abunda sobre el carácter local del deporte escolar y su dependencia del ámbito autonómico. Este carácter local se refiere tanto a la administración municipal como a los centros escolares. Así mismo, este

carácter local tiene una importante relación con quiénes son los agentes implicados, a los que dedicaremos especial atención en este capítulo.

El Capítulo III expone el marco ideológico sobre el que se sustentará el modelo de deporte escolar, clarificando los valores que definen lo que venimos denominando “deporte escolar educativo”.

En el Capítulo IV se hace una revisión de los estudios y experiencias que se han considerado más significativas para nuestro estudio y para la propuesta de innovación. No todas se refieren a revisiones íntegras del deporte escolar, sino que recogen aspectos concretos que nos han resultado de gran ayuda para definir, calibrar y ubicar nuestro estudio y nuestra propuesta.

En el Capítulo V hacemos una contextualización del deporte en edad escolar en el municipio de Segovia, teniendo en cuenta todos aquellos factores que hemos considerado más relevantes para comprender el estado y evolución hasta el periodo en el que se desarrolla este estudio. Estos factores atenderán a aspectos ambientales, territoriales, administrativos, sociales, legislativos y políticos.

En el Capítulo VI se describe el diseño y la metodología de investigación empleada, así como el proceso seguido y las diferentes técnicas e instrumentos aplicados. Se ha hecho especial énfasis en las cuestiones ético-metodológicas que han surgido a lo largo del proceso de investigación, debido a la responsabilidad derivada de la implicación de las numerosas personas que han participado y a la repercusión social del estudio para toda la población escolar segoviana.

El Capítulo VII se centra en los resultados del análisis de los documentos elaborados por los políticos, por los gestores deportivos municipales, por otros agentes socioeconómicos y por el propio investigador en su colaboración durante los últimos años con el programa de deporte escolar municipal. Se analizan las ideas, actitudes y acciones de estos agentes implicados, que aportan una información relevante para comprender la lógica interna del deporte escolar en Segovia.

En el Capítulo VIII recogemos el resultado del análisis de los grupos de discusión de escolares, padres y madres, monitores y profesorado de Educación Primaria y Secundaria de Segovia. Interpretaremos cuál es su visión del deporte escolar y su actitud hacia él, mostrada a través de sus discursos.

Finalmente, en el Capítulo IX se exponen las conclusiones a las que hemos llegado a partir de los resultados obtenidos, mostrando la visión de todos los agentes implicados en la medida que determinan el modelo actual y futuro de deporte escolar. Así mismo, como parte de estas conclusiones, se concretan las señas de identidad que debe tener el deporte escolar educativo, para que responda a las expectativas de los agentes implicados y a los principios en los que se fundamenta nuestro modelo de referencia.

Cada capítulo se introduce con una breve reflexión del investigador, en letra cursiva, que expresa un estado de ánimo, una percepción subjetiva o una expectativa ante el contenido que se va a desarrollar a continuación, con el fin de ofrecer al lector una percepción más próxima al fenómeno estudiado y a la relación del investigador con éste.

En un CD adjunto se anexan una serie de documentos que has sido objeto de análisis en este estudio. En primer lugar, se recogen todos aquellos documentos de los agentes implicados analizados y expuesto en los Capítulos V y VII, con el fin de facilitar las consultas y que el lector de esta tesis pueda hacer sus propias valoraciones y comprobar el origen de las que se expresan en este documento. Estos documentos se han codificado con la clave *Doc.* y el número que corresponda. En segundo lugar, se relacionan las transcripciones literales de los grupos de discusión, clasificadas con la clave *GD* y el número asignado a cada grupo de discusión. Por último, se recogen los documentos que se han empleado el proceso de desarrollo de los grupos de discusión, tanto a nivel interno en la investigación como aquellos que se han facilitado a los participantes. Estos se codificarán con la clave *Anexo* y el número que le corresponda. En este caso ofrecen una información adicional que ayudará a conocer mejor esta parte del estudio.

Este estudio tiene una vocación de cambio, basada en nuestra actitud optimista, convencidos del beneficio social del deporte escolar educativo. Pero también se basa en una actitud crítica hacia el modelo competitivo asumido y establecido hasta el momento, por lo que es inconformista y nada autocomplaciente ante los logros que se van consiguiendo, ya que lo consideramos como un proceso abierto y sujeto a una permanente revisión. Pese a todo, confiamos en que esta tesis doctoral recoja fielmente el proceso de transformación, el papel de los agentes implicados y su visión sobre el deporte escolar. Así mismo, esperamos que este documento muestre una alternativa que sirva para avanzar hacia un modelo de deporte escolar más educativo e inclusivo, que responda a las necesidades y demandas de quienes no encuentran cabida en el deporte competitivo convencional, tanto en el municipio de Segovia como en otros contextos.

Capítulo I. El deporte escolar.



Fútbol en las eras (Teo)

1.	Deporte.....	13
2.	Conceptos relacionados con el deporte escolar.....	15
2.1.	Deporte en edad escolar.....	15
2.2.	El deporte de base o deporte base.....	15
2.3.	Las escuelas deportivas.....	16
2.4.	Los Juegos Escolares.....	17
2.5.	La Educación Física.....	18
2.6.	Las actividades extraescolares.....	19
3.	El deporte escolar.....	21
3.1.	Orígenes del deporte escolar.....	22
3.2.	El concepto deporte escolar.....	23
3.3.	Las entidades que desarrollan el deporte escolar.....	25
3.4.	Los fines que persigue el deporte escolar según las diferentes tendencias.....	34
3.5.	La cualificación de los profesionales del deporte escolar.....	56
3.6.	Fuentes de financiación de deporte escolar.....	60
3.7.	La diversidad disciplinar de la oferta del deporte escolar.....	64

Efecto mariposa: qué sugerente. ¿Qué sucedería todos niños aprendieran en el deporte escolar a jugar limpio, a ser mejores personas?, ...para la vida misma.

A lo largo de este capítulo nos acercamos al desarrollo conceptual del deporte escolar como fenómeno social. Lo consideramos así puesto que supone una actividad muy importante para la sociedad, especialmente como sustitutivo de la actividad motriz que niños y jóvenes realizaban de forma natural y espontánea fuera del periodo lectivo y que se ha venido perdiendo en el entorno urbano moderno.

Machado y Puig (2009) advierten sobre la paradoja que supone la relación entre globalización y localismo del deporte moderno. Mientras que el deporte en sentido genérico se ha convertido en un fenómeno social global, existen fuertes dependencias del contexto local para establecer las raíces que lo sitúan entre los fenómenos sociales más relevantes a nivel mundial:

“Por un lado, los procesos supranacionales, económicos o políticos, desvían las decisiones más importantes a las organizaciones internacionales (...) convirtiendo el flujo de capitales y de personas en un universo deslocalizado (desterritorializado) (...); por otro lado, los procesos macroculturales (...) son señales de un mundo en movimiento migratorio permanente que busca formas de afiliación y de lealtad que huyen de la antigua solidaridad del Estado (...).

La globalización del deporte se ve atrapada por este movimiento simultáneo de globalización y localismo”. (p. 3)

El deporte escolar se encuentra inmerso en este mundo globalizado del deporte como fenómeno social y de masas, pero tiene una serie de características que lo convierten en un hecho o fenómeno fundamentalmente local. Ni siquiera la transcendencia autonómica o nacional que pudiera tener en su formato de Juegos o Competiciones Escolares evita que el deporte escolar sea un fenómeno eminentemente local. Así lo consideramos extrapolando a la inversa los factores clave de la globalización que plantea Robertson (1992), citado en Machado y Puig (2009: 3), que son aplicables al deporte profesional, de alto nivel y espectáculo:

- La *interdependencia económica* en el flujo de bienes, medios y personas entre diferentes estados.
- La *especialización de los medios de comunicación*, dedicados en exclusividad al deporte, a cada deporte, que genera una cultura y un mercado de masas.

- La *internacionalización de los conocimientos y las tecnologías* des deporte, influyendo de manera global en la configuración del urbanismo, de las modas de vestir, de los hábitos de tiempo libre, etc.
- La proliferación de *acuerdos y convenciones internacionales*, de organizaciones transnacionales, promoviendo en isomorfismo en formas de hacer y de organizar el deporte.

Sin embargo, en el extremo opuesto del péndulo se encuentra el deporte escolar, pese a la influencia del deporte en un sentido global sobre los participantes, organizadores y familiares. Esta localización del deporte escolar supone una ventaja organizativa y una limitación evolutiva.

En primer lugar, es una ventaja que los agentes provengan de un ámbito fundamentalmente local, pues ello permite, siguiendo el planteamiento de Robertson (1992):

- un mayor control sobre las *relaciones de interdependencia económica*, ya que dependen en su mayor medida, de entidades y colectivos de carácter local;
- una mayor *accesibilidad a los medios de comunicación local*, más sensibles al deporte escolar que los de carácter autonómico o nacional;
- una mayor facilidad para el *establecimiento de acuerdos y convenios* que resuelvan las necesidades específicas de cada contexto local.

En segundo lugar, es una desventaja en cuanto a la capacidad de evolucionar y mejorar debido a la dificultad y resistencia existentes para *intercambiar conocimientos y experiencias*, provocada por un cierto grado de ensimismamiento de los programas locales, que buscan primordialmente resolver los asuntos específicos y cotidianos de su entorno próximo sin mirar más allá. Algo similar a lo que ocurre en la comunicación e intercambio de las experiencias de aula en las escuelas. Este estudio pretende superar estas dificultades y ofrecer la posibilidad al ámbito local la información necesaria para evolucionar y lograr los fines que la sociedad y los agentes locales desean para sí mismos.

El dilema surge cuando el modelo de deporte escolar convencional, el que se viene realizando durante muchos años, está demasiado ligado a la competición en un sentido limitado y atrofiado, dejando de lado lo aspectos más importantes para que cumpla su vocación educativa. Es entonces cuando una mirada alrededor nos muestra que en otros contextos, determinados anacronismos están siendo superados por planteamientos mucho más integradores, pese a la interiorización social generalizada del modelo deportivo competitivo.

“El deporte, como el resto de fenómenos socioculturales, es una actividad organizada y regida por unas reglas, que se desarrollan dentro del marco de una sociedad, en este caso competitiva” (Fraile, 2004: 5)

Estos planteamientos alternativos no siempre son compartidos por la sociedad, acostumbrada a un mismo modelo deportivo. Los fines de la escuela no son compatibles con la visión homogénea del deporte de competición y la intervención requiere un proceso de comunicación y asimilación por parte de todos los agentes implicados.

“A la hora de poner en marcha un programa de deporte escolar no suelen explicarse los objetivos de la competición a los que intervienen en ella, (padres, responsables, técnicos, participantes, etc.). Esto provoca que los jugadores y padres vayan con sus ideas previas afianzadas y no acepten un tipo de deporte recreativo”. (Orts Delgado, 2005: 62)

Antes de introducirnos en el desarrollo conceptual del deporte escolar, es necesario acotarlo respecto a otros conceptos relacionados con él o muy próximos semánticamente. Esta proximidad implica, en demasiadas ocasiones, una mal entendida sinonimia, que suele ir acompañada de una confusión en la concepción del deporte escolar y, por ello, del modo de llevarlo a la práctica. En este sentido, es frecuente, por ejemplo, identificar al deporte escolar con el deporte base, o aquél con los Juegos Escolares, como términos equivalentes. Así, el primer apartado de este capítulo servirá para evitar dichas confusiones terminológicas y con ello fundamentar nuestra concepción de cada una de estas manifestaciones de la actividad deportiva realizada por escolares.

Una vez expuestos los términos relacionados con el deporte escolar, nos centraremos en él, con el fin de presentar las diferentes tendencias que podemos reconocer en las fuentes consultadas. Podremos ver que existen diferentes modos de entender y de desarrollar el deporte escolar, veremos que no es una realidad unívoca, sino que tiene diferentes caras, reconocibles por las finalidades que de él se pretenden. Finalmente, nos centraremos en presentar diferentes tipos de deporte escolar en función de diferentes factores que lo constituyen y condicionan.

1. Deporte.

El deporte es una realidad multidimensional que conviene acotar, tarea nada fácil, y seguramente incompleta en esta breve incursión epistemológica, pues existen muchas formas de entender este fenómeno social. Encontramos numerosos estudios y trabajos que profundizan en la descripción de su origen etimológico (Piernavieja, 1966; Trapero, 1979; Cagigal 1971), así como su origen histórico como hecho social (Bordieu, 1993; Brohm, 1993; Cazorla, 1979; Diem, 1966; Guillet, 1971; Elías y Dunning, 1986; Elías, 1986; Huizinga, 1943; Pastor Pradillo, 1997; Velázquez Buendía, 2000). Por ello, nosotros nos centraremos más en su concepción actual (Arregui, 2002; Velázquez Buendía, 2001) y cómo ésta se reproduce en el ámbito del deporte escolar.

De acuerdo con García Ferrando (1990), consideramos que se debe tener una postura flexible e inclusiva del concepto deporte, especialmente en las últimas décadas en las que el deporte ha evolucionado a velocidad vertiginosa con la aparición de nuevas expresiones y con la transformación de las modalidades existentes. Concebimos el deporte como algo más que un conjunto de acciones motrices, de carácter competitivo, necesariamente reglado e institucionalizado (Hernández Moreno, 1994). Desde hace más de tres décadas el deporte ha incorporado modalidades espontáneas, no reguladas ni institucionalizadas, cuya reglamentación es un simple código ético, abierto y flexible, que define o regula su lógica interna, denominadas "*actividades físicas libres*" por Parlebás (2001). Como ejemplo paradigmático de estas modalidades encontramos la escalada, donde los logros deportivos se establecen según unos criterios más o menos flexibles y subjetivos para medir la dificultad, aceptados por quienes la practican, sin necesidad de la presencia de un juez o árbitro, donde la ética del deportista es la esencia de su autorregulación. Lo cierto es que esas modalidades se han ido "*deportivizando*" (Laraña, 1986), integrando las señas de identidad del deporte convencional que definía Hernández Moreno (1994). Siguiendo con el ejemplo de la escalada, el afán humano por medir y medirse con otros, por controlar las variables y organizar sus experiencias para ser reconocidas y comprendidas por los demás, lo ha llevado a desarrollar variedades de competición, a desarrollar reglamentos internacionales, a acotar su esencia espontánea, natural y esencialmente ética. A esta modalidad de escalada se le vino a denominar "*escalada deportiva*", frente a la "*escalada clásica*" de concepción tradicional. Así concebimos, por tanto, el deporte: como un conjunto de señas de identidad que pueden cumplirse en parte o en su totalidad. Sin intentar ser exhaustivo, las principales señas de identidad de nuestra idea de deporte son: situación motriz, con cierto grado de intervención intelectual, con unas características reconocibles por la sociedad, cuya meta está en el logro del resultado deportivo, independientemente de su nivel de exigencia, sea o no en contexto de competición con o contra otros, para lo cual se requiere una preparación o entrenamiento más o menos estructurado, cuyos criterios de éxito están regulados por un reglamento, o en su defecto por un código ético espontáneo y flexible, y que generalmente se institucionalizan en el contexto de organizaciones sociales como asociaciones o federaciones.

Podríamos reconocer que es más deporte cuantas más señas de identidad cumpla, pero nunca que una actividad no lo es porque incumpla alguna de ellas, con la excepción de ser una "*situación motriz*" (Parlebas, 1981), probablemente por la influencia del modelo de deporte con el que estamos vinculados, de carácter esencialmente físico. Esta concepción del deporte, cuestionable por muchos y compartida por otros, según sea su experiencia e implicación, condiciona necesariamente el concepto que tenemos del deporte escolar. Es importante puntualizar esto, ya que, como podremos ir viendo en los siguientes capítulos, algunos de sus valores y señas de identidad estarán vinculados a ese "*deporte*" no reglado ni

institucionalizado, especialmente por su valor educativo desde la ética del compromiso y la honestidad, sin estructuras impuestas ni jueces.

Por último, no debemos olvidar que el deporte, en sus dimensiones saludable, educativa y recreativa, queda explícitamente recogido en nuestra Carta Magna y por tanto se constituye en un derecho de los ciudadanos:

“Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Así mismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio”. (Constitución Española, 1978: art.43.3)

Sin duda, el gran alcance social del fenómeno deportivo es una de las razones que atribuyen a este estudio sobre el deporte escolar la relevancia necesaria, pues el deporte forma parte de la vida de todos nosotros, queramos o no; y para muchos de un modo trascendental.

2. Conceptos relacionados con el deporte escolar.

Pasamos ahora a definir diferentes los términos más relacionados con el deporte escolar, para que finalmente podamos definirlo sin confusiones terminológicas.

2.1. Deporte en edad escolar.

Se trata del término más próximo semánticamente al deporte escolar, aunque es sin duda más amplio que éste. Hace referencia a todas las formas de práctica deportiva por personas con edad de estar escolarizadas. En este sentido, este término pretende acotar la práctica deportiva desde un enfoque generacional, para diferenciarlo del deporte realizado por los adultos.

Podremos encontrar incluido en este término desde el deporte base federado a las escuelas deportivas municipales, pasando por un sinfín de fórmulas recreativas, competitivas o formativas.

Institucionalmente, el término deporte en edad escolar se adopta para referirse a la política deportiva dirigida a escolares, independientemente de su tendencia o finalidad. En este sentido, por ejemplo, en nuestra comunidad autónoma (Ley 2/2003, de 28 de marzo, del deporte en Castilla y León), se diferencia entre deporte en edad escolar, deporte de alto nivel y deporte universitario. Al mismo tiempo, lo desvincula de la educación formal, y por tanto de la Educación Física, cuando lo define como *“aquella actividad deportiva (...) organizada que es practicada por escolares en horario no lectivo”* (Junta de Castilla y León, 2003: 7).

2.2. El deporte de base o deporte base.

Empleamos este término cuando nos referimos a la actividad deportiva realizada generalmente por menores y que servirá como preparación para

su integración, más o menos progresiva, en el deporte de rendimiento, sea cual sea su grado de exigencia. Generalmente es promovida y desarrollada por colectivos deportivos, clubes, asociaciones deportivas o federaciones, cuyas finalidades son las de promocionar su deporte y alcanzar las mayores cotas de participación y de éxito deportivo posibles.

Es, por tanto, un deporte en edad escolar cuya esencia es la competición y el rendimiento deportivo y, por tanto, difícilmente compatible con todos los parámetros de un deporte considerado íntegramente educativo. Los factores que lo diferencian del deporte escolar no están tanto en su ámbito de práctica, ya que puede desarrollarse también en la escuela, sino más bien en esa finalidad principal orientada a servir de base para el futuro rendimiento, aunque sea en fase de aprendizaje. Afortunadamente, son muchos los ejemplos de programas de deporte base que han asumido los principios educativos del deporte escolar: multidisciplinariedad, coeducación, reducción de la importancia de los resultados competitivos a favor de los resultados formativos y de participación, etc. En estos casos, sólo si lo hacen fuera de la escuela podríamos diferenciarlo totalmente del deporte escolar.

Semánticamente, este deporte sirve de base para... el deporte de élite. Así es visto, y en ese valor ponen su interés muchas instituciones. Sin duda, la figura piramidal de la estructura deportiva convencional es el mejor símbolo para comprender este término. En ocasiones, en un intento rebuscado por justificar la importancia de la Educación Física, se la ha atribuido las cualidades del deporte base, como garantía de la base de los grandes deportistas del futuro. A nuestro entender, no hay ninguna relación entre ellas pues éste no es el objetivo de esta área educativa. Si se llegan a estas comparaciones tan extremas, es fácil confundir el deporte escolar con el de base y, de este modo, perder el rumbo que debe seguir a favor de la educación de los escolares.

2.3. Las escuelas deportivas.

Cuando un programa deportivo pretende la formación de los ciudadanos en una modalidad deportiva concreta, se constituyen escuelas deportivas. A través de ellas se ofrece una estructura organizativa que facilita el proceso de iniciación y perfeccionamiento. Pese a tener una finalidad formativa, no siempre cumplen las señas de identidad del deporte escolar, pues muy frecuentemente se aproximan más a un modo organizado de desarrollar el deporte base, con fines competitivos y de rendimiento. Desde el mismo modelo organizativo, el siguiente paso a las escuelas deportivas son los centros o programas de tecnificación deportiva, cuyo fin es profundizar más en el perfeccionamiento deportivo y, por tanto, seleccionar a los que mejor cumplan con los objetivos exigidos y promocionar hacia los centros de alto rendimiento deportivo.

Estas escuelas se promueven tanto por organizaciones privadas, con fines públicos o no (clubes, federaciones o empresas de servicios deportivos), como dentro de la estructura municipal o provincial de promoción

deportiva. Cuando las escuelas deportivas comparten las mismas señas de identidad con el deporte escolar suponen un interesante vehículo para llevarlo a cabo. En este caso, estas escuelas deportivas emplearían la competición como un medio educativo y no como un fin en sí mismo.

También vemos que generalmente las escuelas deportivas son monodeportivas. Es decir, se crean para formar deportistas en un único deporte, por lo que, si se les quiere dar un enfoque educativo, se pueden plantear como complemento a la iniciación polideportiva de la Educación Física o del deporte escolar, siempre que compartan los mismos principios metodológicos.

2.4. Los Juegos Escolares.

Durante el franquismo, el vehículo para desarrollar el deporte en la escuela fue el programa de Juegos Escolares Nacionales (JEN) cuyas características fueron (Pastor Ruiz, 2002):

- Esencialmente competitivos. La autora recoge un fragmento de la encuesta realizada en 1966 por el Gabinete de Educación Física, Deportes y Aire Libre del Instituto de la Juventud en el que se aseguraba que *“sin pugna pierde el deporte no sólo interés, sino la ocasión de formar socialmente al muchacho, al ejercer los valores deportivos”* (Pastor Ruiz, 2002: 36).
- *“Exhibicionista, (...) de demostración masiva, con innumerables desfiles de clara inspiración militar, presentes siempre en los eventos deportivos, fueran éstos de ámbito nacional, como los JEN, o incluso en la esfera interna de los centros de enseñanza, como los Festivales de clausura”* (Pastor Ruiz, 2002: 37).
- *“Separación radical de los sexos”*. La coeducación era inviable, desde que el deporte era organizado por entidades diferentes para cada género (Sección Femenina y Frente de Juventudes), y la propia escuela segregaba a las niñas de los niños. Esto ha supuesto un importante retraso en la incorporación de la mujer al deporte en general y una fuente de prejuicios de género, especialmente infundados en edad escolar. Pastor Ruiz recoge las afirmaciones de Onésimo Redondo quien afirma que *“la coeducación o emparejamiento escolar, es un crimen ministerial contra las mujeres decentes (...) un delito contra la salud del Pueblo, que deben penar con su cabeza los traidores responsables”* (Pastor Ruiz, 2002: 37-38). Lamentablemente, aunque en términos mucho menos taxativos y más políticamente correctos, actualmente se siguen escuchando voces convencidas de que esto es verdad. Por ejemplo, el Presidente de la CONCAPA, Luis Carbonel, afirmó en la prensa, al referirse a la segregación por género en las escuelas:

“Me parece una auténtica payasada decir que eso es discriminación, cuando sabemos que el desarrollo de chicos y chicas es distinto” (J.A.A., 2009, abril 27).

- *“Elitista”, en cuanto a que se dirigía a un sector muy concreto de la población en la práctica, aunque sobre el papel iba dirigido a todos, los principales destinatarios eran los escolarizados en centros privados de carácter religioso (Pastor Ruiz, 2002: 38).*
- *“Alta participación de un voluntariado entusiasta” con una encomiable y amplia dedicación, sin contraprestación en la mayoría de las ocasiones. Por tanto, las personas que colaboraban o estaban a cargo de las actividades eran aficionadas, sin demasiada formación, aunque con una gran ilusión (Pastor Ruiz, 2002).*

Nos hemos detenido en este apartado dedicado a la acotación terminológica de los Juegos Escolares porque, aunque afortunadamente son cada vez menos los programas de deporte escolar fundamentados en este viejo modelo, aún quedan frecuentes casos que no han evolucionado casi nada respecto a estas señas de identidad, lo que, lejos de ser frustrante, supone un acicate para este estudio ya que aún queda mucho trabajo por delante.

En la actualidad algunas comunidades autónomas aún conservan esta denominación para hacer referencia a las competiciones entre escolares¹. No lo podemos considerar sinónimo de deporte escolar, puesto que éste se refiere a algo más amplio, que puede, o no, incluir la participación en Juegos Escolares. Cuando el deporte escolar se identifica exclusivamente con los Juegos Escolares se evidencia una visión muy parcial y reduccionista, que vincula necesariamente deporte con competición, lo que rechazamos frontalmente por su concepción limitada e incompleta.

2.5. La Educación Física.

Aunque resulta obvio y difícil confundir la Educación Física con el deporte escolar, durante algunas épocas han estado íntimamente ligados debido al modelo organizativo que se implantó, en el que era el profesorado el responsable de llevarlo a cabo en su centro. En ocasiones era la única forma de práctica de actividad física en la escuela, ante la ausencia de especialistas u horario específico de Educación Física. Actualmente, la división entre ambos está completamente consolidada en nuestro país, lo que sitúa al deporte escolar en el ámbito extraescolar de la educación, desarrollado generalmente por personal no docente, en horario no lectivo. Existen algunas excepciones, entre las que están:

¹ Véase lo expuesto sobre nuestra comunidad autónoma de Castilla y León en el apartado que dedicamos en el Capítulo V al marco legal del deporte escolar (Junta de Castilla y León, 2003; Dirección de Deportes de la Junta de Castilla y León del 1997 al 2010)

- Los talleres que desarrollan por las tardes los maestros y maestras de Educación Física de los centros de Educación Primaria con horario de jornada continua, para completar la oferta educativa (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2001a).
- Las competiciones o dinámicas recreativas fuera del horario lectivo, generalmente en recreos o en el tiempo libre tras el comedor.
- Los programas autonómicos de promoción del deporte escolar con apoyo económico a los centros escolares en forma de material y de remuneración al profesorado de Educación Física (Consejerías de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid, 2008).

El carácter opcional y voluntario de la implicación del profesorado en el deporte escolar no es suficiente garantía para su implantación en el centro educativo, por lo que su incidencia no es suficiente y el distanciamiento entre uno y otro es cada vez mayor.

En sentido contrario, nunca podemos confundir el deporte realizado en esta asignatura con el deporte escolar, definido por su carácter extralectivo (Lagardera, 1999; Ziarrusta, 1998), autodeterminado (Ferreira Patricio, 1997) y voluntario para el alumnado (García Aranda, 1995). En cualquier caso, la Carta Europea del Deporte para todos, en sus comentarios, describe acertadamente la relación que tiene la Educación Física y el deporte, que podría aplicarse al caso concreto del deporte escolar:

“La educación física en el colegio no entra en la definición del deporte y tampoco se incluye directamente en los límites del deporte para todos, tal como se define en los párrafos 1 y 2 tiene objetivos físicos y educativos que van más allá de la actividad recreativa del adulto. Pero la educación física está tan íntimamente ligada al deporte, y este en tan estrecha dependencia de las bases que se hayan establecido en el colegio, que un programa del deporte para todos sin conexiones con el colegio sería como una planta a la que se le han cortado las raíces; una educación física que no estuviera conectada con el deporte para todos no tendría ninguna posibilidad de fructificar” (Consejo de Europa, 1975:5)

En efecto, el trabajo que se desarrolla desde la Escuela a través de la asignatura de Educación Física encontrará el terreno abonado si el modelo de deporte escolar emana de los mismos principios metodológicos y valores educativos.

2.6. Las actividades extraescolares.

Como explica Sicilia (1998), las actividades extraescolares son concebidas según cuatro criterios diferentes:

1. Desde el punto de vista curricular, serían aquellas cuyo fin no es el de desarrollar el curriculum de ninguna materia educativa.

2. Desde el punto de vista organizativo, serían aquellas que se realizan fuera de la organización escolar del centro educativo.
3. Desde el punto de vista del espacio físico, serían aquellas que se realizan fuera del recinto de la escuela.
4. Desde el punto de vista temporal, serían aquellas que se desarrollan como continuación del horario lectivo y, por tanto, fuera del mismo.

Consideramos que todos estos criterios concurren en otros tres que suponen el nexo de unión con la Escuela, con sus fines más esenciales: educar a la persona y socializar al colectivo.

1. Carácter complementario (Murdoch, 1990): en cuanto a su cualidad de extender esta función más allá de los límites de la Escuela: curriculares, organizativos, espaciales y temporales. No debemos confundirlas con las actividades complementarias propiamente dichas, pues éstas se desarrollan en el seno del horario lectivo (Jefatura del Estado, 1995).
2. Carácter no formal: en cuanto a la flexibilidad de sus contenidos y fines y su condición extracurricular.
3. Carácter voluntario (García Aranda, 1995): en cuanto a la falta de obligatoriedad y la posibilidad de elección del alumnado.

El deporte escolar se circunscribe dentro de estas actividades extraescolares, pues cumple sus mismos principios. La combinación del carácter extraescolar y su nexo de unión con la Escuela las confieren un gran valor socializador, mediante la apertura de los centros a la sociedad; y una interesante oportunidad para la educación y el ocio de los escolares, dentro de los parámetros que conducen a *“aprender a aprender a utilizar el tiempo de vida”* (Moreno, 2000b).

Como decíamos anteriormente, en las comunidades autónomas en las que se abordan diferentes procedimientos de regulación de estas actividades extraescolares desde el ámbito educativo, irán compatibilizando más éstas a los objetivos de la escuela, sin que pierdan por ello su carácter *“extraescolar”*. Algunos ejemplos de ello son:

- La obligación de regular la oferta de actividades en horario de tarde en aquellos centros escolares de Educación Infantil y Primaria de Castilla y León con jornada continuada (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2001a).
- Las medidas de compensación horaria y el reconocimiento de créditos de formación del profesorado de los centros de la Región de Murcia que realicen actividades extraescolares debidamente autorizadas (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2005, 2006; Dirección General de Deportes y Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006).

De este modo se implica al profesorado para que realice o supervise estas actividades y aumente la conexión con los fines de la Escuela, aprovechando la riqueza que puede ofrecer la comunidad en su oferta deportiva: escuelas deportivas especializadas, actividades de ocio, cursos monográficos de acercamiento o perfeccionamiento de algunos deportes o actividades físicas y, por supuesto, el programa de deporte escolar institucional.

3. *El deporte escolar.*

Clarificando los términos relacionados con el deporte escolar nos aproximamos mejor a la definición de éste. En este apartado nos centraremos en su concreción conceptual. El siguiente cuadro representa gráficamente la ubicación del deporte escolar respecto a las otras realidades relacionadas con él y respecto a las dos entidades de las que depende inevitablemente a nivel local: la administración municipal y los centros educativos.

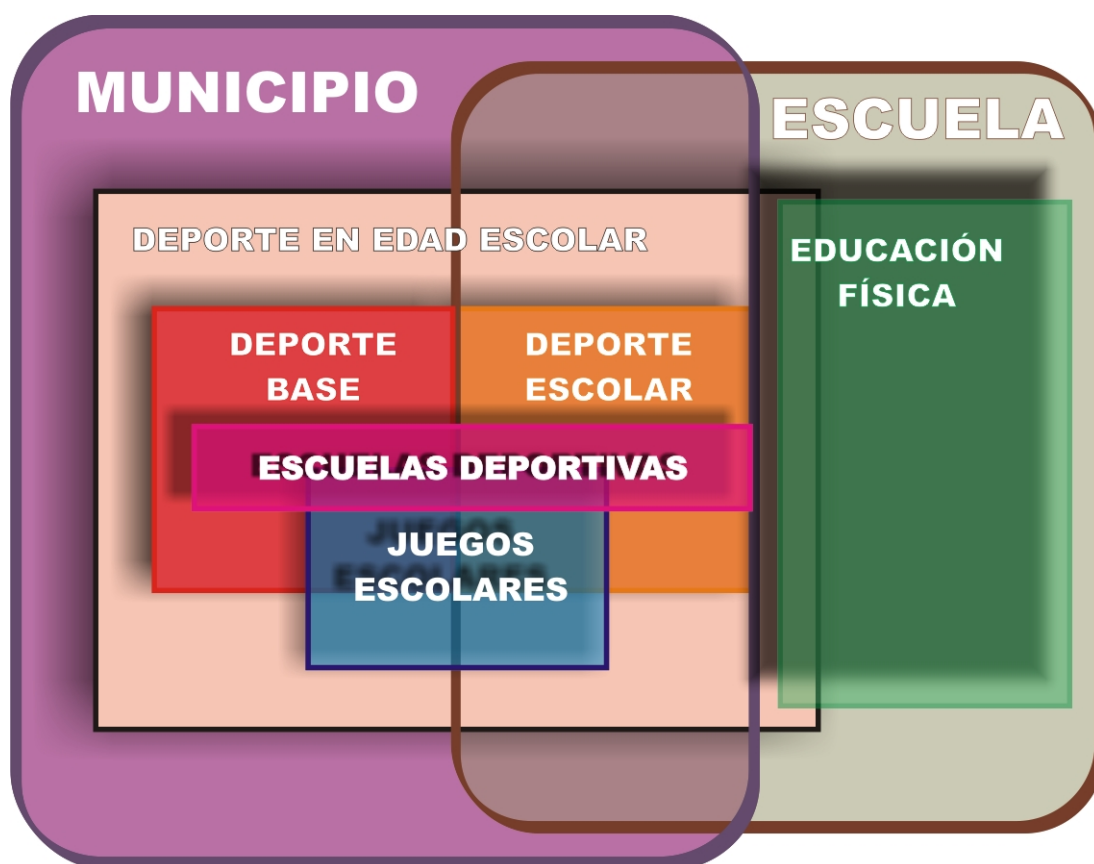


Figura 1.1. Intersección de los conceptos relacionados con el deporte escolar en función de sus ámbitos de organización (Elaboración propia).

Podemos ver en la figura 1.1. que el deporte escolar es diferente al deporte base, que se encuentra integrado entre ambas instituciones, que tiene contacto con la Educación Física, pero no forma parte de ella y que puede manifestarse también como escuelas deportivas y como Juegos Escolares, aunque no de forma exclusiva. También podemos ver que el deporte en

edad escolar tiene diferentes manifestaciones, incluida la Educación Física cuando sus contenidos son de carácter deportivo.

3.1. Orígenes del deporte escolar.

Podemos hablar de dos circunstancias que supusieron, en cierto modo, los orígenes del deporte escolar: uno es la gestación del deporte tal como lo conocemos actualmente y el otro el descubrimiento del valor educativo del mismo (Pastor Ruiz, 2002).

Del nacimiento del deporte escolar nos interesan las premisas y condiciones comunes que suponen su génesis, independientemente del país o el momento histórico. Estas son las más importantes:

- La sociedad evoluciona hacia su progresiva industrialización y urbanización, creándose nuevos modos de ocupación del tiempo libre, entre los que destaca el deporte, inicialmente entre los adultos de cierto estatus social, pero rápidamente extendido entre los jóvenes como actividad espontánea. Esta circunstancia populariza el deporte, convirtiéndolo en un fenómeno social (Calatayud, 2003; Elías y Dunning, 1992).
- En ese caldo de cultivo, los pedagogos descubren en el deporte ciertos valores educativos, independientemente de sus tendencias ideológicas. Así se incorpora en los centros escolares privados, tanto religiosos como laicos. Esto hace que el deporte se vincule definitivamente al contexto escolar con el *sport* británico de Thomas Arnold, el olimpismo moderno de Pierre de Coubertin; y en España a través de la Institución Libre de Enseñanza y, posteriormente, el Frente de Juventudes y la Delegación Nacional de Juventudes (Contreras, de la Torre y Velazquez, 2001; López Serra, 1996; Pastor Pradillo, 1997; Velazquez Buendía, 2001; Vizquete, 1996)

“Los juegos infantiles se practicaban libremente en los recreos y tiempos de asueto, entre clase y clase, y entre las sesiones de mañana y tarde, o alguna tarde de miércoles o jueves (opcionalmente la mañana de los domingos). La permanencia a lo largo de tanto tiempo fue porque promovía una serie de efectos físicos, intelectuales y morales que sintonizaban con los principios pedagógicos y metodológicos de la Institución (I.L.E.)” (López Serra, 1996: 359).

- Las administraciones públicas reconocen su responsabilidad de regular y organizar el deporte escolar, lo que hace posible su extensión, teórica o práctica, a las escuelas públicas. Con ello, se gesta su carácter universal y accesible a todos los escolares, estructurado según los fines de la administración que lo regula en cada periodo o lugar, fuera de la educación formal y del periodo lectivo (Sicilia, 2001).
- Las características competitivas del deporte en este periodo constituyen un factor determinante para que el deporte escolar se

desarrolle. Es muy posible que si se hubiesen impuesto otras manifestaciones de la motricidad humana, como las de carácter más estético como la gimnasia, o como las no competitivas como las actividades de aire libre, el llamado actualmente “deporte escolar” sería muy diferente al que hoy conocemos.

Según diferentes autores (López Serra, 1996; Pastor Pradillo, 1997; Vizquete, 1996) fue la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) la responsable de importar la práctica deportiva en el contexto escolar en España, no sólo en el ámbito formal, sino también en el periodo no lectivo, aunque los rasgos del deporte escolar que han llegado a nuestros días sean los de los Juegos Escolares Nacionales (JEN) del periodo franquista (Pastor Ruiz, 2002; Vizquete, 1996).

3.2. El concepto deporte escolar.

A partir de diferentes revisiones conceptuales y nuestra propia experiencia, concebimos el deporte escolar como el conjunto de actividades físicas y deportivas organizadas con la finalidad de favorecer la práctica deportiva estructurada de los escolares, con carácter voluntario, extralectivo y no formal, vinculado al centro escolar al que pertenecen sus participantes, y de forma complementaria y coordinada con los fines de la educación formal (Blázquez Sánchez, 1995; Burriel y Carranza, 1995; García Aranda: 1995; Gómez y García, 1993; Sánchez Bañuelos, 1994; Ziarrusta, 1998). Por tanto, sus aspectos sustanciales son:

- Forman un conjunto de actividades físicas y deportivas (concibiendo actividad como acción y participación, lo contrario al sedentarismo) con implicación motriz, intelectual y social de la persona como un todo integrado. Incluimos el término físicas, aunque parezca redundante, para hacer énfasis en el detalle de que dichas actividades no pueden ser consideradas estrictamente deportes en todos los casos.
- Están estructuradas y organizadas, a diferencia de la actividad deportiva espontánea y natural que los escolares realizan en su tiempo libre. Esta organización puede ser intrínseca o extrínseca al centro escolar, siempre que cumpla con las premisas que exponemos a continuación.
- Están dirigidas a los escolares, con carácter general para los niños y niñas escolarizados en la enseñanza obligatoria, es decir, de los 6 a los 16 años, aunque puede extenderse a los años previos y posteriores. En este sentido, los participantes lo son en su condición de miembros de una comunidad escolar, y no tanto por a su pertenencia a una generación, segmento de población o periodo de edad.
- Deben favorecer la práctica, de todos y todas, sin limitaciones de género, capacidad física o habilidad motriz, tanto si pertenecen a

centros públicos como privados (o concertados), tanto si se gana como si no.

- Tienen un carácter voluntario, que predispone al participante de forma positiva hacia la práctica, por lo que sus experiencias serán más significativas para él. Esta presunta voluntariedad en ocasiones no es tal, cuando son los adultos quienes eligen las actividades que realizan los escolares.
- Poseen un carácter extralectivo o extraescolar, no vinculada ni académica ni simbólicamente al contexto escolar, aunque se desarrolla de forma coordinada y complementaria a éste. A menudo nos encontramos con que son dos realidades inconexas, en las que el profesorado no sabe ni controla lo que se desarrolla fuera del periodo lectivo. En estos casos difícilmente se cumplirán las finalidades propias de una actividad educativa. Este carácter externo del deporte escolar es uno de los problemas más difíciles de resolver para lograr un engranaje perfecto entre deporte y escuela.
- Conservan un carácter no formal y extracurricular, lo que supone cierto grado de libertad e independencia respecto a las directrices educativas, aunque mal entendida supone un riesgo para alejarse de esta perspectiva consustancial al deporte escolar. La no formalidad no sólo proviene de su regulación extraescolar, sino también del nivel de cualificación de los encargados de realizar de las actividades, generalmente monitores, aunque en ocasiones son tan sólo voluntarios, más o menos instruidos por la experiencia.
- Está vinculado al centro escolar, tanto por su localización física, lo que no es condición *sine qua non*; como, sobre todo, por su vinculación organizativa, su coordinación metodológica o de contenidos, su implicación en la vida del centro, su adscripción participativa, etc. El deporte escolar debe identificarse con su centro escolar, promoviendo así la identidad y adherencia de los participantes, como un factor importante de promoción y continuidad.

Partiendo de esta definición del deporte escolar y de sus aspectos sustanciales, podemos analizar diferentes tendencias o manifestaciones en función de sus rasgos constitutivos. Los rasgos más significativos son:

- la entidad que lo promueve y organiza,
- los fines que persigue,
- la cualificación de quienes desarrollan las actividades,
- el origen de las fuentes de financiación,
- el lugar donde se realiza,
- la diversidad disciplinar de la oferta,

Este fenómeno tan heterogéneo, que depende de tantos aspectos que lo condicionan y lo configuran, no puede mirarse siempre con la misma lente. Debemos agrupar sus rasgos para comprenderlos siempre en función de la lógica interna que los reúne. Para analizar cada agrupamiento debemos replantearnos el enfoque de nuestro análisis. Es como si tuviéramos que cambiar el filtro de nuestro objetivo para poder apreciar los matices de lo observamos.

A continuación repasaremos estos rasgos con el fin de comprender mejor este concepto tan amplio y polisémico.

3.3. Las entidades que desarrollan el deporte escolar.

Seguramente no hay dos realidades iguales de deporte escolar. En cada contexto, independientemente que venga regulado por el mismo marco legal, su desarrollo práctico es diferente. La principal causa de esta diferenciación es la vaguedad del marco competencial, que no termina de concretar quién es responsable de cada aspecto que comporta el deporte escolar, dejando al arbitrio de las administraciones locales la concreción del proyecto, sin apenas referencias legales ni líneas claras de financiación. Por eso, uno de los rasgos diferenciadores del modelo de deporte escolar es la entidad que lo organiza. Podemos encontrar, al menos, las siguientes posibilidades:

- El propio centro escolar, tanto su equipo directivo como el profesorado a nivel individual.
- Los clubes deportivos y AMPAs del centro escolar.
- Las asociaciones o clubes deportivos ajenos al centro, en su calidad de entidad privada sin ánimo de lucro.
- Las empresas privadas de servicios deportivos, mediante un contrato mercantil.
- El ente deportivo local, tanto de ámbito municipal como provincial, dentro de un programa unificado de deporte escolar en su ámbito de actuación.
- La Comunidad Autónoma o el Estado, en los programas y eventos de carácter supralocal.
- Modalidades combinadas de algunas de las mencionadas anteriormente.

3.3.1. La Escuela y su papel activo en el deporte escolar.

El centro escolar tiene una implicación activa en el desarrollo de actividades extraescolares y, por lo tanto, en el deporte escolar. En ocasiones, la implicación del profesorado llega más allá de la jornada escolar, acompañando regularmente a su alumnado a las actividades realizadas incluso los fines de semana. Las dificultades profesionales y personales que

el profesorado va encontrando para llevar a cabo estas labores son tales que actualmente, en muchas comunidades autónomas, se ha vuelto al voluntarismo, perdiendo todo reconocimiento y compensación profesional. En algunas comunidades autónomas existen iniciativas encaminadas a buscar formas de contraprestación o incentivación del profesorado que se ocupe del deporte escolar de su centro, en forma de recompensas económicas, de reducción del horario lectivo o de reconocimiento formativo y profesional que les resulten útiles para su promoción docente (Consejerías de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid, 2008; Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2005, Dirección General de Deportes y Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006; Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad de Castilla - La Mancha, 2008; Gobierno Vasco, 1998)

En otras ocasiones, es el equipo directivo del centro el que se ve obligado a promover el desarrollo del deporte escolar para cumplir con las exigencias de la jornada continua. En algunas comunidades autónomas como la de Castilla y León (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2001a), la Región de Murcia (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2005) o la de Extremadura (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, 2005), los centros de Educación Primaria e Infantil que tengan aprobada la jornada continua deben organizar una serie de actividades extraescolares por las tardes que compensen la concentración horaria del profesorado. Este imperativo legal de las actividades extraescolares se cubre por el propio profesorado o por actividades externas, organizadas por el AMPA u otras entidades, siempre y cuando completen la franja horaria prevista, normalmente de 16:00 a 18:00. En estos casos, el centro determina qué actividades quiere desarrollar para su alumnado. Esto no garantiza siempre que tengan una vocación claramente educativa pues, con frecuencia, es visto como una carga añadida que no deberían soportar, lo que conlleva la falta de motivación del profesorado y, en ocasiones, la adopción de medidas que “ocupen” el horario para satisfacer la evaluación externa de la Inspección de Educación. En algunas comunidades autónomas como la de Extremadura (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, 2005) se ha reformulado la normativa, como consecuencia de esta nueva jornada escolar continua. Esto se presenta como una oportunidad para el desarrollo del deporte escolar (Gordejo y Marín, 2001), cuyas claves son:

“Tener un carácter voluntario y gratuito (subvencionadas por la Junta de Extremadura); estar integradas en un proyecto y su práctica no condiciona la consecución de los objetivos curriculares. Además (...) los educadores que dirijan la práctica de Actividad Física y el Deporte en los centros docentes de Extremadura, en horas extraescolares y complementarias no lectivas, deberán poseer la titulación establecida por la legislación vigente” (González, Blasco y Campos, 2005: 2)

Sin embargo, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), en las Resoluciones de la VIII Asamblea, de 23 de noviembre de 2003, expresó su disconformidad con la implantación de esta jornada continua, al verse condicionados por la presión social a ocupar este espacio lúdico y educativo que deja la jornada escolar partida:

“La FEMP se manifiesta, en términos generales, contraria a la implantación generalizada de la Jornada Continua en los centros escolares, que se viene planteando pareja a las actividades extraescolares, cuya responsabilidad se pretende descargar sobre los ayuntamientos”. (FEMP, 2003: 62)

En cualquier caso, la desvinculación normativa entre el deporte escolar y la Escuela hace que el profesorado de Educación Física esté perdiendo la motivación y el interés por participar en él (Ortúzar, 2005).

3.3.2. El tejido asociativo de los centros escolares.

Los clubes deportivos y AMPAs del centro, cuando la organización interna del centro logra una estructura asociativa suficientemente sólida, asumen la realización de actividades propias o promueven la participación en el deporte escolar. Si la asociación es de carácter deportivo la finalidad principal suele ser el resultado deportivo en competición o el aprendizaje de unas modalidades concretas. Si se trata de la AMPA la finalidad principal suele ser la participación y la ocupación del tiempo libre de sus hijos. La profesionalidad de los monitores no está garantizada, ya que es habitual el voluntarismo ante la falta de medios de de infraestructura formativa.

Estas estructuras asociativas tienen su factor interesante en cuanto a las posibilidades de socialización e integración de los diferentes colectivos de la comunidad escolar, dando continuidad a antiguos alumnos y ofreciendo la oportunidad de participar a las familias. Este aspecto lo consideramos positivo, siempre que no menoscabe la calidad de las actividades y la cualificación de los profesionales, especialmente los monitores y profesores.

3.3.3. El asociacionismo deportivo federado.

Cuando el centro o el municipio no pueden, o no quieren, desarrollar el deporte escolar con medios propios, se recurre a los servicios técnicos de colectivos de carácter deportivo, que suelen ser asociaciones o clubes deportivos externos al centro y sin ánimo de lucro. En este caso, enfoque del deporte escolar dependen de la finalidad de dicha entidad.

Estas entidades son ajenas al centro, lo que dificulta la supervisión de las actividades. Aún así, la cualificación de este tipo de organizaciones suele ser mayor que en el caso de las AMPAs, como recoge un estudio realizado por la Diputación Foral de Álava (Diputación Foral de Álava, 2009), aunque existen algunas excepciones de centros con gran poder económico y larga tradición asociacionista, que han logrado una estructura organizativa más o menos estable y cualificada. Al tratarse de una entidad ajena al centro, ésta

persigue cierta contraprestación, sea económica o de captación de practicantes o futuros socios. Es en este sentido en el que se presenta cierto conflicto de intereses: por un lado los propios del deporte escolar, inclusivos, participativos y, por el otro, los de estos colectivos motivados por promover su deporte, por lograr mayor número de participantes, de asociados o de licencias federativas. Es difícil conjugar honestamente ambas finalidades sin que haya fricciones, ya que cada colectivo “tira de la manta” hacia donde más le interesa. Todo esto no suele ser positivo para los intereses del deporte escolar, pues no suele tener en cuenta las necesidades de todo el alumnado. En ocasiones estos colectivos tienen una vocación integradora o multidisciplinar, lo que anula el conflicto cuando existe una simbiosis entre los fines del deporte escolar y los del colectivo en cuestión.

Esta situación se complica cuando existen, además, intereses económicos detrás de la prestación de estos servicios; es decir, cuando se dan situaciones de competencia desleal con las empresas de servicios deportivos, aludiendo a su carácter no lucrativo. Estas contraprestaciones suelen rayar la ilegalidad laboral y pueden dañar la regulación profesional del sector.

En todo caso, estos colectivos cumplen una función muy importante en el desarrollo y la promoción de sus deportes y pueden ser elementos fundamentales para el desarrollo de parte del programa de deporte escolar, como por ejemplo la formación de los monitores o la organización de eventos promocionales concretos relacionados con su deporte. En estos casos, los colectivos se pueden ver beneficiados por la incorporación de escolares y sus familiares en su masa social, fuera del ámbito del deporte escolar, logrando esa deseable simbiosis. Podemos ver un ejemplo en el trabajo de Orts Delgado, Mestre Sancho y otros (2005) sobre el diseño de los Juegos Deportivos de la Generalitat Valenciana en su fase municipal de Valencia, integrando la labor de las diferentes federaciones deportivas y la de la Fundación Deportiva Municipal. Así mismo, la Carta Europea del Deporte (Consejo de Europa, 1993), en su Artículo 5 dedicado a la creación de la base, establece diferentes medidas para introducir a los jóvenes en el deporte con garantías de continuidad. Entre ellas identifica la importancia de los vínculos entre Escuela y entidades deportivas:

“1. Se tomarán las medidas adecuadas para desarrollar la capacidad física de los jóvenes, para permitirles adquirir destrezas físicas y deportivas de base y para fomentar la práctica del deporte, específicamente: (...)

IV. alentando el establecimiento de vínculos adecuados entre las escuelas y otras instituciones de enseñanza, los clubes deportivos escolares y los clubes deportivos locales” (Consejo de Europa, 1993: 10-11)

3.3.4. La externalización a través de las empresas de servicios deportivos.

Las empresas privadas surgen en ocasiones como una evolución de las asociaciones deportivas, cuando éstas ofrecen de manera regular servicios deportivos. Esta evolución se ha producido por tres factores:

- La popularización y generalización de la práctica deportiva en edad escolar, percibiéndose por la sociedad como un derecho de todos los ciudadanos.
- El reconocimiento social creciente de la labor de los monitores, superando la idea de que el voluntariado es la única solución.
- El creciente interés comercial para la empresa privada ante una oportunidad de negocio.
- La necesaria profesionalización y regulación laboral de los monitores, ante las enormes dificultades que tienen las asociaciones y las entidades públicas para la contratación de personal propio.

“La contratación externa de servicios se ha visto impulsada por la presión para reducir los déficit presupuestarios y el nivel de endeudamiento” (Luna Quesada, 2005: 144)

El deporte escolar se externaliza, tanto si el contrato lo formaliza el propio centro, como si lo hace el municipio o diputación correspondiente. Las finalidades y la enfoque que se le da al deporte escolar suelen ser *“a la carta”*, es decir: que responden a las demandas de la entidad contratante. A diferencia del caso anterior, el grado de profesionalización en estos casos es mayor, debido a las exigencias laborales de los contratos y a la competencia del mercado laboral, aunque esto no está necesariamente relacionado con la cuantía de los sueldos que perciben los monitores ya que, en ocasiones, parte de estas cantidades se quedan en las gestiones intermedias y en los beneficios empresariales. Sin duda, este interés preferentemente económico de la empresa privada puede desvirtuar la calidad del servicio si, por un lado, las asignaciones presupuestarias son demasiado escasas, o bien, no hay responsabilidad ni profesionalidad por parte de la empresa. Las consecuencias pueden ser:

- la baja remuneración de los monitores, lo que puede generar su desmotivación;
- escasez de materiales, o mala gestión de los mismos.

En ocasiones la solución se da creando sociedades o cooperativas de profesionales de la enseñanza deportiva, quienes se autogestionan y, por tanto, se benefician de los beneficios de su propia empresa, sin intermediarios.

Si la empresa no tiene una clara vocación educativa, el modelo de deporte escolar puede no corresponderse con los fines del mismo, por el desinterés

de los gestores, por un modelo inadecuado o por el desconocimiento del modo de proceder para estos fines.

En cualquier caso, actualmente es una solución muy plausible para profesionalizar el sector, teniendo en cuenta las reticencias y dificultades de la administración pública para vincularse laboralmente con los monitores.

“En este contexto la propuesta de contratación externa de servicios se ha entendido en ocasiones como la supresión y consiguiente desaparición del servicio, lo que sin duda alguna ha suscitado intensos debates ideológicos sobre el papel de lo público y lo privado, que en la actualidad creemos superados.” (Luna Quesada, 2005: 144)

Desde luego, ante determinados bloqueos presupuestarios, es preferible la externalización al voluntarismo irregular y sin proyección de futuro, siempre que se conserve el concepto de servicio público y garantice la viabilidad y calidad del servicio. Esta opción de gestión externa del deporte escolar está avalada por Ley 30/2007, de 30 de octubre, de Contratos del Sector Público, en cuyo artículo 10, referido a los Contratos de servicios, concretado a través del Anexo II, lo recoge como tal a:

“26 Servicios de esparcimiento, culturales y deportivos.” (Jefatura del Estado, 2007: 44434)

3.3.5. La organización desde el ámbito administrativo local.

El ente deportivo local, tanto municipal como provincial, o insular, con la fórmula que sea: Fundación, Organismo Autónomo, Instituto, Patronato, Diputación Provincial, Cabildo, etc.; es la administración pública que mejor aúna concreción local y generalización del servicio. Creemos que conjugar lo concreto y lo global es el único modo de lograr programas de deporte escolar que cumplan con una doble función:

- Igualdad de derechos y oportunidades entre los ciudadanos.
- Adaptación a las peculiaridades del contexto local, tanto ambientales como sociales.

La administración municipal, desde el momento que le han sido delegadas las competencias autonómicas de gestión deportiva², persigue la implantación y generalización del deporte escolar en su ámbito de competencia. Habitualmente condicionado por el factor presupuestario, este tipo de organización del deporte escolar asume todo o parte del gasto destinado a su desarrollo, siendo el capítulo de contratación de monitores el más gravoso. Cuando esta opción se lleva a cabo adecuadamente la profesionalización de los técnicos es más sólida, debido a las garantías de

² Para municipios de más de 20.000 habitantes. El resto queda en manos de entidades supramunicipales.

continuación de los contratos y a la regulación de salarios públicos que aseguren sueldos dignos.

Existen varias opciones de organización del deporte escolar desde el ámbito local. Una es la modalidad de creación de escuelas deportivas, en cuyo caso, los escolares se inscriben en una actividad que no necesariamente se realiza en su centro escolar, y que aglutina a todos los escolares interesados en ella. La ventaja principal, en el medio urbano, es la de poder ampliar la oferta, ya que aquellas modalidades o actividades más minoritarias pueden salir adelante gracias a la participación de alumnado de diferentes centros. Otra ventaja, en el medio rural, es la de poder incluir a todos los niños de la localidad, independientemente de que estén o no en el centro escolar del pueblo, lo que ayuda a vertebrar la sociedad rural. En algunos casos de escuelas deportivas organizadas desde ámbitos supramunicipales, como las comarcas, las mancomunidades o las diputaciones provinciales; permiten al alumnado de otros municipios más pequeños realizar la actividad, ya que por su escasa población les resultaría inviable completar un grupo o por la escasez de infraestructuras se verían avocados a un programa deportivo muy limitado.

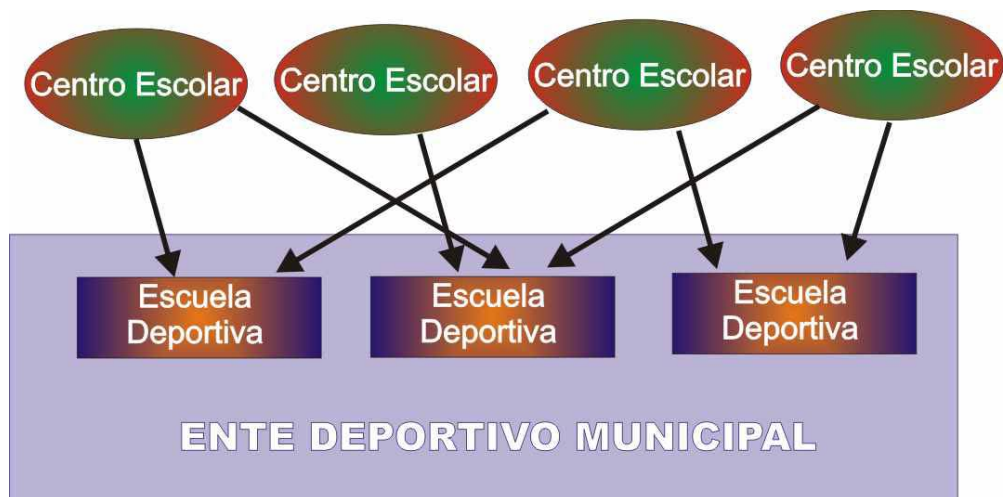


Figura 1.2. Modelo de organización local del deporte escolar como escuelas deportivas municipales (Elaboración propia).

Otra modalidad es la de asistencia técnica a los centros escolares mediante la asignación de monitores que, coordinados desde la entidad local, desarrollan toda su actividad dentro del centro. En estos casos, el programa es común para todo el ámbito local, desarrollando paralelamente a la actividad en los centros una serie de competiciones, encuentros o concentraciones deportivas que den la oportunidad a todos los niños y niñas a participar juntos, fuera del contexto escolar cotidiano. En estos casos la conexión entre administración escolar y municipal debe ser fluida y positiva, para lograr una integración en el contexto del centro. Consideramos que para lograrlo deben cumplirse una serie de premisas:

- Capacidad de adaptación de los monitores, y su programa deportivo, a la idiosincrasia y organización de cada centro, sin perder de vista el modelo de referencia que unifica el programa a nivel local.
- Disposición proactiva del profesorado, tanto del equipo directivo como del de Educación Física, para asimilar esa actividad como propia y para coordinarse en sentido positivo con los monitores. No en vano, éstos últimos entran en el lugar de trabajo de los profesores, van a compartir espacios y medios materiales, lo que debe producirse dentro de los más exquisitos parámetros de la hospitalidad y la convivencia.
- Gran capacidad coordinativa y supervisora del ente municipal, para atender a la gran diversidad de situaciones que se pueden dar en este modelo organizativo. Esto implica un equipo de técnicos responsables de estas labores de coordinación, dirección y gestión del programa deportivo escolar.
- Englobando a las tres premisas anteriores, deben existir canales y medios de comunicación entre los diferentes agentes implicados para lograr que la maquinaria funcione correctamente. Actualmente, las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental en la gestión de la comunicación: web, correo electrónico, etc.



Figura 1.3. Modelo organizativo de asistencia técnica a los centros escolares (Elaboración propia).

Se trata de la opción que más se acerca al deporte escolar que planteamos, pues se integra necesariamente en los centros, con todas las ventajas que eso supone para la calidad y la adhesión de los participantes al programa. Los problemas son de carácter organizativo que se pueden superar con esfuerzo y suficiente asignación presupuestaria.

3.3.6. Las administraciones autonómicas y el Estado.

Las Comunidades Autónomas y el Estado, en la ejecución de sus competencias en materia de deporte escolar, sólo suelen financiar y supervisar los programas de las entidades locales y de las federaciones,

aunque también promueven, organizan y desarrollan algunos programas y eventos, generalmente de carácter competitivo. Suponen escalones superiores de competitividad para quienes promocionan desde el deporte escolar local. Estas actividades son, generalizando los términos, los Juegos Escolares Autonómicos y los Campeonatos de España en Edad Escolar. También están surgiendo nuevas alternativas de deporte escolar más orientado al deporte para todos y a la salud, aunque de forma muy incipiente aún, en colaboración con asociaciones y federaciones de ámbito nacional o autonómico. Con ello, se comienza a dar cierta importancia al deporte escolar en sus enfoques recreativo y de salud.

“Los factores que se deben de corregir para lograr un asentamiento en nuestra estructura deportiva escolar están en nuestra historia reciente y se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- *Inicio temprano de la práctica deportiva competitiva, desligando al niño/a de forma prematura de las actividades lúdico-deportivas.*
- *Inicio temprano en la selección de talentos abusando de los procesos de tecnificación deportiva.*
- *Baja cualificación pedagógica de los responsables; en muchos casos se trató única y exclusivamente de voluntarios” (CSD, 2007: 2).*

Estas intervenciones no suelen ser directamente organizadas por el propio Consejo Superior de Deportes o Consejería correspondiente, sino que financian y supervisan programas que desarrollan las corporaciones locales o las federaciones deportivas. Por ello, estas administraciones supralocales cumplen, en realidad, la función de salvaguardar y garantizar el buen desarrollo del deporte escolar en su territorio, asegurando el mayor grado de igualdad en las oportunidades de todos los ciudadanos³.

3.3.7. El modelo de organización mixta.

Por último, encontramos el modelo de organización mixta, conjugando esfuerzos de diferentes administraciones y entidades relacionadas con el deporte y la educación. Implica una minuciosa coordinación, ya que la organización surge de la conjugación de esfuerzos y tareas, lo que no siempre es fácil. Existen multitud de combinaciones y dentro de cada cual se asumen las diferentes de un modo diferente. Algunas de las combinaciones más usuales son:

- Centro escolar + ente local: en cuyo caso, éste último establece la organización general, común para todos los centros de su ámbito territorial. Los centros se responsabilizan de las tareas concretas en

³ Véase, por ejemplo, el programa de deporte escolar municipal de la Comunidad de Madrid.

su escuela. Las tareas desempeñadas por los centros pueden ir desde la simple captación y asignación de horarios hasta la asignación de monitores y dotación de materiales y equipamiento. Las del ente local, en función de criterios de generalización o de grado de intervención, suelen estar asociadas a la organización de las competiciones o encuentros, gestión de seguros deportivos, etc.

- Centro escolar + empresa de servicios: asignando el desarrollo de las actividades propias del centro a una empresa, lo que suele estar motivado por la facilidad para la contratación de técnicos del sector privado.
- Centro escolar + asociación o club deportivo: similar al caso anterior, aunque generalmente la motivación está ligada a la experiencia e interés por la promoción de un deporte o actividad propios una entidad sin ánimo de lucro.
- Ente local + entidad deportiva o empresa privada: en este caso se asume por parte de dichas entidades, mediante el correspondiente contrato o convenio, la organización general del deporte escolar en su ámbito territorial. Como en los dos casos anteriores, se trata de una solución para resolver los problemas de gestión de los contratos profesionales, ante las dificultades burocráticas y legales con las que se encuentra la administración pública.
- Entes locales + administraciones públicas autonómicas o estatales: en la que generalmente se coordina la organización cuando se establecen diferentes fases, según el ámbito territorial. A menudo no se trata de situaciones de gestión mixta pura, ya que son intervenciones consecutivas que no requieren de un trabajo conjunto continuado, más allá de cumplir un calendario.

La combinación de responsabilidades organizativas también se da para desarrollar diferentes subprogramas deportivos, de tal modo que cada uno de ellos se desarrolle del mejor modo posible, aprovechando el potencial disponible en cada contexto y recurriendo a diferentes opciones.

3.4. Los fines que persigue el deporte escolar según las diferentes tendencias.

Como vamos dejando entrever, el promotor u organizador condiciona de forma decisiva los fines del deporte escolar, según su visión de éste o condicionado por sus propios objetivos. Las finalidades son preferencias, y la organización implicará es un trabajo de priorización. Es muy difícil alcanzar todos los fines simultáneamente, imposible si éstos son antagonistas. Además, se ha de priorizar cuando existen limitaciones presupuestarias. Por tanto, clasificar las tendencias en función de sus finalidades nos ayudará a reconocerlas, independientemente del ente organizador. Diferentes promotores u organizadores pueden perseguir las

mismas finalidades, o dicho de otro modo: ningún promotor es garantía para perseguir unos fines concretos *per se*.

Es conveniente resaltar que no nos referimos a finalidades teóricas recogidas en las programaciones o en las memorias institucionales o formales, sino a las que verdaderamente subyacen en su aplicación práctica. Es decir, en ocasiones son finalidades implícitas en los deseos de quienes lo organizan y, sobre todo, de quienes lo llevan a cabo: los monitores. ¿Qué importa lo que aparezca en el papel si lo que se hace es otra cosa? De poco sirve que el programa persiga la participación, si el entrenador sólo busca la victoria, a toda costa.

“A las acciones de las distintas administraciones regionales o locales (...) difícilmente puede atribuírseles un propósito educativo. No me refiero a declaraciones de intenciones que se realizan desde tales administraciones, normalmente de carácter retórico y repletas de objetivos laudables, sino a la realidad de la práctica deportiva a que dan lugar dichas acciones”. (Velázquez, 2004: 185)

En muchos casos, los programas de deporte escolar persiguen más de una de estas finalidades, reconocibles generalmente entre los diferentes subprogramas, grupos o actividades que convocan.

Para simplificar este apartado, estructuraremos estas tendencias en función de cuatro categorías que agrupan las finalidades del deporte escolar.

1. El deporte escolar para ocupar el tiempo libre. Estaría orientado hacia las tendencias lúdicas, con un rango de finalidades muy variado que va desde el simple hecho de ocupar el tiempo de los escolares, a modo de guardería; pasando por el interés por que se diviertan, sin ir más allá; hasta el empleo de la recreación como un método de promocionar el empleo del tiempo libre de un modo constructivo, enriquecedor, alternativo y activo (Camerino, 2000; Cuenca, 1998; Fraile, 2001a; García Montes, 2002; Miranda y Camerino, 1996). En este sentido, podríamos distinguir entre diferentes matices en el uso del tiempo libre:
 - Gastarlo en..., que tiene una connotación consumista de “matar” el tiempo haciendo algo.
 - Dedicarlo a..., con cierta orientación a aprovecharlo, por lo que el tiempo libre se concibe como algo valioso que debe ser cuidado.
 - Emplearlo para..., cuyas connotaciones utilitarias y de aprovechamiento persiguen un empleo del uso enriquecedor, que aporte algo a la persona. Dentro de este ámbito estarían las actividades educativas, como el deporte escolar que proponemos.

Cuenca, (1995) plantea tres perspectivas de la educación del ocio:

- Educación *para* el ocio, dirigida a enseñar a emplear el tiempo libre de un modo constructivo. Nos situaríamos en el ámbito de la educación formal e institucional.
- Educación *en* el ocio, que emplea el tiempo libre como ámbito educativo. Se trataría de una educación no formal, aunque institucionalizada.
- Educación *mediante* el ocio, donde el tiempo libre es empleado como medio educativo a partir de sus propios fines. Podría situarse en el ámbito no institucionalizado.

Desde una perspectiva recreativa, el deporte escolar emplea el tiempo libre para educar *en* y *mediante* el ocio. Desde una perspectiva educativa estaría, además, orientado a una educación *para* el ocio.

2. El deporte escolar para medirse con los demás. Este enfoque estaría relacionado con la tendencia agonística, con un abanico de matices que van desde el rendimiento competitivo y su fijación por el éxito como único fin, hasta el entrenamiento para lograr los mejores resultados posibles, tanto colectivos como personales, partiendo de sus potencialidades personales, independientemente de un resultado competitivo (Batalla Flores, 1995; de la Cruz Márquez, 2008). Amenábar y Arruza (2002) distinguen:
 - El deporte orientado a la educación, centrado en la persona.
 - El deporte orientado al rendimiento, centrado en los resultados.

A estos dos, podríamos añadir un deporte de rendimiento orientado a las personas, en el que los resultados no pueden obtenerse a cualquier precio y en el que hay posibilidades de hacerlo compatible con el desarrollo integral del alumnado (Mandado y Díaz, 2004).

3. El deporte escolar para mejorar la salud. Esta tendencia estaría relacionada con el enfoque saludable, en ocasiones sanitario, que busca con la práctica deportiva la mejora de la salud y la adquisición de hábitos que la hagan posible. En este caso, el espectro de finalidades oscila entre las dos siguientes:
 - La prevención orientada a evitar hábitos insanos como el sedentarismo, las drogas, etc. basadas en propuestas de acondicionamiento físico para promover un estilo de vida activo y sano (Ariza, Nebot, Díez y Plasencia, 2002; García, Domínguez, Escalante y Saavedra, 2008; Martínez Vizcaíno, 2008).
 - La sanidad o fines terapéuticos de la actividad física y el deporte para la corrección de dichos problemas de salud (González Viana, 2008; Sánchez Amo, 2008; Villar Villalba, 2008). En esta tendencia no podemos incluir aquellas que

conciben la salud como una consecuencia del acondicionamiento físico y no un fin en sí misma.

4. El deporte escolar para educar. En este caso, estas finalidades estarían vinculadas a la tendencia formativa y educativa. Dentro de esta categoría encontramos diferentes enfoques (Castejón Oliva, Giménez y López, 2003; Contreras Jordán, 2000; Devís y Peiró, 1992; Fraile, de Diego, Monjas, Gutiérrez y López, 2001; Giménez Fuentes-Guerra, 2000; Hernández Moreno, 1994; Monjas Aguado, 2006; Ruiz Omeñaca, 2004a; Seiru.Lo, 1995; Trepát, 1995; Velázquez Buendía, 2002). Del mismo modo que la educación del ocio (Cuenca, 1995), plantea diferentes matices en las tendencias del deporte educativo:
 - o Orientados a educar *para* el deporte, como fenómeno social y cultural considerado de interés colectivo y por tanto que debe aprenderse y conocerse. Hablaríamos de un enfoque formativo en el que el contenido es el propio deporte.
 - o Orientados a educar *en* el deporte, como contexto coyuntural de promoción de valores y aprendizajes personales, el deporte como contexto educativo.
 - o Orientados a educar *desde* el deporte, aprovechando sus cualidades educativas y los conflictos que genera, entendiéndolo como una herramienta para el desarrollo integral del niño.

Pasemos a desglosar cada uno de estos enfoques del deporte escolar en función de las finalidades que persigue, para terminar este apartado con una propuesta integradora.

3.4.1. El deporte escolar para el tiempo libre.

El ocio activo y creativo se va imponiendo definitivamente sobre la ocupación banal del tiempo libre, especialmente en el ámbito de la actividad física y el deporte (Santos Pastor, 1998). La dicotomía tradicional trabajo-esfuerzo y ocio-descanso ya no está tan vigente. La sociedad busca con el ocio rellenar los huecos que deja la vida cotidiana y rutinaria, ligada al trabajo, al estudio, a las obligaciones sociales o familiares, etc. Por un lado, el deporte ofrece modos de ocupar el tiempo libre de forma sedentaria, que suponen una alternativa desrutinizante, aunque no implican hábitos de vida activos. Por otro lado, la actividad física y el deporte vienen a ocupar uno de los huecos dejados por la mayor parte de las actividades vitales de la muchísimas personas del mundo que se viene denominando "desarrollado". Ambas ofrecen infinidad de posibilidades, respondiendo a diferentes intereses en función de una gran diversidad de manifestaciones. Así, el deporte se puede observar como espectador, se puede aprender y se puede jugar. El común denominador de estas ocupaciones del tiempo libre es su carácter lúdico, intrascendente, voluntario y autotélico; es decir, casi todo aquello que lo relaciona con el juego y el ocio (Cuenca, 1996). También

se puede trabajar en el deporte, aunque por su carácter laboral, diferente del tiempo libre, lo deja fuera de este ámbito.

Es lógico que el deporte escolar aspire a ocupar el tiempo libre de un modo enriquecedor, debido a su vinculación con lo educativo. La importancia radica en *cómo* se ocupa ese tiempo libre, o mejor aún, en *cuál es la finalidad* principal que lo impulsa. Si estuviéramos hablando de deporte en otro contexto de la vida de los niños y niñas, estas apreciaciones podrían tener menor relevancia; pero en el contexto escolar, la ocupación del tiempo libre debería garantizar la promoción de ciertos valores educativos, sin renunciar a su carácter lúdico. En este sentido, las propuestas que se contentan con *gastar* el tiempo, a modo de guardería, no garantizan esta condición. El deporte escolar no puede, ni debe, renunciar a ser útil para la persona en todas sus dimensiones o, como diría Cuenca (2000), lograr una *vivencia integral*. No se puede menospreciar el valor humano de la diversión, como si fuera de rango menor que la educación, pues en ambos casos contribuyen al desarrollo individual y a su satisfacción humana. No se puede banalizar la ocupación del tiempo libre, despojándola de todo valor humanizador y dejarlo en simple pasatiempo, donde todo vale mientras el alumnado se divierte.

Propuestas como la recreación (Miranda y Camerino, 1996; Camerino, 2000; García Montes, 2002), el ocio creativo (Moreno, 2000b) o el ocio educativo (Pérez-Rioja, 1974; Cuenca, 1995, 1998, 2000) plantean la necesidad de conservar las cualidades propias de estas actividades para la ocupación del tiempo libre, aportando a los participantes todos los valores positivos que sean posibles para su desarrollo humano y su felicidad.

Existe un tipo de deporte realizado en el tiempo libre que es difícil de integrar en el ámbito del deporte escolar, tan organizado e institucionalizado. Nos referimos al juego infantil espontáneo. Tan sólo podemos aspirar a emularlo. La autonomía y flexibilidad de este juego van quedando borradas del patrimonio lúdico de los niños y niñas de la mayoría de las ciudades y pueblos de estos países "desarrollados". Incluso el aumento de la oferta de actividades organizadas para el tiempo libre se concibe como un valor añadido de los servicios públicos y de las entidades privadas, minusvalorando el juego espontáneo. Como si poder disponer del tiempo libremente, con flexibilidad, sin horarios ni condicionantes, fuese algo trasnochado del pasado, de un periodo que debe ser superado, como quien supera una enfermedad. El deporte escolar necesita de tiempos para que los participantes puedan experimentar estas sensaciones placenteras de control sobre la actividad y de lo intrascendental del juego. El juego espontáneo es un valor dentro del deporte escolar, ya que supone un aprendizaje para la vida, para aprender a elegir, para conformar su realidad y para reforzar su autonomía, limitada con demasiada frecuencia por las actividades excesivamente organizadas y encorsetadas. El deporte escolar se puede permitir coquetear con lo lúdico con mayor libertad que el deporte competitivo, demasiado preocupado por las mejoras físicas, técnicas y

tácticas que conduzcan al éxito. Esta ventaja debe aprovecharse para poder ocupar el vacío que está dejando la desaparición del juego espontáneo, limitado por el afán moderno de organizarlo y controlarlo todo. Nada puede quedar al azar, algo que choca con la incertidumbre consustancial al juego (Huizinga, 1943). La Carta Europea del Deporte para todos (Consejo de Europa, 1975) resalta la necesidad de compaginar el deporte organizado con el deporte espontáneo o voluntario, en la medida que éste pueda ser promovido en los diferentes contextos locales.

Por tanto, consideramos que el deporte escolar, cuando se presenta con un enfoque recreativo, debe cumplir con el fin de ocupar el tiempo libre a través del valor humanizador del juego, equilibrando su carácter organizado con el espontáneo de la actividad infantil, para lograr con ello la compatibilidad y complementariedad con los fines de la Escuela.

3.4.2. El deporte escolar para mejorar el rendimiento.

Con esta tendencia nos referimos al deporte de competición cuyo fin es medirse con los demás y obtener metas medibles por el éxito en los resultados. Se trata de un deporte escolar que se organiza principalmente para dirimir una clasificación. Ésta enfrenta a los diferentes deportistas o equipos que participan en representación de su centro o club deportivo escolar para medirse entre ellos. Por tanto, no nos referimos a aquellas tendencias que emplean la competición con fines recreativos o educativos. Hablamos de una finalidad agonística.

Su manifestación más explícita se encuentra en los modelos de rendimiento demasiado centrados en el éxito competitivo (Petrus, 2003). Las competiciones sirven para clasificar deportistas o equipos en una consecución de fases, autonómicas o nacionales cada vez más exigentes. También se utilizan para conocer qué centro es “el mejor” o para detectar talentos deportivos útiles para el sistema deportivo federado, emulando el deporte base. El modelo de referencia es el deporte de élite, generalmente profesionalizado, por lo que se reproducen casi todas sus actitudes y conductas, generalmente descontextualizadas e inadecuadas en un ámbito escolar. Este tipo de deporte escolar lo caracterizamos fundamentalmente por lo siguiente:

- Modelo meritocrático (Orts Delgado, 2005) fundamentado en los éxitos y los trofeos como único objetivo y como señal de prestigio. En palabras de Masnou y Puig (1995): la “*medallitis*”, que ejerce una presión sobre los jóvenes deportistas desajustada con su realidad escolar.
- Normativas restrictivas, excluyentes y rígidas, no siempre fundamentadas en motivos prácticos que beneficien a los participantes ni basadas en la reflexión para su aplicación.

- Centran los esfuerzos en el control y supervisión del proceso y de los resultados en la competición; dejando en segundo término el interés por el aprendizaje o por la educación de los participantes.
- Exceso de burocratización, justificada en dicho interés por el control de la participación y de los resultados y motivado por la frecuencia con la que se pretende hacer trampas para lograr el éxito, tanto en las cuestiones administrativas como en el propio campo de juego.
- Rivalidad exacerbada entre centros escolares, justificada en una rebuscada pugna histórica que genera enemistad, hostilidad y, en ocasiones, violencia y odio, dentro y fuera del campo. La identidad y el sentimiento corporativo supera sus límites aceptables desde un punto de vista educativo.
- Discriminación o aislamiento de los menos cualificados, llegando a generar en éstos un complejo de incompetencia aprendida, lo que fomenta desmotivación, frustración e incluso el deseo de no salir al terreno de juego por temor a “fallar a su equipo”.
- Consolidación irreflexiva de estereotipos y prejuicios sexistas, que impiden un desarrollo pleno y libre de las inquietudes deportivas de las chicas.
- Excesivo refuerzo positivo de los mejores, llegando a generar expectativas irreales, lo que puede conducir a la frustración cuando no se cumplen las metas impuestas. Estas expectativas son generadas por los adultos: familiares, entrenadores, profesorado y organizadores (Masnou y Puig, 1995), que demandan a los menores metas en ocasiones inalcanzables.
- Organización desenfocada y reduccionista, prestando demasiada atención a los procedimientos organizativos que derivan de la competición, perdiendo de vista a quienes son los destinatarios finales: los escolares. Esto conlleva que muchas decisiones se toman en base a la satisfacción del resto de agentes implicados en el deporte escolar, especialmente de los adultos: comodidad para los árbitros, demandas de los familiares, prestigio de los centros escolares, etc.
- Estaqueidad de los diferentes agentes implicados, que en ocasiones se perciben como rivales, confrontando sus intereses y opiniones en una relación estéril para el propio deporte escolar, que suele terminar por bloquear los canales de comunicación.

Existe una tendencia evolucionada del modelo de rendimiento competitivo que tiene entre sus finalidades principales la de mejorar el rendimiento deportivo de los escolares a través del entrenamiento infantil (Batalla Flores, 1995) o entrenamiento temprano (López Bedoya, 2005). Este pequeño matiz supone un cambio en el modelo que lo sustenta. Pese a la importancia que se le da a la competición y sus resultados, los esfuerzos se centran también en la mejora de las cualidades deportivas del alumnado.

Por su parte, Batalla Flores (1995) establece como metas del entrenamiento responsable, por orden de importancia:

- *La formación integral de la persona, (...) teniendo en cuenta que se tratan de sujetos en proceso de maduración.*
- *La preparación del deportista para el rendimiento futuro, (...) para afrontar con éxito su carrera deportiva futura.*
- *La obtención, matizada, de rendimiento inmediato, (...) para aumentar su motivación (...) a la vez que les dará experiencias muy valiosas para el futuro.” (p. 160)*

Batalla Flores (1995) reconoce que en ocasiones, la ambición, la falta de paciencia o la ignorancia pueden generar enfoques erróneos, aunque está convencido de que rendimiento deportivo y desarrollo personal son fines compatibles, que pueden contribuir a la formación integral de la persona.



Figura 1.4. Compatibilidad entre las tres metas para el entrenamiento infantil responsable (Batalla Flores, 1995: 162)

Existen diferentes propuestas para lograr compatibilizar el rendimiento deportivo y el desarrollo integral de los jóvenes. Mandado y Díaz (2004), por ejemplo, proponen establecer diferentes medidas que compatibilicen el principio de la especialización (en el momento justo y creciente) con los principios psicopedagógicos (aumento de la autoestima, la superación personal, el clima de trabajo, la reacción ante el acierto o el error de los deportistas, etc.). Son propuestas interesantes para la iniciación deportiva especializada, orientada al rendimiento, que se plantea como finalidad minimizar el impacto negativo del entrenamiento en la maduración infantil y mejore las posibilidades de éxito de los menores.

Existen ciertas tendencias centradas en el entrenamiento temprano, la detección de talentos o la especialización precoz (Bompa, 1985, 2005; Weineck, 1988; Hahn, 1988), que persiguen iniciar la carrera deportiva hacia el alto rendimiento lo antes posible. Algunos abogan por iniciar la detección en fases prematuras en las que las actividades deportivas persiguen el desarrollo global, mientras que otros se esmeran en alcanzar la especialización temprana para aprovechar el periodo sensible o “entrenable” del menor. Sin entrar en el debate fisiológico o psicológico sobre si estos modelos son más o menos perjudiciales para la salud o la

integridad del niño, nos importan dos aspectos muy significativos que tienen mucho que ver con las tendencias del deporte escolar:

1. Se reproducen métodos convencionales de entrenamiento deportivo en edad escolar más propios del deporte adulto o de rendimiento, que requerirían de un mínimo de reflexión previa para transferirse al deporte escolar. Estos métodos suponen un importante freno para la consolidación de un modelo coherente con el ámbito educativo, ya que los principios del entrenamiento válidos para los deportistas adultos y formados no lo son necesariamente para los más jóvenes y no iniciados. Las experiencias previas en el entrenamiento de los entrenadores y monitores se revelan demasiado relevantes en la reproducción del modelo (Monjas Aguado, 2008). Este problema se puede superar mediante una formación de los monitores como técnicos deportivos que contemple metodologías comprensivas y educativas de iniciación deportiva (Kirk y Gorely, 2000; Monjas Aguado, 2006).
2. En la estructura deportiva está muy instaurado el proceso selectivo de detección de talentos deportivos, tanto explícita como implícitamente, debido al tópico que vincula deporte con rendimiento. Si no hay una planificación y una diferenciación clara entre la tecnificación infantil y del deporte escolar, la población escolar que hace deporte los primeros años va abandonando por falta de concordancia con sus intereses (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007). En el siguiente gráfico se representa esta estructura piramidal, más propia de la selección natural del deporte federado que del modelo participativo del deporte escolar.



Figura 1.5. Fases del proceso de selección deportiva (Adaptado de López Bedoya, 2005: 221)

Podemos apreciar la idea de que una gran base sostiene las esperanzas del alto nivel. El problema lo encontramos cuando esa base no está constituida por niños y niñas que estén interesados y preparados para ese itinerario deportivo (Masnou y Puig, 1995).

Pese a que desarrollar todas las potencialidades de los escolares sea un fin muy loable, no se corresponde con los fines del deporte escolar, en cuyo contexto no todos podrán lograr esas aspiraciones. Más aún, no tienen por qué llegar a ellas. Se trata de modelos de iniciación y perfeccionamiento deportivos más propios del ámbito de la tecnificación deportiva. Sin duda, cada ámbito del deporte en edad escolar cumple su finalidad y responde a los diferentes intereses de las personas, cuyas capacidades igualmente diversas. Por ello, no se deben confundir entre sí para que puedan coexistir. En cierto modo, cada ámbito tiene su "nicho ecológico" en el ecosistema deportivo. En cualquier caso, no podemos asumir como fin del sistema deportivo escolar la selección natural.

"Hay quien dice, a modo de justificación, que el deporte de competición es un reflejo del darwinismo social que genera una moral fundamentada en la "lucha por la vida" y en la cual sólo los más aptos, los más adaptados, obtienen el éxito y el reconocimiento" (Petrus, 2003: 30).

Precisamente, esta coexistencia implica manejar bien las posibilidades que tiene cada uno, tanto el organizador como el monitor, en el ámbito de sus competencias y en el marco de sus fines. Es importante tener en cuenta algunos aspectos propios de los modelos deportivos dominantes: competitivos, selectivos y de élite; y conocer su influencia en los escolares. Estos no han pasado aún por estos procesos reflexivos y no tienen por qué ser capaces de discernir en qué ámbito se encuentran en cada momento, ni tampoco sus familiares. Por ello, desde el deporte escolar se debe trabajar reflexionando sobre esta influencia, para que sean capaces de posicionarse con argumentos sólidos y personales. Un ejemplo ilustrativo puede ser una niña que participa con sus compañeros del colegio en deporte escolar, modificado, mixto y polideportivo. Fuera de la escuela entrena en un equipo federado a nivel autonómico con muy buenos resultados en competición. Está viviendo ambos mundos y es en el deporte escolar, junto a la Educación Física, donde podemos ayudarla a interpretar esa realidad. En ningún caso para desprestigiar o rechazar ninguna de las opciones, sino para reconocer lo más o menos positivo de cada una de ellas. Entre los factores que debemos contemplar en esta clarificación del modelo competitivo escolar, destacamos los siguientes:

- La competición no implica la negación del otro, tan sólo es un juego, independientemente de la importancia que le demos y del esfuerzo que dediquemos para lograr los éxitos.
- Existe un deporte idealizado ofrecido por los medios de comunicación, ligado al ámbito comercial y profesional, y que no puede reproducirse en el contexto escolar, donde los deportistas no son trabajadores, ni lo serán la mayoría de ellos.
- Los deportistas de élite representan importantes referentes personales para los escolares, por lo que deben enfatizarse los valores positivos y reflexionar sobre los que pueden ser

negativos o inadecuados para la edad y el contexto de los menores.

- El deporte no puede enemistar a personas por el simple hecho de ser seguidor de un determinado equipo. La ventaja del deporte está en permitir zanjar el enfrentamiento en un contexto regulado por reglamento y circunscrito a un espacio y un tiempo concretos.
- La empatía con las personas menos, o más, cualificadas para comprender sus circunstancias y favorecer relaciones de ayuda y apoyo necesarias en el aprendizaje deportivo y personal.
- La repercusión sobre la salud del entrenamiento deportivo intensivo y prematuro, conociendo sus secuelas sobre la salud: físicas, psicológicas o sociales.

Existen aún planteamientos que siguen vinculando lo escolar con un mercado de detección de talentos. Mientras no afecte al ámbito escolar ni altere los fines educativos podría ser admisible. Pero cuando la escuela se convierte en cantera, tenemos un serio problema de identidad y de valores. Aquí tenemos un ejemplo:

“La importancia de la escuela para la detección e inicio de este proceso. Las relaciones que se establecen en ella, en el aula, en el patio, en el gimnasio son especialmente idóneas para esa detección.

El objeto es poder anticipar y planificar mejor el trabajo para ajustar la programación de manera que se pueda conseguir el desarrollo más completo de sus posibilidades” (Lara Pérez, 1998: 100)

Si logramos establecer la distancia suficiente y aislar las finalidades de cada ámbito, será posible la coexistencia positiva entre el rendimiento deportivo y el deporte escolar. Además, no podemos olvidar cuáles son las verdaderas motivaciones de los escolares para realizar deporte. Blázquez Sánchez (1995) lo explica muy claramente cuando asegura que:

“mantener que la victoria es la clave significa no entender la participación de los individuos. Tratar de ganar puede considerarse como un rasgo necesario para competir, pero esto no puede confundirse con la razón o el motivo que tenga una persona para jugar. Para muchos ganar es una perspectiva rara vez lograda, pero eso no les impide desear jugar y seguir compitiendo y tratar de ganar. Su razón de jugar puede que esté vinculada con la diversión, el mantenerse en forma, etc.” (p. 31)

3.4.3. El deporte escolar para mejorar la salud.

La vinculación del ejercicio físico y la salud es algo relativamente reciente en la era moderna de nuestra civilización occidental. Sin embargo, otras culturas como la oriental tienen muy arraigados estos valores desde hace

miles de años, como en el Thai-chi o el Yoga. El significado de la actividad física y la salud ha ido cambiando a lo largo del tiempo, evolucionando desde las concepciones más antiguas de supervivencia y preparación militar, hasta convertirse en motivo de disfrute y mejora de la salud (Devís, 2000; Ries, 2008). Sin embargo, la población de los países “desarrollados”, con grandes avances tecnológicos, un estilo de vida acomodado y grandes facilidades para el desarrollo de las tareas físicas, parece tendente al sedentarismo, y España no es una excepción (García Ferrando, 1986, 1990, 2006).

En el ámbito escolar, prácticamente desde que se abandonara la visión higienista del deporte escolar del régimen franquista, la salud se ha circunscrito casi exclusivamente al contexto de la Educación Física y, por tanto, a la educación formal (Devís y Peiró, 1992, 1993 y 2001; Delgado, 1996; Fraile, 1996, 2000, 2001; Chillón, 2005), especialmente dentro del concepto de transversalidad en la Escuela.

“La educación de la salud es un contenido actualmente recuperado por la Reforma Educativa, por su implicación pedagógica en la actividad educativa de los escolares. Tanto dentro como fuera de la escuela, en los programas de actividades complementarias”. (Fraile, 2001: 33)

En este sentido, Devís (2001) advierte de la importancia de abordar la salud en la Escuela y muy especialmente desde la Educación Física, con un enfoque horizontal o transversal y un desarrollo vertical, a través de aquellos contenidos que mejor pueden desarrollar los fines de la salud. Dentro de esta idea de “complementariedad” plantea la importancia del desarrollo “extracurricular” de la salud a partir de propuestas que impliquen a la Escuela y a la comunidad (Devís, 2001).

Las tendencias competitivas y recreativas han dejado de lado esta finalidad en el deporte escolar, quedando casi como una consecuencia en las tendencias más educativas e innovadoras. Es habitual que hasta hace unos años, en casi toda la bibliografía sobre deporte escolar, se diferencie el deporte escolar entre tres tendencias: recreativas, competitivas y educativas (Maiztegui y Pereda, 2000; Fraile, De Diego, Monjas, Gutiérrez y López, 2001; Fraile, 2004). La tendencia saludable se ha venido vinculando más a las personas mayores que a la infancia, pero las evidencias actuales de problemas de salud relacionadas con el sedentarismo (García Ferrando, 2006; Martínez Vizcaíno, 2008 y Martínez Vizcaíno y otros, 2006) y la escasa incidencia del tiempo dedicado a la Educación Física escolar (Tercedor, 2000; Casimiro y Tercedor, 2002; Delgado y Tercedor, 2002; Sierra, 2000 y 2005) han motivado la búsqueda de otras alternativas. Se ha encontrado en el deporte escolar un buen aliado y en la actividad física “*un elemento clave en la promoción de la salud de las sociedades postmodernas*” (Devís, 2001: 47). Hay que alcanzar cotas de actividad física de calidad, suficientemente intensa, duradera y frecuente como para que supongan un estímulo positivo en la condición física saludable de los escolares, teniendo en cuenta su nivel de maduración, su crecimiento y sus cualidades (Quick, Dalziel, Thorton y

Simon, 2009). En términos de Sierra (2005) un “*tiempo de compromiso motor*” con suficiente “*tiempo de compromiso fisiológico*” como para producir efectos positivos en la salud del practicante. En este sentido expondremos en el Capítulo IV el proyecto británico de promoción del deporte escolar y la Educación Física: “*To delivering the five-hour offer*”, a través del cual se quiere garantizar que los escolares ingleses realicen un mínimo de cinco horas semanales de actividad física de calidad.

La relación entre acondicionamiento físico y salud es muy estrecha y fácilmente confundible. En los modelos de deporte escolar, cuya finalidad principal es la salud, no deben confundirse el objetivo y el medio para conseguirlo. En palabras de Devís y Peiró (2002), refiriéndose a la Educación Física, aplicables perfectamente al modelo educativo de deporte escolar:

“La condición física debería entenderse como una consecuencia de la práctica física habitual, lo realmente importante desde el punto de la salud” (p. 77)

Puede resultar sutil este matiz, pero en la práctica definirá la diferencia entre actividades más orientadas al rendimiento y otras dirigidas realmente a la salud.

Devís, Devís, García, Peiró y Sánchez (1998) y posteriormente Sierra (2005) llaman la atención sobre los dos paradigmas que orientan los estudios y las propuestas de intervención en relación a la concepción de la salud desde la práctica del ejercicio físico. Uno de estos paradigmas se centra en la condición física como generador de salud. El otro se centra en la actividad física, como generadora de salud, independientemente del nivel de acondicionamiento físico. En este sentido, el acondicionamiento físico no es garante de una actividad orientada a la salud, lo es si esta actividad cumple unos criterios de seguridad y de adaptación a la madurez del niño, así como unos principios básicos de acondicionamiento en los que no primen los resultados sobre la mejora de las cualidades físicas básicas necesarias para la vida cotidiana.

Así mismo, coincidimos con quienes consideran que la salud no tiene sólo un componente físico, sino que comporta también las dimensiones psicológica, social (Díaz y Sierra, 2009; Pérez Samaniego, 1999; Sánchez Bañuelos, 1996) y medioambiental (Devís, 2001). Cuando nos referimos a maduración, crecimiento o cualidades no debemos presuponer únicamente las físicas. El deporte escolar supone una gran oportunidad para el desarrollo de esta triple vertiente de la persona y de su relación con su entorno. No es sólo ejercicio físico, sino también un marco de relaciones sociales y un constante estímulo psicológico en todas sus facetas: intelectual, motivacional y emocional, que sólo es coherente si se basa en un modelo sostenible con el medio ambiente.



Figura 1.6. Dimensiones de la salud de la persona (Elaboración propia).

En ocasiones, la dimensión saludable del deporte escolar también sobrepasa su faceta educativa, convirtiéndose el deporte en una herramienta preventiva (Cruz, Fernández y González, 2007) o en una terapia complementaria a la medicina convencional. Por esta razón, proponemos esta agrupación de las finalidades del deporte escolar: agonística, recreativa, educativa y saludable; porque la salud no sólo es tratada como una consecuencia educativa, sino que tiene también una finalidad en sí misma en los programas de actividad física en edad escolar.

La función preventiva, más allá del ámbito educativo, se centra en evitar conductas insanas que pueden perjudicar seriamente la salud. En la actualidad la función más generalizada se centra en la lucha contra el consumo de drogas, incluidas las legal y socialmente aceptadas (tabaco y alcohol). Esta labor debe cumplir una serie de requisitos para que sea efectiva. Según Ariza, Nebot, Díez y Plasencia (2002), siguiendo a Bruvold (1993), estos requisitos serían:

- Basarse en normas y competencias sociales.
- Aumentar en la autoestima, desarrollando habilidades para reconocer y resistir la presión social hacia conductas insanas.
- Desarrollar metodologías activas como la discusión y el *role playing*.
- Un mínimo de frecuencia y mantenimiento de las experiencias.

Podemos ver que el deporte escolar puede cumplir estas premisas y servir eficientemente para los propósitos de los programas preventivos de conductas y hábitos insanos. Las normas y refuerzos sociales lograrán mejores resultados que los modelos de prevención basados en la simple

transmisión de información o en la educación convencional expositiva (Ariza, Nebot, Díez y Plasencia, 2002). Existen también algunos planteamientos destinados al trabajo con jóvenes en riesgo, muy próximos a este enfoque (Jiménez Martín, 2000).

El deporte también puede cumplir una función terapéutica en colectivos con problemas de salud, como la obesidad, las lesiones, o las cardiopatías; de drogadicción o de exclusión social; o como terapia ocupacional para personas muy mayores o con discapacidades físicas o mentales (Gonzalo, 2005; Guillén del Castillo, 2005; Corregidor, Moralejo y Ávila, 2005; Serra Grima y Begur Calafat, 2004; Turner, Foster y Johnson, 2003; Woolf-May, 2008). Sin duda, también los menores en edad escolar se encuentran con estos problemas de salud y por tanto participan en estos programas terapéuticos. Entre los más destacados están los programas de corrección postural para escolares, especialmente en problemas de espalda a través de las actividades acuáticas (Benet, 2001; Cantó y Jiménez, 1998; Lloret, 1995), de compensación de enfermedades congénitas como el asma o la diabetes, las actividades deportivas y la psicomotricidad con alumnado con necesidades educativas especiales o las escuelas deportivas de deporte adaptado (Zucchi, 2001).

En cualquier caso, no podemos perder de vista que la práctica deportiva tiene las dos caras de una misma moneda. No podemos permitir que los efectos de la actividad física sobre la salud puedan ser negativos. Existen algunos aspectos del deporte que pueden resultar contrarios a los fines de la salud, como los problemas de conducta violenta derivados de la competitividad y las enfermedades, las lesiones eventuales y otros trastornos fisiológicos provocados por el ejercicio físico prematuro, inadecuado y excesivo. La higiene y seguridad en la práctica del deporte escolar, durante esta etapa tan sensible del ciclo vital, se convierte en un tema especialmente relevante (Devís y otros, 2000; Díaz y Sierra, 2009; Turpin, Cortell, Suárez; Cabrera, Chinchilla, y Cejuela, 2008).

“La actividad física no solo aporta innumerables beneficios para la salud, sino que también encontramos un buen número de riesgos asociados a su práctica. Estos se han aireado, sin duda, de manera especial durante los últimos años, pues la práctica de actividad física se ha extendido de tal forma que ha hecho que fuera frecuente la aparición de accidentes de diferente índole” (Díaz y Sierra, 2009: 72)

Así mismo, destacamos los problemas y trastornos de la conducta (Delgado y Tercedor, 2002), no tan evidentes como una lesión, y que suponen un verdadero conflicto precisamente por ese enmascaramiento, tanto sintomático como social.

“Destacan como posibles riesgos de la salud psicológica los siguientes trastornos: obsesión por el ejercicio, adicción o dependencia del ejercicio, agotamiento, anorexia y vigorexia” (Díaz y Sierra, 2009: 73)

Además, determinados conflictos sociales propios de la práctica deportiva pueden resultar inabarcables para el menor. El deporte escolar, como experiencia social, no está al margen de situaciones de discriminación, acoso o violencia, por lo que no pueden quedar en segundo plano estos aspectos tan importantes para la integridad del alumnado. Éste tiene en el profesorado, en los monitores y en sus familias el apoyo para encontrar los modelos de referencia y para consolidar los hábitos de vida que le permitan vivir con salud y felicidad. Esta gran responsabilidad no puede eludirse, centrándose exclusivamente en las facetas recreativa o competitiva del deporte escolar. Se pueden y se deben desarrollar estrategias conjuntas y coordinadas que impliquen activamente al propio alumnado, promoviendo actitudes reflexivas y participativas.

“La Educación Para la Salud cobra cada vez más importancia con la idea de que el ciudadano, bien formado, actúe como agente autónomo y preventivo, más que como un simple consumidor de campañas puntuales e inconexas con escasos resultados” (Casimiro y Tercedor, 2002: 10)

El carácter abierto, voluntario y presumiblemente motivante del deporte escolar lo sitúa en una posición muy ventajosa para lograr dicha implicación; máxime si se logra también la de los familiares. Sin duda, la coherencia y la congruencia de modelos y estilos de vida saludables, independientemente del contexto social en el que esté el niño, supondrán un potente refuerzo para lograr su interés por la salud, propia y de los demás.

También podemos encontrar en el deporte de élite modelos de referencia positivos para prevenir o resolver problemas de conductas insanas. Se han de resaltar aquellos ejemplos que sirvan para percibir el aspecto positivo del deporte de élite, donde no siempre hay violencia o excesos (Méndez, Fernández-Río y González, 2008). En cierto modo, supone dar la vuelta a la moneda para que vean la cara positiva. Por ejemplo, en el marco del trabajo con drogodependientes, podemos utilizar las declaraciones de Felipe Massa, corredor de Fórmula 1, quien expresaba del siguiente modo la importancia del deporte para alejarse de las drogas en su Brasil natal:

"El deporte me alejó de las drogas. (...) Las amistades son importantes. Si hay un objetivo en la vida, para mi era el deporte. Era muy importante. Conozco personas que han tomado drogas y yo también podría haberlo hecho, pero no lo hice porque para mi no era importante". (Europa Press, 2009)

En este sentido, como reconoce el documento de Naciones Unidas sobre el valor del deporte como prevención del uso indebido de las drogas:

“La investigación todavía no ha podido dar fe de muchos de esos beneficios potenciales. Sin embargo, algunos de esos beneficios (...) han demostrado ser medidas cautelares en la esfera del consumo indebido de drogas”. (Naciones Unidas, 2002)

En conclusión, tanto si es un caso de malformación de columna, de discapacidad, de exclusión social, de drogadicción o de enfermedad congénita, casi siempre se puede encontrar un enfoque del deporte escolar que, adecuadamente diseñado, pueda aportar importantes beneficios para la salud del alumnado y así lo percibe éste:

“Más del 80% de los deportistas (jóvenes escolarizados) encuestados indicaron que el motivo “mejorar mi salud” es muy importante para practicar deporte.” (Castillo, Balaguer y Duda, 2000: 41)

3.4.4. El deporte escolar para educar.

Hemos dejado para el final esta cuarta finalidad del deporte escolar por ser, para nosotros, la más importante de ellas y la que logra que las otras sean compatibles con la razón de ser del deporte escolar.

Es muy discutible que el deporte sea intrínsecamente educativo, al menos dentro de unos parámetros aceptables por una sociedad democrática, inclusiva, respetuosa y responsable. Durante el Franquismo el deporte escolar era empleado con fines claramente educativos, pero ¿responderían a los fines de la educación actual? Nuestra respuesta sería: no; ya que los valores que se promovían chocarían con la libertad y diversidad de la educación democrática. De hecho, existen muchas voces que relativizan el deporte, en términos generales, como contenido educativamente aceptable, concretamente cuando se da en forma de competición (Barbero, 1992; Cortés y cols., 1996; Gutiérrez, 1995, 1996; Maturana, 1999; Saremba y Baggio, 2002; Velázquez Buendía, 2001, 2002; Velázquez Callado, 1995). Algunos la rechazan frontalmente como contenido útil y aceptable en la Educación Física (López Alcaraz, 2003). Esta controversia sobre la función social del deporte y, por tanto sobre su finalidad educativa, viene siendo planteada desde que el deporte ha pasado a ser un fenómeno social de masas, *“alcanzando unas dimensiones extraordinariamente importantes en todos los ámbitos, ya sean económicos, políticos o propiamente sociales”* (Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001: 24). El deporte es algo más que un juego, tiene otras connotaciones, otras finalidades diferentes de las educativas (Brohm, 1978; Cazorla, 1979; Elias y Dunning, 1986; Laraña, 1986). Tan sólo tenemos que asistir a algún partido de categorías inferiores para encontrar con relativa frecuencia el siguiente panorama: el entrenador falta el respeto al árbitro y sólo saca a quienes mejor juegan, el público increpa a los jóvenes jugadores, incluso a sus propios hijos para que lo hagan bien, insultos al árbitro, trampas en el campo para lograr la ventaja ilícita, etc. Con este espectáculo, ¿no sería mejor que los escolares se dedicaran a la danza o a la pintura? Seiru.lo (1995) define así el modelo dominante de deporte en edad escolar:

“Podemos asegurar sin miedo a confundirnos que, en general, el deporte que se hace en el medio escolar no es educativo. No es una práctica conformadora, sino deformadora de la personalidad del practicante, pues sólo estimula algunos aspectos puntuales y por lo

tanto, deformante de la homogeneidad que debe sugerir toda actividad educativa.

El deporte escolar se presenta como un modelo reducido del macromodelo deportivo, y antesala de éste.” (p. 69)

Por supuesto, no podemos obviar la naturaleza competitiva del deporte convencional, que ha evolucionado desde hace siglos como medio de entrenamiento y preparación para la guerra, de enfrentamiento entre pueblos o de celebración sagrada en la que sólo los mejores podían participar⁴. La educación en la antigüedad ha estado íntimamente vinculada a la preparación militar. Este legado, aunque minimizado y normalizado, genera rechazo y promueve conflictos en el seno de la sociedad en general. Muchos de sus valores son contrarios a nuestra concepción de la educación. Promueve la exclusión, la derrota del oponente, el empleo de todos los recursos “legales” a nuestro alcance para vencer al “enemigo” o la excelencia y superioridad individual de los mejores. En muchas ocasiones son enfrentamientos belicosos en formato lúdico. ¿Porqué empeñarnos en incluir estos contenidos en el ámbito educativo? Una de las razones, aunque no la más importante, es la responsabilidad que tenemos para preparar al alumnado para la vida, una vida en la que tendrán que asimilar un hecho social de gran magnitud con infinidad de matices, manifestaciones, dilemas e incoherencias: el deporte. Se trataría de educar para el deporte, en palabras de Crum (2005):

“Los defensores de la variable intra-deportiva se fundamentan en que el deporte es una parte importante de la cultura contemporánea que puede denominarse “cultura del movimiento”; (...) así no sería descabellado pensar que al igual que se aprende a hablar, leer y escribir inglés en la escuela (...) habría que preparar a los jóvenes en la escuela para su participación en la cultura del movimiento” (p. 185).

Nuestra cultura está impregnada de deporte y nuestro alumnado no puede enfrentarse a una sociedad sin conocer esta realidad, sin habilidades para saber interpretarlo y ser crítico con aquello que rechaza. En este sentido, el deporte escolar debe cumplir la función de educar para la vida en sociedad. Conociendo el deporte en todas sus facetas, las deseables y las depreciables, el alumnado está preparado para integrarse en nuestra sociedad con más garantías para interpretarla y para disponer de argumentos críticos para adoptar su propia postura. En el 2004 se celebró el “Año Europeo de Educación a través del Deporte”. Con este lema se quiso resaltar el valor del deporte en la educación de las personas. Mientras que en el ámbito de la Educación Física este planteamiento puede considerarse insuficiente (Crum, 2005), se trata de un importante argumento para dotar de relevancia al deporte escolar como instrumento educativo.

⁴ Entre estas manifestaciones se encuentran la Ulama mejicana, el *Harpastum* romano, la *Soule* Normanda o el *Calcio* florentino.

Se puede eludir la responsabilidad de educar en el deporte para el deporte convencional. Se pueden centrar las actividades físicas extraescolares en otros contenidos no competitivos como la expresión corporal, las actividades en la naturaleza, las actividades cooperativas o los bailes. Se considera que ya tienen bastante competitividad y violencia en la televisión. Sin embargo, creemos que esta posición parte de unas premisas inadecuadas: se identifica competición con individualismo, trampas, exclusión, segregación e, incluso, con violencia.

“Al hablar de la competición motriz, nuestra intuición nos conduce de forma inexorable hacia las actividades deportivas. Este hecho no resulta extraño dada la influencia que le deporte en general y el deporte de competición en particular ha cobrado en la actualidad”
(Ruiz Omeñaca, 2004a: 132)

Del mismo modo que el deporte no es educativo por sí mismo (en eso estamos de acuerdo) tampoco estas actitudes y comportamientos negativos se dan indefectiblemente por sí solos. Creemos que el problema está en los valores y actitudes que se promueven, intencionadamente o no (Saremba y Baggio, 2002), con la práctica deportiva mal entendida, educativamente hablando. La clave está en los valores que sustentan las actividades desde el punto de vista simbólico (estereotipos) y en los valores que se transmiten con la enseñanza deportiva (educación).

“Dependerá de cómo se plantee esta actividad deportiva y de cómo se ejecute y desarrolle por preparadores y entrenadores. Es iluso asumir que el deporte como actividad produce siempre y de forma automática, efectos positivos deseables. El deporte es ambivalente.”(Crum, 2005: 181)

Por estas razones, se plantean diferentes propuestas y reflexiones como alternativa al deporte en edad escolar dominante, por considerarse inadecuado a los fines de la educación. Seiru.lo (1995) propone diferenciar la “práctica deportiva escolar”, que aspira al modelo de deporte convencional competitivo, de la “práctica escolar deportiva”, dirigida a todo el alumnado, independientemente de sus cualidades deportivas y sus aspiraciones de rendimiento. En esencia, propone ser consecuente entre los fines del deporte escolar y de los participantes, dando cabida a todas las posibilidades y siendo coherente con la Escuela. Por otra parte, Fraile (2000), en este mismo sentido, propone diferenciar entre *ganar como consecuencia*, es decir, buscar el rendimiento como fin primordial, y *ganar como circunstancia*, restando importancia al éxito o el fracaso. Esta simple apreciación lleva consigo todo un repertorio de criterios que hacen posible que el deporte tenga cabida en el ámbito escolar y sea compatible con sus fines.

Existen deportes que no implican competitividad contra otros, sino más bien superación de uno mismo ante los retos que plantea el medio (alpinismo) o el problema deportivo planteado (por ejemplo: trucos con bici o con el monopatín). También existen modalidades cuyo fin se encuentra en el propio disfrute de la ejecución motriz (surf, skate, esquí). También existen

formas de competición respetando las reglas, reconociendo los aciertos del oponente, disfrutando de la convivencia con los demás, deleitándonos de los propios logros alcanzados y asumiendo positivamente el fracaso en el resultado, al descubrir que no es incompatible con el disfrute personal⁵. Algunas modalidades, como la escalada de dificultad, se basan en normas tácitas basadas en códigos éticos que no requieren de un juez para ser valorados, pues el juez siempre será uno mismo. Sí, existe ese deporte que nos induce a pensar que puede servir para educar a las personas en valores positivos, prepararles para la vida y que les haga felices. La tarea más difícil no es reconocer este deporte, sino lograr acometerlo con éxito, en contra de la maquinaria mediática del deporte de élite y el deporte espectáculo más convencional. No se trata de si el deporte es o no educativo, se trata de qué valores sustentan ese deporte y cómo actúan quienes lo organizan y desarrollan.

Como consecuencia de todo lo anterior, el deporte escolar también tiene como fin en sí mismo conocer y aprender el deporte mismo, sus modalidades, sus características, sus reglas, sus principios, su lógica interna. Para quien no le interesa el deporte, esto puede parecer intrascendente e innecesario para la vida. No le faltaría razón si no fuese por la gran ventaja que supone saber practicar algún tipo de deporte o actividad física para la ocupación del tiempo libre de forma constructiva y activa o como medio de relación social positiva. Lo que viene a denominarse educar en la “cultura deportiva” puede conllevar importantes beneficios para la salud en todas las facetas de la persona (Pérez Samaniego, 1999). En este sentido, los planteamientos de enseñanza comprensiva son de gran ayuda (Castejón Oliva, 2006; Devís y Peiró, 1992; 1995; Monjas Aguado, 2006), frente a otros modelos de iniciación deportiva menos reflexivos y más analíticos y directivos. Aprende a saber por qué se hacen las cosas les predispone a un modelo de pensamiento divergente, más útil para la resolución de nuevos problemas.

“Enseñar a los estudiantes a resolver problemas de movimientos relacionados con su medio y trasladar estos conocimientos a su entorno personal para introducirse en la cultura del movimiento.” (Crum, 2005: 191)

Si conseguimos controlar las variables que hacen del deporte escolar algo educativamente aceptable, podremos identificar aquellas actitudes, conductas, cualidades y capacidades que merecen ser promovidas en la formación personal y social del alumnado. Pese a que el deporte escolar no forma parte de la educación formal, o deberíamos decir: gracias a ello; podemos detectar cuáles son los contenidos a desarrollar y los objetivos sobre los que nos queremos centrar para educar. Su carácter no formal

⁵ Es frecuente ver en una competición de escalada deportiva cómo se ayudan entre oponentes para visualizar la vía antes de escalarla y cómo se alegran sinceramente cuando los demás logran encadenar un paso difícil.

facilita la contextualización de las necesidades educativas y complementa a la Escuela debido a la delimitación curricular de ésta. Murdoch (1990) denomina a este modelo “*de refuerzo*”, por servir complemento de la Educación Física en su función educativa de las dimensiones física, psicológica y social de los escolares.

No podemos conformarnos con preparar al alumnado para la vida, queremos cambiar esa realidad, para que cada vez haya más niños y niñas disfrutando del deporte, del juego, del ejercicio físico; en sus vertientes más humanizadoras. Tenemos la responsabilidad de lograr un deporte inclusivo, participativo y saludable que permita a todos disfrutar de él, si lo desean, durante la mayor parte de su vida. Estamos convencidos de que la educación es la mejor de las herramientas para lograr el cambio social (Freire, 1970), aunque reconocemos el esfuerzo que supone lograrlo. La consolidación durante generaciones de un modelo de deporte escolar educativo comportará un cambio en la mentalidad deportiva de los ciudadanos que participen en él. Por tanto, con el deporte escolar perseguimos una educación para el cambio social. Los principales condicionantes para lograrlo serán:

- la suficiente generalización en la población escolar,
- la suficiente perdurabilidad en el tiempo para que se consolide.

Estos dos requisitos sólo pueden darse con planificación, evaluación y replanteamiento constantes, lo que implica un compromiso y un pacto por el deporte escolar, que lo independice de los avatares políticos.

3.4.5. El tetraedro del deporte escolar.

Es cierto que en todas estas tendencias se “hace deporte” y que también se promueven, intencionadamente o no, valores. Pero es igualmente cierto que se alcanzan resultados bien diferentes en función de los matices que hemos querido desgranar en este apartado sobre los fines del deporte escolar. Detalles que resultan claves para que los resultados se acerquen más o menos a los fines de la Escuela⁶ y respondan a los valores educativamente aceptables.

“El deporte escolar será uno, será el que ambicione los fines educativos más amplios y adecuados, será, en definitiva, el que enriquezca y favorezca el desarrollo integral de los niños/as en edad escolar”.
(Burriel y Carranza, 1995: 432).

No podemos hablar de compartimentos estancos con los que etiquetar cada tendencia o propuesta de deporte escolar. Se trata más bien de una paleta de cuatro colores, con diferentes tonalidades y matices cada uno de ellos. Como dice el proverbio, *todo se ve según el color del cristal con el que se mira*,

⁶ Más adelante se explica el concepto de Escuela que proponemos, pues tampoco es unívoco.

por lo que la visión que se muestra en este estudio desvela nuestra proximidad conceptual a cada una de estas opciones, sin posicionamientos inflexibles, pero con una visión clara y convencida de lo que queremos que sea el deporte escolar.

Para representar nuestra visión del deporte escolar en relación con las cuatro tendencias reconocibles en las finalidades descritas, vamos a transferir a nuestro ámbito el *Fire Tetrahedron*, o Tetraedro del Fuego. Este modelo explica que para que se inicie el fuego deben coexistir cuatro factores, tres de ellos conforman el *triángulo del fuego*: combustible (materia que arde), comburente (oxígeno) y energía de activación (chispa que desencadena el fuego). Con estos tres elementos hay calor en forma de incandescencia, pero sin llama. Cuando se incorpora el cuarto elemento, la reacción en cadena, el fuego genera llama y continúa en el tiempo. Cuando falta alguno de estos elementos el fuego se interrumpe.

Del mismo modo, para que sea posible el deporte escolar deben coexistir las tres tendencias básicas: la recreativa, la agonística y la saludable. Estos tres factores representan la base del tetraedro, los tres lados del triángulo. Existen planteamientos que pueden lograr el desarrollo del deporte escolar sólo con alguno de estos tres fines, pero sólo con el enfoque educativo se logrará desencadenar toda su potencialidad. Son los planteamientos educativos los que logran que el deporte escolar sea una actividad enriquecedora para el alumnado escolar. Sólo los planteamientos educativos lograrán encender y mantener la llama de la ilusión por el deporte para todos.

Este tetraedro no tiene que ser regular, es decir, que no todos los enfoques tendrán la misma importancia. La longitud de los lados del triángulo definirá el modelo particular de deporte escolar, con mayor o menor énfasis en cada uno de ellos. En cualquier caso, será el educativo el que logre alzar al tetraedro hasta su altura deseable.

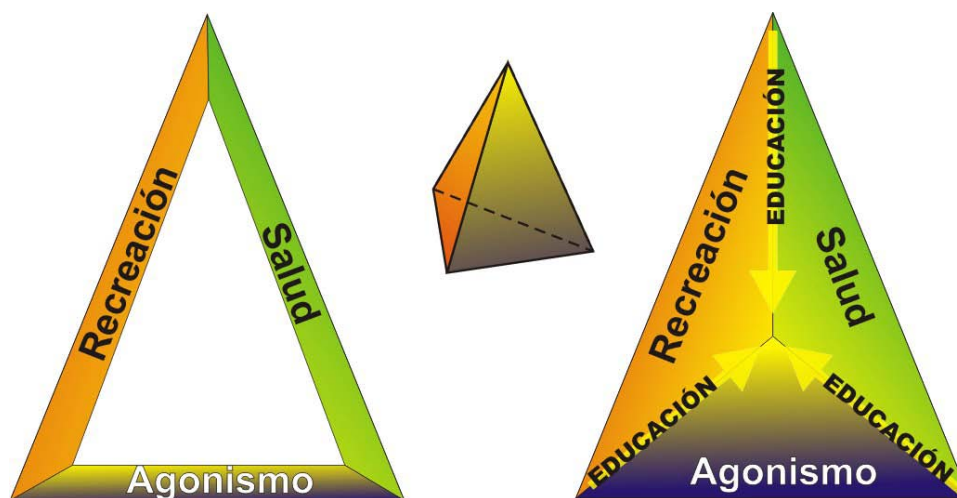


Figura 1.7. Triángulo y Tetraedro del deporte escolar (Elaboración propia).

3.5. La cualificación de los profesionales del deporte escolar.

Uno de los grandes problemas que podemos evidenciar en el deporte escolar ha sido la falta de regulación profesional del sector y las reticencias de la administración pública para asumir la contratación de personal propio para llevarlo a cabo. Se han producido importantes y necesarios avances en la profesionalización del sector deportivo de competición, tanto el de élite (conocido popularmente como profesional), como el deporte espectáculo, no sin contratiempos ni esfuerzos (Fernández y Caballero, 2005). Sin duda, la mercantilización y las elevadas sumas de dinero que se manejan en estos ámbitos han logrado atraer el interés de los legisladores para su regulación. Sin embargo, en la enseñanza deportiva existe un campo profesional en progresiva y lenta evolución, que comienza a ser un sector económico de importancia creciente. Durante muchos años el deporte escolar ha estado, por un lado, en manos del sector privado, en el contexto de los servicios deportivos de ocio (gimnasios, turismo deportivo, etc.) y, por el otro, en manos del voluntariado, vinculado al asociacionismo deportivo y a los centros escolares.

Quedándonos en este último caso, que es el que nos atañe en este estudio, han venido siendo los profesores, los padres y madres, y el alumnado de cursos superiores y antiguos alumnos, quienes se han ocupado de la enseñanza deportiva extraescolar, armados de mucha ilusión, voluntad y, en ocasiones, de cierta experiencia como deportistas. Sólo los profesores tenían la formación pedagógica y técnica suficiente para garantizar que la *buen fe* se convirtiese en *buen hacer*. Esta realidad ha ido mejorando en las últimas décadas, pero sigue habiendo demasiadas disensiones para lograr una regularización del sector en materia de derecho laboral.

Del trabajo de Álamo Mendoza (2001), sobre el deporte escolar de Gran Canaria y sus entrenadores, se desprenden dos posturas, a nuestro entender, divergentes. Por un lado, considera que son los titulados superiores los mejor cualificados para desempeñar las labores de monitores deportivos, aunque al mismo tiempo reconoce que es inviable económicamente exigir esta cualificación para dicha labor. Por tanto, acepta la posibilidad de cierto grado de voluntarismo en el deporte escolar para desempeñar diferentes funciones: entrenamiento, arbitraje, etc. Esta postura ilustra una amplia convicción arraigada en el deporte escolar, que consideramos como uno de los motivos que retrasa la regulación del sector profesional.

“Queremos plantear que somos conscientes que poseer una determinada titulación no asegura la consecución de los objetivos deseados, y hay que reconocer que existen personas suficientemente válidas sin titulación universitaria relacionada con la Actividad Física y el Deporte. Por lo tanto, consideramos pertinente que en la estructura del Deporte Escolar que proponemos deben incluirse todos

aquellos técnicos que sin ser titulados superiores quieran trabajar por el proyecto, aunque será del todo necesario que estén coordinados por los responsables superiores” (Álamo Mendoza, 2001: 212)

Aunque se plantee la necesaria supervisión por personal cualificado, disentimos de tales argumentos. Creemos que cada profesional debe cumplir su función y ser reconocido laboralmente por ello y después toda ayuda es poca. Los monitores deben recibir una formación y una remuneración adecuadas a sus funciones. Igualmente, los maestros y profesores deben participar en la coordinación y supervisión educativa de las actividades de su centro y recibir por ello su correspondiente reconocimiento. Los gestores y coordinadores de los programas deben ser titulados superiores, con la formación específica que permita conjugar la gestión y la planificación con fines educativos. Todo ello no impide que haya maestros que deseen ejercer de monitores, o madres y padres que quieran ser árbitros, si han recibido la formación suficiente para que comprendan la metodología y los fines del proyecto. Extrapolando de forma exagerada este argumento, un buen padre podría ser un buen maestro, si se sabe la lección. No es suficiente la buena intención o conocer el deporte, también hay que saber cómo hacerlo. Ahí está la clave del deporte educativo, en el *cómo*. El cómo enseñar y educar, es decir, la metodología que se emplea (Velázquez Buendía, 2002) y el cómo aprenden y comprenden el deporte los escolares (Castejón Oliva y López Ros, 2002).

3.5.1. Los monitores, profesionales a caballo entre la figura del profesor y la del animador deportivo.

Uno de los puntos débiles del deporte escolar es la cualificación profesional y la regulación laboral de los monitores que desarrollan las actividades deportivas (Nuviala, León, Gálvez y Fernández, 2007). Desde el enfoque asociacionista, que prima el voluntariado, hasta la regulación profesional del sector de los monitores como técnicos deportivos hay un largo camino que aún no hemos recorrido por completo, existiendo grandes diferencias entre municipios.

Los principales esfuerzos se han centrado en la Formación Profesional, tanto desde el ámbito formal, a través de los ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior; como desde el ámbito no formal, mediante la vía de las Enseñanzas de Régimen Especial, regulando las titulaciones deportivas a nivel nacional y autonómico, equiparándolas académicamente a los ciclos formativos a través de los Títulos de Técnicos Deportivos de Grado Medio y Superior en las diferentes modalidades y disciplinas deportivas. Los principales funciones que cumple esta regulación son, a nuestro entender:

- Garantizar la suficiente calidad y seguridad en la enseñanza y el entrenamiento deportivos a través de la cualificación profesional.

- Eliminar el voluntarismo y el intrusismo como problemas endémicos de un hecho social que cuesta ligar con el ámbito laboral.
- Homogeneizar la formación para que pueda garantizarse la movilidad y la equivalencia formativa, independientemente de la comunidad autónoma en la que se haya desarrollado la formación.
- Equiparar a los profesionales en activo con titulaciones obsoletas mediante un sistema de equivalencias que les permitan mantenerse en el ámbito profesional con las mismas condiciones que los nuevos titulados.

Para lograrlo, en la legislación vigente, cabe destacar dos vías con carácter estatal y sus correspondientes desarrollos a nivel autonómico:

1. Al amparo de la LOGSE y el RD 676/1993, de 7 de mayo, que regula las directrices de la formación profesional; se establecen mediante los RD 2048/1995 y RD 2049/1995, de 22 de diciembre, los títulos y enseñanzas mínimas de los dos ciclos formativos específicos de sector de la actividad física y el deporte: el de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a), antes conocido como TAFAD, y el de Técnico en Conducción de Actividades Físico - Deportivas en el Medio Natural (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996b), respectivamente. Casi dos años después son desarrollados sus respectivos currículos mediante los RD 1262/1997 y RD 1263/1997, de 24 de julio, para el "territorio MEC" (Ministerio de educación y Cultura, 1997a y 1997b, respectivamente). Así mismo, en el ámbito de las comunidades autónomas con competencias transferidas en materia educativa, desarrollaron sus correspondientes currículos en base a los títulos y enseñanzas mínimas establecidas en los RD mencionados inicialmente. Posteriormente, en el marco de la vigente Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación y los correspondientes RD que la desarrollaron posteriormente, se fue estableciendo un "Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales", que en ningún caso han constituido un auténtica regulación del sector profesional.
2. Se desarrolla el artículo 55.1. de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (Jefatura del Estado, 1990), equiparando los niveles académicos de la formación de "entrenadores e instructores deportivos", titulados en el seno de las diferentes federaciones. Para ello, primero el RD 594/1994, de 8 de abril (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), que se abortó prematuramente debido a la falta del preceptivo ajuste con respecto de la formación profesional. Posteriormente, con el definitivo RD 1913/1997, de 19 de diciembre (Ministerio de Educación y Cultura, 1998), quedan reguladas con

carácter general las enseñanzas de régimen especial, tanto en los títulos como en sus enseñanzas mínimas. Se establece un periodo transitorio en tanto se van desarrollando de forma específica los títulos referidos a cada modalidad deportiva. Con este desarrollo normativo a nivel estatal se establecen las condiciones básicas que permiten la movilidad de los titulados en todo el territorio español y una serie de criterios que garanticen la calidad formativa. Así mismo, de manera paulatina, se va desarrollando una estructura normativa que permita ir resolviendo todas las peculiaridades profesionales de cada deporte en lo referente a los titulados anteriores. Por desgracia, el desarrollo normativo está siendo sumamente lento, lo que está retrasando una regulación completa del sector, casi veinte años después de que, tras la Ley del Deporte de 1990 (Jefatura del Estado, 1990), se apuntara la necesidad de ir acometiendo reformas que lo hiciesen posible (Real Ferrer, 1991).

Sin duda, a tenor del enfoque de la normativa vigente y del modelo de deporte escolar que se está asumiendo de forma generalizada, la profesión de técnico deportivo, o de monitor, se queda a caballo entre el animador deportivo y el profesor, pues debe aunar labores de educador para la salud⁷, de entrenador deportivo y de animador. Estamos seguros de que la regulación de este sector debe pasar por enfocar la formación cumpliendo estas premisas. Con ello, la titulación de Técnico Deportivo no tendrá sólo el perfil de animador deportivo o de entrenador, sino que estarán cualificados, también, para promover la salud, y educar a través del deporte y la actividad física extraescolar, es decir, apoyándose en el modelo del *tetraedro del deporte escolar*. De este modo, se logrará el prestigio y reconocimientos profesionales que merecen y con ello la regulación de su sector laboral, pues el monitor aportará el sentido educativo que debe tener el deporte escolar.

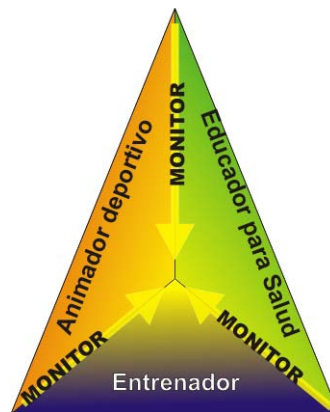


Figura 1.8. Perfil del monitor deportivo basado en el perfil de sus funciones (Elaboración propia).

⁷ En el ámbito de los servicios sociales es habitual emplear el concepto de educador para referirse al monitor o técnico.

3.5.2. Los técnicos municipales, responsables de la gestión, administración y coordinación deportiva.

También existe una importante falta de regulación de los técnicos superiores responsables de la dirección, gestión y coordinación del deporte escolar. No existe una legislación que impida el intrusismo laboral, lo que genera cierto desajuste en la cualificación de quienes ocupan determinadas funciones técnicas de gestión deportiva. Sólo las titulaciones de Licenciado en Educación Física, actualmente Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y los titulados de posgrados y master en gestión y organización deportiva, están formados para desempeñar específicamente estas funciones. Sin embargo, es habitual la contratación de Diplomados o de Técnicos Superiores en Animación de Actividades Físicas y Deportivas para desempeñar las funciones de los licenciados. La falta de regulación motiva que las administraciones convoquen plazas con un perfil de cualificación inferior para ahorrar costes de contratación.

Sin entrar a valorar las capacidades personales de quienes ocupan estos trabajos, ni su potencialidad para el aprendizaje, nos encontramos con un problema, ya que no han tenido la preparación específica, lo que supone, *a priori*, un *handicap* para la optimización de los programas de deporte escolar. En su favor juega una formación pedagógica mayor que, *a priori*, les sensibiliza más sobre aquellos modelos tendentes a los fines educativos.

Sin embargo, ésta no es una mala opción si tenemos en cuenta la formación de quienes han ido ocupando estos cargos históricamente. Es frecuente que sean personas ligadas al mundo del deporte: deportistas, organizadores, entrenadores, árbitros, etc.; que les situó en una posición de ventaja para acceder a estos puestos de trabajo. Se trataba de un periodo en el que la regulación profesional de la gestión del deporte brillaba por su ausencia y los procesos de formación inicial eran casi inexistentes (Escuelas Normales o de Magisterio e Institutos de Educación Física).

Desde luego, urge regular el sector deportivo a estos dos niveles: los monitores y los gestores; para lograr dar estabilidad y calidad a los servicios y con ello poder planificar programas más adecuados al ámbito escolar. Veremos si en unos años la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior facilita o distorsiona aún más el camino hacia la consolidación profesional del sector. Confiamos en que el cambio social hacia un nuevo concepto de bienestar, basado en la educación y la salud, sirva para lograr la regulación que ya consiguieron hace décadas los deportistas “profesionales” de alto nivel. Así mismo, desterramos la idea de confundir asociacionismo y voluntariado con intrusismo, voluntarismo y competencia desleal.

3.6. Fuentes de financiación de deporte escolar.

Como todo servicio público, la financiación es siempre insuficiente, y por lo tanto se trata de un servicio deficitario. Al margen de la rentabilidad social

de estos servicios que ya se consideran básicos, para lograr el mayor alcance posible y la calidad necesaria, es imprescindible garantizar una financiación suficiente. Si está suficientemente financiado se pueden hacer más y mejores cosas y las administraciones públicas, en especial la local, tienen la responsabilidad de gestionar todos los medios que puedan estar a su alcance. En este sentido, sólo es viable un programa de deporte escolar si se emplean diferentes líneas, de forma combinada. Cada una de estas líneas implica un trabajo específico que las haga posibles, no se puede exigir financiación sin desarrollar una planificación que optimice cada euro invertido.

3.6.1. Fondos propios de las entidades locales.

Los ayuntamientos, diputaciones provinciales y cabildos insulares, tienen la responsabilidad de dotar de servicios a sus ciudadanos. Por tanto, de las arcas públicas deben asignarse partidas que ofrezcan la suficiente autonomía presupuestaria para acometer programas de deporte escolar propios, adaptados a las peculiaridades de su entorno físico y social. En sí mismo, esta asignación económica conlleva una priorización de las necesidades locales y la competencia con otros servicios que otros ciudadanos pueden considerar más urgentes o importantes. Sólo una buena gestión de estos presupuestos y una adecuada comunicación de los resultados lograrán que la sociedad vaya apoyando las ingestiones en deporte escolar.

Generalmente, estas partidas van destinadas a personal y a instalaciones deportivas y equipamiento, y constituyen los fundamentos para lograr la estabilidad y la autonomía que consideramos necesaria para un modelo de deporte escolar contextualizado.

3.6.2. Financiación autonómica y estatal.

Teniendo en cuenta que las Comunidades Autónomas (CCAA) son las que tienen transferidas las competencias en materia de deporte, de educación y salud, deben ser ellas quienes establezcan planes de apoyo económico a las entidades locales que quieran desarrollar programas de deporte escolar. Así mismo, junto a las competencias que mantiene el Estado como garante de igualdad, deben impulsarse medidas normativas y programas prácticos propios de cada autonomía, que eviten la compartimentación de las áreas de gestión pública. En este sentido, en las CCAA con las competencias en educación y en deporte separadas en diferentes consejerías, el desarrollo normativo se debería establecer para salvar dicha compartimentación y hacer posible la coordinación y optimización de las líneas de financiación públicas.

Para ello, se debe consensuar el modelo básico de deporte escolar, sobre el que se construirán los programas específicos para cada caso local. Con ello, se identificarán los criterios de evaluación y por tanto se definirán las directrices que debe seguir cualquier programa para que sea financiado.

Todo esto unido a un adecuado proceso de evaluación de dichos programas logrará una mayor optimización de los fondos públicos destinados al deporte escolar.

Hemos comentado que el deporte escolar coexiste en dos ámbitos administrativos, el de la administración municipal y el de la institución educativa. La financiación debe asegurarse por ambos lados, y no sólo apoyando a los municipios. En este sentido, determinados esfuerzos económicos destinados a reconocer la labor del profesorado y a dotar de espacios y material adecuados para el desarrollo del deporte escolar suponen una importante garantía de éxito. De ahí la importancia de la comunicación entre consejerías autonómicas.

También existen otras líneas de financiación y subvención específicas para concursar con proyectos concretos, a nivel autonómico, estatal o comunitario, que suelen aprovechar aquellas corporaciones que mejor estudian las convocatorias públicas de subvenciones e inversión y más trabajan en la elaboración de sus proyectos.

3.6.3. Autofinanciación mediante las cuotas de participación.

Seguramente se trate de la medida peor valorada popularmente, ya que toca directamente el bolsillo de los ciudadanos. Cuando estas medidas vienen siendo habituales no suelen generar conflicto, especialmente si se tienen en cuenta medidas de compensación de las familias con menor poder adquisitivo. Pero cuando se ha venido ofreciendo un servicio gratuito durante mucho tiempo, independientemente de que fuese de escasa calidad, se suelen producir movimientos en contra de estas medidas. Creemos que existen tres razones de peso para cobrar cuotas de participación, adecuadas al modelo de servicio público accesible para todos:

- Nada es gratuito, todo sale de nuestros impuestos, y no siempre se pueden sobrecargar los fondos públicos para el desarrollo de todos los servicios a los que tiene derecho todo ciudadano. Se trata de un proceso de priorización, y este proceso debe ser suficientemente justificado y comunicado.
- Las aportaciones de los participantes deben ir siempre en beneficio directo del servicio por el que pagan. De este modo, este servicio podrá llegar a más personas y en mejores condiciones de calidad. Con menos recursos se alcanza a menos ciudadanos o en peores condiciones, algo injusto si se financia con fondos públicos. Las cuotas, lejos de ser discriminatorias, son un acto de solidaridad con el resto de ciudadanos que no lograrían disfrutar de un servicio público, siempre que sean razonables y se establezcan medidas compensatorias para familias con escasos recursos económicos.

- Las cuotas implican compromiso y concienciación de unos derechos. A veces, si no se paga no se da la suficiente importancia ni se exige el cumplimiento de lo acordado. Esta medida tiene una doble función: exigir mayor compromiso de las administraciones públicas por hacer bien las cosas y responsabilizar a los participantes para que aprovechen y valoren el servicio público que están disfrutando. En cualquier caso, estas aportaciones, en muchas ocasiones simbólicas, o subvencionadas para quienes tienen menos recursos, no suelen servir más que para completar la financiación principal, que proviene de otras fuentes.

Conviene añadir, en este sentido, que las actividades extraescolares están excluidas expresamente de la gratuidad de los servicios educativos básicos:

“En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario.” (Jefatura del Estado, 2006: 17182)

Algunos estudios, como el de Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006) han constatado que las familias prefieren pagar cuotas asumibles si el servicio mejora con ello.

3.6.4. Fuentes de financiación privadas. El mecenazgo y el patrocinio.

La Carta Europea del Deporte recoge la importancia del sector privado en el futuro del deporte contemporáneo.

“Habría que potenciar la naturaleza mixta, pública y privada, del apoyo financiero al deporte, incluida la generación, por el propio sector deportivo, de los recursos necesarios para su posterior desarrollo. Esto podría afectar especialmente a los países con una economía en transición, en los que el volumen de recursos disponibles podría, por consiguiente, sufrir fluctuaciones” (Consejo de Europa, 1993: 5).

Parte del trabajo de las administraciones públicas debe centrarse en elaborar un producto interesante para el sector privado, que le motive a invertir económicamente a cambio de imagen pública y réditos potenciales. El prestigio del deporte en nuestra sociedad, los valores que representa, suelen ser suficientemente motivantes por sí mismos, pero debe elaborarse un producto de mejor calidad, un adecuado plan de marketing y comunicación que rentabilice dichas inversiones. Para que esta vía de financiación funcione debemos tener en cuenta diferentes factores, entre los que destacamos:

- Un programa deportivo atractivo y de calidad.
- Un plan de gestión económica para la captación de fondos externos.

- Un plan de comunicación interna y externa.
- Un plan de optimización de fondos, debidamente justificado.

A los valores que se le atribuye al deporte, se suma el creciente interés durante los últimos años por la responsabilidad social empresarial. Las empresas quieren tener una buena imagen, coherente con los nuevos valores sociales de sostenibilidad, solidaridad o futuro para nuestra sociedad. El deporte escolar representa algunos de estos valores y esto debemos saber aprovecharlo.

También se pueden establecer medidas de endeudamiento público que hagan posibles medidas de inversión en infraestructuras y medios, que las entidades bancarias pueden aprovechar para promover su imagen corporativa.

3.7. La diversidad disciplinar de la oferta del deporte escolar.

Cuando queremos desarrollar el mejor modelo de deporte escolar que creemos posible, tenemos que abordar, necesariamente, el dilema entre lo que consideramos mejor para los niños y niñas y lo que prefieren ellos, o sus progenitores. Uno de los factores que suscitan inicialmente más discrepancias es su carácter multidisciplinar o de especialización.

No hay un consenso social acerca de este asunto (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006). La influencia del deporte de alto nivel y de los medios de comunicación condiciona el modelo de deporte deseable (Riera Ferrán, 2003). Es difícil que se prefiera una iniciación deportiva multidisciplinar, especialmente cuando no se ha conocido otra cosa que el deporte especializado (Martínez Aguado, 2007). Es cierto que casi siempre se tiene uno o varios deportes preferidos, lo que impulsa a rechazar los desconocidos. Pero existen varias razones para que el deporte escolar sea multidisciplinar, más aún cuanto más joven es el alumnado:

- Solucionar ese desconocimiento, ofreciendo la posibilidad de conocer diferentes alternativas, para responder a los intereses de todos y para aumentar el repertorio en la ocupación del tiempo libre a lo largo de toda la vida.
- Ampliar el repertorio motor y la adaptabilidad a diferentes situaciones motrices y fisiológicas, que garanticen un desarrollo más integral de sus capacidades. Este aprendizaje global servirá de soporte para aquellos que simultánea o posteriormente quieren especializarse una la práctica deportiva concreta, la que más les gusta o para la que les dicen que más valen. Supondrá un importante medio de compensación de las carencias que provoca la especialización temprana (García Aranda, 1995).

- Evitar la monotonía y con ello prevenir la desmotivación en programas deportivos anuales y plurianuales. La programación polideportiva no solo se secuenciará a lo largo de un curso, sino que se diseñarán secuencias plurianuales seleccionando las modalidades más adecuadas a cada momento del ciclo vital de los participantes, incluso a lo largo de la edad adulta.
- Disminuir la hegemonía de los más hábiles o el sesgo de género masculino de la mayoría de los deportes. La diversificación fomenta la inclusión del alumnado con diferentes inquietudes y necesidades.

Creemos que la opción especializada o monodeportiva no debería ofrecerse en el contexto del deporte escolar, especialmente en Educación Infantil y Primaria, aunque la normativa autonómica plantee así los Juegos Escolares. Para cubrir esta demanda están las escuelas deportivas de los clubes y federaciones.

Una vez expuesta y clarificada la concepción del deporte escolar que rige este estudio, en el siguiente capítulo profundizaremos en los aspectos más destacados de su carácter local, tanto en su dimensión organizativa y legal como en la implicación de los diferentes agentes implicados.

Capítulo II. El carácter local del deporte escolar.



El corro de las patatas (Sara)

1.	El modelo de deporte de referencia en la Comunidad Europea.....	72
2.	Marco legal del deporte escolar: de lo estatal a lo municipal.....	72
2.1.	La promoción del deporte escolar desde el Gobierno Central.	73
2.2.	La promoción del deporte escolar desde la Comunidades Autónomas (CCAA), un crisol de modelos.	75
2.3.	Tuya, mía, nuestra, ¿de quién es la competencia? La indefinición en el ámbito local.	76
3.	La planificación y la gestión deportiva municipal.....	80
3.1.	Planificación estratégica del deporte escolar municipal.....	81
3.2.	Aterrizando en la gestión del deporte escolar municipal.....	83
4.	<i>El papel de la Escuela en el deporte escolar.</i>	<i>86</i>
4.1.	¿De qué Escuela hablamos?.....	87
4.2.	Una obviedad no tan evidente: el deporte escolar en la Escuela.....	88
4.3.	Regulación normativa del deporte escolar en la legislación educativa.....	90
4.4.	La relación de convivencia entre la Educación Física y el deporte escolar.....	93
5.	<i>Los agentes implicados en el deporte escolar.</i>	<i>95</i>

5.1.	Los monitores, fulcro del deporte escolar.	96
5.2.	El profesorado, referente para los monitores y el alumnado.....	101
5.3.	El alumnado, el destinatario final y la razón de ser del deporte escolar.	108
5.4.	Las familias, el valor de la capacidad de decisión.....	115
5.5.	Los organizadores del deporte escolar: representantes políticos y gestores deportivos municipales.	118
5.6.	Los legisladores autonómicos, el conflicto entre su condición interna o externa como agentes del deporte escolar.	126
5.7.	La influencia de los agentes externos del deporte escolar.	127

Reunido el Concejo en la Plaza Mayor se acordó un Fuero por el que ediles, empleados públicos, maestros y ciudadanos se comprometían a trabajar en común por los jóvenes del municipio.

Las competencias en materia deportiva y educativa están asumidas por las comunidades autónomas, según sus respectivos estatutos, por lo que son éstas las primeras responsables en la regulación, promoción, financiación e impulsión del deporte escolar. Sin embargo, el ámbito local del desarrollo de estos programas implica a las administraciones locales como principales agentes de su organización dentro de su ámbito territorial de actuación. Las principales razones son: su proximidad a los ciudadanos y su mayor capacidad para detectar las necesidades concretas de éstos en su entorno.

“Por ello, los responsables de la política deportiva local deben ajustar, con la mayor precisión posible, la oferta deportiva a los hábitos establecidos en la población, evaluando la demanda potencial, la demanda real (aquella que encuentra constatada) y la demanda insatisfecha” (Orts Delgado, 2005: 32)

Son los municipios, o las entidades provinciales o comarcales, las que en último caso concretan las directrices autonómicas.

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta la compartimentación de las administraciones públicas, cuyas áreas se desarrollan generalmente como realidades diferenciadas. Por eso, es habitual que tanto administrativa como normativamente la educación y el deporte caminen por senderos diferentes, lo que implica una doble descoordinación: interadministrativa e intraadministrativa. Son las entidades locales, especialmente los municipios, quienes pueden paliar estas carencias con programas que concilien los fines y acciones del deporte escolar con los de la Escuela. Orts Delgado (2005) justifica la intervención de las administraciones locales en la promoción del deporte escolar, fundamentalmente según dos factores:

1. *Educativo*, lo que implica la coordinación con los centros escolares
2. *Social*, lo que favorece un modelo de convivencia con otras personas diferentes a las habituales de su centro escolar e incentiva el asociacionismo, deportivo en este caso.

La Federación Española de Municipios y Provincias, en su IX Asamblea General corrobora la importancia del papel de los ayuntamientos en el desarrollo del deporte escolar:

“Las políticas educativas, culturales, deportivas y de juventud constituyen un puntal básico para el desarrollo social y económico de las ciudades, para la emancipación de sus habitantes, para la lucha

contra la exclusión, para la integración, la participación ciudadana, la diversidad y la cohesión social” (FEMP, 2007: 72)

El municipio conjuga esta capacidad de concreción local con una perspectiva global de interés público y puede armonizar los diferentes proyectos que desarrollen los centros educativos, públicos o privados, de su entorno local. Con ello, se puede plantear el deporte escolar desde una perspectiva más amplia que la del centro escolar, lo que hace posible la compatibilidad entre los proyectos de diferentes centros. En caso de que no existan tales iniciativas por parte de los centros educativos, el municipio ya no armoniza o coordina, sino que dirige y organiza una propuesta común para toda la comunidad escolar. En la mayoría de los casos se dan soluciones intermedias que conjuguen ambas posibilidades.

“La Comisión Europea desataca que las reformas del sistema educativo pasan inexorablemente por la progresiva descentralización hacia los ayuntamientos. Los argumentos que esgrimen los expertos son: la búsqueda de una mayor eficacia, tanto en el conocimiento de las necesidades como en el manejo de los recursos (principio de proximidad); una mayor participación de los ciudadanos al producirse un mayor acercamiento de los servicios a los usuarios (principio de participación); y un mayor interés por adecuar la organización del sistema a las diversas variaciones locales y regionales (principio de especificidad)”. (Orts Delgado, 2005: 37).

A continuación recogemos la visión de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA) y la de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), para atestiguar el acuerdo sobre la necesaria implicación municipal en el deporte escolar:

“Los recursos del municipio han de estar al servicio de la escuela porque sin ese impulso de la administración local, el proceso de socialización quedaría incompleto (...). Las corporaciones locales también deben asumir sus responsabilidades en la promoción y el desarrollo de actividades extraescolares” (Cabrera y Cantera, 2003: 19)

“Si consideramos el centro escolar como referente cultural del municipio, habrá que enmarcarlo así en el Pacto Local, pues hacen falta medios técnicos y humanos (...). En el caso de que los ayuntamientos quieran asumir las competencias en la organización de actividades extraescolares, hay que considerar, previamente, la financiación correspondiente, mediante un debate entre comunidades autónomas y ayuntamientos (...). El ayuntamiento puede planificar y gestionar, pero no puede financiar”. (FEMP, 2003: 62)

Sin embargo, parece que las competencias administrativas autonómicas condicionan su financiación.

El carácter local del deporte escolar sobrepasa lo estrictamente administrativo, para alcanzar su mayor nivel de “localización” con su adscripción organizativa y espacial en los centros escolares. Nos

encontramos con un proceso de “concreción local en espiral concéntrica” que nos lleva de lo más global a lo más local, generando un enorme abanico de posibilidades.



Figura 2.1. Proceso de concreción local en espiral concéntrica del deporte escolar (Elaboración propia).

Este proceso de concreción convierte a cada experiencia de deporte escolar en un hecho singular y único, integrado dentro de un mundo global, en el cual deporte y educación resultan ser piezas muy importantes. Así mismo, permite dar respuesta a la propia singularidad de cada entorno, permitiendo que sea una herramienta educativa enormemente útil por su flexibilidad y especificidad. Pero hay que dar con las claves para que esto sea posible y no se reproduzcan clones de un mismo modelo de deporte, sin tener en cuenta las peculiaridades locales. Las claves las encontraremos en:

- El desarrollo legislativo y normativo en los diferentes niveles y en la coordinación entre éstos.
- El diseño técnico y educativo de los programas y en las actividades concretas.
- Los modelos de gestión y organización local del deporte escolar.
- El ideario colectivo y los valores y actitudes particulares de los agentes implicados en el deporte escolar.
- El potencial en recursos humanos, materiales y económicos disponible para el deporte escolar.

1. El modelo de deporte de referencia en la Comunidad Europea.

El Comité de ministros del Consejo de Europa asumió, en 1975, el modelo de “Deporte Para Todos” como referente de la política deportiva de los estados miembros de la Unión Europea, concretando estos principios en la Carta Europea del Deporte para Todos (Consejo de Europa, 1975). Esta Carta ha servido de referencia para el desarrollo de la política gubernamental de estos países, con el deseo de que todos los ciudadanos puedan ejercer su derecho a practicar deporte.

La evolución del deporte y de la Comunidad Europea en los años siguientes impulsó a los Ministros europeos responsables del deporte a elaborar un nuevo texto en 1992, que se ajustase mejor a dicha la realidad. Para ello, la Carta Europea del Deporte nace con vocación de renovar los principios básicos del primer documento. En este sentido, en su Artículo 5 dedicado a establecer los principios que permitan crear una base entre la juventud, expresa la necesidad de ofrecer *“después del periodo de escolarización obligatoria, la posibilidad de que los jóvenes continúen practicando deportes”* (Consejo de Europa, 1993: 11).

En este marco de referencia, los diferentes estados han ido asimilando estos principios básicos en su legislación deportiva.

2. Marco legal del deporte escolar: de lo estatal a lo municipal.

La distribución de competencias en materia deportiva y en materia educativa, en lo concerniente al deporte escolar, supone uno de los principales escollos para la consolidación de un deporte escolar estructurado y con fines educativos. Con ello, se establecerían de forma generalizada los cauces legales para la gestión deportiva desde el ámbito municipal, garantizando la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos del estado español.

“El incremento de los servicios deportivos que vienen prestando las Corporaciones Locales, viene generando una serie de gastos difícilmente asumibles por sus recursos económicos propios, por lo que se viene demandando, de forma generalizada, unos mecanismos de financiación precisos que hagan posible una cooperación real entre las Administraciones sobre una base, a su vez, de financiación de actuaciones con verdadero interés social”. (FEMP, 2003: 38)

Pasamos a analizar a continuación esta circunstancia, mostrando las “reglas del juego” de cara a nuestro modelo de deporte escolar.

2.1. La promoción del deporte escolar desde el Gobierno Central.

El Consejo Superior de Deportes (CSD), como responsable de la política nacional en materia deportiva, desarrolla diferentes programas para la promoción del deporte en edad escolar. Sus elementos más distintivos son:

- La organización de los Campeonatos de España en Edad Escolar, en la que participan las selecciones autonómicas.
- La coordinación con la administración autonómica y local para impulsar sus programas.

“Se debe buscar la máxima implicación por parte de las Comunidades Autónomas y las Administraciones locales para lograr una coordinación que permita una máxima eficacia de los recursos, y desemboquen en un programa compatible en todo el territorio nacional”. (CSD, 2007: 3)

- La promoción de modelos alternativos de deporte escolar, que enfatizan la participación, el interés por el deporte y los hábitos saludables, a través del Programa PROADES, y más concretamente del proyecto “Juega en el cole”.

“El Programa Nacional de Promoción y ayuda al Deporte Escolar pretende cubrir un vacío en el deporte escolar español que sin duda puede ser la base para lograr en un futuro una mejora en el número de practicantes federados, pero sobre todo debe de suponer un aumento en el número de participantes vinculados al deporte-salud”. (CSD, 200: 2)

- La ayuda al deporte en edad escolar a través del programa de Ayuda al Deportista Escolar (ADE).

“El Programa ADE se define como un Programa de Ayuda al Deportista en Edad Escolar, que tiene como objetivo favorecer y potenciar la práctica deportiva de los/las estudiantes que, individual o colectivamente, participan en cualquiera de las especialidades que conforman los Campeonatos de España en edad escolar”. (CSD, 2009: 2)

- La estrecha relación con las Federaciones Nacionales, como vehículo de impulsión y como principales interesados en la promoción deportiva de sus respectivas modalidades.

“El deporte escolar deberá de cumplir un doble objetivo: por un lado aumentar el número de licencias en las distintas disciplinas, interpretándose en este caso como un fenómeno de iniciación deportiva; por otro lado deberá de suponer un fin en si mismo, cubriendo las expectativas de ocio y salud”. (CSD, 2007:2)

- Financiación mixta del sector público y privado, tanto de empresas como de federaciones.

De todo ello podemos deducir que existe una doble finalidad, encaminada a promover a los deportistas mejor cualificados y a favorecer un *tejido deportivo en edad escolar* en el contexto local, tanto en el seno de los centros escolares como en el de los municipios. Esto supone un cambio significativo del modelo de deporte escolar a nivel nacional, que favorecerá el cambio en el ámbito local.

“Objetivos: 1. El colegio como un entorno de ocio y deporte. La formación integral del individuo; 2. Aumento de la práctica deportiva, tanto en actividad federada, como escolar o en actividades posteriores de ocio-recreación y salud. Hacer especial hincapié en la participación de la mujer. 3. Creación de un tejido deportivo escolar que se separe del federado; que tenga una entidad propia, aunque pueda suponer el inicio de una actividad posterior”. (CSD, 2007: 4)

Pese a todo, sigue predominando el modelo agonístico, de excelencia deportiva y selección de los más cualificados, especialmente a tenor de las vías de financiación y del peso de las competiciones nacionales e internacionales. Por ejemplo, las ayudas ADE, consistentes en un lote de material deportivo y un ordenador portátil, se destinan a los mejores expedientes académicos con mejores resultados en los Campeonatos de España en Edad Escolar (Consejo Superior de Deportes, 2009); mientras que el programa “Juega en el cole” se ciñe a las modalidades cuyas federaciones se impliquen en el proyecto, inicialmente: Atletismo, Bádminton, Voleibol y Triatlón (Consejo Superior de Deportes, 2007).

Por último, aunque quede muy lejos de la realidad cotidiana del deporte escolar local, la política deportiva estatal también está encaminada a la participación en las actividades internacionales de la Federación Internacional de Deporte Escolar (ISF). España es miembro de pleno derecho desde su fundación en 1971. Para estudiar, valorar y proponer a la Unión Europea los proyectos susceptibles de ser subvencionados, se ha constituido una Comisión Nacional en la que participan representantes de todas las comunidades autónomas, entre otros. Se celebran con periodicidad bianual Campeonatos Internacionales de Deporte Escolar y cuatrienal la “Gimnasiada” o “Gran Fiesta del Deporte Escolar”, así como diferentes Campeonatos del Mundo, Juegos Europeos, Asiáticos, Centroamericanos, etc., en diferentes deportes. En el año 2004, convocado por la Unión Europea, se celebró el “Año Europeo de la Educación a través del Deporte”. En España se convocó un “Parlamento de Jóvenes y Deporte”, con la participación de jóvenes representantes de todas las CCAA que debatieron sobre la importancia de impulsar el deporte en edad escolar, a través de la Educación Física y de las actividades extraescolares, sin duda un gran paso para integrar a la juventud en el diseño del deporte escolar del futuro en todo el territorio nacional (Aguado Garnelo, 2004), aunque tenga un carácter eminentemente simbólico.

2.2. La promoción del deporte escolar desde la Comunidades Autónomas (CCAA), un crisol de modelos.

Como hemos mencionado, el deporte está recogido en la Constitución Española dentro del Título I de los derechos y deberes fundamentales, íntimamente ligado al concepto moderno de calidad de vida. Sin embargo, sea o no un derecho constitucional, los ciudadanos no podemos exigir el cumplimiento de acciones administrativas concretas si no existe leyes que lo desarrollen. Pasaron dos años para tener un primer desarrollo legislativo adaptado a la Carta Magna: la Ley 13/1980, de 31 de marzo, General para la Cultura Física y el Deporte. Diez años después se publica la LEY 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, vigente en la actualidad, la cual se adaptó a la evolución del fenómeno deportivo en esa década y al proceso de transferencia de competencias autonómicas, en un momento en el que nuestro país estaba inmerso en el enorme reto de organizar las Olimpiadas de Barcelona'92 y en la profesionalización del deporte de élite, transformado en uno de los espectáculos más mediáticos y negocios más rentables de nuestro país. En este sentido, tan sólo se concreta la necesidad de coordinarse con las comunidades autónomas para la regulación del deporte en las materias cuyas competencias estén específicamente desarrolladas en sus correspondientes Estatutos de Autonomía.

Durante la última década, la legislación autonómica ha ido recogiendo y desarrollando estas competencias en materia deportiva, concretando el modo de regular, así mismo, el deporte escolar (Junta de Castilla y León, 2003; Gobierno Vasco, 1998; Consejería de Presidencia de la Región de Murcia, 2000; Generalitat Valenciana, 1993). Existe, por tanto, un amplio espectro legislativo que diversifica el modo de promover y acometer el deporte en edad escolar en cada ámbito local. Álamo Mendoza (2001) ya exponía hace años la escasa capacidad de innovación y de adecuación de los programas de deporte en edad escolar de las comunidades autónomas. Algo está cambiando en la actualidad, al menos sobre el papel, aunque en la práctica queda mucho camino por recorrer.

Está claro que es imprescindible una buena ley que garantice un modelo sólido de deporte escolar, pero más importante aún lo es su desarrollo y puesta en práctica. Es en este punto en el que detectamos cómo se van diluyendo el valor y la importancia real del deporte educativo en favor de un modelo competitivo sin base reflexiva (Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2005b, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010)¹. Un buen ejemplo de cómo coordinar la regulación y el desarrollo de la legislación del deporte escolar lo encontramos en la implicación de la Administración

¹ Véase en el Capítulo V el análisis sobre la legislación y desarrollo del deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

regional de Murcia en materia educativa (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2005, 2006; Dirección General de Deportes y Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006) reconociendo el horario y sus méritos de formación continua en la participación del profesorado de Educación Física en labores de organización y entrenamiento del deporte escolar de su centro. Desarrollaremos este asunto con mayor profundidad cuando abordemos la regulación del deporte escolar desde la legislación educativa.

Nos encontramos con un panorama bastante descoordinado e incoherente en la regulación del deporte escolar, en el que se legisla una cosa y se desarrolla otra. Parece necesario reflexionar y demostrar la importancia de un planteamiento del deporte escolar verdaderamente educativo, diferenciado del modelo de rendimiento del ámbito federado. Seguramente se conseguirá cuando los legisladores rompan con el tópico que el deporte escolar, e incluso la Educación Física, son la base del alto nivel y asuman que su fin está en lograr una gran cantidad de practicantes de actividad física saludable y lúdica durante toda su vida².

2.3. Tuya, mía, nuestra, ¿de quién es la competencia? La indefinición en el ámbito local.

Existen dos vías por las que se van atribuyendo competencias en materia de deporte a las corporaciones locales:

1. La legislación de régimen local.
2. La legislación deportiva autonómica.

El deporte como competencia específica de los municipios aparece por primera vez en el Texto Refundido de la Ley de Régimen Local de 1955, y queda recogido en la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de Bases de Régimen Local, siendo obligatoria para aquellos que superen los 20.000 habitantes (Luna Quesada, 2005).

“Artículo 25.

(...)

2. El Municipio ejercerá, en todo caso, competencias, en los términos de la legislación del Estado y de las Comunidades Autónomas, en las siguientes materias:(...)

m. Actividades o instalaciones culturales y deportivas; ocupación del tiempo libre; turismo.

n. Participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento

² Es frecuente escuchar o leer declaraciones de responsables políticos de ámbito local, autonómico o nacional, que esgrimes estos argumentos convencidos, seguramente, de que están fomentando con ello el deporte escolar y la Educación Física.

de los centros docentes públicos, intervenir en sus órganos de gestión (...).

Artículo 26.

1. Los Municipios por sí o asociados deberán prestar, en todo caso, los servicios siguientes:

(...)

En los municipios con población superior a 20.000 habitantes-equivalentes, además: protección civil, prestación de servicios sociales, prevención y extinción de incendios e instalaciones deportivas de uso público". (Jefatura del Estado, 1985b: 8951)

Todo este desarrollo normativo define un marco competencial que implica a las diferentes administraciones públicas y las conmina a un necesario entendimiento.

"Esto ha propiciado la coexistencia de modelos autonómicos distintos, en cuanto a concepción, organización y desarrollo del deporte escolar, considerando la necesidad de crear una Conferencia Sectorial al respecto, que permita que la Administración del Estado, las CCAA y la FEMP (Federación de Municipios y Provincias) acuerden un régimen jurídico de base (...) en el marco del más absoluto respeto a la distribución competencial." (Blanco Pereira, 2005: 297)

El efecto multiplicador que prevé la legislación estatal, autonómica y local con la transferencia, duplicidad y complementariedad de competencias, se convierte en un difícil problema a resolver.

Cuando este problema es llevado a la práctica, a la aplicación real, más allá del mero desarrollo legislativo, la dificultad se convierte en un auténtico desafío para la gestión deportiva local. Ejemplo de ello fue el incumplimiento generalizado de la Ley sobre Educación Física de 1961, por la cual se obligaba a construir instalaciones deportivas adecuadas a su censo de población, debido a la imposibilidad de financiarlas a través de los preceptivos créditos (Luna Quesada, 2005).

Es innegable que hay suficientes factores que convierten a la administración local en la mejor situada para acometer los programas de deporte en edad escolar más adecuados para su realidad social:

1. La proximidad de los ayuntamientos a la ciudadanía y su capacidad para coordinar y aglutinar esfuerzos entre los diferentes colectivos implicados en el deporte escolar.
2. La disponibilidad de suelo para la construcción, y posterior gestión, de infraestructuras deportivas.
3. La titularidad demanial de las instalaciones de los centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria (Blanco Pereira, 2005).
4. La mayor flexibilidad, frente a otras Administraciones Públicas, en las fórmulas de gestión y administración del deporte en edad

escolar, especialmente en los modos de contratación de los servicios o el personal.

5. La capacidad para diseñar programas específicos aplicables a la realidad de su municipio y que respondan a las demandas de sus ciudadanos.

“Los municipios tienen una gran capacidad de acción y pueden desarrollar sin cortapisas sus propias políticas deportivas” (Real Ferrer, 2003: 1769)

Es así como recae sobre estas administraciones la responsabilidad social de la promoción y el desarrollo del deporte escolar, más allá de las competencias o de la legislación sectorial. Esta responsabilidad es la que impulsa, o condiciona, a las entidades locales a asumir el reto de hacer realidad el deporte escolar en su ámbito administrativo.

“Según la legislación básica vigente, los Municipios gozan de una amplia autonomía para el fomento del deporte y la cultura, la implementación de políticas dirigidas a la juventud en todos los ámbitos, etc., sin más limitación que su voluntad política y sus recursos, si bien sus actividades son concurrentes con el resto de Administraciones, lo que hace necesaria una mejor definición de las funciones que corresponden a cada una de ellas, una mayor coordinación y una redistribución más adecuada de los recursos existentes” (FEMP, 2007: 73)

Pero aún queda un aspecto a tener en cuenta, fundamental para lograr dicha realidad. Se trata de las fuentes de financiación. El carácter obligatorio de la legislación municipal en materia de deporte implica la asignación presupuestaria para su desarrollo. Sin embargo, ante un fenómeno tan multidimensional y heterogéneo, la asignación económica vendrá dada por un criterio de priorización inevitable. Esta priorización deberían centrarse, a nuestro entender, en lo obligatorio y excluyendo determinadas manifestaciones deportivas como el deporte espectáculo o el alto rendimiento deportivo, hasta que no se cubran las necesidades básicas. El deporte escolar, aunque sea considerado muy importante en el ideario de todas las corporaciones locales, en ocasiones se ve relegado a un segundo término a favor de proyectos más populistas y costosos económicamente. Sólo la convicción de la importancia del deporte escolar conseguirá que esa priorización financiera se centre en él y con ello haga posible la aplicación real del marco legislativo y competencial.

“Por ello no deben los ayuntamientos (...) detraer recursos financieros para servicios no obligatorios en detrimento de los obligatorios.” (Luna Quesada, 2005: 142)

Sin embargo, para conseguir los medios económicos imprescindibles para llevar a cabo los proyectos de deporte escolar, nos encontramos con el efecto perverso de la estructura jerarquizada de la legislación deportiva. Por un lado, las administraciones supramunicipales:

- Se constituyen en meras coordinadoras y supervisoras.
- Se limitan a la promoción del deporte del ámbito territorial que le corresponde. En el caso del Estado a nivel nacional e internacional, con los Campeonatos de España Escolares; y las comunidades autónomas a nivel regional, a través de sus Juegos Escolares.
- Se promueve la selección y la promoción de los deportistas más válidos para su progresión a planes de tecnificación o rendimiento superiores, desmontando parte de la filosofía inclusiva y participativa del deporte escolar, en lo que podríamos denominar “evasión de talentos del entorno local”.

Y por otro lado, la financiación se centra en los aspectos que considera más necesarias cada administración supramunicipal, para cumplir sus fines sin tener demasiado en cuenta los intereses o necesidades de las entidades locales. Ya lo comentábamos en el caso de la Ley 2/2003, del deporte de Castilla y León, que centraba la atención en las competiciones escolares cuando hacía referencia a las competencias en materia de deporte escolar de la Junta de Castilla y León y de las entidades locales.

Sin embargo, la clave para que el deporte escolar cumpla sus finalidades más esenciales se encuentra en la política local, lejos de las que hemos mencionado como propias de la administración del Estado o de las comunidades autónomas.

Cuando el gestor local va a tomar la decisión sobre qué rumbo quiere dirigir su proyecto de deporte escolar, tiene que decidir entre:

- Aquellas acciones que revierten en mejores resultados para la evaluación y posterior subvención estatal o autonómica, aunque éstas no cumplan con los fines del deporte escolar.
- El endeudamiento a cargo de las arcas municipales, esto es: de todos los vecinos.
- Una gestión mixta, basada en la financiación externa mediante el mecenazgo o el patrocinio, y en el cobro de cuotas a los participantes y usuarios de dichos servicios.

La Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) propone las siguientes líneas de actuación para poder abordar esta cuestión:

“• Planes de financiación y costes unitarios, (...) así como el establecimiento claro del derecho de los Ayuntamientos a percibir la financiación suficiente, de las Administraciones central y autonómicas (...).

• La participación local en el diseño de las leyes y planes autonómicos, así como la coordinación precisa para el adecuado desarrollo de las diferentes actuaciones contempladas en los planes juveniles, educativos, deportivos y culturales de cada localidad.

- *El arraigo de estas políticas en el ámbito local natural, propiciando la conexión con el entorno, descentralizando y aproximando las responsabilidades (...).*
- *Procurar espacios abiertos para la educación, la cultura, el deporte y la promoción juvenil, con oportunidades de realización individual y de movilidad social (...).*
- *Reforzar la cooperación con el mundo laboral, potenciando el desarrollo pleno de las diferentes capacidades, con sentido de la responsabilidad social, educando para una participación activa en la sociedad democrática (...).*
- *La afirmación de las políticas educativa, cultural, juvenil y deportiva como generadoras de riqueza y desarrollo económico, social y urbano, crisol de identidades, promotoras de participación ciudadana, favorecedoras de diversidad y factor eficaz de cohesión e inclusión social, situándolas, necesariamente, en el eje central de las políticas locales". (FEMP, 2007: 73)*

Y cuando se hubiesen conseguido resolver los conflictos competenciales y salvar los obstáculos financieros, queda aún pendiente la legislación en materia de contratación de las administraciones públicas y en materia regulación laboral, ya que el deporte es un hecho social que implica un elevado grado de profesionalización. De este modo, chocamos con el último de los escollos: la falta de regulación profesional del sector de la enseñanza deportiva y las reticencias de las administraciones públicas a contratar personal propio.

Con este panorama legislativo, para que el desarrollo del deporte escolar cumpla con unas señas de identidad y unas garantías de calidad encaminadas a su función educativa, sólo cabe apelar al sentido común y el esfuerzo por hacer cumplir una normativa que vaya consolidando un sector profesional estable y coherente con sus fines. En todo caso, hay que asumir la pluralidad territorial y social en la que se desarrolla y la diversidad del deporte en todas sus facetas, no sólo en el ámbito escolar.

"La experiencias nos confirma que no hay modelos de actuación ideales (...). Los elementos relacionados entre sí en el sistema deportivo local se diferencian en cada uno de los contextos, territorios y poblaciones. No se puede generalizar." (Orts Delgado, 2005: 32)

3. La planificación y la gestión deportiva municipal.

Llevar a cabo un proyecto de innovación del deporte escolar de un municipio no puede quedarse únicamente en un programa adecuado. Es imprescindible contemplar otras facetas de su implantación asociadas a la planificación y la gestión deportiva (Orts Delgado, 2005). Desde el ámbito de la educación y del deporte pueden parecer aspectos secundarios, que incluso, en ocasiones, generan cierto rechazo, como si no tuvieran

implicaciones pedagógicas o metodológicas en el modelo de deporte escolar. Pero para planificar y gestionar, al igual que para educar, también se deben tener claros los principios sobre los que se sustenta el modelo de referencia y en qué medida las decisiones que se tomen afectan a los factores educativos y técnicos.

De un modo muy general, podemos reconocer dos modos de intervenir en la gestión deportiva:

1. Por inercia, siguiendo lo que siempre se ha venido haciendo y, más o menos, ha funcionado. La rutina en la gestión puede llegar a ser una importante rémora difícil de evitar.
2. Por necesidades, buscando respuestas a cada problema que se va planteando. Estas necesidades no son necesariamente conflictos surgidos en el desarrollo del programa, sino que pueden ser nuevos planteamientos de mejora de un programa que va bien.

Es evidente que no compartimos el primer modo de intervención, pues elude los conflictos o los previene con medidas disuasorias de carácter burocrático, administrativo o reglamentario. Es imprescindible responder a las necesidades y para ello disponemos de la planificación como herramienta previa para la optimización de los objetivos que perseguimos en la gestión. Según Mestre Sancho (2003: 48) la planificación sigue el siguiente protocolo: a) Situación de necesidad. b) Diagnóstico de esta situación. c) Evaluación de los recursos disponibles. d) Toma de decisión acerca de las actuaciones a emprender. e) Ejecución. f) Análisis de resultados.

3.1. Planificación estratégica del deporte escolar municipal.

En sentido estricto, la elaboración del plan ocupa realmente los cuatro primeros momentos, aunque debe tener en cuenta también los dos últimos. Así lo reconoce Mestre Sancho (2003) cuando define gestión como:

“La coordinación de los desempeños, planificaciones y ejecuciones, de varias personas, buscando rentabilidad y calidad” (p. 48).

Gestionar implica ejecutar un plan buscando la calidad; *“tiene como objetivo la perfección”* en palabras de Delgado Noguera (2003, citado en Orts Delgado, 2005: 190). Al mismo tiempo, la elaboración de dicho plan es responsabilidad del gestor, por lo que podríamos concluir que planificar es:

Organizar la gestión para alcanzar las mejores cotas de calidad posibles (definición propia).

Empleando la terminología deportiva, no puede ser más oportuno hablar de planificación estratégica en la gestión del deporte escolar. Las entidades locales deben intervenir del modo más eficiente posible para lograr implantar un programa que conjugue todos los factores educativos, técnicos

y organizativos que requiere el deporte escolar. Preferimos el concepto de planificación estratégica al de dirección estratégica debido a la colaboración y coordinación necesarias entre los múltiples agentes implicados, agentes que no pertenecen a una misma estructura ni entidad y que, por tanto, no pueden quedar bajo la dirección del organismo responsable de su gestión.

En el siguiente cuadro representamos los dos modelos de gestión deportiva. Por un lado, un modelo piramidal de dirección estratégica, donde el flujo en la toma de decisiones es vertical. Por otro, un modelo integrado de planificación estratégica, en el que la comunicación se produce de un modo radial y multidireccional, para poder coordinarse todos los colectivos implicados. Queremos llamar la atención sobre los términos empleados: toma de decisiones y comunicación, reflejo de nuestra concepción de la gestión.



Figura 2.2. Modelo piramidal y modelo integrado de gestión del deporte escolar (Elaboración propia).

El equipo técnico del modelo integrado es una estructura compuesta por diferentes técnicos de los diferentes ámbitos de la gestión municipal que se encuentran implicados en el deporte escolar. Este equipo técnico integra en la gestión la coordinación, mientras que en el modelo piramidal se fundamenta en una jerarquía en la que las funciones de coordinación y ejecución se escinden del órgano gestor: la dirección técnica. Este paradigma de organización vertical suele implicar dificultades para la interrelación de diferentes áreas o departamentos municipales. No se plantea, o no concibe, que “otros” agentes, externos a su entidad, puedan intervenir en su estructura. Es frecuente que haya duplicidad de programas similares superpuestos de diferentes concejalías, sin ningún tipo de coordinación ni planificación. Incluso se pueden dar situaciones de incoherencias que pretenden justificarse con una supuesta divergencia en los fines de cada programa (Gracia Pérez, 2008). Sin embargo, una entidad local debe contemplar en su planificación estratégica los recursos disponibles en sus diferentes áreas, con el fin de optimizar y coordinar la oferta deportiva municipal (Orts Delgado, 2005).

Con frecuencia se dan situaciones híbridas en las que se conjugan ambos modelos. Cada realidad requiere una estructura propia que responda mejor

a sus características, que deberá ser revisada periódicamente para lograr optimizar la gestión del deporte municipal (Mestre Sancho, 2004).

En una búsqueda por la coherencia, la gestión del deporte escolar debe compartir los mismos valores, los mismos principios que se promulgan desde el ámbito educativo, en su fase de ejecución del programa diseñado. Si se busca promover la igualdad entre los escolares, la gestión también debe basarse en un modelo integrado en red, cuya comunicación se produzca en todos los sentido, con el fin de hacer las cosas lo mejor posible y de que todos los agentes tengan la posibilidad de participar en el proyecto. Si se promueve la responsabilidad por el esfuerzo individual y el refuerzo positivo entre los escolares, en la dimensión organizativa debe establecerse un modelo de gestión en el que cada agente implicado se le reconozca adecuadamente su labor. En el caso de los técnicos (gestores, organizadores, monitores, profesorado, etc.) supone la regulación profesional y unas condiciones de trabajo dignas. Si a los jóvenes deportistas se les educa en la colaboración y el trabajo en equipo, la gestión municipal debe contar con todas las áreas institucionales y entidades colaboradoras para unificar criterios, coordinar programas, aunar esfuerzos y optimizar recursos.

3.2. Aterrizando en la gestión del deporte escolar municipal.

Siguiendo a Mestre Sancho (2003), podemos diferenciar diferentes modos de gestión del deporte, aplicables todo ellos al deporte escolar. Los más frecuentes son:

1. Gestión por la propia Corporación local. El personal, el presupuesto y la personalidad jurídica son las mismas que las del ayuntamiento, por lo que depende enteramente del órgano de gobierno de éste. Hay una variante en el que se crea un órgano especial de administración, con un consejo de administración y un presidente, quién elige al Gerente.
2. Organismo Autónomo de gestión local. Se trata de un servicio público propio del ayuntamiento, pues lo tutela y controla; pero posee entidad jurídica y autonomía financiera, lo que permite disponer de personal propio. El consejo de administración está constituido por miembros del Pleno municipal. Uno de estos Organismos Autónomos es el Instituto Municipal de Deportes, como es el caso del municipio de Segovia.
3. Concesión administrativa. En este caso traslada la gestión a otra entidad o persona jurídica (empresa, asociación o persona física), quienes asumen el "riesgo" económico, mediante licitación pública.
4. Gestión interesada. El servicio se presta a través de un ente gestor (empresa, asociación o persona física) a cambio de una remuneración mínima garantizada a cargo de la administración pública.

5. Concierto. Se establece un convenio o contrato entre el ayuntamiento y otros entes públicos o privados, que no acarrea responsabilidades jurídicas en la utilización de los servicios acordados, definidos por estimaciones y previsiones en forma de tiempo, cuantía mínima o máxima de gasto, por programas, actividades, etc.
6. Arrendamiento. El gestor percibe una retribución por la prestación del servicio, que se considera de interés público y por tanto merecedor de dicho gasto.
7. Consorcio. De este modo se comparte la gestión entre entidades, de forma voluntaria.
8. Empresa municipal. Sociedad o cooperativa con capital social de la entidad local. Conlleva grandes implicaciones en el derecho privado y el derecho mercantil, donde el ayuntamiento forma parte de la empresa como socio, no como administración pública.

Creemos que existen diferentes factores que condicionan la elección de un modo u otro de gestión del deporte escolar (Mestre Sancho, 2003, 2004; Mestre Sancho y Orts Delgado, 1997), entre las que destacamos:

- Vocación. El valor que se da al deporte escolar como servicio de interés público.
- Autonomía gestora. La capacidad para llevar a cabo la gestión con medios humanos, técnicos y materiales propios.
- Solvencia económica. El coste económico y las posibilidades presupuestarias.
- Apoyos del entorno. La oferta y viabilidad para poder acometer modos de gestión indirecta de las personas y entidades públicas o privadas que existen en el entorno.
- Hábitos ciudadanos. La cultura deportiva entre los ciudadanos en relación a la privatización y al coste de este servicio público.
- Productividad. El volumen de actividad generada y por tanto que debe gestionarse y financiarse. Está limitada por la autonomía gestora y por la solvencia económica.

Entendemos que la corporación municipal tiene la responsabilidad de establecer la planificación y de ejercer el control del deporte escolar, garantizando la consecución del modelo deportivo propuesto. Cualquier otra opción supone una irresponsabilidad política y técnica.

Al margen de los factores más materiales, como el económico o el de los recursos, nos parece fundamental el primero de los enunciados anteriormente: la vocación de la administración. Sin duda, es el que en primer lugar establece la dirección a seguir (Martínez Aguado, 2003). Aunque el punto de partida sea el mismo, las voluntades e intereses políticos y técnicos serán los que determinen el modo de llevar a la práctica

el modelo. En este sentido, cobran especial importancia las ideas, intereses y expectativas de las administraciones, es decir, la visión de las personas que las dirigen. Se trata, al fin y al cabo, de un asunto de prioridades. Según sea la situación del deporte escolar en relación a otras iniciativas municipales, así será su viabilidad. Esta priorización de los intereses depositados en el deporte escolar no es exclusiva de la administración deportiva municipal, sino también de todo el ente local en su conjunto. Si el deporte escolar está bien considerado, se establecerán políticas que lo impulsen y se implementarán dinámicas y estructuras que permitan la coordinación intra e interadministrativa. Sólo así se podrán optimizar los recursos y la capacidad de repercusión de todos los proyectos. Mestre Sancho (2004: 215) propone pasar de la gestión deportiva municipal a la gestión deportiva local. El matiz lo encontramos en la capacidad que debe tener para integrar sinérgicamente al resto de “entes facilitadores del deporte”, aquellos que no pertenecen a la estructura municipal y que pueden aportar algo a la gestión deportiva en la localidad. En nuestro estudio nos referimos a ellos como agentes implicados internos y externos.

En la siguiente figura representamos la interacción entre diferentes administraciones y entre las diferentes áreas de cada administración.



Figura 2.3. Coordinación para la gestión del deporte escolar desde la entidad municipal (Elaboración propia).

Otro aspecto importante en la gestión municipal del deporte escolar es su dependencia de la organización escolar. Desde luego, en programas de deporte en edad escolar independientes de la Escuela, este aspecto tiene una importancia accesoria, pues no condiciona la gestión del programa. Pero desde un modelo educativo, la organización de los centros escolares es una parte fundamental. Los aspectos más importantes de la organización escolar que condicionan al deporte escolar son:

- El calendario y horario escolar.
- Las instalaciones y medios materiales del centro.
- El profesorado y equipo directivo.

Estos aspectos no pueden considerarse sólo como condicionantes externos, deben incorporarse en la estructura organizativa y por tanto la coordinación interadministrativa es fundamental para el buen funcionamiento y la consecución de los objetivos planteados (Orts Delgado, 2005). De la capacidad de la administración municipal para integrar a los centros escolares en el proyecto, dependerá el éxito de las relaciones entre ambas instituciones y, por tanto, el éxito del programa. A nuestro modo de ver, las claves de esta necesaria relación están en:

- Las decisiones deben ser tomadas por consenso, en comisiones paritarias que involucren a la administración educativa y a la organizadora.
- La comunicación debe ser frecuente y fluida, estableciendo mecanismos que automaticen el intercambio de información.
- Debe haber un cierto grado de interdependencia y de reciprocidad, para que todas las partes se sientan suficientemente implicadas y motivadas.
- El tratamiento debe darse en condiciones de igualdad, donde la asignación de funciones parte de las cualidades de cada parte y no de una jerarquía administrativa.

Es de suponer que en las comunidades autónomas en las que la regulación del deporte escolar está integrada e interiorizada en las administraciones deportivas y educativas, esta relación es más sencilla, puesto que está regulada por ley. Sin embargo, no debería ser un obstáculo la falta de regulación, si la comunidad educativa, las entidades locales y la ciudadanía están de acuerdo en lo más sustancial: que el deporte escolar debe basarse en un modelo educativo. A partir de aquí, políticos, técnicos municipales, profesorado, AMPAs, tienen la nada desdeñable tarea de trabajar conjuntamente por los niños y niñas que quieren hacer deporte escolar.

4. El papel de la Escuela en el deporte escolar.

No podemos concebir el deporte escolar al margen de la Escuela, no sólo en su contexto espacial, si no, sobre todo, en su dimensión institucional. En el marco de su IX Asamblea General, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) expresa, en la Resolución cuarta sobre deporte, la voluntad y el interés de los municipios por gestionar su propio deporte escolar, poniendo los medios a su alcance para que sea factible en el marco de los centros escolares:

“La FEMP cooperará en la difusión y coordinación del deporte en edad escolar y en la promoción del uso de las instalaciones deportivas escolares, fuera del horario lectivo, con programas abiertos al entorno, como actividad físico-deportiva de carácter recreativo o competitivo.”

Se potenciará y difundirá el carácter educativo del deporte, incidiendo en sus potencialidades individuales y colectivas para la adquisición de valores; estableciendo contactos y colaborando con aquellas entidades que trabajen por el deporte en edad escolar.”. (FEMP, 2007, 83)

Asumir una simbiosis entre gestión municipal y gestión escolar supone un grado más de complejidad para el deporte escolar, pero representa, a nuestro juicio, el mejor modo de llevarlo a cabo. Todo ello implica tener claro de qué escuela estamos hablando. Por esta razón, tras revisar el papel de las entidades locales, y antes de argumentar el porqué de nuestra postura, debemos establecer de qué Escuela estamos hablando.

4.1. ¿De qué Escuela hablamos?

Como reiteramos con frecuencia, concebimos el deporte escolar como un hecho social integrado en el ámbito de los centros escolares. Pero no todos los centros escolares son iguales, ni persiguen las mismas finalidades. Cuando nos referimos a la Escuela, ésta reúne unos rasgos o señas de identidad fundamentales, que la harán compatible con el modelo de deporte escolar que emerge de este estudio:

- Nos referimos a la Escuela como el ente o institución responsable de la educación básica, como derecho y obligación de los ciudadanos. Por tanto, incluye las diferentes etapas educativas del sistema escolar.
- Debe ser inclusiva e integradora, sin hacer distinciones por género, nivel socioeconómico, procedencia, etnia o ideología. No es compatible un centro elitista con el deporte escolar, pues pervertiría sus fines en *pro* de éxitos y prestigio.
- Debe ser crítica y humanizadora, de manera que sirva para lograr una educación que fomente el desarrollo del alumnado y también de la vida pública. Para que no emplee el deporte escolar para otros fines que no sean los propios de la educación de su alumnado, debe respetar los derechos humanos y de los ciudadanos. Asumiendo que la neutralidad educativa es inviable, planteamos una *implicación activa* en la práctica (Ruiz Omeñaca, 2004), rechazando radicalismos ideológicos que perviertan los fines socialmente admisibles. Tal y como sostiene Giroux (1997), la escuela debe desarrollar una pedagogía crítica:

“Sin suscribir un lenguaje que controle la conducta y el deseo, una pedagogía crítica se propone cultivar prácticas pedagógicas conformadas por una postura ética que cuestiona el racismo, el sexismo, la explotación clasista y otras relaciones sociales deshumanizadoras y explotadoras en cuanto ideologías y prácticas sociales que quebrantan y desvalorizan la vida pública.” (p. 40)

- Debe ser abierta y permeable, permitiendo un flujo de comunicación y participación de doble sentido, hacia dentro y hacia fuera, y

favoreciendo que el deporte escolar sea un vehículo de socialización que amplifique las posibilidades de la Escuela en su entorno físico y social.

- Debe ser participativa y cooperativa, integrando la comunicación y la colaboración internas e implicando a todos los colectivos como agentes del deporte escolar: equipo directivo, profesorado, alumnado, familiares, AMPAs y monitores.

4.2. Una obviedad no tan evidente: el deporte escolar en la Escuela.

Existen diferentes propuestas que desarrollan el deporte en edad escolar al margen de los centros escolares (escuelas deportivas de clubes, actividades de tiempo libre dirigidas a jóvenes, estructuras municipales o provinciales de deporte en edad escolar, servicios privados de ocio deportivo, etc.). Es comprensible, en cierto modo, si tenemos en cuenta:

- Las dificultades que encuentra el profesorado de Educación Primaria y Secundaria para que se le reconozca su labor.
- La escasez de instalaciones escolares adecuadas.
- La mayor facilidad y autonomía con la que las entidades privadas y clubes pueden resolver los aspectos administrativos para contratar o remunerar a los monitores.
- El distanciamiento administrativo entre las diferentes instituciones y de estas con los ciudadanos.

Estas alternativas resultan más viables y, por tanto, condicionan el modelo de deporte en edad escolar. Cuando sólo se conoce el deporte de competición, tanto en el ámbito de alto nivel, potenciado por los medios de comunicación, como en el ámbito escolar; las propuestas de deporte escolar educativo tienen un difícil reto por delante.

Frente tantas dificultades nos podríamos plantear: *¿por qué tanto empeño para que el deporte en edad escolar esté vinculado a la Escuela?* La respuesta no la encontraremos sólo en la ubicación de las actividades, aunque juegan un papel importantísimo en la integración del deporte en la vida del centro escolar. La respuesta está en la necesaria coordinación en cuanto a los fines, los aspectos organizativos, los recursos y el papel del profesorado. En definitiva está en la coherencia para que el deporte escolar pueda formar parte de la Escuela, tanto en el tiempo de actividad como en los fines, con la virtud adicional de ser voluntaria y libremente elegida por los participantes, o sus familias, entre toda la oferta extraescolar. Sin ánimo de desmerecer a otras instituciones, la escolar es la que mayores garantías ofrece para tal fin y no podemos obviarlo a la luz de numerosos estudios y experiencias (Álamo Mendoza, 2004; García Edo y Bartolí i Guillemat, 2005; Fraile y otros, 1998, 2002; González, Blasco y Campos, 2005; Martínez Aguado, 2007; Moreno González, 2002). Sin un deporte en la Escuela, las posibilidades de

que exista un interés verdadero por la educación integral de los escolares es menor, pues se interponen, con frecuencia, otros intereses como el éxito deportivo, la promoción de una única modalidad, la autopromoción de la entidad organizadora, la detección de talentos, etc.

En cualquier caso, no podemos dar por sentado que el deporte escolar, por realizarse en la Escuela, garantiza la finalidad educativa. Si el planteamiento del programa de deporte escolar no es minuciosamente diseñado y adecuadamente organizado, es fácil que se promuevan intereses de autopromoción del centro escolar o rivalidad entre barrios o municipios, que enturbien los fines verdaderamente importantes. Volvemos a concluir, por tanto, que el secreto está en el *cómo* se hacen las cosas. Una vez superado todo esto, el lugar dónde se realizan las actividades puede pasar a un segundo plano.

Aún así, la ubicación de las actividades tiene su importancia (Mestre Sancho y Orts Delgado, 1997). La Carta Europea de deporte para todos (Consejo de Europa, 1985) menciona explícitamente la necesidad de que las infraestructuras que se construyan en los municipios se hagan preferentemente en los centros escolares o en sus inmediaciones, que se establezcan medidas que promuevan y favorezcan el uso de las instalaciones municipales y escolares existentes dentro y fuera del periodo lectivo. Estas orientaciones se han ido plasmando en las políticas deportivas de los diferentes estados miembros, con diferentes grados de ejecución práctica en los centros educativos de nuestro país. Orts Delgado (2005) nos muestra el concepto de "*contenedores culturales*", originado en el norte de Europa, para optimizar el uso de las infraestructuras por los diferentes colectivos susceptibles de necesitarlas. Este concepto es aplicable perfectamente al contexto del deporte escolar, tanto en el uso de instalaciones municipales como en el de las escolares. Este concepto conlleva definir bien la función principal y las secundarias, para que no haya interferencias y por tanto sea viable.

En cualquier caso, si existen dificultades para el empleo de las instalaciones deportivas de los centros escolares, en los de Secundaria la dificultad es mayor (Orts Delgado, 2008). Mientras que en los centros de Educación Primaria existe una interdependencia entre la titularidad y la gestión de los espacios, entre el Ayuntamiento y la administración educativa; en los Institutos de Educación Secundaria nos encontramos con su autonomía financiera y el total distanciamiento administrativo con el organismo local. ¿Quién abre las instalaciones por las tardes? ¿Quién asume los gastos de personal, responsabilidad civil, calefacción, equipamiento, etc.? Desde luego, es imprescindible una implicación decidida del profesorado de los institutos de Educación Secundaria, amén de los de centros de Primaria, para que se rompan las barreras del acceso a estos espacios deportivos escolares.

“La teórica apertura de los centros es una utopía en Secundaria, ya que a los problemas anteriores se añaden los problemas de financiación

de los gastos, (...) que en el caso de estos centros, son asumidos por la propia dirección, cumpliendo así con la normativa vigente que establece su autonomía financiera. Esta autonomía financiera se convierte en algunas ocasiones en un abarrera inexpugnable para la promoción de actividades deportivas, sobre todo cuando, estas, no aportan ingresos". (Orts Delgado, 2008: 149-150)

Se deben buscar soluciones financieras para que esta barrera no sea un problema. Lo más costoso es la construcción de una instalación. Una vez se disponga de ella es una irresponsabilidad no tenerla a pleno rendimiento, si existe demanda.

Al margen del grado de implantación de estas medidas, es de lógica que estas instalaciones sean aprovechadas por proyectos de marcado carácter educativo y no sólo por un espectro de actividades extraescolares ajenas a la supervisión de los centros escolares y de incierta orientación educativa. Por supuesto, defenderemos siempre la pluralidad y diversidad de la oferta extraescolar, pero no en detrimento del deporte escolar o de cualquier otro programa educativo complementario. Si bien es cierto que la Escuela debe ser catalizadora de iniciativas sociales positivas, nunca puede confundirse con una ludoteca, un centro juvenil ni un centro de tecnificación. Debe de haber prioridades y la de la Escuela es la de educar, dentro y fuera del horario lectivo.

Por último, la proximidad de las instalaciones al centro escolar y la implicación del profesorado ofrecen al deporte escolar un salto cualitativo que aumenta su accesibilidad, credibilidad, identidad y adhesión; al impulsarse desde la propia Escuela, pero sin ser una actividad estrictamente académica y obligatoria. A los escolares les gusta hacer cosas con sus compañeros y compañeras y el deporte escolar les da esa oportunidad, especialmente a aquellos que no tienen una motivación especial por hacer deporte, aquellos que no se apuntarían nunca a un equipo federado, donde el nivel de exigencia percibido es demasiado alto para ellos.

4.3. Regulación normativa del deporte escolar en la legislación educativa.

La regulación educativa, tanto en su ámbito estatal como autonómico, condiciona el desarrollo del deporte escolar, tal y como lo concebimos, en dos grandes aspectos:

1. La regulación del uso extraescolar de las instalaciones de los centros educativos.
2. La regulación de la implicación del profesorado en las actividades extraescolares del centro.

La LOGSE, en su artículo 57.5 prevé la colaboración de los municipios con los centros educativos, hecho que es desarrollado reglamentariamente por el RD 2274/1993, de 22 de diciembre, de Cooperación de las Corporaciones

Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia, y por la Orden de 20 de julio de 1995, por la que se regula la utilización por los ayuntamientos y otras entidades de las instalaciones de los centros escolares. En ambos casos se recoge específicamente en uso deportivo entre sus posibles. A su vez, las diferentes comunidades autónomas han ido recogiendo en sus desarrollos normativos esta posible colaboración, aunque como comenta Blanco Pereira (2005) no siempre facilitando el uso externo de las instalaciones escolares, ya que establecen procedimientos burocráticos que lo dificultan enormemente.

En el contexto autonómico de Castilla y León, es la legislación deportiva la que contempla la necesidad de colaborar entre administraciones para el uso adecuado de las instalaciones deportivas escolares fuera del periodo lectivo (Ley 2/2003, de 28 de marzo). Esta necesaria colaboración se evidencia ya en la implantación de la jornada escolar continua, regulada por la Orden de 7 de febrero de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla y León. Los centros escolares están obligados a desarrollar actividades extraescolares en el horario de tarde, en las que participarán voluntariamente el alumnado. Estas actividades extraescolares, entre las que se contemplan las deportivas, podrán ser desarrolladas tanto por profesores, padres y madres, como por instituciones, ayuntamientos y entidades deportivas. Es en este punto donde el deporte escolar cumple un importante papel en la organización escolar, como complemento extraescolar del periodo lectivo. La importancia que tiene la implantación jornada continua para el desarrollo del deporte escolar se basa en los siguientes aspectos:

1. Necesaria implicación del profesorado, generalmente de Educación Física, lo que mejora la calidad de los programas, la supervisión de las actividades y la coordinación entre las entidades implicadas.
2. Empleo de espacios escolares para su realización, vinculando físicamente el deporte escolar al centro.
3. Ubicación temporal contigua al periodo lectivo, lo que favorece la participación del alumnado que se queda en el comedor escolar, si lo hubiese. Esta extensión del horario tiene su importancia para aquellas familias que tienen dificultades para conciliar la vida laboral y familiar.
4. Supervisión y evaluación de las actividades extraescolares de la tarde, para consolidar la prórroga de la jornada continua, lo que ayuda a reforzar la implicación del equipo directivo y del Consejo Escolar.

Las entidades promotoras del deporte escolar, especialmente los ayuntamientos y otras entidades locales, encuentran en la regulación de la jornada continua un interesante aliado para favorecer la simbiosis necesaria para su desarrollo, pues ambas instituciones están interesadas en colaborar.

Sin embargo, este desarrollo normativo carece de un desarrollo que realmente esté orientado a la promoción de la actividad física entre el

alumnado. Nos referimos al reconocimiento profesional del profesorado implicado en el deporte escolar, dentro del contexto de las actividades extraescolares de su centro. La imposición para cumplir con las exigencias de la jornada continua no es suficiente motivación, quedando al arbitrio de cada maestro o maestra la opción de colaborar con el deporte escolar o hacer cualquier otro taller que le parezca más oportuno.

En la Región de Murcia encontramos un buen ejemplo de regulación de la implicación del profesorado, reconociendo esta labor al margen de imperativos legales. El deporte escolar en esta región se encuentra íntimamente ligado a la Escuela gracias a tres intervenciones legales:

1. Orden de 13 de junio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan las actividades de formación permanente (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2005). En ella se recogen aquellas actividades equiparables a las de formación permanente, entre las que están las de innovación educativa. Entre estas se encuentra el Programa el “Deporte en edad escolar”, reconociendo 20 horas cada curso con un límite por sexenio de 60 horas. Se equipara a actividades como “Escuelas viajeras”, o “Intercambios escolares”, entre otros programas.

2. Orden de 4 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006). En ella se recoge que:

“Con el objetivo de que los centros escolares sean los principales agentes del deporte escolar, el profesorado que organice y participe en actividades de deporte escolar convocadas y autorizadas por la Administración autonómica regional, podrá destinar semanalmente hasta cinco horas de su horario pudiendo ser dos de ellas lectivas, en educación secundaria, y hasta cinco horas semanales de su horario en educación infantil y primaria” (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006: 21822).

3. Resolución conjunta de 14 de septiembre de 2006, de la Dirección General de Deportes de la Consejería de Presidencia y la Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dan instrucciones respecto al horario del profesorado que organice y participe en actividades de deporte escolar (Dirección General de Deportes y Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006). Esta Resolución pretende clarificar la anterior Orden de 4 de Julio de 2006. Especifica cómo puede ser la participación del profesorado en el deporte escolar y los requisitos para que sea reconocida su labor como delegado, entrenador o responsable. Cabe señalar que existen unos límites en el cupo de la carga horaria del centro, por lo que el profesorado que se encuentre al máximo de su capacidad no podrá asumir dichas funciones. También resultan significativos los

argumentos para adoptar este reglamento, entre los que destacamos lo siguiente, como clara justificación de la necesidad de implicación del profesorado en el deporte escolar y como razón para asumir que no sirve cualquier tipo de deporte para que sea educativo:

“Los principios que inspiran este programa son formativos, educativos y lúdicos, por lo que deportistas, profesores de educación física, entrenadores, asociaciones de padres, colectivos arbitrales, etc. deben dar un tratamiento especial a estas actividades, procurando entre todos trasladar al deportista escolar los principios del juego limpio, el compañerismo y las prácticas de vida saludables, el rechazo a la violencia y al dopaje y la integración de todos los componentes de un equipo sin discriminación de ningún tipo” (Dirección General de Deportes y Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006: 29511).

En un trabajo reciente, Gonzalo Arranz (2009) realiza una revisión de los programas y la normativa relacionada con el deporte en edad escolar de las diferentes comunidades autónomas, analizando especialmente las que tienen en cuenta, apoyan, reconocen y estimulan la implicación del profesorado de Educación Física en el mejor funcionamiento del deporte en edad escolar. Ha podido constatar las grandes diferencias en el tratamiento del deporte escolar desde el enfoque educativo en la legislación autonómica, pese a que la mayoría de ellas comparten aspectos básicos comunes (Gamero Casado, 2005).

4.4. La relación de convivencia entre la Educación Física y el deporte escolar.

Los fines de la Educación Física coinciden en gran medida con los del deporte escolar cuando éste se fundamenta en un modelo *educativo* (Fraile, 2004) e *inclusivo* (Murdoch, 1990). Convivirán en el tiempo, incluso en el mismo contexto o ecosistema social, aunque no en el mismo ámbito ni cumplirán el mismo papel. Serán complementarios entre sí, en cuanto a los fines universales de educar y preparar a los niños y niñas para la vida, presente y futura. Para que la actividad física suponga la suficiente incidencia sobre el alumnado, las dos horas de Educación Física son sumamente insuficientes (Tercedor, 2000; Sierra, 2000; Casimiro y Tercedor, 2002; Delgado y Tercedor, 2002), pues deberían estar entre las tres y las cinco horas semanales de actividad de calidad; es decir, de actividad computada individualmente y adecuadamente desarrollada. Y decimos calidad, y no cantidad o intensidad, para no reproducir la creencia de que cuanto más intensa mejores resultados:

“Hemos de desterrar de la mentalidad de nuestros directivos y preparadores deportivos escolares que la cantidad de entrenamiento equivale a calidad y buenos resultados” (Petrus, 1996: 23)

Sin duda, sólo con un modelo *de refuerzo* (Murdoch, 1990), que proporcione un beneficio a los fines de ambos ámbitos, se podrá lograr dicho objetivo. Un buen ejemplo de ello es la Estrategia del Gobierno británico para alcanzar esta cuota de actividad física de calidad entre los escolares de 5 a 19 años de Inglaterra³ (Quick, Dalziel, Thorton y Simon, 2009).

Por otro lado, es asumido de forma generalizada el deporte escolar como un fenómeno de segundo orden respecto a la Educación Física, y así lo reconoce Contreras Jordán (2008) cuando dice:

“A la vista de los modelos propuestos por Murdoch no es difícil inferir que el deporte escolar en su consideración de actividad extraescolar no ha tenido tradicionalmente la consideración propuesta, sino que de manera diferente habría de ser incluida entre aquellas que extienden la jornada escolar (extended day), en donde se mezclan de manera problemática lo curricular y lo extracurricular, sin un límite claro que diferencie ambos territorios”. (p. 15)

Aunque a continuación añade que:

“(...) el deporte escolar debe responder a un modelo de escuela, cuya adhesión es libre y participativa, debiendo interaccionar permanentemente con la Educación Física. Así, los programas de deporte escolar deben obedecer a una rigurosa planificación al amparo del proyecto educativo propio del centro. El carácter inclusivo del modelo educativo de deporte escolar debe diversificar al máximo la oferta de actividades, dando espacio suficiente a las diversas subculturas del movimiento, de forma que puedan satisfacer las preferencias del alumno”. (p. 15)

Sin duda, la generalización, la obligatoriedad, la prescripción legal, la profesionalización y el desarrollo epistemológico y empírico de la Educación Física han dejado en segundo plano al deporte escolar, mucho más indefinido, heterogéneo, fundamentado en el voluntarismo y al arbitrio de modas o decisiones políticas locales. Sin embargo, existe un valor exclusivo del deporte escolar que le imprime una gran valía educativa: su *principio de autodeterminación* (Ferreira Patricio, 1997). El hecho de que se trata, en la inmensa mayoría de los casos, de una actividad de libre participación que predispone al alumnado de un modo más positivo hacia ella.

“El deporte escolar debe ser esa práctica deportiva “voluntaria” que los niños/as y jóvenes realizan como complemento de sus actividades académicas “obligatorias”, entre las que, por definición, se encuentra la Educación Física.” (García Aranda, 1995: 406)

³ Este programa se encuentra desarrollado en el apartado dedicado a las experiencias internacionales de deporte escolar del siguiente apartado.

Además, el deporte escolar tiene un marcado carácter *autotélico*, que comporta un fin en sí mismo y lo desvincula del carácter académico, obligatorio y calificable de la asignatura de Educación Física (Pereda, 2000). Sólo la pericia del profesorado de Educación Física puede lograr la sensación del alumnado de estar en una actividad voluntariamente elegida. Si existe una buena coordinación entre ambos se puede lograr la deseable simbiosis que hará del deporte escolar un complemento indispensable de la Educación Física.

“Así, las actividades extraescolares suponen una importante contribución para la formación plena de los alumnos y un pilar imprescindible para alcanzar los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de Centro”. (Pereda, 2000)

Existen razones, motivos y posibilidades para que el deporte escolar vaya de la mano de la Educación Física, simbiosis muy beneficiosa para la población escolar de nuestro país, especialmente al ampliar el número de horas de actividad física en un contexto social tendente al sedentarismo.

“Una sociedad que ha pasado de ser agrícola e industrial a una sociedad de servicios, el trabajo no exige a la mayoría esfuerzo ni ejercicio físico, más bien lo contrario, inactividad y posturas forzadas y sedentarias que sólo pueden ser compensadas con prácticas corporales de un tipo u otro en el tiempo de no trabajo” (Vázquez, 1989: 25)

Es imprescindible la coordinación entre ambas realidades, incluyendo el deporte escolar en el Proyecto Educativo de Centro (Gordejo y Martín, 2001; Pereda, 2000; Petrus, 1996), haciéndolo partícipe de la vida académica escolar y, a la vez, permitiéndole mantener su autodeterminación y flexibilidad. Podríamos hablar de cierto grado de “formalización educativa” que lo sitúe a caballo entre la actividad escolar formal (en sus fines y métodos) y la extraescolar no formal (en sus tiempos, contenidos, organización y espacios).

5. Los agentes implicados en el deporte escolar.

Asenjo y Maiztegui (2000) proponen como agentes implicados en el deporte escolar a los niños, los educadores deportivos, la familia, el centro escolar, las instituciones y la sociedad.

La implicación de los agentes conlleva diferentes niveles de actuación:

- Influencia sobre los modelos y los valores de los otros agentes, tanto de manera involuntaria como a través de los flujos de comunicación internos o externos explícitos.
- Participación activa en las decisiones, tanto a través de los órganos colegiados o delegados como a nivel individual.

En este estudio, consideramos agentes implicados en el deporte escolar al propio alumnado, a sus familiares directos, especialmente sus madres y padres, los monitores, el profesorado y a los organizadores⁴. Son todos ellos personas, pertenezcan o no a una entidad o colectivo, y como tal actúan según sus ideas, preferencias, necesidades o inquietudes. En el caso de las entidades nos referimos a instituciones implicadas, en las que sus individuos son los verdaderos agentes.

Los agentes implicados no son simples partícipes de un proceso ni meros informadores de un estudio. Siguiendo las teorías ecológicas del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987; Max Neef, 1996), los agentes sociales son el motor del cambio, motivados por sus expectativas y deseos, si se establecen las dinámicas adecuadas de reflexión y diálogo y las medidas que hagan posible una transformación social y estructural del deporte escolar. En esta visión ecológica del fenómeno del deporte escolar local se apoya la importancia de los agentes implicados y los convierte en medio y fin del cambio que propone este estudio.

Existen otros agentes sociales externos, como los medios de comunicación o los expertos (colectivos y personas vinculadas al deporte en el ámbito próximo), concedores de esta realidad y afectados por los cambios que se produzcan en el deporte escolar como parte de un ecosistema local. Estos agentes externos generan opinión y están interesados por lo que ocurre en el deporte escolar, aunque por motivos e intereses diferentes. Por esta relación externa, son importantes sus ideas. Los agentes externos se incorporan como agentes transversales, que influyen sobre todos los agentes implicados, sin ser parte del propio sistema.

A continuación se irán desgranando diferentes apartados que profundizan sobre cada uno de los diferentes agentes y entidades implicadas, analizando las relaciones que se establecen entre ellos en relación al deporte escolar.

5.1. Los monitores, fulcro del deporte escolar.

Los monitores son la imagen y el alma del deporte escolar, quienes tienen el contacto directo todos los agentes implicados. Sus decisiones y acciones son las que más y mejor se pueden percibir. Los monitores son quienes llevan a la práctica todas las ideas y acciones de los programas diseñados, quienes hacen realidad los proyectos, son la piedra angular del éxito del deporte escolar y su principal factor de calidad (Delgado Noguera, 2007; Fraile, 2004; Giménez Fuentes-Guerra, 2000; Latorre, 2006), más aún que las instalaciones y los medios.

“Los entrenadores por su continuo y permanente contacto con los jóvenes deportistas tienen que ser conscientes de la influencia que

⁴ Recordemos que hemos agrupado en esta categoría a los responsables políticos y a los técnicos gestores municipales, al compartir las labores de gestión, organización y promoción del deporte escolar desde un mismo organismo de la administración local.

pueden ejercer y por lo tanto la importancia del perfil como educador debe suponer la puesta en práctica de las líneas de actuación del Deporte Escolar” (Álamo Mendoza, 2004: 3)

Se encuentran en una encrucijada muy compleja. Por un lado, está la presión que ejerce la responsabilidad que recae sobre ellos y, por otro lado, la falta de suficientes recursos formativos ni de una adecuada regulación profesional (Nuviala, León, Gálvez y Fernández, 2007). Además, en muchos casos, los propios monitores no son conscientes de la importancia que tiene su labor (Latorre, 2006). Los monitores son el fulcro sobre el que el deporte escolar logrará elevarse hacia las cotas de éxito deseables o ser vencido por las dificultades. Por eso, debe ser resistente y disponer de los recursos suficientes para lograrlo.

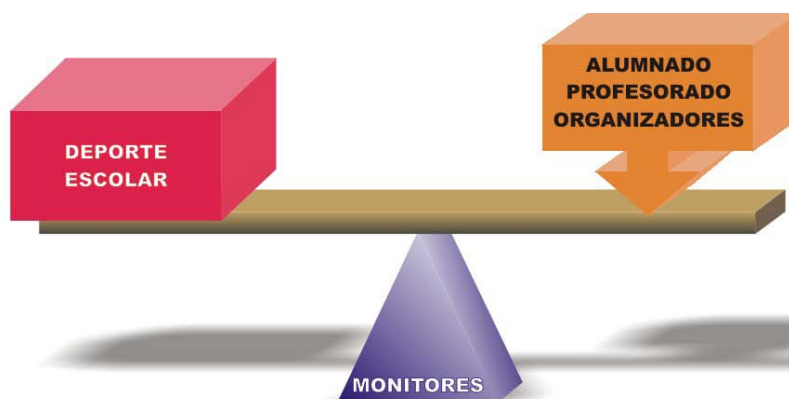


Figura 2.4. Representación del papel de los monitores como agentes implicados en el deporte escolar (Elaboración propia).

Siguiendo este modelo (Fig. 2.4.), estos recursos serán de tres tipos:

- El apoyo y el reconocimiento de los demás agentes implicados, ejerciendo mayor fuerza de palanca.
- La mejora los medios a su alcance, lo que aumenta el brazo de palanca.
- La formación adecuada, fortaleciendo su sector profesional, ofreciendo un punto de apoyo más resistente y duradero.

Con la conjunción de estos componentes se podrá soportar un deporte escolar con mayor “peso específico” en términos cuantitativos y cualitativos.

Sin embargo, parece que existen evidencias de que los monitores deportivos no desarrollan con claridad una orientación educativa del deporte, promoviendo con frecuencia valores antideportivos (Viciano y Zabala, 2004), reproduciendo el modelo competitivo de los adultos. Por tanto, también tienen la capacidad de desequilibrar esta balanza, de provocar que todo el proyecto educativo de deporte escolar quede en nada. Se trata de un colectivo eminentemente sensible que debe ser atendido adecuadamente por la entidad organizadora, no sólo como mano de obra.

5.1.1. Clarificación terminológica previa: ¿por qué decimos *monitores*?

Empleamos de forma genérica y habitual el término *monitor*, o *monitor deportivo*, a lo largo del estudio por tres razones fundamentales.

1. La cotidianidad y popularidad de este término, comprensible por todos, sin posibles confusiones, sin ambages. Este estudio pretende ser útil a todos los agentes implicados en el deporte escolar por lo que se deben emplear términos reconocibles por todos ellos. Existe otro término que se acomodaría muy bien al modelo de deporte escolar que subyace en este estudio: *educadores deportivos* (Maiztegui y Pereda, 2000). Pero no nos encontraríamos cómodos con él, por ser menos habitual y más ajeno al lenguaje cotidiano del que emana este estudio. Es cierto que el concepto *monitor* parece haber perdido su prestigio y que el de *educador* presenta un grado mayor de implicación en lo educativo. Sin embargo, queremos reivindicar esta figura, y no lo lograríamos promoviendo un concepto alternativo.
2. Se trata del término que mejor define su labor. Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, *monitor* es la “*persona que guía el aprendizaje deportivo, cultural, etc.*”. En esta coyuntura, a caballo entre la indefinición y la regulación profesional, más que nunca se deben emplear términos sencillos y precisos. Estas personas no son sólo entrenadores o animadores deportivos; tampoco son profesores ni terapeutas de la salud: son *monitores deportivos*.
3. Consideramos que *monitores* son todas las personas que desempeñan su labor como quías del alumnado en el deporte escolar, independientemente de su cualificación, titulación o grado de voluntarismo. Se trata, por tanto, de un término reconocible, claro, conciso e inclusivo, pues abarca a todas las realidades profesionales. Sin embargo, cuando nos referimos al carácter legal de su cualificación profesional, es decir: a la titulación que les capacita para desempeñar sus funciones; empleamos el término *técnico deportivo*, pues así está recogido en la legislación vigente y en la ordenación profesional. Es decir, que no podemos hablar de *técnicos deportivos* si no están titulados oficial y legalmente.

5.1.2. Voluntariado o voluntarismo. La lucha por la cualificación y el reconocimiento profesional.

La Carta Europea del Deporte (Consejo de Europa, 1993) recoge la importancia de mantener la tradición del voluntariado deportivo para sostener el equilibrio entre viabilidad del deporte para todos y la cualificación profesional del sector:

“No habiendo alcanzado la condición física de una gran parte de los europeos un nivel satisfactorio, (...) se impone (...) fijar los presupuestos públicos para el deporte en un nivel suficiente, y ayudar

al movimiento deportivo a mantener al nivel adecuado la larga tradición del voluntariado en el deporte.” (p. 5)

“ARTÍCULO 9. Recursos humanos.

1. (...) Estos recursos deberán responder a las necesidades de los participantes a todos los niveles del deporte y del ocio, y estarán concebidos tanto para los aficionados como para los profesionales (directivos, entrenadores, gestores, administradores, médicos, arquitectos, ingenieros, etc.).” (p. 12)

Sin duda, la importancia del voluntariado no reside únicamente en el interés institucional por implicar a la población en el ámbito deportivo mediante la colaboración en su organización. La viabilidad económica se deja entrever como la principal motivación para impulsar el movimiento del voluntariado deportivo.

Resulta muy significativo que en las conclusiones de las Jornadas internacionales de deporte en edad escolar organizadas por la Comunidad de Madrid, en mayo del 2009, se recoja la importancia de *“recuperar y regular la figura del voluntariado en el deporte escolar”* (Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid, 2009: 5) y no se mencione la urgente necesidad de terminar de regular el sector profesional de los técnicos deportivos. Esto es debido a que el modelo de deporte en edad escolar de la Comunidad de Madrid está sustentado en dos pilares fundamentales (Velázquez Velázquez, 2009):

- La implicación y reconocimiento profesional del profesorado, en especial el de Educación Física.
- La colaboración directa con las federaciones autonómicas de los deportes convocados.

En este modelo, la responsabilidad de la cualificación de los monitores en particular, y del equipo técnico en general, está trasladada a estas federaciones y al profesorado de los centros, por lo que no se considera un aspecto relevante, buscando en el voluntariado esa masa crítica que sea capaz de dinamizar el deporte escolar en el entorno de los centros y de los eventos, con el menor coste posible. El papel de la administración organizadora pasa a ser de supervisión del grado de cumplimiento de los acuerdos establecidos con los diferentes agentes: centros y federaciones. En este sentido, deberá asegurarse el suficiente soporte legal para poder hacer cumplir los estándares mínimos de calidad en cuanto a la cualificación, capacitación y garantías laborales de los monitores.

Además, como aseguran Lazúen y López (2005) las medidas de promoción del voluntariado pueden desvirtuar su verdadero fin solidario. Existen muchas razones para no considerar, sin ambigüedad, al deporte escolar como acción solidaria, al menos en las condiciones normales de la población general.

Éste es sólo un ejemplo, ilustrativo y actual. Sin duda, la única razón que subyace en la necesidad de impulsar el voluntariado es la económica. Se considera que no es necesario remunerar a los colaboradores en el deporte escolar. Creemos que sólo se puede acometer la regulación del voluntariado si está superada la regulación profesional. Sólo así se puede lograr consolidar y proyectar hacia el futuro el deporte escolar, al margen de garantizar la calidad del servicio. El voluntariado sólo puede ser un complemento, muy útil en determinadas circunstancias, como en grandes eventos multitudinarios, en la implicación de otros agentes sociales para hacerles partícipes del deporte escolar o en la integración progresiva de los monitores hacia su cualificación profesional.

El voluntariado deportivo cumple una función social doble, ya que los propios voluntarios también son beneficiarios de su participación como medio de integración, formación y socialización, pero no es justificación suficiente para evitar la remuneración de los monitores. No podemos confundir voluntariado con voluntarismo. En la actualidad el voluntariado es considerado el tercer sector, diferenciándolo del público y del privado, disfrutando de su propia regulación, que implica una serie de características según Lazúen y López (2005):

“Una constitución formal (de la organización), naturaleza jurídica privada, presencia de formas de autogobierno, ausencia de distribución de beneficios y presencia de una determinada cantidad de trabajo voluntario.” (p. 239)

Se trata de organizaciones civiles que prestan servicios públicos. En la mayoría de los casos dependen de las administraciones para costear sus gastos. Según García Inda (en Lazúen y López, 2005) se definen por desarrollar actividades con carácter gratuito o no remuneradas, en el contexto de organizaciones reconocidas por la administración y con fines solidarios, complementarios, gratuitos, autónomos y participativos. El voluntariado nunca debería remplazar al trabajo profesional, si queremos lograr un futuro profesional estable. Debe constituir un agente diferenciado, seguramente muy útil, que cobrará protagonismo cuando se haya asegurado la regulación profesional.

En la actualidad el voluntariado ya no constituye la base del colectivo de monitores, salvo excepciones, como ocurría en décadas anteriores.

“La estructura organizativa del deporte se sostiene gracias a la labor del voluntariado. (...) Así mismo, la enseñanza, la administración y la logística de la actividad deportiva suelen realizarla personal no remunerado.” (Riera, 1995: 171)

Sin embargo, aún existe cierto grado de voluntarismo, teniendo en cuenta la escasa remuneración y estabilidad de estos puestos de trabajo. Hasta que no se logre el suficiente reconocimiento profesional de la labor de los monitores no se alcanzarán unas cotas mínimas de cualificación y de regulación laboral.

El papel de los monitores como agentes del deporte escolar varía sustancialmente si su vinculación es profesional o es voluntarista, que no voluntaria. La relación laboral genera una serie de derechos y deberes y la necesidad de una cualificación mínima, muy necesarios para el buen funcionamiento de un programa educativo. Participar voluntaria y libremente no está reñido con ser remunerado por el trabajo realizado.

5.2. El profesorado, referente para los monitores y el alumnado.

Los modelos más actuales de deporte escolar vuelven a recuperar la importancia del profesorado para su supervisión y desarrollo.

“El deporte escolar debe estar supervisado por los responsables educativos. Circunstancia que puede avalar que el deporte escolar esté orientado adecuadamente a la formación integral de los practicantes para el desarrollo de habilidades. (...)

Es un proceso formativo básico y, como tal, debe encontrarse en manos de educadores y auspiciado por el centro escolar, dentro de su filosofía educativa, con una planificación y organización de su práctica”.
(Vázquez Vázquez, 2009: 2)

En este sentido, Álamo Mendoza (2004), en su Tesis sobre el deporte escolar en Gran Canaria, también argumentaba que:

“Al mismo tiempo, el Deporte Escolar debe estar supervisado por los responsables educativos (Maestros Especialistas en Educación Física y Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte). Esta circunstancia o especificidad, puede ser un importante aval para que el Deporte Escolar esté orientado adecuadamente a la formación integral de los practicantes” (p. 68).

En muchas comunidades autónomas el papel del profesorado se ha ido relegando a un segundo plano. Desde nuestro punto de vista, las causas más importantes han sido: la falta de reconocimiento profesional y la proliferación del deporte en edad escolar fuera de la Escuela, asumiendo todo el protagonismo el ente municipal y otras entidades como las federaciones, clubes y empresas privadas. En el mejor de los casos, la vinculación con el deporte escolar era puramente física, al emplear determinadas instalaciones de los centros, sin ningún tipo de participación del colectivo docente.

Afortunadamente no es un hecho generalizado y cada vez son más las comunidades autónomas se han dado cuenta de la importancia del profesorado como agentes activos en el deporte escolar. Es probable que este cambio venga de la mano de las frecuentes demandas de todos los agentes implicados de un nuevo enfoque que evite las habituales escenas antideportivas y la reproducción irreflexiva valores y conductas más propias del deporte de alto nivel adulto.

5.2.1. El profesorado de Educación Física, como personal cualificado técnica y pedagógicamente.

En nuestro país, la especialidad de Educación Física está completamente extendida en el sistema educativo. Existen profesionales que se han formado para saber educar a través de la actividad física y el deporte. Este potencial debe aprovecharse en beneficio de las actividades deportivas extraescolares. Sin embargo, el papel que deben jugar como agentes fundamentales del deporte escolar no puede ser el mismo que el de los monitores. Como hemos comentado en apartados anteriores, el deporte debe conservar sus características diferenciadoras de la Educación Física, especialmente como actividad voluntaria, libre y autotélica. Si lo desarrollara también el profesorado, por un lado, podría perder estas cualidades. Para esta función están los monitores. Pero éstos no pueden desarrollar su actividad al margen del funcionamiento del centro, de su filosofía, ni de los contenidos y metodología del área de Educación Física. El papel del profesorado se centra en la coordinación y supervisión de aquellas actividades extraescolares que se desarrollan en su centro, en sus instalaciones, con su alumnado. El profesorado es el colectivo que logrará la concreción del programa de deporte escolar en relación a las características y fines de la Escuela, de su escuela, máxime si además es un mandato legal de su comunidad autónoma (Ortúzar, 2005, 2007).

En este sentido, y para que sea viable, el profesorado que asuma estas funciones debe ser reconocido y recompensado por ello. Existen muchas fórmulas, cada una tiene sus detractores y seguidores. Posiblemente sea una combinación proporcionada de todas ellas la que represente la mejor opción:

- Remuneración de parte del horario dedicado a la supervisión de las actividades extraescolares, fuera del horario lectivo, así como la coordinación con la administración pública responsable de su organización general, como en el caso de los coordinadores y profesores colaboradores de los Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid (Consejerías de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid, 2008) a quienes se les abona un complemento retributivo por su participación directa.
- Compensación en la carga lectiva en horario suficiente para poder ocuparse de determinadas tareas relacionadas con el deporte escolar, como se hace, por ejemplo, en la Región de Murcia (Dirección General de Deportes y Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006) o en Castilla - La Mancha (Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad de Castilla - La Mancha, 2007a, 2007b, 2008).

- Reconocimiento profesional de su dedicación, mediante el reconocimiento de créditos que puedan servir para su promoción profesional, como en la Región de Murcia (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2005), en Castilla - La Mancha (2008) o en Extremadura (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, 2005).
- Formación suficiente y gratuita para desempeñar adecuadamente sus funciones, como en el Proyecto MOVI de Cuenca (Martínez Vizcaíno, 2008) o en la convocatoria de Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid (Consejerías de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid, 2008).
- Refuerzo de la dotación de medios materiales e infraestructuras para el desarrollo del deporte escolar en su centro, complementaria a la que designe la administración local, como en la Comunidad de Madrid (Consejerías de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid, 2008), en la que se establecen ayudas para material y para operativizar la apertura y control de las instalaciones escolares fuera del horario lectivo.
- Cobertura legal y de responsabilidad civil en la organización del deporte escolar.

Al mismo tiempo, esta implicación supone una serie de responsabilidades que debe asumir. Las más importantes creemos que son:

- Fomentar y dinamizar el deporte escolar entre el alumnado de su centro, pues sin duda es quien mejor conoce y mayor acceso tiene a él y a sus familiares.
- Facilitar los procesos de inscripción y participación del alumnado en las actividades periódicas y puntuales de deporte escolar.
- Asesorar y supervisar a los monitores que desarrollen su labor en el centro (Fraile, 2000).
- Colaborar con la cesión y adquisición de material compartido entre la asignatura de Educación Física y el deporte escolar.
- Apoyar a los monitores en la resolución de conflictos, cuando sea necesario, aprovechando su posicionamiento como profesor del centro y su relación con el alumnado y sus familias.
- Cooperar con el ente local que organiza el deporte escolar en su ámbito territorial, especialmente con la programación y la evaluación, mediante retroalimentación positiva del

funcionamiento del programa en su centro escolar (Martínez Aguado, 2007).

5.2.2. El equipo directivo, como órgano gestor.

El profesorado de Educación Física no puede ni debe funcionar en solitario en estas labores. Necesita la colaboración del equipo directivo del centro para poder llevar a cabo determinadas acciones y para coordinarse con el resto del centro, tanto en su organización académica como en su vida social.

El equipo directivo será responsable de determinadas gestiones de carácter administrativo, tanto internas como externas, que hagan posible su funcionamiento. A nivel interno, como responsables de la gestión del centro y miembros de todos los órganos de representación, decisión y consultivos que se establecen en los centros educativos. A nivel externo, en cuanto que, desde la administración autonómica, se les encomiendan determinadas funciones, entre las que suele estar la organización y coordinación de las actividades extraescolares y la elaboración de las correspondientes programaciones y memorias.

Por todo ello, es muy importante que los equipos directivos de los centros escolares estén sensibilizados y motivados con el deporte escolar, además de adecuadamente informados y formados para el desarrollo de sus funciones (Pereda, 2000).

“La dirección de los centros deberá implicarse en establecer en el deporte de sus escolares, las garantías educativas elementales”.
(Ortuño, Díaz, Valera, Segura y Guillén, 2004)

Tanto la administración autonómica, en su área de gestión educativa, como la administración local, en su papel de organizadora del deporte escolar, deben establecer canales adecuados de comunicación con estos órganos que faciliten las gestiones y motiven a su participación proactiva.

5.2.3. Los centros de Educación Infantil y Primaria y los de Educación Secundaria, dos mundos diferentes de una misma realidad.

Existen importantes diferencias entre el colectivo de profesores de Educación Infantil y Primaria y el de Educación Secundaria. Sin duda, la idiosincrasia de los colegios no es la misma que la de los institutos, ni tampoco son iguales los modelos de contratación, las competencias, la carga docente de ambos colectivos ni la titularidad de sus terrenos e instalaciones. Existen demasiados tópicos relacionados con cierto grado de enfrentamiento entre el profesorado de las diferentes etapas educativas que, además de estériles, conllevan un grado de rechazo que perjudica a la necesaria coordinación entre estos periodos de escolarización. A nosotros no nos interesa entrar ahora en estas disquisiciones, aunque sí queremos identificar las diferencias que existen entre estas dos realidades para ayudar

a comprender el papel del profesorado como agentes implicados en el deporte escolar.

Uno de los factores determinantes es la relación del profesorado y el alumnado en sus funciones tutoriales. En Educación Infantil y Primaria se caracteriza por una convivencia más continua, propiciada por su carácter multidisciplinar y por su permanencia continuada en el centro. Además, casi siempre está con su grupo de alumnos, excepto cuando entra en el aula un maestro especialista. Este alto grado de convivencia establece unos nexos de unión diferentes con el alumnado, en unas edades en las que son preferibles las relaciones estables para su aprendizaje. Sin embargo, en Educación Secundaria la especialización por áreas es mucho mayor, lo que reduce el tiempo de relación tutorial y por tanto modifica el tipo de comunicación entre ambos colectivos. Este hecho supone una diferencia que afecta a los mecanismos y dinámicas de comunicación (Jares, 2006), tan importantes en la función del profesorado como agente implicado en el deporte escolar.

“Los maestros/as y profesores/as de Educación Física se han de convertir en los verdaderos animadores de la práctica deportiva de la infancia y la adolescencia, tanto en el horario lectivo como fuera del mismo y de la propia escuela. Para ello –con nuestro apoyo– los poderes públicos han de incentivar soluciones administrativas y laborales, para que esto sea una realidad. (Ortuño, Díaz, Valera, Segura y Guillén, 2004)

Otro aspecto a tener en cuenta es el papel del profesorado de Educación Física. El grado de especialización docente en esta área es casi idéntico, sin que haya demasiadas diferencias en cuanto a la carga lectiva ni en la diversidad de grupos a los que atiende el mismo profesor. Sin embargo, la permanencia del profesorado en el centro es diferente en ambos casos, excepto en el caso de las itinerancias del ámbito rural. En los centros Educación Primaria, por lo general, la permanencia del profesorado dura todo el horario lectivo, por lo que las funciones relacionadas con el deporte escolar se pueden desarrollar con mayor normalidad. Por el contrario, el profesorado de Secundaria tiene una vinculación diferente al centro, ya que su horario docente y de permanencia en el centro no coincide con todo el horario lectivo del centro. Esto provoca el habitual ajetreo del profesorado entrando y saliendo del centro, lo que dificulta la vida social y el desarrollo normal de determinadas funciones de coordinación del deporte escolar. Será imprescindible que la medida de compensación de la carga docente del profesorado de Educación Secundaria sea la adecuada para poder desempeñar su función en la promoción de las actividades extraescolares.

A esta dificultad, se añade un importante cambio en la actitud del alumnado, mucho más autónomo e independiente, que complica su relación con el profesorado. Sin embargo, esta autonomía de los adolescentes tiene su lado positivo en su mayor capacidad de implicación en determinadas tareas del centro, lo que supone una ventaja si el modelo de relación con

ellos cambia respecto al de Educación Primaria (Monarca y Rincón, 2010). Parece que, en ocasiones, la dificultad para establecer estas dinámicas participativas, basadas en la autonomía y en la responsabilidad, se deben a la complejidad y conflictividad de los centros de Educación Secundaria y a la impotencia del profesorado para acometer acciones más allá de su propia asignatura. Marchesi (2007) alerta del riesgo de un aprendizaje superficial, motivado por el afán de mejorar el rendimiento académico y la vana esperanza de que se conseguirá aumentando contenidos y endureciendo las exigencias. Entonces, ¿qué tiempo queda para la actividad extracurricular?

“Existe la vana creencia de que la plasmación de estos deseos en el currículo oficial ayuda a desarrollar las habilidades de los profesores hasta niveles insospechados (...). Lo que se consigue, por el contrario, son programas imposibles de enseñar”. (Marchesi, 2007: 19)

Esto requiere mucho mayor grado de motivación y operatividad para sacar adelante proyectos extracurriculares. Juega a favor el atractivo que tienen las actividades para los jóvenes, siempre que se oferten actividades que concuerden con sus necesidades e intereses. Así, el profesorado de Educación Secundaria debe establecer dinámicas de comunicación y participación para identificar estas necesidades e intereses y adaptar el programa de deporte escolar. El grado de flexibilidad y adaptabilidad de los programas de deporte escolar en Educación Secundaria debería ser mucho mayor, en el que el papel del profesorado jugará un papel decisivo. Sin embargo, la realidad es la contraria, pues se tiende a ofrecer un programa de deporte escolar más competitivo⁵, basándose en el momento evolutivo del adolescente, más maduro para asimilar ciertos grados de rendimiento (Ruiz Pérez, 1994a) y comprender las implicaciones morales de la competitividad (Kohlberg, 1992); obviando cuáles son sus verdaderos intereses (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007).

5.2.4. El papel del Consejo Escolar. Nexo de unión entre familias y el equipo directivo.

Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se recupera el importante papel de los Consejos Escolares de los centros educativos, con la capacidad de decisión de los diferentes agentes implicados:

“La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente.” (LOE, 2006, 17164)

⁵ Puede consultarse la Matriz de proyectos deportivos propuesta por Orts Delgado (2005: 231, 2008: 162) en la que se evidencia esta tendencia cuando se refiere a deporte de competición y cómo se diluyen las propuestas en lo lúdico cuando se refiere a lo educativo y recreativo.

“La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar” (LOE, 2006, 17188)

“El Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El director (...).*
- b) El jefe de estudios.*
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento (...).*
- d) Un número de profesores (...).*
- e) Un número de padres y de alumnos (...).*
- f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.” (LOE, 2006: 17190)*

Recordemos que en la anterior Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) pierde su condición de órgano de gobierno para convertirse en un *órgano de participación*:

“Artículo 78: Tipos de órganos.

- a) Órganos de gobierno: Director, Jefe de Estudios, Secretario y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.*
- b) Órganos de participación en el control y gestión: Consejo Escolar, Claustro de profesores y cuantos otros determinen las Administraciones educativas”.* (LOCE, 2002, 45207)

Así mismo, se recupera el Proyecto Educativo del Centro (PEC), que junto a la Programación General Anual (PGA) constituyen aspectos clave de la autonomía de los centros (Ortúzar, 2007). La participación directa del Consejo Escolar en la elaboración y aprobación de estos documentos supone un aspecto clave para la integración del deporte escolar en el centro, ya que implica la participación de todos estos agentes, incluso al alumnado:

“Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria (...). Los alumnos de educación primaria podrán participar en el Consejo Escolar del centro en los términos que establezcan las Administraciones educativas”. (LOE, 2006: 17190)

En la actualidad se están asumiendo iniciativas de creación de Consejos Escolares Municipales, que catalicen los intereses de todos los colectivos y sirvan de nexo y asesoramiento para las entidades locales y de órgano de participación a dichos colectivos. El deporte escolar y la gestión de las infraestructuras escolares son algunos de los principales asuntos a tratar en estos foros, por la vinculación que tienen con las competencias de la entidad local (Martínez Aguado, 2003, 2007).

5.3. El alumnado, el destinatario final y la razón de ser del deporte escolar.

Sin lugar a dudas, el alumnado es el agente principal en el deporte escolar, el destinatario de todos los esfuerzos y por tanto el punto de referencia. Sin embargo, su minoría de edad lo sitúa normalmente fuera de los órganos de decisión y por tanto se convierte en mero usuario de programas elaborados por los adultos, con mayor o menor aproximación a sus necesidades, a sus intereses, a sus deseos. Si bien es cierto que sus voluntades y sus opiniones se encuentran muy influenciadas por otros agentes, generalmente ajenos a la familia, al deporte escolar y a la Escuela (Méndez, Fernández-Río y González, 2008), no es menos cierto que debemos conocer sus ideas y valoraciones para reconducir con acierto la oferta deportiva.

Compartimos con diferentes autores (Dunleavy y Rees, 1979, en Bakker Whiting, y Van der BRUG, 1997; Decy, Betley, Kahle, Abrams y Porac, 1981; Fraile y De Diego, 2006) la idea de que la motivación del alumnado por la competición en el deporte está condicionada por los hábitos y no tanto de que sea innata, como defienden otros (Hahn, 1982; Solar, 1998). Estos hábitos son también promovidos por los propios agentes del deporte escolar y no sólo por los medios de comunicación o por el deporte competitivo de élite:

“La competitividad (...) viene dada por el hecho de habituarse a ese tipo de práctica. Cuando este modelo competitivo es potenciado desde las propias administraciones públicas, hace que los escolares estén condicionados por este tipo de práctica y habituados a ella. Así, entrenadores, padres y los propios participantes lo siguen demandando, sin identificar los valores/contravalores que genera, o si se adecua o no a la edad de los participantes, especialmente cuando no se les informa o presenta los referentes teóricos que avalan una u otra posición.” (Fraile, 2004: 16).

Parece fundamental revisar los principios sobre los que se construye el deporte escolar, combinando la participación del alumnado con el estudio de los modelos que mejor responden a sus fines educativos. Una de las conclusiones más significativas a las que han llegado durante el *Año Europeo de la Educación a través del Deporte*, tras la celebración del Parlamento de Jóvenes y Deporte (Aguado Garnelo, 2004), y en las *Jornadas de deporte en edad escolar de la Comunidad de Madrid* (Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid, 2009), ha sido la necesidad de ofrecer ámbitos de participación al alumnado para intervenir como verdaderos agentes de su propia actividad. Así mismo, hay que revisar los propios valores de los diferentes agentes que influyen en el alumnado desde la propia organización deportiva.

Para lograr que el alumnado supere su papel de simple usuario, de mero cliente, y alcance el protagonismo como generador de su propia actividad, se puede recurrir a metodologías participativas que, de forma natural, se

integren en las propias actividades deportivas. Debidamente sistematizada y aprovechada, la información obtenida se podrá emplear para el diseño de los programas de deporte escolar y, de este modo, hacer partícipe al alumnado, algo a lo que no suele estar acostumbrado (Fraile, 2004).

Esta implicación activa trasciende más allá del derecho del alumnado a participar. Se convierte en una herramienta esencial para que el deporte escolar sea verdaderamente voluntario y tenga interés por sí mismo. La importancia de alcanzar este grado implicación radica en el carácter sustitutivo que el deporte escolar tiene del juego motor infantil espontáneo, casi desaparecido en el estilo de vida urbano. En la infancia necesitamos momentos para desarrollar nuestra autonomía en el aprendizaje. En la actualidad, van quedando muy pocos momentos para ello: recreos escolares, ratos en el parque bajo la supervisión de sus progenitores o cuidadores; proliferando cada vez más las actividades físicas organizadas, como el deporte escolar. Desarrollar metodologías participativas acercará más al alumnado al juego espontáneo y, con ello, a su implicación plena como agente del deporte escolar. El carácter educativo y flexible del deporte escolar lo sitúa como una de las mejores opciones para desarrollar este tipo de planteamientos participativos entre la oferta deportiva en edad escolar.

5.3.1. Cuestiones de edad y etapa educativa.

Existen dos factores relacionados con la edad que, a nuestro entender, condicionan los objetivos planteados en el deporte escolar:

1. El nivel de maduración de los participantes.
2. La etapa educativa en la que se encuentran.

El primero hace referencia al carácter individual de la maduración de cada niño o niña, para lograr los diferentes objetivos que se plantean: aprendizajes conceptuales, socialización, acondicionamiento físico, desarrollo de destrezas motrices, etc. La edad sólo es un elemento cronológico que determina el tiempo que lleva viviendo un individuo, pero la predisposición de éste a la consecución de dichos objetivos depende de un proceso de maduración exclusivo de cada persona (Fraile y de Diego, 2006; Rodríguez Guisado, 1987). Habitualmente el deporte se organiza según factores puramente cronológicos, según una serie de categorías que pretenden englobar a los niños y niñas de una edad próxima. Sin embargo, esto no resuelve suficientemente las diferencias existentes entre ellos. Cuando el deporte en edad escolar es eminentemente competitivo, este planteamiento choca con los fines del rendimiento y genera grandes desigualdades en las oportunidades de los participantes por alcanzar la victoria. Sin embargo, el deporte escolar orientado a la educación de los niños y jóvenes puede resolver este problema por dos razones:

- Su planteamiento participativo, recreativo y saludable reduce la importancia del resultado, permitiendo participar conjuntamente a personas de diferentes cualidades dentro de

una misma “categoría cronológica”. Incluso en aquellas modalidades no competitivas el factor madurativo se reduce a la selección de la metodología y objetivos de aprendizaje, para que éstos sean los más oportunos para cada persona.

- Su carácter flexible permite agrupamientos en función de otros factores que no tienen que ser necesariamente cronológicos, con el enriquecimiento que supone realizar actividades con personas de diferentes edades. La mayoría de los escolares se encuentran inmersos en una estructura escolar en la que sólo se relacionan con niños de su misma edad, algo que, como ha demostrado la escuela rural, no siempre es la mejor opción educativa (López Pastor, 1999a, 2004).

Por tanto, la individualización de la enseñanza deportiva prevalece sobre la consecución de ciertos resultados deportivos en competición, lo que permite acomodar el programa a los participantes.

El segundo factor que condiciona los objetivos planteados en el deporte escolar es la etapa educativa. El contexto escolar de Educación Infantil y Primaria y el de Secundaria son muy diferentes, como ya hemos comentado. La organización del centro, la metodología predominante, la disponibilidad de medios, las expectativas creadas sobre el alumnado, el perfil del profesorado y sus usos y costumbres son muy diferentes y condicionan el programa de deporte escolar y su gestión. No olvidemos nuestra concepción ligada íntimamente a la Escuela, desde un punto de vista espacial y organizativo.

Apenas unos días pueden separar la edad de un alumno de Educación Primaria de uno de Secundaria y, sin embargo, el modelo de deporte escolar puede ser sustancialmente diferente. Parece asumido que cuando se supera la Educación Primaria la competición ya puede ocupar un primer plano; que el resto de factores del deporte ya han sido superados. Por tanto, se da rienda suelta a la implantación de modelos de rendimiento, competitivos y selectivos, orientados a la especialización. No podemos estar más en desacuerdo. Precisamente la etapa evolutiva de la adolescencia resulta uno de los momentos más sensibles para el abandono deportivo (García Ferrando, 1986, 1990, 2006; Masnou y Puig, 1995), lo que demanda de un mayor esfuerzo en mantener modelos inclusivos que respondan a las nuevas demandas deportivas de los jóvenes. No caben las prisas en implantar modelos competitivos y selectivos que aún en Educación Secundaria deben pertenecer exclusivamente al ámbito del deporte federado y sólo serán asumibles para aquellos que elijan ese camino voluntariamente (García Aranda, 1995).

En relación a la especialización que comentábamos, no hay que confundirla con la elección de los jóvenes de aquellas modalidades que les resulten más interesantes.

“El modelo y la estructura del deporte tradicional no se ajustan a los intereses recreativos y participativos de los jóvenes. (...) El modelo de club como principal oferta en el ámbito del ocio de los menores tampoco atiende a las nuevas modalidades y gustos que ya se están demandando (...) Y brilla por su ausencia el tratamiento de lo corporal como una forma de expresión y desarrollo de la identidad, reiterándose el enfoque mecanicista centrado únicamente en el aprendizaje de habilidades técnicas” (Águila, 2009: 16)

Esta elección pertenece a su proceso de crecimiento personal, a la definición de su personalidad y a la socialización en su entorno, nada tiene que ver con la intención de especializarse la obtener mayor rendimiento, algo más propio del ámbito de la tecnificación y el alto rendimiento deportivos. Blázquez Sánchez y Batalla Flores (1995) plantean cómo debe ser el proceso de especialización y el proceso de orientación deportiva. Nosotros creemos que esto no es importante en el deporte escolar, sólo lo es en el ámbito federado, en el que familiares y deportistas buscan inscribir a cada niño o niña en el deporte para el que mejor estén dotados (Blázquez Sánchez, 1995: 131). En el deporte escolar lo importante es saber cuál será su elección para lograr mantener su actividad deportiva a lo largo de su vida, que le haga estar motivado y que le ayude a realizar este tránsito tan importante hacia la edad adulta.

“El temps de transició de la pubertat a la vida adulta en la biografia del jove pot definir-se com a procés, però mai com a procés lineal. No es tracta que el jove disposi d'uns vuit o deu anys de canvi gradual i continuat, d'una metamorfosi lenta i progressiva. Hi ha uns moments clau que són determinants en la biografia del jove, i que són significatius en tant que la resolució d'aquests moments, el tipus de resolució, implica un canvi de posició social en la seva realitat” (Casal, 1985: 70).

Parece que las personas que logran mantener su actividad deportiva de manera satisfactoria hasta ser adulto tienen muchas más probabilidades para mantener un estilo de vida activo y ligado a la actividad física y el deporte el resto de su vida, si no se cruzan inconveniente de mayor peso específico en la toma de decisiones y el establecimiento de prioridades (Carrión Rubio, 2006). Sin embargo, García Ferrando (2006), en su estudio sobre los hábitos deportivos de los españoles del 2005, constata que no existe una relación directa entre el tiempo que se lleva haciendo deporte y el abandono en la edad adulta. Ni siquiera está sujeto a un determinado periodo del ciclo vital, encontrándose abandonos “temporales” en diferentes segmentos. Por tanto, convendría establecer todas las medidas que minimicen el abandono o el desinterés por la actividad física en todas las etapas de la vida de la persona, centrándonos en el *qué* y el *cómo*, más que en el *cuánto*.

5.3.2. Cuestiones de género. El camino hacia la igualdad.

En la actualidad sigue habiendo una gran desigualdad entre los hábitos deportivos de los chicos y de las chicas, tanto en las actividades deportivas espontáneas como en las organizadas (Hernández Álvarez, 2007; López Crespo, Hernández Álvarez y cols., 2007). En el siguiente cuadro se recogen las grandes diferencias entre aquellos jóvenes activos, que realizan actividad más de dos días por semana, y los sedentarios, en relación al género:

Población escolar (10 - 17 años)		
	% alumnas	% alumnos
Activa	45%	70%
Sedentaria	55%	30%

Tabla 2.1. Porcentajes de población activa y sedentaria (López Crespo, Hernández Álvarez y cols., 2007)

Lamentamos que aún hoy haya que incluir un apartado sobre cuestiones de género en el deporte escolar, pero aún queda camino por recorrer para alcanzar la normalización de todos los escolares, independientemente de si son chicos o chicas (Blández, Fernández, Sierra, 2007). Hay dos razones de peso que sobresalen sobre el resto que refuerzan el hecho de que el deporte escolar debería programarse independientemente del género de los participantes:

1. Durante las primeras edades, las diferencias individuales en cuanto a las cualidades no dependen de forma significativa del sexo del alumnado (Ruiz Pérez, 1994a).
2. El formato de las competiciones, participativo e integrador, no representa un problema para desarrollar las actividades en una única categoría, la mixta. Divertirse, aprender o mejorar la salud no es incompatible con una competición mixta, en la que los resultados son secundarios. Además, en muchos formatos de competiciones no se tiene en cuenta o no se da importancia quién ha ganado, sin mencionar, por supuesto, aquellas actividades que ni siquiera son competitivas.

El modelo convencional de deporte considera inconcebible una competición "desigual". Contempla como principal elemento de motivación la consecución de la victoria, por lo que considera que la competición mixta sitúa a las mujeres en inferioridad. Por eso es más difícil encontrar competiciones mixtas cuanto más mayores son los participantes. Sin embargo, el juego infantil y juvenil no siempre es así, ni el organizado ni el espontáneo. La mayoría de las personas que juegan a algo o participan en una competición no van a conseguir la victoria, ni probablemente les

importe (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007). Los retos y motivaciones son particulares de cada uno, lo que hace posible la competición con independencia de la igualdad de capacidades entre los participantes. Motivaciones como la socialización, la superación de sus propias marcas, la pertenencia al grupo o la simple y llana diversión, son suficientes razones para justificar el deporte escolar mixto. Si, además, añadimos metodologías comprensivas, modificadas y participativas de competición y deportes no competitivos, el asunto del género podría quedar relegado definitivamente al destierro de los planteamientos deportivos escolares.

Asumiendo que el deporte escolar se desarrolla en un contexto social complejo, en el que interactúan diferentes ámbitos del deporte y se entremezclas sin una división clara, no podemos eludir las influencias que ejercen sobre los escolares el deporte de alto nivel y el deporte espectáculo, tanto positiva como negativamente.

“Los modelos que influyen en las personas tienden a cambiar con el tiempo. En los primeros años de vida, los niños toman como referencia a sus familiares más cercanos, que les proporcionan actitudes y comportamientos positivos. Hasta los 5 años el mayor impacto se debe a la influencia de los padres. En edad escolar, los modelos de conducta se abren a los amigos y a los profesores, mientras que según van creciendo aparecen otras fuentes de inspiración, como deportistas, estrellas de televisión, grupos musicales, actores o entrenadores. (...) Sin embargo, el modelo de conducta no debe ser entendido exclusivamente como de naturaleza positiva. (...) Algunos estudios han demostrado que los sistemas de creencia de los padres y su propio comportamiento (estímulo, ayuda) están relacionados con el grado de implicación de los niños en las actividades físicas y con sus percepciones de competencia (Bois y otros, 2002) En cuanto a los docentes, los resultados de la investigación han proporcionado apoyo adicional a la idea de que los comportamientos positivos del entrenador (es decir, los comportamientos de apoyo, educativos) se correlacionan con reacciones psicológicas positivas en atletas jóvenes en términos de autopercepción, afecto y motivación.” (Méndez, Fernández-Río, González, 2008:7- 8)

Entre los aspectos que más influyen en los escolares desde el deporte convencional están:

- Los medios de comunicación se centran de forma casi exclusiva en el deporte masculino (López Crespo: 2001), por lo que llegan pocos estímulos a las chicas que les induzca a pensar que existe un deporte femenino de alto nivel, nada más lejos de la realidad. A este hecho se le asocia que aquellas modalidades más difundidas, por mostrarse casi exclusivamente en categoría masculina, son consideradas popularmente como exclusivas de este género. El caso más claro lo encontramos en deportes de seguimiento masivo

como el fútbol, los deportes de motor o el ciclismo. ¿Cuántos nos hemos planteado la posibilidad de que esos deportes puedan ser femeninos? Por no plantear la opción mixta, por supuesto. ¿Qué aspectos intrínsecos de la mujer la impiden participar, en igualdad de condiciones, en una carrera automovilística? ¿Por qué no evoluciona la gimnasia artística entre los deportistas masculinos?

- Cuando se dan a conocer éxitos femeninos suelen darse por el hecho de ser mujeres quienes los han logrado, lo que hace evidente una falta de normalización de la igualdad de género. Este hecho, que tiene una lectura positiva en la promoción del deporte femenino, también señala más la cuestión de género. Cuando estas noticias se den simplemente como logro individual, sin reseñar especialmente que se trata de una mujer, estaremos logrando dicha normalización. Mientras tanto, al menos debemos demandar una discriminación positiva que equilibre la balanza.
- El deporte eminentemente femenino que se da a conocer se limita unas pocas modalidades, como la gimnasia rítmica o la natación sincronizada, por ejemplo; reproduciendo el tópico de que el deporte, de forma extensiva, no es para las mujeres y que son esas pocas modalidades, orientadas al bienestar y la estética, las que les corresponde al género femenino (García Ferrando, 1990; López Crespo, 2001).
- En cuanto a las expectativas de profesionalización en sector del deporte, las mujeres no están en igualdad de oportunidades en la mayoría de los deportes (alguna excepción hay). Es evidente que éste no es un objetivo del deporte escolar, pero sí es un anhelo implícito en los niños y niñas que hacen deporte: emular a sus ídolos, que rara vez son mujeres. Se reproduce, por tanto, un modelo de referencia de deportista masculino que reduce la motivación de las chicas por el deporte (Méndez, Fernández-Río, González, 2008).
- Todos estos factores han influido de forma significativa en las familias durante décadas (Gutiérrez, 1995), consolidando la creencia de que el deporte no es para chicas, por lo que es menos probable que desde las familias se anime a las hijas a inscribirse en actividades deportivas. Sin embargo, en los últimos años se está produciendo un cambio en la percepción de las familias de las cuestiones de género en el deporte. Va siendo habitual encontrar indicios en diferentes estudios que nos muestran esta tendencia positiva (Latorre Román y cols., 2009; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006). En este sentido,

cuando el deporte escolar es mixto y se informa a las familias de su valor socializador, la normalización está en marcha⁶.

“Desean (las familias) que en la oferta deportiva de los centros no haya distinciones de género para poder realizar un deporte, desean jugar juntos y crear grupos deportivos mixtos”. (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006:105)

Puede que todo se reduzca a los valores que socialmente se vinculan al género masculino en el mundo occidental. Éstos son muy similares a los que promueve el deporte convencional de rendimiento: competitividad, agresividad, resolución, ser musculoso y fuerte, etc. (Hargreaves, 1993). Se trata de creencias muy arraigadas en nuestra cultura (Bordieu, 1993) y difícilmente superables. Sin embargo, con el planteamiento educativo, participativo, lúdico y saludable del deporte escolar estos argumentos se desmoronan. El deporte escolar está en buenas condiciones para favorecer la dilución de estereotipos masculinos y femeninos, que en ocasiones pueden considerarse sexistas, tanto machistas como feministas. En este sentido, actitudes como expresar sentimientos, buscar la salud y el cuidado de uno mismo, son aspectos que se van conquistando muy poco a poco por el género masculino, ante las resistencias provocadas por su consideración propia de las niñas y mujeres.

Hablamos de modelos dominantes, de estereotipos generalizados, pues siempre hay resquicios por los que poco a poco se va filtrando una educación y una sociedad más igualitaria, entre los que el deporte escolar puede jugar un papel importantísimo por su neutralidad natural.

5.4. Las familias, el valor de la capacidad de decisión.

Preferimos hablar de familias o familiares, debido a que actualmente no son sólo los progenitores quienes participan de la vida deportiva de sus hijos e hijas. Tan sólo hay que mirar una grada y la edad de quienes están a su cuidado no cuadra, por exceso o por defecto. No nos referimos a embarazos prematuros o tardíos, sino que muchos de ellos son sus abuelos y abuelas o sus jóvenes niñeras, que en las últimas décadas están ocupando el protagonismo en la educación de más pequeños debido a la incompatibilidad de la vida laboral y familiar.

“Los niños en edad escolar pasan más horas del día en la escuela que en su casa, y eso es mucho decir, porque en numerosas ocasiones ni siquiera la casa está poblada por padres y madres, sino por cuidadoras, vecinas o por abuelos, esos neopadres abnegadamente reciclados” (Aranguren Gonzalo, 2002:83)

⁶ Sobre este asunto nos centraremos más adelante, cuando analicemos el papel de las familias como agente fundamental de deporte escolar.

El deporte escolar se convierte en sustituto de ese tiempo que ya no puede pasarse en familia o con los amigos en la calle o en casa, bajo el cuidado de sus madres y padres. Pese a todo, atendiendo o no a los intereses de los escolares, son los adultos quienes toman las decisiones, especialmente sus progenitores o tutores (Asenjo y Maiztegui, 2000). Aún así, la desconexión que existe en algunas familias entre la vida de los hijos y la de los padres, provoca el desconocimiento de la realidad. Es decir, que aunque sean ellos quienes toman las decisiones, en muchos casos son los abuelos y cuidadores quienes conocen mejor esta realidad.

Otra razón para emplear el término familia es la mayor diversidad de modelos de familia que existen en la actualidad (Hakim, 2005). Ya no está vigente el modelo convencional de madre y padre. Cada vez son más las familias homosexuales y las adoptivas o de acogida, por no decir las separadas. Esta no es la principal razón para emplear el concepto familia, ya que el término progenitores podría servir, pero sí queremos ser sensibles a estos modelos de familia emergentes.

Además, familia es un concepto neutro en cuanto al género y más amplio que padres y madres, ya que tiene en cuenta el papel que juegan otros familiares como hermanos mayores, primos, etc., en la influencia en los hábitos físicos de los escolares.

5.4.1. El papel relevante de las AMPAs: la unión hace la fuerza.

Las AMPAs son el principal órgano de representación, participación y decisión de las familias en los centros escolares. Si bien con diferentes grados de operatividad, es frecuente que se implique, de un modo u otro, en el funcionamiento y en la propia organización de las actividades extraescolares. El deporte escolar no es una excepción. Por ejemplo, en un estudio sobre el deporte escolar de Álava encontramos el llamativo dato de que en el 63% de los centros son las AMPAs las encargadas de la organización, frente a un 22% del profesorado y un 5% de los clubes deportivos (Servicio de Deportes de Álava, 2009). Este es sólo un ejemplo de la gran importancia que tienen las AMPAs como agentes promotores y organizadores del deporte escolar. Si bien es cierto que se producen con frecuencia rotaciones en los cargos y en las funciones, algo que dificulta la continuidad de los proyectos y los dejan al arbitrio de la voluntad de los padres y madres de turno. Y decimos voluntad porque, por lo general, su principal virtud es su implicación e ilusión por la vida extraescolar de sus hijos, con muy poca formación específica. En el mismo estudio se recoge que el 42% de los responsables aseguran no tener ninguna titulación relacionada con el deporte ni la organización.

5.4.2. La “educación deportiva” de las familias.

Sin duda, ante esta realidad tan generalizada se está poniendo solución mediante estrategias que sean más accesibles y motivantes para los adultos que un curso específico y presencial.

La Confederación Española de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA), por ejemplo, desarrolla una serie de publicaciones en los que han denominado Escuela de Madres y Padres, a través de los cuales pretenden formar e informar a quienes se aventuran en el impulso y organización de su asociación. Cabrera y Cantera (2003) elaboraron el tema dedicado a “*Las actividades extraescolares*”, en el que recogen algunos aspectos relacionados con el deporte escolar.

Las administraciones públicas, por su parte, procuran información útil para las familias. Gimeno (2000) propone “entrenar” también a los padres, como fórmula para incidir en el aprendizaje de los escolares. En esa misma línea, el Instituto Municipal de Deportes de Sevilla ha publicado el documento denominado “*Escuela de Padres y madres. Ante una nueva proyección de las escuelas deportivas municipales. Orientaciones para padres y madres*”. En él Romero Granados (2005) coordinó diferentes aportaciones de expertos del campo de la actividad física, el deporte o la psicología, encaminadas a que las familias comprendan mejor el proyecto de deporte escolar y el papel que juegan sus hijos y ellos mismos. También la Fundación Municipal de Deportes de Valencia ha publicado la “*Guía de para padres: deporte escolar*” en la cual Hernández Núñez (2005) desarrolla en cuatro fascículos, de forma amena y con situaciones prácticas y fotografías, las situaciones que se pueden dar en diferentes momentos del deporte escolar. Estas cuatro partes son: la competición, padre-entrenador, padres-padres y padres-hijos. Con ellas, en definitiva, lo que se pretende es ayudar a los padres y madres a participar y comportarse lo más adecuadamente posible.

A nivel estatal el Ministerio de Sanidad y Consumo y el Ministerio de Educación y Ciencia, coordinado por Merino Merino y Aznar Laín (2007), han publicado “*Actividad física y salud. Guía para familias*” dentro del programa piloto “*Perseo*” de promoción de hábitos saludables. Se trata de un concienzudo y ameno trabajo cuyos destinatarios potenciales son las familias con inquietud por mejorar los hábitos de todos sus integrantes. Entre todas las aportaciones, el deporte escolar no se recoge de forma explícita, ya que hace mayor énfasis en la Educación Física y en la actividad física espontánea realizada en familia o con los amigos. Sin embargo, induce implícitamente a integrar a los menores en programas de deporte escolar:

“Aparecen conflictos de tiempo. A menudo al crecer la exigencia escolar aumenta. (...).

Hay padres y madres que influyen consciente o inconscientemente en que dejen de realizar actividad física. A menudo no se les inscribe en actividades físicas y deportivas extraescolares para que dediquen más tiempo al estudio. En ocasiones, no muestran ningún interés por la

actividad física que realizan sus hijos, y aún menos por la que realizan sus hijas.

(...) Muchas veces no existe una falta real de tiempo, lo que se necesita es organizarlo. Ayudémosles a organizar su horario.”(Merino Merino y Aznar Laín, 2007: 36-37)

Podemos ver en estos ejemplos las diferentes orientaciones para un mismo fin: implicar, favorecer y regular la participación de las familias en la vida deportiva de los escolares. Estas orientaciones son:

- Utilitaria: para servir de guía para el organizador de las AMPAs.
- Ilustrativa o formativa: desarrollando en profundidad una realidad que en muchas ocasiones es ajeno a la formación e información de las familias.
- Preventiva: ante posibles conflictos que puedan surgir.
- Divulgativa: del modelo de deporte que se está promoviendo, pues con frecuencia hay que explicar que no es deporte profesional.

En cualquier caso, debemos ser realistas y reconocer que los nuevos modelos familiares, con la incorporación de ambos progenitores en el mundo laboral, sitúan a las actividades extraescolares como una muy útil solución para la conciliación de la vida laboral y familiar. Así lo afirman las conclusiones del I Congreso de Deporte en Edad Escolar que se celebró en Valencia en 2005 o el programa “Ludoteca” del Patronato Municipal de Deportes de Almería (Moreno González, 1998, 2002). La motivación por las familias por inscribir a sus hijos en deporte escolar ha variado y con ello su implicación. Por tanto, exige nuevas estrategias para informar y formar a los familiares acerca del deporte que hacen los más pequeños de la casa, algo que agradecerán, sin duda.

5.5. Los organizadores del deporte escolar: representantes políticos y gestores deportivos municipales.

Los representantes políticos y los gestores deportivos (directores, coordinadores, gerentes, administrativos, etc.) son quienes idean, promueven y gestionan el modelo de referencia. Son los que establecen las líneas maestras a seguir.

Según Martínez Aguado (2003), existen una serie de necesidades sociales a las que responde cada uno de los niveles de la estructura organizativa del deporte local, que se corresponden con cada uno de los niveles de concreción de la planificación deportiva. En primer lugar, nos encontraríamos con una serie de “necesidades generales” que procuran dar respuesta los políticos. En segundo lugar, nos encontraríamos con las

“necesidades normativas”, definidas por los expertos y profesionales de la gestión deportiva. En tercer lugar estarían ciertas “necesidades comparativas”, obtenidas por los indicadores socioeconómicos. A todas ellas se pretende dar solución con el plan de deporte municipal, el primer nivel de concreción. Posteriormente encontramos una demandada potencial, más o menos previsible, que denomina “necesidades sentidas” y que se dan respuesta a través de los diferentes programas: segundo nivel de concreción. Por último, existen una serie de “necesidades manifestadas” explícitamente, la demanda real, que derivan en los diferentes proyectos o actividades concretas, tercer nivel de concreción, y el desarrollo o cambio social de la realidad hacia un futuro más deseable, que comporta el cuarto y último nivel de concreción.

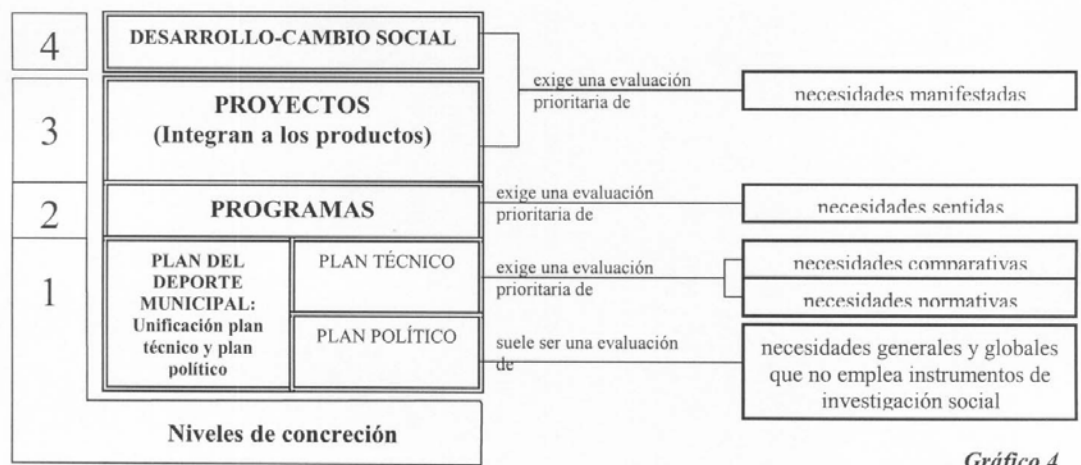


Gráfico 4

Figura 2.5. Niveles de concreción de la gestión deportiva basado en la tipología de necesidades sociales de Brandshaw (Martínez Aguado, 2003: 213)

A partir de este esquema de Martínez Aguado (2003) basado en la tipología de necesidades sociales definida por Brandshaw (Urdániz, 1992), adaptado al ámbito de la organización del deporte escolar, los políticos y los gestores serían los responsables directos de desarrollar el primer nivel de concreción en la planificación, el cual incluye el resto de niveles. Por esta razón, son quienes deben indagar, percibir, idear y desarrollar las bases sobre las que se va a construir todo. Si se encuentran aislados de la sociedad, de sus demandas y necesidades, no concordarán los proyectos que desarrollen, quedarán inconexos, incoherentes, inservibles. La clave estará en su capacidad para permeabilizar las estructuras organizativas y para dar respuesta a las necesidades percibidas y a las manifestadas por la sociedad y sus ciudadanos.



Figura 2.6. Permeabilidad de las estructuras organizativas locales (Elaboración propia).

5.5.1. Los representantes políticos.

El político es el agente implicado en el deporte escolar que es elegido, directa o indirectamente, para dirigir la política deportiva municipal. Esta condición le coloca en una situación de responsabilidad hacia quienes le han elegido para llevar a cabo el proyecto que ha propuesto. Para desempeñar adecuadamente su función debe establecer medidas que le permitan conocer dichas necesidades, priorizarlas y buscar soluciones. De este modo, Reyes Bossio (2006) afirma que:

“Una política pública (...) debe estar sustentada en un cuerpo teórico que oriente los cursos de acción, de promoción, así como la toma de decisiones, el establecimiento de prioridades y la asignación de recursos financieros en el ámbito público convirtiéndose en el instrumento de trabajo”. Reyes Bossio, 2006: 89)

Queremos destacar el papel del representante político como instrumento de trabajo, al servicio de la ciudadanía y no como dirigente en busca de poder y prestigio. Sólo este enfoque político puede lograr el desarrollo del modelo de deporte escolar que buscamos, sin confundirlo con la simplicidad del deporte de masas.

Así mismo, el responsable político, debe desarrollar acciones de difusión que legitimen las decisiones que se han tomado y vinculen racional y afectivamente a los ciudadanos con las respuestas prácticas a las necesidades demandadas (Reyes Bossio, 2006).

Como asegura Maestro Arcos (2000), el servicio deportivo local sufre un proceso que va pasando por varias fases. Se van produciendo una serie de relaciones entre la oferta y la demanda, los costes, la cualificación de los

profesionales y las necesidades organizativas, que suelen dar como consecuencia una evolución progresiva de mejora hasta un periodo de maduración, tras el cual se suele producir una fase de involución en la eficiencia económica o la satisfacción de los usuarios. Al principio, la ciudadanía se encuentra muy satisfecha con las innovaciones y mejoras que se producen, pero progresivamente se van haciendo más críticos. Este proceso debe tenerlo en cuenta el representante político para ir ajustando la oferta para que la fase de madurez se alargue lo más posible y el declive se retrase o no se minimice al máximo. Los ciudadanos irán estando más educados, deportivamente hablando, y serán más exigentes, por lo que las políticas deberán estudiarse y optimizarse con mayor sutileza y ya no valdrá todo. En este sentido, la formación básica del político en relación con el deporte y el equipo técnico del que se rodee, serán claves para ser capaces de identificar las nuevas necesidades y darlas respuesta.

Hay que tener en cuenta que la evolución de la práctica de actividad física y deportiva ha sido espectacular en las últimas décadas. En la actualidad esta evolución ya no se distingue sólo por el aumento de la cantidad y calidad de servicios deportivos que debe ofrecer, sino que destaca por la diversificación de la demanda (Campos, 2000). El político debe ser capaz de identificarla para poder encauzar adecuadamente su política deportiva. La oferta debe estar en constante evolución. La clase política debería ir desterrando los viejos tópicos que asocian el deporte exclusivamente al éxito competitivo y al espectáculo de masas y darse cuenta de que, en la actualidad, la tendencia va en otro sentido, mejor dicho, en múltiples direcciones, entre las que están también el disfrute pleno del tiempo libre y la mejora del bienestar en todas sus dimensiones (salud, afectiva, social, etc.). Sólo así será capaz de cumplir con su cometido democrático y evitar el simplismo evidente de la homogeneización del deporte.

No es fácil liberarse de estereotipos basados en la cultura deportiva de las últimas décadas, sucumbiendo a la demanda ruidosa de quienes quieren que sus hijos e hijas sean como Beckham⁷. Hay que saber escuchar y observar para tener en cuenta también a quienes no exigen con tanta vehemencia el derecho a que sus hijos a ser los mejores. Contreras (2002: 61) propone al profesorado *“educar la mirada... y el oído”*, refiriéndose a la atención a la diversidad y a la singularidad del alumnado. Algo parecido debería sugerirse a los políticos para que sean sensibles a las nuevas necesidades de los ciudadanos. Se trata de presiones sociales que van tornándose hacia un deporte para todos, donde las familias demandan participación y calidad en el servicio y no sólo competición y rendimiento de sus hijos, esto ya lo pueden encontrar en otros ámbitos del deporte en

⁷ Véase la película *“Quiero ser como Beckham”*, de Gurinder Chadha (2002), en la que una chica hindú de Londres quiere jugar al fútbol pese a las reticencias de su familia (Oró Casanova, 2003). Un ejemplo de paradojas que nos puede ayudar a reflexionar sobre una realidad, en cierto modo, opuesta a la nuestra.

edad escolar y los políticos deben saber establecer programas que den respuesta también a este modelo deportivo de competición y tecnificación. Si lo consiguen, deslindarán las fronteras del deporte de rendimiento y del educativo, dando la posibilidad a todos a elegir el tipo de deporte que mejor les parezca. Tendrán que establecer prioridades y saber reconocer cuál es el deporte que debe desarrollar el propio ente municipal y cuál debe promoverse a través del apoyo a otras entidades. A nuestro entender, el deporte para todos, el deporte escolar, el deporte participativo de promoción de la salud, son responsabilidad directa de las corporaciones locales, para dar respuesta a las necesidades sociales más importantes, entre las que no está únicamente obtener deportistas de alto nivel (Campos, 2000).

El deporte de competición, el deporte espectáculo o el de rendimiento, son responsabilidad de otras entidades e instituciones, como las federaciones y clubes, cuyos intereses son precisamente esos: la promoción de su deporte, la tecnificación de sus deportistas o la obtención de éxitos deportivos. Estableciendo una serie de medidas que garanticen el acceso a los ciudadanos interesados y con cualidades a este tipo de deporte, el gobierno local ya ha cumplido con su misión. Sin duda, clubes y federaciones estarán en completo desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo, los responsables políticos deben ser capaces, como decíamos, de diferenciar el deporte de rendimiento del educativo, identificando cuál es la verdadera finalidad de cada club o federación, para saber si es compatible con los fines del deporte escolar. Solo así, éstos serán útiles colaboradores del deporte educativo.

5.5.2. El equipo técnico de gestión deportiva municipal.

Dentro de esta categoría se incluye un diverso grupo de profesionales responsables de la administración, gestión y organización del deporte escolar. Aunque con diferentes atribuciones, todos trabajan como un todo para gestionar el deporte municipal, independientemente del grado de vinculación y trascendencia que pueden tener sus decisiones y acciones. Normalmente la entidad organizadora se percibe por la ciudadanía como un servicio de gestión, un ente abstracto e impersonal. En publicaciones de carácter educativo suelen referirse a ella como a “la institución” o “la administración” (Asenjo y Maiztegui, 2000; Burriel y Carranza, 1995; Fraile, 2000), mientras que en las publicaciones específicas de gestión se refieren más a los profesionales que están detrás (Martínez Aguado, 2003; Orts Delgado, 2005, 2008). El alma, si se permite, de la entidad gestora lo compone un equipo de profesionales que conducen al deporte escolar en una dirección u otra. Por esta razón, hablamos de un equipo técnico, pues es imprescindible que trabajen como un núcleo cohesionado para lograr desarrollar su trabajo. Cuando este equipo no desarrolla su labor de forma coordinada, integrada, dicha cohesión se ve perjudicada y el trabajo no sale igual de bien.

Por otro lado, este equipo técnico tiene la responsabilidad de mantener, a su vez, cohesionado e interrelacionado todo el sistema, a todos sus agentes, tanto desde el punto de vista de la comunicación como de la acción.

- Responde a las demandas de los responsables políticos y asesorándoles adecuadamente.
- Es sensible a las necesidades de la población y diseñando programas adecuados a ellas.
- Gestiona los presupuestos, los medios materiales, la selección y control del personal, evalúa las actividades, controla la contabilidad, etc.

Sin duda, es la función más compleja y diversa de todas las analizadas entre los agentes implicados en el deporte escolar, pues aúna dos mundos muy diferentes: el educativo y el administrativo; que en ocasiones pueden parecer irreconciliables. Algunos autores, desde los servicios sociales (Martín González, 2000) o desde el deporte escolar (Martínez Aguado, 2003), plantean la necesidad de realizar una gestión mediante modelos específicos, que respondan a su complejidad humana y socializadora. Así, la gestión del deporte escolar debe responder a las siguientes dimensiones:

- La dimensión socio-pedagógica, para crear una conciencia ciudadana en torno al deporte educativo y una sinergia en torno a él.
- La dimensión psicológica, que contemple la interacción entre los valores, las actitudes y las ideas que sostienen los proyectos.
- La dimensión operativa, que se centra en dichos proyectos y se basa en:
 - El desarrollo socio - comunitario.
 - La organización.
 - La administración.
 - La regulación jurídico - legal.
 - Los recursos.
 - La evaluación.

Si obviamos las dos primeras dimensiones nos quedaremos con una gestión ajena a la realidad cambiante de un hecho social como el deporte escolar y reproduciremos, sin sospecharlo, las incoherencias de otros modelos deportivos.

Dependiendo del estilo de gobernar se los representantes políticos, el equipo técnico puede llegar a asumir importantes funciones, supliendo en ocasiones a aquellos en la toma de decisiones y en la definición del modelo a seguir.



Figura 2.7. Núcleo de cohesión del equipo técnico responsable del deporte escolar en una localidad (Elaboración propia.)

Para desarrollar sus funciones este equipo técnico, y especialmente los técnicos responsables de la organización, pueden basarse en diferentes estilos de liderazgo. El más tradicional, basado en el cumplimiento de los objetivos sin implicación del resto de agentes, puede tener éxito, pero

“Una vez satisfecha la necesidad se hace difícil sostener la trama social porque el compromiso de las personas es muy lábil y se desvanece ante el cumplimiento” (Moreno, 2000a: 3)

Se hace necesaria la implicación de la mayor parte de agentes posible, logrando cierto grado de autogestión en un programa tan sumamente heterogéneo y complejo. Moreno (2000a) lo plantea con un interrogante muy clarificador:

*“La pregunta clave que discrimina cada modelo es: ¿el proyecto se desarrolla **con** los participantes o **para** los participantes? (Moreno, 2000a: 3)*

Las decisiones para orientar la gestión y organización del deporte escolar en uno de estos dos sentidos se sustentarán en el paradigma sobre el que se fundamenta su idea de deporte escolar y de gestión de servicios para la sociedad. Cuando consideramos que todos los agentes son importantes en la estructura, no lo hacemos sólo para que quede bien sobre el papel, sino porque creemos necesaria su implicación, con los pros y contras que ello supone. Impulsar un modelo de deporte participativo, integrador, basado en valores de convivencia y de desarrollo personal, no alcanzará los mismos logros si la faceta organizativa no incorpora estos principios.

Las acciones de la gestión “con” los otros agentes implicados supondrá un trabajo añadido de estudio e implicación de los diferentes colectivos e instituciones, pero a cambio se lograrán inercias de cooperación y autogestión imprescindibles para contextualizar y especificar el programa en cada caso concreto.

“El punto de partida para la elaboración de los objetivos está constituido por las necesidades reales de la gente, leídas a través de un diagnóstico comprometido” (Moreno, 2000a: 4).

Por tanto, de los agentes responsables de la organización y gestión del deporte escolar demandamos cohesión y coherencia, dos valores muy necesarios en el ámbito de la gestión y dirección. Para lograrlo, Moreno (2000a) plantea el modelo del “Multiplicador” como herramienta de gestión que promueva el liderazgo coordinado de diferentes personas integrantes de los diferentes colectivos implicados. Para lograrlo, hace referencia a algunos condicionantes para que este estilo de liderazgo y gestión funcione:

1. Deben aceptarse las diferencias de los demás, conviviendo con la diversidad de opiniones y modos de actuar, siendo capaces de integrarlas y orientarlas de forma positiva para el provecho del proyecto común. Las diferencias son fuente de riqueza y de conflictos y hay que estar preparado para ello.
2. Debe superarse la tendencia habitual del gestor a ser el centro del proyecto. La dependencia inhibe a los otros implicados en la estructura organizativa y reduce su efectividad y motivación para la resolución de cada situación, perdiéndose el grado de autonomía que requiere este estilo.
3. Aprovechar y valorar diferentes grados y modos de participación en el proyecto. No puede esperarse el mismo nivel de implicación ni generar falsas expectativas sobre los demás en este sentido. Cada aportación, por pequeña que parezca, tiene su importancia y así debe ser valorada. De este modo, el rango de implicación aumenta a todas aquellas personas que sólo quieran o puedan participar en una pequeña parcela. Hay que cuidar el hecho de que toda persona implicada debe sentirse necesaria, no imprescindible, comenzando por el gestor y terminando por el más sencillo de los participantes.

Un valor añadido a este estilo de gestión es el conocimiento y las formas de hacer que tienen los diferentes agentes implicados. Se trata de información valiosísima que retroalimenta al sistema y lo hace más resistente a los imprevistos y avatares de todo proceso social.

Los estilos de gestión y organización verticales desaprovechan todos estos aspectos que venimos comentando. Es cierto que el organizador tiene que hacer un esfuerzo para salirse de la senda marcada por la cultura del éxito, la competitividad y el liderazgo individual, pero si es coherente con los valores que pretende impulsar con el deporte escolar, no tiene mejor alternativa.

5.6. Los legisladores autonómicos, el conflicto entre su condición interna o externa como agentes del deporte escolar.

Tras el *big bang* normativo provocado por la transferencia de competencias en materia deportiva y educativa a las comunidades autónomas, la regulación jurídico - administrativa del deporte escolar se ha diversificado desmesuradamente (Gamero Casado, 2005). Esto no es más que un síntoma de la localización de la ordenación del deporte y la educación. Localización, en este caso, autonómica, como de las directrices y la financiación pública del deporte escolar municipal y provincial de su ámbito de competencia territorial. De este modo, el poder legislativo autonómico forma parte del propio sistema local, aunque al mismo tiempo es percibido como ajeno a él. Esta paradoja no es más que un espejismo de los ciudadanos, de los políticos y los técnicos municipales; pues no hay nada más esencial de un sistema que sus propias reglas de funcionamiento. Por tanto, aunque la administración autonómica sea percibida como un agente externo, pertenece al propio deporte escolar de una manera fundamental.

La diversidad de la legislación autonómica y, sobre todo, sus correspondientes desarrollos normativos subordinados son un claro ejemplo de especificidad de modelos de concebir el deporte escolar. No tanto en la estructura y en los "*contenidos generales*", que comparten casi todas las "*leyes de cabecera*", matices terminológicos a parte, sino en la impronta personal sobre los considerados "*contenidos adicionales*" que ponen de relieve las diferentes sensibilidades de los legisladores (Gamero Casado, 2005: 110). Este autor llama la atención específicamente sobre la disparidad de posibilidades que se dan en torno a la organización del deporte en edad escolar y sobre la importancia de que las comunidades autónomas asuman el papel de coordinar y armonizar este panorama para optimizar esfuerzos y recursos. Pone especial énfasis en la relación entre las federaciones y las entidades locales a la hora de la organización de las competiciones. Podemos compartir la necesidad de regular esta relación en el ámbito competitivo de los Juegos Escolares o competiciones municipales para adultos, pero el deporte escolar es otra cosa.

Creemos que un aspecto fundamental para el deporte escolar está en la coordinación entre las diferentes consejerías, especialmente las que tengan competencias de educación, deporte y salud; es decir, de los agentes realmente implicados a nivel interno. Más allá de las buenas intenciones del discurso legislativo de las Leyes autonómicas del Deporte y de Educación, la solución la encontramos en sus desarrollos normativos. Existen algunos ejemplos de desarrollo normativo conjunto entre consejerías para resolver asuntos de afectan a las competencias de ambas, como la Orden 2539/2008, de 21 de mayo, conjunta de las Consejerías de Educación y Deportes, por la que se aprueba la Quinta Edición de Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid en los Institutos de Educación Secundaria

(Consejerías de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid, 2008). En otros casos, la consejería correspondiente tiene atribuidas de forma conjunta las áreas de deportes y educación, por lo que el desarrollo normativo es más sencillo, si se ponen de acuerdo entre las diferentes Direcciones Generales de área. Este es el caso, por ejemplo, de la Orden de 15-07-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convoca el Campeonato Regional del Deporte en Edad Escolar para el curso 2008-2009 (Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad de Castilla - La Mancha, 2008). En ambos casos, esta coordinación ha servido, por ejemplo, para resolver los procedimientos para el reconocimiento de las labores que desempeña el profesorado en el deporte escolar de su centro.

Sin duda, los legisladores, aunque ajenos a la estructura organizativa de los municipios, constituyen una parte esencial de ellos y por ello deben ser sensibles a esta circunstancia, esforzándose por regular los asuntos que son conflictivos o importantes en un fenómeno que afecta transversalmente a diferentes áreas administrativas.

5.7. La influencia de los agentes externos del deporte escolar.

Además de los agentes implicados que hemos descrito hasta el momento, indispensables para el desarrollo del deporte escolar, existe una serie de agentes que se pueden considerar externos, pues pertenecen a sistemas ajenos al deporte escolar propiamente dicho, pero que ejercen una gran influencia sobre él. Estos agentes son:

- Los pertenecientes al sistema federativo, es decir, los clubes y las propias federaciones de ámbito autonómico y nacional.
- Los expertos en Educación Física y deporte del sistema universitario, desde su función de análisis, estudio, reflexión e innovación del deporte escolar.
- Los medios de comunicación, en toda su dimensión y complejidad: prensa local, radio, televisión e Internet.
- El sector privado de gestión deportiva. Las empresas especializadas de servicios deportivos, que se incorporaron en la estructura deportiva con la externalización de los servicios municipales y han terminado en convertirse en asesores de las políticas deportivas de las administraciones públicas.

Lo que definía un panorama bidimensional municipio centro – escolar de influencia sobre el deporte escolar se ha convertido en un modelo ecológico mucho más complejo. Lo representamos gráficamente en la Figura 2.8., en la que simbolizamos al deporte escolar como una brújula y a los agentes externos como imanes que influyen sobre el modelo que lo caracteriza.



Figura 2.8. Influencia de los agentes externos sobre el deporte escolar (Elaboración propia).

Estos agentes influyen de modo diferente sobre el deporte escolar en los diferentes ámbitos administrativos: local, provincial, autonómico, nacional o internacional, como veremos a continuación.

5.7.1. El sistema del deporte federado. El valor del conocimiento técnico.

El sistema federativo ha venido siendo el que ha ocupado la posición de privilegio en el deporte escolar, debido a la concepción unívoca orientada a la competición. Desde esta perspectiva, las federaciones son concebidas como las que atesoran el conocimiento y los medios para poder desarrollar el deporte en edad escolar:

- Los reglamentos y directrices sobre las que se tienen que regir cada deporte, como leyes “sagradas”, aunque en constante evolución.
- Los jueces que hacen cumplir esas “leyes”, adecuadamente formados desde los Colegios Oficiales de Árbitros correspondientes, tanto de ámbito local o provincial, como de ámbito autonómico o nacional.
- Los técnicos, tanto gestores como entrenadores o monitores, que conocen bien el deporte y el modo de aprenderlo, además de recibir una formación técnica deportiva específica en el propio seno federativo.
- Las escuelas de formación de técnicos y árbitros propias, que durante la última década ha ido equiparándose a la formación profesional del ámbito educativo formal.

- Los medios materiales, pues disponen de cierta infraestructura y acceso a materiales adecuados para la práctica de su deporte y sus modalidades.

Actualmente el deporte es concebido de un modo diferente y, exceptuando las grandes federaciones de deportes muy consolidados (por ejemplo, las de baloncesto o fútbol), las federaciones comienzan a buscar modos alternativos de llegar a los más pequeños, aunque para ello tengan que modificar esas reglas “sagradas” (por ejemplo, las de rugby, esgrima o hockey). Esto no es impedimento para que todas las federaciones estén recibiendo el mensaje de que el deporte escolar ya no puede ser una versión reducida del deporte de adultos y la mayoría de ellas se están embarcando en campañas de promoción dirigidas a los más pequeños modificando sus principios competitivos. Algunos buenos ejemplos los encontramos en el “deporte divertido” de la Comunidad de Madrid o de la Provincia de Segovia. Son los deportes minoritarios los que más necesidad tienen de estas modificaciones y los que mayores esfuerzos dedican a ello. En cualquier caso, siempre queda un núcleo sólido e indisoluble de la esencia competitiva original que no puede ni quiere transformarse.

Dentro del sistema federado se encuentran integrados los clubes deportivos, que se constituyen en agentes externos de carácter local por su aportación de monitores especializados al deporte en edad escolar. Aquí existe cierto conflicto entre los dos grandes paradigmas deportivos: el técnico y el educativo. Se confunde *conocer* el deporte con *saber enseñar* el deporte. Más aún, se confunde *saber enseñar* el deporte con *saber educar a través* del deporte. Si bien es cierto que las federaciones están incorporando cada vez más contenidos educativos en la formación de los técnicos, la verdad es que con el bagaje competitivo de la mayoría de los monitores que proceden de los clubes y federaciones es difícil que no se reproduzca un modelo contrario a su labor educativa (Fernández-Balboa, 1993, 1999, 2004; Fraile, 2000; López, Monjas y Pérez, 2003, Pascual Baños, 1994).

Otro aspecto a tener en cuenta es el ámbito de actuación de las federaciones. La importancia de éstas es mayor cuanto más amplio es el ámbito administrativo que organiza el deporte escolar. Es decir, la mayor influencia de las federaciones la encontramos en los Campeonatos de España de Deporte Escolar y en las fases autonómicas de los Juegos Escolares, donde participan de manera estructural en los órganos técnicos y organizadores. Sin embargo, a nivel local, las delegaciones provinciales pierden el protagonismo, relegándose en ocasiones a las funciones de arbitraje y formación de monitores en Juegos Escolares.

Los clubes, por su parte, se posicionan como los proveedores de entrenadores, siempre que el modelo de deporte escolar sea competitivo y especializado.

5.7.2. El sistema universtario y su responsabilidad social.

Las universidades, en su función de estudiar la realidad y buscar fórmulas que beneficien a la sociedad, vienen advirtiendo desde hace décadas sobre la importancia de redireccionar los modelos sobre los que se fundamenta el deporte escolar. Una de las razones es la íntima relación que tiene con el sistema educativo, desde el que ya se ha asumido un cambio de paradigma en la asignatura de Educación Física (Arnold, 1991; Blázquez Sánchez, 1995; Castejón, Giménez, Giménez y López, 2003; Contreras Jordán, 2000; Devís y Peiró, 1992; Fraile, 2004; López, Monjas y Pérez, 2003; Tinning, 1992) y en la sociología o la psicología deportiva (Brohm, 1987; Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbbrero, 1996; Cuenca, 1995; Durán, 19 Elías y Dunning, 1986; García Ferrando, 1990).

Durante la última década se han realizado numerosos estudios analizando el deporte escolar. Se vienen ofreciendo alternativas que respondan mejor a su vocación educativa y a las necesidades de la población infantil y juvenil de mantener la práctica de actividad física durante toda su vida. Muchas de estas investigaciones han impulsado experiencias de innovación para modificar el modelo de deporte escolar (Álamo Mendoza, 2001; Fraile y otros., 1996b, 1998, 2000, 2001, 2002, 2006; Latorre, 2006; Manrique, 2010; Martínez Aguado, 2007; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006). Para ello, se interviene en la gestión del deporte escolar, desde el ámbito escolar o desde el municipal, provincial o autonómico, convirtiéndose en agentes fundamentales del nuevo enfoque del deporte escolar.

En ocasiones, trasciende su carácter externo para integrarse en la misma estructura del deporte escolar desde proyectos de investigación – acción (Fraile, 2000; Manrique y cols., 2010; Martínez Aguado, 2007; Martínez Vizcaíno, 2008). Desde estas iniciativas se aportan medios, gestión y recursos humanos para el desarrollo del deporte escolar. Lamentablemente, estas iniciativas requieren de un proyecto que dé continuidad financiera y organizativa una vez finalizado el proyecto de investigación, algo que no siempre está garantizado.

En cualquier caso, la universidad siempre estará observando y participando para lograr un deporte educativo acorde con las necesidades de la sociedad, devolviéndola el conocimiento que obtiene gracias a ella y cumpliendo, por tanto, con su responsabilidad social.

“Al igual que la Empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la Responsabilidad Social, la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la "proyección social y extensión universitaria" como "apéndices" bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria". (Vallaes, 2007: 3-4)

Vallaeyns nos simplifica esta idea a través de la propuesta de un “nuevo contrato social” entre la universidad y la sociedad donde podemos encontrar claras aplicaciones a las relaciones de la universidad con el deporte escolar:

*“Tú, Sociedad, me garantizas autonomía y recursos, y yo, Universidad, te doy (1) más **Democracia** a través de la formación de estudiantes y ciudadanos responsables, (2) más **Ciencia responsable**, lúcida y abierta a la solución de los problemas sociales de la humanidad, y (3) mejor **Desarrollo** equitativo, innovador y sostenible, con profesionales competentes y comprometidos.”*
(Vallaeyns, 2007: 18)

5.7.3. Los medios de comunicación, generadores de opinión pública y difusores de modelos de referencia.

Las Administraciones públicas tienen la obligación de dar información de sus actuaciones a sus administrados (Mestre Sancho, 2004: 166).

En la actualidad, los medios de comunicación ya no son exclusivamente prensa, radio y televisión, ni tampoco se ciñen exclusivamente a informar. Con la evolución de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), como son Internet y las telecomunicaciones; y con el descubrimiento de la publicidad como medio de difusión de ideas, no sólo de venta de productos y servicios, la comunicación se ha revolucionado (Ortiz Bisso, 2009). Las comunidades virtuales, blogs, los motores de búsqueda Web y otras nuevas herramientas de carácter global han roto todos los esquemas preconcebidos relacionados con la difusión de la información y el conocimiento. Son los propios destinatarios también productores y comunicadores de contenidos.

“Tal vez nos llevemos una sorpresa, y veamos con asombro de qué manera este nuevo medio puede ayudar a desarrollar nuevas etapas y vivencias. Es el lado humano de la tecnología, y la antropología no puede dejarlo pasar por alto. La humanidad del siglo XXI ha encontrado una nueva vía de expresión en la Red. Así pues, Internet se convierte en un espacio antropológico, un nuevo escenario con unas reglas propias: La ciberantropología.” (Vázquez Atochero, 2010: 51)

Se ha roto el binomio comunicador - consumidor, por lo que las administraciones públicas se convierten en productores de información y deben integrar a todos los agentes implicados para generar y recibir la información.

Por otro lado, existe una información ajena a la propia administración, producto de relaciones sociales generalmente ajenas al deporte escolar. El deporte ha sido y es un fenómeno social de gran repercusión mediática. Alcoba (1987) ya predecía la gran repercusión del deporte en los medios. Dos décadas después se ha convertido en una parte esencial de los

noticiarios nacionales. Algunas de las razones que argumenta Alcoba (1987) para que el deporte tenga esta repercusión son:

- El lenguaje deportivo es universal, alcanzando por igual a personas de diferente condición social, cultura o ideología.
- Es transversal, se interrelaciona con todas las áreas de la sociedad.
- Los eventos deportivos internacionales se han convertido en uno de los sucesos comunicativos de mayor repercusión mediática del último siglo.
- La popularidad del deporte ha provocado la especialización del periodismo, no sólo sobre deporte, sino sobre modalidades deportivas con suficiente demanda como para que sea rentable.

Sin embargo, el deporte del que estamos hablando no tiene mucho que ver con el deporte escolar. Como aseguran Durán, García y Latiesa (1998), el deporte presente en los medios de comunicación reúne las siguientes características:

- Deporte espectáculo centrado en la excelencia deportiva y en los resultados, donde la selección es la norma.
- Aumento de la importancia de los campeones como figuras mediáticas con fines publicitarios.
- Tendencia a informar sobre asuntos privados de los deportistas o empresariales de los clubes.
- El deporte como soporte publicitario.
- El deporte como identidad nacional y adhesión al club.
- El deporte como generador de beneficios económicos.

A pesar de ello o, mejor dicho, por estas razones estos autores inciden sobre la importancia de potenciar el deporte educativo en los medios (Durán, 1998). Más aún cuando la información se está uniformando focalizada hacia unos pocos deportes mediáticos (Riera Ferrán, 2003).

Asenjo (1992) realizó un estudio sobre la repercusión del mensaje periodístico y su relación con el mensaje educativo. Observó que tiene mayor peso el del ámbito escolar que el de los medios, predominando el mensaje del profesorado de Educación Física orientado al juego limpio, frente a los que hemos definido como dominantes en los medios. Han pasado muchos años y la influencia de los medios sobre los escolares ha aumentado y se ha diversificado, pero aún así, nos queda la seguridad de que la labor educativa da sus frutos. Por esa razón, del mismo modo que se diversifican los mensajes que reproducen los medios, podemos diversificar los ámbitos de educación deportiva con la consolidación definitiva del

deporte escolar orientado a tal fin, reforzando la función de la Educación Física.

Riera Ferrán (2001) comprobó, en un estudio realizado en la Región de Murcia, que los periodistas no tenían ningún tipo de formación específica relacionada con el deporte o la actividad física, por lo que es esencial una colaboración entre los periodistas y los técnicos de gestión deportiva y el profesorado de Educación Física para poder elaborar una información de calidad, que no se centre en tópicos y en la falsa creencia de que al público sólo le interesan los resultados competitivos y el sensacionalismo amarillo. Esto tiene una importancia mayor en los medios de comunicación locales, más próximos a la realidad social concreta de cada municipio.

En este sentido, los medios de comunicación, especialmente los locales, son importantes agentes que pueden influir mucho en el deporte escolar: positiva o negativamente, según la capacidad para generar información de la entidad organizadora. Si el mensaje que se envía coincide con los fines del deporte escolar, los medios de comunicación se convertirán en los mejores aliados para crear una conciencia común sobre su finalidad educativa.

5.7.4. El sector privado de gestión deportiva.

El sector privado también ejerce determinadas influencias externas, a partir de sus intereses corporativos como: la lucha por la competencia desleal, la regularización del ámbito profesional de los técnicos (gestores y monitores), la gestión de las infraestructuras, etc. En la actualidad, se sitúa en una posición cada vez más sólida, en defensa de los derechos de los trabajadores y de los empresarios.

Su fuerza se basa en las dificultades que tiene la administración para cumplir con los requisitos legales de la contratación de personal cualificado. Poco a poco, el sector privado va asumiendo la gestión y ejecución de los servicios públicos, por lo que es parte interesada en que el deporte escolar se defina en unos parámetros que beneficien a sus intereses.

La clave se encuentra, a nuestro entender, en ofrecer el servicio público de calidad que debería asumir directamente la administración pública, como lo hace con la sanidad y la educación. Mientras tanto, si se respeta el principio de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, la influencia del sector privado puede lograr terminar de consolidar y regular el sector profesional de los técnicos deportivos, logrando que los monitores y los gestores tengan el reconocimiento y cualificación necesarios para lograr un deporte escolar verdaderamente educativo.

Pese a todo, creemos que como servicio público, el deporte escolar debe ser gestionado y organizado íntegramente por la administración pública local o, en su defecto, establecer los medios suficientes para supervisar las labores externalizadas en otras entidades externas, especialmente las de carácter privado por su carácter lucrativo.

5.7.5. De la externalización de los servicios a la internalización de los agentes externos.

Como podemos ir viendo, se produce una paradoja en la posición de estos agentes sociales externos. Mientras que pertenecen a sistemas ajenos al propio deporte escolar, los mecanismos de externalización de los servicios deportivos de los municipios, de las comunidades autónomas y de los eventos organizados por el Gobierno estatal están produciendo el efecto de internalizar estos sistemas en el propio deporte escolar. Por tanto, no podemos considerar siempre a estos agentes como estrictamente externos pues, en muchas ocasiones, forman parte activa de la estructura propia del deporte escolar local. Podemos apreciar que esta internalización se produce del siguiente modo:

- Los clubes: a través de los monitores y, en ocasiones, de los organizadores del deporte escolar.
- Las federaciones: desde la organización de eventos y los Juegos Escolares y Campeonatos de España, desde su implicación en la detección de talentos integrada en el deporte escolar o desde la formación de técnicos y árbitros.
- Las universidades: con sus proyectos de innovación, sus estudios de investigación – acción o sus investigaciones sobre áreas científicas diversas como la psicología, la sociología, la pedagogía o la salud.
- Las empresas: a través de la externalización de servicios públicos, llegando más allá de ofrecer un servicio al determinar el modelo organizativo que mejor conviene, tanto a sus propios intereses como al interés público.
- Los medios de comunicación: debido a la importancia que ha cobrado la comunicación en la administración pública, a través de los servicios y gabinetes de comunicación propios.

Compartimos con Mestre Sancho (2004) que la gestión deportiva *municipal* debe tender hacia la gestión deportiva *local*, hacia un sistema de gestión que implique a otros agentes del deporte escolar para garantizar la autenticidad y autonomía del proyecto. Por ello, se debería cumplir que:

- La regulación legal se elabore conjuntamente con la administración autonómica con competencias de educación, salud y de deporte.
- El proyecto sea consensuado entre la administración local (municipal o provincial) y la administración educativa de los centros participantes (dirección provincial de educación y direcciones de los centros educativos).

- El deporte escolar se desarrolle por monitores, debidamente cualificados, contratados y supervisados por el ente local mediante su propio equipo técnico, con la colaboración y apoyo activo del profesorado de Educación Física de los centros educativos participantes.
- Las actividades se realicen optimizando los recursos materiales propios, tanto instalaciones como equipamiento y material de los municipios y de los centros escolares.
- Los familiares se implican de forma activa, individualmente o desde las AMPAs, en aquellos asuntos que puedan colaborar: transporte, apoyos a los escolares, participar con sus opiniones, etc.
- La comunicación es asumida directamente por los técnicos de gestión como parte de sus atribuciones, para ofrecer una información de calidad sobre los proyectos desarrollados, tanto a nivel interno, a los propios agentes implicados, como a nivel externo, al resto de la ciudadanía. De este modo, el mensaje que se emite a los medios de comunicación está definido por un modelo educativo, al margen de sensacionalismos y de clasificaciones.

A partir de estas premisas, los agentes externos asumen un papel de colaboradores y asesores, ofreciendo un valor añadido al proyecto, adaptándose a las directrices que determina la propia estructura, por lo que no la condicionan. Influyen sobre ella y están a su servicio, al servicio de los ciudadanos. Todo lo que sobrepase estas funciones es propio de otras estructuras que no son deporte escolar como, por ejemplo:

- El deporte base o la tecnificación deportiva, desde el ámbito federado.
- Proyectos de investigación sobre salud, educación, psicología o sociología desde las universidades.
- Actividades de ocio deportivo desde el sector privado.
- Los medios de comunicación, en el ejercicio de su libre expresión, informando de lo que consideren más oportuno.

En los dos capítulos que hemos desarrollado hasta el momento, además de conceptualizar y describir el deporte en edad escolar, vamos dejando entrever una serie de valores que sustentan el modelo de deporte escolar educativo. En el próximo capítulo haremos un esfuerzo por clarificar todos estos valores que subyacen a este planteamiento, mostrando explícitamente aquello que pudiera quedar implícito en nuestro discurso.

Capítulo III. Los valores del deporte escolar educativo.



Jugando al balón (Miguelín)

1.	<i>Aportaciones sobre la clarificación de los valores.</i>	141
1.1.	La Teoría de los universales de Schwartz y cols. (1987, 1990, 1992, 1997).	141
1.2.	Los valores del Sports Values Questionnaire en su versión en español (SVQ-E) (Mimbrero y Cols, 1998; Cruz y cols, 1999).	144
1.3.	La Educación Física como tarea humanizadora (González Lucini, 2001).	146
1.4.	Valores para un proyecto humanístico de Educación Física (Ruiz Omeñaca, 2004)	147
2.	<i>Valores universales, pretendidamente consensuados.</i>	148
3.	<i>Valores controvertidos, la importancia del conflicto y del diálogo.</i>	155
3.1.	Valores personales, lo más íntimo del individuo.	158
3.2.	Valores sociales, el significado de la colectividad.	166
3.3.	Valores ambientales, el vínculo vital con nuestro entorno.	173

Menuda redundancia: educar en valores, como si no se pudiera educar en valores. Pero claro, ¿en qué valores?, ...“that is the question”.

Una de las razones por las que reflexionamos acerca de los valores en el deporte escolar es la motivación educativa. Cuando la finalidad es el rendimiento o simplemente “pasar el rato”, es menos probable que se genere esta inquietud por los valores. Esto ocurre porque educar implica educar en valores. Entendemos que educar es ayudar a la personas a configurar su personalidad, a establecer sus propios modos de relacionarse con los demás y con el entorno, hemos de ayudar a que defina su sistema de valores. Este sistema es una estructura de preferencias, que le permite identificarse como individuo y le ubica en relación con la sociedad y el medio (Torregrosa y Lee, 2000). Además, este sistema de valores no es algo estático, sino que se producen continuas fluctuaciones generadas por la relación de la persona con el entorno físico y social y a la percepción que tiene de ellos (Bandura, 1982; Rokeach, 1979). Esta inestabilidad es mayor durante el desarrollo de la personalidad (Kohlberg, 1992), por lo que la etapa escolar es la más sensible para educar en valores y, por lo tanto es más necesario tomar conciencia de ello desde el ámbito organizativo y didáctico del deporte escolar. En la medida que la persona va consolidando ese sistema de valores va definiendo su ser emocional e intelectual. Pero estos valores no serían más que ideas abstractas e intangibles en la mente de las personas, sin ninguna implicación real o práctica en la vida y convivencia de las personas, si no fuese porque tienen una correspondencia determinante en sus actitudes y acciones. Es su progresiva concreción hacia lo tangible, hacia lo que influye a los demás y a si misma, lo que atribuye una importancia fundamental en el proceso educativo y en la socialización de la persona.

El deporte es portador de infinidad de mensajes en direcciones dispares, que apuntan hacia otros tantos valores que debemos clarificar e identificar si queremos saber qué estamos fomentando con el deporte escolar.

Rokeach (1973) diferencia entre valores finales y valores instrumentales, para establecer una relación de causalidad entre ellos. No están todos al mismo nivel, sino que están interrelacionados, al margen del sistema de prioridades que establezca cada individuo.

- Los valores finales son trascendentales para la existencia humana y del entorno.
- Los valores instrumentales tienen un carácter utilitario, representando el medio para alcanzar los anteriores.

Dentro de esta inmensa variedad de valores, no todos son aceptados y concebidos del mismo modo. Trilla (1992) propone incorporar el concepto de “*cuestiones controvertidas*” sobre las que los valores pueden plantearse con relativa inconsistencia. Estas cuestiones enfrentan unos valores con otros que pueden llegar a ser opuestos entre si. Plantea inicialmente la existencia de tres tipos de valores:

- Los valores compartidos, que suponen la aceptación de una “mayoría cualificada” y no sólo una mayoría absoluta (en términos electorales).
- Los valores no compartidos, entre los que están:
 - Los valores contradictorios, opuestos a los compartidos,
 - Los valores no contradictorios, no implican un rechazo generalizado, por ser compartidos por algunas minorías.

No podemos hablar en sentido genérico de valores positivos o negativos, pues en cualquiera de los casos serán valores positivos para la persona, dentro de su sistema de valores. Lo importante es si podrían considerarse consensuados, sin el suficiente diálogo y acuerdo colectivo. A partir de esta aportación de Trilla (1992) nos encontramos ante diferentes tipos de valores que determinarán en la práctica el desarrollo de los procesos de educación en valores. En este sentido, con el fin de facilitar la identificación y organización de los valores para un proceso educativo, proponemos la siguiente categorización:

- Valores consensuados, bien a partir del propio proceso de educación o bien por aceptación social preestablecida. Este podría ser el objetivo de la educación cuando se tratan de valores que favorezcan el cumplimiento de las finalidades fundamentales de la educación.
- Valores controvertidos, que no han sido consensuados universalmente pero que tienen suficiente significado y relevancia para el proceso educativo y para el desarrollo moral de la persona. Estos valores serán el centro de atención del proceso educativo, cuyo objetivo será el de consensuarlos a partir del modelo de referencia ya consensuado, identificando las incoherencias y los dilemas que generan la controversia.
- Valores circunstanciales, los cuales por su carácter poco relevante para la educación no son tenidos en cuenta en tanto no supongan cierta controversia ni impliquen la necesidad de consenso. Dentro de esta categoría se pueden encontrar, en el extremo, valores irrelevantes, que generalmente no se corresponden con el contexto o el ámbito de desarrollo de la propuesta educativa.

El deporte escolar puede moverse entre dos extremos de un péndulo en relación a los valores:

- La ambivalencia o lo que denominó Kohlberg (1981) la “falacia naturalista” (*naturalistic fallacy*) y que se posiciona en una imparcialidad ética ante la diversidad humana y social. Sería una postura no intervencionista, consciente o no.
- El radicalismo ético que defiende los valores considerados positivos por encima de cualquier controversia o disenso. Sería una postura impositiva e inadaptativa a la realidad cambiante y diversa de la sociedad (Guisán, 2000).

Ante estas posturas extremas cabe establecer una conceptualización de los valores que tengan en cuenta su subjetividad. De este modo, podremos hablar de valores y contravalores (Trilla, 1992) en función del grado de concordancia con el sistema propio de valores de cada persona. En definitiva se tratan de valores deseables y valores no deseables (Contreras Jordán, 2000), que atribuyen a los valores un sentido positivo o negativo relativo a cada persona y no de manera universal, respetando con ello la diversidad social.

1. Aportaciones sobre la clarificación de los valores.

Sin duda la educación es una sucesión de decisiones y es necesario priorizar lo relevante, lo deseable, lo aconsejable, lo necesario, lo aceptable. Para ello, es imprescindible hacer una labor previa de clarificación de los valores, posicionándonos en un marco conceptual que defina cada uno de los valores y los ubique en cada una de las categorías que hemos propuesto. En este sentido han sido numerosos autores los que ha hecho aportaciones desde las diferentes disciplinas científicas con las que está relacionado el deporte escolar: psicología, sociología, pedagogía, Educación Física, etc. Vamos a exponer brevemente las más interesantes, con el fin de que nos sirvan de referencia.

1.1. La Teoría de los universales de Schwartz y cols. (1987, 1990, 1992, 1997).

Estos autores proponen diez dominios motivacionales que guían la conducta en base a una serie de valores relacionados con ellos. Estos valores condicionan el modo con el que afronta los cambios y la posición que percibe ocupar en relación con los demás y con el entorno.

“Los valores se definen cómo conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa”. (Schwartz y Bilsky, 1987: 50)

En el siguiente esquema se representa cuál es la posición de cada persona en función de los valores que impulsan sus motivaciones, teniendo en cuenta que los valores:

*“Son objetivos transicionales deseables, que varían en importancia y que sirven como principios de guía en las vidas de las personas”
(Schwartz, 1992: 2)*



Figura 3.1. Relaciones entre los objetivos motivacionales de valores. (Basado en Schwartz, Verkasalo, Antonovsky, y Sagiv (1997)).

Según este esquema, los valores colindantes representados en el círculo son menos conflictivos entre sí que los opuestos. Así mismo se muestran dos tendencias en dos ejes vertical y horizontal. Desde esta teoría de los valores como universales, no cabe el concepto de contravalor o valor negativo. Tan sólo es una cuestión de estructura personal del pensamiento. Esto es admisible desde el ámbito de la psicología, pero desde el de la sociología educativa, en el que se encuentra inmerso este estudio, no podemos ser neutrales. Los valores condicionan actitudes y acciones y, por tanto son susceptibles de ser valorados como deseables o no.

Torregrosa y Lee (2000: 73) y Ruiz Omeñaca (2004: 51) realizan un resumen del significado de estos dominios motivacionales que presentamos reordenados según nuestro esquema gráfico y que adaptados a nuestro objeto de estudio:

Hedonismo: Disfrutar de las actividades, satisfaciendo las necesidades individuales de forma gozosa, por puro placer. Se vincula con el valor de felicidad. El interés egocéntrico puede disuadir de otras conductas prosociales.

Estimulación: Implicación en desafíos novedosos y sugerentes, atraídos por el riesgo o por la estimulación del descubrimiento. Induce a buscar soluciones a cada conflicto que surja, mostrando una actitud crítica permanente.

Autodirección: Capacidad de predisposición para dirigir las propias decisiones, con libertad y autonomía, sin sujetarse a estereotipos, con creatividad.

Universalismo: Implicación activa por lo que afecta a la sociedad y al entorno, considerándose en igualdad de derechos y obligaciones que los demás, respetando el valor de justicia y con un interés sincero por apreciar la diversidad.

Benevolencia o prosocialidad: Interés por el bienestar de los demás, con capacidad de empatía, valorando la amistad y la lealtad como garantías de las relaciones interpersonales. Es el germen del altruismo.

Conformidad: Capacidad para inhibir impulsos y controlar las acciones que pueden afectar a los derechos y libertades de los otros, anteponiéndolas a sí mismo con medidas de autocontrol u obediencia. Valora las normas sin considerar la posibilidad de modificarlas.

Tradicición: Aceptación de las ideas preestablecidas culturalmente, en aras de la tradición, tanto si son de origen político, religioso o cualquier otra fuente ideológica. Carece de todo interés crítico y se caracteriza por la fe, la devoción y la sumisión a lo que considera un bien superior.

Seguridad: estabilidad necesaria para que no se produzcan amenazas o se desestructure el sistema que garantiza la integridad personal. Valora la armonía y la salud por encima de todo. El temor por el cambio puede implicar conductas conservadoras si afectan a ámbitos importantes de la vida como el familiar, el colectivo al que pertenece o la nacionalidad.

Poder: Posición y prestigio sociales dominantes, influyendo sobre las personas y controlando los recursos. Fundamenta sus acciones en la autoridad y valora más la riqueza material que los beneficios intangibles de lo emocional.

Logro: Ambición personal por el éxito, en consonancia con los parámetros sociales vigentes. Se trata de una actitud de competencia hacia los demás, mostrando las capacidades propias y esforzándose, por encima de cualquier cosa, por lograr el triunfo.

Como podemos ver, esta aportación tiene interesantes implicaciones en el deporte y en su organización, desentrañando de un modo explícito los valores que nos mueven a actuar en un sentido u otro. Nos gustaría creer que los agentes implicados en el deporte escolar se sitúan a la mitad superior derecha, al noroeste, del gráfico anterior, orientados hacia la "apertura al cambio" y fundamentando sus valores en motivos integradores y socializadores. Adela Cortina ya aseguraba que:

"Vivimos en un estado paternalista que ha generado un ciudadano "criticón" (que no crítico), pasivo, apático y mediocre; alejado de todo pensamiento de libre iniciativa, responsabilidad o empresa creadora. Un ciudadano que no se siente protagonista de su vida política, ni tampoco de su vida moral, cuando lo que exige un verdadero estado de

justicia es que los ciudadanos se sepan artífices de su propia vida personal y social". (Cortina, 1995: 23)

1.2. Los valores del Sports Values Questionnaire en su versión en español (SVQ-E¹) (Mimbrero y Cols, 1998; Cruz y cols, 1999).

El SVQ fue diseñado a partir de las aportaciones de Rokeach (1973) y Schwartz (1992) y traducido por el Grupo de Estudios de Psicología del Deporte de la Universidad Autónoma de Barcelona para poder "evaluar los sistemas y estructuras de valores de que participan distintas poblaciones relacionadas con el deporte" (Torregrosa y Lee, 2000: 78). Este cuestionario recoge un listado de 18 valores que se han podido identificar experimentalmente en la práctica deportiva (Lee y Cockman, 1995) y que los encuestados valoran en una escala numérica. A continuación pasamos a exponer las estructuras de valores del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a la izquierda (Mimbrero y cols, 1998) y de jugadores y jugadoras de fútbol a la derecha (Cruz y cols, 1999). En la columna del centro se indican las definiciones aportadas por Ruiz Omeñaca (2004: 53-54) referidas a los valores de la columna izquierda. El orden refleja la priorización en ambos colectivos:

Valores del alumnado de ESO	Descripción	Valores de los y las futbolistas
Autorrealización		Diversión
Logro personal	Tener éxito individual en el juego.	Logro personal
Diversión	Disfrutar del juego con independencia del resultado.	Autorrealización
Ayuda / compasión	Mostrar disposición para prestar apoyo a los otros. Empatía.	Mejora / perfeccionamiento
Mantenimiento de contrato	Actuar de acuerdo con el espíritu que debe presidir el juego	Emoción / excitación
Mejora / perfeccionamiento	Mostrar disposición para tratar de progresar en las capacidades propias.	Obediencia
Cohesión de equipo	Actuar en coherencia con la táctica del equipo y cuidar los lazos que mantienen a éste unido.	Compromiso

¹ Existe también una versión en catalán (SVQ-C) motivada por la lengua que empleamos en algunos estudios dado que está generada por el Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Justicia	Respetar los principios de equidad y de reciprocidad.	Deportividad
Aceptación	Tratar de llevarse bien con los demás.	Salud y forma física
Obediencia	Cumplir las indicaciones del entrenador y del árbitro.	Mantenimiento de contrato
Salud y forma física	Mantener una buena condición física y un estado saludable	Compañerismo
Deportividad	Manifestar comportamientos acordes con la idea de "juego limpio"	Ayuda / compasión
Compromiso	Respetar el acuerdo que permite mantener la esencia del juego.	Gustar / imagen pública
Conformidad	Acomodarse a las expectativas de los otros miembros del grupo y al papel que a cada uno le toca asumir.	Justicia
Compañerismo	Establecer con otras personas relaciones recíprocas basadas en el respeto y el apoyo.	Cohesión de equipo
Gustar / imagen pública	Actuar para conseguir la aprobación de otras personas	Conformidad
Emoción / excitación	Buscar desafíos emocionalmente estimulantes	Aceptación
Ganar	Mostrar superioridad en el resultado, al margen del camino seguido para ello.	Ganar

Tabla 3.1. Comparativa de las estructuras de valores del alumnado de ESO (Mimbrero y Cols, 1998) y de futbolistas internacionales (Cruz y Cols., 1999). (Cuadro basado en Torregrosa y Lee (2000: 80) y Ruiz Omeñaca (2004: 53-54))

Podemos apreciar, por un lado, algunas correspondencias en cuanto a los valores prioritarios para ambos colectivos: Autorrealización, Logro personal y Diversión (en verde). Estos valores reúnen una característica común: su carácter personal y, en cierto modo, egocéntrico, motivado por el interés claro hacia la actividad. Por otro lado, llama la atención que coincidan en el valor menos apreciado: ganar (en rojo), el objetivo que supuestamente tiene tanta importancia para los organizadores y entrenadores.

Por otro lado, descubrimos algunas diferencias notorias entre ambas estructuras de valores. Los valores de ayuda y compasión, de justicia y de aceptación (en azul), situados en la mitad superior del grupo de ESO, caen hasta 8 puestos, para situarse en la mitad inferior de la estructura de los futbolistas. El contexto del deporte competitivo y reglado parece que afecta en la confianza de los deportistas. Sin embargo, (en fucsia) son los valores

de emoción y excitación y de compromiso los que son mucho menos valorados entre el colectivo de estudiantes de ESO, posiblemente por la falta de estímulos en estos dos sentidos de la asignatura escolar.

De este análisis extraemos, sobre todo, dos conclusiones. Por un lado, un dilema: ¿cómo encajar un modelo educativo de deporte escolar entre personas que priorizan los valores individuales sobre los colectivos? Por otro lado, una convicción: el deporte escolar puede plantearse sin que la competitividad y la ambición por ganar lo condicione todo.

1.3. La Educación Física como tarea humanizadora (González Lucini, 2001).

Este autor, en su camino por desentrañar las posibilidades de las diferentes áreas educativas para educar en valores, expone aquellas dimensiones de la Educación Física que, a su juicio, tienen mayor importancia. De estas dimensiones, expresadas como objetivos, se desprenden sus valores. Por su proximidad conceptual con el deporte escolar, y la utilidad para este estudio, pasaremos a sintetizar y describir dichos valores, cuyo orden no se corresponde con priorización alguna.

La autoestima: vinculada al conocimiento, valoración y desarrollo de la propia realidad corporal. Lo plantea como *“el pórtico indispensable desde el que la persona puede ir accediendo a unos (...) mayores (...) niveles de autonomía personal; y desde el que se potencian o se acrecientan las capacidades de autocontrol”* (González Lucini, 2001: 224).

La salud: promovida a partir de la construcción de un *“proyecto personal de vida saludable”* (González Lucini, 2001: 226) centrándose en hábitos higiénicos, prevención de lesiones, esfuerzo y autodisciplina para lograr las mejoras de la condición física equilibrada. Este proyecto personal debe sustentarse en el valor de vida, de búsqueda de felicidad y de confianza para la superación de los propios límites.

La diversidad: definida como el respeto a las diferencias y muy especialmente la aceptación de la realidad corporal de los demás. La convivencia durante la práctica de la actividad física muestra de un modo más explícito unas diferencias corporales y motrices que no son tan visibles en otros ámbitos de las relaciones entre escolares. Cobra especial importancia en la adolescencia y en las diferencias de género. También se refiere a este valor a través de la interculturalidad de las actividades físicas, deportivas y jugadas de otros países.

La prosocialidad: expresada en las diferentes situaciones en las que los escolares tendrán que convivir y resolver los conflictos que plantea la actividad física y el deporte. Considera importante la participación, la colaboración y la solidaridad dentro de este ámbito, y rechaza la competitividad y el individualismo que distorsiona el *“clima moral”* (González Lucini, 2001: 230) que debe reinar. Asume la posibilidad de que

se generen conflictos propios del deporte, pero este clima moral favorecerá el diálogo y la búsqueda de las soluciones más apropiadas.

La diversión: como medio para fomentar la actividad física, el empleo enriquecedor del tiempo libre y por tanto la prevención de hábitos nocivos como el sedentarismo o el consumo de drogas.

“Puede ser un extraordinario antídoto contra el aburrimiento y el sedentarismo; y, desde ahí, una extraordinaria y gratificante vacuna que nos puede inmunizar contra todo tipo de falsas promesas de felicidad” (González Lucini, 2001: 233)

La sensibilidad: hacia el medio ambiente, hacia problemas como el consumismo o hacia el lado estético de la actividad física.

Esta es la síntesis que hacemos de la visión que tiene de la Educación Física un pedagogo, maestro y formador de formadores tan reputado y tan implicado en la educación en valores como González Lucini. Sin duda nos servirá para clarificar los valores que deseamos para el deporte escolar.

1.4. Valores para un proyecto humanístico de Educación Física (Ruiz Omeñaca, 2004)

Ruiz Omeñaca (2004) resalta la importancia que tienen los valores finales y los instrumentales, para el desarrollo de una estructura de valores interrelacionada que sirva para poder plantear propuestas pedagógicas. Así mismo, con la intención de plantear una propuesta integradora entre diferentes propuestas de carácter psicológico o pedagógico, propone una síntesis que sirva para los fines propios de la actividad física y sus peculiaridades, en la que la actividad motriz tiene una relevancia especial, aunque no exclusiva. Es esta vocación específica y práctica la que nos lleva a presentar a continuación, textualmente, dicha relación de valores, entre los que aparecerán algunos normalmente obviados por la pedagogía general, propios de la Educación Física.

Valores	Definición
<i>Libertad</i>	<i>Posibilidad de escoger unida a la capacidad para decidir de un modo responsable</i>
<i>Responsabilidad</i>	<i>Obligación moral, individual o colectiva, asumida sin presión externa.</i>
<i>Autoestima</i>	<i>Valoración de uno mismo, unida a la percepción personal de las propias capacidades.</i>
<i>Autosuperación</i>	<i>Deseo de progresar alcanzando cotas progresivamente más elevadas, en relación con las propias capacidades.</i>
<i>Competencia motriz</i>	<i>Capacidades que permiten participar con eficacia adaptativa en actividades en las que se ve implicado el movimiento corporal.</i>

<i>Creatividad motriz</i>	<i>Capacidad para elaborar respuestas motrices nuevas y no conocidas anteriormente por quien las produce.</i>
<i>Salud</i>	<i>Estado de bienestar físico, mental y social.</i>
<i>Respeto</i>	<i>Consideración y deferencia de la persona en la relación consigo mismo, con los demás y con el entorno natural.</i>
<i>Diálogo</i>	<i>Modo de comunicación y de intercambio de ideas y sentimientos, asentado sobre la reciprocidad.</i>
<i>Tolerancia</i>	<i>Respeto y consideración hacia las opiniones ajenas y hacia la forma de vida de los demás.</i>
<i>Amistad</i>	<i>Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad.</i>
<i>Cooperación</i>	<i>Disposición para actuar de forma coordinada con otras personas para alcanzar un objetivo común.</i>
<i>Solidaridad</i>	<i>Actuación comprometida con las causas que se consideran justas, en las que están implicadas otras personas.</i>
<i>Justicia</i>	<i>Disposición que preserva los derechos de las personas y que regula la convivencia desde la igualdad, el respeto y la equidad.</i>
<i>Paz</i>	<i>Estado en el que conviven el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, la solidaridad y la justicia.</i>

Tabla 3.2. Valores para un proyecto humanístico de Educación Física (Ruiz Omeñaca, 2004: 57)

2. Valores universales, pretendidamente consensuados.

Los valores universales parecen más un anhelo que una realidad, pues la infinita diversidad humana hace utópico esperar un consenso total acerca de ellos. Sin embargo sí podemos concebirlos como un deseo para que el mundo y la humanidad puedan vivir en armonía.

En los albores de la historia contemporánea, se proclama la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), sobre tres pilares: Libertad, Igualdad y Fraternidad, cuyo cometido fue garantizar el ejercicio de los derechos naturales y cuyos límites son tan sólo aquellos que aseguren que los demás puedan gozar de esos mismos derechos (Osset, 2001). Un siglo y medio más tarde se redacta la vigente Declaración Universal de los Derechos Humanos y es adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en París el 10 de Diciembre de 1948. Actualmente se habla de “nuevas fronteras de los Derechos Humanos” refiriéndose a las nuevas preocupaciones de la humanidad (Osset, 2001):

- Un medio ambiente sano.

- Un desarrollo sostenible.
- Los derechos de las minorías.
- Los derechos de los animales.
- Etc.

Surgen constantemente derechos emergentes al ritmo frenético de nuestra evolución cultural, económica y social, en busca del amparo de nuevas amenazas sobre las personas o el mundo en el que vivimos. Como defiende Osset:

“Lejos de ser tablas de ley esculpidas en piedra, los Derechos Humanos así entendidos recogen permanentemente las aspiraciones de las sociedades en que se inscriben”. (Osset, 2001: 40)

Partiendo de esta concepción, la búsqueda del consenso acerca del sistema de valores más deseable en el deporte escolar puede y debe ser guiada por los Derechos Humanos, aunque sea construida por los propios agentes que participan de él: organizadores, profesorado, alumnado, familiares, agentes sociales externos.

Podemos, por tanto, plantear unos valores de referencia, los llamemos universales o consensuados socialmente, que muestran cómo queremos que sea el mundo y, en consecuencia, nuestra vida.

Sin duda, la tarea por describir todos los valores consensuados socialmente es una tarea que excede el ámbito de este estudio y de este marco teórico. Por ello, sólo nos centraremos en identificar aquellos que más relación tienen con el deporte escolar. Estos valores se muestran como incontestables, fuera de toda controversia, y se sustentan en nuestro paradigma ideológico como modo de concebir a la persona, a la sociedad y al mundo en el que vivimos. Pese a ello, como iremos viendo, no estarán exentos de conflictividad. El orden no implica ningún tipo de priorización, pues todos son imprescindibles.

Dignidad.

Toda persona tiene derecho a ser tratada con humanidad y respetada en sus derechos. Nadie puede imponer su criterio sobre otros por la fuerza, ya sea física, verbal o psicológica. En este sentido, debemos ser sensibles a la “pedagogía venenosa” y al currículum oculto (Miller, 1990; Fernández-Balboa, 1993, 1999, 2004) que también existen en el deporte escolar, que reproducen modelos de enseñanza deportiva basados en una pretendida profesionalidad y en unos supuestos principios pedagógicos innegables que terminan por dejar en segundo plano a las personas y copar todo el protagonismo con las actividades, las metodologías, los programas, los educadores o los organizadores. Podemos dejar de hacer favores a los escolares, preparándolos para la vida a través de la competición y pensar en ellos hoy y ahora, en sus necesidades, en sus circunstancias, y en cómo van

a abordar su vida con las herramientas y estrategias que les ofrecemos, desde la sincera modestia y la esperanza utópica.

La dignidad se expresa en el sincero interés de quienes organizan y realizan el deporte escolar por servir a las necesidades de las personas que están implicadas en él, tanto el alumnado como los monitores y otras personas que colaboran en su desarrollo. En este sentido, la regulación profesional y el trato que reciben los monitores y el profesorado para reconocer su labor es fundamental para que el modelo se fundamente en el valor de la dignidad.

Libertad.

Este valor tiene su máxima expresión en el carácter autotélico del deporte escolar y en la posibilidad que tienen los escolares para elegirlo libremente. Su proximidad a la educación formal no coarta este valor que representa una de las cualidades más distintivas del deporte escolar, una señal de identidad que le confiere unas características exclusivas frente al deporte desarrollado en la Educación Física.

A nivel metodológico, las actividades deben conservar su interés por sí mismo (Orlick, 1990), sin los condicionantes y exigencias de responder a las expectativas de la competición o de los resultados personales.

A nivel organizativo, los reglamentos de participación en el deporte escolar deben permitir la máxima libertad de elección sin trabas ni coacciones, dejándolo al margen de la educación formal (Pereda, 2000).

Otro aspecto que merece su tiempo es el exceso de libertad, lo que algunos vienen a llamar libertinaje y que hace referencia a la línea que se sobrepasa cuando nuestra libertad coarta la de los demás. Es importante que se promueva, actitudes de libertad responsable (Rogers, 1983), pues de otro modo se atentaría contra el propio valor. Esta libertad responsable implica, por un lado, educar para la autonomía y, por el otro, compartir responsabilidades. En definitiva, la libertad requiere de la misma dosis de confianza como de responsabilidad. Sólo así respetaremos la esencia de la libertad como valor educativo.

Paz.

La violencia explícita e implícita es una lacra social que en demasiadas ocasiones se encuentra vinculada directa o indirectamente con el deporte. El deporte puede ser una escuela bélica, como lo ha sido en la antigüedad, en vez de ser un momento de encuentro social, en el que lo lúdico y lo banal confiere una relatividad al resultado del enfrentamiento competitivo. El valor de la paz parece muy pretencioso y alejado de nuestra realidad social, y más aún del deporte escolar. Pero conservar la paz es algo muy difícil y frágil y tenemos la responsabilidad de educar a los escolares para conservar un mundo en paz, sea cual sea el ámbito o la oportunidad (Hicks, 1993; Velázquez Callado, 1996;).

Las actitudes de agresividad gratuita amparada en la flexibilidad del reglamento y en las limitaciones del árbitro o la efervescente rivalidad disfrazada de identidad colectiva y espíritu de equipo son muestras belicosas que chocan con el espíritu deportivo que presume difundir la competición sana y el juego limpio. Algunos defenderán el tópico de que el enfrentamiento queda en el campo de juego. Ojala fuera siempre así, entonces no estaríamos debatiendo sobre ello.

Esto no quiere decir que el deporte escolar eluda el conflicto. Todo lo contrario, los conflictos ayudan a educar, buscando una solución pacífica y justa, basada en una "cultura de paz"².

"Educar para la paz, también desde la Educación Física, es una tarea posible y hoy en día más necesaria que nunca" (Velázquez Callado, 2004: 200).

Son demasiados términos los que vinculan el deporte con la guerra (vencer, ofensiva, atacar, defenderse, golpe de castigo, etc.) para que les añadamos otros más intolerables (humillar, arrasar, barrer del mapa, etc.). Cada vez son más quienes se posicionan por el juego cooperativo como actividad admisible en la actividad física escolar, intentando eludir los problemas que conlleva el deporte convencional de competición (Velázquez Callado, 1996; Brotto, 2002; López Alcaraz, 2003), algo perfectamente comprensible en determinados contextos. Preferimos abordar el deporte como tal y transformarlo para que sirva a los fines de la educación para la paz (Velázquez Callado, 2004; Ruiz Omeñaca; 2004b).

Justicia.

"La justicia, o los derechos fundamentales, constituyen el núcleo de los que Adela Cortina ha llamado una "ética mínima". Todos los valores que hemos venido hablando son aspectos, en realidad, del valor central de la justicia. Justicia significa, básicamente, igualdad y libertad, pero también ser justo es ser tolerante, pacífico o reconocer la dignidad fundamental de cualquier vida humana." (Camps Cervera, 1994: 107)

Posiblemente la justicia sea uno de los valores que con mayor claridad se asocia al deporte por el carácter normativo de éste. La concreción de unas reglas, tanto si son oficiales como si son espontáneas, son la esencia del juego deportivo, en aras de la justicia y la igualdad de oportunidades en el desenlace del juego. Cualquier acción, legal o no, encaminada a eludir este valor incurre en un claro atentado hacia lo más esencial del deporte. Sin embargo, se dan con excesiva frecuencia comportamientos que procuran aprovechar los vacíos normativos en provecho propio, como si con ello no

² Mayor Zaragoza habló por primera vez de esta expresión en la Conferencia de 1995, en Costa de Marfil, para referirse al compromiso por la no violencia, el diálogo y la solidaridad entre los pueblos, en contra de la cultura de guerra imperante como medio para lograr la estabilidad de las civilizaciones.

incurrieran en una falta. Puede que así sea, en lo referente al reglamento específico, pero en lo más profundo de su ser sabe que no está jugando limpio, que lo que está haciendo no es justo. Fraile y otros (2002), en una investigación sobre los valores y actitudes de los escolares (entre 12 y 16 años) de dos ciudades participantes en actividades de deporte escolar, pudieron comprobar como asumían en líneas generales que la transgresión de reglas para obtener ventaja es algo propio del juego y no tiene ninguna influencia en valores como el respeto o la honestidad, es decir, llegaban a justificar que es posible hacer trampas con el fin de ganar. Sin el valor de justicia, el deporte se desmoronaría y se convertiría en una lucha de gladiadores sin normas, donde todo vale, con tal de obtener la victoria. Es irrefutable el valor de justicia y pese a las frecuentes irregularidades y trampas, siempre será un valor consensuado, aunque no se respete.

Según Camps Cervera (1994) la solidaridad es una actitud complementaria a la justicia, una ayuda para que todas las personas puedan disfrutar de la justicia. El deporte de competición, por la relevancia del resultado, de la victoria, supone un importante escollo para promover actitudes como la solidaridad, dificultando que todos participen en igualdad de condiciones. Para los más conservadores y defensores del deporte tradicional esto será un ultraje que desvirtúa la esencia misma del deporte, pero desde nuestro punto de vista, los resultados no pueden prevalecer sobre la igualdad de oportunidades que conlleva la justicia.

También en el ámbito de la organización de los servicios públicos la justicia tiene su trascendencia, especialmente desde el punto de vista de la concepción de la justicia como “Estado del bienestar” (Rawls, 1971), en el que la administración debe redistribuir los bienes para que todos los ciudadanos tengan las mismas posibilidades de disfrutar de estos servicios, especialmente cuando se consideran un derecho.

Verdad.

El dilema de lo verdadero y lo ficticio es uno de los hechos más intrigantes de la existencia del ser humano, Platón lo expresó muy bien en el popularmente llamado “Mito de la caverna”. Desde luego, las personas aspiramos a ver más allá de las sombras, a conocer la verdad y actuamos en consecuencia atribuyendo el valor de verdad a cuanto acontece. Consideramos que sin el valor de verdad tan sólo nos espera un mundo de desconfianza, que motiva el miedo. Nadie quiere vivir con miedo y para ello la verdad debe ser un valor incuestionable. La sinceridad mantendrá estable nuestro mundo y nos librerá del miedo.

La sinceridad implica expresarse sin hipocresía ni simulación, hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la sociedad en general (Carreras y otros, 2001). La sinceridad tiene grandes ventajas como preservar la salud mental, establecer relaciones interpersonales sólidas, asegurar la justicia, etc. Sin embargo, la experiencia personal, especialmente en la infancia, suele enseñar que la mentira evita conflictos a corto plazo. La sinceridad es el

mejor sustento que tiene la justicia en el ámbito interpersonal, cuando las relaciones no están reguladas por una normativa y un sistema de control de la misma. El deporte escolar es un paradigma para la sinceridad, pues se dan de manera constante situaciones que demandan de los participantes, de los monitores, de los árbitros, una actitud veraz y honrada. Educar en la sinceridad es fundamental para lograr una sociedad más justa y más generosa, y el deporte escolar en un buen campo de pruebas.

Por otro lado, la sinceridad es una obligación para las entidades que organizan el deporte escolar y un derecho para los que participan directa o indirectamente en él (escolares, monitores y familiares).

El producto final de la sinceridad es la confianza, lo que supondrá el caldo de cultivo para lograr muchos de los valores, actitudes y acciones deseables en nuestra sociedad y en el deporte escolar: honradez, responsabilidad, amistad, lealtad, autenticidad...

Hay que reconocer que el deporte, especialmente el que desvía el interés exclusivamente hacia los resultados personales y competitivos, fomenta las trampas justificadas en el tópico "el fin justifica los medios". Pensamos que es una irresponsabilidad permitir, y no digamos fomentar, las trampas cuando se está trabajando con escolares. La escuela de vida que prepara a los chicos y chicas para un mundo mentiroso, en el que deben estar preparados para todo. Muy al contrario, debe promoverse un modelo de sinceridad, de saber reconocer y abordar las trampas, con la esperanza de lograr una sociedad más amable y estable. Siempre habrá quien quiera aprovecharse de la confianza, eso está claro, pero eso no justifica educar en la mentira, el engaño y la trampa. Si estas bases no están claras en todo proceso educativo ¿qué nos queda?.

Amor.

Es curioso, pero es difícil encontrar referencias a este valor consensuado por tantas ideologías universalmente consolidadas. Posiblemente existe cierto pudor a referirse al valor más íntimo y visceral del ser humano. Al menos lo demuestra la multitud de términos que empleamos para referirnos a él: afecto, amistad, compañerismo, apego, cariño, atracción, ternura, simpatía, idolatría, etc. Seguramente el causante de que el amor se haya convertido en un tabú es el tópico que reza: "por qué llamarlo amor si queremos decir sexo". Las relaciones humanas se encuentran sexualmente condicionadas y ciertos tabúes trasnochados no nos dejan apreciar el verdadero valor del amor como principio finalista; valga la contradicción, pues el amor, o su carencia, son origen y final de la mayoría de las conductas humanas. Es simplista, y por tanto erróneo, considerar amor y sexo como sinónimos. Tampoco podríamos considerar eufemismos a todos los términos con los que nos referimos al amor. En realidad, cada uno de ellos explica una parte de un concepto amplísimo.

Eduard Punset (2007) asegura que el amor nació hace 3.000 millones de años cuando dos bacterias se fusionaron porque no podían vivir solas. Propone

una fórmula: $AMOR=(a+i+x)K$, que significa que el amor es la suma del apego (a) más la inversión familiar (i) más la sexualidad (x), todas ellas afectadas por el entorno (K). Coincidimos con Punset en que el amor no es únicamente sexo, pues en la fórmula las variables a, i o x pueden ser igual a cero, lo que conformará las diferentes dimensiones del amor: la amistad, la familia y la sexualidad.

El amor es algo consustancial a la persona y representa un valor finalista que da sentido a otros muchos valores. El amor refuerza los lazos de amistad y el espíritu de equipo. Por amor los padres y las madres procuran la mejor educación para sus hijos. El espíritu utópico del político dedicado a la colectividad, a los ciudadanos, a costa de su tiempo y su esfuerzo, se basa en el amor. Cuando un monitor está orgulloso de sus chicos por su esfuerzo o por sus logros está trabando lazos basados en el amor. La benevolencia se sustenta en el amor, la prosocialidad y el valor de la verdad. La moralidad y la ética se sustentan en el amor, como lo debe hacer la educación, porque educar es, sobre todo, ayudar a ser buenas personas. No podemos concebir el deporte escolar si amor, ¿verdad? Una palabra sencilla muy difícil de pronunciar.



Figura 3.2. Síntesis de los valores universales en el deporte escolar (Elaboración propia)

3. Valores controvertidos, la importancia del conflicto y del diálogo.

Sin duda, son estos valores controvertidos los que son objeto de tratamiento educativo. La controversia y el conflicto motivan la reflexión, más allá de la especulación teórica y, por tanto el necesario diálogo. Generan la inevitable discusión sobre cómo queremos que sea una realidad, en nuestro caso: el deporte escolar. Los valores controvertidos nos hacen aterrizar y buscar soluciones prácticas para encontrar un modelo de referencia útil y específico para nuestro contexto, aunque pueda ser válido para otros por su carácter flexible y adaptativo. Para lograrlo habrá que clarificar cuáles son los valores controvertidos y qué posición ocupan en nuestro modelo, desde el cual se elaborarán los programas de deporte escolar.

Para identificar los valores y los contravalores, reflexionamos sobre nuestro paradigma de deporte escolar y nuestra visión del proceso educativo y de socialización. Los valores serán los coincidentes con nuestro modelo y los contravalores serán los que, aceptados por otros modelos, no se corresponden con nuestra visión del deporte escolar. Quedarán fuera de esta reflexión aquellos valores universales, supuestamente consensuados a priori por la sociedad, y los valores circunstanciales y los irrelevantes, de escaso interés para el deporte escolar como fenómeno educativo.

Los valores y contravalores o, si se prefiere, los valores deseables y los no deseables, generan actitudes y acciones a favor y en contra, respectivamente, que son el motor del proceso educativo. En definitiva, educar consiste en promover unas actitudes y acciones consideradas deseables a partir de los conflictos, simbólicos o reales, que plantean las no deseables.

Contreras Jordán (2000), plantea cuatro controversias, que no son sino reflejo de un conflicto abierto de valores en la sociedad que aún está por dilucidar entre el deporte espectáculo y el deporte practicado, el deporte para todos y el deporte de élite, el deporte educativo y el deporte de rendimiento, etc. A partir de este planteamiento, expresamos sucintamente nuestra visión sobre el asunto y su ligazón con los valores que sustentan los diferentes modelos y tendencias del deporte escolar:

- La controversia filosófica, en la esencia misma del hecho deportivo, en la que se confrontan los valores y fines fundamentales del deporte escolar desde las diferentes visiones que hay de él: educativa, de rendimiento, recreativa o de salud. Esta controversia representa los diferentes paradigmas de pensamiento en relación a la concepción social, en los que el deporte y la actividad física juega papeles bien distintos.
- La controversia jurídica, originada en nuestro país en la redacción de la Constitución Española (1978), paradigma de la

ambigüedad con la que es tratado el deporte en la legislación española y autonómica. Esta controversia se acentúa aún más cuando se trata del deporte escolar, cuyos valores y finalidades se diluyen a lo largo del proceso de concreción normativa, tanto en la legislación educativa como en la propiamente deportiva. Se pasa de una pretensión educativa e igualitaria de las leyes generales, teóricas, a un desarrollo normativo selectivo y competitivo de las resoluciones concretas, más prácticas.

“Hay que constatar también, lo que algún autor ha llamado “débil compromiso estatal para la Educación Física” [Borrajo, 1984: 194], de la que sólo se predica su fomento, siendo ésta una actividad administrativa de perfiles imprecisos, caracterizada por significar una actividad persuasiva, no coactiva” (Contreras Jordán, 2000: 39)

- La controversia pedagógica, se centra en el propio proceso educativo, en el que el deporte escolar se encuentra ligado desde el ámbito extraescolar. En este caso se enfrentan las diferentes concepciones educativas, ubicando al deporte escolar en diferentes momentos del ciclo escolar y planteando diferentes metodologías para abordar la iniciación deportiva y la reflexión sobre el hecho deportivo. Así, encontramos tendencias educativas basadas en diferentes valores, desde el entrenamiento y tecnificación deportiva, que persigue la excelencia y los resultados individuales, pasando por el aprendizaje comprensivo y participativo, que centra la atención en la persona y su proceso de iniciación deportiva, y llegando a las metodologías cooperativas, que plantean los valores sociales como prioridad ante los individuales.
- La controversia práctica, que se concreta en la discusión sobre los efectos del deporte en los escolares. En este sentido, se ponen en tela de juicio los fines tradicionales del deporte y los valores que los sustentan. Entre ellos, destacamos los discursos que debaten sobre el deporte como medio para formar el carácter, la competición como experiencia de preparación para la vida o la excelencia individual que procura la disciplina deportiva. Sin duda son valores que se irán contrastando con aquellos más deseables y favorables para un modelo educativo, integrador y socializador, en el que los resultados individuales no pueden prevalecer sobre la convivencia o el respeto a los demás.

“El deporte y la Educación Física en general se asocian con una serie de cualidades atribuidas a la masculinidad o virilidad (energía, valor, voluntad, etc.). (...) El deporte competitivo debilita ciertas actitudes sociales vinculadas al hecho de compartir, cooperar y ayudar” (Contreras Jordán, 2000: 43)

Para ayudar a concretar las características de los valores, diferenciaremos entre valores personales, valores sociales y valores ambientales (Jares, 1991; Rodríguez, 1995) haciendo referencia a la triple dimensión de la persona en relación con su existencia. De este modo, podremos concretar si la acción educativa irá dirigida al ámbito de la propia persona, al de su relación con los demás o al de su vinculación con el entorno. En el deporte esta diferenciación es muy útil debido al dilema que se plantea constantemente entre las implicaciones individuales, colectivas y ambientales.

La realidad heterogénea del deporte nos muestra una diversidad de situaciones que van desde los deportes individuales a los deportes colectivos, lo que plantea diferentes sistemas de valores en los que predominan más unos u otros. El deporte escolar no hace diferencias y extrae de todo ello aquello lo que más le conviene para la promoción de los valores que persigue. La dicotomía deporte individual y deporte colectivo no se debe corresponder con la de valores personales y valores sociales. Es un error concebirlo así. En muchas ocasiones, el origen de las incoherencias se basa en este tópico. Existen valores personales perfectamente compatibles con valores sociales, como también los hay opuestos dentro de estas dos categorías. Identificar valores personales como valores individualistas es una visión reduccionista que debemos superar a través de la clarificación de los valores. En todo caso, es cierto que dentro del sistema de valores se priorizan unos sobre otros de un modo más o menos acusado. Esta priorización establecerá las preferencias en los discursos, las actitudes y las acciones ante cualquier dilema que exija decantarse por un valor u otro, sin que por ello se considere al menos preferido como contravalor.

Del mismo modo, la huella que las personas, individualmente o en sociedad, dejamos en el medio ambiente son motivo de nuevas reflexiones que comportan nuevos valores que generan cierta controversia (Osset, 2001). Pese a presentarse como valores universales, muchos de estos valores no han adquirido aún el consenso social masivo de éstos, debido a la conflictividad que supone el aprovechamiento de los recursos y el estado del bienestar. Ni el valor de sostenibilidad está aceptado en la práctica, por las limitaciones que conlleva para el estilo de vida postmoderno. El deporte no está exento de esta controversia, existiendo multitud de situaciones que implican reflexionar sobre los valores ambientales aceptables: el impacto ambiental de las actividades deportivas en la naturaleza y de las infraestructuras deportivas, el nuevo modelo de ocio deportivo al aire libre, etc. (Laraña, 1986; Fernández-Balboa, 1993; Pérez Brunicardi, 2004).

Aquellos valores que con mayor frecuencia plantean dilemas internos en las personas también son considerados valores controvertidos a escala personal. Estos valores requieren de un mayor esfuerzo de reflexión y generan más conflictos internos hasta que se ubican definitivamente en el sistema de valores. En ese momento, la persona tendrá claras sus prioridades y actuará de un modo más consecuente. Se diría que la persona ha madurado, lo que no está exento de nuevos conflictos que desencadenen

nuevos dilemas y con ello desestabilice de nuevo los principios que creían asentados.

Desde este marco teórico, genérico por definición, sólo se puede plantear la controversia a escala social, puesto que el carácter privado de los valores sólo podrá ser acometido por cada persona mediante sus propios procesos de introspección. Por tanto, no pretendemos que estos valores sean aceptados por los demás en términos absolutos. Por ello, los planteamos como controvertidos en el ámbito del deporte, por la diversidad de posturas que existen hacia ellos.

Pasamos a clarificar e identificar aquellos valores que consideramos necesarios para un modelo de deporte escolar educativo, con el ánimo de servir de referencia al estudio y de reflexión y debate para quien lea este documento.

3.1. Valores personales, lo más íntimo del individuo.

Estos valores se presentan como garantías para preservar a la persona en sus dimensiones física, mental y emocional. Como hemos visto en el análisis del SVQ-E, los valores personales tienen una importancia fundamental para las personas, en cuanto tienen la necesidad de conservar su yo. Sólo cuando se trasciende de este nivel de desarrollo moral, preconventional según Kohlberg (1992), se asumen aquellos valores sociales y ambientales que nos integran en el entorno. Sin embargo, los valores personales que proponemos a continuación no tienen una connotación individualista o egocéntrica. Son la esencia de la persona, un espacio que debe ser colmado para predisponer favorablemente a las personas hacia cualquier manifestación social. En este sentido, estos valores son esenciales para que los escolares se acerquen y permanezcan en la práctica deportiva, así como el resto de agentes implicados se esfuercen por conseguir un deporte escolar de calidad humana.

Salud.

Posiblemente sea el valor que mayor evolución ha tenido en la concepción del deporte escolar. Como decía González Lucini (2001), una actividad física libre, divertida y gozosa induce a la salud. Posiblemente la salud será, o ya es, el nuevo norte del deporte en edad escolar. La competición, la búsqueda del éxito y la formación del carácter dejó paso, durante las últimas dos décadas, al deporte divertido, recreativo y lúdico. La competición se "utilizaba" para pasarlo bien. Es ahora cuando lo recreativo, la diversión, comienza a ser el medio para asegurar la salud mediante la motivación a adoptar y conservar hábitos activos y saludables.

Sin embargo, se corre el riesgo de que la salud se convierta en la nueva panacea del deporte. No anticipemos acontecimientos, pero debemos de alertar de ello ante una neocultura del bienestar, del cuidado de uno mismo, obsesionado por la salud. Está ya sobre la mesa la discusión sobre la

relación entre condición física y salud (Devís, Devís, García, Peiró y Sánchez, 1998; Devís, 2001; Devís y Peiró, 2002; Sierra, 2005), simplemente debemos estar alerta para que no se nos vuelva la tortilla.

Pero volvamos a la salud como valor positivo y deseable. Algo que resulta interesante es que esta sensibilización sobre la salud ya está alcanzando a los escolares (Fraile y cols., 2002), por lo que la salud ya no se asocia con lo clínico y hospitalario, la salud ya es un anhelo al que debe responder el deporte escolar. Y es su carácter libre y autotélico el que atribuye el verdadero interés del deporte escolar, porque lo hace útil y atractivo para ocupar el tiempo libre de forma enriquecedora y activa, en contraste con otros valores indeseables que comercian con la satisfacción inmediata del placer, una falsa felicidad sin consistencia ni garantías de futuro.

González Lucini (2001) propone una sugerente aspiración: “el *diseño de un proyecto personal de vida saludable*”. En él la persona se implica de forma activa para elegir el camino, o los caminos que quiere recorrer para conducir su vida por los senderos de una vida activa y responsable consigo mismo. La condición física, la alimentación equilibrada y la armonía personal serán los medios para estar y sentirse bien. En el deporte escolar encontramos infinidad de oportunidades para promover este valor y fomentar las actitudes y comportamientos que la salud conlleva.

Felicidad.

Cuando se saluda se desea salud, pero éste y otros valores no son si no un medio para alcanzar el valor más deseado: la felicidad. La felicidad es el estado de ánimo que permite sentirse bien. Por eso es un valor importante para las personas, como valor finalista y aspiración de vida.

Sin embargo, en ocasiones nos empeñamos en denostarlo, en aras del éxito o para forjar el carácter de nuestros escolares. El éxito debe suponer sacrificio, esfuerzo..., para llegar a ser el mejor no hay un camino fácil. No parece un panorama muy atractivo para la mayoría de las personas, menos aún de los escolares. ¿Por qué no puedo disfrutar mientras aprendo, mientras mejoro, mientras gano o pierdo? El deporte escolar debe ser divertido, para respetar el valor de la felicidad. Divertirse no es banal, si con ello hay una intencionalidad sincera de aportar algo a los chicos y chicas. Disfrutar inicia el camino a la felicidad, por lo que garantiza el interés y la motivación por el deporte escolar.

El juego es esencialmente divertido, por eso lo buscan los más pequeños de forma innata, porque produce felicidad. El deporte es un subproducto del juego y nunca deben separarse cuando se desarrolla durante la edad escolar, ni lo deberían hacer durante la edad adulta, pero eso ya es cosa de cada cual. La dimensión lúdica, jugada, del deporte es un tesoro que no podemos perder con otras aspiraciones, por muy loables que sean.

Además, la felicidad es contagiosa. La sonrisa provocada por el gozo, por el éxito, por la sensación de libertad, por la emoción del descubrimiento, se

transmite al monitor, a sus familiares y los organizadores, enviando un mensaje muy claro: esto va bien. Cuando un niño le dice a su padre después de un encuentro deportivo: *“Qué más da, Papá, si hemos ganado o no, nos lo hemos pasado genial”*, sobran más palabras.

Parece que la expectativa de logro genera una dosis de ilusión que está muy relacionada con la felicidad (Punset, 2005). Este autor considera que la felicidad es una emoción transitoria. Mientras exista un estímulo, una meta, uno se siente vivo e ilusionado por alcanzarla. En ese entorno emocional se encuentra la felicidad como aspiración, hasta que el objetivo se logra y se culmina la felicidad como estado final. Sin embargo, si no surge otra meta, la ilusión se pierde y la felicidad se desvanece. Siguiendo la tesis de Punset (2005), en el deporte escolar debemos diversificar las metas para que todos nos sintamos felices: escolares, monitores, organizadores y familias. Si la única meta deseable es la victoria y siempre se gana, sin esfuerzo, el sabor de la victoria se pierde. Por eso planteamos la diversidad de metas para atender a todos y en todos los ciclos de su vida deportiva:

- Ganar.
- Descubrir.
- Divertirse.
- Mejorar.
- Superar los retos.
- Empatizar lo la felicidad de los otros.

Todas estas son metas que nos conducirán, en un momento u otro, a la felicidad cuando lo logremos. Ganar es algo bueno y deseable, competir se convierte en un medio para ser más felices. Si somos capaces de diversificar nuestras expectativas, ganar no será lo único que nos haga feliz. El programa de deporte escolar debe seleccionar estas metas para mantener la ilusión, para seguir siendo felices toda la vida, haciendo deporte y actividad física. Sabremos si lo estamos consiguiendo con mirar a la cara a los demás y vislumbrar su sonrisa (Miranda y Camerino, 1996).

Responsabilidad personal.

La responsabilidad tiene dos acepciones, en función del origen de la atribución y las consecuencias de su asunción.

Una de ellas es la responsabilidad como culpabilidad, como carga que uno tiene que asumir por las consecuencias de lo que hace u omite. La atribución es externa y las consecuencias tienen connotaciones negativas.

La otra es la responsabilidad autoimpuesta, elegida libremente, con todas las consecuencias, porque se considera algo necesario y bueno. En este segundo caso, la responsabilidad es atribuida por uno mismo y su connotación es positiva.

Dando un paso más allá, Escámez y Gil (2001) diferencia cuatro situaciones referidas a la responsabilidad:

- Alguien es responsable de algo. Para serlo la persona debe tener control sobre la acción a la que se refiere y conocer sus consecuencias.
- A alguien se le hace responsable de algo. Puede tener una lectura positiva, lo que debería implicar el reconocimiento, u otra negativa, como culpabilidad, que implicaría asumir la carga de enmienda. En ambos casos, es la justicia como valor la que dirige la atribución de responsabilidad, o alguien que lo hace en su nombre.
- Alguien asume la responsabilidad de algo. En este caso, la persona acepta su compromiso porque es éticamente correcto desde su sistema de valores, no es necesaria la imposición externa. Es la propia persona la que esgrime el valor de justicia para establecer su solución.
- Alguien obra responsablemente, sin preguntarse si debe asumirlo. Se antepone a las tres situaciones anteriores, lo que no le exime de la posible responsabilidad, si fuera el caso. Debe dilucidarse si la asunción de responsabilidad cuenta con los posibles resultados de sus acciones. De no hacerlo en realidad obra irresponsablemente. Obrar con responsabilidad implica conocer y asumir los resultados de las acciones cuyas consecuencias son previsiblemente positivas para uno mismo o para los demás.

Una vez definido este valor, matizaremos el ámbito de la responsabilidad como valor personal, para dejar su dimensión social y ambiental (Paredes y Ribera, 2006) para los siguientes apartados.

La responsabilidad personal se refiere a que las consecuencias de los hechos sólo afectan directamente a si mismo. Matizamos que las decisiones y acciones sobre uno mismo siempre afectan a los demás, indirecta o colateralmente, como se diría en términos bélicos. En este sentido, nos encontramos en los dos últimos supuestos: asumir la responsabilidad y obrar con responsabilidad. La diferencia está en el valor de libertad, ya que en el segundo caso uno lo hace libremente, sin condicionamientos ni autoimposiciones. Por tanto, el valor deseable es el de la responsabilidad personal libremente realizada.

Este valor marca las diferencias con una actitud que se encuentra muy aceptada en el ámbito del deporte: el espíritu de sacrificio. Al margen de las connotaciones que pueda tener su concepción religiosa, el sacrificio implica cierta falta de libertad para decidir y obrar. Nuestra aspiración va más allá del sacrificio, no debe percibirse la responsabilidad como la pérdida de algo, sino como el esfuerzo por lograr la meta. Obrar con responsabilidad no es

una carga, es una actitud positiva, porque la responsabilidad es un valor positivo, sin cortapisas.

La responsabilidad personal se centra en la autosuperación de los límites propios, cuyos fines en el ámbito del deporte escolar, y la actividad física en general, son:

- El cuidado de uno mismo y, por tanto, la salud y la autoestima.
- La mejora y el perfeccionamiento de las cualidades y habilidades personales, a través del aprendizaje y la experiencia.

Estos límites, en la mayoría de las ocasiones, están impuestos por el entorno, social o físico, aunque tienen una implicación exclusivamente individual, pues se procura su superación por los propios medios.

La responsabilidad personal tiene como fin último la autorrealización, a través de la autosuperación para la salud y la mejora. La integridad y el desarrollo personal pleno se consideran un compromiso y un deber que ha de comenzar por uno mismo.

Identidad.

La subjetividad es la percepción que depende de cada persona, es el punto de referencia para apreciar el entorno y a sí mismo. Esta subjetividad está construida a partir de la identidad que cada cual tiene de sí mismo. Las personas nos posicionamos en el mundo, en la vida, en función de la idea que tengamos de nosotros mismos. Por tanto, la identidad, pese a ser un valor personal, tiene bastantes connotaciones sociales y ambientales.

Antes de poder comprender lo que hay y sucede a nuestro alrededor necesitamos saber quiénes somos. Es una inquietud consustancial a la existencia humana. Paul Gauguín lo reflejó con expresividad en su lienzo "D'ou venons nous? Que sommes nous? Oú allons nous?", contrastando vejez y juventud, religión y ciencia, vida y muerte, dudas y decisión.



Figura 3.3. Cuadro "¿De donde venimos? ¿Quién somos? ¿Adonde vamos?", Paul Gauguín (1897) 139x375 cm. Museo de Boston.

Este descubrimiento de uno mismo se irá consiguiendo mediante las experiencias que nos ofrece la vida y mediante la introspección personal. Además, debemos tener en cuenta el carácter cambiante de nuestro ser, por lo que esta búsqueda de la identidad nos ocupará casi toda la vida.

En el contexto que nos ocupa este estudio, la identidad tendrá una carga especialmente corporal, en relación con otras experiencias de la vida. La imagen corporal que vamos elaborando de nuestro cuerpo y la conciencia de nuestra competencia motriz cobran una importancia crucial en actividad física y el deporte (Ruiz Omeñaca, 2004). Exponemos, sin tapujos, sin el amparo del pupitre, nuestro ser corpóreo y nuestras cualidades físicas al juicio de los demás y a la propia autoevaluación. Nos miramos al espejo y lo que vemos se encuentra afectado por lo que ven o dicen los demás.

“En las clases de Educación Física, el cuerpo es siempre el gran protagonista y es el centro de toda la actividad” (González Lucini, 2001).

El deporte escolar debe apreciar la importancia de la identidad personal como algo valioso. Para ello, hay que fomentar el valor del individuo, de la persona, como valor fundamental, al mismo nivel que la sociedad o el entorno. Una educación socialista, en términos filosóficos, que no políticos, prima el interés por el colectivo sobre el individual; una educación individualista, prima el interés de cada persona sobre el interés común. Podemos encontrar ejemplos de estos dos paradigmas en el entorno del deporte escolar, con planteamientos excesivamente individualistas de logro personal o excesivamente colectivistas, con enfoques donde el equipo es lo único que importa y las personas están a su servicio. En el ámbito del deporte escolar educativo debe existir un equilibrio, para poder ayudar a los chavales a encontrar y definir su identidad conviviendo en sociedad. Contreras (2002: 65) sugiere *“mirar ecológicamente”* y *“mirar al yo que mira”*, para plantear el equilibrio entre el entorno y el individuo en la importancia por atender a la diversidad y la singularidad humanas.

Para que el valor de la identidad personal sea positivo y útil educativamente tendremos como salvoconducto la promoción de la autoestima y del autoconcepto. La actividad física adecuadamente planteada, los logros, aunque parezcan pequeños, generan una buena percepción de uno mismo, ayuda a reforzar la autoconfianza y favorece sensaciones de bienestar consigo mismo. Sin embargo, hábitos insanos y sedentarismo producen un descenso del autoconcepto que repercute negativamente en la identidad personal (Casimiro, 2000).

Por otro lado, se ha de promover un autoconcepto lo más realista posible, sin menospreciarse ni sobrevalorarse. Llamamos la atención sobre este asunto porque en el deporte, como en la vida misma, también hay quien tiene un autoconcepto sobredimensionado que acarrea problemas de convivencia y en ocasiones estrepitosos fracasos cuando su mundo se desmorona sin previo aviso, lo que provoca frustración, ansiedad, y estrés (Blázquez Sánchez y Batalla Flores, 1995).

Hay que lograr personas satisfechas de sí mismas, por lo que son, no sólo por lo que los demás quieren que sean. El valor de conformidad en la teoría de los universales de Schwartz (1992, 1997) y en la escala VSQ-E (Mimbrero y cols 1998; Cruz y Cols. 1999), se muestra como tendencia a obedecer, a conformarse con lo que hay, a someterse a lo establecido, actitudes opuestas a la esencia humana por evolucionar y mejorar, en cierto modo la conformidad es la negación de la identidad. En este sentido, la imagen corporal, la identidad sexual, los estereotipos de excelencia motriz o los prejuicios por razones de género, raza o clase social, son temas a tener en cuenta con suma sutileza, tratándolos con normalidad y evitando etiquetar o señalar a nadie, aunque sea con intención de ayudarlo. Su importancia reside en que suelen ser foco de conflictos sociales y problemas de salud que pueden perjudicar la integridad y dignidad de las personas. Encontraremos una importante conexión, en este sentido, con el valor de diversidad que desarrollaremos en el siguiente apartado sobre valores sociales. Apreciar la diferencia y valorar la diversidad ayudará a definir una identidad personal natural y satisfactoria, que colme las expectativas de cada cual y le fortalezca para afrontar los conflictos y dilemas que le presentará, a buen seguro, la vida. El deporte no tiene que forjar el carácter, sólo tiene que ayudar a construir y descubrir la propia identidad.

Un aspecto de gran importancia y que se obvia con frecuencia es la identidad profesional de los monitores. Sin duda, una profesión como esta, con tantas incertidumbres laborales y conceptuales, necesita la ayuda de toda la comunidad para consolidarse, para lograr el reconocimiento y prestigio que merece. Se puede extrapolar la realidad del profesorado y su incansable esfuerzo por recuperar el prestigio y reconocimiento merecidos.

“Gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida. El sentimiento de pérdida de la estima y del reconocimiento social socava las bases de la identidad profesional y reduce los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia a la misma” (Marchesi, 2007: 140)

Creatividad.

Rogers (1983) inicia su libro *“Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta”* parafraseando a Albert Einstein:

“No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el bendito afán por investigar; esta pequeña y delicada planta, además de estímulo, necesita fundamentalmente libertad; sin ella, su perdición es inevitable” (Rogers, 1983: 9)

En efecto, la educación debe avivar el fuego de la curiosidad, debe estimular a explorar, a investigar y a querer saber. Estimular la creatividad como valor personal supone una premisa incuestionable para lograr niñas y niños despiertos, inquietos por buscar respuestas, vivos al fin y al cabo.

En el ámbito de la actividad física, Ruiz Omeñaca (2004) ha incluido entre los valores de referencia la creatividad motriz. En efecto, la creatividad suele asociarse a la capacidad para resolver problemas científicos y, sobre todo, a la cualidad estética de las personas para expresar emociones. Sin embargo, desde temprana edad, la creatividad motriz resulta una importante predisposición hacia la vida, antes de que estemos preparados para resolver problemas conceptuales. A un niño al que se le permite y fomenta su creatividad motriz le está llegando un mensaje: eres capaz de resolver los problemas que se presentan. El deporte ofrece un ejemplo clarificador que nos hace replantearnos la metodología de iniciación deportiva hacia la promoción de nuevos ambientes de aprendizaje (Contreras Jordán, 2008). La reproducción de modelos motrices no promueve la creatividad y por tanto no enseña a aprender, si no que enseña a hacer. Posiblemente, en etapas de mayor madurez deportiva sean necesarios los métodos analíticos de reproducción y repetición de acciones motrices, pero en el deporte escolar debe ser la creatividad del alumnado el que impulse la búsqueda de soluciones motrices y tácticas en el juego.

La creatividad no es cómoda para quienes quieren controlar a los demás. Ser creativo implica salirse en ocasiones del patrón previsto, lo que implica paciencia y capacidad para integrarlo en actividades grupales. Más aún, la creatividad es el germen de la actitud crítica, que no critica, de las personas inconformistas. Si se educa en la creatividad el inconformismo comportará responsabilidad y con ello voluntad por mejorar de un modo constructivo. Un modelo de deporte escolar con futuro debe sostenerse en la creatividad y la actitud inconformista de todos sus agentes implicados.



Figura 3.4. Valores personales en el deporte Escolar (Elaboración propia).

3.2. Valores sociales, el significado de la colectividad.

Los valores sociales ratifican la necesidad de vivir en sociedad. El ser humano ha aprendido que necesita de los demás para sobrevivir. En base a esas demandas de reciprocidad e interrelación, se han ido consolidando una serie de valores que se refieren a la esencia social y gregaria de las personas. Pero el pensamiento y la búsqueda de la felicidad colectiva han tamizado esos valores y nos dejan aquellos que consideramos indispensables, compatibles con el valor inalienable de la persona como individuo. A continuación esbozamos, de un modo sintético, de todos ellos los que mayor relación tienen con el deporte escolar.

Convivencia.

Sin duda es el primero de todos, pues se trata de la esencia de la vida en sociedad. La controversia de la convivencia se sitúa en la concepción de ésta como foco de conflictos. Se dice que más vale vivir sólo que mal acompañado. Sin embargo, la vocación socializadora de la educación y, por ende, del deporte escolar, no puede asumir este aforismo. La educación comporta confianza en las personas para superar los conflictos. Por otra parte, la convivencia también es fruto de muchas satisfacciones, posiblemente de las más gratificantes de cuantas se nos puedan presentar en la vida. Por tanto, desechando cualquier tipo de pesimismo humanístico, calificamos la convivencia como el valor social esencial (Santos Guerra, 2007).

Las implicaciones de la convivencia como valor deseable son muchas, por lo que intentaremos ir las desarrollando a continuación de una manera resumida.

La primera de todas es el precepto básico de la paz. Sólo en paz se puede comenzar a establecer una estructura sólida de convivencia (Mayor Zaragoza, 2003). Para estar en paz, además de no estar en guerra, tampoco debe haber estructuras de presión y violencia que impidan a las personas relacionarse y vivir libremente. La paz implica libertad, de pensamiento, de expresión y de acción, dentro de los parámetros de la justicia. Un estado democrático natural y sincero será el mejor modelo político para poder convivir en paz.

Esta convivencia implica el cumplimiento de otros principios: la comunicación, el diálogo y el respeto a los demás.

La comunicación como medio para disponer de una información veraz, transparente y accesible a todos. Los medios de comunicación convencionales y la nueva "*netocracia*" (Soderqvist y Bard, 2003) han superado el tradicional cuarto poder en esta era de la información (Castells, 1998), influyendo de manera determinante en la opinión pública (D'Adamo, 2007). En el deporte escolar tiene dos consecuencias:

- La influencia del deporte de élite sobre el modelo de deporte infantil.
- El manejo de la información de las entidades o estructuras organizativas del deporte escolar, para ofrecer una información de calidad que transmita el modelo educativo y sus valores.

Ya se habla de la responsabilidad social en la comunicación, tanto de los medios como de las entidades privadas y las administraciones públicas. Se trata de equilibrar la libertad de expresión y el derecho a tener una información veraz y de calidad.

El diálogo supone la base de las relaciones sociales. Implica una comunicación en ambos sentidos, decir y escuchar, con interés verdadero por entender y resolver las cuestiones que va deparando la convivencia en sociedad. En el ámbito específico de la educación, el diálogo es la clave para la implicación de los escolares en su propio proceso de aprendizaje. Implica integrar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, empleando el diálogo como medio. Los modelos tradicionales de iniciación deportiva se han basado en reproducir las consignas del entrenador, con la certeza de que, con ello, se lograrán los mejores resultados. Esta visión de la productividad deportiva (Diem, 1978) ha sido sustituida por un modelo de enseñanza deportiva como proceso (Devís y Peiró, 1992, 1995; Castejón Oliva, 2003, 2004, 2006; Contreras Jordán, de la Torre y Velázquez, 2001; Hernández Morenos, 1994; Kirk y McPhail, 2002; Thorpe, Bunker y Almond, 1984) en el cual se obtienen los aprendizajes en ambientes excelentes (Contreras Jordán, 2008).

El diálogo trasciende el campo deportivo y debe ser el *modus operandi* en las relaciones entre los diferentes agentes implicados, para evaluar el programa y sus resultados, para establecer sinergias entre colectivos y entidades y para aumentar la implicación de todos en un objetivo común.

“Resulta imprescindible la comunicación entre dichos agentes que permita elaborar unas metas aceptadas y respetadas por todos” (Asenjo y Maiztegui, 2000: 61)

El respeto a los demás lleva a reconocer los derechos y la dignidad de los otros (Carreras y cols., 1995), por tanto es un requisito para la convivencia. El respeto deja el suficiente espacio social para que se puedan conjugar los espacios personales de todos. En el ámbito deportivo es el medio para asegurar el cumplimiento de las reglas del juego al tiempo que no se sobrepasan los límites de lo éticamente admisible. En la educación deportiva es muy importante trabajar sobre este valor antes o simultáneamente a la comprensión de las normas. Las normas implican una sanción, mientras que el respeto implica responsabilidad. Para que el juego se realice cordialmente, en convivencia, debe basarse en el respeto mutuo.

En el ámbito organizativo, el respeto implica aceptar el papel que puede desempeñar cada colectivo, cada persona. De este modo, la estructura

organizativa será mucho más fuerte y gratificante, enriqueciéndonos todos con el proceso, no sólo con los resultados de nuestro trabajo.

Una vez superados estos valores, imprescindibles para la convivencia, podremos abordar otros con un interés educativo fascinante y grandes repercusiones en el deporte escolar.

La amistad implica afecto personal desinteresado y recíproco, basado en la confianza y en el trato. Representa las cadenas más fuertes de la convivencia, basadas en el amor como valor universal. En el ámbito deportivo tiene su correspondencia en lo que venimos a llamar compañerismo y cohesión de equipo, dos modos de referirse a la amistad y a la convivencia, respectivamente. Suelen ser objetivos primordiales de la mayoría de los entrenadores y monitores de cualquier nivel deportivo, cuando los resultados perseguidos implican el trabajo en equipo. Incluso los deportes individuales más competitivos, cuando se participa como selección, procuran reforzar este espíritu que inunda al grupo y le refuerza. A nosotros no nos interesan tanto los resultados competitivos, pero sí resulta interesante que también en la alta competición este valor sea clave. Por tanto, más importante será para el ámbito del deporte escolar. El medio para lograrlo será el fortalecimiento de los lazos de amistad, relaciones que sostendrán por sí mismas las estructuras de convivencia de todo el colectivo (Requena, 1994). Resulta, cuanto menos, reconfortante ver como el deporte genera grupos de amistad, no sólo entre los deportistas sino también entre el resto de colectivos implicados: familias, monitores, organizadores. El deporte puede servir para muchas más cosas.

Responsabilidad social.

Ya hemos definido en el apartado anterior el concepto genérico de responsabilidad (Escámez y Gil, 2001; Paredes y Ribera, 2006). La responsabilidad social implica un proceso orientado a preocuparse por los demás, por lo que requiere de cierto grado de empatía. La empatía es un sentimiento que implica ponerse en lugar del otro, sentir dentro de él (Fierro, 2000). Tiene un gran paralelismo con el valor de ayuda/compasión planteado en la SVQ-E (Mimbrero y cols., 1998; Cruz y cols., 1999). La compasión se refiere a sentir con el otro (Fierro, 2000) y tiene unas connotaciones filosóficas y religiosas mayores. Lejos de ser un sentimiento de debilidad, piedad o de simple caridad, la empatía es un sentimiento intuitivo y primigenio de justicia (Marchesi, 2007). Cuando la justicia se concreta en la norma, sin embargo, es a veces contradictoria a la compasión, especialmente cuando lo establecido choca con los sentimientos personales. La empatía y la compasión permiten contextualizar la norma y reformularla en función de cada circunstancia, algo muy frecuente en el juego infantil y que se va perdiendo con el juego deportivo.

“La compasión ha de asociarse a la equidad, para llenar de carne y sangre individual el precepto legal, y a la clemencia, a fin de suavizar

los rigores de su aplicación. Tan sospechosa es una justicia implacable como una piedad injusta" (Arteta, 1996: 287)

Los árbitros en los encuentros competitivos, los monitores en los entrenamientos o los familiares en las gradas, deben esforzarse por empatizar con los escolares que intentan hacerlo lo mejor que pueden y pasarlo bien. Desde esta premisa, el deporte podrá ser educativo, por su capacidad de adaptación y flexibilidad y por el mensaje de cordialidad que debe imperar en todo momento. Este mensaje y esta actitud empática llegarán a los escolares, quienes desarrollarán este valor tan denostado por una sociedad competitiva, en la que la sensibilidad y la compasión son concebidas como debilidades (Arteta, 1996).

En una estructura social como la del deporte, donde casi siempre existe una jerarquía implícita en las reglas del juego o en las estructuras organizativas, la autoridad y el liderazgo son dos valores a tener muy en cuenta y que son sensiblemente controvertidos. La responsabilidad para gestionar estos roles sociales se convierte en la garantía de justicia y dignidad. La autoridad es un término muy denostado, especialmente por los jóvenes, pues se ha venido asociando con la autoridad tradicional, la que conlleva exceso de poder, sumisión y autocracia. Esta mal entendida autoridad no es más que un uso abusivo y fraudulento de un rol destinado a guiar a los demás, en el caso de la educación al alumnado. Guillot (2007) se refiere a ella como la autoridad que destruye a las personas como tales. Sin embargo, vivimos en un periodo de crisis de la autoridad educativa, provocada por dicho abuso y por una mala entendida libertad. El producto es un colectivo profesional desacreditado y una juventud desorientada. Lo primero que percibe el monitor novel suele ser la necesidad de controlar el grupo, de sentirse seguro. Y puede tomar dos decisiones, a cual peor:

1. Delegación de autoridad: dejando total libertad, donde los jóvenes mandan y deciden.
2. Exceso de autoridad: imponiendo una disciplina férrea para no perder el control.

Es difícil gestionar la autoridad, es más fácil ser autoritario o permisivo. Practicar la autoridad que construye permite: sentir, pensar y existir por sí mismo, tanto al que autoriza como al que es autorizado (Guillot, 2007). Lo cierto es que en el contexto del deporte escolar tenemos suficientes argumentos para poder emprender esta revisión de la autoridad, pues su carácter educativo conlleva los principios básicos que harán buen uso de la autoridad. Más difícil lo tienen en el deporte de alto nivel, donde los prejuicios y estereotipos sobre la autoridad encorsetan la capacidad de liderazgo de los profesionales. Esto nos lleva al liderazgo como estilo de gestión de la autoridad con carisma. Moreno (2000) plantea dos posibles estilos de liderazgo:

1. Liderazgo tradicional, que decide y hace para los participantes. Se trata de una responsabilidad asumida (Escámez y Gil, 2001).

2. Liderazgo multiplicador, que decide y hace con los participantes. Se trata de una responsabilidad compartida (Camps Cervera, 1994)

El segundo caso implica activamente a todos los agentes, no para eximir responsabilidades si no para compartirlas, con el objetivo de generar sinergias de autogestión debidamente coordinadas. Este estilo de autoridad es transferible a todos los niveles de desarrollo del deporte escolar, desde los políticos y gestores a los organizadores voluntarios, pasando por los monitores o el profesorado de los centros escolares. Incluso puede aplicarse al propio grupo de escolares, donde siempre se establecen estructuras más o menos jerarquizadas que debe estar basadas en el liderazgo y no en la tiranía. Las repercusiones de una concepción de la autoridad responsable y constructiva son una mayor carga de trabajo para quienes gestionan la autoridad, pero un gran beneficio para la comunidad que se guía por ella, al lograr ser más solidaria (Guillot, 2007).

Hellison (1995) plantea un programa de intervención dirigido a que el alumnado entienda y asuma progresivamente la responsabilidad social. Consta de 5 niveles elaborados mediante diferentes experiencias en el contexto de la actividad física y el deporte:

0. Irresponsabilidad: El alumnado se exculpa de sus conductas y niega toda responsabilidad.
1. Respeto: El alumnado asume los derechos y sentimientos de los demás, lo que le permite resolver los conflictos con tranquilidad y autocontrol.
2. Participación: El alumnado valora el esfuerzo, se implica y participa para lograr descubrir cosas nuevas o el éxito.
3. Autodirección: El alumnado asume la responsabilidad personal y logra autonomía y capacidad de planificación.
4. Preocupación por los demás: El alumnado muestra tendencia de apoyo o ayuda a los demás, sentimiento de compasión y empatía y cierto grado de altruismo.
5. Transferencia: El alumnado es capaz de extrapolar la responsabilidad social al ámbito extradeportivo de su vida cotidiana.

Podemos apreciar que la responsabilidad social implica un proceso de maduración personal que debemos impulsar desde el ámbito educativo, tanto el formal como el no formal. El juego limpio, o la deportividad (Gutiérrez, 1995), son actitudes que no se reproducen espontáneamente con la práctica deportiva. La deportividad no es sólo respetar las normas de juego (Cruz y Cols., 1999; Mimbbrero y Cols, 1998), está más relacionado con el valor de justicia y requiere grandes dosis de empatía y responsabilidad (González Lucini, 2001). Debe haber un desarrollo ético y moral que implique la consolidación de la responsabilidad social para que los escolares comprendan y asimilen la deportividad. El deporte escolar, más preocupado de las personas que participan que del resultado, puede ser un

buen contexto para lograr que el deporte haga honor a su expresión más positiva: la deportividad.

Por último, la responsabilidad social implica compromiso, de otro modo, la responsabilidad sería inconsistente. No nos referimos al compromiso adquirido mediante un contrato, regido por un reglamento de derechos, obligaciones, recompensas y castigos. El compromiso debe asumirse, al menos, por autoconvicción (Escámez y Gil, 2001). Una estructura tan compleja como la del deporte escolar, con tantos agentes implicados, debe fomentar el compromiso de todas las partes, basado en un objetivo común. (Carranza y Mora, 2003). De otro modo, sería muy difícil mantener el proyecto vivo en el tiempo. El compromiso no tiene que ser vitalicio, tan sólo debe abarcar lo suficiente para que se mantenga el proyecto. Por tanto, es conveniente y saludable socialmente que exista una rotación natural en la colaboración, más dinámica, que mantenga la estructura fresca y con ilusión. La clave está en la ilusión, motivada por dicho proyecto común, en el que también deben estar implicados los destinatarios finales: los escolares.

Dentro de las actividades extraescolares y, por tanto, voluntarias, existe un mal endémico relacionado con la falta de compromiso de los escolares. Las justificaciones son variadas: falta de motivación, falta de interés, incompatibilidades horarias, infravaloración del servicio, etc. Se buscan diferentes soluciones organizativas, metodológicas, de coste del servicio, pero detrás de todo subyace un principio básico: la priorización. El compromiso no se percibe como tal si sólo se obedece a los intereses fluctuantes. No se puede aceptar un compromiso que sólo dura lo que dura su interés prioritario. El compromiso es parte de la responsabilidad social, y debe tener en cuenta cómo afectan las decisiones propias en los demás. Por esta razón, en el caso de los más pequeños, los compromisos deben ser proporcionales a su nivel de interiorización de la responsabilidad social, para que la responsabilidad no sea percibida como una carga si no como un acto de consistencia y respeto a los demás.

Diversidad.

El valor de diversidad se refiere a la concepción de las diferencias, la variedad y la versatilidad como una riqueza social y no como un problema generador de conflictos. La armonía no se encuentra en la uniformidad, como algunos quieren creer, si no en la combinación concordante de la heterogeneidad (Gimeno Sacristán, 2002). La biodiversidad de nuestro planeta es la riqueza más valiosa y las personas no somos una excepción. La globalización de la sociedad tiende a uniformar si se aceptan sin juicio crítico los patrones dominantes (Torres Santomé, 2002). Sin embargo, la globalización nos debería ayudar a conocer la multiculturalidad, accediendo a información que un siglo atrás sería impensable. Es una paradoja que cuando mayor acceso hay a la información mayor es la *uniformación*. El nudo gordiano puede situarse en el uso y manipulación existente de la

información que comentábamos cuando nos referíamos la responsabilidad social de la comunicación. Si los motivos de quien controla la información son económicos, está claro que es más rentable la uniformidad, tanto del producto como del consumidor, pues así es más previsible.

La educación debe promover la diversidad y la singularidad como un tesoro y el propio deporte es paradigmático, con su infinita variedad de disciplinas y modalidades deportivas. Por tanto, en el deporte escolar la diversidad se refiere tanto a las personas que lo practican como a las modalidades que lo constituyen (Petrus, 2003).

La diversidad personal se expresa en la cultura, costumbres, creencias, características físicas, cualidades motrices, idioma, etc. El deporte debe conjugarlas para hacer posible la integración de todo aquel que lo desee. Para ello, es imprescindible la tolerancia, basada en el respeto y el interés por los demás. No sirve un respeto pasivo, que resignadamente asuma las diferencias, sino una actitud positiva hacia esas diferencias como fuente de riqueza personal y social.

Por otro lado, la multidisciplinariedad es la otra dimensión de la diversidad en el deporte. Al margen de la utilidad que pueda tener un aprendizaje motor basado en la polivalencia de experiencias motrices, la iniciación deportiva multidisciplinar implica amplitud de miras, versatilidad, adaptabilidad, algo valiosísimo para saber desenvolverse y disfrutar del mundo en que vivimos. Este valor de la diversidad, desde el enfoque multidisciplinar, se recoge en la controversia acerca del modelo de programa de deporte escolar: especializado o polideportivo (Petrus, 2003). Desde este documento defenderemos siempre que para poder elegir hay que conocer. Es normal que exista una demanda generalizada de los escolares en la escuela y fuera de ella, por practicar fútbol, pues es lo que se ve y se oye continuamente. No pedirán hacer automovilismo en las clases de Educación Física o en la sesión de deporte escolar, porque es inviable; pero fútbol sí. ¿Es que el fútbol es mucho más interesante intrínsecamente que otros deportes? Decididamente no, son los medios los que influyen en esta *uniformación*, que, por cierto, no siempre es generalizada. Tan sólo es la demanda de la "mayoría ruidosa" que prevalece sobre las minorías, que asimilan su síndrome de inferioridad.



Figura 3.5. Valores sociales en el deporte escolar (Elaboración propia).

3.3. Valores ambientales, el vínculo vital con nuestro entorno.

Es normal, aunque no por ello aceptable, que tras tanta controversia sobre principios y valores fundamentales relacionados con las personas y la vida en sociedad, los valores ambientales parezcan quedar en un segundo plano. Sin embargo, la sensibilización sobre nuestro futuro en el planeta debería hacernos reaccionar y contemplar estos valores con mayor importancia de la que parecen tener en el deporte. Posiblemente, el carácter urbano y enclaustrado del deporte convencional nos distancia de las implicaciones medioambientales que tiene. Sólo solemos encontrar referencias de valores medioambientales cuando se trata de deportes en el medio natural. Sin duda, es importante la educación ambiental desde los deportes en la naturaleza. Ya no tiene sentido separar la clase de ciencias naturales de la de Educación Física cuando se sale de excursión. Pero nos estamos olvidando del grueso del pelotón, de la inmensa mayoría de los deportistas: los que lo practican en una sala, en una cancha, en un campo en plena ciudad, cuya actividad también tiene repercusión medioambiental.

Vamos a sintetizar los valores medioambientales en la sostenibilidad como garantía de un futuro planetario y de equilibrio del microsistema local. Dentro de este valor se integra la responsabilidad ambiental, como valor de las acciones individuales de cada uno de nosotros y su repercusión en el entorno próximo.

Sostenibilidad.

La Real Academia Española de la lengua incluirá en su vigésimo tercera edición el término sostenibilidad como cualidad de sostenible. En dicha edición el término sostenible es enmendado con una nueva acepción que reza:

“2 adj. Especialmente en ecología y economía, que se puede mantener durante largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al

medio ambiente. Desarrollo, economía sostenible.” (RAE, pendiente de publicación)

Esto refleja la contemporaneidad de este concepto y por tanto el camino que aún tiene que recorrer para que se asimile como valor en el acervo cultural y moral de todas las sociedades. Sin embargo es sumamente urgente poner en marcha las medidas que hagan posible algo tan utópico e incompatible con el estilo de vida de la inmensa mayoría de los seres humanos que habitamos este planeta. La ecología parece haber quedado en segundo plano, asociada a los movimientos ecologistas. Una vez más, una visión muy reduccionista de la realidad que ha deteriorado un valor que ha sido restaurado, afortunadamente, por el de la sostenibilidad.

La lejanía del medio natural y el aislamiento del aire libre que ofrecen las instalaciones cerradas transmiten en la mayoría de los deportes la falsa idea de que están al margen de la repercusión y el impacto medioambiental. Así podemos ver como la construcción de las instalaciones deportivas rara vez se acomete con un diseño eficiente energéticamente que ahorre el consumo de energías no renovables y reduzca las emisiones de gases contaminantes a la atmósfera. La eficiencia también debe dirigirse al consumo de agua. Algunos deportes requieren de un gasto de agua desmesurado, especialmente aquellos que riegan el campo de juego (fútbol, hockey hierba, golf), y tienen que ir incorporando medidas que recuperen y optimicen el agua y empleen aguas no potabilizadas. Por supuesto, nos referimos al tipo de instalaciones más habitual en las ciudades y pueblos de España. Quedan fuera las “nuevas catedrales” que suponen los grandes estadios, que escapan a nuestro análisis desde el ámbito del deporte escolar. Poco a poco se está comprobando que la inversión económica que se realiza inicialmente se amortiza a medio o largo plazo y que conlleva grandes beneficios en calidad del servicio a los usuarios. Como ejemplo de una nueva sensibilización medioambiental desde el deporte, la Diputación Foral de Vizcaya ha publicado una guía de gestión sostenible del deporte dirigida a los municipios (Inguru, 2009), que ayude a optimizar la sostenibilidad en:

- Políticas deportivas,
- Programas de actividades,
- Construcción de instalaciones.
- Mantenimientos y mejora de éstas

La construcción de instalaciones actual se encuentra muy controlada en nuestro país, con obligaciones legales que garantizan unos estándares mínimos de calidad ambiental en el diseño y materiales empleados³.

³ La Organización Internacional de Estandarización ha elaborado las Normas ISO 9001 (2008), de gestión de las instalaciones, y la ISO 14001 (2004), específica de gestión medioambiental. En ambos casos su cumplimiento puede implicar un certificado ISO.

Por otro lado, el desarrollo insostenible del ocio en el medio natural (Villalbilla, 1994; 2001) no tiene en cuenta el impacto de las actividades que realizan, cegados por un interés mercantilista. Afortunadamente cada vez son más las medidas de autocontrol de los deporte en la naturaleza, para minimizar el impacto, sensibilizados por la necesidad de preservar y conservar el medio como escenario deportivo. Por ejemplo, en las carreras por montaña es motivo de sanción y descalificación tirar residuos a lo largo del recorrido, fuera de los puntos de control. Posiblemente, para compensar el afán de beneficiarse de los recursos naturales sin responsabilidad, las administraciones públicas deben comprometerse a esforzarse por regular los usos e invertir en su control⁴, y no tanto en la prohibición indiscriminada, hasta que la educación vaya dando sus frutos en las generaciones venideras. Y así de firme lo exponemos: la educación es la mejor de las medidas para lograr una conducta sostenible y responsable.

La sostenibilidad tiene unas connotaciones muy importantes para la salud. En definitiva, el interés por la sostenibilidad ha superado al de la ecología porque está orientado hacia el bienestar de los seres humanos y no sólo a la conservación de los ecosistemas. La práctica de actividad física conlleva, en general, un interés por la salud, que sensibiliza indirectamente a las personas acerca de un ambiente saludable. Además, la práctica deportiva en entornos contaminados (polución, ruido, basura) tiene implicaciones directas sobre la salud y la seguridad, por lo que la actividad física coadyuva a la sensibilización por un desarrollo sostenible.

Los organizadores deben ser sensibles al impacto que provocan las actividades que promueven y a la imagen que transmiten, priorizando aquellas que sean menos perjudiciales para el medio ambiente. Las administraciones públicas comienzan a ser sensibles y a acometer planes de calidad ambiental para sus programas e infraestructuras deportivas.

La sostenibilidad, no nos engañemos, comenzará a ser viable a medida que sea económicamente rentable. Se habla de una triple sostenibilidad: ambiental, social y económica, que lamentablemente queda condicionada por la rentabilidad de la última. Sin embargo, confiamos en que los intereses sociales primen sobre los económicos en la administración pública que permitan descubrir el gran valor de la inversión en educación para lograr una conciencia ambiental.

La responsabilidad ambiental es la tercera de las definidas en el apartado sobre valores personales, tras la responsabilidad personal y la social (Paredes y Ribera, 2006). Implica tener en cuenta el vínculo que tenemos

⁴ Para ello se elaboran los correspondientes Planes de Ordenación de los Recursos Naturales (PORN) de un espacio natural protegido, que se concretan en los Planes Rectores de Uso de Gestión (PRUG).

Por otro lado, la Ley 26/2007, de Responsabilidad Medio Ambiental, regula las posibles acciones de las empresas que pudieran impactar sobre el medio ambiente.

inexorablemente con nuestro entorno. Ya no son aceptables los principios de la sociedad industrializada, en la que se explotaban los recursos sin caer en la cuenta de su limitación. Las acciones individuales tienen una correspondencia directa sobre el entorno. La huella ecológica de cada persona en el mundo desarrollado es devastadora. Desde la educación, y más particularmente desde el deporte escolar, se puede sensibilizar a los más jóvenes y a sus familias sobre este hecho, logrando conductas más responsables con el entorno.

La sostenibilidad no tiene que tener sólo un carácter planetario, también podemos hablar de sostenibilidad local. Es imprescindible transmitir a los escolares que su entorno próximo también debe ser sostenible. Sus acciones afectan al entorno que como ecosistema afecta igualmente a quienes lo constituyen. Por tanto, principios básicos como el respeto al material y a la instalación o la limpieza serán el comienzo de una conciencia sostenible, construida sobre la responsabilidad.

Otro de los factores de responsabilidad ambiental se centra en el consumismo, como actitud negativa que emplea irracionalmente los recursos. Tenemos la oportunidad de evitarlo con la promoción de hábitos cotidianos responsables, por ejemplo, en el consumo de agua para ducharse.

Así mismo, como apuntaba Osset (2001), en la actualidad se están consolidando nuevos derechos, entre los que están los de los animales, que regulan nuestra relación con ellos y les garantizan la suficiente dignidad que puede apreciar la sensibilidad humana. De este modo, aquellos deportes en los que participan animales están siendo controlados por las autoridades para que se respeten su integridad y se les trate con humanidad⁵.

La responsabilidad ambiental tiene, por tanto, una relación muy grande con el concepto de herencia ambiental que dejaremos a las siguientes generaciones.



Figura 3.6. Valores ambientales en el deporte escolar (Elaboración propia).

⁵ Sobre esto también parece haber cierta controversia en contra de la humanización de los animales, proponiendo tratarlos como lo harían de forma natural en su especie, no como personas.

Una vez planteado un marco teórico de referencia del deporte escolar educativo, nos queda explorar otros estudios y experiencias que nos aporten la información necesaria para ubicar nuestro estudio en el macrosistema y analizar nuestra realidad local como microsistema, con el fin de calibrar el alcance de nuestros hallazgos, de buscar aspectos más relevantes o conflictivos y adelantarnos a posibles problemas de investigación que ya se han dado en otros contextos. Para ello, dedicaremos los dos próximos capítulos.

Capítulo IV. Estudios y experiencias sobre deporte escolar.



Saltando a la comba (Jara)

1. *Estudios sobre deporte escolar*..... 183
 - 1.1. El rol educativo de los municipios a través de la actividad física organizada o inducida (Martínez Aguado, 2007). 186
 - 1.2. Análisis del deporte escolar en Gran Canaria desde el estudio de los entrenadores (Álamo Mendoza, 2001). 188
 - 1.3. Las expectativas de los escolares y sus familias de los servicios deportivos en edad escolar en una comarca aragonesa (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2007). 191
 - 1.4. Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal (Fraile y de Diego, 2006). 192
 - 1.5. Estudio sobre el abandono del deporte entre los jóvenes de Alicante (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007). 194
 - 1.6. El deporte escolar en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado y los monitores (González Rivera, Blasco Mira y Campos Izquierdo, 2005). 196
 - 1.7. La percepción de jóvenes deportistas, padres, entrenadores y gestores el deporte juvenil (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos, 2008). 198
 - 1.8. Con qué deporte escolar sueñan las familias (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006). 199

1.9.	Un análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños (Latorre Román y cols., 2009).....	202
1.10.	La familia española ante la educación de sus hijos. Las actividades extraescolares (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001).	203
1.11.	Los estereotipos de género en la actividad física y el deporte desde la perspectiva del alumnado (Blández, Fernández y Sierra, 2007).....	208
1.12.	La efectividad de la actividad física para reducir la obesidad y otros factores de riesgo cardiovascular en los escolares. Intervención “MOVI” en Cuenca (Martínez Vizcaíno, 2008; Sánchez López y Martínez Vizcaíno, 2009).....	210
1.13.	Los espacios urbanos y su papel en el deporte realizado por escolares....	213
2.	<i>Experiencias sobre deporte escolar.</i>	215
2.1.	El legado olímpico en el deporte escolar de Inglaterra, por una sociedad más saludable.	217
2.2.	El programa “ <i>Deporte y Salud</i> ” del Ayuntamiento de Leganés (Gracia Pérez, 2008). 220	
2.3.	El “ <i>Desporto na Escola</i> ” de Portugal, deporte escolar en el sistema educativo nacional.	222
2.4.	El programa de “ <i>Juegos Deportivos Escolares de Cataluña</i> ” (García Edo y Bartolí i Guillemat, 2005).	224
2.5.	El “ <i>Modelo Integrado para el Desarrollo del Deporte Escolar</i> ” de Almería (Moreno González, 1998, 2002).....	227
2.6.	La actividad físico-deportiva en edad escolar en Navarra (Sánchez Sanz, 2009). 228	

Miramos a nuestro alrededor, nos quedamos con lo que nos gusta e intentamos mejorar lo que no, para lograr, en definitiva, vivir en un mundo mejor.

Los estudios y experiencias relacionados, de un modo u otro, con el deporte en edad escolar tienen fines y características muy diversas. Álamo Mendoza y Amador (2010) en su estudio sobre las investigaciones realizadas en los últimos diez años (1997-2007) en torno a los monitores y la organización del deporte escolar, han identificado una serie de publicaciones y comunicaciones con las siguientes temáticas, ordenadas por frecuencia de mayor a menor:

- Estudios sobre modelos de organización (el 66,6% de las publicaciones consultadas).
- Estudios sobre la formación de los entrenadores (el 33,3% de las consultadas).
- Estudios sobre metodología empleada en deporte escolar (el 27,7%).
- Otras como las experiencias y el comportamiento de los entrenadores (el 5,5%)

Aunque podamos considerarlo parcial, al no englobar todo el tema objeto de nuestra investigación, esta revisión muestra la gran importancia que se le ha dado al cambio de modelo en el deporte escolar durante la última década.

En este capítulo recogemos algunos estudios y experiencias para que nos sirvan de referencia en nuestro estudio y nos aporten información interesante para contextualizar nuestro estudio. *Una de las primeras fases de una investigación exploratoria es el estudio de la literatura, que:*

“Consiste en hacer un repaso y efectuar la recopilación de trabajos similares o relacionados con el tema de estudio, realizados por otros investigadores. Además es necesario recolectar el material disponible, indagar qué se ha hecho al respecto en otros contextos y situaciones, etc.”(Hurtado de Barrera, 1998: 218).

Hemos decidido recoger tanto estudios como experiencias ya que nuestra investigación se centra en una realidad concreta y tiene una finalidad práctica. Necesitamos propuestas que contribuyan a la mejora del deporte escolar de esta ciudad. Por esa razón, no revisamos sólo estudios empíricos, sino también intervenciones prácticas que busquen mejorar el deporte escolar en su ámbito. Las aportaciones de otros autores en otros contextos nos ayudan a calibrar y ubicar nuestro estudio en relación al tema de estudio, ofreciendo pistas sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta, tanto metodológicamente como de los problemas de investigación.

“El investigador debe revisar la literatura para encontrar lo que otros autores han escrito o investigado sobre el mismo tema. Cualquier resultado por otros autores u opiniones es de gran interés para el investigador por dos motivos. En primer lugar, le sirve para ver cómo otros han abordado su investigación y, en segundo lugar, a qué conclusiones han llegado y si su problema es relevante para el área temática”. (Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina, 1998: 14)

Podremos ver que hace una década que definir un nuevo modelo de deporte escolar era fundamental, habida cuenta del choque conceptual existente entre el ámbito deportivo de rendimiento y el escolar educativo. También podemos apreciar que ese cambio de modelo se ha ido consolidando y generalizando. Este hecho nos generaba dudas acerca de la vigencia de nuestro estudio fuera del contexto local.

“La revisión de la literatura sobre el tema permite conocer el estado de la cuestión y saber cuál va a ser su aportación al campo temático. En síntesis, la revisión de las fuentes sirve al investigador para delimitar de forma clara su problema de investigación, conocer las teorías que ayuden a encuadrar el estudio, conocer cómo otros autores han abordado temas similares, evitar enfoques estériles repitiendo lo ya conocido, interpretar mejor los resultados, buscar nuevos enfoques en la forma de abordar los problemas, etc.” (Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina, 1998: 14)

A lo largo del capítulo veremos que nuestro contexto es muy similar al de otros municipios y comunidades autónomas hace una década, lo que supone un retraso considerable en la revisión del modelo; aunque también comprobaremos en algunas de las investigaciones exploratorias que el nuestro no es un caso aislado y que aún sigue vigente la necesidad de indagar y replantear la organización y la metodología del deporte escolar, pese a la evolución en los planteamientos teóricos. Otros estudios, basados en intervenciones prácticas, nos mostrarán sus resultados para lograr los diferentes objetivos del nuevo modelo de deporte escolar. Por su parte, la revisión de diferentes experiencias prácticas, en diferentes ámbitos y contextos, nos mostrarán qué se está haciendo para acometer las preocupaciones que surgen en torno al deporte escolar. Todas ellas, investigaciones y experiencias, junto al marco teórico de los capítulos anteriores, nos mostrarán un espectro bien definido del macrosistema del deporte escolar. Esta labor de contextualización se culminará con el Capítulo V, centrado en la contextualización del microsistema del deporte escolar en el municipio de Segovia, foco de nuestro estudio.

1. Estudios sobre deporte escolar.

A continuación mostramos en un cuadro el resumen de las investigaciones que hemos manejado sobre aspectos relevantes de la implantación de un enfoque educativo en el deporte escolar y otros aspectos relacionados con él. Posteriormente pasaremos a desglosar aquellos que nos han resultado más significativos sobre diferentes detalles del objeto de estudio de esta investigación.

Cita	Título	Temas relacionados con el deporte escolar
Álamo Mendoza, 2001	<i>Análisis del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar.</i>	Organización Monitores Revisión del modelo
Asenjo y Maiztegui, 2000	<i>La interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar. Un análisis de sus demandas desde el punto de vista de los educadores deportivos.</i>	Agentes implicados Profesores de Educación Física Monitores
Asenjo, 1992	<i>El escolar ante la prensa deportiva. Mensaje educativo y mensaje periodístico en el ámbito de las enseñanzas medias</i>	Medios de comunicación Modelo educativo Escolares en Secundaria
Blández, Fernández y Sierra, 2007	<i>Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado.</i>	Género y deporte Visión y percepción de los escolares (creencias y estereotipos) Grupos de discusión
Camino, Maza y Puig, 2008	<i>Redes sociales y deporte en los espacios públicos de Barcelona.</i>	Deporte y juego espontáneo Infraestructuras y espacios deportivos urbanos públicos Redes sociales, familias, escolares y otros agentes sociales
Casimiro, 2000	<i>Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida.</i>	Escolares Autoconcepto Sedentarismo
Edo Hernández, 2003	<i>Adolescencia y deporte en el Principado de Andorra. 2001.</i>	Hábitos y actitudes deportivos de escolares, familias y monitores Modelo educativo
Fraile y de Diego, 2006	<i>Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal.</i>	Motivaciones de los escolares
Fraile y otros, 2002	<i>Educación en valores en el deporte en edad escolar: una medida Thurstone de la génesis y evolución de las actitudes en la actividad físico-deportiva.</i>	Valores y actitudes de escolares Deporte en edad escolar en Segovia
García Ferrando, 1986, 2006	<i>Encuestas de hábitos deportivos de los españoles.</i>	Hábitos deportivos
González Carballube, 1998	<i>Organización del deporte extraescolar en Barcelona y su cinturón. Diseño de un modelo.1998.</i>	Organización en los centros educativos Profesores de Educación Física Monitores Satisfacción de escolares y familias Modelo educativo
González Molina,	<i>Propuesta para el diseño de un modelo</i>	Organización y gestión

Cita	Título	Temas relacionados con el deporte escolar
2003	<i>de planificación y organización del deporte escolar en Canarias.</i>	autonómica Agentes implicados: profesores de Educación Física, escolares, Familias Administraciones públicas educativas y deportivas
González Rivera, Blasco Mira y Campos Izquierdo, 2005	<i>El deporte escolar en los centros educativos: aspectos metodológicos, formativos y laborales en las actividades físico-deportivas extraescolares desde la perspectiva del profesorado.</i>	Organización en los centros educativos Profesorado de Educación Física Monitores Grupos de discusión
Gonzalo Arranz, 2009	<i>Revisión Bibliográfica y legislativa sobre deporte escolar.</i>	Normativa y legislación Organización en los centros educativos Profesorado de Educación Física
Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos, 2008	<i>Cómo ven los deportistas, padres, entrenadores y gestores el deporte juvenil.</i>	Percepción del deporte escolar Escolares, familias, monitores y gestores Valores y actitudes en competición Gestión y organización
Hernández Álvarez y cols., 2007	<i>Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española.</i>	Hábitos deportivos Salud
Ibáñez de la Rosa, 2007	<i>La influencia de los padres en la iniciación deportiva: los padres de la escuela de gimnasia rítmica de Punta Umbría.</i>	Familias Monitores Competición
Latorre Román y cols., 2009	<i>Análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños.</i>	Visión, percepción, satisfacción y conocimiento de las familias y los escolares Modelo educativo y de salud
Latorre, 2006	<i>El deporte en edad escolar en los colegios públicos de Educación Primaria de la ciudad de Zaragoza.</i>	Organización en los centros educativos Profesorado de Educación Física Modelo educativo Motivaciones de los escolares Monitores
León Zarceño, 2008	<i>Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte.</i>	Motivaciones y emociones Desarrollo moral Educación Física
Macazaga, Vizcarra y Rekalde, 2006	<i>Estudio del proceso formativo que siguen un grupo de docentes para realizar un diagnóstico de necesidades en deporte escolar</i>	Profesorado de Educación Física Revisión del Modelo Organización en los centros educativos
Manrique, López, Gea, Barba y Monjas, 2010	<i>Investigación y cambio social: un proyecto de I+D+i para transformar el programa de Deporte Escolar de toda la ciudad.</i>	Revisión del modelo Agentes implicados Organización Diagnóstico
Martínez Aguado, 2007	<i>Rol educativo de los Ayuntamientos a través de actividad física organizada o inducida.</i>	Organización Gestión municipal Revisión del modelo
Martínez Vizcaíno, 2008; Sánchez	<i>La efectividad de la actividad física para reducir la obesidad y otros factores de</i>	Modelo recreativo y educativo para salud

Cita	Título	Temas relacionados con el deporte escolar
López y Martínez Vizcaíno, 2009	<i>riesgo cardiovascular en los escolares. Intervención "MOVI" en Cuenca.</i>	Mejora de la salud con la actividad física Experiencia práctica Monitores
Martos y cols., 2008	<i>Evaluación de las necesidades percibidas en dos programas de deporte escolar de pelota vasca y valenciana</i>	Competición en edad escolar Percepción de los escolares Organización en clubes
Méndez, Fernández-Río y González, 2008	<i>El deportista de élite: influencias positivas y negativas en la población infantil y adolescente</i>	Escolares Edad y género Deporte de competición Medios de comunicación Agentes implicados
Mimbrero, Valiente, Boixadós, Torregrosa y Cruz, 1998	<i>Actituds i valors respecte a l'sport en alumnes d'ensenyament secundari obligatori (ESO)</i>	Valores y actitudes en el deporte Escolares de Secundaria
Nuviala Nuviala y Nuviala Nuviala, 2005	<i>Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa.</i>	Motivaciones Monitores Escolares
Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2007	<i>Expectativas de los usuarios directos e indirectos de los servicios deportivos en edad escolar en una comarca aragonesa.</i>	Expectativas de las familias y los escolares
Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007	<i>Estudio del abandono de los jóvenes en la competición deportiva</i>	Motivaciones de los escolares Participación y abandono deportivo Revisión del modelo competitivo
Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001	<i>La familia española ante la educación de sus hijos. Las actividades extraescolares</i>	Actividades extraescolares Participación de las familias Organización en los centros educativos
Riera Ferrán, 2003	<i>Análisis Comparado del uso del deporte en la publicidad televisiva en España.</i>	Medios de comunicación Modelo educativo Valores en el deporte
Viciano Ramírez y Sánchez Blázquez, 2002	<i>Procedimiento de introducción y aportación de un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de entrenadores de deportes colectivos.</i>	Entrenadores Competición Valores y actitudes en el deporte en edad escolar
Viciano Ramírez y Zabala Díaz, 2004	<i>El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición.</i>	Entrenadores Competición deportiva Valores y actitudes
Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006	<i>¿Con qué deporte escolar sueñan las familias?</i>	Percepción del deporte escolar de las familias Revisión del modelo Organización en los centros educativos Grupos de discusión

Tabla 4.1 Estudios revisados y temática relacionada con el deporte escolar (Elaboración propia).

1.1. El rol educativo de los municipios a través de la actividad física organizada o inducida (Martínez Aguado, 2007).

Este estudio pretende conocer las acciones que desarrollan los ayuntamientos entre 5.000 y 10.000 habitantes a favor de una actividad física educativa, tanto organizada como inducida. Aunque se refiere a municipios mucho más pequeños que el de Segovia, resulta interesante conocer el espectro de intervenciones con una intención educativa desde la gestión municipal. Así mismo, el investigador indaga sobre la relación que se establece con los centros educativos, lo que se corresponde con el modelo que fundamenta nuestra visión del deporte escolar. Las actuaciones que considera orientadas a cumplir un rol educativo son:

1. Los contenidos educativos a través del deporte municipal.
2. La vinculación administrativa con los centros escolares.
3. La promoción del asociacionismo deportivo-educativo.
4. Las actuaciones de mejora del deporte escolar (instalaciones, actividades, organización, etc.).
5. La formación en actividades deportivas.

El estudio se centra en el análisis retrospectivo de la legislatura municipal de 2003 a 2007 de 118 municipios (22% del total) para acciones dirigidas a personas entre 6 y 20 años. Las conclusiones más relevantes son:

1. Programación y organización. La principal acción son las Escuelas Deportivas Municipales (98%). Sólo la mitad de ellos desarrollan otros programas como: otras actividades deportivas con un contenido educativo transversal y la publicación de documentos para los centros escolares. Sin embargo, la utilidad educativa puede ser relativa si valoramos que:
 - Sólo el 12,83% de los monitores están realmente cualificados.
 - El 63,60% no ofrecen ningún tipo de información a las familias sobre la evolución de sus hijos.
 - El 31,48% no ha previsto mecanismos de integrar a personas con discapacidad.
 - Por otro lado, el 69,40% ofrecen una alternativa polideportiva.
 - El 91,27% presenta una oferta para ambos sexos y todas las edades.
2. Gestión y administración. Se echan en falta más dinámicas de coparticipación y vinculación de los diferentes agentes implicados. Sería interesante aumentar la participación en los Consejos Escolares para vincular el ente local con el educativo. Casi el 36% de los

ayuntamientos no cuenta con mecanismos de participación ciudadana de ningún tipo y cuando existen, la participación del profesorado de Educación Física es muy baja o nula. La mayoría de los municipios estarían interesados en establecer acuerdos con los centros educativos, pero no se producen con frecuencia y si lo hacen no se sustentan en ningún tipo de documento que oficialice dicha relación de beneficio mutuo (por ejemplo, el empleo de instalaciones escolares fuera del horario lectivo). También es importante regular los acuerdos con otras entidades implicadas, como los clubes que gestionan el 13% de las escuelas deportivas municipales, para reconducir la actividad a los fines educativos. Existen líneas de subvención para su gestión, pero no hay medidas que aseguren el cumplimiento de planteamientos educativos. Otras entidades que participan en la organización son, por orden de frecuencia: los propios centros educativos, las asociaciones culturales, las AMPAs, las empresas (gimnasios normalmente) o las federaciones.

3. Espacios deportivos. Suele potenciarse al máximo el aprovechamiento de las instalaciones municipales o escolares por deportistas en edad escolar. Aún así, el 57% de las instalaciones cuya titularidad es de la administración educativa no se utilizan fuera del horario lectivo. Tampoco el 78% de otras instalaciones son aprovechadas para la Educación Física en horario escolar. Pese a que se recogen datos que avalan la seguridad y el mantenimiento adecuado de estas instalaciones, el 69% no son accesibles para personas con movilidad reducida, lo que va en contra de los principios educativos de inclusión e integración.
4. Sostenibilidad. El aprovechamiento de los recursos puede considerarse adecuado ya que no se solapan actividades dirigidas a los mismos colectivos, aunque no hay datos sobre si la oferta es suficiente. Sin embargo, otro factor que garantiza el mantenimiento de estas acciones es la colaboración mutua de los agentes implicados, que valoran como insuficiente e infrautilizada cuando existe.
5. Comunicación. Como era de suponer, la información que ofrecen los medios sobre el deporte en edad escolar se centra básicamente en los resultados y ganadores, aunque también promocionan otras actividades no competitivas. Con ello, se puede llegar a potenciar de manera equilibrada todas las opciones que ofrece el deporte en edad escolar, si los ayuntamientos impulsan y facilitan la publicación de esta información.

Esta radiografía puede ser transferida a nuestro contexto con algunos matices:

- Las relaciones entre los agentes implicados en municipios de estas dimensiones suele ser más sencilla que en las ciudades, por la proximidad de los ciudadanos. Por ello, las acciones se

producen en muchas ocasiones de forma espontánea y extraoficial. En nuestro caso, se deben regular estas acciones para dar cabida a toda la población, y no dejarlo al arbitrio de iniciativas demasiado localizadas. Es fundamental tener un modelo de referencia fundamentado en el conocimiento de la realidad y las necesidades, válido para todo el espectro social de la ciudad, generalmente más complejo que el de los pueblos.

- Los medios disponibles en las ciudades suelen ser mejores y más numerosos, aunque también resultan más demandados, especialmente si se desarrollan políticas de promoción. Es fundamental establecer mecanismos de gestión integrada que optimicen los medios y formar acuerdos con otras entidades para aprovechar otros espacios o conseguir fondos adicionales.
- Generalmente estos municipios medianos tienen menor autonomía administrativa en la organización del deporte escolar. Generalmente se encuentran integrados en estructuras de carácter provincial, mancomunal o regional. La autonomía de las ciudades les permite adaptar sus programas a sus necesidades, pero también les obliga a asumir mayores responsabilidades y competencias, que conllevan más implicación administrativa y presupuestaria.

1.2. Análisis del deporte escolar en Gran Canaria desde el estudio de los entrenadores (Álamo Mendoza, 2001).

Se trata de un estudio de diagnóstico del deporte escolar en la isla de Gran Canaria basado, por un lado, en una encuesta realizada a los entrenadores y, por otro, en la observación de su comportamiento durante las competiciones, en los 21 municipios que constituyen esta isla. Los 131 entrenadores (93% del total) han sido escogidos entre aquellos deportes que cuentan con un mayor número de participantes, esto es: fútbol sala, baloncesto, balonmano, voleibol, lucha canaria y atletismo. Ya vemos, por tanto, que el modelo es monodeportivo. El estudio ha sido financiado por la Fundación Universitaria de Las Palmas a través de su programa de mecenazgo universitario "INNOVA" y patrocinado por una empresa de embotellamiento de agua mineral.

Las encuestas fueron respondidas a lo largo de los meses de febrero a mayo de 1997, tiempo en el que se celebraban las competiciones de los Juegos Escolares Insulares de Gran Canaria.

Los resultados más significativos para nuestro estudio son:

- Perfil de los entrenadores. La proporción de monitores es superior al 75% sobre la de monitoras. El perfil de formación es muy heterogéneo y, aunque se aprecia que casi la mitad son diplomados o licenciados universitarios, el 60% de éstos no tienen que ver con la Educación Física o el deporte. Su formación específica es muy baja, pues el 30,7% afirmó no tener titulación y el 45,6% son monitores (primer nivel). Sin embargo, la mayoría han practicado el deporte que entrenan en el deporte escolar, con una experiencia muy variada, que va desde menos de 5 años a más de 10. Sin embargo, su experiencia como entrenadores no debe de ser mucha, pues la mitad afirma que es menor de 5 años y el 22,8% no tienen experiencia alguna. Otro dato significativo es que 3 de cada 4 entrenadores imparten las modalidades de fútbol sala (33%), balonmano (22,3%) o baloncesto (20%), lo que define un tipo de deporte colectivo convencional. Otro aspecto importante es que la dedicación y la remuneración son muy bajas, pues sólo el 24,6% cobra más de 20.000 pesetas (120€) al mes, el 47,4% no recibe retribución económica por entrenar y el 68,4% dedica menos de 10h semanales a esta labor, lo que evidencia una falta de profesionalismo clara. El 63,2% tiene otras ocupaciones.
- Percepción del sentido educativo o competitivo del deporte escolar. Los entrenadores consideran que su mayor necesidad de formación se centra en las técnicas de entrenamiento, dando una importancia mucho menor a la formación educativa. Esta percepción se evidencia cuando se les pregunta acerca de la importancia que tiene la competición, ganar, la educación, el compañerismo y el esfuerzo en los Juegos Escolares. El resultado muestra que la gran mayoría han calificado la educación como la más importante, seguida inmediatamente por la competición. Podríamos considerar cierta falta de formación o reflexión hacia el valor educativo de la competición y del deporte escolar.
- Organización del deporte escolar. Los entrenadores dependen, administrativamente, de las entidades locales en su mayoría y sólo un 23,7 % dependen de los centros escolares. Una cuarta parte son profesores del centro, un 30% son antiguos alumnos y unos pocos son padres o madres de alumnos, lo que muestra la vinculación indirecta con los centros escolares de los entrenadores. En su valoración abierta sobre el deporte escolar, consideran que es necesario un cambio debido a la deficiente organización y al reducido periodo de actividad, menos de la mitad del curso escolar.

En cuanto a la parte del estudio basado en la observación de la conducta¹ de los entrenadores en los partidos de los Juegos Escolares, lo más destacable es:

- Coherencia con su visión educativa del deporte escolar. Como parecía previsible tras los resultados de la encuesta, la actitud y el comportamiento de los entrenadores no fomentan valores educativos positivos, pues las pautas de conducta generalizadas son la indiferencia y los malos modales. Ni siquiera existe un feedback de carácter técnico. Con este panorama, está claro que no hay ningún proceso reflexivo ni formativo orientado hacia la tendencia educativa del deporte.
- Organización de los Juegos Escolares. El investigador reconoce en diferentes ocasiones los problemas que ha tenido para realizar las observaciones, debido a la falta de rigor de los calendarios, a los continuos cambios, lo que transmite una falta de seriedad enorme a los diferentes agentes implicados en el deporte escolar.
- Utilidad de las competiciones deportivas. Una estructura del deporte escolar basada exclusivamente en la competición no fomenta interacciones positivas entre los agentes implicados, pues al final se resume todo en el resultado de la competición, hecho que evidencia las conductas registradas en este estudio.

Las conclusiones de este estudio se centran en una propuesta de cambio del modelo de referencia y en la puesta en valor de los actores del deporte escolar, algo que nos resulta muy interesante por la similitud con nuestro estudio. Las más significativas para nosotros son:

- Consolidar una estructura basada en la colaboración entre los centros educativos y la administración local e insular. Debido al carácter monodeportivo del que parten, consideran también importante la implicación de federaciones y clubes deportivos.
- La organización no puede limitarse al calendario de competiciones, ni éste puede ser tan reduccionista. El excesivo protagonismo de la competición y la presión que se ejerce sobre los escolares en relación a los resultados fomenta el abandono prematuro del deporte.
- Se debe trabajar activamente en la reducción de la agresividad en las competiciones, así como en el fomento de valores como la responsabilidad, la sinceridad, el diálogo, la confianza, la autoestima, la creatividad y el respeto. Algo que tiene que ser abordado desde diferentes ámbitos: formación de los monitores, organización de las competiciones, etc.

¹ Se emplea una escala estructurada, cerrada previamente, de 19 categorías o posibles comportamientos, en base a los resultados de la encuesta, fundamentada y adaptada a partir de la ficha de observación empleada por Petrus y cols. (1995).

- En este sentido, deben fortalecerse la cualificación y profesionalización de los monitores y la implicación del profesorado de los colegios para lograr un deporte verdaderamente educativo en la práctica, no sobre el papel. Es cierto que este estudio apunta muy alto en las ambiciones formativas de los monitores, pretendiendo que procedan de niveles universitarios específicos, pero probablemente ese sea el mejor modo de dignificar esta profesión.

Nos resulta interesante este estudio por la similitud con el deporte escolar de Segovia de hace pocos años, el cual se ceñía exclusivamente a un calendario sumamente escueto y a una organización basada en la improvisación y en la falta de reflexión sobre el modelo que se pretendía. Casi una década separa este estudio del nuestro, lo que demuestra la importancia de modificar el modelo en el que se basa el deporte escolar reducido exclusivamente a la competición reglada y selectiva.

1.3. Las expectativas de los escolares y sus familias de los servicios deportivos en edad escolar en una comarca aragonesa (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2007).

Este estudio pretende conocer las expectativas de los usuarios directos (escolares) e indirectos (familiares) de los servicios deportivos públicos para escolares en la comarca aragonesa de la Ribera Baja del Ebro.

Se trata de un estudio cuantitativo que concluyó que las expectativas de los escolares (usuarios directos) son, fundamentalmente:

- Divertirse (69%).
- Mejorar la salud y la condición física (62%).
- Incrementar la capacidad de rendimiento (42,5%).
- La amistad (39,75%).

Los chicos tienen una mayor tendencia al deseo de:

- Incrementar el rendimiento (54,9%, frente al 30,2% de las chicas).
- Ganar (33,3% frente a un significativo 7% de las chicas).
- Amistad (44,6%, 10 puntos porcentuales más que las chicas).

Las chicas, por el contrario, superan a los chicos en:

- Su deseo de divertirse (72,9%, casi 8 puntos porcentuales más).
- Mejorar su salud (con una diferencia de casi 3 puntos).

Un detalle a tener en cuenta es que su intención de satisfacer los deseos de sus padres y madres va reduciéndose con la edad, lo que evidencia un alto grado de autonomía en sus preferencias deportivas.

También encuentran diferencias en función de las modalidades deportivas que practican, siendo los más competitivos los futbolistas y atletas, encontrándose entre los menos competitivos los patinadores y practicantes de aeróbic.

Entre los familiares, las expectativas más destacadas son, con diferencia:

- Que se diviertan (91,2%)
- Que mejoren su salud (65,5%).

Es significativo que sólo el 4,2% desea que sus hijos sean unos campeones, aunque se identifica un mayor deseo en aquellos varones con menor nivel académico.

Estos datos se han recogido de una muestra del total de participantes en escuelas deportivas de esta comarca (324 escolares), el cual supone el 50,4% del total de la población escolar, con un significativo 62,3% de participación masculina. También se aprecia un descenso en el porcentaje de participación a medida que se superan las diferentes etapas y ciclos educativos, con un 58,7% en Primaria, un 52,7% en Primer Ciclo de Secundaria y un 42,6% en el Segundo Ciclo.

La muestra de padres y madres (denominados en el estudio “usuarios indirectos”) representa el 45% del total de niños participantes en escuelas deportivas.

En su extrapolación a nuestro contexto, debemos tener en cuenta el ámbito rural de esta comarca y el carácter especializado y diverso de la oferta de modalidades de estas escuelas deportivas.

1.4. Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal (Fraile y de Diego, 2006).

Con este estudio se pretenden conocer los motivos de los escolares de 12 años para participar en deporte escolar. Estos escolares (1022 participantes en deporte escolar), residentes en Valladolid (España), Oporto (Portugal), Roma (Italia) y Tarbes-Pau (Francia), han respondido a unas entrevistas semiestructuradas grupales y han participado en varios grupos de discusión en cada localidad, a lo largo del curso 2004/05.

En relación con la salud, la mayoría de los escolares se encuentran muy de acuerdo con que les sirva para mejorarla, con un 1,5 (en una escala de 1 a 5, en la que 1 es estar totalmente de acuerdo).

Resulta significativa la vinculación que se hace en la discusión de los resultados entre deporte recreativo y los fines saludables, como contrapunto del deporte competitivo.

“Al considerar que la actividad recreativa se vincula más con una práctica saludable que la puramente competitiva, debemos proponer a los técnicos deportivos que para estas edades escolares diseñen una actividad física cuya finalidad sea el disfrute corporal y, por tanto, alejada de las altas exigencias físicas y de rendimiento de la actividad de competición” (Fraile y de Diego, 2006: 95)

Desde nuestro punto de vista, esta vinculación tiene que ser bien matizada, puesto que la búsqueda de la diversión también puede desviar la atención de la finalidad saludable del deporte escolar.

Al preguntarles si el deporte escolar se parece al deporte de competición, observamos un cierto grado de desacuerdo (3,1), lo que sugiere que la motivación competitiva no es demasiado importante. Sin embargo, es posible que la respuesta pudiera realizarse en función de cómo ven el deporte escolar y no tanto cómo quieren que sea. Destaca el dato de Portugal (3,43), muy por encima de la media, posiblemente relacionado con la estructura del deporte escolar integrada en las escuelas y, por tanto, con un carácter educativo, frente al francés (2,51), eminentemente competitivo.

Estos datos se confirman cuando se responde a las cuestiones sobre si el deporte escolar debe ser recreativo, con unos datos muy diferentes entre los españoles y portugueses (en torno al 2) y los italianos y franceses (por encima del 2,1); y cuál es la importancia de la victoria y ser famoso en el deporte escolar, con un valor de 3,86 de media y un 4,14 entre las respuestas de los vallisoletanos. Tampoco les preocupa demasiado perder (2,99 de media entre los países).

En cuanto a la importancia que le dan a estar con amigos en el deporte escolar, los españoles son los que menos importancia le dan (3,25), frente a la media de todas las ciudades (2,26). Aún así, en los datos cualitativos se recogen opiniones favorables al papel que juega el deporte escolar para aprender a relacionarse y convivir con los demás.

La variable género nos da algunas diferencias en cuanto a la menor importancia que le dan las chicas a la competición, a ganar y ser famosas. El valor general que le dan las chicas a la competición es de 4, y en el caso español de 4,4. Se interesan más por el aprendizaje y la participación.

Los contextos geográfico y social de estos países son muy próximos entre sí, lo que puede servirnos de referencia para nuestro estudio, especialmente el español, al tratarse de una ciudad de la misma comunidad autónoma, lo que implica un mismo referente legislativo, aunque sea una ciudad de mayor tamaño y con una estructura organizativa diferente.

1.5. Estudio sobre el abandono del deporte entre los jóvenes de Alicante (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007).

Una de las preocupaciones más acuciantes en el deporte escolar es el abandono de los jóvenes a lo largo de la Educación Secundaria y Universitaria, especialmente el colectivo femenino. En este estudio los autores analizan el caso del municipio de Alicante a lo largo de las categorías Benjamín, Alevín, Infantil, Cadete y Juvenil, es decir, desde los 8 a los 18 años. Nos muestran cómo un modelo competitivo convencional, basado en una estructura piramidal de captación de talentos, no es compatible con los fines educativos y de fomento de la actividad física del deporte escolar.

El caso que se muestra nos confirma que el modelo competitivo de Juegos Escolares eliminatorios por fases (local y autonómica) solo sirve al deporte de base federado y no genera adhesión a la práctica de actividad deportiva entre los jóvenes, provocando un elevado grado de abandono prematuro de quienes no encajan en la estructura.

Para ello, emplean los datos estadísticos aportados por el Patronato Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Alicante sobre el número de participantes, de deportes, de equipos y de encuentros de una temporada. Los datos se refieren a la suma de las categorías masculina y femenina, por lo que no podremos ver los matices producidos por género.

En el caso de fútbol sala se aprecia una elevada participación en las categorías benjamín y alevín, que aún se celebran en categoría mixta y con carácter local, sin clasificaciones ni eliminatorias. Es decir, aún no ha habido una experiencia negativa en competición.



Figura 4.1. Descenso de la participación de equipos de fútbol sala (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007: 30).

La categoría infantil se organiza de manera segregada por género y con competiciones eliminatorias. En esta categoría se celebra el Campeonato de España Escolar, lo que genera un interés especial por clasificar a los mejores equipos para la fase autonómica, olvidando el carácter educativo y participativo que debe conservarse en estas edades. A partir de esta categoría comienza un descenso vertiginoso de la participación, justo cuando más falta hace que se mantengan activos e implicados en el deporte. En la categoría cadete, los que han tenido buenas experiencias son absorbidos por el deporte federado y los que no, abandonan para no cuestionar su valía. Esto confirma la importancia de la pertenencia a un grupo y la aceptación de los demás como factores de continuidad en el deporte, especialmente durante la adolescencia. Por tanto, el resto busca otras modalidades más flexibles como el "fútbol-playa" o el "fút-voley".

En el caso del baloncesto, los datos están condicionados por las características del deporte y del equipamiento disponible en los campos de juego. La participación es baja en categoría benjamín y va creciendo hasta la infantil. Los autores lo achacan a la falta de canastas pequeñas de minibasquet para los más pequeños. Sin embargo, el descenso de participación vuelve a producirse vertiginosamente tras finalizar la categoría infantil, una vez más provocada por las exigencias competitivas. En este caso, advierten además que las competiciones escolares se "mezclan" con la federada, generando grandes desigualdades entre los equipos. Este es un hecho que parece habitual en los deportes con menor número de equipos, de los que tan sólo se puede excluir al fútbol o fútbol sala. La falta de competición impulsa a celebrar competiciones híbridas de escolares y federados, con el consiguiente desequilibrio y posterior abandono a medida que las exigencias y las diferencias aumentan.

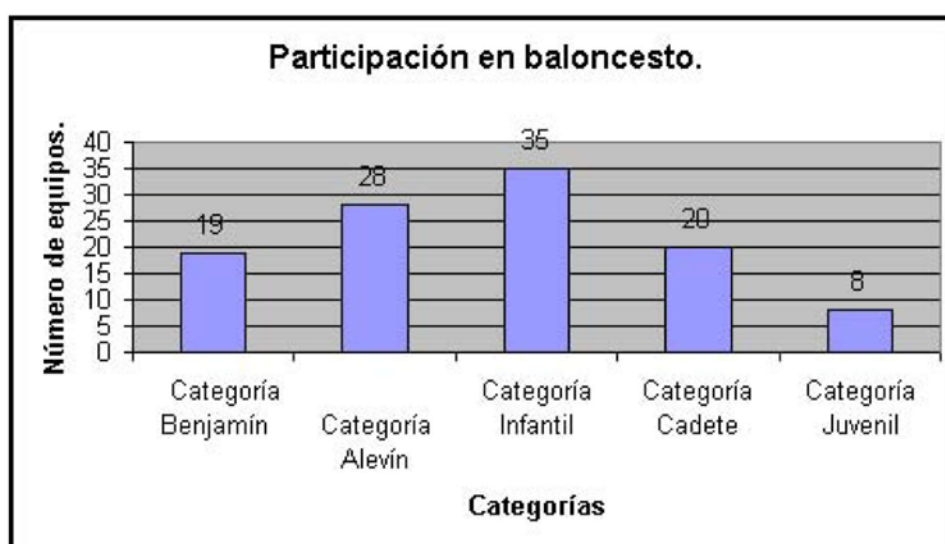


Figura 4.2. Evolución de la participación en equipos de baloncesto (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007: 31).

En sus conclusiones, también aluden al modelo de aprendizaje globalizado que al enseñar a los niños cómo es el deporte sin suficiente profundidad no lo comprenden y lo abandonan (Hernández Moreno, 1994).

Sin duda, este análisis es totalmente transferible a la situación de Segovia, donde el modelo de deporte escolar ha sido casi idéntico. De todo ello nos interesa especialmente:

- La influencia negativa que provocan los Campeonatos de España Escolares sobre el modelo local, condicionando radicalmente la competición en la categoría infantil. Las propuestas polideportivas o de competición modificada podrían dar cabida a quienes no les interesa participar en la clasificación autonómica.
- La incompatibilidad entre competiciones basadas en modelos selectivos y el deporte escolar educativo, especialmente en los deportes más minoritarios, por falta de participantes. Estas propuestas tendrán que ser compatibles en horarios y calendario, para que no rivalicen por conseguir un mayor número de participantes. Esto haría posible que los jugadores mejores dotados no tuvieran que elegir, permitiéndoles jugar con sus compañeros en modalidades modificadas del deporte escolar y, al mismo tiempo, en las más exigentes y selectivas de los Juegos Escolares o campeonatos federados.
- La trascendencia de disponer de un equipamiento e instalación adecuados, permitiendo la realización del deporte por los más pequeños. Este equipamiento no hace falta que sea reglamentario, tan sólo tiene que dar cabida al juego en las edades para las que está instalado.
- El modelo dominante competitivo del deporte en edad escolar entre las administraciones públicas no deja ver la solución adecuada a la preconizada función educativa del deporte: diferenciar la organización de lo escolar de lo federado, lo educativo del rendimiento, lo participativo de lo selectivo.

1.6. El deporte escolar en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado y los monitores (González Rivera, Blasco Mira y Campos Izquierdo, 2005).

Este estudio se centra en las denominadas por los autores “actividades formativas complementarias”² o actividades extraescolares de carácter

² Esta denominación de las actividades extraescolares que emplean en el estudio obedece a la regulación de la jornada escolar continua en Extremadura, a través del Decreto 194/2004, de 29 de diciembre, de la Junta de Extremadura.

físico-deportivo. Realizan dos grupos de discusión, uno con profesorado de Educación Física de Primaria y Secundaria y otro con monitores de deporte extraescolar. A través de su discurso quieren conocer:

1. Los aspectos metodológicos del deporte extraescolar.
2. Las características laborales y formativas de los monitores.
3. El contexto escolar y organizativo de estas actividades.
4. La relación que hay entre la asignatura de Educación Física y las actividades de deporte extraescolar.

Tras el análisis de los resultados destacan las siguientes conclusiones:

1. La orientación metodológica de los monitores se orienta más a los resultados en competición, mientras el profesorado de Educación Física lo hace más hacia aspectos didácticos. Así mismo, éstos creen que el deporte extraescolar se centra demasiado en aspectos técnicos y debería hacerlo en comprender la estructura interna de los deportes. Sin embargo, los primeros le dan una gran importancia al aprendizaje técnico en etapas iniciales para lograr resultados en etapas más avanzadas.
2. Ambos grupos coinciden en la inestabilidad laboral de los monitores. Los profesores consideran que la formación es la clave para poder desarrollar adecuadamente un proyecto educativo de deporte escolar.
3. También hay acuerdo en cuanto a la necesidad de aumentar la coordinación de los agentes implicados, aunque deba estar dirigido desde las administraciones públicas locales y autonómicas. Admiten la falta de relación entre el profesorado y las actividades extraescolares y reconocen que con una adecuada coordinación mejoraría su orientación educativa. Afirman que un mayor reconocimiento y recompensa de la implicación del profesorado de Educación Física mejoraría esta relación.
4. Existe también desacuerdo sobre la necesidad de establecer una correspondencia de la programación de las actividades extraescolares en relación a la Educación Física. Sólo el profesorado lo considera oportuno.

Parece confirmarse la necesidad de una relación estrecha entre el ámbito escolar y el local para lograr una adecuada orientación educativa, así como la adecuada formación y profesionalización de los monitores para superar el modelo competitivo convencional y ampliar las posibilidades educativas del deporte escolar.

1.7. La percepción de jóvenes deportistas, padres, entrenadores y gestores el deporte juvenil (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos, 2008).

Este estudio analiza la percepción de estos cuatro agentes implicados en el deporte juvenil a través del Cuestionario de Percepción del Entorno Deportivo, aplicado a 46 gestores, 333 deportistas de categorías infantil y cadete, 333 padres y 67 entrenadores. Los jóvenes practicaban tanto deportes individuales como colectivos. El cuestionario contenía 26 expresiones sobre el entorno psico-social y organizativo del deporte con el que se encuentran implicados, a las que respondían según su grado de acuerdo. Un análisis de componentes principales con rotación Varimax dio como resultado 5 factores:

- Antideportividad.
- Entrenadores educadores.
- Padres respetuosos.
- Organización de la competición.
- Buen arbitraje.

Como podemos apreciar, entre los cinco factores hay uno relacionado con cada uno de los cuatro colectivos, recogiendo el papel más significativo que cumple en el deporte juvenil. Además, hay un quinto relacionado con el arbitraje, un colectivo que no se incluyó en el estudio. Queremos llamar la atención sobre este aspecto porque parece habitual considerar a los árbitros como parte de la propia competición deportiva, por lo que no se les suele contemplar como agentes implicados. Sin embargo, suponen un agente muy significativo en modelos de deporte competitivo, pues la aplicación de las reglas puede realizarse de muchos modos y según qué matices pueden lograr competiciones más formativas y participativas y que eduquen en el juego limpio.

Los resultados más significativos muestran que el entorno deportivo es apreciado positivamente, aunque los jóvenes perciben una elevada carga de antideportividad en la competición.

Tanto los entrenadores como los gestores confirman la idea de que los entrenadores deberían tener más y mejor formación, aunque hay buena intención en su labor, hecho este especialmente percibido por los padres. Esto parece ser una realidad demasiado extendida a la luz de las experiencias y estudios que recogemos en este capítulo. La formación de los monitores es la educación de quienes deben educar a los escolares, por tanto, es tan importante que sea educativo el deporte como el modelo de formación.

Sólo los gestores tienen una percepción negativa del comportamiento de los padres, lo que llama la atención si lo transferimos a otros contextos. Los propios investigadores resaltan este hecho, ya que uno de los factores de

análisis era el comportamiento de los padres en los partidos, con la previsión de que fuese antideportivo. Son los agentes más conocedores de los acontecimientos que se producen en los campos de juego quienes tienen esa valoración. Podríamos deducir que existen ciertos prejuicios en torno a este asunto, que pueden estar siendo superados gracias a un cambio de conciencia deportiva, fundamentado en un cambio del modelo dominante de deporte en edad escolar.

La gestión es percibida mejor por los padres que por los deportistas, los entrenadores y los propios gestores. Éstos son los que peor perciben, en general, el entorno psico-social del deporte juvenil. Creemos que normalmente los padres perciben que todo va bien si las cosas salen como se espera, aunque no conozcan los detalles del día a día. Por ello, a nuestro entender, son más fiables las valoraciones del resto de agentes, quienes pueden ser más críticos con los detalles que consideran importante solucionar en el quehacer diario.

1.8. Con qué deporte escolar sueñan las familias (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006).

Con este sugerente título las autoras presentan su estudio sobre las opiniones de las familias de tres centros escolares de Vizcaya acerca de su visión sobre el deporte escolar. Estas opiniones se han recogido mediante grupos de discusión convocados al efecto, tratando a cada centro como un estudio de caso, cuya conexión se encontraba en las reuniones de un seminario al que asistían representantes del profesorado, de las familias y de la Universidad del País Vasco. Este estudio ha sido motivado por la detección, durante el curso 2003/04, de la insatisfacción de algunos colectivos con respecto al deporte escolar de sus centros. Con la confianza de que las familias puedan ser el motor del cambio, así como el resto de agentes implicados en los centros escolares: escolares, monitores, profesorado y equipos directivos; se establecen grupos de discusión con cada colectivo³, a partir de los cuales se elaboran:

- Informes por colectivos de cada centro.
- Informes de todos los colectivos de cada centro.
- Revisión, validación y discusión de todos los colectivos de los tres centros.
- Informe del caso global.

La información emanada se articuló en torno a las siguientes temáticas (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006: 100):

1. Necesidad de coordinación entre Educación Física y deporte escolar.

³ Las autoras se refieren a ellos con el término “audiencias”.

2. Los valores que puede desarrollar el deporte.
3. La satisfacción con el deporte escolar.
4. El deporte educativo de sus sueños.

Con respecto a la primera temática consideran que no hay coordinación, pero que debería haberla porque la función común es educar. Resaltan la importancia del profesor de Educación Física como nexo de unión entre la escuela y el deporte escolar.

Por otro lado, el resto de colectivos consideran muy positivo que las familias se impliquen en el deporte escolar, considerándolas motor del cambio y reivindicando medios para su formación específica.

Las familias demandan un consenso en las normas de convivencia que regulen el deporte escolar de manera similar al ámbito escolar formal.

Tienen claro que el deporte puede desarrollar valores de desarrollo personal (respeto hacia uno mismo, hábitos de vida, esfuerzo, autonomía) y social (relaciones interpersonales, trabajo en equipo, amistad, respeto, ayuda, cumplir las normas, integración, solidaridad, compartir).

También plantean la necesidad de evitar actitudes relacionadas con la competitividad, especialmente de algunos familiares que se comportan de forma *“patética y deshonrosa”*:

“Determinados comportamientos deberían evitarse son vergonzoso para el resto de los padres y para sus propios hijos (notas de campo del grupo 2 de Seber Altube, 18 /5/05).” (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006: 103).

Resultan interesantes las reflexiones de algunas familias sobre el sentido negativo que tienen actitudes generalmente bien consideradas en el mundo del deporte, como *“el esfuerzo hasta la exhaustividad o el exceso de celo en la dedicación”* (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006: 103). También se muestran contrarios a actitudes de discriminación por género o capacidad y estiman excesiva la importancia que se le da a ganar o perder.

Consideran imprescindible la labor del entrenador para lograr un deporte educativo. Se encuentran suficientemente satisfechos con la tarea realizada por los entrenadores, aunque demandan más formación y sensibilidad.

De los escolares desean un mayor compromiso, aunque reconocen que existe demasiada saturación en la oferta extraescolar.

En cuanto a las instalaciones, no parecen estar demasiado contentos y exigen mayor coordinación entre los centros escolares y las entidades municipales.

Demandan mayor variedad de actividades deportivas en la oferta de deporte escolar y piden que se amplíe la multideportividad, al menos hasta los 12 años. Dan mucha importancia a que se realicen actividades mixtas que favorezcan la coeducación.

“Consideramos de gran interés el sueño de jugar en equipos mixtos, tal y como ocurre en la vida.” (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006: 105)

Como propuestas prácticas a partir de lo expuesto anteriormente, plantean:

- Incluir el deporte escolar en el Proyecto Educativo de Centro para garantizar su carácter educativo y su coordinación con la vida escolar.
- Revisar la organización de los programas.
- Elaborar decálogos de buena conducta de los espectadores y participantes (escolares y monitores).
- Participar de manera conjunta todos los agentes en la revisión de las normas.
- Crear espacios de encuentro para facilitar el diálogo.
- Revisar el modo de entender el resultado en las competiciones.
- Implicar directamente a los centros en más aspectos de la organización del deporte escolar.

Una vez más, este estudio nos pone sobre la pista de los retos del deporte escolar, completamente compatibles con los de nuestra realidad en Segovia, pese a las diferencias que puedan existir con la realidad vizcaína.

Así mismo, la metodología empleada en el análisis de los grupos de discusión y los temas abordados en ellos coinciden enormemente con nuestro estudio, por lo que podremos encontrar paralelismos que nos ayuden a definir el modelo de deporte escolar que surge de esta investigación.

Otra publicación relacionada con este estudio es la de Macazaga, Vizcarra y Rekalde (2006) en la que recogen el proceso previo de formación de los coordinadores de deporte escolar de estos centros, profesores de Educación Física, motivados por buscar soluciones al deterioro, que a su parecer, estaba sufriendo el deporte escolar de sus centros. Nos interesa especialmente el papel que puede llegar a jugar el profesorado de Educación Física en la transformación del deporte escolar si se encuentra suficientemente motivado. La obra citada refleja el proceso de implicación por el cambio generado desde dentro, buscado apoyo exterior en un agente facilitador como es la universidad, y la inquietud por implicar al resto de agentes del deporte escolar.

Quisiéramos destacar los principios sobre los que basaron el estudio, que nos parecen la base de una iniciativa fundamentada en *“el diálogo y orientada a la transformación”* (Macazaga, Vizcarra y Rekalde, 2006: 208-209), como deseamos que lo sea en nuestro caso:

- La demanda de cambio proviene de los propios implicados.

- La capacidad de escucha activa del otro para ayudar a ahondar en sus temas de interés, sin interferir en su pensamiento.
- La reflexión compartida para mantener un carácter abierto y dinámico del proceso.
- La necesidad de reconstrucción como práctica transformadora.
- Las relaciones de horizontalidad entre los miembros, consiguiendo que la investigación pertenezca a todos y sea una responsabilidad conjunta, en la que cada uno tiene sus propias funciones.

1.9. Un análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños (Latorre Román y cols., 2009).

En este estudio los autores han buscado dar respuesta a las siguientes cuestiones mediante una encuesta diseñada específicamente:

- ¿Cuál es la influencia de los padres en la promoción de sus hijos?
- ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los padres en relación a la organización deportiva en la que participan sus hijos?
- ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los padres sobre el deporte escolar?

La muestra ha estado constituida por los padres de niños que participan en escuelas deportivas de cinco localidades de la provincia de Jaén. En total participaron 43 hombres y 42 mujeres, de un total de 100 hijos. Se ha realizado un análisis estadístico descriptivo de frecuencias.

De los resultados obtenidos, destacamos que el 49,41% asiste siempre a las competiciones de sus hijos y el 27,06% lo hace a menudo. Aún queda un 11,76% que no asiste nunca.

En cuanto a su reacción ante los resultados de competición de sus hijos, el 23,53% se enfada un poco si pierden; aunque afortunadamente el 70,59% declara no enfadarse nunca.

Los motivos por los que inician a sus hijos en el deporte son variados: el 43% les inician por ocupar el tiempo libre, el 39% por su educación, un 35% lo hace por salud y un 13% les inician por rendimiento.

En cuanto a las expectativas que tienen sobre sus hijos en la práctica deportiva, coinciden con la respuesta a la cuestión anterior al figurar en las primeras posiciones, por orden: la formación y educación, la salud, alejarles de hábitos insanos y la diversión y socialización.

La satisfacción por las instalaciones es mediocre, pues aproximadamente el 60% se expresa en términos de regular o buena y el 40% restante entre muy mala y mala. Se encuentran medianamente satisfechos con la oferta de actividades deportivas, con un 52,94% que la consideran buena y un 29,41%

regular. Estos resultados son muy similares a los de la organización deportiva.

Sin embargo, la percepción de la titulación de los monitores es mucho mejor, ya que el 45,88% la considera buena y el 15,29% muy buena. Llama la atención el hecho de que casi la cuarta parte de los consultados no sabe qué contestar sobre este asunto.

También se detecta cierto grado de incoherencia cuando se responde a los posibles riesgos de la práctica deportiva y a sus beneficios para la salud. Un más que escueto 4,71% considera que no hay riesgos, frente a un 57,56% que piensa que tiene un poco de riesgo y el 24,71% que cree que es muy arriesgado. Sin embargo, el 56,47% considera que el deporte tiene muchas consecuencias positivas para la salud de sus hijos. Pese a ello, aseguran conocer las consecuencias del entrenamiento y los beneficios del deporte de forma generalizada.

Los autores estiman que existen ciertas contradicciones al asociar directamente entrenamiento deportivo con salud. Pese a ello, la actitud de los padres es positiva hacia modelos orientados a la salud sin darle excesiva importancia a la competición, por lo que proponen programas "*multilaterales y multideportivos*" para garantizar una iniciación deportiva saludable (Latorre Román y cols., 2009: 18).

Este estudio cuantitativo también nos muestra cuáles son las expectativas de las familias en relación al deporte escolar que quieren para sus hijos, orientado a su educación, su diversión y a mejorar su salud. El desconocimiento que muestran sobre las consecuencias del entrenamiento nos induce a reforzar la idea de la necesidad de informar y formar a las familias acerca de las posibilidades y limitaciones del deporte escolar y de la competición deportiva. Sólo así se logrará que la influencia sobre sus hijos se realice con conocimiento de causa y por tanto impulse en la misma dirección que el modelo de deporte escolar que se plantea para el futuro.

1.10. La familia española ante la educación de sus hijos. Las actividades extraescolares (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001).

En esta publicación se analiza el debate sobre la responsabilidad de las familias ante la educación de sus hijos y sobre la libre elección educativa. Desde un enfoque general de la educación, consideran que, habiéndose superado ya la demanda de las familias de una educación para todos, generalizada y pública, nos encontramos en un periodo en el que la demanda se centra en la calidad educativa. Los autores plantean la necesidad de superar la visión reduccionista de la calidad educativa como medio para reducir el atraso de un país y recuperar el sentido que tuvo hace más de un siglo:

“En el siglo XIX, en el impulso a la educación estaba presente el deseo de hacer individuos libres, que pudieran utilizar sus capacidades de autoentendimiento y autodeterminación.” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001: 7)

Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) han realizado una encuesta a una muestra de 2.519 padres (18%) y madres (82%) de alumnos de enseñanza obligatoria, representativa a escala nacional en ese segmento de población, sobredimensionando algunas provincias para tener datos suficientemente representativos de las mismas. Se han tocado un total de 811 municipios de las seis zonas establecidas (Barcelona, Vizcaya, Valencia, Madrid, Sevilla y resto de España). Respondieron a un cuestionario relativamente amplio de preguntas para medir el grado de asunción de la responsabilidad de las familias en esta tarea educadora, considerándolas partícipes del sistema, en el que la acción responsable y la libertad de elección son dos caras de una misma moneda. El análisis de la percepción que tienen de sí mismos como responsables de la educación de sus hijos se contrasta con el de sus acciones efectivas como educadores de sus hijos, *“como coadyuvantes de la educación de los colegios, como partícipes en el funcionamiento efectivo del sistema escolar, y como ciudadanos que intervienen en la discusión pública sobre educación”* (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001: contraportada).

“Lo que el análisis parece revelar es que hay una distancia apreciable entre la declaración de responsabilidad y el ejercicio efectivo de esta.” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001: 13)

Nos resulta interesante este planteamiento sobre el sistema educativo en general porque consideramos que el deporte escolar se encuentra, precisamente, en un estadio anterior, en el que la demanda y los esfuerzos se deben centrar en lograr un deporte escolar para todos, partiendo de la responsabilidad institucional y pasando por la implicación responsable de las familias. Cuando esto se generalice, cuando todos los niños y niñas puedan hacer la actividad física o el deporte que deseen, podremos pasar al siguiente estadio consistente en lograr un sistema deportivo de calidad que garantice una vida activa y saludable para todos los ciudadanos, de manera que empleen su tiempo libre de un modo enriquecedor social y personalmente.

Este estudio tiene en cuenta las actividades extraescolares como parte de este sistema educativo y como un factor determinante de las posibilidades de elección de las familias y, por tanto, un ámbito en el que pueden ejercer su responsabilidad y su libertad. Cabe señalar que el estudio se refiere a las actividades extraescolares en sentido amplio. Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) plantean que los padres y las madres intervienen activamente en la educación de sus hijos en cuatro niveles posibles:

1. Delegando la educación en las instituciones educativas, lo que supone, como dicen los autores *“la mayor parte de la educación formal de sus hijos (al menos en términos temporales)”* (p. 145).

2. Delegando en otras instituciones o personas *“a las que contratan para ocupar a los hijos en las llamadas ‘actividades extraescolares’”* (p. 145).
3. Poniendo a disposición de sus hijos medios como libros, televisión, ordenadores, acceso a Internet, para complementar su educación.
4. Participando activamente en la educación de sus hijos *“ayudando en las tareas escolares y acudiendo con ellos (...) como guía, a representaciones y manifestaciones artísticas de índole variada”* (p. 145).

Si aplicamos este análisis a nuestro ámbito, a nuestro entender, podemos ver cómo:

1. Es la asignatura de Educación Física y su profesorado quienes cumplen este papel en la educación formal.
2. El deporte escolar, el deporte de base federado, la tecnificación deportiva u otras ofertas para escolares, responden a esta tarea desde el ámbito no formal.
3. El modelo deportivo de los escolares está condicionado por la información que reciben a través los diferentes medios que ponemos a su disposición. En este sentido, consideramos que la elección de los contenidos determinará el modelo de deporte percibido y que posiblemente condicionará la visión del deporte en edad escolar.
4. La realización de actividad física y del deporte en familia (excursiones, deportes de recreo y aire libre, etc.) y la asistencia como espectadores a eventos deportivos suponen modos efectivos de responsabilidad educativa, que producirán resultados diversos.

De este estudio se desprende que *“una mayoría de los padres con opinión formada [52%] prefiere un sistema educativo que ocupe la mayor parte del tiempo de los chicos”* (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001: 145), frente al 22% que prefiere que les deje mucho tiempo libre, por lo que las actividades se presentan como un modo de alargar el horario lectivo. No parece estar claro *“quién decide la ocupación del tiempo de quién”* (p.145) a la hora de elegir las actividades extraescolares, pues se muestra una conjunción de voluntades de hijos y progenitores difícil de desligar para conocer *“quién pone en marcha el carrusel de las actividades extraescolares”* (p. 146).

De este modo, el 69% afirman que su hijo acude a alguna actividad extraescolar, apreciándose mayor participación cuanto mayor es el status económico, nivel de ingresos y estudios finalizados de los padres. Por ejemplo, lo afirman el 55% de los padres que no han finalizado los estudios primarios, frente al 80% de los padres con estudios universitarios; o el 46% de padres con ingresos mensuales inferiores a 100.000 euros, frente a un 80% de quienes tienen ingresos superiores a los 300.000 euros.

En cuanto al número de actividades que realizan semanalmente, encontramos que una tercera parte no hace ninguna actividad, otra tercera parte hace una y el otro tercio hace dos o más actividades a la semana. La

media de todos, incluyendo quienes no hacen ninguna, es de 1,09 actividades a la semana.

Otro dato interesante es cuál es el tipo de actividad extraescolar que realizan. Destacan los estudios de inglés (30%) seguidos de un deporte específico: el fútbol (18%), tras los que le sigue la música (14%) y la natación (10%). Se puede apreciar que la práctica de actividades deportivas es muy amplia, en contraste con otras actividades extraescolares como las clases complementarias de diferentes materias escolares y actividades culturales o artísticas. Las actividades deportivas son específicas en la inmensa mayoría de los casos: diferentes deportes de equipo (fútbol, 18%, baloncesto, 7%, balonmano, etc.) e individuales (natación, 10%, gimnasia rítmica, tenis, artes marciales, etc.). También actividades como el ballet (3%) y la danza (6%) se encuentran entre las actividades físicas declaradas por los padres.

Los autores constatan la percepción generalizada del descenso de actividad física y deportiva extraescolar en Educación Secundaria, con un 34% frente al 42% de Primaria.

Otro elemento que han valorado en el estudio es el papel de las AMPAs. Parece los padres y madres albergan una opinión bastante optimista de la función de estas asociaciones, encaminadas tanto a ofrecer un foro de participación como a organizar determinados servicios a sus miembros, en este caso a sus hijos. El 71% afirma haber asistido a alguna reunión del AMPA en lo que va de curso y un 57% de ellos consideran que son muy útiles (21%) o bastante útiles (36%) (p. 234-235).

Empleando dos tipos de actividades desarrolladas comúnmente en el ámbito escolar: las representaciones teatrales y las competiciones deportivas, analizan el grado de implicación y participación de los padres y madres en las mismas. Es interesante ver que ellas acuden más a las representaciones teatrales y ellos a las competiciones deportivas. Además, sólo el 53% afirma que acudió siempre que su hijo participaba en una competición, porcentaje que se reduce al 30% si en la competición participa el centro de su hijo, y no necesariamente él. La participación de los padres aumenta con el aumento de sus estudios y de su poder adquisitivo y disminuye con la edad (p. 237).

Desde nuestro punto de vista, a la luz de estos datos podríamos destacar que el nivel adquisitivo de las familias es un condicionante importante a la hora de implicar a sus hijos en actividades extraescolares, aunque no podemos saber cuál de las siguientes causas es la más importante:

- El coste de las actividades y de los medios necesarios para llevarlas a cabo (transporte, equipamiento, etc.).
- El interés por las actividades, por una formación complementaria de sus hijos, ligado a las expectativas sobre ellos.
- La ocupación laboral de los progenitores, es decir, la incompatibilidad horaria con la vida familiar.

- La cultura del ocio y el consumismo de actividades organizadas de determinado sector de la población, frente a la ocupación del tiempo libre espontáneo.
- El tipo de centro escolar al que asisten los hijos y el contexto urbano en el que viven, en función de la amplitud de la oferta de actividades extraescolares.

El carácter voluntario de las actividades extraescolares les confieren un valor añadido, por lo que una oferta variada responderá a una demanda diversa en intereses, necesidades y poder adquisitivo. Creemos que la administración pública será la responsable de vertebrar esta demanda generalizada de ampliación del tiempo ocupado y organizado desde el ámbito no formal de la educación, especialmente para cumplir con su obligación de ofrecer las mismas oportunidades a toda la población y favorecer la integración social. Planificar y estructurar el deporte en edad escolar, sea cual sea su carácter y ámbito organizativo, ayudará a lograr responder a esta demanda y optimizar los recursos disponibles, tanto públicos como particulares.

Parece que las actividades físicas y deportivas extraescolares son una demanda importante entre quienes ocupan el tiempo libre de un modo organizado. Teniendo en cuenta que proponemos un deporte escolar educativo como propuesta extraescolar, podríamos concluir que el deporte escolar se encuentra entre una de las mejores opciones para responder a la demanda generalizada de ampliación del horario escolar, pues su "formalización educativa" la sitúa a caballo entre lo escolar y lo extraescolar⁴. Así mismo, su carácter recreativo y lúdico animará más a participar en actividades deportivas a las familias que desean más tiempo libre para sus hijos.

Por último, nos gustaría reflexionar sobre la especificidad deportiva de las actividades extraescolares que se muestran en este estudio. De él no se desprende si el origen de una propuesta deportiva tan especializada se encuentra en la oferta o en la demanda. Pero en otros estudios y experiencias más recientes revisados en este capítulo (García Edo y Bartolí i Guillemat, 2005; Macazaga, Vizcarra y Rekalde, 2006, Martínez Aguado, 2007; Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006) parece que es más un problema de oferta, fundamentada en un modelo que reproduce el deporte de los adultos. Creemos que los niños participan en las actividades que hay ofertadas porque los padres los inscriben. Aunque puedan influir con la demanda, la oferta y sus condicionantes se imponen. Una década después, nos habría gustado comprobar que la repetición de este estudio nos muestra un panorama mucho más multidisciplinar, coeducativo y diverso, valores propios de la

⁴ Ver en el Capítulo II, el apartado 4.4. sobre la relación de convivencia entre la Educación Física y el deporte escolar.

educación que deberían mantenerse en las actividades extraescolares. Sería una señal de cambio de modelo y de consolidación del deporte escolar educativo.

1.11. Los estereotipos de género en la actividad física y el deporte desde la perspectiva del alumnado (Blández, Fernández y Sierra, 2007).

En este estudio se realiza un análisis cualitativo de la percepción de los escolares de Educación Primaria y Secundaria sobre los estereotipos habitualmente relacionados con la actividad física y el deporte y sus manifestaciones en el entorno de la escuela, definidas según las siguientes dimensiones:

- “- Interés hacia la actividad físico-deportiva;*
- actividad física desarrollada habitualmente;*
- competencia y habilidad en la actividad físico-deportiva;*
- desigualdades percibidas en el entorno escolar y extraescolar;*
- aceptabilidad social de género de las actividades físico-deportivas”*
(Blández, Fernández y Sierra, 2007: 4)

Para ello han organizado grupos de discusión en ocho centros públicos seleccionados de dos comunidades autónomas (Madrid y Castilla – La Mancha), de las dos etapas educativas (Primaria y Secundaria) y de diferentes ámbitos (rural y urbano). Para garantizar su proporcionalidad y diversidad los ocho participantes de cada grupo se seleccionaron según las siguientes características: género, edad y práctica de actividad física extraescolar.

Los resultados que consideramos más significativos son los siguientes:

- La manifestación más generalizada es que las chicas y los chicos están igual de interesados por la actividad física, y lo que varía son los gustos y los motivos. Existen estereotipos sexistas que vinculan el interés de las chicas por motivos estéticos y el de los chicos por el interés en la práctica.
- En relación a los gustos, consideran que el componente de agresividad de algunos deportes producen rechazo en las chicas. Aún así, en Primaria creen que es importante probar para saber si te gusta. Sin embargo, en Secundaria atribuyen mucha importancia a la experiencia y a la educación recibida desde pequeños. En cualquier caso, distinguen tres tipos de preferencias:
 - o Las que les gustan a las chicas: relacionadas con el ritmo o deportes como la natación, el baloncesto, el voleibol y el pádel.
 - o Las que les gustan a los chicos: el fútbol, seguido de lejos por el rugby, baloncesto, balonmano, tenis, karate, etc.

- Las que les gustan a los dos, como el baloncesto o la natación.
- Piensan de forma casi unánime que los chicos hacen más cantidad de actividad física, atribuyéndoles a éstos cualidades físicas que lo hacen más viable, planteando ciertas expectativas de tecnificación e, incluso, de profesionalización.
- Consideran que el nivel de competencia en el deporte depende de la modalidad, coincidiendo con las diferentes preferencias expresadas anteriormente. Tras esta percepción subyacen estereotipos relacionados con las cualidades físicas atribuidas a cada sexo. En algunos casos son consideradas innatas y en otras se asocian a las experiencias de práctica y educación:
 - Los chicos son más resistentes y fuertes.
 - Las chicas son más flexibles, coordinadas y rítmicas.
- Las chicas reivindican su capacidad para ser competentes en el deporte y la confianza en sus posibilidades. Por su parte, los chicos las reconocen algunas posibilidades de equipararse a ellos, aunque creemos que con cierta inconsistencia y falta de coherencia en el discurso.
- En tres grupos de discusión de Castilla – La Mancha consideran que las actividades deportivas extraescolares son variadas y tienen en cuenta los diferentes gustos de chicos y chicas, aunque en los cinco restantes creen que hay más actividades que les gustan a ellos. El fútbol es la actividad más generalizada, demandada también por las chicas, aunque reconocen que no suele ser viable por falta de participantes femeninas, lo que limita su participación a determinadas edades en las que aún les dejan jugar con chicos en equipos mixtos. También hay exclusión de chicos en los deportes considerados femeninos, como la gimnasia rítmica.
- En general los padres y las madres animan a sus hijos e hijas a participar en actividades físicas, por razones de salud e incluso como futuro profesional; sin embargo, aprecian ciertas reticencias por incompatibilidades con el estudio o por considerarlo propio de chicos.

Podemos apreciar que existen ciertos estereotipos ligados al deporte que parecen insalvables, aunque en ocasiones los escolares se muestran sensibilizados en buscar posibilidades que aumenten la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas. Consideramos que esta sensibilización, que se aprecia incipientemente entre los escolares, también debería reflejarse en la oferta deportiva institucional, con fórmulas que garanticen la coeducación y normalicen la igualdad, como comentábamos que apreciaban los escolares de Castilla – La Mancha. El deporte escolar se presenta como garantía de coeducación e igualdad, por principios y por procedimientos, al basarse en un modelo educativo multidisciplinar, vinculado a la escuela.

Creemos que resulta más viable que el deporte convencional, demasiado centrado en la competición, la tecnificación y la selección deportiva, algo que dificulta la integración de chicos y chicas en las mismas actividades.

Nos ha interesado este estudio por tres razones:

1. El conocimiento de la percepción de estos estereotipos entre los escolares y su análisis, con el fin de ayudarnos a identificarlos en nuestra investigación.
2. La metodología empleada, basada en grupos de discusión con escolares y en un análisis descriptivo - interpretativo.
3. El interés por reconducir las creencias sobre el género en la actividad física y deportiva hacia un planteamiento más coeducativo y menos sexista.

1.12. La efectividad de la actividad física para reducir la obesidad y otros factores de riesgo cardiovascular en los escolares. Intervención “MOVI” en Cuenca (Martínez Vizcaíno, 2008; Sánchez López y Martínez Vizcaíno, 2009)

Según el autor (Martínez Vizcaíno y cols., 2006) la población infantil está sufriendo un aumento en la obesidad debida a los cambios en el estilo de vida, especialmente a la alimentación y al sedentarismo.



Figura 4.3. Cartel con la mascota “MOVI”. Fuente: www.movidavida.org.

Desde el Centro de Estudios Socio-Sanitarios (CESS), de la Universidad de Castilla – La Mancha, han implementado un Programa denominado “MOVI”⁵, para promover el ejercicio físico para escolares y valorar la eficacia de un programa de actividad física en el tiempo libre en la reducción de la obesidad y otros factores de riesgo cardiovascular en estas edades (8 a 12 años).

El origen de la intervención práctica está en los datos monitorizados desde 1992 en Cuenca capital, que revelaban un aumento del sobrepeso infantil (Martínez Vizcaíno y cols., 2006).

El programa MOVI se realizó en 10 colegios de la provincia de Cuenca. Sus objetivos eran:

- Aumentar la cantidad y calidad de actividad física de los escolares a 3h semanales de resistencia aeróbica, 45’ de fuerza muscular y 45’ de flexibilidad. En total, tres sesiones semanales de 90’.
- Conseguir la adhesión al programa durante 2 años.
- Mejorar aspectos socioafectivos, psicológicos y conductuales como:
 - o Mejorar las relaciones interpersonales.
 - o Aprender a cooperar y respetar a los demás.
 - o Mejorar las habilidades y destrezas básicas.
 - o Aumentar la confianza, la autoestima y la imagen de uno mismo.
 - o Aumentar la sensación de bienestar.
 - o Adquirir hábitos saludables cotidianos (sueño, dieta, ejercicio...)

Las actividades estaban basadas en juegos con material alternativo (indiacas, fresbees, etc.), juegos predeportivos, bailes y minideportes; y se realizaban en instalaciones deportivas fuera del horario lectivo.

Los monitores eran licenciados y diplomados en Educación Física, que participaron en un programa de formación de 2 días con los responsables de la intervención. Así mismo, se elaboraron fichas de actividades para que todos los grupos realizaran el mismo programa.

Otro detalle importante es que se crearon diferentes artículos (gorra, juegos y camiseta) con la mascota “Movi”, que se iban entregando a los participantes para promover su adhesión al programa y recompensar la

⁵ Puede ampliarse información en <http://www.movidavida.es> . “Movi” es su mascota y representa una chispa de energía que simboliza el dinamismo y la habilidad para cambiar de forma.

actitud positiva. Otra acción para la promoción del programa fue la elaboración de un vídeo sobre el desarrollo de la actividad⁶.

Un aspecto muy importante es que el seguimiento del programa no se ha realizado de manera externa, sino que se implicó a padres y profesores con reuniones periódicas, visitas a los centros, encuestas de satisfacción de familiares y alumnado e informes mensuales (asistencia, evaluación de la sesión y estado del material).

Lógicamente una intervención de esta magnitud ha requerido de una financiación especial para sufragar los gastos de material, monitores, artículos de promoción, aparte de los derivados de la propia investigación. Se ha estimado un coste de unos 200€ por participante (Martínez Vizcaíno, 2008).

El estudio ha dado como resultado que este programa de actividad física recreativa y no competitiva en horario extraescolar:

“Es efectivo para reducir la adiposidad de los escolares, medida a través del grosor del pliegue cutáneo tricípital, y para aumentar la concentración sanguínea de apo A-I y disminuir la de apo B. Además carece de riesgos para los escolares de menor peso, ya que si bien disminuye la adiposidad de los más corpulentos (IMC > percentil 75), aumenta el peso de los más delgados (IMC < percentil 25). (...) ya que los niños participantes en el programa reducían la masa grasa y aumentaban la masa muscular, no modificándose e incluso aumentando el peso total” (Martínez Vizcaíno, 2008: 237).

Los efectos de disminución moderada de la adiposidad se apreciaron de manera más notable en niñas.

De este estudio nos gustaría resaltar los siguientes aspectos:

- La importancia de una programación específicamente dirigida a la mejora de la salud, aunque esté basada en actividades recreativas. Los juegos son motivantes, pero no ejercerán un efecto sobre la salud de forma significativa si las “dosis” de actividad no están adecuadamente “administradas”. Por esta razón, el acondicionamiento físico saludable, implícito en el juego deportivo, debe ser explícito en la programación.
- La cualificación de los monitores como factores clave en el programa, tanto por su formación previa como por la formación específicamente diseñada para el programa de deporte escolar.
- La motivación y el interés por esforzarse en las actividades no tiene que estar ligado necesariamente a la competitividad. Las actividades lúdicas también generan esa motivación, aunque se reduzca la importancia del resultado. Además, no es incompatible la promoción

⁶ El vídeo puede verse en <http://www.movidavida.org>

de valores positivos con la mejora de las capacidades físicas y destrezas básicas. Por tanto un programa de estas características es educativo y divertido, siendo objetivamente saludable.

- La consignación presupuestaria suficiente que permita disponer de un material adecuado, motivante y seguro.
- El seguimiento del programa, que no tiene que estar originado exclusivamente por unos fines investigadores, genera unas dinámicas transferibles a cualquier contexto de deporte escolar motivado por la mejora del propio proceso.

1.13. Los espacios urbanos y su papel en el deporte realizado por escolares.

El número monográfico 91 de Apunts (2008), dedicado al “*deporte en los espacios públicos urbanos*”, recoge los estudios realizados por el Laboratorio de Investigación Social y Educativa del INEFC de Barcelona, entre el 2005 y el 2007, y por el Grupo de Estudio e innovación en deporte y sociedad de la Universidad Ramón Llull de Barcelona, entre el 2002 y el 2006, orientados a estudiar las redes sociales y los espacios públicos urbanos de la Ciudad de Barcelona.

Nos interesa especialmente el primero (Camino, Maza y Puig, 2008), en el que se estudian 30 espacios urbanos públicos y su uso por 62 redes sociales de diferentes características. Con este estudio identifican las relaciones que establecen los vínculos en las diferentes redes, el uso que hacen de estos espacios públicos, los tipos de actividades que se realizan, la valoración que hacen las personas que utilizan estos espacios y las características de los mismos que fomentan su uso deportivo.

Para categorizar a los usuarios establecen cinco rangos de edad, flexibles en sus límites: *infancia* (0 a 12 años), *adolescentes* (13 a 18 años) *jóvenes* (19 a 29 años), *personas adultas* (30 a 65 años), *gente mayor* (más de 65 años).

Las actividades deportivas se categorizan en: *juegos y deportes tradicionales*, *deportes modernos* (convencionales: baloncesto, tenis de mesa, frontón, fútbol, etc.), *deportes posmodernos* (de nueva creación en la cultura urbana: *skate*, *roller*, *bike*, etc.).

Finalmente, establecen diferentes tipos de redes sociales, en función de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Aunque a priori establecen la amistad, el parentesco, la vecindad y las relaciones laborales, a partir de la definición de red social de Requena (1994), son las familiares y de amistad las que se pueden identificar en el estudio, destacando éstas últimas en un 83% del total. Resulta significativo que sólo el 6,5% sean exclusivamente de adolescentes y el 12,9% de adolescentes y jóvenes.

Los niños (0 a 12 años) se encuentran circunscritos casi exclusivamente a las redes de familia, compuestas por los padres y madres⁷ con sus hijos, que usan los espacios durante los fines de semana y las tardes, tras el periodo escolar. Las actividades que realizan son variadas, tanto *modernas* como *posmodernas*, aunque lo hacen de una manera informal y lúdica. Los espacios se encuentran cercanos a su lugar de residencia, excepto en algunos casos de espacios mejor preparados para el juego infantil y prácticas deportivas *modernas*, adaptando el espacio para poder practicar el deporte que han elegido.

Las redes sociales de amistad entre adolescentes se caracterizan por ser mixtas, aunque son los chicos los que mayoritariamente participan en las actividades deportivas. Estos espacios constituyen un punto de encuentro y el simbolismo y la pertenencia al colectivo se ven muy marcados en la elección de los espacios y sus características. Por ejemplo, los deportes *modernos* se identifican con espacios más próximos al domicilio y configuración estereotipada, con equipamiento específico; mientras que los *posmodernos* requieren un desplazamiento hacia zonas más localizadas y, posiblemente, más alejadas del domicilio, las cuales no requieren de un equipamiento específico, que rechazan en ocasiones en favor de un equipamiento urbano rotacional no deportivo. Esta movilidad está motivada por la distinción y pertenencia a esa red social, a ese colectivo. Así un patinador se considera más de *street* (de calle) o de *skateparck* (de parque específicamente diseñado para el patinaje), como rasgo distintivo de identidad del grupo (Camino, Maza y Puig, 2008: 19-20).

Este estudio nos ofrece una visión concreta del uso de espacios urbanos con fines deportivos no reglamentados. Sin duda, el deporte en edad escolar requiere de un espacio físico y social para poder desarrollar sus actividades deportivas y juegos de manera informal, espontánea, autónoma, ajena a la Escuela y a las instituciones y colectivos que ofrecen una red social y un programa deportivo “precocinado”, lo cual es imprescindible para la educación de los escolares, pero que no puede ocupar la totalidad del tiempo dedicado a la actividad física y el juego de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario estudiar y diseñar los espacios públicos de las ciudades y pueblos para que vuelvan a ser ocupados por la gente de forma espontánea, respondiendo a la evolución en constante cambio de sus intereses y necesidades, garantizando la convivencia con el resto de ciudadanos que no comparten sus mismos intereses (Puig, 2008). El diseño de estos espacios no necesita ser siempre sofisticado, explícito o específico en su equipamiento y configuración. Con frecuencia son los usuarios los que le confieren su utilidad, adaptando las actividades o el propio espacio al uso que necesitan (Willcocks, 2008), tan sólo hay que respetar unos

⁷ No encontramos las referencias a si también están constituidas por los abuelos o por cuidadores, aunque suponemos que es así con una simple mirada a cualquier parque o zona urbana usada por los más pequeños.

parámetros que, en el caso de los escolares, suelen estar muy condicionados a la percepción de seguridad (Camino, Maza y Puig, 2008).

2. Experiencias sobre deporte escolar.

Es difícil que en la actualidad encontremos propuestas que difieran diametralmente de las concepciones más innovadoras del deporte escolar educativo. Sin embargo, aunque el discurso pueda ser mimético, podemos reconocer cuáles son los valores que implícitamente subyacen tras dichas propuestas. Más aún, las experiencias que hemos podido estudiar son aquellas que se publicitan y comunican como algo digno de dar a conocer en publicaciones, comunicaciones de congresos o en la Web. Tanto las que están en la tabla resumen como las que desarrollamos con más detenimiento en los siguientes apartados, defienden su postura en relación a una concepción asumida de manera generalizada del deporte escolar. No hemos encontrado ninguna que defienda el modelo antagónico al deporte escolar educativo. Los planteamientos que pudieran estar basados en el rendimiento y la selección de talentos, en la optimización técnica deportiva o en la búsqueda de una élite deportiva de base en edad escolar se incorporan a otros programas o ámbitos del deporte en edad escolar, asumiendo que en el deporte escolar sólo hay cabida para la educación, la recreación y la búsqueda de la salud. Todas las experiencias, de un modo u otro, pretenden que su propuesta se acomode al modelo educativo, aunque con diferentes matices.

A continuación intentaremos clasificar las experiencias que hemos analizado en los cuatro grandes modelos basados en los fines del deporte escolar.

- Experiencias tendentes a promover la recreación y el factor lúdico del deporte escolar.
- Experiencias dirigidas a impulsar hábitos higiénicos y sanitarios, concibiendo el deporte como una actividad saludable.
- Propuestas que se fundamentan en la mejora del rendimiento deportivo de los escolares y se basan principalmente en la faceta competitiva del deporte escolar.
- Experiencias que persiguen la educación integral de los escolares reforzando los valores personales y sociales más positivos del deporte escolar.

Como exponíamos en el esquema conceptual del “tetraedro del deporte escolar”, ninguna propuesta responde exclusivamente a uno de estos fines, tan solo se decanta prioritariamente hacia cada uno de ellos, tanto en las intenciones como en los resultados finales. Los fines que expresamos en el siguiente cuadro resumen están ordenados según la importancia que creemos que tienen en cada experiencia.

Referencia	Título	Fines del deporte escolar
Fraile, 2000, 2001a; Fraile y Arribas, 1998	<i>Proyecto Benjamines de actividad física extraescolar para segundo ciclo de Primaria en Valladolid.</i>	Educativo Recreativo
García Edo y Bartolí i Guillemat, 2005	<i>El programa de "Juegos Deportivos Escolares de Cataluña"</i>	Rendimiento (competición con fines formativos) Educación (juego limpio en competición)
Graça, 2004; De Sousa y Magalhães, 2006;	<i>El "Desporto na Escola" de Portugal.</i>	Educación Rendimiento (en otros programas)
Gracia Pérez, 2008	<i>El Programa "Deporte y Salud" del Ayuntamiento de Leganés (Madrid).</i>	Salud Educación
http://www.juegolimpioclm.es/	<i>Campaña "Juego Limpio" de la Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha.</i>	Educación
Kirk y Monjas, 2004; Quik, Danziel, Thorton y Simon, 2009	<i>Physical Education and Sport Survey 2008/09. Guide to delivering the five-hour offer.</i>	Salud Educación Recreación Rendimiento (en competiciones de ámbito federado)
Monjas Aguado y López Pastor, 1999	<i>Actividad Física Jugada: una propuesta alternativa de actividad física extraescolar.</i>	Educativo Recreativo
Moreno, 1998, 2002	<i>El Modelo Integrado para el Desarrollo del Deporte Escolar de Almería.</i>	Rendimiento (competiciones con fines formativos) Recreativo Salud
Pérez Pérez, 2009	<i>El deporte en edad escolar en Andalucía</i>	Rendimiento (con fines formativos) Recreación
Sánchez Sanz, 2009	<i>La actividad físico-deportiva en edad escolar en Navarra</i>	Rendimiento (Juegos Deportivos de Navarra) Educación (proyecto piloto de deporte escolar) Salud (campañas transversales) Recreación (Campañas deportivas escolares)
Velázquez Velázquez, 2009; http://www.campeonatosescolares.es	<i>Los Campeonatos Escolares, el Deporte Escolar Municipal y el Deporte Escolar Federado de la Comunidad de Madrid</i>	Rendimiento (con fines lúdicos y formativos)

Tabla 4.2. Experiencias y programas sobre deporte escolar según sus fines (Elaboración propia).

Podemos apreciar que todos los modelos que mantienen el programa convencional de Juegos Escolares tienen una finalidad predominantemente de rendimiento, identificada por una competición selectiva de fases. Algunas muestran intervenciones explícitas que las hacen más formativas, pero que no pueden considerarse educativas puesto que su finalidad no es la de educar a los escolares sino la de formarles en el deporte.

2.1. El legado olímpico en el deporte escolar de Inglaterra, por una sociedad más saludable.

Durante la última década se viene demandando una reestructuración de la Educación Física y el deporte escolar británicos (Kirk y Gorely, 2000; Kirk, 2003; Kirk y Monjas, 2004). Las diferentes instituciones con responsabilidades en materia educativa o deportiva no acaban de centrar sus esfuerzos en consolidar un modelo que contemple en todas sus dimensiones el deporte en edad escolar, tanto en el currículum educativo, como en el deporte escolar y el deporte federado. Muestra de ello es que:

- No existe profesorado especialista en Educación Física en las escuelas primarias (*Primary School*), por lo que, tampoco hay desarrollo del deporte escolar en estas edades, especialmente debido a las presiones a las que son sometidos los maestros para el cumplimiento del resto del currículum (Kirk, 2003).
- Es el profesorado de las escuelas secundarias (*Secondary School*) el responsable del deporte escolar en su centro.
- Existen muchas diferencias entre los deportes en función de su popularidad y arraigo en cada contexto local, lo que presenta un mapa muy desigual.
- Son los clubes deportivos los que ocupan este vacío, por lo que el deporte en edad escolar está condicionado por los intereses de cada uno de ellos (Kirk y Monjas, 2004).

Sin embargo, esta desalentadora situación puede sufrir una importante mejora debido a la celebración en el 2012 de los Juegos Olímpicos y Paralímpicos en Londres. El pasado 14 de octubre del 2009, el gobierno central, a través del *Department of children, school and families (DCSF)* y el *Department for Culture, Media and Sport (DCMS)*, en colaboración con *Sport England* y *Youth Sport Trust*, publicó una guía para promover la ampliación generalizada a cinco horas semanales de actividad física y deportiva (*Guide to delivering the five-hour offer*) entre los escolares de 5 a 16 años, y a tres horas semanales entre los 16 y los 19 años (Quik, Danziel, Thorton y Simon, 2009).

Resulta enormemente paradójico que uno de los países más desarrollados del planeta necesite de planes como este para lograr incentivar y generalizar la práctica deportiva entre los escolares. ¿O quizá no lo sea tanto? Posiblemente, las causas de que este país haya llegado a esas bajas tasas de práctica física se deban a su estilo de vida sedentario y urbanizado de la última etapa del siglo XX, en la que el deporte se ha visto relegando a un mero espectáculo, bien valorado socialmente y económicamente, pero practicado por una minoría. Sin duda, la concienciación sobre los problemas que existen en estas sociedades occidentales “desarrolladas” (ocio pasivo y alienante, enfermedades cardiovasculares y respiratorias, hábitos de vida insanos, etc.) han encontrado en la práctica de actividad física, y

especialmente en el deporte, una solución, más allá de sus valores educativos.

“El aumento del sedentarismo y de sus diferentes problemas para la salud, además de la creciente evidencia de los beneficios de la actividad física y los riesgos del sedentarismo para la salud, están haciendo aparecer multitud de estudios, preocupados por conocer los niveles de actividad y condición física de la población, sobre todo en población joven, (...) y en menor medida en la población adulta”. (Ries, 2008: 301)

La propuesta para alcanzar las cinco horas de actividad física semanal se fundamenta en la coordinación de diferentes agentes y entidades vinculados al deporte escolar y la Educación Física.



Figura 4.4. Estrategias para llegar a las 5 horas semanales de Educación Física y deporte de calidad. Traducido de Quik, Danziel, Thorton y Simon (2009: 15)

Se comienza a gestar con la *PE & Sport Strategy for Young People* en 2003. Se trata de una iniciativa gubernamental, fundada por la DCSF y la DCMS, para lograr un incremento de la participación de la gente joven y de la calidad de las Educación Física (PE) y el deporte escolar. Para ello se desarrolla un modelo de calidad implicando a alrededor de 450 Consorcios de Deporte Escolar (*School Sport Partnerships*) en toda Inglaterra. En el curso académico 2008/09 se encuentran implicados 21.526 escuelas y 356 Escuelas de Educación Superior en esta “Estrategia de Educación Física y Deporte para la Gente Joven” (Quick, Dalziel, Thorton y Simon, 2009). Estos “Consortios” son “familias” de escuelas que, por lo general, comprenden una Escuela de Educación Superior especializada en deporte, enlazada con diferentes Escuelas Secundarias, que a su vez lo están con otros tantos Escuelas Primarias y Especiales. El núcleo de este programa está en el *Partnership Development Manager (PDM)*, Gerencia para el Desarrollo de los

Consortios, que los gestiona a través del *School Sport Co-ordinator (SSCo)* en las escuelas Secundarias, del *Primary Link Teacher (PLT)* o el *Special School Link Teacher (SSLT)*, como enlaces en las Escuelas Primarias y Especiales, respectivamente. En el 2008 este programa se extendió a las Escuelas de Educación Superior, con el fin de aumentar la participación de los jóvenes de 16 a 19 años como voluntariado o liderazgo deportivo. Ya en el 2004 se aprecia un importante éxito del programa, lo que motiva a intentar lograr que el proyecto olímpico de Londres 2012 sirva para dejar un legado para los futuros jóvenes en la Educación Física y el deporte de calidad (Quik, Danziel, Thorton y Simon, 2009).

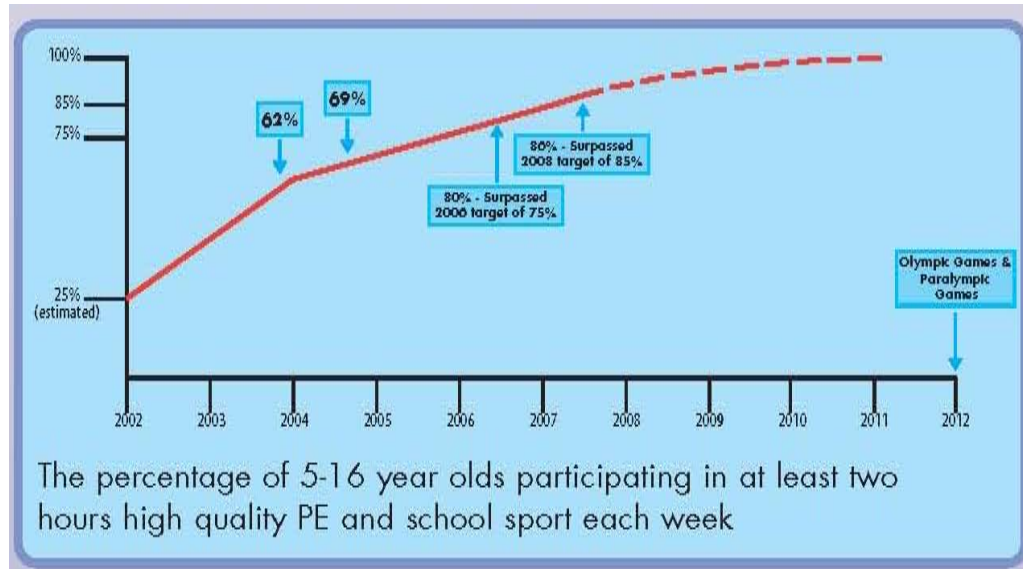


Figura 4.5. Porcentaje de personas entre 5 y 16 años que practican dos horas semanales de Educación Física y deporte de alta calidad (Departamento of Children, Schools and Families, 2008: 1).

Sin duda, este es un claro ejemplo de reconstrucción de un modelo, dotándolo de medios y estructura suficientes para resolver los problemas de indefinición y descoordinación que existían hasta el momento en Inglaterra. En este caso, la motivación se encontraba sustentada en tres pilares: la imperiosa necesidad de cambio, la oportunidad que presentaba el proyecto olímpico y un país con suficientes medios económicos para afrontar esta reforma en profundidad. Independientemente de los fines y objetivos reales de este proyecto de reforma de la Educación Física y del deporte escolar, se trata de una iniciativa de la que conviene tomar buena nota en nuestro contexto, por su grado de implantación, por su vinculación con los centros escolares y por su implicación de otros agentes externos. En el siguiente gráfico se expresan los diferentes Ámbitos en los que se trabaja para lograr que todos los escolares hagan cinco horas semanales de actividad física de calidad:



Figura 4.6. Distribución de las cinco horas, traducido de Quik, Danziel, Thorton y Simon (2009: 10)

Pese a asentarse en el sistema educativo y su dependencia económica y organizativa del proyecto olímpico, cuyo modelo es eminentemente competitivo, la aportación más reseñable se encuentra en el reto de aumentar el número de horas de actividad física semanal de calidad, de perseguir la activación de la población británica a través de la promoción de hábitos de vida, ante una preocupación social por el efecto del sedentarismo infantil.

2.2. El programa “Deporte y Salud” del Ayuntamiento de Leganés (Gracia Pérez, 2008).

Como hemos ido expresando a lo largo de este documento, la salud se viene planteando como un objetivo prioritario en los nuevos programas de deporte escolar, pero no suelen existir actuaciones concretas dirigidas específicamente a lograrlo. Generalmente suele ser una consecuencia, como hemos comentado en otras ocasiones, de la mejora de la condición física y de los hábitos implícitos en la práctica de actividad física y deporte.

Por otro lado, podemos ver que cada vez son más frecuentes las iniciativas dirigidas a la promoción de la salud de los más jóvenes, especialmente las destinadas a la prevención y a la adquisición de hábitos activos y alimenticios. Estas iniciativas se originan y promueven desde entidades de muy diferente carácter: administraciones públicas locales o autonómicas, asociaciones, ONGs, empresas o marcas comerciales, etc. En pocas ocasiones surgen de las propias entidades responsables de la organización del deporte escolar, quienes suelen considerarlo parte de los frutos de la práctica deportiva. Sin embargo, la escuela y el ámbito deportivo en edad escolar suelen ser el ámbito de aplicación de estos programas, de manera extrínseca y ajena a la propia programación.

A esta circunstancia se une la gran diversidad de propuestas, que normalmente se desarrollan de manera descoordinada, lo que llega a generar cierta competencia entre ellas y un desaprovechamiento de los recursos informativos y formativos que procuran a los escolares.

En Ayuntamiento de Leganés, desde su Delegación de Deportes, ha implementado en 2007 un programa para dar cauce a sus propias inquietudes y coordinar las diferentes acciones impulsadas por otras entidades y colectivos. Este proyecto denominado “Deporte y Salud” coordina los siguientes proyectos:

1. Apoyo a mayores en forma.
2. Seguridad en las instalaciones deportivas municipales.
3. Apoyo a las Escuelas Deportivas.
4. Apoyo a la asignatura de Educación Física, en Educación Secundaria Obligatoria.
5. Rutas urbanas para caminar.
6. Intervención en el ámbito laboral de Leganés.

Como podemos apreciar, las acciones 2, 3 y 4 están relacionadas con la actividad física y el deporte en edad escolar, de las cuáles la tercera es la más específica de todas, por lo que nos centraremos en ella.

Para desarrollar el proyecto de “Apoyo a las Escuelas Deportivas” se coordina a las siguientes instituciones:

- Deporte y Salud, como coordinadora.
- Área de Gestión de Competiciones Deportivas, como responsable municipal de la gestión deportiva.
- Clubes deportivos, como entidades relacionadas con el deporte escolar.
- Área 9 de Atención Primaria, como institución sanitaria autonómica.
- Fundación Leganés por el Deporte, como entidad privada con fines públicos interesada por el deporte en el municipio.

Este programa persigue mejorar la salud de los participantes a través de la mejora de la calidad de los entrenamientos y de la seguridad en las actividades. Para ello realizan las siguientes intervenciones:

- Una encuesta de valoración de los riesgos para la salud de los escolares, cumplimentada por sus padres o madres.
- Valoraciones antropométricas, podológicas y posturales de los escolares participantes en deporte escolar.
- Actividades formativas para los entrenadores relacionadas con la alimentación saludable y la seguridad en los entrenamientos.

Destacamos de esta experiencia varios aspectos de interés para nuestro contexto:

- La responsabilidad del Ayuntamiento para coordinar las iniciativas y encauzarlas para cubrir las necesidades de toda la población.
- La coordinación de diferentes entidades implicadas en el deporte y la salud de los ciudadanos, lo que da un elevado grado de coherencia y consistencia a las actuaciones que se desarrollen en el municipio.
- La importancia que se le da a la formación de los monitores deportivos, no dando por sentado que el deporte sea saludable por sí mismo.

De este modo se puede ir consolidando un modelo educativo que tiene en cuenta explícitamente la salud e interviene activamente para lograr mejoras objetivas.

2.3. El “Desporto na Escola” de Portugal, deporte escolar en el sistema educativo nacional.

Nuestro interés por la experiencia del país vecino radica en diferentes factores singulares, casi exclusivos, del deporte escolar portugués. La realidad actual proviene de la evolución de un deporte escolar que ha estado completamente integrado en la Escuela.

“En Portugal, el deporte escolar se desarrolla dentro del sistema educativo y es responsabilidad del GCDE (Gabinete Coordinador del Deporte Escolar), dependiente de la Secretaría del Estado de Educación, del Ministerio de Educación⁸”. (Graça, 2004: 100)

Tanto es así que hasta la Ley 208/2002, de 17 de diciembre, no es reestructurada, delimitando los diferentes ámbitos del deporte escolar (Graça, 2004; De Sousa y Magalhães, 2006):

- La *actividad interna*, encuadrada en el plan anual de los centros escolares para la dinamización del deporte, generalmente en forma de actividades o competiciones internas en cada centro, convivencias, etc. En este contexto se creó una forma organizativa alternativa a los Clubes de deporte Escolar (CDE): los “*Grupos de Formação*” cuyo ámbito se circunscribía a la actividad interna y que motivó el descenso de la participación en la actividad externa durante dos cursos académicos (2002/03 y 2003/04), lo que provocó su extinción a favor de los CDE.

⁸ Actualmente el deporte escolar es promovido desde la *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular* (DGIDC), a través de la *Direcção de Serviços de Desporto Escolar e das Actividades de Promoção da Saúde* (DSDEAPS).

- La *actividad externa*, desarrollada en el ámbito de los CDE, a través de competiciones o convivencias deportivas, con la configuración de grupos o equipos representando a cada centro escolar, en torneos de competitividad creciente: locales, regionales, nacionales e internacionales.
- La *formación deportiva especializada*, para el aumento del nivel deportivo de los escolares y el alargamiento de la práctica deportiva.
- Los *centros de formación deportiva*, que a modo de escuelas deportivas, se dirigen a la formación del alumnado desde segundo ciclo de *Enseñanza Básica* hasta el final de la *Enseñanza Secundaria*, siempre que cumplan una serie de requisitos que garanticen la calidad, los medios y la inclusión de alumnado de otros centros.

Esta “externalización” del deporte escolar portugués surge del debate que plantea, por un lado, ofrecer la posibilidad al alumnado la posibilidad de elegir el deporte o la actividad externa que desee y, por otro, el de garantizar un modelo *inclusivo* de escuela y de deporte escolar. Graça (2004) destaca estas causas del debate haciendo referencia a los deseos y vocaciones de los dos centros de interés del deporte escolar: el del sistema educativo y el del sistema deportivo.

“El deporte escolar viene siendo objeto de presiones políticas y de intereses, a veces divergentes. Así, percibimos algunas tensiones entre el sistema educativo y el sistema deportivo en nuestro país, siendo el deporte escolar paradigmático. (...) Este proceso está sujeto a las presiones de liderazgo de varios centros de interés, incluyendo al profesorado de educación física”. (Graça, 2004: 98)

Para argumentar la importancia de este debate, y encontrar los elementos que nos puedan ayudar o servir para comprender mejor la realidad portuguesa, este autor encuentra, por un lado, en los *principios pedagógicos* de Ferreira Patricio (1997), la fundamentación teórica de la importancia de la *autodeterminación educativa* que debe contemplar el deporte escolar; y por el otro, en los *modelos de relación entre la Educación Física y el deporte escolar* de Murdoch (1990), la justificación para la promoción de un *modelo inclusivo* de deporte escolar. Nos interesa este debate, desde nuestra perspectiva española, ya que nos muestra una realidad que, siendo substancialmente diferente, nos ayuda a reconocer algunos valores que podrían haber pasado desapercibidos en un contexto como el nuestro, en el que luchamos por que se produzca un proceso a la inversa, es decir, que se recupere el protagonismo de la escuela en el deporte escolar.

Será la conjunción de ambos criterios lo que logrará que el deporte escolar, tanto en Portugal como aquí en España, cumpla con su vocación educativa, que la diferencia de la competitiva del deporte federado.

“Dentro del modelo piramidal, la actividad interna siempre apoya a la diversidad de la práctica, para satisfacer las necesidades en la mayoría de los alumnos. Deja para la actividad externa la función de seleccionar a los alumnos y alumnas más aptos”. (Graça, 2004: 101)

Dejando claras las funciones de cada ámbito del deporte en edad escolar (del deporte escolar en la escuela y del deporte de base en las federaciones) será más fácil cumplir con el principio de *autodeterminación* o de libre elección, fuera de la educación formal, definida con un modelo curricular obligatorio. El deporte escolar, no por cumplir la finalidad educativa del modelo *inclusivo*, ni por encontrarse coordinado con la escuela, es menos libre que el deporte federado. Tan solo da cabida a todos los intereses y cualidades, al no ser selectivo ni estar centrado en los resultados deportivos. Es posible que, en este sentido, compartamos con Portugal el anhelo de lograr un sistema deportivo para todas las personas, respondiendo a todos los intereses, tanto de excelencia como de extensión de la práctica generalizada en la mayoría de la población. Es paradójico descubrir un detalle en la página Web oficial del deporte escolar portugués, en cuyo menú institucional destacan tres *testimonios* que sitúan a éste como cuna de los futuros deportistas de alto nivel nacionales⁹. Parece difícil que no se asocie, aunque sea de manera implícita, la promoción del deporte en las primeras edades con la necesidad del deporte de élite de crear una gran base que garantice una cúspide de la pirámide más alta, que no necesariamente más ancha.

En este sentido, en un efecto péndulo, se suelen desarrollar medidas que dificultan o impiden la participación de escolares federados en el deporte escolar, favoreciendo el denominado *dropuot* o efecto de eliminación precoz, situando en una posición de desigualdad a los más cualificados desde el punto de vista deportivo frente a quienes, a priori, no lo son (Graça, 2004). Estas medidas de *participación protegida* evidencian la gran proximidad entre ambas realidades deportivas (Sobral, 1994, en Graça, 2004: 106) y, por tanto, la necesidad de su coordinación y entendimiento para que se resuelva este dilema.

2.4. El programa de “Juegos Deportivos Escolares de Cataluña” (García Edo y Bartolí i Guillemat, 2005).

Los Juegos Deportivos Escolares de Cataluña (JDEC) son un programa de promoción deportiva de ámbito autonómico, dirigido a escolares de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (6 – 16 años). Se convoca por la Secretaría General de Deporte de la *Generalitat de Catalunya* y se desarrolla por la Unión de Consejos Deportivos de Cataluña, que coordina los 45 *Consells Sportius* de las cuatro provincias.

⁹ <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/testemunhos.aspx>, consultado el 20 de diciembre de 2009.

Sus objetivos declarados son:

- Participación. Facilitar el acceso a la práctica deportiva al máximo número de escolares.
- Educación a través de la competición. Emplear la competición con fines educativos y como medio de promoción de valores deportivos.

Durante el curso 2003-2004 participaron 162.957 escolares en 23 disciplinas diferenciadas.

Los JDEC se desarrollan en tres fases diferentes. La primera fase es de carácter local y se celebra en aquellas ciudades con suficiente participación. Están organizadas por los entes municipales. Cuando los municipios no tienen suficiente número de participantes se realiza con carácter comarcal y es organizada por los respectivos *Consells Esportius*, participando municipios, en general, con menos de 3000 habitantes. La segunda fase es de carácter territorial y se desarrolla en el ámbito administrativo de la provincia. En cada una de ellas existe una Agrupación Territorial de Consejos Deportivos, que coordina a los diferentes Consejos de su provincia y se encarga de la organización de esta fase, en la que participan los mejores de la primera fase. También se desarrollan en esta segunda fase ligas de deportes con pocos equipos, que no pueden realizarse en la primera fase. Por último, la tercera fase convoca, en unas "Finales nacionales de Cataluña", a los campeones de las fases territoriales de las cuatro provincias. Esta última fase está organizada por la Unión de Consejos Deportivos de Cataluña.

Para lograr que estas competiciones sean educativas se han establecido una serie de modificaciones.

- Para facilitar una formación polideportiva se han modificado partes del reglamento y la estructura de las competiciones para fomentar la participación y reducir las diferencias entre los participantes, con lo que se busca facilitar el tránsito de un deporte a otro, en función de las aptitudes particulares, sin que se requiera una excesiva pericia para poder participar.
- Para adaptar la competición al nivel de los participantes, especialmente en los deportes individuales, que tienden a ser excesivamente rigurosos, se han creado niveles de competición adaptados y se han establecido progresiones lógicas y accesibles de las pruebas.
- Para reducir la importancia de la victoria o la derrota, se han organizado las fases finales de algunos deportes en forma de encuentros, sin que se establezca un campeón de Cataluña.

Es interesante observar cómo se recogen en la estructura organizativa los medios para evaluar e intercambiar experiencias, organizando, por un lado, una serie de jornadas o congresos abiertos con frecuencia trienal desde 1999 y, por otro lado, jornadas de trabajo entre los técnicos de los *Consells*

Esportius. Además, en 2002 se celebró el “Mini congreso” en el que participaron 156 escolares de toda Cataluña para hablar sobre el deporte escolar. Los resultados de este “Mini congreso” se emplearon como punto de partida para el congreso que se realizó semanas después.

Aparte de estas competiciones, se llevan a cabo una serie de actividades de mayor componente lúdico y una serie de acciones que denominan transversales:

- Los encuentros de centros educativos, desarrollados durante el horario lectivo de mañana, por lo que cuentan con la aprobación del Departamento de Educación de la *Generalitat de Catalunya*. Se emplean espacios deportivos no convencionales como parque o playas, para practicar deportes alternativos y novedosos. Suelen coincidir con periodos de menor exigencia académica, previos a las vacaciones. La aceptación parece ser excelente por parte de participantes y profesores, alcanzando niveles de participación superiores a los 3000 escolares.
- El concurso cultural deportivo, para potenciar las cualidades artísticas y literarias de los escolares.
- Los planes de promoción de determinados deportes en los centros educativos, dentro o fuera del horario lectivo. Se cede un material deportivo y didáctico de una determinada disciplina que requiera su promoción, como el bádminton, el béisbol, el hockey, etc.
- El concurso Juego Limpio, coordinado con el Grupo de Trabajo de Ética y Valores en el Deporte Catalán, se crea para sensibilizar a los escolares sobre el respeto y la violencia en el deporte. Se distribuye entre todos los participantes en los JDEC un díptico informativo en forma de decálogo y un manifiesto de aceptación que redactan todos para poder inscribirse en el concurso. Cada semana se sortea material deportivo entre los participantes y se publican en la prensa los manifiestos ganadores.
- Los planes de formación para el profesorado se desarrollan para mantener una relación fluida con el deporte escolar. Los cursos sirven de foro de intercambio de experiencias y son reconocidos por el Departamento de Educación de la *Generalitat de Catalunya*, algo que estimula y motiva aún más al profesorado a relacionarse con el deporte escolar.
- Se crea el Grupo de Trabajo de Ética y Valores en el deporte, con el fin de sensibilizar a los deportistas de la importancia de los valores positivos que atesora el deporte y para eliminar los problemas de violencia y agresividad dentro y fuera de los campos de juego.

Sin duda, pese a tratarse de una experiencia eminentemente competitiva, se han establecido una serie de medidas que hacen del deporte algo potencialmente educativo. Cualquier programa que no acometa este tipo de

acciones en la organización, realización y promoción del deporte escolar, se expone a reproducir el deporte de élite, el deporte de adultos y el deporte espectáculo en las canchas escolares.

Debemos señalar que el enfoque educativo de esta propuesta está dirigido al propio sistema deportivo, algo previsible en un planteamiento selectivo de una competición autonómica. Parece difícil superar este enfoque competitivo más allá del ámbito local.

2.5. El “Modelo Integrado para el Desarrollo del Deporte Escolar” de Almería (Moreno González, 1998, 2002).

Desde 1995 el Patronato Municipal de Deportes de Almería y la Obra Social y Cultural de Unicaja han venido desarrollando un programa que ha procurado compatibilizar los diferentes enfoques que pudieran darse al deporte en edad escolar: lúdico, competitivo, educativo y de salud. Fue creado dentro del Programa Municipal de Ayuda al Deporte Base, desde una concepción convencional de Escuelas Deportivas Municipales. Sin embargo se fueron incorporando diferentes programas que daban respuesta a los diversos ámbitos del deporte escolar.

La primera incorporación se produce con el programa de Ludotecas, curso 1996/07, creadas para servir de guardería a los niños y niñas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, aunque ha terminado siendo un programa que comienza a sentar las bases de la actividad física en los más pequeños. Realizan dos sesiones de 1h30' semanales, al principio del horario extraescolar de tarde, para dar continuidad al horario escolar.

En el curso 1997/98 se consolida definitivamente el “Modelo integrado de desarrollo del deporte escolar” y se da un gran impulso a las denominadas “actividades singulares”, consistentes en actividades extraescolares novedosas en los centros educativos, como las actividades en la naturaleza o festivales de juegos. Estas actividades tienen una acogida excelente con una participación masiva. Entre ellos están los denominados “eventos motivadores”, dirigidos a captar participantes en alguno de los programas descritos.

Por otro lado, el “Multideporte” hace de nexo de unión entre las Ludotecas y las Escuelas Deportivas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Se desarrollan actividades lúdicas y globales, a través de juegos deportivos modificados que denominan “Minideportes”. Se realizan encuentros quincenales, convocando a varios centros escolares que participarán en baloncesto, balonmano y voleibol con un sistema singular. Los centros participan con equipos mixtos y los partidos se celebrarán en cuatro partes, las impares jugadas por los chicos y las pares las chicas. Con ello se da un resultado único.

Aparte de estas actividades, la parte fundamental del programa se encuentra en dichas Escuelas Deportivas, organizadas con dos enfoques:

- Escuelas Deportivas Formativas, para escolares de 8 a 16 años, con carácter lúdico, pero con una estructura monodeportiva en los deportes de baloncesto, balonmano, voleibol, hockey y atletismo para los mayores de 10 años. Entrenan 2 horas semanales, más el partido correspondiente.
- Escuelas Deportivas Técnicas, para de 12 a 16 años, enfocadas a la iniciación al rendimiento deportivo de baloncesto, balonmano y voleibol, en categorías masculina o femenina. Entrenan 3 sesiones de 1h30', más el partido.

Hay que destacar que los encuentros y competiciones se desarrollan fundamentalmente los viernes en todos los programas, lo que les hace compatibles con otras opciones de deporte base.

Las claves para la implantación de un programa tan ambicioso como este son dos, a nuestro entender:

- Una oferta variada, no sólo en contenidos sino, sobre todo, en finalidades y edades, intentando dar cabida a todos los escolares en función de sus intereses y necesidades. Existe una correspondencia entre la demanda y la oferta y una compatibilidad con otros ámbitos del deporte en edad escolar como el federado o el de tiempo libre.
- Una inversión económica que sostenga un programa como este, basado en aportaciones externas de entidades privadas. Es cierto que Almería no es comparable con Segovia en cuanto a tamaño, población¹⁰, ni recursos; pero sí se pueden buscar modelos equivalentes y proporcionales que hagan posible dar estabilidad al deporte escolar.

En cualquier caso, pese al enfoque lúdico que se le quiera dar a las competiciones, las escuelas deportivas no dejan de tener el fin de aprender a competir y no de educar a las personas, por lo que no podemos concebir este programa como deporte escolar educativo.

2.6. La actividad físico-deportiva en edad escolar en Navarra (Sánchez Sanz, 2009).

Otra experiencia de similares características a la de Almería, pero de ámbito autonómico es la de la Comunidad Foral de Navarra. También han hecho un esfuerzo por reorganizar la oferta deportiva en edad escolar,

¹⁰ Según el INE (www.ine.es), en 2009 Almería triplicaba con creces la población de Segovia.

optimizando y coordinando los programas existentes y ofreciendo otros nuevos que cubran las carencias de determinadas finalidades.

En primer lugar, han sintetizado toda la competición en edad escolar en una sola: los Juegos Deportivos de Navarra, organizada desde el Instituto Navarro del Deporte e implicando a los tres grandes grupos de entidades que desarrollaban anteriormente diferentes competiciones solapadas: las federaciones y clubes, las entidades locales y los centros escolares. De este modo se centran y optimizan los esfuerzos en un solo programa de competición deportiva, algo que aún no han acometido en otras comunidades autónomas como, por ejemplo, Madrid (Velázquez Velázquez, 2009) o Andalucía (Pérez Pérez, 2009), pese a su gran desarrollo organizativo autonómico. En cualquier caso, su estructura es convencional, aunque exista una gran diversidad de actividades deportivas, que seguramente no estén al alcance de todos, a la luz de los datos que expone Sánchez Sanz (2009):

“BALANCE DE PARTICIPACIÓN [en toda la Comunidad Foral]

Fútbol Campo: 3.789

Baloncesto: 3.677

Balonmano: 1.691

Fútbol Sala: 1.199

Pelota: 1.145

Atletismo: 887 (...)

Montaña: 369 (...)

Herri Kirolak [deportes tradicionales] 268 (...)

Fútbol 7 Femenino: 209 (...)” (p. 5)

Podemos apreciar un modelo convencional especializado en el ámbito local, aunque en la totalidad de la Comunidad Foral haya gran variedad de oferta, e incluso haya modalidades de competición y modalidades de promoción. Hay que tener en cuenta que el 45% de los jóvenes navarros de entre 12 y 16 años participan en una competición oficial (Sánchez Sanz, 2009), es decir, este programa es el de mayor implantación.

Este modelo competitivo se ve compensado por otros programas que cubren el resto de finalidades del deporte en edad escolar, con una implantación mucho menos generalizada (Sánchez Sanz, 2009):

- Las escuelas deportivas de los centros escolares, clubes y entidades locales, dirigidas a aprender algún deporte y realizadas fuera del horario lectivo.
- Las campañas deportivas escolares, fundamentalmente de deportes en la naturaleza, realizadas en horario lectivo y, por tanto en contexto escolar, financiadas en más de la mitad de su coste por escolar por el Gobierno de Navarra.

- Proyecto piloto de deporte escolar, organizado y diseñado por el profesorado de Educación Física de 10 centros educativos y realizado por monitores debidamente formados.
- Campañas transversales como las de promoción de valores en el deporte o de prevención de la obesidad infantil, a través de charlas, guías educativas, intervención de los diferentes agentes, apoyo con materiales didácticos, etc.

Al margen del esfuerzo realizado en la campaña de competición convencional de los Juegos Deportivos de Navarra por optimizar y unificar la oferta, destacamos el gran protagonismo de los centros educativos y entidades locales en el resto de programas, gracias a estrategias de coordinación entre administraciones. En especial la coordinación entre administración deportiva y administración educativa, imprescindible para implantar el deporte escolar educativo en sus diferentes facetas descritas.

Finalmente, como siempre, el apoyo y la convicción en un proyecto se reconocen por su capacidad de financiación, que es la medida que verdaderamente garantiza su consolidación. Sólo puede reconocerse una verdadera voluntad e interés institucional por implantarlos cuando las campañas y proyectos están suficientemente financiados.

Una vez expuestas las investigaciones, las experiencias y los programas que hemos considerado más interesantes para conocer la realidad del macrocontexto del deporte escolar en el ámbito nacional europeo, español, en el autonómico de otras Comunidades Autónomas y en el local de otras provincias y municipios; en el próximo capítulo contextualizaremos el deporte escolar del municipio de Segovia, centrándonos en aquellos factores que consideramos más importantes.

Capítulo V. Contextualización del municipio de Segovia.



Montando en bici junto al Acueducto (Samu)

1.	<i>Factores demográficos, territoriales y ambientales del municipio de Segovia que influyen en su deporte escolar.....</i>	235
2.	<i>El contexto administrativo del deporte escolar en Segovia.....</i>	240
2.1.	La regulación autonómica del deporte escolar.....	240
2.2.	El organismo autónomo de gestión deportiva municipal de Segovia.....	248
2.3.	Los recursos humanos del IMD y del Ayuntamiento de Segovia.....	250
2.4.	Gestión de las instalaciones y del material deportivo del IMD y de los centros escolares.....	252
3.	<i>Evolución del deporte escolar en Segovia (1997-2009).</i>	255
3.1.	“Actividad Física Jugada”. La alternativa no competitiva para los benjamines. 258	
3.2.	“Iniciación deportiva extraescolar”. Transición hacia un nuevo modelo de deporte escolar en Segovia.....	259
4.	<i>El deporte base en Segovia.....</i>	264
5.	<i>El deporte escolar en la provincia de Segovia.....</i>	265
6.	<i>Estado del deporte escolar en Segovia en el curso 2008/09. Diagnóstico a partir de sus agentes implicados.</i>	267
6.1.	Escolares:.....	268
6.2.	Familiares.....	268
6.3.	Monitores.....	269
6.4.	Profesorado.....	269
7.	<i>Síntesis de la evolución del deporte escolar en Segovia.</i>	270

Mi padre me cuenta que cuando eran pequeños jugaban al balón en las calles de Segovia. Hoy tenemos que pensar en cómo organizar un sistema deportivo escolar para que los pequeños puedan jugar al balón, o a lo que quieran. ¿Dónde habrán quedado aquellos ratos jugando en la calle?

1. Factores demográficos, territoriales y ambientales del municipio de Segovia que influyen en su deporte escolar.

La provincia de Segovia tenía, el 1 de enero de 2009, 164.854 habitantes, de los cuales 83.636 son varones y 81.218 mujeres, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009). Los municipios de esta provincia no superan los 10.000 habitantes, exceptuando la capital, con 56.660 habitantes, de los cuales 27.415 son varones y 29.245 mujeres (INE, 2009). Segovia es la penúltima capital provincial en número de habitantes de las nueve que componen la Comunidad Autónoma de Castilla y León (CACyL en adelante) y la 46ª de las 50 que constituyen el Estado español. Se encuentra muy cerca de Ávila (56.855 hab.), con una distribución de población muy similar en género y edad, lo que nos podría servir de referencia por su proximidad, climatología, adscripción administrativa, etc. También tiene cierta similitud con capitales de otras Comunidades Autónomas (CCAA) como Huesca (52.059 hab.) o Cuenca (55.866 hab.).

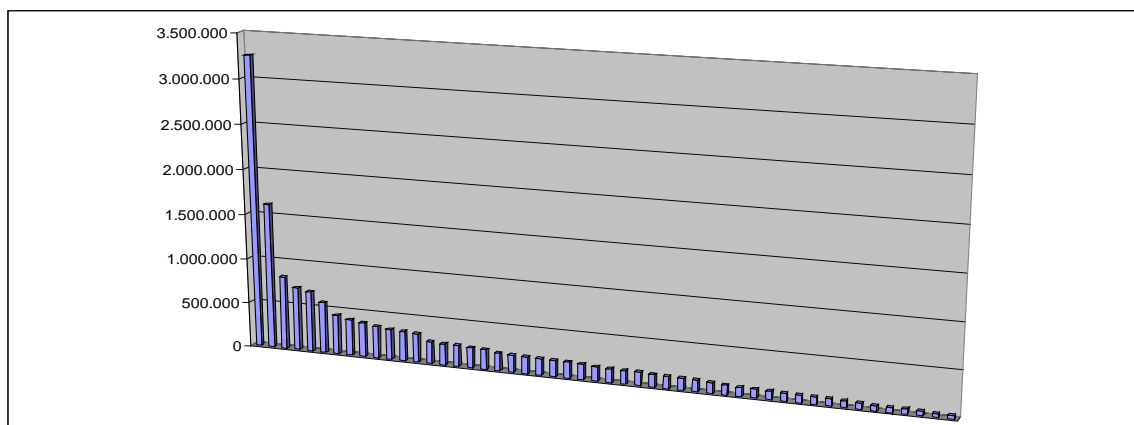


Figura 5.1. Habitantes de las capitales de provincia españolas el 1 de enero de 2009. (Elaboración propia.,Fuente de datos: INE (2009).

La población segoviana tiende a envejecer, como muestra el siguiente gráfico que compara los datos del municipio de Segovia en 1991 con los de 2004 (PGOUSG, 2008)

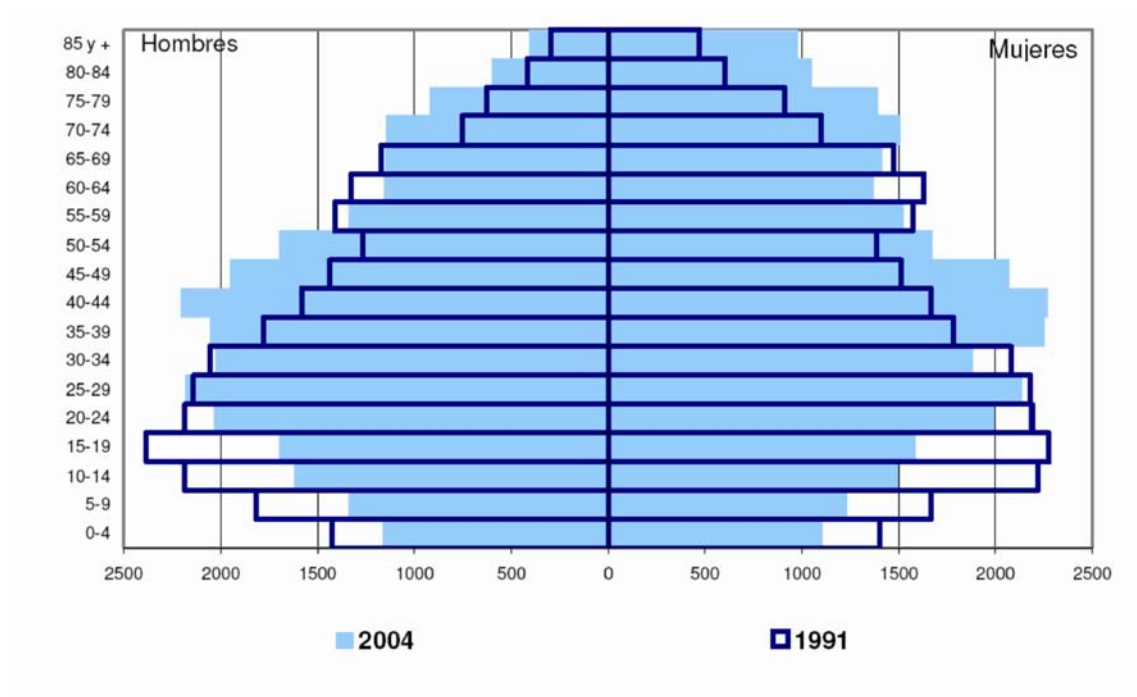


Figura 5.2. Comparativa de las pirámides de población del municipio de Segovia en 1991 y 2004. Fuente: Plan General de Ordenación Urbana de Segovia (Ayuntamiento de Segovia, 2008: 5)

El municipio de Segovia está compuesto por el casco urbano (Ciudad de Segovia) y por 8 pueblos anexados, de los cuáles sólo 5 tienen centro escolar y participan en el deporte escolar de Segovia (indicados en la tabla con un * y localizados en el plano de la siguiente figura).

Núcleo	Habitantes
Fuentemilanos*	277
Hontoria*	402
Madrona*	521
Perogordo	3
Revenga*	565
Las Serillas	50
Torredondo	21
Zamarramala*	502
Segovia*	54.310
Total:	56651

Tabla 5.1. Datos del 31 de marzo de 2009. Fuente: Plan Integral de Accesibilidad del Municipio de Segovia (García-Ochoa, 2009: 13)



Figura 5.3. Localización del municipio de Segovia. Detalle de sus núcleos de población. (Elaboración propia). Mapa base: Google Maps España (2010).

En el núcleo urbano del municipio de Segovia hay once centros públicos de Educación Primaria, seis de Educación Secundaria, cinco concertados que imparten Educación Primaria y Secundaria y uno de Educación Especial. Así mismo existen cinco colegios asociados a dos Centros Rurales Agrupados (CRA) de la provincia, cuatro al de “El Encinar” (zona sur) y uno al de “La Lastrilla” (zona norte). Este genera un panorama complejo a la hora de gestionar el deporte escolar implicando a los centros educativos, debido a su dispersión territorial, adscripción administrativa y régimen académico.

Centro	Cancha Aire Libre	Gimnasio o sala polivalente	Pabellón polideportivo
CEP 1	Instalación propia	No tiene	Usa inst. municipal
CEP 2	Instalación propia	Instalación propia	Usa inst. municipal P
CEP 3	No tiene	Instalación propia	No tiene
CEP 4	Instalación propia	Instalación propia	Usa inst. municipal
CEP 5	Instalación propia	Instalación propia	Usa inst. municipal
CEP 6	Instalación propia	No tiene	No tiene
CEP 7	Instalación propia	No tiene	Usa inst. municipal
CEP 8	Instalación propia	Instalación propia	No tiene

CEP 9	Instalación propia	No tiene	No tiene (en construcción)
CEP 10	Instalación propia	No tiene	No tiene
CEP 11	Instalación propia	No tiene	No tiene
IES 1	Instalación propia	Instalación propia	Instalación propia
IES 2	No tiene	No tiene	Instalación propia
IES 3	Instalación propia	Instalación propia	Usa inst. municipal
IES 4	Instalación propia	No tiene	Instalación propia. No se emplea fuera del horario lectivo
IES 5	Instalación propia	Instalación propia	Instalación propia
IES 6	No tiene	No tiene	Usa inst. municipal
CCPS 1	Instalación propia	Instalación propia	Instalación propia
CCPS 2	Instalación propia	Instalación propia	No tiene
CCPS 3	No tiene	No tiene	No tiene
CCPS 4	No tiene	Instalación propia	Instalación propia
CCPS 5	Instalación propia	Instalación propia	Instalación propia
CEE 1	Instalación propia	Instalación propia	No tiene
CRA 1	Instalación propia	No tiene	No tiene
CRA 2	Instalación propia	Instalación propia	No tiene
CRA 3	Instalación propia	Instalación propia	No tiene
CRA 4	Instalación propia	No tiene	No tiene
CRA 5	Instalación propia	Instalación propia	No tiene

Tabla 5.2. Alumnado de los centros educativos no universitarios del municipio de Segovia durante el curso 2008/09. (Elaboración Propia).

LEYENDA: CEP: Centro de Educación Primaria; IES: Instituto de Educación Secundaria Obligatoria; CCPS: Centro Concertado con Primaria y Secundaria; CEE: Centro de Educación Especial y CRA: Centro Rural Asociado.

Podemos ver que diez centros no disponen de una instalación cubierta para realizar el deporte escolar, de los cuales tres recurren a una instalación municipal. La cancha, generalmente, es el patio del colegio, sin equipamiento deportivo a reseñar. Exceptuando las habituales porterías, cuando hay algo más suelen ser canastas, generalmente de mayor altura que las adecuadas para las edades de Primaria. En dos centros están en proceso de construir una cancha polideportiva cubierta. La tónica general de los pueblos anexados es que se ven obligados a realizar la actividad deportiva al aire libre, pues las salas polivalentes que emplean no reúnen las características mínimas para hacer deporte (columnas, techos bajos, mucho

mobiliario, cristalerías, falta de almacén, etc.). Ocurre lo mismo en ocho de los once centros de Primaria y en cuatro de los seis centros de Educación Secundaria.

Si bien es cierto que en el deporte escolar no hacen falta espacios normalizados ni un equipamiento demasiado exigente, con lo que hay es muy difícil sacar adelante un programa de deporte escolar polideportivo.

La localización de los centros del casco urbano se refleja en la siguiente figura que permite visualizar su distribución en la ciudad. Incluimos también las instalaciones polideportivas municipales susceptibles de ser empleadas en el deporte escolar.



Figura 5.4. Localización centros educativos no universitarios de la ciudad de Segovia e instalaciones polideportivas municipales. (Elaboración Propia). Mapa base: Google Maps España (2010).

La disponibilidad de instalaciones deportivas escolares es escasa para el deporte escolar, especialmente si tenemos en cuenta la climatología de Segovia. Por ejemplo, para el 2009 los datos básicos de temperatura media (T^a M), temperatura media máxima (T^a Máx. M), temperatura media mínima (T^a min. M), temperatura máxima y mínima (T^a Máx/min) y de precipitación se reflejan en la siguiente tabla.

Periodo	Tª M	Tª Máx. M	Tª min. M	Tª Máx/min	Precipitación lluvia/nieve.
Año 2009	14,3°C	19°C	7,7°C	36,5°C/-8,9°C	65/16 días
Enero	3,4°C	6,4°C	0,7°C	12,7°C/-7,6°C	16 días
Febrero	6,4°C	10,7°C	1°C	17,9°C/-3,3°C	9 días
Marzo	10,7°C	15,7°C	3,5°C	21,4°C/-5,4°C	4 días
Diciembre	5,5°C	8,8°C	1,5°C	15,4°C/-8,9°C	17 días

Tabla 5.3. Datos reportados por la estación meteorológica nº 82130, situada en Segovia, 358 días al año. www.tutiempo.net. (Elaboración propia).

2. El contexto administrativo del deporte escolar en Segovia.

Con la transferencia de las competencias en materia deportiva y educativa a las CCAA, la legislación estatal tiene una repercusión mucho menor sobre la organización del deporte escolar de Segovia que la autonómica. Tomando como referencia la Constitución Española, la Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Castilla y León, vigente en la actualidad, recoge, en su Artículo 32º, como competencia exclusiva:

“18.ª Promoción de la educación física, del deporte y de la adecuada utilización del ocio”. (Junta de Castilla y León, 2003: 31)

No en vano las directrices y programas nacionales e internacionales (europeos) sólo se vislumbran en la legislación general, pero se diluyen en su posterior desarrollo y más aún en los programas que se convocan. Por esta razón, y teniendo en cuenta que ya hemos hecho una revisión del estado de la cuestión a nivel nacional e internacional, en este apartado sólo analizaremos en profundidad el desarrollo normativo autonómico y local que afecta al deporte escolar de Segovia. Podremos deducir de este análisis cuáles son algunos de los condicionantes para que el deporte escolar segoviano requiera de una revisión que surja del debate entre los diferentes agentes implicados.

2.1. La regulación autonómica del deporte escolar.

La legislación en materia deportiva en la Comunidad Autónoma de Castilla y León podríamos dividirla en dos grandes periodos en la última década, separados por la entrada en vigor de la Ley 2/2003, de 28 de marzo, del deporte de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2003).

Pese al cambio de discurso de esta Ley hacia el modelo educativo, podemos apreciar que en el desarrollo reglamentario del deporte escolar no ha habido grandes progresos en el enfoque real y práctico.

A lo largo de este apartado intentaremos desgranar las claves que argumentan estas afirmaciones. Podremos ver en las convocatorias autonómicas del deporte escolar una evolución en la terminología que tiene escasas influencias en su desarrollo práctico.

2.1.1. Precedentes del deporte escolar en Castilla y León: el deporte base como modelo de deporte en edad escolar.

Con la entrada en vigor del Decreto 107/1996 de 22 de abril, por el que se delega el ejercicio de funciones en materia de promoción deportiva en los Ayuntamientos de municipios con población superior a 20.000 habitantes, la organización del deporte escolar en las ciudades Castellano y Leonesas como Segovia cambiará definitivamente. Serán las propias entidades locales quienes decidirán el rumbo que llevará el deporte escolar en su municipio, a partir, eso sí, de las directrices de la normativa autonómica.

En ese momento, está aún en vigor la Ley 9/1990, de 22 de junio, de Educación Física y Deportes (Junta de Castilla y León, 1990) que impulsaba la consolidación de la Educación Física y el deporte en los centros escolares en colaboración con las entidades locales, en un periodo en el que la escasez de infraestructuras deportivas obligaba a establecer canales de colaboración imprescindibles:

“Artículo 53. La Junta de Castilla y León, de acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia y las Entidades Locales, promoverá los programas de educación física que, por su dificultad de realización en el ámbito del centro escolar, o por carecer éste de instalaciones deportivas, deben realizarse fuera del mismo en horario lectivo y sin coste adicional para el alumno.” (Junta de Castilla y León, 1990: 17)

Sin embargo, la impulsión simultánea de la Educación Física y el deporte extraescolar no implicaba necesariamente una visión educativa de éste. Como podemos ver en las órdenes correspondientes que convocaban el deporte escolar de cada curso o temporada (1997a, 1998, 1999, 2000^a, 2001b, 2002), su concepción es eminentemente competitiva. La denominación formal de las convocatorias de estos años se refieren al *“programa formativo-recreativo del Deporte Base de Castilla y León”*, sin embargo de su desarrollo no se deduce su carácter educativo. Los subprogramas convocados en los diferentes cursos fueron:

- Curso 1997/98: Juegos Escolares (Fase local y/o provincial en todas las categorías y Campeonato de Castilla y León de Centros Escolares, categoría infantil), Campeonatos Regionales de Edad (Categoría cadete), Promoción del Deporte de invierno (esquí), Deporte en verano (Mejora y perfeccionamiento técnico de los participantes en los Juegos Escolares, de los mejores, organizadas por las diferentes

- federaciones), Formación de técnicos y árbitros para los Juegos Escolares.
- Curso 1998/99: Juegos Escolares (Fase local y/o provincial en todas las categorías y Campeonato de Castilla y León de Centros Escolares, categoría infantil), Actividades físico deportivas en la naturaleza (verano y Navidad), Captación y detección de talentos deportivos y Formación para técnicos deportivos, jueces y árbitros escolares.
 - Curso 1999/2000: Juegos Escolares (Fase local y/o provincial en todas las categorías y Campeonato de Castilla y León de Centros Escolares, categoría infantil), Actividades físico deportivas en la naturaleza (verano y Navidad), y Formación para técnicos deportivos, jueces y árbitros escolares.
 - Cursos 2000/01, 2001/02 y 2002/03: Acción de competición (Juegos Escolares), competiciones de ámbito supraprovincial (Campeonato de Castilla y León de Centros de Enseñanza) y acción de difusión del deporte y de promoción del ocio activo.

Podemos apreciar un claro sesgo competitivo en las convocatorias, cuyo enfoque se dirige a la progresiva tecnificación y especialización. También se percibe cómo se que asume el abandono deportivo tras la categoría infantil con planteamientos lúdicos que muestran más una falta de interés que un verdadero planteamiento recreativo de promoción deportiva. La categoría infantil es en la que pone todos los esfuerzos, condicionada por la convocatoria nacional de competiciones escolares:

“Artículo 6.º–La categoría Benjamín tiene como objetivo fundamental el favorecer la predisposición del escolar hacia la práctica deportiva , debiendo las actividades encaminarse a la consecución del mismo, así como a la mejora de las condiciones motrices básicas, profundizando en el dominio de las mismas. Estas actividades se realizarán a nivel de Centro Escolar. Así mismo, se considera de interés la programación de actividades de iniciación a la práctica de diferentes modalidades deportivas, globalizando la enseñanza.

Artículo 7.º–El objetivo de la categoría Alevín es conocer la técnica individual y de conjunto de diferentes modalidades y tendrá un componente polideportivo, debiendo cada escolar participar en varias modalidades deportivas, sucesivamente a lo largo del curso escolar.

Artículo 8.º–En la categoría Infantil se pretende el inicio de la especialización deportiva del escolar, según sus aptitudes y preferencias, en una serie de modalidades deportivas.

Artículo 9.º–La categoría Cadete pretende la práctica deportiva, con un contenido eminentemente lúdico, de los escolares participantes.

Artículo 10.–La categoría Juvenil debe atender la programación de la práctica deportiva del correspondiente grupo de edad en aquellas modalidades en que la demanda sea suficiente para justificar la

convocatoria de Juegos Escolares en esta categoría.”(Junta de Castilla y León, 1999: 9143-9144)

En cuanto a los programas que no son estrictamente competitivo, en realidad se trata de convocatorias de difusión de determinados deportes, especialmente el esquí (Semana Santa y Navidad) o de convivencias deportivas (verano, Semana Santa y Navidad) en las que en un ambiente lúdico se profundiza en la tecnificación deportiva especializada de los mejores, fundamentalmente de categoría infantil (Junta de Castilla y León, 1997a, 1997b).

“Art. 27. 1. Las actividades de verano son las que se realizan en período estival, con un contenido de ocio y recreación en algunos casos y de mejora técnica en diferentes modalidades deportivas en otros.(...)”

3. Las Federaciones Deportivas de Castilla y León podrán proponer a la Dirección General de Deportes y Juventud la realización de actividades de perfeccionamiento técnico de la modalidad deportiva que constituye su objeto social. (Junta de Castilla y León, 1997a, 9)

2.1.2. La nueva Ley del deporte de Castilla y León: el deporte en edad escolar... más de lo mismo.

La Ley 2/2003, de 28 de marzo, del deporte de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2003) plantea un nuevo modelo de deporte escolar, acorde con las nuevas leyes autonómicas de los últimos años (BORM, 2000; Gobierno Vasco, 1998), contemporáneas s los nuevos planteamientos que demandan un deporte escolar eminentemente educativo y diferenciado del deporte base del ámbito federado. Así se asume el concepto deporte en edad escolar, como paraguas que abarcara diferentes enfoques de promoción del deporte entre los escolares, quienes son considerados grupo de especial atención:

“Artículo 2.- Derecho de todos al deporte y grupos de especial atención .(...)

2. Prestarán especial atención a la promoción del deporte entre los menores en edad escolar, los jóvenes, las personas de tercera edad, los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales y los colectivos desarraigados de la sociedad” (Junta de Castilla y León, 2003: 3)

Deducimos que el deporte para los escolares es un hecho prioritario, expresado al mismo nivel contextual que el deporte de alto nivel o el universitario. Esta Ley se refiere a deporte en edad escolar, en sentido genérico, ya que es concebido como:

“(...) actividad deportiva organizada que es practicada por escolares en horario no lectivo” (Junta de Castilla y León, 2003: 7).

Esta concepción tan genérica y amplia se abre a múltiples tipologías, entre las que están implícitos el deporte escolar o el deporte de base, con sus grandes diferencias de modelo. Sin embargo, cuando lo describe, parece

estar refiriéndose al deporte escolar educativo, pues lo define en los siguientes términos:

1. Por un lado, su carácter polideportivo:

“2. Su práctica será preferentemente polideportiva, de tal manera que se garantice que todos los escolares conozcan la práctica de diversas modalidades deportivas de acuerdo con su aptitud física y edad” (Junta de Castilla y León, 2003: 7)

2. Por otro lado, su finalidad educativa, ya que considera que el Programa de deporte en edad escolar:

“Estará orientado a la educación integral de los escolares, al desarrollo armónico de su personalidad, a la consecución de unas condiciones físicas y de salud y a una formación que posibiliten la práctica continuada del deporte en edades posteriores” (Junta de Castilla y León, 2003: 7).

3. Por último, afirma que: *“la práctica deportiva escolar se ejecutará básicamente a través de los centros escolares” (Junta de Castilla y León, 2003: 7)*, para lo cual se podrán establecer acuerdos o convenios con las Administraciones Públicas y las Federaciones Deportivas.
4. Recoge la importancia de regular la formación de los técnicos deportivos, al amparo de la ley vigente de ámbito estatal y su correspondiente desarrollo normativo autonómico.

Este panorama legislativo podríamos haberlo considerado esperanzador, pese a la ambigüedad en la definición del deporte en edad escolar, si no fuese porque encontramos algunas dificultades para la puesta en práctica del deporte escolar basado en un modelo educativo. Entre ellas destacamos:

1. No se menciona la necesidad de regular, ni siquiera de contemplar, el papel del profesorado de dichos centros escolares, algo que sí se ha tenido en cuenta, por ejemplo, la Ley de la Región de Murcia (BORM, 2000), al recoger la necesidad de colaborar entre Consejerías con competencias de deportes y de educación.

“Para garantizar el adecuado desarrollo de los programas de deporte escolar se articularán medidas de colaboración entre las Consejerías competentes en materia educativa y deportiva.” (BORM, 2000: 9)

Con ello, se ha logrado que en Murcia los desarrollos posteriores de la Ley contemplen explícitamente el papel del profesorado, como en la Resolución conjunta de 14 de septiembre de 2006, de la Dirección General de Deportes de la Consejería de Presidencia y la Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dan instrucciones respecto al horario del profesorado que organice y participe en actividades de deporte escolar (BORM, 2006).

La única mención que se hace a la colaboración intraadministrativa es para referirse al aprovechamiento de las instalaciones:

“Procurará la utilización de las instalaciones deportivas de los centros de enseñanza fuera del horario lectivo, sin detrimento de las actividades de carácter voluntario que los Consejos Escolares programen en horario extraescolar” (Junta de Castilla y León, 2003: 9).

También asume la necesidad de colaborar entre las Administraciones con competencias educativas y deportivas y las Entidades Locales para poner a disposición de los centros escolares instalaciones deportivas polivalentes, generalmente municipales. Pero de ello no se desprende ningún carácter educativo, sino más bien el único interés por optimizar los escasos recursos disponibles.

2. Cuando se hace referencia a las competencias propias de la Comunidad Autónoma y las que se atribuyen a las Entidades Locales (Artículo 6 y 7) en lo concerniente al deporte en edad escolar, tan sólo se mencionan las actividades competitivas, en su caso los Juegos Escolares y otras competiciones escolares (Junta de Castilla y León, 2003). Este hecho circunscribe el compromiso al desarrollo de este tipo de deporte en edad escolar, quedando en la ambigüedad de la omisión el deporte escolar, el verdaderamente educativo y, por tanto, no exclusivamente competitivo. En otras CCAA sí se hace esta especificación cuando lo definen como una práctica preferentemente polideportiva y no orientada exclusivamente a la competición (Ley 14/1998, de 11 de junio, del Deporte del País Vasco; Ley 2/2000, de 12 de julio, del Deporte de la Región de Murcia):

“Su práctica será preferentemente polideportiva y no orientada exclusivamente a la competición, de tal manera que se garantice que todos los escolares conozcan la práctica de diversas modalidades deportivas de acuerdo con su aptitud física y edad.” (BORM, 2000, 9; Gobierno Vasco, 1998: 11722)

3. Se hecha en falta la necesaria vinculación del deporte escolar con la Administración con competencias sanitarias y de juventud, lo que facilitaría la coordinación de los proyectos encaminados a la prevención, a la promoción de la salud y el ocio activo y a la integración de las personas y colectivos con mayores dificultades para la práctica deportiva. Tan sólo establece la necesidad de coordinarse con la Administración con competencias educativas, especialmente, como indicábamos, en relación al uso de sus instalaciones deportivas.

El desarrollo y puesta en práctica de la Ley autonómica del deporte de Castilla y León lo podemos apreciar en dos nuevos niveles de concreción:

1. El Decreto 51/2005, de 30 de junio, sobre la actividad deportiva; que clasifica el deporte en edad escolar en (Junta de Castilla y León, 2005a):

- a. Actividades formativo-recreativas, dirigidas a todos los escolares sin excepción, con el objeto de favorecer la difusión del deporte y la creación de hábitos de vida sana.
 - b. Actividades de rendimiento deportivo, dirigidas a la especialización y obtención de resultados.
2. Las correspondientes Órdenes que convocan los diferentes programas para cada curso escolar.

En este proceso de concreción normativa se va apreciando una clara involución en los principios educativos, lo que denota la incoherencia y la falta de interiorización real de estos principios entre los legisladores, condicionados seguramente por los estereotipos y la presión social del deporte de masas y el deporte de alto nivel, en los que los únicos resultados válidos suelen ser los competitivos (Pérez Brunicardi, 2002).

Por un lado, en la Ley 2/2003, del deporte de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2003) y más exhaustivamente el Decreto 51/2005, de 30 de junio (Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León, 2005a) en su correspondiente desarrollo de la actividad deportiva, se definen las actividades “formativo-recreativas”¹ como:

“-La participación será libre y voluntaria tanto para los escolares como para el profesorado.

-Las actividades a desarrollar tendrán un carácter polideportivo.

-La actividad deportiva deberá beneficiar la asunción de los valores tales como la solidaridad, la colaboración, el diálogo, la tolerancia, la no discriminación y la igualdad.

-La actividad deportiva deberá favorecer el desarrollo armónico de la personalidad.

-La actividad deportiva se adaptará a la edad de los deportistas, buscando la mejora de sus condiciones físicas resultando en todo caso un beneficio para su salud.

-En ningún caso la actividad deportiva podrá ser utilizada para discriminar o diferenciar a los participantes por su aptitud o condición física” (Junta de Castilla y León, 2005a: 11958).

En los programas de los diferentes cursos escolares a partir de su publicación (Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2005b, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010) tan solo se desarrollan en profundidad los Juegos Escolares y una escueta y residual mención a la posibilidad de realizar otro tipo de actividades, con carácter eminentemente opcional y

¹ Este es el mismo término que se ha venido utilizando durante los cinco cursos anteriores, asociado al deporte base, con el fin de dulcificar su profundo carácter competitivo.

accesorio, que reproduce el planteamiento previo a la Ley 2/2003 del deporte de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2003):

“De la acción de difusión del deporte y de promoción del ocio activo.

Vigesimoprimer.-La Consejería de Educación y Cultura promoverá en colaboración con Entidades Locales y asociaciones deportivas, la realización de actividades de difusión del deporte y de promoción del ocio activo.” (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2000: 11582)

“Subprograma de difusión del deporte y promoción del ocio activo.

Vigésimo.- La Consejería de Cultura y Turismo, a través de la Dirección General de Deportes y las Entidades Locales con competencias delegadas en materia de promoción deportiva, podrán promover y organizar actividades de difusión del deporte y de promoción del ocio activo.”. (Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2005b: 17962)

“ACTIVIDADES FORMATIVAS, DE DIFUSIÓN DEL DEPORTE Y PROMOCIÓN DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE (...)

Artículo 24.- Actividades de difusión del deporte y promoción del ocio y el tiempo libre.

La Dirección General de Deportes o las Entidades Locales, podrán promover y organizar actividades formativo-recreativas de difusión del deporte y de promoción del ocio y el tiempo libre. Serán actividades de carácter deportivo no regladas que contemplen la vertiente educativa y recreativa del deporte.” (Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2010: 54844)

Podemos comprobar la falta de interiorización del modelo que propone la Ley del deporte de Castilla y León y la escasa evolución del planteamiento del deporte en edad escolar en la última década. Más aún al comprobar que los Juegos Escolares tienen un marcado carácter competitivo, pues se fundamentan en los siguientes aspectos:

- Procesos selectivos de ámbito local, provincial y autonómico.
- Modalidades monodeportivas, con una oferta muy limitada a los deportes más convencionales.
- Organización cerrada por categorías según la edad, entre las que se encuentra, por ejemplo, una inverosímil categoría prebenjamín en la que se aglutinan a niños y niñas con una diferencia de edad de hasta cuatro años de diferencia.
- Un sistema organizativo basado en garantizar el funcionamiento de la competición, más que el fomento de la participación, especialmente en la categoría infantil que promociona a la fase nacional.

- Ausencia clara de implicación del profesorado de los centros escolares, aunque sí se recoge la participación de las federaciones.

Además, la falta de interés por el deporte escolar se puede apreciar también en la fecha de publicación de la Convocatoria de Juegos Escolares del 2005/06 (Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2005b) 20 de octubre de 2005; es decir, más de un mes después de haberse iniciado el curso escolar. Con ello podemos hacernos una idea de las posibilidades que existen para planificar el deporte escolar desde el ámbito local, independientemente del grado de implicación e interés que pueda mostrar la administración municipal (o provincial) o la previsibilidad del contenido de esta Convocatoria, que como podemos ver no ha cambiado prácticamente nada en los últimos años. Ha habido que esperar hasta la convocatoria del curso 2008/09 para que se publique el programa antes del comienzo del curso.

Queda a la arbitrariedad local el cumplimiento de los fines que pretenden para las denominadas "*Actividades de difusión del deporte y promoción del ocio y el tiempo libre*" (Consejería de la Junta de Castilla y León, 2000a, 2001b, 2002, Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2003b, 2004, 2005b, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010). No parece que le den, por tanto, la importancia que abanderaban en la Ley del deporte de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2003a), si queda todo en la voluntad de las entidades locales para establecer su modelo de deporte escolar. Sería muy útil un modelo de referencia que generalice a nivel autonómico un deporte verdaderamente educativo, que poco tendrá que ver con los Juegos Escolares realizados hasta ahora. Y, por qué no, coordinado a nivel nacional e internacional al amparo de las nuevas tendencias y experiencias del deporte escolar educativo.

2.2. El organismo autónomo de gestión deportiva municipal de Segovia.

En junio de 2006, con la nueva reorganización de la Concejalía de Deportes, consecuencia de las elecciones municipales, se procede a modificar el organismo local responsable de la gestión del deporte en la ciudad. El anterior Patronato Deportivo Municipal (PDM), vigente desde 1980 como Fundación Pública del Servicio², da paso al nuevo Organismo Autónomo Administrativo Local con la denominación de "Instituto Municipal de Deportes de Segovia" (IMD), motivado por dos razones, fundamentalmente:

- Obligación de adecuarse a la legislación vigente de régimen local. La Ley 57/2003, de 16 de diciembre, de Medidas para la Modernización del Gobierno Local, modifica la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora

² Según la Ley de Régimen Local de 1955 y Reglamento de Servicios de las Corporaciones Locales, de 17 de junio de 1955.

de las Bases de Régimen Local, introduciendo el artículo 85 bis, donde se dispone que la gestión directa de los servicios de la competencia local mediante las formas de organismos autónomos locales y entidades públicas empresariales se regirán, respectivamente, por los artículos 45 a 52 y 53 a 60 de la Ley 6/1997, de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado, en cuanto les resultase de aplicación, con las especialidades que se detallan. Así mismo impone un plazo de seis meses desde la entrada en vigor de esta Ley 57/2003 para que los Plenos Municipales adecuen los actuales organismos autónomos a lo previsto en la Ley 6/1997.

- Aumentar la agilidad en la administración local en materia de deportes. Con el nuevo Organismo se logra mayor autonomía en la gestión deportiva de la ciudad, ya que anteriormente en la Junta del Patronato Municipal participaban otras entidades y colectivos de carácter local y provincial lo que, a juicio de la nueva corporación, ralentizaba mucho la toma de decisiones (IMDSG, 2006). Como consecuencia de ello irán estableciendo diferentes órganos consultivos (foros, consejos, etc.) que permitan la implicación y la participación sectorial de los diferentes colectivos (federaciones, clubes, profesorado, AMPAS, asociaciones de vecinos, etc.) en los diferentes ámbitos de competencia del IMD, entre los que está el deporte escolar.

El IMD de Segovia es presidido por el Alcalde de Segovia, quien delega en el Vicepresidente, el Concejal de Deportes. La Junta del IMD está compuesta, además, por cuatro vocales del partido que gobierna y otros tres del partido de la oposición, al no haber representación de un tercer partido en el consistorio.

Celebra una reunión cada dos semanas, con alguna excepción, cuyas actas se publican en la Web del IMG (www.imdsg.es).

Para tener una dimensión del volumen económico que moviliza, el presupuesto para el año 2009 fue de 1.700.437,00€, el cuál se redujo en un 6,51% para el año 2010, debido a las restricciones presupuestarias generalizadas de las administraciones públicas provocadas por la crisis económica. Del total, 1.419.600,00€ correspondieron a las aportaciones directas del Ayuntamiento de Segovia, que se redujeron en un 7,39% en 2010. Esta aportación supone alrededor del 80% de los ingresos. El resto se ingresan mediante las tasas y otros precios públicos:

- Escuelas Deportivas para escolares y adultos,
- Instalaciones deportivas.
- Concesiones administrativas (publicidad, explotación de bares, etc.).

Hay exención de tasas para los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria y universitarios que tienen que emplear estas instalaciones para

la docencia y para clubes o federaciones incluidos en las diferentes modalidades de subvención.

Entre los gastos, los más significativos son los de la plantilla orgánica, constituida por ocho trabajadores (un Técnico de Gestión, dos Administrativos, dos Oficiales de mantenimiento, conservación y vigilancia de instalaciones deportivas, un1 Auxiliar Administrativo, dos Oficiales Directores de Instalaciones deportivas). El resto de trabajadores (un Técnico de Gestión, dos Administrativos y alrededor de diez o doce Oficiales de instalaciones deportivas) están contratados directamente por el Ayuntamiento de Segovia y pertenecen orgánicamente a él, coordinados por la Concejalía de Deportes, aunque se encuentran integrados en la misma estructura organizativa. Así mismo, se ha contratado a un Técnico de Gestión Deportiva y una Responsable de Comunicación, fuera de la plantilla orgánica, con contrato temporal.

Una partida importante es la relacionada con las actividades, que ha sufrido un decremento de más del 25% para el año 2010.

Otros gastos son los de reparación y mantenimiento de instalaciones y equipamiento, combustible, material de oficina, vestuario, suministros, telefonía, seguros, etc.

Por último, hay que mencionar el capítulo referido a transferencias corrientes, destinadas a subvenciones a otras entidades que ha aumentado en un 16,30%. En este capítulo se encuentra, entre otros muchos, el programa de deporte escolar coordinado por la Universidad y el proyecto I+D+i, los cuales han ido duplicando el presupuesto en los últimos tres años, fundamentalmente por el crecimiento en el número de monitores y en las horas de actividad del programa.

2.3. Los recursos humanos del IMD y del Ayuntamiento de Segovia.

La estructura organizativa del área de deportes del Ayuntamiento de Segovia tiene que coordinar una plantilla perteneciente el propio Ayuntamiento y otra perteneciente al IMD. El órgano gestor es el propio IMD, aunque políticamente las decisiones se siguen tomando desde el Ayuntamiento, con aprobación de la Junta del IMD. Las características básicas del organigrama son:

- Especialización en funciones administrativas: gestión de instalaciones, seguimiento de obras, asesoramiento jurídico, gestión deportiva, contabilidad, atención al público, control y mantenimiento de instalaciones deportivas, etc.
- Heterofunción en relación a los programas gestionados. No hay una distribución especializada de funciones para los diferentes programas: deporte escolar, juegos municipales, eventos deportivos, relaciones con los clubes, etc. De este modo, los responsables técnicos

de gestión deben atender a todos los programas al mismo tiempo, lo que implica una diversificación de asuntos a tratar que complica mucho la gestión, las relaciones con las entidades colaboradoras y el servicio a los usuarios.

- Provisionalidad de puestos de responsabilidad. El puesto de mayor responsabilidad del organigrama, el del Técnico de Gestión Deportiva, es una plaza de libre designación y duración temporal. Es un puesto de confianza que no está consolidado y queda al arbitrio de decisiones políticas, por lo que es más difícil realizar una planificación a medio y largo plazo. También el puesto de comunicación es provisional.
- Centralización de los centros de decisiones. El concejal controla e interviene en todos los procesos de gestión; en ocasiones delega en el Técnico de Gestión Deportiva (IMD), el otro centro de decisiones. De este modo, la estructura es muy dependiente de dos figuras, lo que ralentiza los procesos organizativos. Tan solo algunos procesos rutinarios se gestionan con cierta automatización, como el control de reservas de instalaciones, el mantenimiento de éstas, la contabilidad o determinados procesos de gestión de servicios a los usuarios (cursos, escuelas deportivas, etc.).

La estructura es la siguiente:

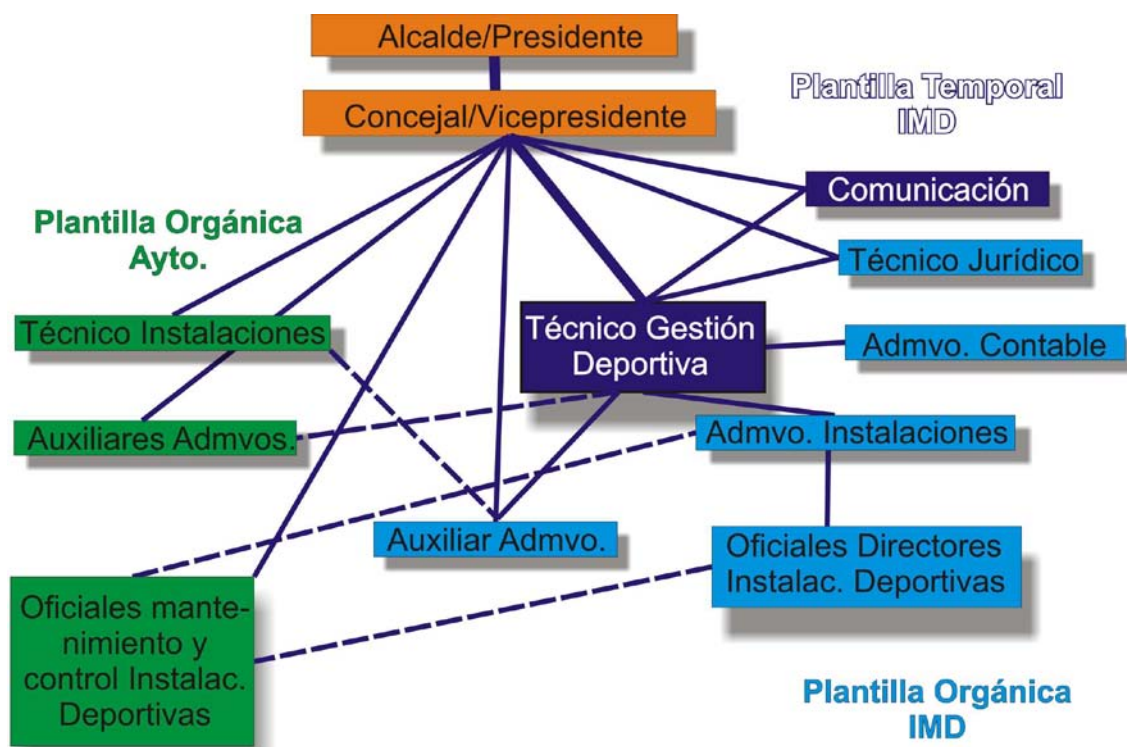


Figura 5.5. Organigrama del área de gestión de deportes del Ayuntamiento de Segovia. (Elaboración propia).

Existe un órgano consultivo organizado por el IMD, denominado Foro del Deporte de Segovia, en el que participan representantes de los diferentes colectivos relacionados de un modo u otro con el deporte del municipio de Segovia (deportistas, clubes, federaciones, centros escolares, universidades, asociaciones de vecinos, prensa, etc.). Se reúne cada tres o cuatro meses para contrastar puntos de vista acerca de diferentes aspectos de la gestión deportiva de Segovia (instalaciones, programas, subvenciones, premios, etc.). Aunque sus decisiones no son vinculantes, sí son tomadas en cuenta y en general ratificadas por la Junta del IMD, que recordemos está constituida por representantes políticos. De este modo, se establece un diálogo con los colectivos implicados y realmente conocedores de la realidad.

En relación con el deporte escolar, existe una fórmula de externalización en la organización.

- Por un lado, el asesoramiento y la coordinación se delegan, en su mayor parte, en la universidad, a través de los convenios que se firman anualmente a tal efecto. Estos convenios destinan el presupuesto a sufragar los gastos de una subvención que se destina al pago de los monitores, alumnado universitario integrado en el programa de "Iniciación Deportiva Extraescolar"³. Mediante este convenio con el IMD se "contratan" indirectamente a una treintena de monitores durante los cursos 2003/04 y 2006/07, a 47 monitores durante el curso 2007/08 y a 50 el 2008/09. En la actualidad son 60 monitores los que desarrollan su labor durante una carga horaria que va de 4 a 15 horas semanales, coordinados directamente por la universidad.
- En segundo lugar, hay una parte que es coordinada directamente por el IMD, con la ayuda de una empresa de servicios deportivos con la que tienen un contrato. Este contrato se cumple, básicamente, con la organización de los Juegos Escolares, que durante los dos últimos cursos se han ceñido al alumnado de Educación Secundaria.
- Por último, también se descentraliza la contratación de algunos monitores mediante subvenciones a clubes deportivos de centros escolares (la mayoría concertados) que participan en Juegos Escolares o en las diferentes competiciones en edad escolar del municipio (fundamentalmente baloncesto y fútbol sala).

2.4. Gestión de las instalaciones y del material deportivo del IMD y de los centros escolares.

La gestión de las instalaciones deportivas se encuentra centralizada en la administrativa del IMD responsable de instalaciones. Desde ahí se

³ Actualmente, a partir de los resultados del I+D+i, se denomina Plan Integral de promoción del deporte escolar en el municipio de Segovia.

coordinan las reservas de los colectivos (centros educativos y clubes), planificadas al principio de curso y revisadas semanalmente; las reservas de particulares, eventuales; las necesarias para los eventos deportivos y otras que pudieran surgir.

Para atender las instalaciones y sus usuarios se cuenta con un equipo de oficiales propio del IMD, que realizan labores de control, mantenimiento y coordinación, otro grupo de oficiales dependientes orgánicamente del Ayuntamiento y otro grupo de empleados contratados por la empresa adjudicataria del contrato anual de mantenimiento y control de los polideportivos que no alcanzan a cubrir con personal propio.

Todas las instalaciones deportivas son de titularidad municipal, exceptuando las propias de algunos centros educativos.

En el apartado anterior hemos hecho mención a la escasez de instalaciones escolares y hemos aprovechado para ubicar las municipales susceptibles de ser utilizadas por el deporte escolar. Las características generales de las instalaciones polideportivas cubiertas son:

- La mayoría son salas de barrio que no reúnen las medidas reglamentarias oficiales de cancha ni altura para la mayoría de los deportes para los que se emplean, con alguna excepción. Esto no es un problema para el deporte escolar, que no necesita espacios normalizados, tan solo que sean seguros.
- Su equipamiento y espacios no deportivos son sencillos, en algunos casos escasos.
- Se encuentran integradas en la propia ciudad, lo que las hace muy útiles para el deporte escolar por la proximidad a los diferentes barrios, excepto al casco histórico.
- Su ocupación está saturada, superando con mucho la demanda a la disponibilidad de espacios, lo que dificulta promover nuevos usos. Durante las mañanas están copadas por los centros escolares y universitarios y, por la tarde, fundamentalmente por los clubes.
- No son accesibles para personas con movilidad reducida, aunque en algún caso se van haciendo adaptaciones que resuelven parcialmente el problema.
- Solo dos de estas instalaciones son divisibles para duplicar o triplicar la ocupación, lo que limita mucho su aprovechamiento. En total podemos contar con nueve unidades de espacio útil, por lo que normalmente en las actividades de deporte en edad escolar se comparten los mismos espacios con diferentes usos por equipos o categorías.
- Se pueden contabilizar 3 salas más, multiusos, que se reutilizaron a partir de otras dependencias, pero que muy rara vez se han empleado para el deporte en edad escolar. Su uso suele coparse con

actividades de sala para adultos (baile, aerobio, artes marciales, etc.), con algún horario disperso para actividades extraescolares infantiles.

Las canchas polideportivas al aire libre carecen de techado y su equipamiento se ciñe, generalmente, a un par de porterías y un campo de 20x40m. En algún caso están muy deteriorados⁴, pese a su elevado régimen de utilización espontánea e informal, especialmente por grupos de jóvenes por las tardes y los fines de semana. En algunas ocasiones, debido a la escasez de espacios deportivos en los institutos de Educación Secundaria, las sesiones de deporte escolar y los partidos de fútbol sala de los fines de semana se realizan también en estas canchas polideportivas. Puntualmente ha surgido algún tipo de fricción entre los chicos que utilizan estos espacios de manera informal y los grupos de deporte escolar, provocado por la presión de uso que hay sobre un número insuficiente de canchas. Este tipo de espacios polideportivos, bien ubicados y adecuadamente equipados, podrían ser la base de la actividad deportiva espontánea, complementaria al deporte escolar y la Educación Física, sustituyendo el juego callejero que tantas ciudades han perdido. Pese a la climatología adversa durante el curso escolar, da continuidad a la actividad durante los periodos vacacionales y fines de semana en el interior del casco urbano.

El deporte escolar se realiza básicamente en los patios y salas de los centros. Algunos colegios que tienen un polideportivo cercano solicitan su utilización para el horario de las actividades de entre semana. Durante muchos años, las competiciones se han realizado en los propios centros o en las canchas polideportivas al aire libre. Los deportes como el baloncesto, el balonmano y el voleibol se realizaban en los pabellones los sábados por la mañana, pero el calendario era muy escaso. Desde el curso 2007/08 se han realizado encuentros deportivos para las categorías benjamines y alevines, paralelamente a los Juegos Escolares, concentrando a todos los equipos en una misma instalación para jugar al deporte que tocara en el programa polideportivo, de este modo se optimizaban los espacios y se dinamizaba mejor la actividad. Con un pabellón divisible en tres pequeñas canchas, durante toda una mañana se podía realizar toda la actividad de ambas categorías.

En cuanto al material deportivo, no hay una dotación concreta ni suficiente, y cuando la hay suele ser entregada demasiado tarde. Normalmente suele ser un par de balones de fútbol y baloncesto por equipo. En el caso de los de los centros cuyos profesores de Educación Física permitan usar su material, el problema está resuelto. Pero en el resto de los casos suelen pasarse todo el año con pocos balones, pinchados en muchos casos e inadecuados a las actividades y edad de los participantes. Durante el curso 2007-08 se

⁴ A partir del 2009 se comenzaron a construir pistas polideportivas nuevas y a arreglar las existentes, tanto en la ciudad como en los pueblos anexados, aunque se realizó después del desarrollo de los grupos de discusión y de los documentos analizados, por lo que no se podrán tener como referencia contextual.

adquirió material para poder realizar, al menos, los deportes planificados para los encuentros, pero era tan escaso que no podía utilizarse en las sesiones de entrenamiento en los colegios. La relación entre los centros y el programa de deporte escolar ha tenido diversas fricciones sin demasiada trascendencia, debido al uso compartido del material. El curso 2008/09 se logró responder a la demanda de los centros de dos horas semanales de actividad, para que se pudieran cubrir las necesidades de los talleres que debían ofertar los centros con horario continuado. Con esto se logró una mayor implicación de los centros y una mayor flexibilidad para el uso del material de Educación Física, con alguna excepción. Este problema se acusaba más en Primaria por el carácter polideportivo del programa, que demanda de un material muy variado.

3. Evolución del deporte escolar en Segovia (1997-2009).

El deporte escolar de Segovia se ha centrado durante la última década en los Juegos Escolares, cuya duración se ceñía al período comprendido entre los meses de diciembre y enero a abril y mayo, según las modalidades y categorías. El programa estaba basado en un modelo competitivo de clasificación para las Fase Provincial, que a su vez servía de clasificación para la Fase Autonómica, sólo en categoría infantil. La actividad de la capital se enmarcaba en el programa de Juegos Escolares provinciales, que hasta el 2003 se organizaba por el entonces denominado, Patronato Municipal de Deportes (PMD), coordinado con la Diputación Provincial de Segovia mediante la Comisión Provincial de Juegos Escolares, cuyas competencias eran (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León: 1997a, 1998, 1999, 2000a 2001b, 2002; Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2003b, 2004, 2005b, 2006):

- Aprobar el reglamento de funcionamiento.
- Determinar las categorías y los deportes convocados.
- Aprobar el calendario y las bases de competición.
- Coordinar la ejecución de la Fase Provincial.

La composición de esta Comisión Provincial Coordinadora era definida por las personas delegadas en quien del Presidente de la Excm. Diputación Provincial de Segovia, que actuaba como Presidente, y del Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León, que lo hacía como Vicepresidente 1º (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León: 1997ª, 1998, 1999, 2000ª, 2001b). A partir de la convocatoria del curso 2002/03 quedó regulada su composición de una forma más democrática y participativa:

“Dicha Comisión estará integrada por el Presidente de la Excm. Diputación Provincial, o persona en quien delegue, que la presidirá; el Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León, o persona en quien

delegue, que actuará como Vicepresidente 1.º; los Alcaldes de los Excmos. Ayuntamientos de los Municipios de la provincia que hayan asumido la delegación de funciones en materia de promoción deportiva, o personas en quien deleguen, que actuarán como Vicepresidentes 2.º, 3.º, etc. (en proporción directa al n.º de habitantes censados en su respectivo Municipio) y un Secretario, que será designado por el Presidente de la Comisión.

Podrán formar parte, como vocales de la Comisión Provincial, representantes de cada una de las Entidades que tengan algún grado de participación en la convocatoria o ejecución de los Juegos Escolares de cada provincia, tales como:

- *Junta de Castilla y León (Servicio Territorial de Cultura).*
- *Excma. Diputación Provincial (Servicio de Deportes).*
- *Excmos. Ayuntamientos con funciones delegadas en materia de promoción deportiva (Concejalía de Deportes).*
- *Ayuntamientos de Municipios de menos de 20.000 habitantes.*
- *Dirección Provincial de Educación.*
- *Federación de Asociaciones de padres de alumnos de centros públicos no universitarios (F.A.P.A.s.).*
- *Colegio Oficial de Profesores Licenciados en Educación Física.*
- *Delegaciones Provinciales de las Federaciones Deportivas de Castilla y León.*
- *A.M.P.A.s de colegios privados y concertados.*
- *Centros públicos, privados y concertados.*
- *Otras Entidades a decidir en cada provincia por el Presidente de la Comisión Provincial correspondiente." (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2002: 3246)*

Entendemos que es una visión reduccionista porque el calendario es demasiado breve, no se realiza una iniciación polideportiva y sólo está orientada a la competición en vez de a la participación y el aprendizaje. Además, esta competición se centra en la categoría infantil que es la única clasificatoria para la Fase Autonómica de los Juegos Escolares, por lo que el resto de categorías, especialmente los más pequeños (prebenjamines y benjamines) y los más mayores (juveniles) tienen una oferta y desarrollo de calendario más escuetos aún.

El origen de esta visión tan limitada se situaba, a nuestro entender, en cuatro razones:

- *La convocatoria oficial de Juegos Escolares de la Junta de Castilla y León (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 1997a, 1998, 1999, 2000a, 2001b, 2002; Dirección General de*

Deportes de la Junta de Castilla y León, 2003b, 2004, 2005b, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010), cuyo modelo ha cambiado muy poco, pese a las ideas que recoge la legislación autonómica en materia deportiva (Junta de Castilla y León, 2003; y Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2005a)⁵.

- Podíamos percibir que los Juegos Escolares eran vistos en el Ayuntamiento como una responsabilidad impuesta desde la administración autonómica según el Decreto 107/1996 de 22 de abril, por el que se delega el ejercicio de funciones en materia de Promoción Deportiva en los Ayuntamientos de Municipios con población superior a 20.000 habitantes (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 1996), por lo que no se hacían demasiados esfuerzos económicos desde las arcas municipales. El presupuesto se establecía en función de la subvención de la Junta de Castilla y León para Juegos Escolares (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2000b y 2000c), cuyos criterios se centraban en:
 - o *“La realización de programas deportivos de ámbito regional o superior y de acciones formativas encaminadas a favorecer la realización de los Juegos Escolares”* (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2000b: 1042).
 - o Repercusión social valorada en número de participantes.
 - o Presupuesto del año anterior.
 - o Población censada en el municipio.
- También creemos que no se planteaba ni se reflexionaba sobre la conveniencia o no de este modelo. Se percibía cierto descontento entre las familias y el profesorado por el escueto calendario o por la calidad de las competiciones, pero no se producía una movilización hacia un cambio de modelo. Los Juegos Escolares eran asumidos como el único deporte escolar posible por el PDM, algo que percibíamos en las reuniones para tratar temas relacionados con el convenio desde el curso 2002/03.
- Se podía apreciar que se estaba produciendo una progresiva desvinculación del profesorado de Educación Física respecto al deporte extraescolar, debido, a nuestro entender, a la falta de reconocimiento y a las trabas legales y burocráticas que dificultaban, en vez de ayudar. Aún sigue sin haber una regulación que contemple su reconocimiento legalmente, más allá del agradecimiento social y la realización personal. Tan sólo se recoge la imposición legal para que se ocupen de las actividades extraescolares de las tardes de los

⁵ Se realiza un análisis de estos documentos en el Capítulo VII.

centros con jornada continua (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2001a).

Las diferencias de modelo de los diferentes componentes de la Comisión Provincial de Juegos Escolares (Junta de Castilla y León, PDM, Área de Deportes de la Diputación Provincial, el profesorado de los centros escolares y las AMPAs) consideramos que terminaron por deteriorar el diálogo necesario para que surgiera un germen que desencadenara el cambio de modelo del deporte escolar desde dentro, desde sus propios agentes. Era necesario un estímulo externo para revitalizar el debate y promover un cambio de los Juegos Escolares a un deporte escolar educativo, en sentido amplio.

3.1. “Actividad Física Jugada”. La alternativa no competitiva para los benjamines.

Desde la Universidad de Valladolid (UVA) se gesta un modelo alternativo de deporte en la Escuela en Valladolid (Fraile, 1990; 1996b) que da como resultado el programa denominado “Proyecto Benjamines” (Fraile, 2000), en colaboración con la Fundación Municipal de Deportes de Valladolid, durante los cursos 1996/97 al 1998/99.

Este modelo se implanta en Segovia el curso 1997/98 a través de un programa de prácticas del alumnado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, tutorizado por el profesor Monjas Aguado desde un seminario que recibió el mismo nombre que el proyecto: “Actividad Física Jugada” (Monjas Aguado y López Pastor, 1999). Este programa comenzó en el curso 1997/08 con 28 monitores y 14 módulos⁶ de unos 15 niños y niñas cada uno, de 8 a 10 años, pertenecientes a 14 colegios y finalizó en el curso 1999/2000, con 16 módulos y 35 monitores de la E.U. de Magisterio de Segovia. Se empleaban instalaciones municipales y sus características básicas eran (Fraile, de Diego, Monjas, Gutiérrez y López, 2001):

- Se basaba en los siguientes “principios de procedimiento”:
 - o Educación y recreación frente al rendimiento.
 - o Reconducción de la competitividad.
 - o Descubrimiento de la actividad física como algo saludable.
 - o Dar continuidad a los fines de la Educación Física en el ámbito extraescolar.
 - o Promoción de la creatividad y autonomía frente a la mecanización y la directividad.
- Los contenidos fueron:

⁶ Denominaban módulos a los grupos de Actividad Física Jugada de cada centro educativo.

- Juegos deportivos de iniciación, desde un ámbito global de desarrollo motriz y personal.
 - Juegos recreativos, favoreciendo la participación de todos fomentada por su carácter lúdico.
 - Juegos relacionados con las actividades en el medio natural.
- Era supervisado y tutorizado a través de un seminario en la Universidad, para lograr un desarrollo metodológico educativo. Este seminario se componía de reuniones semanales a las que tenían que asistir todos los monitores y en las que se hacía una puesta en común y se les orientaba metodológicamente:
- Fase 1: Diseño del programa.
 - Fase 2: Seguimiento del proceso.
 - Fase 3: Evaluación del programa.

El convenio entre la UVa y el Ayuntamiento de Segovia se establecía en el marco de prácticas universitarias, cuya subvención gestionaba y justificaba la Universidad. Durante los últimos cursos este proyecto se integró en una asignatura optativa denominada Actividad física y recreación, lo que incentivaba a los estudiantes gracias a su reconocimiento académico.

Los reiterados retrasos en las firmas del convenio y los problemas burocráticos para gestionar los pagos de las prácticas dieron al traste con este programa. Nació con la vocación de ofrecer una alternativa a los niños y niñas de Educación Primaria, que quedaban al margen de los Juegos Escolares; es decir, no se planteó como transformación de la propia estructura y modelo de deporte escolar, por lo que el modelo dominante terminó por imponerse y el proyecto no se consolidó. Sin embargo esta iniciativa ha supuesto un hito importante en el deporte escolar de Segovia. Por un lado, demostró que las cosas se podrían haber hecho de una manera más educativa y participativa con suficiente aceptación por parte de escolares, familias y profesorado. Por el otro, dejó abierta una vía de colaboración entre la administración local y la universidad que se aprovechó años después con los acuerdos que fueron dando forma al nuevo planteamiento del programa “Iniciación deportiva extraescolar” y que ha sido el precursor del deporte escolar que se está implantando en la actualidad en Segovia.

3.2. “Iniciación deportiva extraescolar”. Transición hacia un nuevo modelo de deporte escolar en Segovia.

Tres años después, durante el curso 2002/03, se firmó un nuevo convenio de colaboración mutua entre la UVa y el Patronato Municipal de Deportes, por el que se reguló la cesión de instalaciones deportivas para uso docente y deportivo de la universidad. Así mismo, se estableció un procedimiento por

el cual el alumnado de la UVa en el Campus de Segovia, fundamentalmente de Magisterio en la especialidad de Educación Física, desarrollaba labores con la denominación de *“asistencia técnica a los centros escolares como animadores deportivos”* (Convenio PDM y UVa, 2002), tutorizados por el Técnico de Deportes de la UVa en el Campus de Segovia. El programa denominado *“Iniciación deportiva extraescolar para primer y segundo ciclo de Primaria”* comenzó ese curso con 10 monitores que trabajaron en 11 colegios de Educación Primaria, desarrollando fútbol sala o baloncesto. Algunos colegios que carecían de suficientes inscripciones en estos deportes debían agruparse para inscribirse en *“polideportivas”*. La organización de esta competición se realizaba de una manera bastante improvisada, intentando integrarlos, de vez en cuando, en las propias competiciones de baloncesto o fútbol sala.

Hasta ese periodo, el deporte escolar consistía en la participación en Juegos Escolares y era gestionado por una empresa de servicios. Durante ese curso coexistieron ambos sistemas de externalización, en el que la empresa adjudicataria organizaba las competiciones y gestionaba las relaciones con los centros y la universidad seleccionaba y tutorizaba a los monitores y, posteriormente, les abonaba las cantidades correspondientes por su colaboración en el proyecto.

Sin embargo, como novedad, el PDM accedió a incorporar algunas actividades novedosas, complementarias al programa de Juegos Escolares. Se realizaban algunos fines de semana, cuando no había competiciones. No se trabajaban previamente en las sesiones de entrenamiento en los colegios, por lo que eran concebidas como actividades extras, lúdicas y sin carácter competitivo clasificatorio, algo muy importante aún en la mentalidad de los participantes de ese periodo. Esta *“programación paralela”* facilitó darles un enfoque educativo, aunque la falta de profundidad en cada deporte o actividad las convertía en experiencias puntuales, atractivas, pero efímeras, sin una aparente repercusión educativa. Sin embargo, al diversificar las experiencias, se estaban sentando las bases de un nuevo modelo de deporte escolar, comenzaba a plantearse, de manera muy incipiente, que podría haber otro tipo de deporte escolar. No es que fueran totalmente novedosas para los escolares, ya que conocían algunas de ellas a través de las clases de Educación Física o de otros contextos deportivos o de tiempo libre pero sí lo eran en el contexto del deporte escolar, hasta el momento asociado casi exclusivamente con la competición de deportes convencionales. Las actividades que se realizaron fueron: natación, orientación, juegos tradicionales y juegos modificados, escalada en muro, piragüismo, ajedrez, tenis de mesa, etc. Su coste económico y organizativo era bajo y su repercusión era muy buena, por lo que inducía a pensar que podría tener continuidad. Algunas de ellas, como la orientación o la natación se realizaron aprovechando convocatorias escolares de carácter provincial. Otras se realizaron en instalaciones municipales o al aire libre, con la colaboración de otras entidades, como la Delegación Provincial de Juegos Autóctonos. Siempre eran en formato de concentración, a la que podía acudir cualquiera

de los niños que participaba en Juegos Escolares. Estas actividades que podríamos denominar extraordinarias, estaban dirigidas por los propios monitores y tutorizadas por el Técnico de Deportes de la Universidad, fuera de las atribuidas por el convenio de colaboración, con la esperanza de mostrar un nuevo modo de plantear el deporte escolar.

Al curso siguiente, 2003/04, se triplicó el número de monitores necesarios debido al crecimiento de la participación. Se mantuvo el modelo combinado de Juegos Escolares y encuentros de actividades alternativas extraordinarias algunos fines de semana.

Sin embargo, pese al éxito del programa, en el curso 2004/05 se realizó una severa restricción por motivos económicos, que conllevó volver al modelo exclusivo de Juegos Escolares. El crecimiento del volumen de actividad y del número de grupos había supuesto un incremento importante en el presupuesto para el pago de monitores. La reducción del calendario y del número de actividades compensó el crecimiento de la participación. Pese a ello se logró incluir en el convenio a 3 centros de Educación Secundaria. Esta situación se mantuvo durante el curso siguiente, 2005/06, lo que agudizó el malestar y la actitud crítica sobre un modelo que podría ser mejor. Por otra parte, se produjeron importantes retrasos en el pago de los monitores, algo que repercutió negativamente en el interés y disponibilidad de alumnado universitario en el curso siguiente.

Todas estas circunstancias generan la necesidad de cambiar las cosas y en el curso 2006/07 se decide desarrollar un programa polideportivo coordinado directamente por la Universidad, en paralelo a la oferta de Juegos Escolares. Se invita a formar equipos mixtos y polideportivos en todas las categorías de Educación Primaria. Sólo se consigue la participación de 5 centros, motivada por la sensibilización de su profesorado de Educación Física. El resto de centros de Primaria y todos los de Secundaria seguían con el modelo de Juegos Escolares especializados y segregados por género. La categoría prebenjamín no participaba en los encuentros. Éstos se organizaban como concentraciones de los 5 centros en una misma instalación, diferenciando el horario por categorías: benjamines de alevines. Se realizó una programación de entre uno y dos meses para cada deporte (balonmano, minibasquet, hockey, atletismo y fútbol sala), con 2 concentraciones de cada deporte. Este programa supone un nuevo paso hacia un modelo polideportivo y mixto, poniendo sobre la mesa la viabilidad y conveniencia de un programa para Primaria con un enfoque educativo con la reducción de la importancia del resultado (Fraile, 2001, 2004), algo que ya se planteó años atrás y no había podido consolidarse con el proyecto de Actividad Física Jugada (Monjas Aguado y López Pastor, 1999). Todo ello coincide con la celebración en la UVa de una mesa redonda sobre el estado del deporte en Segovia, de la cual surge el proyecto del Foro por el Deporte en Segovia, coordinado por la UVa y con participación de muchas personas pertenecientes al mundo del deporte en Segovia, en todos sus ámbitos. Este foro elaboró un informe sobre el deporte de rendimiento,

deporte escolar e instalaciones deportivas, que se dio a conocer a la opinión pública y a los responsables políticos que participarían en mayo del 2007 por la alcaldía de Segovia (Pérez Brunciardi, 2007)⁷. La conjunción de todas estas circunstancias desencadenó una conciencia común acerca de la necesidad de transformar el deporte escolar en Segovia.

Con el cambio de concejal, se asimila en el Ayuntamiento la necesidad de cambio hacia un deporte escolar educativo. La primera acción consistió en convocar al profesorado de Educación Física y a los representantes de los Equipos Directivos de los centros escolares de Primaria y Secundaria, así como a las AMPAs, para conocer sus demandas, su visión del deporte escolar y retomar el diálogo que había sido roto hacía años por las desavenencias sobre el modelo y la gestión de los Juegos Escolares. El resultado fue muy positivo, confirmando el interés por el modelo educativo.

Las conclusiones de todo este proceso reflexivo y de diálogo entre tantos agentes vinculados al deporte escolar sirven para que en el curso 2007/08 se elabore un nuevo proyecto, cuyas claves son:

- Se implica al profesorado de los centros, apoyándose muy especialmente en la necesidad de la mayoría de ellos de cubrir el horario de tarde con actividades extraescolares que respondan a las exigencias de la Jornada Continuada (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2001a). Esta implicación tiene su repercusión en la mejora de las relaciones y las consiguientes facilidades para emplear los medios del centro.
- Se plantea de forma generalizada el formato polideportivo mixto en Primaria. Tan sólo queda algún centro que, a través del AMPA o del club deportivo, participa en competiciones escolares de fútbol sala o baloncesto. En cualquier caso, la adhesión a este programa es mayoritaria, con diez de los once colegios públicos. El resto se rigen por el sistema de subvenciones del IMD para pagar a sus propios monitores y participar como clubes escolares en las competiciones escolares ajenas al deporte escolar de baloncesto o fútbol sala.
- Se incluye al Centro de Educación Especial, aunque con un programa específico diferente del resto. No tanto por sus cualidades sino, más bien, por sus limitaciones horarias para participar fuera del horario lectivo. El deporte escolar se integra dentro del horario lectivo de la tarde, ante la carencia de especialistas de Educación Física.
- Se incorpora también, de un modo improvisado y al margen de la programación general, alguno de los pueblos anexionados a Segovia.
- Se asegura un calendario que abarca el curso escolar, de octubre a mayo, ambos inclusive, frente al calendario de Juegos Escolares que

⁷ Este informe se analiza en el Capítulo VII y se recoge íntegramente en los anexos con el código DOC 1.

se ceñía a un calendario reducido a la competición necesaria para obtener en abril el campeón de Segovia en cada modalidad. Al reducirse la importancia del resultado, no hay eliminatorias, por lo que todos pueden jugar todo el curso.

- Los encuentros son autogestionados, sin necesidad de árbitros, lo que abarata el coste. Así mismo se necesitan menos instalaciones al jugarse en formato reducido de tiempo y espacio.
- Se inicia un proyecto de I+D+i sobre el deporte escolar en Segovia gracias a un convenio firmado entre el Instituto Municipal de Deportes (IMD) y la UVA. Además, se consigue una subvención de la Junta de Castilla y León para el mismo fin (proyecto VA035A08; Junta de Castilla y León, 5-05-2009) con el título: *“Planificación y desarrollo de un programa de actividad física regular para la franja de población de 8-16 años en la ciudad de Segovia. Actividad Física Regular, Obesidad y Salud. Diagnóstico de la situación del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia y desarrollo de un Plan de actuación para la mejora del mismo”*, cuyo investigador principal: es el profesor Monjas Aguado.
- Se crea un nuevo programa inspirado en la “Actividad Física Jugada” y en los encuentros del programa “Iniciación deportiva Extraescolar” de los cursos 2002/03 y 2003/04. Su nombre es “Deporte 10+” y se basa en actividades de hora y media, un día a la semana, en días lectivos, por la tarde; y actividades de dos o más horas los sábados por la mañana. La convocatoria es común a todos los escolares de Segovia y se realiza al margen de los centros escolares, en instalaciones municipales. Su inscripción conlleva una cuota de 22€ anuales, algo totalmente nuevo en que hasta ahora había sido gratuito. Las actividades son muy variadas y combinan muchas formas de hacer deporte y actividad física: creativas, jugadas, al aire libre, tradicionales, rítmicas, etc. (De la Rubia Casanova y Martínez Vindel, 2008)

Todo ello implica aumentar a 47 el número de monitores y a 16 el número de centros que participan en el programa. Se realizan los mismos deportes que el curso anterior, con algún cambio en el orden de las modalidades y algún ajuste de fechas y formato de los encuentros, adaptados a una mayor participación.

La experiencia del curso anterior y el mantenimiento del diálogo con los centros educativos dan como fruto la mejora del programa para el curso 2008/09. Así, se implica a más centros (especialmente de los pueblos anexionados⁸), los entrenamientos se amplían a dos horas semanales⁹, el

⁸ También denominados “barrios incorporados” al municipio de Segovia en 1971 y constituidos como Entidad Local Menor según la Ley de Bases de Régimen Local (Jefatura del Estado, 1985).

número de monitores crece hasta llegar a 50, se aumenta el número de grupos y se duplican las actividades y horarios del programa “Deporte 10+” Los Juegos Escolares de Secundaria son gestionados íntegramente por el IMD, coordinados por una empresa de servicios, aunque los monitores pertenecen al proyecto de la UVa.

En este curso 2008/09 se inician las intervenciones del Proyecto I+D+I con una encuesta de diagnóstico dirigida a diferentes agentes implicados y con la celebración de los grupos de discusión.

4. *El deporte base en Segovia.*

Como podremos ver en el Capítulo VIII, los participantes en los grupos de discusión hacen continuas referencias a la dicotomía deporte federado – deporte escolar. Los problemas organizativos de los Juegos Escolares de la última década han posicionado al deporte base federado como única alternativa para los escolares. La estructura asociativa de los clubes segovianos ofrecía a los participantes y sus familias un calendario más estable, la atención de unos entrenadores, más o menos cualificados, pero motivados, y un programa suficientemente válido de actividades. Todo esto se da en un periodo en el que estaba totalmente asumido que los escolares buscaran la especialización y el rendimiento de base fuera del contexto extraescolar, al margen de la Educación Física.

Los clubes y asociaciones deportivas de Segovia podríamos clasificarlas en tres tipos:

1. Los que se centran en una sola modalidad deportiva y que persiguen sólo los resultados deportivos, entre los que encontramos algunos casos muy claros en fútbol, natación o baloncesto.
2. Los que intentan compatibilizar los resultados con una participación amplia, procurando dar cabida a la mayor cantidad de niños y jóvenes en una única modalidad deportiva, con muchos ejemplos en deportes como el atletismo, el fútbol sala, el tenis de mesa o el baloncesto.
3. Los que procuran hacer una oferta polideportiva y variada y procuran compatibilizar los resultados deportivos con una gran participación, cuyos ejemplos son bastante escasos, encontrando algún club polideportivo muy ligado a algún barrio o a algún centro educativo.

Estos clubes desarrollan tanto deportes individuales como el atletismo, el ciclismo, el tenis de mesa, el judo, el tenis, el triatlón, la natación, etc.; como

⁹ Hasta ese momento todos los equipos entrenaban sólo 1h a la semana, más el partido que no siempre se celebraba.

deportes colectivos, principalmente el fútbol, el fútbol sala, el baloncesto, el balonmano y el voleibol.

Así mismo, algunos de ellos se integraban en las actividades extraescolares de los centros educativos, bien por medio de las AMPAs, como en el caso del judo o el baloncesto, por ejemplo, o bien desde los propios clubes deportivos escolares, como ocurre en la mayoría de los centros concertados y en algunos pocos colegios e institutos. En estos casos eran ofertados dentro de la oferta extraescolar y por tanto gozaban de la atención del profesorado y de las familias.

Por último, algunos clubes constituían escuelas deportivas, en ocasiones con subvención municipal, como el tenis o el atletismo; en otras con el apoyo de algún centro educativo, como el tenis de mesa o el triatlón; y otras de manera autónoma, como el fútbol sala. Entre todas ellas podemos encontrar algunas con interesantes planteamientos que procuran hacer compatible la educación con la competición, aunque el entorno de rendimiento suele condicionar el tópico de que a medida que van evolucionando en las categorías superiores sólo se van quedando los más válidos para la competición, aunque el resto haya podido disfrutar, al menos, de una formación basada en valores positivos.

La importancia del deporte base ha sido crucial como mantenedor de la práctica deportiva escolar durante muchos años, gracias a la cual muchos niños y niñas se han adentrado en el deporte, más allá de la Educación Física. Este hecho ha propiciado que la administración municipal diluyera su responsabilidad entendiendo que tan sólo tenía que organizar la fase municipal de los Juegos Escolares y coordinarse con la Diputación Provincial para organizar la fase provincial. La duplicidad del modelo seguía dejando fuera a muchos escolares, especialmente las chicas, y generaba conflictos de participación entre escolares federados y no federados, tanto en el caso de la coincidencia de la competición o los entrenamientos de algunos de ellos como en aquellas competiciones en las que se enfrentaban equipos escolares y equipos federados, mucho más cualificados y con una mentalidad competitiva mucho más agudizada.

Esta realidad está aún hoy vigente y demanda clarificar la oferta deportiva, diferenciando los fines que persigue cada una e identificándolos para que los escolares y sus familias puedan elegir adecuadamente, sin generar falsas expectativas.

5. El deporte escolar en la provincia de Segovia.

Algo que resulta sumamente paradójico es la distancia entre el deporte escolar del municipio de Segovia y el de la provincia de la última década. Mientras la realidad de la capital ha sido la descrita, el deporte escolar organizado desde la Diputación Provincial se ha caracterizado por una serie de rasgos que lo sitúan dentro del modelo educativo que proponemos. Estos rasgos son:

- Carácter polideportivo y mixto de la mayoría de las escuelas deportivas.
- Oferta variada de modalidades alternativas al deporte convencional (tiro con arco, montañismo, juegos tradicionales, etc.).
- Programa acorde al calendario del curso escolar, con iniciativas que lo amplían en los periodos no lectivos, especialmente en verano.
- Coordinación interadministrativa, implicando a ayuntamientos y profesorado de Educación Física.
- Profesionalización de los monitores deportivos, contratados y formados según criterios que garanticen la continuidad y calidad del programa.
- Creación de un equipo de técnicos especializados que coordinan y administran los diferentes programas, complementado por personas y entidades especializadas en otras actividades y deportes.

Sin embargo, a lo largo de los años no ha habido una relación fructífera entre ambos, por lo que no se ha podido producir una influencia positiva y constructiva que hubiera mejorado el modelo de deporte escolar de la capital.

En este sentido, durante los primeros años de colaboración entre la Universidad de Valladolid y el Ayuntamiento de Segovia algunas de las propuestas para el cambio del deporte escolar provenían del modelo provincial, como hemos visto en el apartado 3.2. de este capítulo y como veremos en el análisis de los informes de este convenio de colaboración, recogido en el Capítulo VII. Estas propuestas fueron:

- La creación de escuelas deportivas municipales que solucionaran el problema de participación y la supuesta falta de implicación de los centros educativos.
- La profesionalización y formación específica de los monitores, debidamente tutorizados y coordinados por técnicos cualificados.
- La convocatoria de eventos extraordinarios que complementen el programa de Juegos Escolares.

Con el tiempo hemos podido darnos cuenta que se trataba de contextos diferentes y que las fórmulas debían ser otras, aunque en esencia se basaran en los mismos principios.

Nos queda el deseo de que las dos entidades de gestión local del deporte escolar en Segovia logren una coordinación a nivel organizativo que beneficie a ambas instituciones y, sobre todo, a los escolares de toda la provincia.

6. Estado del deporte escolar en Segovia en el curso 2008/09. Diagnóstico a partir de sus agentes implicados.

El Grupo de Investigación sobre deporte escolar educativo de la Universidad de Valladolid (GIDEE-UVa) ha desarrollado un estudio de diagnóstico del deporte escolar en Segovia durante los cursos 2008/09 al 2009/10, encargado y subvencionado por la Oficina I+D+i del Instituto Municipal de Deportes de Segovia y con colaboración financiera de la Junta de Castilla y León. A partir de este diagnóstico se establece un programa de intervención para mejorar el deporte escolar de la ciudad a partir del curso 2009/10.

Para realizar el diagnóstico el Grupo de Investigación ha utilizado dos técnicas básicas de obtención de información:

- Cinco cuestionarios, elaborados “ad hoc”, para directores de centros, alumnado, padres y madres, monitores y profesorado de educación física.
- Cinco grupos de discusión, con alumnado, padres y madres, monitores y técnicos deportivos, profesorado de Educación física de Primaria y Secundaria.

En junio de 2010 se dieron a conocer los primeros resultados de las encuestas durante una jornada de difusión (Manrique, 2010). Se ha trabajado con una muestra representativa de estos agentes, aplicando 5 cuestionarios con una escala Likert. Para el análisis estadístico descriptivo se empleó el programa estadístico SPSS/15. Recogemos a continuación lo más destacado con el fin de tener una referencia de las aportaciones de los agentes implicados a través de las encuestas.

- Existe un gran acuerdo con el modelo educativo y mixto del deporte escolar.
- Muestran un alto grado de predisposición a la coordinación entre los agentes implicados para lograr mejorar la programación y organización del deporte escolar.
- Comparten un alto nivel de confianza en el deporte como medio para fomentar valores positivos y mejorar la salud.
- Reconocen la necesidad de un cambio en el deporte escolar de Segovia.

A continuación exponemos los resultados por colectivos, lo que nos dará una visión más exacta de la información obtenida mediante los cuestionarios.

6.1. Escolares:

Tres de cada cuatro escolares participan en deporte en edad escolar con carácter extraescolar, siendo mayor la participación masculina (80,6%) que la femenina (65%) y apreciándose cierta disminución con la edad, más acentuada en las chicas y, sobre todo, en Educación Secundaria.

Del total que hacen deporte en edad escolar, más de la mitad hacen fútbol o fútbol sala, especialmente en actividades no vinculadas con su centro escolar. Entre las actividades realizadas en el centro es el baloncesto la más practicada. Estos datos son debidos, muy probablemente a que, por un lado, la tradición futbolística en Segovia está muy ligada a los clubes deportivos, de un modo muy marcado en nuestra ciudad. Sin embargo los clubes de baloncesto han encontrado en los centros escolares su “cantera”, especialmente a partir de un nuevo proyecto de baloncesto escolar que comienza con niños de primer ciclo de primaria y que está recogiendo importantes éxitos de participación.

A pesar de este panorama tan estereotipado hacia a las modalidades deportivas más convencionales, se refleja con claridad que el alumnado de Segovia considera muy importante que la práctica deportiva escolar se desarrolle desde un enfoque más participativo, colaborativo y saludable, mostrándose desfavorables a un modelo más tradicional, de una manera consensuada entre chicos y chicas. Un dato relevante es que, al menos, 9 de cada 10 encuestados consideran que la práctica deportiva extraescolar puede realizarse de forma mixta.

6.2. Familiares.

Esta encuesta ha sido respondida exclusivamente por padres y madres de los escolares, no habiendo participado abuelos u otros familiares.

Resulta significativa la relación directamente proporcional entre el interés y el conocimiento que tienen acerca del deporte escolar que realizan los escolares y la cualificación profesional y la actividad física de sus padres y madres. Los padres y madres que no practican actividad física o deportiva tienen una menor satisfacción sobre las actividades que realizan sus hijos: el 88,6% de los no practicantes frente al 100% de los que más deporte hacen. En el caso de las expectativas de continuidad en la práctica deportiva de sus hijos, en el caso de padres sin estudios superiores sólo alcanza el 62,5%, mientras que sube al 85% de los que sí tienen estudios.

Consideran que sus hijos e hijas no se ven afectados por los resultados en competición, advirtiendo el hecho de que se lo pasan igual de bien compitiendo que en los entrenamientos. El 75% no cree que sus hijos se diviertan menos por perder.

El 93,8% consideran muy importante la implicación del profesorado de Educación Física en el deporte escolar y la cualificación y regulación profesional de los monitores.

La mayoría de los familiares (93%) consideran necesario regular mejor la organización de la competición en edad escolar y opinan que niños y niñas comienzan demasiado pronto a competir. Esta apreciación es más acentuada en padres y madres jóvenes y con hábitos de práctica regular de actividad física.

6.3. Monitores.

Existe una variada tipología de monitores deportivos, tanto en edad como en formación específica y experiencia, aunque la inmensa mayoría son muy jóvenes y tiene una formación relacionada con la actividad física y el deporte: más de la mitad son titulados superiores y un tercio poseen titulación federativa de entrenador a diferentes niveles y en diversas modalidades.

“El número de los que declaran ser universitarios es bastante elevado (un 59,3%). (...)”

El 61,02% de los monitores son menores de veinticinco años, seguidos de un 18,64% que son menores de treinta y seis años. (...)”

En cuanto a las titulaciones específicas de AFD, la de entrenador de primer nivel es la que más monitores afirman tener (un 23,7%), un 6,8% de monitores afirma ser entrenador de segundo nivel” (Manrique, 2010: 4).

Existe un acuerdo generalizado sobre los beneficios del deporte y de la actividad física para la salud y para promover actitudes positivas como la colaboración.

Es significativa la opinión de casi la totalidad de los monitores acerca de la conveniencia de que el deporte escolar sea mixto (en el caso de las monitoras es una opinión de la totalidad de las mismas).

Expresan la necesidad de aumentar la coordinación entre los agentes e instituciones implicadas en el deporte escolar.

6.4. Profesorado.

El perfil del profesorado de Educación Física encuestado es mayoritariamente el de un funcionario con destino definitivo, algo habitual en las capitales de provincia, que práctica con regularidad actividad física y deporte y mayoritariamente masculino (71,9%). La mayoría de este profesorado, por su condición de definitivo y su mayor experiencia, conoce mejor el deporte escolar de su centro y afirma estar relacionado con la programación y el diseño de las actividades deportivas extraescolares. Consideran que es muy importante que el profesorado participe en la programación y organización del deporte escolar.

“El profesorado joven muestra un grado muy elevado de desconocimiento de las AFD extraescolares del centro (77,8%).” (Manrique, 2010: 5)

El 56,2% estima muy importante la participación de los familiares, aunque reconocen que es muy escasa en la práctica, asegurando el 76,3% de los profesores que no se tiene en cuenta la opinión de los padres y madres de los escolares a la hora de programar y organizar el deporte escolar.

En cuanto a los monitores, un 50,8% del profesorado considera muy importante su formación y regulación profesional, siendo mayoritario el acuerdo, más o menos enfatizado, con la tendencia hacia profesionalización de estos monitores.

El 67% piensa que la competición se introduce demasiado pronto en el deporte escolar y el 96,5% que hay que modificar los planteamientos competitivos actuales. Un 91,4% cree posible que el deporte escolar promueva hábitos para que la práctica deportiva se mantenga durante el resto de la vida de su alumnado. El 86,4% cree que el deporte escolar es beneficioso para la salud y las tres cuartas partes consideran que les enseña a colaborar.

El 77,9% no cree que se pierdan horas de estudio con la práctica deportiva.

Por último, el 60,3% se expresa muy de acuerdo con que el deporte escolar sea mixto.

7. Síntesis de la evolución del deporte escolar en Segovia.

A partir de lo descrito a lo largo de este capítulo, podríamos sintetizar la evolución del deporte escolar a lo largo de los últimos años en la siguiente figura. En él podemos ver en qué medida han influido diferentes hechos en el modelo de deporte escolar de Segovia.

Destacamos dos detalles a tener en cuenta en la siguiente figura:

1. Los cambios legislativos y normativos autonómicos no han producido ningún avance significativo en el modelo de deporte escolar, pese a que sí se reflejaba en el discurso teórico (Junta de Castilla y León, 2003a, 2005a). Más bien se han perdido programas implantados hace más de una década como las actividades de recreación, promoción y tecnificación fuera de los periodos lectivos (Semana Santa, Verano y Navidad).
2. Los cambios políticos sólo se consolidan si van acompañados de un proyecto planificado, como vemos en los casos del proyecto de Actividad Física Jugada o en las actividades extraordinarias de los dos primeros cursos del proyecto de Iniciación deportiva Extraescolar. Sin embargo, en el caso de la segunda legislatura, gracias a una programa político bien definido¹⁰ y a la colaboración

¹⁰ Ver en el Capítulo VII el análisis de los programas electorales para participar en los comicios municipales de 2007 (Doc 4 y Doc 5, en los anexos).

del IMD con diferentes agentes externos como los que intervinieron en el Foro por el deporte en Segovia y, sobre todo, la universidad a través del proyecto I+D+i.

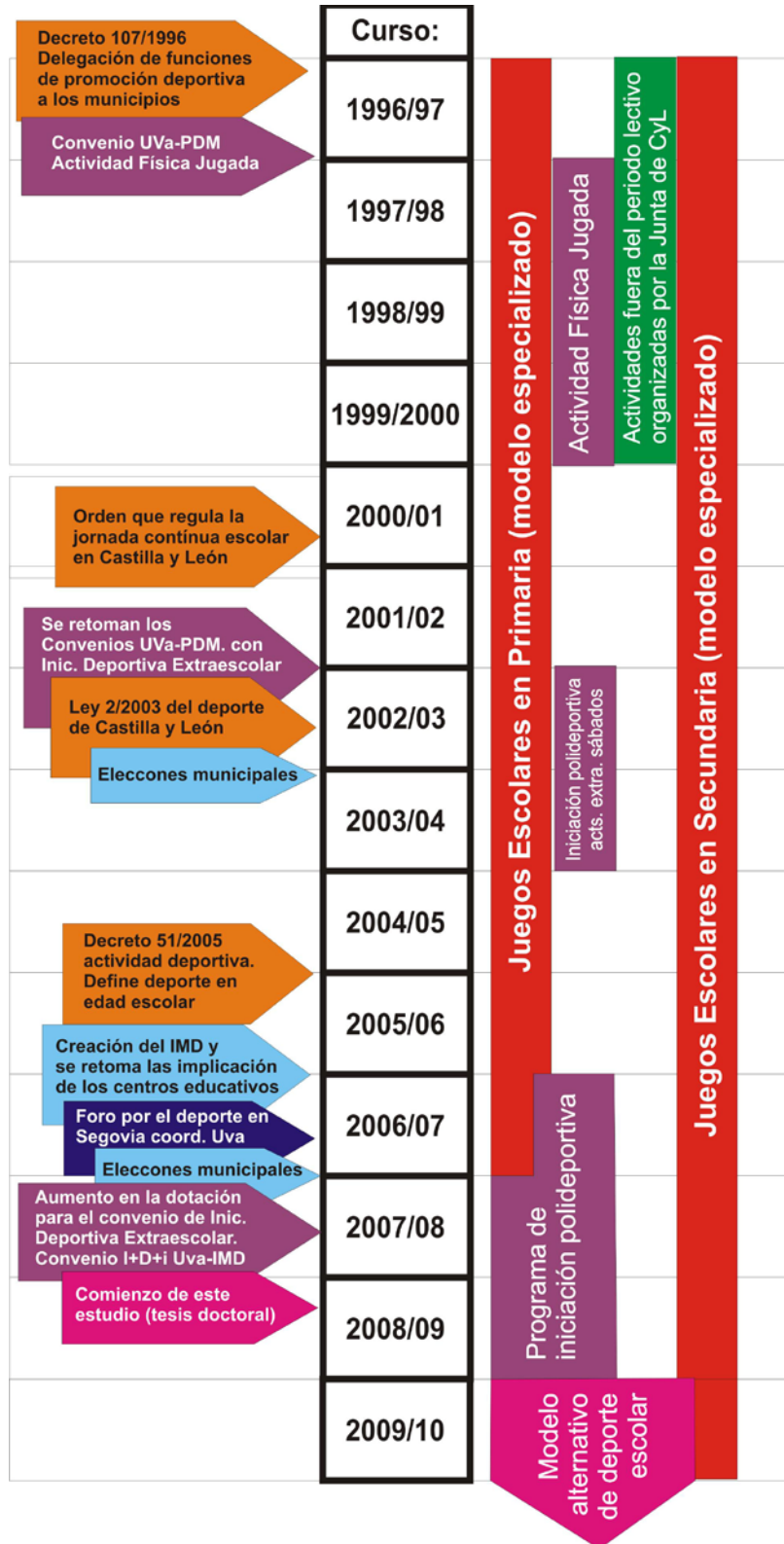


Figura 5.6. Síntesis del proceso de evolución del deporte escolar en Segovia (Elaboración propia).

Capítulo VI. Metodología de investigación.



Jugando a la rayuela (Jara)

1.	<i>Identidad metodológica.....</i>	276
2.	<i>Descripción del proceso de investigación.</i>	281
2.1.	<i>Contextualización del proceso de investigación.</i>	281
3.	<i>Análisis de los documentos de organizadores del deporte escolar y de otros agentes implicados.</i>	284
3.1.	<i>Selección de los documentos.</i>	288
3.2.	<i>Autorización de los autores y confirmación de transcripciones.</i>	290
3.3.	<i>Análisis de los documentos.</i>	290
4.	<i>Grupos de discusión de los agentes implicados en el deporte escolar de Segovia.</i>	292
4.1.	<i>Diseño de los grupos de discusión.</i>	294
4.2.	<i>Fase de campo.</i>	300
4.3.	<i>Análisis de datos y presentación de resultados.</i>	303
5.	<i>Cuestiones ético-metodológicas.</i>	305
6.	<i>Criterios de rigor científico: las garantías de calidad del estudio.</i>	308
6.1.	<i>Rigor.</i>	308
6.2.	<i>Relevancia.</i>	310
6.3.	<i>Credibilidad.</i>	311

Hazme un buen traje, a medida, y unos buenos zapatos, resistentes, para poder emprender este camino y llegar bien a mi destino.

Para cualquier investigación la descripción y justificación del diseño del estudio tiene una importancia capital para ser comprendida y para garantizar su credibilidad. Cuando el investigador está directamente implicado en el objeto de estudio, la importancia de este capítulo es aún mayor, garantizando con ello su rigor y las cuestiones ético-metodológicas que lo validan.

En este capítulo se detallará el proceso seguido para llevar a cabo la investigación, se situará a la misma en el contexto en que ha sido realizada y se explicarán las estrategias metodológicas por las que se ha optado. Así mismo, se describirán y justificarán los instrumentos de investigación que harán posible responder a las cuestiones de partida y a los fines del estudio.

Para lograr conocer cómo ven el deporte escolar los agentes implicados vamos a indagar sobre su visión, sus actitudes y sus acciones mediante dos estrategias:

1. Promoviendo el debate y analizando el discurso sobre los temas que más nos preocupan del deporte escolar en Segovia. Para ello hemos organizado grupos de discusión con diferentes agentes: alumnado, familiares, monitores, profesorado de Educación Primaria y profesorado de Educación Secundaria. Nos hemos apoyado fundamentalmente en metodología del estudio de González Lázaro (2006), aplicándolo al contexto del deporte escolar. Dentro del ámbito del diagnóstico del deporte escolar con fines transformadores también hemos encontrado apoyo en Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006) y Macazaga, Vizcarra y Rekalde (2006).
2. Indagando sobre las ideas y mostrando las acciones y decisiones que toman los agentes organizadores (políticos y gestores) y otros agentes externos del deporte escolar (expertos universitarios o de otros ámbitos del deporte segoviano). Para lograrlo emplearemos el análisis de documentos elaborados por ellos, así como la normativa específica que se haya publicado.

La información obtenida por estos medios se contrastará con el conocimiento profundo del investigador sobre el fenómeno estudiado, comprobando así su relevancia y veracidad y estableciendo las prioridades acerca de los resultados obtenidos.

1. *Identidad metodológica.*

El diseño de esta investigación se corresponde con supuestos del paradigma naturalista (Guba, 1989) pues concibe la realidad que estudia como un fenómeno cambiante y singular, cuyo valor está en las relaciones ecológicas que se dan entre sus elementos, procurando obtener la información todos los agentes implicados. Este estudio indaga sobre las ideas y actitudes de los agentes implicados en el deporte escolar de la ciudad de Segovia, buscando los valores y motivaciones que las sustentan. Con esta información se establecerán una serie de relaciones con el marco conceptual y el modelo de referencia, definido a través de su concepción del deporte escolar y de sus señas de identidad. Profundizaremos en esta realidad para comprenderla, interpretarla y, con ello, proponer una alternativa para el cambio que alcance los ideales de dicho modelo de referencia para Segovia.

La metodología cualitativa es la que mejor se ajusta a estas demandas, permitiéndonos estudiar el fenómeno en su mismo contexto, de forma natural, teniendo en cuenta todos los elementos que configuran su "ecosistema", desde una perspectiva holística (Taylor y Bogdan, 1986).

Estos argumentos se fortalecen cuando el investigador se encuentra directamente implicado en el fenómeno estudiado. Sólo esta metodología logra los suficientes criterios de calidad que garanticen su rigor, relevancia y credibilidad. Se quiere comprender la realidad desde dentro, con todas las implicaciones éticas que ello supone, pues la oportunidad de proximidad y accesibilidad al fenómeno estudiado es uno de sus pilares más potentes.

Concebido el deporte escolar como un fenómeno cambiante e integrado en un ecosistema social, pues en él intervienen las voluntades, emociones, acciones de las diferentes personas que lo integran; el diseño es flexible y abierto a los constantes cambios que se producen durante el proceso de estudio.

El investigador sólo concibe el proceso de estudio de una realidad si con ello intenta mejorarla. Más aún, el estudio está motivado por la necesidad constatada de impulsar esa mejora. Con su actitud inconformista no pretende imponer su criterio, sino conjugarlo con las ideas de los demás agentes implicados, para que el cambio provenga de la confrontación de sus visiones. De este modo, el modelo propuesto se hace más viable, pues la mayoría lo reconocerán como propio, al haber participado de él. Por tanto, este estudio se fundamenta en una racionalidad crítica. Según Habermas (1982) se pueden establecer tres intereses constitutivos del saber:

1. El técnico o instrumental, que busca la explicación causal y la predicción.
2. El práctico, basado en el entendimiento y la comprensión.
3. El emancipatorio, asentado en la reflexión y que persigue la transformación y mejora de la realidad.

Este estudio no pretende sólo comprender cuáles son las ideas y actitudes de los agentes implicados en el deporte escolar, o qué valores las fundamentan. Se quiere ir más allá, aportando una visión de futuro que haga posible un cambio necesario, fundamentada con la propuesta final a partir de las conclusiones de este estudio. Además, el proceso de investigación no es aislado del proceso de transformación del deporte escolar en Segovia, por lo que, sin ser un investigación - acción, sí va revertiendo los resultados parciales en el propio programa implantado cada curso escolar.

La posición del investigador no es objetiva ni tampoco es imparcial, y no puede serlo desde un paradigma crítico. Pretende un cambio, a partir del análisis de la realidad, lo que en ocasiones implica la propia autocrítica como agente implicado en el deporte escolar de Segovia y la aceptación de las valoraciones subjetivas de los demás agentes implicados.

Dicho posicionamiento ha desechado de esta investigación la proposición de una hipótesis de partida, más allá de la creencia en la importancia del cambio hacia un enfoque más educativo como actor de mejora del deporte escolar en Segovia. Nos hemos servido de la metodología cualitativa porque, tal y como señala Pérez Serrano (1994), nuestra investigación no ha comenzado con un cuerpo de hipótesis que era necesario confirmar o rechazar. Esta situación, tras el trabajo llevado a cabo en un primer momento, es similar a la que esta autora describe:

“El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos (...) con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando según la realidad le vaya indicando. Esta flexibilidad y apertura que ha de mantener el investigador conduce no a aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino a ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objetivo del estudio y las demandas de la realidad”. (Pérez Serrano, 1994: 50).

Por eso, en la estructura de esta investigación, se coincide también con el rasgo de la metodología de tipo cualitativo que ella subraya: la diversidad metodológica, haciendo posible la realización de exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabando información por medio de fuentes diversas de modo que la complementariedad metodológica permita establecer procesos de exploración en espiral (Pérez Serrano, 1994).

Si estos factores metodológicos justifican la identidad crítica de este estudio, más aún lo es que el motivo que indujo al investigador a adentrarse en este estudio parte del interés por el cambio, por la mejora del deporte escolar en Segovia y la esperanza en que las aportaciones de esta investigación favorecerán una reflexión de la comunidad del deporte escolar y en la sociedad segoviana.

Las características de este estudio que justifican una correspondencia con la fenomenología como método de investigación social son:

1. La intención del estudio de desvelar cuáles son las ideas y actitudes de los agentes implicados en el deporte escolar de Segovia, que se muestran como discursos, interrelaciones, creencias, valoraciones, etc. Supone la *“comprensión del nivel personal de motivos y creencias que están en las acciones de la gente”* (Weber, 1968; en Taylor y Bogdan, 1986). Estas creencias y actitudes suponen una estructura de pensamiento que define un modelo ideológico sobre el deporte escolar. La función de esta investigación es revelar esta estructura, más allá de lo aparente o visible en superficie. Lo que implica centrarse en el conocimiento tácito, implícito, y no sólo en el explícito o proposicional (Guba, 1989). A través de la utilización de estrategias de obtención de información variadas y en profundidad se contrastarán las diferentes visiones de esta realidad (Apps, 1991). Las opiniones y tópicos que generalmente fluyen en una comunidad acerca de un hecho social como el deporte, o más concretamente el deporte escolar, fomentan y alimentan creencias que dándose como válidas no están suficientemente fundamentadas. Sólo un estudio en profundidad y con calidad garantiza su veracidad.
2. Es un estudio en profundidad sobre el deporte escolar en Segovia, percibida desde la subjetividad de las personas que están implicadas en el estudio, entre ellas el propio investigador. Esto supone una mayor proximidad para la interpretación de la realidad, si se establecen los suficientes criterios de credibilidad (Guba, 1989). Lejos de ser un defecto de la investigación, supone una gran aportación de la fenomenología y al campo de la sociología (Arnal y otros, 1992). En este caso, el investigador ya se encuentra inmerso en el fenómeno, por lo que no tiene que hacer esfuerzos de aproximación, tan sólo establecer precauciones que garanticen su credibilidad. Un aspecto básico para lograrlo es que el investigador cualitativo debe ponerse en el lugar de la persona informante, intentando experimentar la realidad tal y como aquélla la vive, y suspendiendo o apartando sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. No se busca sólo la verdad ni la moralidad, sino llegar a comprender las perspectivas de otras personas. Además, sólo así se logrará responder a las cuestiones de partida que se plantean en este estudio.
3. No pretende su generalización ni su medición estadística, sino la interpretación y explicación a conciencia del fenómeno (Mèlich, 1994), con la doble esperanza de ser transferible a otras realidades al resultar útil a la propia sociedad de Segovia, es decir, útil para la práctica, desde la reflexión sobre la misma realidad (Van Manen, 1990). El interés del estudio gira en torno a la singularidad del caso, sostenido por las ideas y actitudes propias de sus agentes y por las características del deporte escolar en esta ciudad. No nos situamos en parámetros de hipotética representatividad de los sujetos informantes. Frente a opiniones avaladas por una mayoría, preferimos la descripción de matices que nos ayude a conocer los

datos aportados por los participantes en un contexto más general de opinión. Se pretende no conocer los datos y además entenderlos en su complejidad. Esta perspectiva impide que podamos hablar de muestras de sujetos según criterios estadísticos: cada uno de ellos es similar a los otros y, al mismo tiempo, único. En este sentido, optamos por la representatividad social o estructural, siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1999), cuando se refieren a los grupos de discusión:

“(...) la selección muestral responde a criterios estructurales, no a estadísticos. En la muestra se eligen los tipos sociales representativos de variantes discursivas” (p: 254)

4. La secuenciación metodológica se corresponde con las fases propuestas por Apps (1991), cuyas directrices básicas son:
 - El conocimiento en profundidad de la realidad de los sujetos.
 - La búsqueda de múltiples perspectivas para la obtención de información.
 - La reflexión sobre las estructuras significativas del investigador como instrumento de interpretación del fenómeno.

Es necesario realizar dos consideraciones acerca del carácter del estudio. a) La concepción del deporte escolar como hecho educativo no formal, inmerso en el tejido social de la ciudad e íntimamente ligado a los centros escolares, atribuye a este estudio un carácter que lo aproxima a los métodos de investigación educativa. b) La proximidad del investigador al fenómeno estudiado y su concepción “ecológica” concede al estudio un carácter etnográfico, aunque la observación participante, por ejemplo, se haya iniciado *a priori*, antes de que el investigador decidiese iniciar este estudio. No es de extrañar, por tanto, que la fundamentación metateórica del diseño de esta investigación provenga, principalmente, de fuentes relacionadas con dichas metodologías de investigación educativa y etnográfica, entre otras.

A modo de síntesis, tomaremos el esquema de Goetz y LeCompte en el que se encuadran las cuatro dimensiones sobre las que se *“perfilan la distinción entre investigación cualitativa y la cuantitativa”* (Goetz y LeCompte, 1988: 32). Estas dimensiones son las que nos conducen a decantarnos por una metodología cualitativa.

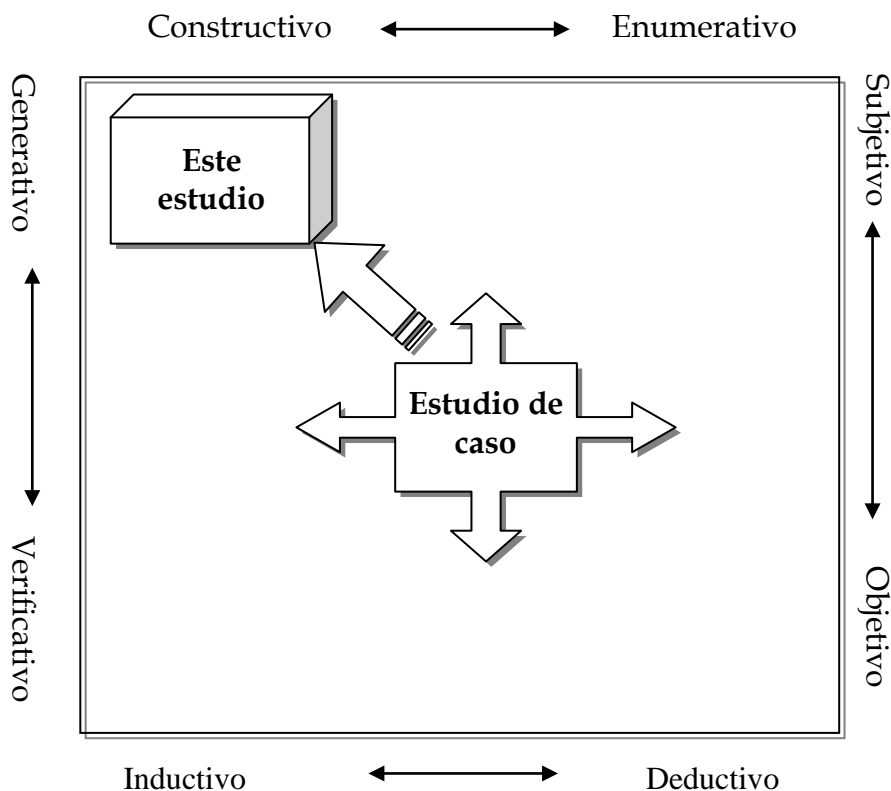


Figura 6.1. Basado en Goetz y LeCompte (1988: 186)

Estos autores exponen que la primera dimensión se establece entre la inducción y la deducción como medio para generar la teoría. Este estudio es inductivo, pues parte de unas cuestiones y un interés por comprender el fenómeno y a partir de la recogida de los datos comienzan a surgir nuevas ideas que van conformando y reconstruyendo las proposiciones teóricas.

La segunda dimensión se establece entre la generación y la verificación. Este estudio no intenta probar proposiciones iniciales ni comprobar hipótesis. La única hipótesis de partida es la creencia en que el fenómeno que protagoniza el estudio es merecedor de ser estudiado y que el proceso de investigación será suficientemente relevante para producir un cambio de modelo en el deporte escolar. Por lo tanto, este estudio genera conocimiento a partir de la interpretación de una realidad singular.

En tercer lugar, la dimensión definida entre la construcción y la enumeración para la formulación de las "unidades de análisis" (Goetz y LeCompte, 1988: 31). Sin duda, el carácter cualitativo e interpretativo del estudio es el modo de ir construyendo un modelo que muestre esta realidad humana y social, con intención de servir de referencia. Enumerar aséptica y geoméricamente lo ocurrido a través de tablas de registros y frecuencia sólo alimenta la curiosidad anecdótica y superflua por saber. Por ejemplo, qué piensan los agentes implicados acerca del deporte escolar, sin ir más allá. En este estudio construimos un discurso colectivo a partir del cual se propone el modelo de futuro.

Por último: el frágil equilibrio entre la subjetividad y la objetividad. Esta dimensión se refiere más al tipo de registros que se computan y no tanto al modo de tratar la información por parte del investigador. A este estudio le interesan las ideas y actitudes de los agentes en relación al deporte escolar. Cómo lo viven, qué percepciones y creencias tienen, en qué valores se sustentan estas creencias, etc. Podríamos decir que la posición del investigador es de intérprete de una realidad valiosamente subjetiva, no sólo para éste sino, fundamentalmente, para los propios agentes implicados. Un aspecto que muestra el valor de esta subjetividad es la aceptación en la investigación del concepto que los participantes tienen de valores, de actitudes, etc. Es decir, el carácter abierto y cualitativo de los instrumentos de investigación permite que se puedan expresar con la suficiente libertad como para no verse coartados por el dominio terminológico.

2. Descripción del proceso de investigación.

En este proceso investigador no puede separarse al investigador del propio estudio, ni aquél del objeto de estudio. Esto es debido a que supone un instrumento de investigación y a su implicación en el deporte escolar de Segovia durante los últimos años. Este apartado recoge el proceso para que, de una forma resumida, se pueda conocer lo que se ha hecho y se ha vivido, las decisiones que se han tomado y las intervenciones que se han realizado en este estudio. Ofrece una visión realista y precisa del estudio, donde el lector pueda hacer su propia interpretación. Además, se complementa con el Capítulo V que describe el contexto del fenómeno estudiado.

En apartados posteriores se describirán con mayor profundidad las estrategias e instrumentos de obtención y de tratamiento de la información. En éste se pretende centrar la atención sobre el proceso.

2.1. Contextualización del proceso de investigación.

Desde hace años, nuestro trabajo en la Universidad de Valladolid (UVa) ha estado ligado al desarrollo del deporte escolar en la ciudad de Segovia. Se fueron alcanzando diferentes convenios entre la UVa y el Ayuntamiento de Segovia, inicialmente con el Patronato Municipal de Deportes (PDM) y últimamente con su nuevo ente de gestión deportiva municipal: el Instituto Municipal de Deportes (IMD). Esta implicación con el deporte escolar se centraba, inicialmente, en la tutorización del alumnado universitario que realizaba acciones colaborativas como monitores en aquellos centros escolares de la capital que solicitaban dicha asistencia técnica al PDM, o posteriormente al IMD. Estas labores se reducían, en aquella época inicial, exclusivamente a la participación en los Juegos Escolares. El enfoque reduccionista del deporte escolar y su escasa repercusión en esta ciudad fue implicándonos cada vez más en el desarrollo organizativo del mismo, proponiendo pequeñas reformas de carácter práctico que fueran solucionando lo que, a nuestro modo de ver, eran deficiencias del programa deportivo escolar. A partir de las diferentes propuestas, se fueron

sucediendo las correspondientes intervenciones que aumentaron nuestra implicación más aún en el deporte escolar de Segovia. Pasamos de tutorizar al alumnado universitario como monitores, a desempeñar funciones de asesoría, programación y coordinación de una parte del programa de deporte escolar de la ciudad, concretamente, de aquél que se iba desviando del modelo institucionalizado y tradicional de los Juegos Escolares. Ya se sabe, un refrán castellano dice que *quien quiera peces...*

Durante unos años la posibilidad de intervenir en el cambio del programa de deporte escolar parecía una utopía, principalmente debido a las dificultades administrativas y presupuestarias que existían, aunque también por la falta de concreción de un plan de actuación sistemático y de un verdadero interés político por desencadenar el cambio en el deporte escolar de Segovia, con las resistencias conservadoras de la costumbre como infalible freno.

El "*Foro por el deporte en Segovia*", de participación ciudadana, promovido y coordinado desde la UVa, elaboró un informe que analizaba y mostraba las carencias en materia deportiva de Segovia: infraestructuras, deporte de rendimiento y deporte en edad escolar. Las aportaciones de diferentes personas vinculadas al deporte segoviano y el trabajo de coordinación y síntesis de los miembros de la UVa, producen un informe que se presenta y defiende ante los diferentes agentes implicados en el desarrollo del deporte en la ciudad de Segovia: a la opinión pública mediante ruedas de prensa informativas y a los representantes políticos y gestores relacionados con el deporte autonómico y municipal mediante entrevistas. Esta labor dio sus frutos con la cálida acogida de dicha propuesta para el cambio realista y positivo, sin connotaciones partidistas. Proveniente de un grupo amplio y diverso de personas de reconocida experiencia y conocimiento del deporte segoviano, este informe fue asimilado, en mayor o menor medida, por los grupos políticos que en esos momentos pugnaban por la alcaldía de la capital segoviana.

Los primeros cambios no se hicieron esperar y a mediados del 2007 se produce un cambio en la concejalía de deportes, expresando explícitamente el interés por planificar y mejorar el deporte escolar en Segovia. Y para ello, se brinda la posibilidad a la UVa de liderar ese cambio a través de las siguientes acciones:

- Aumento de los recursos asignados a los convenios de colaboración, para que el alumnado universitario desarrolle su labor de monitor deportivo con mayor presupuesto para recursos materiales y sobre todo humanos.
- Promoción de nuevas propuestas de organización y desarrollo del deporte escolar, donde vamos asumiendo más responsabilidades sobrevenidas por nuestro interés por el cambio, aunque no estuvieran recogidas explícitamente en los convenios de colaboración entre la UVa y el Ayuntamiento. Entre ellas, la programación de

parte de la actividad deportiva escolar, concretamente la polideportiva y mixta realizada en los centros de Educación Primaria; la resolución de conflictos y dificultades surgidas por la implantación de dicho programa, especialmente entre los colectivos de monitores, profesorado de los centros de Primaria y Secundaria, equipos directivos y AMPAs.

- Creación de la Oficina Municipal de I+D+i sobre el deporte, centrándose inicialmente en el deporte escolar como prioridad absoluta. Desde esta oficina se coordinan de forma colaborativa entre el IMD y la UVa los estudios y las propuestas de intervención sobre deporte escolar, dando rigor y favoreciendo la viabilidad del nuevo modelo que veníamos buscando desde hacía años.

Así mismo, al margen de los convenios de colaboración entre la UVa y el IMD, se crea un nuevo órgano consultivo y de participación ciudadana del IMD en el que tenemos la oportunidad de participar representando a las universidades afincadas en Segovia y al “Foro por el Deporte en Segovia”. Este órgano, denominado “Foro del Deporte”, ya no disfruta de la autonomía e independencia del anterior, al estar organizado y convocado por el propio IMD. Está constituido por representantes de diferentes colectivos de la ciudad: asociaciones de vecinos, deportistas, clubes, federaciones, centros educativos, asociaciones de discapacitados, etc. El informe del “Foro por el deporte en Segovia” sigue siendo asumido y sirve de referencia para identificar y buscar soluciones a los problemas de esta ciudad, al menos en lo que respecta a deporte escolar e infraestructuras.

De este modo, nos vemos inmersos en un proceso de transformación del deporte escolar que conjuga los principales requisitos para que sea factible:

- Movilización y sensibilización de la ciudadanía por el cambio, expresado en la participación en el Foro por el deporte en Segovia y en su informe.
- Voluntad política por el cambio, ligada a un apoyo presupuestario.
- Participación de un nutrido grupo multidisciplinar de expertos que colaboran para analizar el deporte escolar, proponer un cambio e implicarse activamente en el mismo.

Una de las razones de peso para confiar en este estudio, aparte del interés y relevancia del fenómeno que estudiamos, ha sido la creación de un equipo de investigación de la UVa para participar en los proyectos sobre deporte escolar de la Oficina Municipal I+D+i. Se trata de investigadores experimentados en diferentes áreas educativas, vinculadas o no al ámbito deportivo, conocedores de la realidad específica de la ciudad de Segovia. Sin duda para un investigador, el trabajo colaborativo resulta mucho más enriquecedor y asegura una mayor calidad del estudio que le ocupa. En general, el desarrollo de una tesis doctoral en nuestra área de conocimiento (las Ciencias Sociales, y más particularmente la Educación Física) suele ser un trabajo en solitario. Para un doctorando, ése es un *handicap*

importantísimo para que el estudio realizado alcance el suficiente rigor y calidad. Además, el trabajo en equipo puede prevenir el abandono ante la desorientación y el desamparo. Afrontar una tesis formando parte de un equipo de investigación aporta al doctorando mayor seguridad y garantía para concluir la tesis con éxito. El equipo de investigación es multidisciplinar; cuenta con investigadores del área del deporte, educación física, pedagogía y psicología. Algunos tienen mayor formación y experiencia en investigaciones de carácter cualitativo y otros en estudios de carácter cuantitativo. Un espectro multidisciplinar favorece el contraste de ideas, la revisión de informes y la toma de decisiones desde diferentes ámbitos de conocimiento y experiencia, que ayudan a dar más rigor y perspectiva al estudio, pese a que el investigador esté íntimamente ligado a él (Flecha, 2010). Torres Santomé (1994) ha analizado lo que califica como una dinámica que está surgiendo con bastante pujanza en las últimas décadas. Se refiere a la aparición de equipos de investigación claramente interdisciplinarios, que se justifican no sólo por la complejidad de los problemas de candente actualidad, sino también porque apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica.

3. Análisis de los documentos de organizadores del deporte escolar y de otros agentes implicados.

Para establecer un punto de partida en las ideas y actitudes de los agentes implicados en el deporte escolar de Segovia empleamos el análisis documental como herramienta de obtención de información cualitativa. Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999), entendemos como análisis de datos cualitativos al:

“Conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación (...). Los procedimientos a que aquí nos referimos constituyen técnicas de análisis de datos que (...) utilizan las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, más interesadas por el contenido de las categorías y su interpretación que por las frecuencias de los códigos, y tradicionalmente no asociadas a técnicas cuantitativas” (pp. 200-201).

Consideramos dichos datos como:

“elaboraciones de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa gama de información, ricos y densos en significados, polisémicos...” (p. 201).

Más allá del análisis de frecuencias o mera cuantificación de determinados conceptos, nos interesa conocer el contexto en el que son expuestos, lo que ayuda a darles un significado más ajustado a la realidad, rompiendo con la

polisemia de los términos aislados. En el análisis cualitativo los matices son importantes y relevantes para la comprensión del discurso. También Elliott (1993) asegura que los documentos pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación. Hammersley y Atkinson (1994) van más allá y consideran que:

“En vez de verlos apenas como fuentes de información (más o menos sesgada), los documentos y estadísticas oficiales deberían tratarse como productos sociales; deben ser analizados, y no empleados meramente como recursos” (Hammersley y Atkinson, 1994: 187)

Nos han interesado especialmente las aportaciones de Escudero (2004) en su clasificación de técnicas y procedimientos generales de investigación, por su excelente adecuación a los fines metodológicos y estrategias instrumentales de este estudio. Cita en primer lugar la recopilación y análisis documental, a la que describe con las siguientes palabras:

*“Se trata de revisar aquella información estadística y de opinión contenida en informes, anuarios estadísticos, estudios ya realizados (...) y textos que aborden aspectos de la **realidad local** que vayamos a investigar. La información recogida **servirá tanto de apoyo como de contraste** con los resultados directos de nuestra investigación, obtenidos a través de grupos de debate, entrevistas o cualesquiera de las técnicas que empleemos”. (p. 50)*

Desde la perspectiva de la metodología cualitativa, preferimos indagar desprovistos de prejuicios e ideas elaboradas, con el principal motivo de conocer la verdad de los hechos con mayor precisión y la veracidad de las declaraciones con mayor rigor. Entendemos que una buena forma de acercarnos al objeto de estudio puede ser el análisis de documentación escrita, elaborada por los responsables políticos y los gestores del deporte escolar y por aquellas personas relacionadas con éste que influyen en él de una forma significativa, en un intento por descubrir los valores implícitos y explícitos, intentando revelar el contraste entre lo que se desea contar y lo que se deduce.

“Del contenido de un texto se puede inferir información relativa a las características personales o sociales del autor del mensaje, así como respecto al público al cual va dirigido el texto. (...) Se pueden efectuar dos lecturas de un mismo texto: una que busca el contenido manifiesto y otra que busca el contenido latente. Asimismo, el autor de un texto puede comunicar datos e información, unas veces de manera inconsciente y otras conscientemente. Puede también redactar su texto con un doble planteamiento: un enfoque expresivo y otro instrumental” (Ruiz, Aristegui y Melgosa, 2002: 79).

Por su parte, Hammersley y Atkinson (1994) consideran que los documentos pueden tener diferentes grados de formalidad, todos ellos igualmente útiles por su valor social y su vinculación con el fenómeno estudiado. Estos pueden ir desde los más informales y cotidianos, hasta los más oficiales y reglamentarios. Unos y otros tienen un inmenso valor para

un estudio que quiere indagar sobre las ideas y los pensamientos de los agentes implicados, más allá de lo explícitamente recogido en los textos. Nos interesan, por tanto, las personas que los redactaron y no tanto el documento en sí ni las administraciones o entidades que representan.

Tenemos que tener en cuenta, en todo caso, las ventajas e inconvenientes que puede tener el análisis de documentos:

“Algunas ventajas en el análisis de documentos:

1. *Los datos recogidos establecen los hechos retrospectivamente.*
2. *La información puede ser más fiable y creíble que la obtenida de cuestionarios, entrevistas, etc.*
3. *Los documentos son condensados y fáciles de usar.*
4. *A menudo, los documentos se pueden obtener fácilmente.*
5. *A menudo, los documentos son baratos”.*(McKernan, 2001: 170)

En nuestro caso, existe información acerca de algunas decisiones tomadas en el pasado que se recogen con mayor precisión en los documentos, sin tener que recurrir a la memoria de los agentes implicados. Así mismo, evitaremos, además de los olvidos, la tentación de reescribir los hechos cuando aquellos no son de su aprobación.

Como dice McKernan (2001), la información sobre algunos temas es más fácil de manejar y se encuentra más precisa y resumida en los documentos, cuyo interés fue el de condensar determinados datos, declaraciones o normativa.

Algunos documentos son de fácil y libre acceso y sin coste alguno al adquirirlos a través de Internet. Muchos de ellos son públicos, lo que reduce enormemente los procesos de adquisición y autorización de uso. En otros casos, son solicitados a los organismos, entidades o personas responsables de la política, la gestión o el asesoramiento del deporte escolar. También existen algunos documentos propios del investigador, el cual los retoma para poder hacer una visión retrospectiva de su participación e implicación en el proceso, sin la distorsión del recuerdo.

Otra ventaja que tienen estos documentos, cuando están en formato digital, es la facilidad para analizarlos e incorporar citas textuales al estudio cuando se emplea fundamentalmente el PC como herramienta de trabajo y se evita, por todos los medios, la impresión en papel y los métodos manuales y artesanales empleados en otros tiempos para la categorización de la información. Los programas informáticos más convencionales de gestión de documentos ya permiten la revisión y el comentario de los documentos con flexibilidad, sencillez y precisión, lo que favorece la agilidad y la veracidad de los análisis.

Sin embargo, como decíamos, debemos tener en cuenta que emplear documentos tiene algunas limitaciones y peligros que debemos evitar.

“Algunas advertencias:

El análisis de documentos tiene las desventajas siguientes:

- 1. Los relatos pueden estar sesgados o basados en propaganda.*
- 2. Los registros pueden ser imprecisos.*
- 3. El documento puede reflejar el recuerdo del autor de los acontecimientos.*
- 4. Las categorías pueden ser inapropiadas para la investigación.*
- 5. Obtener algunos documentos puede requerir mucho tiempo.*
- 6. Algunos documentos pueden ser confidenciales. (McKernan, 2001: 171)*

La intencionalidad de muchos documentos por difundir un ideario es evidente, especialmente en el caso de documentos elaborados por representantes políticos. En estos casos, se contrastarán los deseos expresados con los hechos constatados. De este modo, lo que es un problema se torna en una oportunidad para analizar el papel de estos agentes en el deporte escolar y su coherencia interna.

En cuanto a la imprecisión de la información no será un problema porque la selección de los documentos busca precisamente lo contrario: escoger aquellos que nos dan una información más veraz y completa de la que podrían aportar los sujetos mediante entrevistas o cuestionarios, por muy profundos que fueran.

La mayoría de los documentos escogidos no demandan de los autores un esfuerzo retrospectivo, ya que fueron elaborados en el momento en el que se produjeron los hechos.

Siguiendo los principios de *parsimonia*¹ y de ética investigadora, nunca se analizarán documentos que supongan un esfuerzo desproporcionado su adquisición o que no tengan implícito el consentimiento de los sujetos u organismos autores de los mismos.

Teniendo en cuenta estas advertencias y basándonos en las ventajas del análisis de documentos, nos decidimos por esta opción metodológica e instrumental para indagar sobre determinadas ideas de algunos de los agentes implicados y conocer información detallada de hechos y normativa que la debilidad del recuerdo distorsionaría.

¹ A mediados del siglo XIV, el teólogo y filósofo inglés, Guillermo de Occam, formuló un principio del pensamiento conocido como “*la navaja de Ockam*”, que en su formulación original dice: “*Entia non sunt multiplicanda sine necessitate*”; que se traduce como: “*los entes no deben ser multiplicados si no es necesario*”.

3.1. Selección de los documentos.

En primer lugar, seleccionamos los documentos que pueden ser relevantes para el estudio. Esta selección no se cierra hasta la finalización del estudio, pues durante todo el proceso surgen nuevas cuestiones que pueden ser clarificadas revisando nuevos documentos no previstos inicialmente. Como decíamos, se procura establecer la selección bajo el *principio de parsimonia* o de economía del pensamiento, que asegura que los razonamientos que conllevan menor número de pasos son los más eficaces. En nuestro caso, serán los documentos más útiles que supongan el menor trabajo para llegar a los mismos resultados. Para la selección de estos documentos se buscan, por un lado, textos elaborados por los responsables políticos y los gestores deportivos implicados en el deporte escolar de Segovia; y por otro, informes y documentos elaborados por agentes promotores del cambio del deporte escolar en Segovia, entre los que están algunos elaborados por el propio investigador hace tiempo.

McKernan (2001) considera a estos documentos como una rica fuente de datos para el investigador, con el fin de poner al descubierto hechos y razonamiento difícilmente reconocibles en el proceso de investigación a través de otras herramientas.

“Se puede encontrar en documentos como pueden ser: textos, periódicos, actas de reuniones, artículos, cartas, diarios, memorandos o guiones; en efecto, cualquier relato escrito se puede considerar un documento. Los documentos proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de la investigación”. (McKernan, 2001: 169)

En este sentido, el análisis de documentos procedentes de estos agentes implicados en el deporte escolar tiene un gran interés ya que los documentos son “no reactivos” (McKernan, 2001: 170), es decir, que el investigador no induce cambios ni provoca reacciones anómalas en el sujeto. Teniendo en cuenta la implicación que el investigador tienen en el fenómeno que estudia y la constante relación con estos agentes, sería previsible que el empleo de entrevistas u otros instrumentos de interacción directa perturbaran las respuestas, orientándolas hacia lo que el entrevistado quiere que escuche el investigador.

De los representantes políticos y los gestores deportivos se escogen los siguientes documentos, anexos según en código que se indica en cada caso:

- El programa electoral, elaborado por el Concejal de Deportes y consensuado por su grupo político en la convocatoria de elecciones municipales de 2007. (Doc. 4)
- El programa electoral del partido de la oposición. Apreciando cuál es la visión del deporte escolar para el grupo político que participará en el gobierno del consistorio segoviano desde la oposición, lo que nos

mostrará las posibilidades de acuerdo a partir de la concordancia de sus ideas. (Doc. 5)

- La página Web oficial del Instituto Municipal de Deporte (IMD), www.imdsg.es, y los saludos del Alcalde y del Concejal de Deportes. En ellos buscamos la visión que tienen los políticos del deporte y la ubicación del deporte escolar en su discurso a la sociedad mediante una herramienta de comunicación de gran valor en la actualidad: Internet. (Doc. 6, Doc. 7 y Doc. 8)
- El *Plan director deportivo de Segovia*, elaborado por el Técnico de Deportes del IMD. Se trata de un documento diseñado para planificar el futuro del deporte en Segovia. En él podremos encontrar las perspectivas que hay para el deporte escolar en la política y gestión municipal de Segovia. (Doc. 9)
- Memoria oficial del IMD del 2009, donde la institución pretende reflejar sus logros. En este documento podremos identificar la prioridad y el tratamiento del deporte escolar en el ámbito del deporte municipal. (Doc. 15)

Aunque no son propios de los agentes locales, hemos querido analizar los desarrollos reglamentarios autonómicos de las convocatorias de deporte en edad escolar y los textos legales sobre los que se basan, ya que ayudan a explicar el estado del deporte escolar en los últimos años. Este análisis se encuentra en el Capítulo V dedicado a la contextualización del deporte escolar segoviano. De este modo, se han analizado:

- La Ley 2/2003, de 28 de marzo, del deporte de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2003). (Doc. 16)
- El Decreto 51/2005, de 30 de junio, sobre la actividad deportiva; que clasifica el deporte en edad escolar (Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León, 2005a). (Doc. 17)
- Convocatorias de las convocatorias autonómicas del deporte en edad escolar desde el Decreto 107/1996 de 22 de abril, por el que se delega el ejercicio de funciones en materia de promoción deportiva en los Ayuntamientos de municipios con población superior a 20.000 habitantes (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 1996); es decir, desde el curso 1997/98 al 2010/11. (Doc. 18 al Doc. 31).

De los agentes externos, como promotores e impulsores del cambio, se escogen los siguientes documentos:

- El *“Informe sobre el estado del deporte en Segovia”* elaborado por el Foro por el deporte en Segovia, elaborado por diferentes personas relacionadas con el deporte en Segovia y coordinado por la Universidad de Valladolid (UVA). (Doc. 1)

- Plan estratégico para la ciudad de Segovia y su área de influencia 2006-2016. En él encontraremos la visión del deporte de los agentes socioeconómicos y *“las principales instituciones y actores de la ciudad”* (Aragoneses, 2006: 196) como la Junta de Castilla y León, la Diputación Provincial de Segovia y el Ayuntamiento de Segovia. Podremos valorar cuál es el lugar que ocupa el deporte escolar en ese plan de ciudad. (Doc. 2)
- Memoria del Plan estratégico para la ciudad de Segovia y su área de influencia 2006-2009, en la que se recogen los avances en los diferentes programas del Plan y la representatividad del deporte escolar entre ellos. (Doc. 3)
- Los informes y programaciones del deporte escolar de los últimos cursos, elaborados por el investigador en su labor como responsable del convenio de colaboración entre el IMD y la UVa. En ellos se analiza el modelo que subyace en las propuestas de cada curso y sus características como pasos previos a este estudio. Se escogen los más significativos, en los que se pueden percibir puntos de inflexión en la evolución del deporte escolar en Segovia. (Doc. 10 al Doc. 14)

3.2. Autorización de los autores y confirmación de transcripciones.

Seguidamente a la selección de cada documento, se procede a obtener los permisos correspondientes para su utilización. En todos los casos se hace personalmente, explicando la finalidad del estudio y acordando el grado de anonimato que puede garantizarse en cada caso, pues en algunos resulta innecesario debido al carácter público del documento. Los factores que más favorecen este proceso son la proximidad y la familiaridad que tiene el investigador con la mayoría de los autores. Conocen bien sus intenciones y saben que su finalidad fundamental es la de mejorar el deporte escolar en Segovia, por lo que se reducen o desaparecen las posibles resistencias a ser analizados y evaluados. Aún así, en ocasiones muestran cierto temor por los resultados obtenidos y por cómo será evaluada su labor, especialmente en el caso de los políticos. Esta actitud positiva y permisiva a ser analizados es, en sí misma, un dato que muestra su voluntad por el cambio, máxime cuando no se puede garantizar su anonimato, por lo que hemos denominado “publicidad consentida”. En el caso de haberse producido negativas, demostrarían bien una actitud negativa hacia el cambio, incompatible con los fines de esta investigación, o bien el recelo a la publicidad de los resultados, debido a la imposibilidad de garantizar su anonimato. Afortunadamente este hecho no se ha producido.

3.3. Análisis de los documentos.

Por último, se analiza cada documento, identificando las ideas y actitudes que se muestran explícita o implícitamente, organizándolas en categorías.

Para ello, empleamos como referencia el modelo de deporte escolar que proponemos y lo comparamos a su vez con la estructura de valores que las sustentan.

Al analizar los textos recuperamos aspectos, en muchas ocasiones, no relacionados de forma expresa con el objeto de estudio, pero que van ligados a su comprensión más exacta o a contextualizar el fenómeno que investigamos. Para enfocar el análisis, conviene retomar las cuestiones que guían la investigación y enfocan sus objetivos:

“Es necesario tener presente en todo momento la pregunta de investigación y el evento de estudio. Cuando el investigador tiene dudas acerca de la pertinencia de un material debe preguntarse si ese material contribuye de alguna manera a responder, o por lo menos a contextualizar su pregunta de investigación” (Hurtado de Barrera, 1998: 100).

En el caso de esta investigación, serán los documentos escritos elaborados por algunos agentes implicados los que nos ayudarán a contextualizar el objeto de estudio desde sus diferentes ideas y actitudes. En el momento del análisis, Krippendorff (1990) recuerda la importancia de establecer claramente el objeto de estudio:

“La primera tarea de toda investigación empírica consiste en decidir qué se ha de observar y registrar, y lo que a partir de ese momento será considerado un dato. Hay buenas razones para utilizar el plural “datos” en lugar del singular, ya que toda investigación empírica abarca una multitud de unidades portadoras de información” (p. 80).

En la metodología de análisis de datos cualitativos se realizan una serie de tareas de reducción de datos, presentación y extracción de conclusiones. Cada uno de dichos momentos acoge unas actividades de análisis. Krippendorff (1990: 161) identifica, tras la lectura de los datos, las siguientes necesidades:

- Resumir los datos, representarlos de tal modo que puedan ser mejor comprendidos e interpretados, o relacionados con alguna decisión que el usuario quiera tomar.
- Descubrir en el interior de los datos pautas y relaciones que el “ojo ingenuo” no podría discernir con facilidad.

Mediante el resumen de los datos se realiza una selección que hace abarcable y manejable la abundante información generada por la investigación cualitativa. Rodríguez y otros (1999) citan a Miles y Huberman (1994) al hablar de cierta reducción de datos ya en el momento de su recogida, cuando el investigador decide, consciente o inconscientemente, recoger unos datos y no otros, es decir: seleccionar los documentos que se analizarán. Para la reducción de los datos recogidos, estos autores establecen como tarea inicial la separación en unidades que, en el presente estudio, al realizarse según criterios temáticos, coincide con el establecimiento de categorías. Se localizan los segmentos de texto que, en

cada documento analizado, hablan del mismo tema y se clasifican en las categorías correspondientes. En nuestro caso, las categorías nacen de la lectura de la documentación y no son establecidas *a priori*, respetando así el espíritu de la investigación cualitativa por la que optamos: total apertura al discurso sin forzar su análisis según prejuicios o rígidos esquemas establecidos de antemano por el investigador, más allá de su postura crítica sobre el fenómeno estudiado. Tan sólo los fines y el objeto de estudio, así como las categorías que van surgiendo del estudio, son los que conducen el análisis. El modelo de deporte escolar que tenemos como referencia, y especialmente sus señas de identidad y los valores que lo sustentan, influyen de manera persistente en esta clasificación inicial de categorías, tanto consciente como inconscientemente.

El siguiente paso en la reducción de datos consiste en la síntesis y agrupamiento de datos bajo cada categoría. Coincidimos con Rodríguez y otros (1999) cuando afirman que:

“En muchos casos el sistema de categorías deja de ser únicamente una herramienta que utiliza el investigador para organizar sus datos y se constituye en un primer resultado del análisis” (p. 214).

Tras la reducción de datos se impone su ordenación para extraer conclusiones, *“proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado”* (Rodríguez y otros, 1999). Aun cuando la propia reducción y presentación de los datos puede mostrar directamente las conclusiones, para alcanzar éstas, la comparación es una de las herramientas principales, permitiendo destacar semejanzas y diferencias entre las unidades o categorías establecidas.

Inicialmente se realiza un análisis de la información explícita sobre ideas, actitudes y valores que sustentan el discurso como señas de identidad su modelo de deporte escolar. Posteriormente se hace una lectura “entre líneas” en busca de información implícita sobre estos aspectos, contrastada para evidenciar su carácter subliminal.

La verificación de las conclusiones se relaciona con la validez del estudio. En la presente investigación la corroboración de los resultados a través de diferentes fuentes y metodologías se convierte en criterio de validación de la investigación y muestra la consistencia y coherencia de los discursos de los agentes implicados, entre los que el investigador supone una pieza fundamental.

4. Grupos de discusión de los agentes implicados en el deporte escolar de Segovia.

Con el fin de indagar sobre las ideas y actitudes de los agentes implicados en el deporte escolar de Segovia, se forman diferentes grupos de discusión, que permiten constatar con rigor y credibilidad lo que viene diciendo y percibiendo la sociedad segoviana desde hace muchos años. Por eso, poder

recrear las situaciones en las que diferentes personas contrastan opiniones y emiten valoraciones en relación con este fenómeno social aporta una información de incalculable valor para la elaboración de un modelo de referencia para Segovia. Esta herramienta cualitativa facilita la expresión, mediante la conversación, de puntos de vista que se convertirán en discurso social en la medida en que se dirigen a cumplir en común la tarea de hablar de sus ideas sobre el deporte escolar y de sus actitudes hacia diferentes aspectos de éste.

“De la discusión, por el consenso, saldrá la respuesta, no como algo producido, producto de un trabajo, sino como el hallazgo de un objeto perdido que ya estaba allí, como algo deducido, como el resultado de una interpretación, en lugar de un análisis” (Ibáñez, 1992: 299).

El discurso social, nacido de la puesta en común de las propias percepciones, será el material de análisis tras la recogida de la información que surja del desarrollo de los grupos de discusión. Lejos del sentido más popular de la palabra “discusión” como sinónimo de enfrentamiento, en el contexto en que nos situamos hablaríamos de expresión libre de ideas en busca de un consenso que nos describa el mapa ideológico de cada uno de los colectivos implicados en el deporte escolar de la forma más auténtica posible.

En los grupos de discusión, el material que analizaremos será la palabra y el campo semántico se referirá al deporte escolar, y más concretamente a la visión y actitudes hacia él. En consecuencia, se plasmarán los valores y señas de identidad que atribuyen y desean del deporte escolar. La palabra representa la salida al exterior de los pensamientos y emociones que, de esta forma, entran en contacto con otras palabras, otras ideas y sentimientos, conformando un discurso social. En la conversación establecida por el grupo de discusión, los individuos pasan a un segundo plano tras los mensajes objeto de estudio, de tal forma que adquieren importancia en tanto que miembros de un colectivo cuyas percepciones, ya sean ideas o actitudes sobre el deporte escolar, nos interesan expresadas en común.

Frente a otras técnicas como la entrevista, el grupo de discusión tiene su sentido pleno en la conversación grupal. Frente a la bipolaridad de la relación entrevistador-entrevistado, en los grupos la figura del investigador no participa en la conversación, sólo del grupo constituido emana el discurso que se convierte en tarea común. Si en la situación de entrevista se busca el punto de vista exclusivamente personal, en el caso de los grupos de discusión se trata de establecer conversación: lo dicho por los demás participantes modifica el discurso común y lo enriquece.

“El grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión. Su existencia se reduce a la situación discursiva. Es (...) un grupo posible, posibilitado por el investigador que los reúne y constituye como grupo.

La discusión entre sujetos opinantes configura un dominio de responsabilidad y poder del hablante... mientras hay grupo. Después,

las opiniones son tratadas como un producto bruto, sobre el que el análisis operará: finalmente, el grupo produce un discurso para otro, trabaja para otro, sirve a otro” (Delgado y Gutiérrez, 1998: 292-293).

Sobre la representatividad de los grupos de discusión, ya comentamos al referirnos a la metodología cualitativa que desde esta perspectiva huiríamos de dicho concepto, tan ligado a lo cuantitativo. No obstante, aportamos aquí la reflexión de Javier Callejo (2001) al respecto:

“La consolidación de la comprobación de la representatividad de un grupo de discusión viene por la vía de lo dicho, de la saturación de lo dicho. La representatividad se encuentra por saturación”. (p. 113)

En este sentido, cerramos la consideración de nuevos grupos en una investigación cuando el discurso de los mismos no aporta nada nuevo a lo ya dicho por anteriores grupos, teniendo en cuenta que cuando trabajamos con grupos de discusión, el discurso producido por él representa a dicho grupo, y es resultado de las relaciones discursivas establecidas en el desarrollo del mismo.

4.1. Diseño de los grupos de discusión.

En un primer lugar, se formulan las cuestiones iniciales en torno a las cuales girará la conversación propuesta por el prescriptor. Estas cuestiones tratarán de evocar ideas y actitudes, pensamientos y emociones, percepciones y motivaciones de los participantes en torno al tema “el deporte escolar en Segovia”. Aunque se pretende la máxima flexibilidad en la conducción de la discusión, el prescriptor empleará cuestiones abiertas “elegidas previamente, dichas preguntas parecen espontáneas, pero han sido cuidadosamente desarrolladas tras considerables reflexiones” (Krueger, 1991: 36). A partir de la exposición del tema, el prescriptor únicamente interviene para formular o interpretar las aportaciones del grupo, tratando de mantener viva la conversación. La actitud del prescriptor será de apertura al discurso de los miembros del grupo y aceptación de la expresión de los intereses mostrados por los participantes en relación con el argumento principal. Conviene resaltar el empleo del término “prescriptor”, frente los más comunes de “moderador” o “mediador”, ya que no son éstas sus funciones, sino más bien determinar previamente el tema a tratar y proponerlo o “prescribirlo” para su debate y discusión.

“El investigador que está presente en los grupos de discusión recibe el nombre de preceptor en la terminología de Ibáñez, de prescriptor en alguno de sus seguidores (Canales o Peinado, por ejemplo); frente a autores de habla inglesa que le llaman moderador, como es el caso de Krueger. Y es que, al nombrarlo, se intentan especificar sus funciones: no dirige la discusión ni modera opiniones, sino que facilita y provoca la producción del discurso del grupo en torno al tema investigado.

El preceptor puede estar acompañado por algún otro observador, que no participa en la discusión y sí en los trabajos posteriores sobre el

discurso, ya que su punto de vista puede resultar interesante a la hora de hacer el análisis y la interpretación". (Galiana, 2000: 171)

Las cuestiones se plantean en relación a aspectos organizativos, de participación, de experiencias personales, etc.; evitando plantear directamente y explícitamente cuestiones sobre sus ideas, actitudes o valores. La elaboración de estas cuestiones se realiza de forma colaborativa con los diferentes compañeros implicados en el estudio, con el fin de contrastar su contenido y su forma, para asegurar su relevancia y su eficacia en el momento de la conversación. El proceso de elaboración de las cuestiones se desarrolló en reuniones y en intercambio de documentos por Internet. De forma genérica, a título orientativo y para todos los grupos, las cuestiones que se plantearon como hilo conductor fueron:

- *¿Por qué y para qué hacer deporte en edad escolar? (análisis de motivaciones)*
- *¿Qué principios deben primar en la práctica deportiva en edad escolar? (análisis de valores)*
- *¿Quién debe participar en la definición y organización de las actividades deportivas en edad escolar? (participación)*
- *¿Cuáles deben ser los objetivos fundamentales de la práctica deportiva en edad escolar? (análisis de objetivos)*
- *¿Qué hace falta para desarrollar prácticas deportivas de calidad? (análisis de medios humanos y materiales) (Anexo 6).*

Una vez establecidas las cuestiones iniciales, desde el punto de vista del diseño del estudio y, por tanto, del diseño de los grupos de discusión, podemos considerar procesos de investigación abiertos o cerrados a la información. Ibáñez (1992: 50) considera que *"es cerrado cuando un proceso de investigación sólo produce las informaciones previstas en el diseño (previamente programadas)"*. Aunque el investigador conoce bien el discurso predominante y la realidad sobre la que hablan en los grupos de discusión, pese a que las preguntas iniciales se formulan en un sentido concreto, vinculado a la estimulación de la conversación en un determinado sentido, este estudio ha optado por la flexibilidad y por el análisis del discurso grupal, imposible de prever y, por lo tanto, abierto a la información.

Otro aspecto importante en el diseño de los grupos de discusión es que debe estar constituido por personas que se identifiquen con grupos ya establecidos antes de la tarea, de ahí la importancia de que cada grupo fuera homogéneo y equilibrado en su interacción social (Krueger, 1991). Para ello, los grupos se formaron según criterios de pertenencia a los diferentes agentes, o "tipos" sociales, que intervienen en el deporte escolar y que comparten determinadas características relevantes para el estudio. En el contexto de una ciudad pequeña como Segovia es casi imposible que ninguno se conociese o que no hubiesen hablado previamente en otros contextos. Buscando el máximo cumplimiento posible de este requisito, en la selección de los miembros de cada grupo se puso especial cuidado en no

hacer coincidir personas que habitualmente estén en contacto (Krueger, 1991). Los “tipos” sociales o agentes implicados en el deporte escolar en Segovia son²:

- Alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria de los colegios de Educación Primaria e institutos de Educación Secundaria de Segovia.
- Familiares del alumnado del grupo anterior, concretamente sus madres o padres.
- Maestros y maestras de centros escolares en los que se imparte Educación Primaria.
- Profesorado de Centros Escolares en los que se imparte Educación Secundaria.
- Monitores y voluntarios implicados en el desarrollo del deporte escolar en Segovia.

Estos grupos tienen mayor probabilidad de conocerse entre sus miembros que si se hubiesen constituido grupos de discusión heterogéneos, en los que hubiesen intervenido agentes de los diferentes colectivos sociales, pero con ello habríamos incumplido otro requisito fundamental, más aún que el anterior, que es el de favorecer la expresión libre y la posibilidad de crear en colectivo una conversación que interconecte puntos de vista sobre el objeto o tema de discusión. Es razonable prever que un grupo constituido por profesorado, alumnado y monitores no permitiría la libre participación de todos sus componentes. En palabras de Ibáñez (1992), los grupos de discusión requieren una *“heterogeneidad inclusiva”*. No deben existir partes que fomenten relaciones de exclusión, ni una homogeneidad excesiva que inhiba al grupo en su trabajo de conversar. Tampoco la heterogeneidad puede ser excesiva, pues haría imposible una interacción verbal. Callejo (2001) lo resume al afirmar que *“si la homogeneidad garantiza el nacimiento del grupo, la heterogeneidad alimenta su crecimiento”* (p. 80). En cualquier caso, el carácter abierto e imprevisible de esta investigación y, sobre todo, de este instrumento, tampoco garantiza alcanzar un consenso en el discurso, como veremos en el capítulo de resultados sobre de los grupos de discusión, polarizándose en algunas ocasiones en dos discursos ligeramente contrapuestos en algunos asuntos más controvertidos, algo que enriquece más aún el discurso.

Dentro de cada grupo, en aras de dicha heterogeneidad inclusiva, se establecen diferentes características que definen a sus componentes. En términos generales, para todos los grupos, se procura que la experiencia que han tenido sus miembros sobre deporte escolar sea diferente, de tal modo

² No se incluye a los organizadores en este proceso porque era prácticamente imposible que cumplieran con los requisitos de constitución de un grupo de discusión y queríamos evitar la reproducción de discursos condicionados por sus relaciones internas de poder.

que las ideas y actitudes provengan de realidades prácticas variadas. Esto se concreta en cada grupo del siguiente modo.

- Alumnado:
 - Si participa, o ha participado, en deporte escolar con regularidad, o no.
 - Si su experiencia proviene de diferentes programas deportivos municipales o de los propios centros
 - Si su experiencia ha sido durante la Educación Secundaria o sólo durante la Educación Primaria.
- Familiares: se determinan por las características que definen a sus hijos e hijas, como miembros del grupo de alumnado.
- Profesorado:
 - Si se encuentra habitualmente implicado, o no, en la participación de su centro en el deporte escolar.
 - Si su experiencia de deporte escolar está asociada al programa municipal o a uno propio del centro.
- Monitores:
 - Si su vinculación al deporte escolar es como colaborador de la universidad, contratado por un club o asociación del centro o como voluntario.
 - Si su participación en deporte escolar se produce en el marco del programa municipal o en el de propio del centro.
 - Si desarrolla sus labores técnicas con alumnado de Educación Primaria o de Secundaria.

Cabe señalar un detalle: la diferenciación por etapa educativa del profesorado ha servido como criterio de diferenciación de los dos grupos, con el fin de que los temas de conversación sean más significativos para los participantes, debido a la gran diferencia de planteamiento y organización del deporte escolar en los colegios con la de los institutos³. Además, de este modo se ha podido dar cabida a más personas en grupos razonablemente pequeños, que posibiliten el diálogo y la participación de todos sus miembros.

Los participantes han sido seleccionados también según su adscripción a diferentes tipos de centros educativos (Anexo 5). En el caso de Educación Primaria se han seleccionado según en dos zonas de distribución geográfica en la ciudad y de clasificación del nivel socioeconómico de las familias; y en

³ Ésta ha sido una demanda del propio profesorado de Secundaria para las reuniones organizativas y de evaluación que se han venido desarrollando entre el IMD y los centros educativos con motivo del proceso de transformación del deporte escolar en Segovia.

el caso de Educación Secundaria según el carácter público o concertado del centro de referencia. Esta clasificación se ha empleado por ser la establecida previamente para la codificación de los cuestionarios del proyecto I+D+i del Grupo de Investigación. La razón ha sido la posibilidad de comparar los resultados de este estudio con aquél, con la intención de que se pudieran obtener conclusiones de ambos. Sin embargo, hemos podido apreciar posteriormente que esta clasificación no ha sido afortunada, al no tener en cuenta:

- Las diferencias entre los centros concertados y los centros públicos que imparten Educación Primaria respecto a la diferencia en la organización del deporte escolar, homóloga a la establecida para Secundaria (GD 1, 2, 3 y 5).
- La singularidad del Centro de Educación Especial, que ha sido codificado como colegio de la Zona 2, en vez de hacerlo de manera específica (GD 3 y 5).
- La especificidad de la realidad de los centros de los barrios incorporados, que han sido codificados como colegio de la Zona 1 y cuya realidad es radicalmente diferente (GD 5).

Además de estos criterios relacionados con la vinculación y experiencia de los participantes en deporte escolar, existen otros de carácter natural, que sin ser determinantes para la constitución de los grupos, sí se tienen en cuenta a la hora del análisis del discurso. Entre ellos está el género, puesto que el deporte en general, y el escolar no es una excepción, es un hecho social que aún no ha superado los prejuicios de género. Por ello, el género ha influido en algunos casos a la hora de seleccionar a los participantes, cuando, ante similares características, se ha procurado seleccionarlos para lograr grupos equilibrados. También la edad se ha tenido en cuenta para lograr grupos heterogéneos generacionalmente y, por tanto, con experiencias vitales previsiblemente diferentes.

En la constitución de los primeros grupos (alumnado y familiares) detectamos la ausencia de personas cuya experiencia en el deporte escolar proviniese de realidades no convencionales y muy diferentes a la de la mayoría de los ciudadanos. Concretamente nos referimos al Centro de Educación Especial y a los centros de los barrios incorporados. Esta ausencia se subsanó en los dos grupos de profesorado y en el de monitores.

Todos estos rasgos identificativos, y por tanto diferenciadores, de cada grupo de discusión debían producir grupos que desarrollen una conversación fluida y que permita la participación de todos, por lo que el número debía estar entre cinco y nueve miembros (Russi, 1998). Por tanto, el último criterio para la selección de los participantes era la viabilidad de la constitución de los grupos. Nos encontramos ante cinco grupos, de unas ocho personas cada uno, que había que contactar previamente para consultar su disponibilidad y, posteriormente, volver a recordar la fecha para confirmar su participación cuando ésta se acercaba. Por esa razón,

siempre que se considerasen, *a priori*, informadores relevantes, se optaban por aquellos más accesibles para la investigación. Otro criterio de selección que favorece la viabilidad ha sido, en el caso de alumnado y sus familiares, que el grupo de discusión se celebrase simultáneamente y que asistiesen miembros de la misma familia en uno y otro grupo, lo que simplifica enormemente el contacto, el permiso de participación de los menores de edad y la asistencia de éstos, al ir acompañados por sus padres o madres.

Parte del diseño se dirige a elegir el momento y el lugar más adecuados para el desarrollo de estas reuniones. Se seleccionan fechas próximas entre sí para desarrollar el trabajo sin demasiada distancia temporal. Incluso, para evitar posibles conversaciones previas entre miembros de diferentes grupos, los grupos de alumnado y sus familiares, por un lado, y los de profesorado de Primaria y Secundaria, por el otro, se celebraron simultáneamente. La duración máxima se limita a una hora, para que se produzca una conversación fluida y se concrete lo más posible para evitar largas transcripciones que dificultan el análisis de la información y duplican ésta (Russi, 1998). El lugar elegido es un centro universitario de la UVA en Segovia, con dos aulas que permitieron reunir a los participantes, al prescriptor y al transcriptor de la conversación. Este lugar no debe tener ninguna connotación o significado para los participantes, debe ser "aséptico", para favorecer la libertad, y lo más cómodo posible. Ibáñez (1992) recuerda que "*el local de reunión es también un significante y tiene marca social y considera que en el caso de locales asignados a relaciones públicas instituidas la marca social es positiva*"(pp. 293-294). La reunión se celebra en torno a una mesa, que asegura al mismo tiempo la distancia suficiente para cerrar el grupo y mantener una aproximación tolerable para el desarrollo de la conversación. El ideal circular resulta imposible, por lo que nos conformamos con una mesa rectangular, con sillas suficientemente cómodas. Nos planteamos previamente la conveniencia de seleccionar la colocación de los participantes de forma estratégica, aunque convenimos finalmente dejarlo al azar. Sin embargo, en el grupo de discusión de monitores, se polarizó físicamente la contraposición de dos discursos ligeramente enfrentados. Dicha disensión se percibió con mayor intensidad debido a la ubicación de los participantes. También es importantísimo que este local se encontrase fuera de toda distorsión e intromisión que pudiera interrumpir o influir en la conversación. Tan sólo el sonido de música en el aula contigua supuso una nota anecdótica en el desarrollo de uno de los grupos, sin que supusiera una injerencia significativa en la conversación. Un poco de agua para los participantes completa las previsiones organizativas del lugar de celebración.

Un aspecto clave en el diseño de un grupo de discusión es la elección del prescriptor. Debe tener la capacidad de incentivar la conversación con las cuestiones más sutiles, interviniendo lo menos posible. Modera y conduce buscando el cumplimiento de la tarea propuesta: crear un discurso colectivo y propio de los miembros del grupo sobre el deporte escolar en Segovia, y no ratificar las ideas de la investigación o condicionar el diálogo en un

sentido diferente al que ellos deseen. Generalmente es el propio investigador el que desarrolla estas funciones, aunque no es el caso en este estudio. En la fase de diseño, se optó por dos personas, colaboradoras con el estudio, que disponían al mismo tiempo de suficiente experiencia en el desarrollo de esta herramienta cualitativa, para garantizar su correcto desarrollo; del suficiente conocimiento del deporte escolar, para poder ir analizando si el diálogo está centrándose en el objeto de estudio; y de la suficiente independencia respecto al deporte escolar en Segovia, como para no condicionar a los participantes. El investigador incumplía la tercera premisa en los dos grupos de profesorado y en el de monitores, debido a su implicación en el desarrollo del deporte escolar en Segovia. Para evitar condicionar a los participantes, son dos personas las que conducen todos los grupos de discusión. En el caso de los grupos de alumnado y familiares, no existe dicho condicionante, pero al celebrarse simultáneamente, el investigador sólo pudo participar como observador en uno de ellos, con el fin de obtener una información directa mediante la percepción en vivo de la conversación, sin intervenir en absoluto. Decide asistir al grupo de alumnado, porque es el colectivo con el que menor contacto tiene dentro de este proceso de investigación. Para que los grupos se desarrollen conforme a lo estipulado previamente, se repasan con los prescriptores las cuestiones a plantear.

Por último, se utilizan sendos aparatos de grabación en audio digital para recoger las conversaciones y posteriormente transcribirlas, como queda recogido en los anexos GD 1 al GD 5.

4.2. Fase de campo.

El siguiente paso, una vez diseñados los grupos de discusión, consiste en la fase de campo. Previamente seleccionados los miembros de los grupos en colaboración con los compañeros del Proyecto I+D+i de la UVa, éstos sirvieron de enlace para contactar con los participantes, por la accesibilidad y la confianza que había entre ellos. Esto supone la eliminación de cualquier resistencia a la participación en este trabajo que, no olvidemos, es voluntario y altruista. Tan sólo cuestiones de fuerza mayor o dificultades con el medio de contacto imposibilitaron a algún miembro seleccionado asistir al grupo correspondiente, no obteniendo ninguna negativa, lo que muestra la buena labor en la fase de diseño de los grupos. Los contactos fueron por teléfono o en persona, cuando fue posible. Inicialmente se les indicó la fecha y hora de celebración del grupo y el tema a tratar, sin mayores explicaciones que indujeran a predisponerse ante un discurso predefinido. Algunos de ellos aseguraron momentos antes del desarrollo del grupo desconocer exactamente para qué era esa reunión, lo que muestra el grado de confianza y garantiza la ausencia de prejuicios sobre las cuestiones concretas a tratar.

Los participantes son recibidos por el investigador y por el prescriptor correspondiente, agradeciéndoles su participación en el estudio. Una vez que han llegado todos, se procede a dar comienzo a la reunión. El inicio de

una discusión grupal debería tener en cuenta los siguientes aspectos: a) la bienvenida, b) una revisión general del tema a tratar, c) exposición de las normas básicas de funcionamiento y d) una pregunta inicial (Krueger, 1991: 84). A continuación se recoge el modelo de referencia elaborado para guiar este momento inicial:

“Antes de comenzar quería agradeceros vuestra colaboración. Os hemos convocado para hablar sobre el deporte escolar. Es el tema de un estudio que se está llevando a cabo entre la Universidad de Valladolid y el Ayuntamiento de Segovia y para desarrollarlo queremos escuchar a familias, alumnado, profesorado y técnicos deportivos de deporte escolar de forma directa a través de estas reuniones. Se trata, por tanto, de que discutáis sobre el tema. Es fundamental que participéis todos los asistentes, que sometáis a discusión vuestras opiniones y que comentéis todo cuanto se os ocurra sobre el tema. Me gustaría que hablarais todos, respetando el turno de palabra para favorecer una mejor escucha y teniendo en cuenta que las intervenciones serán anónimas a lo largo de toda la investigación: en ningún momento los nombres de las personas participantes se harán públicos. Durante la discusión yo permaneceré al margen, limitándome a concretar o reconducir algún aspecto de la reunión si fuera preciso” (Anexo 6).

Para facilitar la comprensión de la metodología de un grupo de discusión se explica o se entrega a los participantes, en el momento previo a la celebración de la reunión, una breve explicación sobre sus diferentes aspectos metodológicos. Esta explicación es la siguiente:

“LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

¿Qué es un grupo de discusión?

Es una reunión de cinco a diez personas convocadas para establecer una conversación libre sobre un tema que plantea el investigador.

¿Cuál es el papel del investigador durante el desarrollo del grupo?

El investigador está presente en el lugar donde se produce la conversación, pero no interviene en ella más que para reconducirla o matizarla si fuera necesario. El desarrollo de la conversación debe ser propiedad exclusiva del grupo.

¿Cuánto dura la reunión del grupo?

Una hora un único día.

¿Cómo se registra la conversación mantenida por el grupo?

En cinta magnetofónica para su análisis posterior. Por supuesto, las intervenciones son absolutamente anónimas, pertenecen a tipos de personas, pero no figuran con nombres y apellidos.

¿Cuál es el fin del grupo de discusión en el que pido su colaboración?

En esta investigación se pretende escuchar a padres y madres, al profesorado de educación física, al alumnado y a los monitores deportivos de la ciudad de Segovia.

En este caso el tema sobre el que conversar es el deporte en edad escolar. Esta intervención no requiere preparación previa alguna por parte de los participantes.

El grupo de discusión tendrá lugar en el mes de junio, en un único día, en horario de tarde durante una hora. El lugar de celebración será un aula de la Escuela de Magisterio en Segovia". (Anexo 2).

También se expresan las garantías de confidencialidad y anonimato y se les comunica nuestro compromiso de hacerles llegar una transcripción para que ratifiquen la veracidad de la información recogida⁴. Así mismo, se debe comunicar a los participantes la contraprestación que tendrán por su participación en el estudio. Lejos de ser material o económica, la mejora del deporte escolar en su realidad más inmediata ha sido suficiente contraprestación para motivar su participación.

De cada participante, en esos momentos iniciales, se obtiene una ficha de recogida de datos (Anexo 3), que incluye los campos que se consideran relevantes para la definición de cada participante. Los campos genéricos son los siguientes, para todos los grupos:

- Grupo al que pertenece.
- Fecha.
- Género.
- Edad.
- Centro al que se vincula su relación con el deporte escolar.
- Nivel de estudios.

Además, se incluyen otros campos más específicos de cada colectivo que ayudarán a definir mejor a cada participante, como, por ejemplo.

- Grado de práctica deportiva (grupos de alumnado y familiares)
- Experiencia docente (grupos de profesorado).
- Pertenencia al equipo directivo del centro (grupos de profesorado).
- Experiencia como monitor (grupo de monitores).

El transcriptor, por su parte, empleando la matriz de clasificación elaborada inicialmente, identifica a cada participante con una clave o código alfanumérico, que posteriormente facilitará la transcripción del diálogo y su análisis, al mismo tiempo que cumple con el compromiso de anonimato.

⁴ Esta transcripción fue entregada en formato *pdf* en una memoria externa portátil con la que se les obsequió como agradecimiento a su colaboración.

Otra estrategia, para simplificar la posterior transcripción, es indicar en un gráfico la colocación de cada uno de los participantes en la mesa, recogiendo secuencialmente las intervenciones, añadiendo algún comentario que identifique dicha intervención. Esto, añadido a la transcripción inmediata, garantizará la fidelidad de la información hablada pasada a texto, aunque pudiera haber algún momento de falta de fidelidad en la grabación.

Para impulsar la conversación, una vez explicado el tema y las reglas de funcionamiento, se lanza una cuestión inicial genérica relacionada con el deporte escolar. Durante el resto de la conversación, el prescriptor se mantiene en un segundo plano, interviniendo sólo cuando es preciso para reconducir la conversación o cuando se producen vacíos no resueltos por el propio grupo. Se apoya en el guión previamente elaborado, compuesto por cuestiones para dinamizar la conversación en torno al tema principal del estudio (Anexo 6).

Aunque el prescriptor analiza constantemente la discusión, es el propio grupo el responsable de llevar la cuestión partida por donde le inspire particularmente. De hecho, el guión previo que mencionábamos antes puede no seguirse siempre que los participantes no se salgan del objeto de estudio. En la esencia del diálogo debe estar la espontaneidad y la naturalidad.

En el caso del grupo de alumnado esta dinámica es más compleja, ante las limitaciones de los más jóvenes por mantener una conversación colectiva, por lo que la prescriptora se ve obligada a intervenir con mayor frecuencia, incitando a la participación con gestos o dirigiéndose a los diferentes miembros, con el fin de lograr un discurso suficiente de cada uno de ellos. En ocasiones parece más una entrevista grupal ante las dificultades de los participantes para mantener el diálogo ante una cuestión (Aramburuzabala y Pastor, 2000).

Finalizado el tiempo o dando por terminada la conversación, se despide a los participantes, agradeciéndoles sus aportaciones y transmitiendo nuestra voluntad de que estas aportaciones favorezcan el cambio del deporte escolar en Segovia, algo que, por otra parte, hemos cumplido también.

Aprovechamos estos momentos posteriores al desarrollo del grupo de discusión para comprobar la grabación e intercambiar impresiones con el prescriptor acerca del desarrollo del mismo, sirviendo de análisis precoz del grupo de discusión y para poder prevenir contratiempos que pudieran darse en los grupos que se celebrarían en días posteriores.

4.3. Análisis de datos y presentación de resultados.

Callejo (2001) destaca el análisis como un proceso en el que siempre se cuentan cosas, de tal forma que el proceso de interrogación que implica dicho análisis podría llegar a ser infinito si no se pone algún tipo de

condición. Uno de esos indicadores son los objetivos de la investigación, que enfocarán el sentido de los discursos producidos:

“El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos de la investigación” (Callejo, 2001: 148).

El valor diferencial del análisis de discursos de los grupos de discusión, frente a otros discursos producidos de forma distinta, es la situación en que aquéllos se producen: la interacción grupal.

El objeto de análisis generado por los grupos de discusión tiene forma de relato oral, grabado en audio y posteriormente transcrito de forma literal. Los resultados obtenidos derivarán del análisis de las cinco transcripciones realizadas sobre los correspondientes relatos orales de los cinco grupos de discusión celebrados. Las transcripciones son realizadas por los transcritores de los grupos, procurando su elaboración de forma lo más inmediata posible a la realización del grupo correspondiente, lo cual facilita la identificación de las intervenciones y voces con mayor claridad. Callejo (2001) reconoce, en el momento del análisis del discurso materializado en transcripción, dos componentes fundamentales: *“trabajo y tiempo ante lo dicho por el grupo, con independencia de la forma que adquiera”* (p. 194).

Las transcripciones (anexos GD 1 al GD 5) son codificadas para respetar el anonimato de las personas. Los rasgos marcados para identificar a los miembros de los grupos, como explicábamos en el apartado del diseño de los grupos de discusión, debidamente combinados, nos servirán como indicio para la codificación de las transcripciones de las conversaciones. El número que puede acompañar al código que define a los diferentes colectivos indica que es la segunda persona en dicho grupo con esas mismas características. La codificación de los participantes es la siguiente (Anexo 7):

- Agente implicado:

P (padre), M (madre), AO (alumno), AA (alumna), MO (monitor), MA (monitora), DO (docente, maestro o profesor), DA (docente, maestra o profesora), DR (director) DRA (directora).

- Tipo de centro al que se asocia la implicación del participante con el deporte escolar:

Z1 (colegio de Primaria de zona 1), Z2 (colegio de Primaria de zona 2), PU (centro público de Secundaria), PR (centro privado de Secundaria).

La presentación de los resultados del análisis de los discursos producidos por los grupos de discusión se apoyará, en primer término, en citas literales, extraídas de las correspondientes transcripciones, citas que se referirán a cada uno de los aspectos de interés mencionados por el profesorado participante. Todos los temas considerados aparecen en nuestro estudio porque así lo han querido los colectivos participantes. Recogeremos sus palabras, procederemos a su comentario contrastándolas o refrendándolas, según el caso, con aportaciones que otros estudiosos hayan podido realizar

sobre el mismo tema y aportamos el análisis propio que pueda surgir de todo ello, partiendo de nuestro amplio y profundo conocimiento de la realidad sobre la que conversan.

Finalmente, se presentará un análisis somero de la distribución de las intervenciones en los diferentes grupos, que pueda ofrecernos una visión general de cómo se desarrollaron. Se tratan de datos cuantitativos que nos dará una idea del grado de protagonismo de los diferentes miembros de los grupos y, en cierto modo, de su peso en el discurso.

5. Cuestiones ético-metodológicas.

Las implicaciones éticas de un estudio sobre ideas y actitudes de las personas que participan en una investigación son obvias. La preocupación de este estudio por los problemas ético - metodológicos ha sido permanente, pues en el proceso estaban en juego las personas. A continuación explicamos cómo se ha procurado abordar las posibles implicaciones éticas derivadas de esta investigación. Es importante señalar que ha venido siendo una actitud permanente. Si los criterios de calidad han venido siendo una preocupación técnica constante durante el estudio, las garantías éticas han sido una preocupación humana permanente por ser honesto y respetuoso con quienes han participado en él.

Existe cierto escepticismo de algunos autores sobre la posibilidad de conservar el anonimato y la confidencialidad de un estudio (Walker, 1997), y es perfectamente comprensible cuando se trata de presentar datos descriptivos o de interpretar hechos por la observación, especialmente en una ciudad pequeña como Segovia. Aún así, es nuestro deber, y el derecho de los informantes, respetar estas garantías éticas, por honestidad y por rigor. Lo serán siempre que éstos estén de acuerdo y conozcan en todo momento el grado de confidencialidad y anonimato al que se puede llegar. Por estas razones, la descripción del fenómeno estudiado (el deporte escolar en la ciudad de Segovia y sus agentes implicados) resultará incompatible en algunas ocasiones con el anonimato de los informantes, pues describimos un hecho en un contexto muy concreto y reconocible. Pese a ello, se ofrecerán todas las garantías posibles. En este sentido, hablaremos de una "publicidad consentida" cuando la descripción del contexto impida el anonimato y la confidencialidad total de determinados agentes implicados y documentos empleados, como es el caso de los representantes políticos. El lector del presente documento puede deducir su identidad, por lo que, garantizar un completo anonimato no sería honesto. Este hecho es conocido y consentido por parte del informante, lo que supone una garantía ética más de este estudio.

El anonimato y la confidencialidad se establecen a dos niveles, uno interno, en el propio proceso de investigación, especialmente en las transcripciones de los grupos de discusión, al tratarse de instrumentos colectivos y por tanto revisados por diferentes personas; y otro externo, en la redacción del presente informe, para procurar ocultar la identidad de los informantes y

sólo mostrar las características por las que resultan relevantes sus aportaciones.

Existe un elevado grado de confianza entre las personas que aportan la información al estudio y el investigador. En realidad, este grado de confianza es lo que lo hace posible y, por tanto, debe ser tratada con especial respeto y rigor. Muchos autores (Taylor y Bogdan, 1986; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1998) hablan de la necesidad del establecimiento de un "*rapport*" entre el investigador y los participantes, que da lugar a la creación de fuertes vínculos con los sujetos estudiados e influye de forma importante en las condiciones éticas, la metodología de investigación y el uso de la información obtenida: confidencialidad, anonimato, negociación, acceso a los datos, revisión y decisión sobre el informe, etc. El "*rapport*" establecido en este estudio ha producido la confianza suficiente debido a la proximidad natural del investigador al fenómeno y a la naturalidad con la que se ha producido todo el proceso de obtención de la información. Johnson (1975), en Taylor y Bogdan (1986: 55), emplea el concepto de "*confianza suficiente*" asumiendo que el grado de confianza establecido con los informantes nunca es total o puede sufrir grandes oscilaciones a lo largo del estudio.

Los informantes de este estudio son tratados como colaboradores del mismo y no sólo como meros transmisores de datos útiles para la investigación. Al mismo tiempo, éstos son los destinatarios de los resultados de estudio y los principales beneficiarios de las consecuencias que el mismo puede aportar al deporte escolar en Segovia. En este sentido, se establecen los siguientes procedimientos que garanticen una metodología éticamente aceptable para ellos y para el propio investigador.

Por un lado, el acceso negociado, entendido como los procesos de consulta, acuerdo y compromiso, obtención de permiso, acceso a la información, etc., que se establecen con las personas participantes en este tipo de dinámicas colaborativas de investigación. Woods (1987), refiriéndose a procesos de investigación educativa de carácter etnográfico, plantea el acceso negociado más bien como una toma de contacto, como un proceso de integración en el grupo (o colectivo) a estudiar, el establecimiento de una relación de confianza, que permita el acceso a informaciones relevantes.

En cuanto al acceso a la información, en este estudio se han establecido vías de acceso negociado diferentes para cada instrumento:

- En el análisis de documentos, se ha solicitado el permiso para su estudio y posterior utilización de los resultados, cuando no eran documentos públicos.
- En los grupos de discusión, se ha pedido la colaboración de los diferentes agentes implicados en el deporte escolar. Esto lleva implícita nuestra intención por mejorar la realidad, compartida con estos agentes, y no sólo mostrar unas ideas. En este caso, la participación de personas menores de edad en el grupo de discusión

de alumnado implicaba a su vez la autorización de sus tutores legales. Esto se facilitó gracias a su participación simultánea en el grupo de discusión de familiares. Todos, investigadores y personas participantes como informantes en el estudio, compartimos un mismo interés, lo que facilita dicho acceso a la información.

Un aspecto clave es el uso de la información por el investigador, respetando la confianza que los informantes han depositado en él. El carácter confidencial de algunas aportaciones implica el derecho a la privacidad de los informantes y el acceso restringido a la misma por parte de otras personas. Este aspecto supone la aceptación de una responsabilidad para el investigador y una garantía para los informantes. Así mismo, como hemos mencionado anteriormente, en todo momento se ha mostrado con sinceridad la intención emancipadora y transformadora del estudio (Habermas, 1982). Su utilidad es la de impulsar el cambio hacia una realidad que ayude a los agentes implicados a lograr el modelo que anhelan. Para ello, se emplea la información ofrecida y los resultados de su análisis con una intención que debe asumirse por todas las partes. Esto es especialmente importante cuando los posibles resultados del estudio pueden hacer visibles algunas actitudes o acciones consideradas como negativas para el deporte escolar. En definitiva, se hace una evaluación en la que la "calificación final" no siempre será del agrado de todos.

En tercer lugar, hemos realizado un proceso de revisión de las transcripciones, con los participantes de los grupos de discusión. A partir de la aprobación de las transcripciones, se entiende aceptada la utilización de esa información para los fines de la investigación, no considerando necesarias posteriores revisiones de borradores e informes en aras de la simplicidad y la agilidad del estudio.

Como venimos comentando de forma reiterada, este estudio tiene una finalidad práctica, útil para los propios agentes implicados en el deporte escolar, con quienes compartimos el interés por el cambio. En este sentido, la utilidad del estudio es una garantía ética fundamental, pues desde nuestra racionalidad crítica no comprendemos una intervención como este estudio si no conlleva una evolución positiva del fenómeno estudiado. Es fundamental compartir los resultados del estudio con quienes han colaborado en el mismo como agentes implicados, con el propio deporte escolar y con la sociedad segoviana. Para ello, se tendrán informados a todos los agentes implicados, con el fin de que los resultados obtenidos sirvan de objeto de reflexión y herramienta de transformación de ideas, actitudes y acciones. Además, se dará publicidad suficiente a los resultados con el fin de difundir y promover los valores del nuevo modelo de deporte escolar en Segovia.

Por último, sólo un estudio riguroso es éticamente aceptable. Los criterios de calidad que se describen en el siguiente apartado implican, en sí mismos, cuestiones ético-metodológicas ineludibles. Aunque el rigor es formalmente un criterio de calidad, constituye también uno de los pilares de las garantías

éticas de un estudio como este. Ser riguroso no sólo supone un compromiso con la sociedad, hacia la que va dirigido el trabajo final, ni por supuesto con la comunidad investigadora o profesional interesada en el tema. Los resultados y sus conclusiones interesan de forma especial a quienes han participado directa e indirectamente en el estudio, aportando sus experiencias durante unos fragmentos de su propia vida.

Cuando se trabaja con material humano, hay un compromiso hacia quienes han hecho posible este estudio, que impulsa el esfuerzo por realizar un proceso de investigación riguroso, desde el acceso al campo hasta la elaboración de las conclusiones finales. Sólo si este estudio está bien hecho es admisible éticamente.

6. Criterios de rigor científico: las garantías de calidad del estudio.

En este apartado se presenta nuestra segunda preocupación: garantizar un estudio de calidad, es decir, que la investigación reúna las características técnicas que la hagan rigurosa y relevante.

Como sugiere Guba (1989), parece lógico y aconsejable mantener un equilibrio entre el rigor y la relevancia con el fin de garantizar una mayor calidad en la investigación, pues no es incongruente, aunque sí complejo, que una investigación naturalista se ajuste a unos mínimos de rigor que “convenzan” más a quienes no comparten la racionalidad que sustenta este estudio. La búsqueda de una aproximación de posturas es consustancial con un estudio como este, orientado hacia el consenso para el cambio de modelo.

La investigación naturalista debe ser relevante y también rigurosa. Guba (1989) lo explica muy claramente cuando establece la diferencia entre hacerlo bien y que merezca la pena hacerlo:

“no importa lo que hagas, en tanto lo hagas bien” y “algo que no valga la pena hacer en absoluto no vale la pena hacerlo bien” (p. 150).

6.1. Rigor.

Cualquier estudio debe tener un compromiso de rigor, especialmente si expone las intimidades de una realidad humana. Para que sea así y responda a esas expectativas, el estudio ha buscado todos los medios a su alcance para garantizar su rigor.

6.1.1. Saber de qué se está hablando.

Es muy posible que la elección de este tema haya venido dada por la proximidad del investigador al mismo y al fenómeno concreto. Se trata de asuntos recurrentes en la vida del investigador, tanto personal como profesional. No se puede decir que el tema haya sido seleccionado por el conocimiento que se tiene sobre él, sino más bien por el interés que suscita.

En cualquier caso, “saber de qué va el tema” supone un importante refuerzo para dar consistencia al estudio. El investigador se encuentra inmerso en un trabajo colaborativo con el Ayuntamiento de Segovia desde el 2002, con el fin de lograr dar un impulso al deporte escolar que garantice unos mínimos de calidad desde una perspectiva educativa. Todos esos años han supuesto un importante bagaje cuya experiencia garantiza conocer bien la realidad que se estudia.

Sin embargo, y parece que es algo generalizado en todo proceso de investigación sobre un tema, cuanto más se adentra uno en él, más consciente es de las carencias que uno tiene, como afirma la *ironía socrática*. Este estudio no ha sido una excepción y para profundizar en él ha hecho falta mucho tiempo de revisión y actualización. Este esfuerzo se ha dirigido a conocer a fondo cuáles son las concepciones y modelos de deporte escolar en otros contextos y partiendo de otros autores que pueden servir de referencia para fundamentar nuestra propuesta para Segovia. Nos han interesado especialmente aquellos estudios y experiencias que pudieran ser transferibles por su similitud en el contexto y en sus señas de identidad. También otros referentes son estudiados con el fin de contraponerlos conceptualmente a los principios que sustentan este estudio y, de este modo, conocer otras visiones del deporte escolar basadas en otros valores.

Este estudio, a parte del proceso experimental sobre las ideas y actitudes de los agentes implicados en el deporte escolar de Segovia, servirá para definir un modelo ajustado a las características de esta ciudad y a dichas ideas y actitudes. Y es esa definición del modelo de referencia la que se nutre de todo el proceso de fundamentación conceptual que garantiza “saber de qué se esta hablando” en este estudio y, por tanto, que sea riguroso.

6.1.2. Saber quién lo está diciendo y quien lo está haciendo.

Una vez tratado el rigor de la fundamentación teórica, nos adentramos en el rigor del tratamiento de la información. Teniendo en cuenta que se trata de una investigación naturalista, es más adecuado hablar de garantizar el valor de verdad o la credibilidad (Guba, 1989). Pero siguiendo con este enfoque ecléctico de las garantías de calidad y ética, es necesario ser riguroso con el modo de obtención de la información y presentar los resultados, acordes con lo que se quiso transmitir por parte de los informantes. De este modo, la sistematización en la recogida de la información, bien sean ideas expresadas en los documentos analizados o las verbalizaciones escuchadas en los grupos de discusión, supone una garantía de rigor en la presentación de los productos finales de este estudio.

Para ello, en los grupos de discusión se copian las verbalizaciones digitalmente en formato de audio y se transcriben textualmente registrando la fuente a través de claves que permitan la posterior organización de la información. Estas claves, combinaciones de letras y números, aunque excesivamente impersonales, resuelven posibles errores posteriores de

interpretación de la información. Todas ellas definen y describen al mismo tiempo a los informantes que han colaborado con el estudio; la mayoría de ellos agentes implicados en el deporte escolar en Segovia y, algunos menos, informantes clave acerca del mismo, tanto personas como organismos generadores de documentos oficiales, como es el caso del análisis documental.

Un estudio naturalista como éste no puede garantizar más rigor que el mencionado, pues su función principal de evitar los errores de medida (de interpretación) sólo se considera como garantía de verdad y no tanto como criterio de calidad. Es decir, que esta investigación supedita el rigor a la credibilidad, debido a su esencia naturalista.

6.1.3. Hacer las cosas bien.

Teniendo en cuenta que se trata de un estudio eminentemente cualitativo, deben establecerse una serie de comprobaciones para asegurar la validez de estos procedimientos.

Como se describe en el apartado sobre el proceso de investigación, los diferentes instrumentos se diseñan y aplican fundamentados en autores de relevancia que garanticen su calidad y rigurosidad. Así mismo, durante el proceso de investigación, se van estableciendo relaciones colaborativas con otros investigadores, experimentados en el desarrollo de estas metodologías e instrumentos cualitativos, que ayudan a mejorar su diseño previo y el análisis posterior de la información obtenida.

En este sentido, los esfuerzos por hacer bien las cosas se centraron en aspectos diferentes según el instrumento empleado.

- En el caso del análisis de documentos, el esfuerzo se centra en la selección de aquéllos documentos que resultaran relevantes para el estudio, en función de las características de los autores de los mismos o de la información que contienen.
- En los grupos de discusión nos centramos en seleccionar a los participantes en cada grupo de discusión, para que éstos fuesen viables y al mismo tiempo recogiesen información más útil para el estudio. Se establecieron diferentes criterios para la selección de los informantes, según su pertenencia a los diferentes agentes implicados y a las características internas que definen a cada uno de ellos. Por ejemplo, en el caso del profesorado se diferenció entre el profesorado de Primaria y de Secundaria, ya que la realidad del deporte escolar en cada etapa es completamente diferente.

6.2. Relevancia.

Es un criterio muy importante para la investigación naturalista, pues en realidad es su razón de ser. Carece de sentido investigar un fenómeno si éste no tiene relevancia alguna, tanto para la comunidad científica como

para la sociedad. De este modo, es esencia y fundamento de esta investigación y, por lo tanto, algo más que un criterio de calidad.

Este fundamento depende, en gran medida, de la intuición para escoger el tema y la habilidad para estudiarlo, por lo que el investigador juega un papel fundamental en su cumplimiento. Sin duda, las limitaciones humanas del investigador hacen que sea imprescindible contrastar sus impresiones e interpretaciones sobre esta realidad social con otros investigadores y con otras personas vinculadas, de un modo u otro, al deporte escolar, tanto en Segovia como en otras ciudades. En este proceso han producido todas estas conversaciones que, por un lado, han ido orientando y aconsejando cambios y, por el otro, han reforzado sus aspectos positivos y puntos fuertes. Así, el investigador se siente la seguridad de estar, al menos, en el buen camino, de estar realizando un trabajo verdaderamente interesante y útil para la comunidad, por tanto: de hacer un estudio relevante. Esta utilidad se identifica con el concepto de “validez catalítica” de Lather (1986), en Pascual Baños (1994: 195), cuando se refiere a la relevancia para el propio fenómeno estudiado. En nuestro estudio se trata de quienes han colaborado en el propio proceso de investigación, como parte del fenómeno. El interés mostrado antes, durante y después del estudio por parte de los agentes implicados confirma el cumplimiento de esta “validez catalítica” como criterio de relevancia.

6.3. Credibilidad.

Siguiendo la propuesta de Guba (1989) para consolidar un marco de referencia sobre el que sustentar la credibilidad de los estudios naturalistas a partir de las bases de la racionalidad sobre la que se construye, se plantean cuatro preocupaciones (Guba y Lincoln, 1981) con las que nos encontramos muy identificados:

- ¿Cómo convencer de la veracidad de los “asertos” (Erickson, 1989)⁵?
- ¿Cómo asegurarse de que éstos pueden ser transferibles a otra realidad?
- ¿Cómo determinar que los resultados son consistentes y se hubieran repetido en las mismas condiciones y con las mismas personas?
- ¿Cómo garantizar que la interpretación del fenómeno no está condicionada por el investigador?

Estas preocupaciones se corresponden con los conceptos de valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Guba y Lincoln, 1981), y son semejantes en cualquier investigación. Sin embargo, para no seguir condicionados por la visión racionalista que da respuesta a estas cuestiones,

⁵ En la investigación naturalista, Erickson (1989) propone hablar de asertos más que de descubrimientos, al tratarse de procesos interpretativos, en los que el investigador no puede estar completamente al margen de lo que estudia.

se plantean otros conceptos que respondan desde una racionalidad naturalista e interpretativa.

6.3.1. Valor de verdad.

A diferencia de una investigación racionalista, cuyo criterio de validez interna es que los resultados sean veraces respecto a la realidad que estudia, en el caso de una investigación naturalista como esta *“el isomorfismo (de los resultados) debe ser con las percepciones de las personas investigadas”* (Guba, 1989: 153) y no sólo respecto a los datos recogidos. Este matiz, aunque aparentemente simple, encierra parte de la esencia de una investigación naturalista y muestra su razón de ser. Supone el prisma por el que valorar los indicadores que garantizan su credibilidad, es decir su valor de verdad. Sirva un símil cotidiano para ilustrar esta idea. Cuando una persona traduce a su idioma un chiste que le contaron en otro país, no le basta con traducirlo lingüísticamente, sino que el mensaje final debe ser el mismo para que haga gracia. Valga la simpleza, un buen investigador es como un buen contador de chistes: lo importante es que el mensaje llegue, independientemente del canal. En esta investigación el canal es la capacidad interpretativa del propio investigador.

La permanencia en el campo ofrece, por un lado, determinadas dificultades para obtener la información, debidas fundamentalmente a las posibles influencias que ejerce el investigador sobre las personas implicadas en el estudio, y viceversa. Sin embargo, la *“observación persistente”* (Guba, 1989: 158) de las realidades estudiadas en este caso favorece la discriminación de lo que no resulta relevante, de lo anecdótico, o de aquella información que pudiera ser distorsionada por la presencia en el campo del investigador. La diferencia entre un observador persistente y un espectador radica en la voluntad y el interés del primero por retener los detalles y por comprender la lógica interna de la realidad, de sus hechos y de las ideas y actitudes de los agentes implicados. La participación del investigador durante los últimos años en el deporte escolar, como asesor y colaborador, le confiere mayor credibilidad en sus observaciones y en la elección de los datos e informantes. Cuando el proceso de observación del fenómeno se produce durante el propio proceso de investigación, se establecen instrumentos de recogida de la información específicos para ese fin. Sin embargo, cuando el proceso de investigación se desarrolla *a posteriori* de la observación del fenómeno, como ocurre en parte de este estudio, se establecen otros instrumentos que puedan aprovechar dicha información y al mismo tiempo garantizar su veracidad. Los grupos de discusión se desarrollan en un periodo de tiempo muy concreto: segundo trimestre de 2009, pero la información recogida en la mayoría de los documentos hace referencia a varios años, desde 1997 a 2010. Esto supone que se ha venido desarrollando un trabajo prolongado durante varios años, por lo que la permanencia prolongada en el campo supone una garantía más del valor de verdad de este estudio, aunque en ese periodo no hubiese una intencionalidad de investigación específica, ni por tanto un plan establecido hasta principios

del 2009. La proximidad e integración del investigador en el fenómeno favorece que su presencia en el campo no se perciba ajena o extraña, pudiendo aprovechar en frecuentes ocasiones la información obtenida de entrevistas informales (conversaciones) surgidas de forma totalmente espontánea, sin intención investigadora, con cualquiera de los agentes implicados. Este carácter “natural” de la información recogida *a posteriori* refuerza y consolida determinadas observaciones e informaciones obtenidas por las técnicas formales (grupos de discusión o análisis de documentos), especialmente en la toma de decisiones para discernir lo importante y relevante de lo superfluo, y lo auténtico de lo falso.

Un aspecto que confiere a este estudio mayor credibilidad son las constantes revisiones de las ideas que se generan en el estudio por parte de otros investigadores del Grupo de Investigación sobre deporte escolar, colaborador en la Oficina I+D+i del IMD. Este aspecto que Guba (1989: 158) denomina “juicio crítico de los compañeros” facilita contrastar opiniones con personas al mismo nivel y que no se encuentran “contaminadas” por los supuestos intereses de este estudio. En algunos casos, dicho juicio crítico proviene de otros investigadores, ajenos al área del deporte o la Educación Física, pero con experiencia en estudios de estas mismas características metodológicas, por lo que sus aportaciones son especialmente valiosas en ese sentido. Supone, por tanto, una garantía y una gran ayuda que otros compañeros revisen los instrumentos e informes o conversen acerca de los resultados o las estrategias de estudio.

Teniendo en cuenta que se trata de una investigación con fines prácticos, resulta indispensable mantener un flujo de intercambio de información con las personas implicadas en el estudio, especialmente con quienes colaboran en él como informantes. De este modo, garantizamos un proceso de comprobación de las interpretaciones con los participantes que refuerza las técnicas de *triangulación y convergencia*, y con ello evitamos aceptar *a priori* la validez de impresiones iniciales (Goetz y Le Compte, 1988: 36). La triangulación y convergencia de la información se realiza cruzando tanto los instrumentos como los informantes. Por ejemplo, cada grupo de discusión corresponde con un mismo tipo de agente o colectivo implicado, por lo que se recogen las impresiones de diferentes fuentes del mismo colectivo. Además, los grupos de discusión se realizan con diferentes colectivos implicados en el desarrollo del deporte escolar, de tal modo que las impresiones puedan cruzarse y compararse entre ellos. A su vez, el investigador desarrolla una labor de “observación participante”, lo que incorpora un nuevo instrumento y un nuevo informante: el propio investigador con su experiencia en el fenómeno estudiado. Finalmente, los resultados se contrastan entre sí desde los diferentes instrumentos, lo que supone un tercer momento del proceso de comparación de la información. El proceso de investigación que se presenta supone una constante convergencia en espiral y no sólo una convergencia por triangulación, en la que se cruzan constantemente los diferentes instrumentos e informadores a

lo largo de todo el proceso, aportando diferentes visiones de un mismo fenómeno (Pérez Serrano, 1994).

6.3.2. Aplicabilidad o transferibilidad.

Dado el carácter único e irrepetible del caso, hablaremos de aplicabilidad o transferibilidad (Goetz y Le Compte, 1988, Guba, 1989), en vez de validez externa. Esta validez se mide realmente por su relevancia y no tanto por la generabilidad que pudiese tener para el resto de casos de deporte escolar. Para ser coherentes, debemos preocuparnos de si los asertos resultantes del estudio de este fenómeno son transferibles a otros contextos y no sólo para él mismo. Si este fenómeno no fuese significativo ni útil para nuestra comunidad no sería en absoluto relevante y, por lo tanto, recordando las palabras de Guba (1989: 150): *“no merece ser estudiado”*.

La descripción minuciosa del fenómeno (microsistema), del contexto (macrosistema) y de los hechos permite al lector hacerse una idea de cómo ha sido esa realidad, lo que le facilita reconstruir su propia lectura e interpretación de dicho fenómeno. Este proceso posibilita su posterior transferencia al contexto del lector, gracias a su propia comprensión de lo ocurrido. En este sentido, la investigación es un museo que muestra pedazos de realidad, recogida en el texto o en los anexos. Este procedimiento de presentación del fenómeno ha sido denominado por Geertz (1997) descripción abierta o *“descripción densa”*, en la que se incluyen transcripciones literales que hacen posible que los actores participen en el informe final. Se emplean, incluso, imágenes capturadas de documentos y webs que ayudan a entender y contextualizar mejor la información.

Sin embargo, el estudio intenta ir más allá, intentando que ese “museo” cuente algo más, que ayude a conocer tanto los hechos como su significado. Recurriendo nuevamente al símil, si en la vitrina de ese museo encontramos un colgante celtíbero nos gusta que junto a él aparezca algo más que la descripción de los materiales y técnicas de fabricación. Un texto que cuente el significado que tuvo para aquellas gentes abre aún más las posibilidades de comprender su historia. Del mismo modo, como investigador fenomenológico, procuramos transmitir esos significados, esos sentimientos que son inherentes a los hechos y a sus protagonistas y cuyo valor interpretativo da mayor fuerza a los mensajes y los hace más transferibles. Se trata de que el lector descubra cuáles son los *“esquemas o modelos”* (Shavelson y Stern, 1989) que fundamentan los productos del estudio, de acuerdo con *“sus bases y sus resultados”*, fundamentos que pueden ser transferidos a su propia realidad.

Esta realidad es compleja y múltiple (Stake, 1998), lo que hace que ni siquiera con nuestras explicaciones, por minuciosas que sean, el mensaje se perciba igual que se ha transmitido. Aceptar esa realidad múltiple y hacerla explícita en la explicación del caso es fundamental para que se facilite el proceso de transferencia a la realidad al lector ajeno al fenómeno. Aportar cierta dosis de experiencias al lector lo introduce en la realidad estudiada y

con perspicaces interpretaciones lo aproxima a esa realidad. He aquí la dificultad del investigador novel, quien aún no tiene la perspicacia suficiente para conseguir ese resultado. En cualquier caso, el esfuerzo de este investigador va en ese camino.

Por último, la triangulación y convergencia suficientemente descrita apoya y refuerza la transferibilidad del estudio, siempre haciendo referencia a los instrumentos empleados y, sobre todo, a las fuentes, los contextos en los que se da cada toma de información, los momentos y los significados que conllevan. Alguien que no presencia un hecho concreto difícilmente se hace una idea de cómo fue si el investigador no lo muestra desde diferentes puntos de vista. Estos puntos de vista son los de los diferentes informadores y los diferentes instrumentos.

6.3.3. Consistencia y dependencia.

Debido a la pluralidad y variabilidad de un estudio naturalista sobre una realidad social y personal, esta investigación no puede pretender una verdadera estabilidad en sus observaciones excepto, como dice Guba (1998: 154) *“por azar”*. El esfuerzo del investigador naturalista, como afirma este autor, se ciñe a *“rastrear”* las posibles variaciones y sus causas, simultáneamente a la, casi utópica, labor de asegurar una mínima estabilidad. De este modo, la consistencia se define por la dependencia de unas observaciones, más o menos estables, de variabilidad controlada.

Una estrategia para lograrlo es triangular los instrumentos utilizados, asegurando que unos se apoyen en los otros, lo que viene a denominarse *“métodos solapados”* (Guba, 1989: 160). La variedad de recursos y documentos utilizados viene dada por la estructura del propio estudio que, como hemos comentado en el valor de verdad, supone un proceso de convergencia en espiral, en el que unas técnicas se construyen sobre las anteriores y vienen a comprobar o completar lo que produjeron. De este modo, se va configurando un árbol en el que lo inútil se va desechando y lo relevante se retoma y comprueba. Cuando estos instrumentos van produciendo resultados sobre las mismas pistas aportan gran consistencia a los resultados.

Por otro lado, estas pistas que conducen el proceso de interpretación y descripción del fenómeno deben ser explícitas, no sólo en relación a la información obtenida, sino también a los propios métodos e instrumentos que se van construyendo, transformando o desechando. En este estudio se presentan fundamentalmente dos estrategias en este sentido. En primer lugar, un apartado incluido en este capítulo sobre el proceso de la investigación, que va recogiendo las decisiones y acciones que organizan y desarrollan este estudio, a modo de diario de la investigación. En segundo lugar, presentando las transcripciones en bruto para su revisión por otros investigadores, quienes ofrecen su valoración sobre su dependencia (Guba, 1989: 161). Una vez más, el criterio de dependencia se vincula a un

instrumento para garantizar la credibilidad, como es el “juicio crítico de compañeros”.

6.3.4. Neutralidad y confirmabilidad.

Dado el flujo de información entre las personas implicadas en el estudio y su carácter interpretativo y, por lo tanto, no neutral, en cierto modo se podría relativizar su objetividad. Como se afirma en el marco conceptual, ante este objeto de estudio, los valores que sustentan un modelo de deporte escolar que sirva de referencia para favorecer el cambio, no cabe la imparcialidad. Teniendo en cuenta que nos identificamos con un paradigma naturalista, el criterio de objetividad no tiene cabida. Los informes que se desprenden parten de la necesaria subjetividad de los participantes en el estudio y del investigador. Sin embargo, la intención de éste es que los resultados puedan ser independientes de sus propias creencias como investigador. Él mismo se concibe como un instrumento del estudio, dirigido a interpretar y transmitir esta realidad. No es necesario, ni riguroso, ni lícito, contaminar el estudio con su subjetividad, pues el propio caso habla por sí mismo, sin que nadie tenga que inventar nada por él. El investigador acepta sus limitaciones personales y sabe diferenciar hasta dónde llega su labor interpretativa. Encontramos en el criterio de “confirmabilidad” de Lincoln y Guba (1981) la respuesta a este frágil dilema. Desde esta perspectiva, la neutralidad se refiere a los contenidos y a las interpretaciones, no al investigador, como ocurriría si el estudio se realizase desde un enfoque positivista. El investigador tiene el compromiso con los participantes de explicar lo que ocurrió y con los lectores de no incorporar nada que no proviniese de los primeros, explicándolo tal y como fue. Esta neutralidad naturalista puede ser confirmada a través de la revisión de dependencia descrita anteriormente, es decir, por los procesos de juicio por compañeros. Del mismo modo, se presentan anexos a este documento final, transcripciones y documentos, para que el propio lector pueda servir de instrumento final de confirmación.

Por último, la declaración de intenciones y el proceso de introspección del propio investigador, expuesto en el modelo de referencia de deporte escolar educativo del Capítulo IX, abre al lector el sistema de valores y creencias sobre el que se apoya su pensamiento acerca del fenómeno, de tal forma que se pueda valorar en qué medida las interpretaciones se deben al proceso de investigación y no tanto a la subjetividad del investigador. Al mismo tiempo que garantiza la confirmabilidad, supone un acto de justicia con los participantes en el estudio y de sinceridad con los lectores. El investigador ha mostrado el pensamiento de los primeros, por lo que en el informe de resultados debe expresarse toda la realidad, incluyendo la suya propia, como investigador y como parte e instrumento de la propia investigación.

A continuación profundizaremos en el análisis de una serie de documentos elaborados por los organizadores municipales del deporte escolar, tanto

políticos como gestores municipales. Por otro lado, se analizan documentos elaborados por el propio investigador en su labor como colaborador en el deporte escolar desde la universidad, en los que se evalúan los programas de diferentes cursos escolares y van haciendo propuestas de mejora. Por último, se revisarán algunos documentos de otros agentes sociales externos, contemporáneos al proceso de transformación del deporte escolar y que nos dan una idea del grado de repercusión que iba teniendo en las instituciones y entidades socioeconómicas de Segovia.

Capítulo VII. El deporte escolar segoviano en los documentos de sus agentes implicados.



Jugando al balón en la piscina (Jara)

1. Informe del Foro por el deporte en Segovia (Doc. 1, 2007).321
2. Plan estratégico de Segovia y su área de influencia 2006-2016. (Segópolis, 2006; Doc. 2, 2006)327
3. El deporte en el programa electoral para la legislatura 2007-2011 del partido que gobierna en el Ayuntamiento de Segovia. (Doc. 4, 2007)..... 330
 - 3.1. Sobre los logros de la legislatura anterior.330
 - 3.2. Sobre los retos y compromisos para la legislatura 2007 - 2011.....333
4. El deporte en el programa electoral del partido de la oposición en el Ayuntamiento de Segovia. (Doc. 5, 2007)..... 337
5. La página Web del IMD de Segovia..... 339
 - 5.1. Análisis de la estructura de la Web.339
 - 5.2. La voluntad política de los representantes de los ciudadanos.342

5.3. Web renovada, excepto en el modelo de deporte escolar.	344
6. <i>La visión del técnico municipal de deportes en el Plan director deportivo de Segovia. (Doc. 9., 2010)</i>	345
7. <i>Informes sobre los programas de deporte escolar municipal</i>	349
7.1. Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2003/2004. (Doc. 10, 2004)	350
7.2. Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2006/2007. (Doc. 11, 2007)	353
7.3. El programa “Deporte para tod@s” de Iniciación deportiva extraescolar para el curso 2007/2008. (Doc. 12, 2008).....	357
7.4. Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2007/2008. (Doc. 13, 2008)	361
7.5. Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2008/2009. (Doc. 14, 2009)	363
8. <i>Memoria 2009 del IMD de Segovia. (Doc. 15, 2010)</i>	367

Un documento muestra lo visible, blanco sobre negro, lo explícito. Pero también deja escapar, como en tinta de limón, escondida, invisible, lo implícito, que en ocasiones es más verdadero y real.

A continuación pasaremos a revisar los documentos elaborados por los políticos municipales y los técnicos municipales de gestión deportiva para conocer su visión del deporte escolar y los proyectos que prevén para la ciudad de Segovia. A lo largo del análisis de estas ideas plasmadas en estos documentos, realizaremos las correspondientes comprobaciones con las acciones que realmente se ha ido acometiendo, con el fin de conocer el grado de coherencia entre los proyectos y su puesta en práctica.

Así mismo, recogeremos las ideas que reflejan diferentes agentes externos en relación con el deporte escolar, especialmente aquellos que participaron en el Foro por el deporte de Segovia, por la relevancia que ha tenido en la reconducción del modelo de gestión política del deporte en el municipio de Segovia.

Los documentos están ordenados cronológicamente según su creación, para que exista la posibilidad de analizar la evolución del discurso.

Todo ello lo podremos comparar con la evolución del deporte escolar en Segovia, recogida en el Capítulo V, para hacer una interpretación de los factores que consideramos que pueden propiciar el cambio del modelo. Así mismo, la información extraída de este análisis de documentos la compararemos con las ideas que han surgido de los grupos de discusión del resto de agentes implicados (alumnado escolar, familiares, monitores y profesorado de Educación Primaria y Secundaria), recogidas en el siguiente capítulo, con el fin de conocer el modelo que subyace en los diferentes discursos y buscar los puntos de aproximación y de discordancia para poder consolidar dicho modelo de deporte escolar.

1. Informe del Foro por el deporte en Segovia (Doc. 1, 2007).

A partir de una jornada organizada por la Universidad de Valladolid en el campus de Segovia sobre el estado del deporte en Segovia, en la que se celebró una mesa redonda sobre este asunto, se llegó a la conclusión que era necesario actuar de inmediato para recoger las ideas y expectativas de los diferentes colectivos relacionados con el deporte en esta ciudad. Esta decisión cobró mayor énfasis al ser contemporánea a un proceso de planificación estratégica de Segovia y su área de influencia impulsada por Segópolis, una asociación con representación de las instituciones y los agentes socioeconómicos más relevantes de la ciudad. Por tanto, se

constituyó un Foro por el deporte en Segovia, coordinado desde la universidad como agente social capaz de aglutinar a los diferentes colectivos e instituciones y con suficiente capacidad de conocimiento de la materia y del contexto local. Este Foro nació con dos finalidades:

- Elaborar unas líneas maestras que se pudieran incorporar en el Plan estratégico institucional.
- Profundizar en el diagnóstico del deporte en Segovia para ofrecer alternativas de futuro.

Una vez constituida una Mesa coordinadora, con personas de reconocido prestigio y conocedoras de la realidad del deporte en Segovia, se establecieron una serie de temas importantes, entre los que destacaron, también por su urgencia, tres:

- Las infraestructuras deportivas.
- El deporte en edad escolar.
- El deporte de rendimiento.

A nosotros nos interesa especialmente el segundo, que ha servido, como el resto del informe resultante, como referencia para la política deportiva local de los últimos años y ha determinado en gran medida la posibilidad de generar un cambio en el modelo de deporte escolar.

El planteamiento general del informe del foro por el deporte en Segovia se puede sintetizar en el siguiente cuadro:

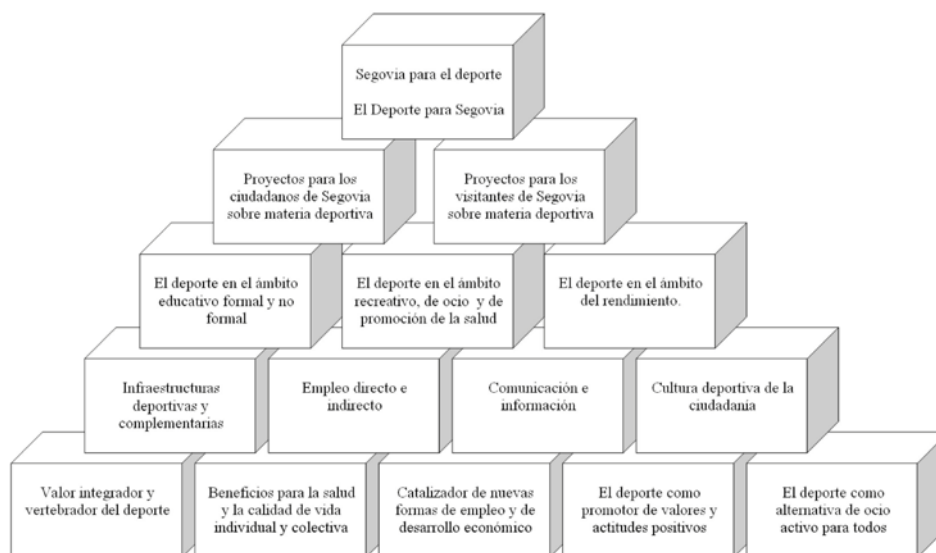


Figura 7.1. Importancia de las políticas deportivas para el futuro de Segovia como síntesis del informe (Doc. 1, p. 8).

La comisión que elaboró el apartado sobre deporte en edad escolar durante el mes de noviembre de 2006 estaba compuesta por un directivo de un club implicado tradicionalmente en la promoción deportiva de niños y jóvenes, tres profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio, dos monitores de deporte base federado, un maestro de Educación Física habitualmente

implicado en el deporte escolar de su centro en un pueblo, una persona implicada en la promoción de un deporte minoritario entre los jóvenes a través de una escuela deportiva, una persona implicada en la vida deportiva de Segovia desde los medios de comunicación y un responsable de patrocinio deportivo de una caja de ahorros local¹.

De una primera lectura del documento se sacan rápidamente dos conclusiones:

- La necesidad de dar un enfoque educativo al deporte en edad escolar, incluyendo tanto al deporte escolar como al deporte base.

“El deporte escolar son aquellas actividades que de forma organizada se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física, con un planteamiento educativo, en los centros escolares, en el ámbito de los clubes o de cualquier otra entidad deportiva pública o privada.”
(Doc. 1, pp. 43-44)

- La posibilidad de coexistencia de ambas realidades, escolar y federada, siempre que no se confundan sus finalidades.

“Debe existir la posibilidad de poder participar tanto con un modelo de competición como con otros modelos más cercanos a responder las demandas de los menos habilidosos, incluso realizar ambas si el deportista las demanda.” (Doc. 1, p. 44)

Profundizando en su análisis podemos ver cómo se plantean soluciones prácticas orientadas a consolidar un sistema deportivo local persistente en el tiempo y que dé cabida a todos los escolares, independientemente de su capacidad y de sus intereses.

“creemos que el deporte escolar debe estar dirigido a dar posibilidades a todos los escolares, independientemente del nivel de desarrollo o habilidad motriz que tengan. (...)”

En consecuencia, se posibilitaría una mayor adherencia de los chicos y chicas al mundo de la actividad física; especialmente a los menos dotados, que son los que más prontamente se alejan de él. (...)”

Creemos que no se debe obviar la situación en la que un escolar presente especiales condiciones para la práctica de algún deporte y en el que destaque de manera ostensible. En este caso, el Ayuntamiento debe garantizar que el deportista en cuestión se le va a asegurar un nivel de entrenamientos acorde con sus posibilidades y expectativas.”
(Doc. 1, p. 44)

Para ello, proponen las siguientes iniciativas que consideran necesarias para garantizar su viabilidad:

¹ Es preciso señalar que el investigador de esta tesis doctoral, aunque coordinó el informe y su publicación, no participó en la elaboración de los contenidos de esta parte.

- El Ayuntamiento debe ser el responsable de impulsar y coordinar esta estructura, desarrollada en dos niveles organizativos:

"A.- Escuelas deportivas propias del ayuntamiento.

B.- Escuelas deportivas municipales desarrolladas por los clubes, mediante convenio." (Doc. 1, p. 46)

- Plantean una serie de programas por edades e intereses de los escolares. Cabe destacar que se considera la posibilidad de establecer módulos deportivos específicos a partir de los 10 años, al proponer la alternativa de la Actividad Física Jugada (Fraile y otros, 2001; Monjas Aguado y López Pastor, 1999) hasta los 18 años, con diferentes planteamientos según la etapa educativa.

El deporte escolar en Segovia y su ámbito de influencia.				
Tipos de Escuelas deportivas	A- Propias del Ayuntamiento		B- Municipales, (clubs mediante convenio con el Ayuntamiento)	C- Propias de clubes (privadas)
		AFJ (actividad física jugada)	Módulos polideportivos (por colegios o por barrios)	Módulos polideportivos y/o Módulos por deportes
Edades	Desde los 6 a los 12 años	De 6 a 8-10 años	Polidep: 6-8/10 Deportivo: 8/10-18	
Otros módulos (y edad)	Motricidad Infantil (2-6/7 años)		Motricidad Infantil (2-6/7 años)	
	Continuación programa AFJ Multiactividad - A.F ocio y salud (13 a 16/18 años)			

Tabla 7.1 Propuesta de programas para el deporte en edad escolar (Doc. 1, pp. 46-47)

- Se debe profesionalizar a los técnicos deportivos y a los monitores, estableciendo una estructura de coordinadores técnicos y monitores por programas, con suficiente dedicación y remuneración para estabilizar su labor y favorecer su continuidad.

"Creemos que hay que dotar a esa figura de una mayor profesionalización, por lo que debe trabajar más horas, más dedicación y, por lo tanto, un sueldo decente. Si se hace de la otra manera seguirá siendo una actividad secundaria a los objetivos del interesado, y ésta no se convertirá en su prioridad." (Doc. 1, p. 50)

- Proponen un cuadro de titulaciones de acceso a las diferentes funciones y programas, complementadas por una formación

específica que responda a cada modelo, para lograr un sector profesional cualificado.

“Los técnicos que se cree pueden desempeñar mejor el papel de monitores y entrenadores de estas escuelas, deben presentar unas titulaciones de acceso que garanticen una preparación adecuada a los fines planteados. Posteriormente, haría falta que completaran su formación con cursos, jornadas, clínicos, postgrados... propios, para concretar el modelo de deportes en edad escolar que se van a trabajar.”
(Doc. 1, p. 47)

Tipos de Modulo	Titulación preferente	Otras titulaciones complementarias cuando no se cubran las plazas
AFJ (actividad física jugada)	Diplomado Magisterio EF	Licenciados CCAFYD TAFAD
Módulos polideportivos (por colegios o por barrios)	Diplomado Magisterio EF Licenciados CCAFYD TAFAD	Monitores Polideportivos
Módulos por deportes	Entrenadores deportivos superiores, Técnicos deportivos medios o básicos Licenciados CCAFYD.	Diplomado Magisterio EF (sólo si cuenta con formación específica en dicho deporte)
Motricidad Infantil (2-6/7 años)	Diplomado Magisterio EF o en Educación Infantil	Licenciados CCAFYD TAFAD
Continuación programa AFJ Multiactividad - A.F ocio y salud (13 a 16/18 años)	Licenciados CCAFYD Diplomado Magisterio EF - TAFAD	

Tabla 7.2. Titulaciones exigibles para cada programa (Doc. 1, pp. 47-48)

- Se recoge la importancia de la implicación de los centros educativos y de su profesorado, como clave para su dinamización.

“El Ayuntamiento debería crear una figura profesional que se encargara de dinamizar y organizar el deporte escolar en los centros y que se adaptara a la dinámica curricular de los mismos, (...) para que las actividades físicas y deportivas tengan una mayor resonancia entre los alumnos, estos deben ser animados y dirigidos por personas que se encuentren en el centro” (Doc. 1, p. 47)

“Como las actividades que se derivan de la aplicación del deporte de base y escolar parten de los centros educativos y de la intervención directa del profesorado, creemos que el Ayuntamiento debe forzar al

Ministerio de Educación [Consejería de Educación] para que se reconozcan estas actividades como parte de su trabajo. De tal manera que se incluyan como horas lectivas las dedicadas a preparar u organizar equipos, competiciones, planificar,...” (Doc. 1, pp. 48-49)

- Aparece el eterno debate del deporte de competición, con una apuesta por la adaptación o modificación de la competición para incluir a todo aquel escolar que se interese, independientemente de su capacidad, sin privarles de los aspectos positivos que ofrece.

“De todos modos creemos que tampoco se les puede privar a los participantes de algún tipo de competición que potencialmente sirva de motivación para conseguir la adherencia a la actividad física. En este caso, lo más conveniente sería organizar convivencias deportivas en las que no se hagan clasificaciones.” (Doc. 1, p. 49)

“En ningún momento debe primar el afán de ganar por encima del reglamento o generar conductas agresivas y ofensivas con los equipos contrarios, los jueces y árbitros, los padres, los monitores y demás personal implicado. (...) se cree conveniente utilizar una metodología de trabajo en los entrenamientos y en las sesiones de práctica con unos criterios más comprensivos y globales que otros más analíticos. (Doc. 1, p. 50)

- Por último, se plantea un modelo de financiación mixta, que incorpore fondos propios del Ayuntamiento, fondos de otras administraciones públicas, apoyo económico de entidades privadas o cajas de ahorros y, finalmente, completar con un cuadro de cuotas adaptadas a las posibilidades económicas de los participantes y que permitan aumentar su implicación y mejorar la calidad del servicio prestado, sin excluir a nadie por razones económicas.

“Pensamos que para buscar una mayor implicación y fidelización de los usuarios, éstos estarían sujetos a unas cuotas que harían apreciar en su justa medida el esfuerzo que se hace por parte de la Institución municipal y de todas las personas que se encuentran involucradas. En todas las actividades extraescolares de los centros se paga, ¿por qué no en actividades relacionadas con la actividad física y el deporte? Creemos que los padres siempre pensarán que por el pago de esa cuota sus hijos van a estar dirigidos por personas profesionales y expertas, bien pagadas y coordinados por técnicos”. (Doc. 1, p. 50)

A pesar de que las personas que han participado en este informe son de ámbitos diferentes, ha habido un consenso sobre lo esencial del deporte en edad escolar. Gracias a su experiencia y conocimientos sobre el deporte escolar en Segovia, el documento tiene más valor y nos reafirma en la visión que tenemos sobre el modelo que proponemos.

2. Plan estratégico de Segovia y su área de influencia 2006-2016. (Segópolis, 2006; Doc. 2, 2006)

El interés de este documento radica en que esta iniciativa de planificación estratégica fue una de las razones que impulsó al Foro por el deporte en Segovia a elaborar un informe paralelo para que el deporte tuviera la representatividad que considerábamos debía tener en dicho plan. La coincidencia temporal de ambos procesos y la compleja metodología de participación del Plan estratégico de Segovia dificultaron la inclusión de la mayoría de las aportaciones recogidas en el informe del Foro, aunque algunos de sus miembros pudieran participar en él.

Como se ha dicho, el Plan estratégico de Segovia y su área de influencia 2006-2016 fue liderado por Segópolis, una asociación de entidades públicas y privadas y agentes socioeconómicos de Segovia y los municipios próximos a ella. Con el alcalde de Segovia a la cabeza, como presidente de la asociación, participaron entidades como la Diputación Provincial de Segovia, la Delegación Territorial de la Junta de Castilla y León, Caja Segovia, la Cámara de Comercio de Segovia, la Federación Empresarial Segoviana y la Subdelegación del Gobierno en Segovia, además de una serie de municipios, empresas, asociaciones, universidades, medios de comunicación, partidos políticos y sindicatos. En el desarrollo del plan participaron cerca de medio millar de personas vinculadas a estas entidades y otros colectivos, con el fin de hacer sus aportaciones en el seno de diferentes mesas de trabajo, desde el mes de marzo de 2005, en el que se inició el proceso, hasta julio de 2006, en el que se presentaron las conclusiones y el plan de acción recogido en este documento.

Está estructurado en cinco ejes:

1. Territorio, una nueva centralidad urbana basada en la calidad del entorno natural y urbano.
2. Cultura, la ciudad motor de progreso y de responsabilidad ciudadana.
3. Economía, fortalecer la economía con el conocimiento y la cultura.
4. Sociedad, nuevas oportunidades para la cohesión social.
5. Gobierno, la ciudad del buen gobierno.

El deporte y la actividad física se integraron dentro del eje cuarto: Sociedad; dentro de su segundo y tercer vector que denominaron, respectivamente:

- 4.2. Segovia da vida a los años. Mayores activos, autónomos y seguros.
- 4.3. Segovia más y mejor. Respuesta a la demanda de servicios que comporta el crecimiento de la población.

El único proyecto que hacía referencia al papel del deporte en edad escolar fue denominado *“Ciudad para el deporte”* (Doc. 2, p. 191), tomando el concepto desarrollado en el Informe del Foro por el deporte en Segovia, analizado en el apartado anterior. La descripción de este proyecto de acción se recogía del siguiente modo:

“Impulsar un proyecto de ciudad que establezca un marco de cooperación y coordinación para la promoción del deporte y la actividad física en la ciudad que integre todos los agentes implicados (administraciones, federaciones y clubs, universidad, etc.) y asuma la definición y seguimiento de una política deportiva común y coordinada”. (Doc. 2, p. 191)

En efecto, las conclusiones que se habían recogido en los diferentes foros de debate acontecidos en ese periodo (Mesa redonda sobre el deporte en Segovia y Foro por el deporte en Segovia, UVa, 2006) evidenciaban la necesidad de establecer un proyecto común que unificara criterios y coordinara las acciones, con el fin de servir de punto de inicio del cambio. En este contexto, se inició el proceso de revisión del modelo de deporte escolar que nos ocupa. Podríamos decir que la acción que recoge este documento, aunque necesaria, es demasiado genérica si no va acompañada de otras más específicas. Teniendo en cuenta el carácter global e institucional de este Plan era, en cierto modo, previsible. Sin embargo, si analizamos con más detalle el resto del texto comprobamos que las bases sobre las que se construye esta propuesta difieren del modelo que proponemos de deporte escolar, lo que podría constituir un obstáculo para su verdadera implantación, si los agentes sociales no lo tenían suficientemente interiorizado.

Por un lado, en sentido positivo, existen algunos indicios que muestran un interés por garantizar las bases para la consolidación y generalización de la práctica deportiva y la actividad física entre todos los ciudadanos de Segovia.

“La ciudad deberá prepararse para acompañar este crecimiento [de población] en términos de calidad de vida, procurando los equipamientos, infraestructuras y programas adecuados (...) con especial atención al nuevo estilo de vida de los ciudadanos (deporte, ocio, cultura...)”. (Doc. 2, p. 191)

Dentro de esta oferta de servicios hacen hincapié en la diversidad de modalidades, actividades y estructuras deportivas y en la necesidad de mejorar la dotación de infraestructuras y equipamientos, como los módulos de barrio polideportivos, así como otros más especializados.

Además, se recoge la gran importancia de la cualificación profesional para conseguir los objetivos de salud y cohesión social de este eje estratégico.

Sin embargo, de todo ello no se desprende que el modelo de deporte escolar sea necesariamente educativo, especialmente cuando concretan los usos de

las salas de barrio, al considerar el deporte base como el programa deportivo para escolares fuera del periodo lectivo.

“[Construir] Módulos de barrio (módulos polideportivos en los centros educativos cubiertos de reducidas dimensiones que permiten para la práctica de la actividad física de los alumnos [Educación Física], el deporte base – tardes- y la actividad física de ocio y salud – noche).” (Doc. 2, p. 191)

Si tenemos en cuenta la referencia a las federaciones y clubs de la definición de este programa y la ausencia en él de los centros educativos y su profesorado, podemos interpretar, sin temor a equivocarnos, que el modelo propuesto de deporte en edad escolar, para el ocio y la educación extraescolar es el deporte base (federado y de competición). Aunque se pretenda cierto enfoque educativo, nunca logrará los niveles del modelo integrado en la escuela.

Existe aún cierta falta de reflexión y revisión del papel del deporte en la educación de los escolares, atribuyéndole *per se* cualidades y valores que sólo pueden lograrse, a nuestro entender, desde determinados planteamientos y metodologías. Creemos necesario, por tanto, incentivar y ampliar el debate público sobre el papel del deporte y las posibilidades del deporte escolar como alternativa al deporte selectivo, competitivo y de rendimiento, especialmente entre las instituciones públicas y los agentes sociales y económicos, como sustentadores del sistema deportivo local (Martínez Aguado, 2008; Mestre Sánchez, 2005; Orts Delgado, 2005).

Recientemente se ha publicado la “Memoria resumen 2006_2009” (Doc. 3., 2010) en la que se recogen los avances en la ejecución de este Plan estratégico para Segovia y su área de influencia a lo largo de estos cuatro años. Nos llama mucho la atención que en las actuaciones realizadas en el Vector 4.3, Proyecto 17: Promoción del deporte y de la actividad física; aparecen referencias a diferentes proyectos, entre los cuáles no aparece el de “Iniciación Deportiva Extraescolar”, pese a la evolución y repercusión que a finales del 2009 estaba adquiriendo según la memoria 2009 del IMD, que analizaremos más adelante. Entre los avances recogidos aparecen:

- El proyecto de cooperación entre el IMD y un club deportivo para poner en marcha el Centro de Especialización Técnica de Atletismo, desde el que se *“pretende contribuir a los ideales de formación integral de las personas y a su bienestar físico desde la infancia hasta la vejez”* (Doc. 3, p. 43)
- La puesta en marcha de un Centro Ecuestre en colaboración con la Junta de Castilla y León (Doc. 3, p. 44)
- Las mejoras en las instalaciones deportivas de Segovia y su área de influencia (Doc. 3, p. 44).
- La promoción de la movilidad sostenible con el servicio de alquiler de bicicletas (Doc. 3, p. 44).

- Dos menciones a infraestructuras de salud, que nada tienen que ver con la actividad física ni, por tanto, con este eje.

Todos estos proyectos se cuantifican con una inversión realizada de más de 15 millones de euros. Cifra extremadamente llamativa que no se corresponde con muchos de los proyectos entre los que estaba el de transformación del deporte escolar que nos ocupa.

No aparecen más menciones al deporte y ninguna al programa de deporte escolar. Los datos parecen mostrar que el proyecto integral de deporte escolar educativo no es una prioridad para los agentes socioeconómicos ni para los políticos en el seno de este Plan estratégico y, por tanto, no ha alcanzado aún el nivel de maduración y difusión deseable para que se consolide el nuevo modelo.

3. El deporte en el programa electoral para la legislatura 2007-2011 del partido que gobierna en el Ayuntamiento de Segovia. (Doc. 4, 2007)

Teniendo en cuenta que la iniciativa de revisión y modificación del modelo de deporte escolar de Segovia coincidió temporalmente con la campaña electoral de las elecciones municipales, consideramos interesante conocer cuál era la visión de los diferentes partidos políticos que actualmente gobiernan la ciudad. En este apartado revisamos el programa electoral del partido que consiguió la alcaldía en estos comicios.

Cabe señalar que el documento, aunque consensuado por el partido, fue elaborado por el actual Concejal de Deportes. Este hecho tiene su importancia por la relevancia que venimos dando a las personas como agentes del cambio en el modelo de referencia, por encima de las propias instituciones que representan. Este concejal ya elaboró el programa electoral de la legislatura anterior, pero no pudo desarrollarlo desde la concejalía de deportes, al serle asignada otra durante esos cuatro años. Sin embargo, en este caso, sí ha tenido la oportunidad de intentar llevarlo a cabo, lo que nos ayuda a contrastar la idea y visión que tenía inicialmente del deporte escolar y las acciones que ha implantado para desarrollarlo. Además, creemos que no se impulsa del mismo modo un proyecto ideado por uno mismo que el proyecto impuesto por otros.

3.1. Sobre los logros de la legislatura anterior.

En una breve introducción, el programa electoral, en su apartado sobre deportes, menciona los ocho logros que a su entender son los más significativos:

“- Se ha duplicado el presupuesto en el capítulo de deportes.

- Hemos construido dos campos deportivos de hierba artificial en el barrio de Nueva Segovia.
- Estamos remodelando los pabellones deportivos municipales.
- Se ha encargado el proyecto de la nueva ciudad deportiva de La Albuera.
- Se está finalizando la construcción del nuevo pabellón deportivo cubierto en el barrio de la estación de ferrocarril, en el colegio Carlos de Lecea.
- Se ha puesto a disposición de la Consejería de Educación una parcela en el barrio de La Albuera, con el fin de ampliar el colegio de El Peñascal y construir un pabellón deportivo para uso del barrio.
- Se ha ampliado la participación en las actividades de deporte escolar.
- Hemos aumentado el asesoramiento deportivo." (Doc. 4, p. 2)

Queríamos destacar cinco de las ocho, por su vinculación y protagonismo en el deporte escolar, lo que denota la relevancia del deporte escolar en la política deportiva de este grupo.

- El primero se refiere al presupuesto municipal destinado al deporte. Sin duda es una muestra de la apuesta que se quiere hacer por el deporte y uno de los síntomas de vinculación de la corporación municipal al proyecto. Si las ideas no van avaladas por acciones que favorezcan su aplicación práctica, se desvanecen en la elucubración teórica. Por tanto, éste es un indicador de implicación real en este asunto. En lo referente al deporte escolar en particular, hemos podido constatar que a lo largo de los primeros años de la legislatura anterior (2003/2007) la partida presupuestaria asignada a los convenios para el desarrollo del deporte escolar han ido aumentando significativamente², lo que ratifica una correspondencia entre la política deportiva general y la específica del deporte escolar. En el curso 2003/04 se triplicó el número de monitores y el presupuesto aumentó un 120% (Convenio PDM y UVa, 2002, 2003). Sin embargo, durante los siguientes cursos de esa legislatura se produjo un estancamiento presupuestario que congeló las posibilidades de evolución del deporte escolar (Convenio PDM y UVa, 2004; Convenio IMDSG y UVa, 2006).
- Los dos siguientes que destacamos se refieren a las infraestructuras deportivas asociadas a centros educativos. Por un lado, el quinto se refiere a un pabellón polideportivo construido junto a uno de los colegios de primaria, cuya obra se ha finalizado realmente en el 2008 de manera parcial y en el 2010 de manera definitiva con la

² Ver en el Capítulo V sobre la contextualización del deporte escolar en Segovia el apartado sobre los antecedentes precursores del nuevo modelo.

construcción del módulo de vestuarios. Este pabellón ha mejorado significativamente las posibilidades para la Educación Física del centro y para el deporte escolar de la ciudad, así como para la práctica deportiva de diferentes clubes y para la docencia de asignaturas de los estudios de Magisterio. Su estructura, con una cancha polivalente divisible en dos, ha supuesto un gran desahogo para la constreñida demanda de espacios deportivos en la ciudad. Este pabellón se ha construido gracias a la financiación del 90% del Consejo Superior de Deportes, lo que supone un ejemplo de búsqueda de financiación externa de ente municipal como medio para resolver las limitaciones presupuestarias propias. Por otro lado, el sexto logro se refiere al inicio de un proyecto de construcción de un módulo deportivo, del tipo sala escolar, con la cesión de suelo a la Junta de Castilla y León para la ampliación de otro de los centros educativos públicos de Segovia. En la actualidad este proyecto se encuentra muy avanzado, aunque han surgido contratiempos en el proyecto que han retrasado la construcción del módulo deportivo motivados por la ampliación del proyecto dedicado a las instalaciones docentes. Este es otro ejemplo de cofinanciación para lograr espacios deportivos escolares, que también servirán para el resto de ciudadanía, como expresa este programa electoral.

- El penúltimo de los logros expuestos se refiere a la participación en las actividades de deporte escolar. Sin duda es así, si tenemos en cuenta la situación con la que comenzó la legislatura y con la que finalizó, pero el cambio se produjo fundamentalmente en su primer curso, con el mencionado impulso del deporte escolar a partir de los convenios firmados entre el PDM y la Universidad de Valladolid (UVa). Pero en los cursos siguientes la congelación presupuestaria que mencionábamos anteriormente bloqueó las posibilidades de expansión y generalización del deporte escolar entre los colegios e institutos de Segovia³. Aunque el balance de la legislatura puede valorarse como positivo, sabemos que no se alcanzaron las cotas de participación e implantación deseables y posibles y, por ello, se produjo un proceso de revisión del modelo que implicó a la mayoría de los colectivos relacionados con el deporte en Segovia: el Foro por el deporte en Segovia (Doc. 1, 2007).
- En tercer lugar, queremos destacar la última de las apreciaciones, ya que, entre otras, los convenios de colaboración entre el ente municipal y la universidad constituyen uno de los puntos de inflexión en la política deportiva gracias al asesoramiento deportivo, en nuestro caso en deporte escolar, aunque también en otros ámbitos, con la constitución y coordinación del Foro por el Deporte en

³ Ver el análisis de los informes de la UVA de los cursos 2003/04, 2006/07., 2007/08 y 2008/09 en este mismo capítulo.

Segovia. El correspondiente informe (Doc. 1, 2007) se explicó y entregó a cada grupo político antes de las elecciones para que tuvieran en cuenta el sentir de los diferentes colectivos deportivos en relación a tres temas: instalaciones deportivas, deporte de alto nivel y deporte escolar. El hecho de destacar entre los logros políticos el aumento del asesoramiento deportivo muestra un interés por el cambio y por la apertura a los agentes sociales implicados en el deporte. Induce a pensar en la posibilidad de impulsar un proceso de revisión y transformación del modelo hacia un deporte escolar más educativo y generalizado.

3.2. Sobre los retos y compromisos para la legislatura 2007 - 2011.

Las 34 propuestas que plantean para esta legislatura se distribuyen en dos grandes grupos: infraestructuras (13 propuestas) y promoción de actividades deportivas (21 propuestas).

Entre las propuestas sobre infraestructuras, destacamos las siguientes:

- La tercera: referida al impulso de las infraestructuras polideportivas en todos los barrios; la quinta: acerca del equipamiento deportivo de parques y jardines y la novena: sobre la mejora de las instalaciones deportivas de uno de los pueblos anexionados. Estas iniciativas favorecerán la expansión del deporte escolar a través la práctica autónoma y espontánea durante el tiempo libre. Las tres iniciativas ya han sido acometidas y concluidas en su mayor parte gracias, especialmente, al Fondo estatal de inversión local destinado a la financiación de obras públicas en municipios durante el 2009 (Plan E), dirigido a reducir el impacto de la crisis laboral de los últimos años.

“3.- Impulsaremos la construcción de infraestructuras polideportivas en todos los barrios de la ciudad. (...)

5.- Realizaremos proyectos de parques y jardines recreativos, que incluyan módulos y elementos que permitan la práctica deportiva espontánea al aire libre. (...)

9.- Mejoraremos y adaptaremos las instalaciones deportivas actuales, especialmente las ubicadas en Madrona.” (Doc. 4, p. 2)

- La séptima y la octava que se refieren a proyectos de nueva construcción de infraestructuras deportivas para centros educativos, uno de un instituto de secundaria que aún está en proyecto y otro de la sala escolar de un colegio cuyo proyecto se inició en la legislatura anterior y aún está sin finalizar debido a los contratiempos que mencionamos en el apartado anterior.

“7.- Impulsaremos la construcción de un complejo polideportivo en la parcela donde se construya el I.E.S. de San Lorenzo.

8.- Instaremos a la Consejería de Educación para que cumpla con el compromiso de construir un polideportivo cubierto en la parcela cedida para ampliar el Colegio de El Peñasal, en el barrio de La Albuera.”
(Doc. 4, p. 2)

Entre las propuestas sobre la promoción de actividades deportivas, destacamos las siguientes:

- La décima: referida a la creación de la Tarjeta Deportiva; ya que ha sido implantada en primer lugar de forma generalizada y masiva en el colectivo escolar, como medida de adhesión al deporte.

“10.- Pondremos en uso la Tarjeta Deportiva como abono de deportes que facilite los trámites para la utilización de las instalaciones deportivas municipales.” (Doc. 4, p.2)

- La duodécima se refiere a la creación de la Oficina I+D+i, en la que la UVa ha tenido especial protagonismo a través de los estudios sobre el deporte escolar, a petición del propio IMD, lo que muestra la prioridad del deporte escolar en la política deportiva municipal para esta legislatura.

“12.- Desarrollaremos una oficina de I+D+i aplicada a la práctica deportiva que implique a Universidades, Asociaciones Deportivas, Sector Privado...” (Doc. 4, p. 2)

- La decimotercera plantea iniciativas dirigidas a la promoción de la formación deportiva, algo fundamental para la implantación de un deporte escolar educativo. La primera de las acciones acometidas desde la Escuela de Formación del IMD, durante el mes de octubre de 2009, fue el curso de formación específica para los monitores de deporte escolar implicados en el proyecto integrado de innovación de deporte escolar, desarrollado a partir de los estudios encargados a la UVa por la Oficina I+D+i.

“13.- Promoveremos la creación de la Casa del Deporte que englobe un Centro Superior de Enseñanzas Deportivas, Casa de Formación, etc.”
(Doc. 4, p. 2)

- Otras propuestas se encaminan a promover el deporte entre toda la ciudadanía, entre quienes destacan los escolares por su aparición reiterada. Conceptos como el deporte para todos, “Segovia Deportiva”, escuelas deportivas municipales o clubes municipales de ocio y recreación se esgrimen con la intención de aunar actividad física, ocio y salud entre todos los colectivos de la población, desde los más pequeños a los más mayores. Si estos programas son adecuadamente integrados en una política deportiva global, el concepto de deporte participativo y no necesariamente competitivo se irá consolidando en la población, entre la que los escolares ocupan un papel fundamental en su formación desde el deporte escolar. La cruz de la moneda en este programa electoral es su carácter ambiguo y divergente, planteando líneas superpuestas dirigidas a los mismos

colectivos y a las mismas finalidades, lo que denota cierta falta de planificación y previsión, pues la implantación de todas las iniciativas implicaría un desaprovechamiento importante de los recursos disponibles. En la actualidad son muy pocas las iniciativas que se han ido consolidando en esta línea, lo que podemos interpretar como cierta falta de madurez en la visión del deporte para todos y su posición supeditada aún al deporte de competición. Algunas iniciativas encaminadas en este sentido han sido impulsadas por otras concejalías responsables de áreas como Servicios Sociales, Igualdad, Juventud y ocio, etc. Parece que aún falta un largo camino para que el deporte asuma su papel social que merece en los municipios y no sólo sirva de medio para alcanzar otros fines.

“17.- Pondremos en marcha el Programa Segovia Deportiva que contará con cuatro áreas: escuelas deportivas, juegos deportivos municipales, ocio y recreación, y salud. Las actividades contarán con un servicio médico deportivo y monitores. (...)

19.- Impulsaremos Programas de “deporte para todos”, animando la participación de mayores, mujeres, jóvenes y familias en actividades deportivas, recreativas y de ocio. (...)

23.- Crearemos clubs municipales de ocio y recreación, impulsando una oferta abierta de actividades deportivas, recreativas y de ocio, dirigida a todos los sectores de la sociedad, familias, mayores, mujeres, etc. (...)

28.- Fomentaremos las escuelas deportivas municipales, orientadas al desarrollo personal, a la acción física recreativa, a la participación masiva en el deporte y a la creación de hábitos y mejora de la calidad de vida, potenciando el asociacionismo deportivo, fundamentalmente recreativo, y programas diferenciados e integradores para personas con discapacidad.” (Doc. 4, pp.1-2)

- Otras propuestas se dirigen a optimizar el uso las infraestructuras deportivas municipales y escolares, estableciendo acuerdos y desarrollando programas de uso compartido. Esta es una de las claves para poder implantar el deporte escolar desde un modelo educativo, pues la vinculación física comporta diferentes ventajas como la adhesión del alumnado, la implicación del profesorado, las facilidades para las familias o la rentabilización de recursos para las instituciones. En la actualidad, las infraestructuras deportivas de los centros educativos son tan escasas en Segovia que de momento, mientras se desarrollan los proyectos de construcción de nuevas instalaciones escolares, las medidas se concentran en priorizar el uso de las instalaciones municipales para los escolares. En efecto, en los últimos años ha aumentado el número de horas ocupadas por los centros educativos para la realización de deporte escolar en las instalaciones deportivas, tanto en las sesiones semanales como en los encuentros entre los diferentes centros. Gracias a ello, se ha dado el

primer paso para hacer posible la implantación del deporte escolar en todos los centros educativos, independientemente de su equipamiento deportivo. El siguiente paso se dará cuando se finalice la construcción de las salas escolares de algunos de ellos y se proyecte la construcción del resto. Sólo en ese momento se logrará el deseado uso cívico de los espacios escolares.

“21.- Cooperaremos con los centros educativos para potenciar el deporte escolar mediante la programación de actividades orientadas a los alumnos y alumnas.

Apoyaremos el deporte escolar promoviendo acuerdos entre los Ayuntamientos y los colegios para fomentar la práctica deportiva de los jóvenes en condiciones óptimas, tanto de infraestructuras como de personal adecuado. (...)

24.- Aprovecharemos los equipamientos escolares para la comunidad vecinal, en horario no lectivo.

25.- Promoveremos la integración de los espacios escolares como recurso para la organización de equipos y escuelas deportivas, la promoción de deportes poco difundidos o minoritarios, actividades de tiempo libre, etc., y en especial de las actividades que propicien la participación de jóvenes en situación de exclusión, marginación y riesgo. (...)

27.- Impulsaremos la realización de prácticas deportivas de calidad, relacionadas con la promoción de la salud, educativas, etc., como alternativa a otras formas de ocio más negativas y consumistas. Promocionaremos la actividad físico deportiva, priorizando el uso de las instalaciones deportivas escolares a través de programas abiertos a toda la ciudad, en horario no lectivo. (Doc. 4, p. 1)

- Por último, destacamos una de las iniciativas en la que se hace explícita la coyuntura en la que se encuentra la ciudad de Segovia durante ese periodo, en su afán por planificar su futuro, con el deporte como uno de sus ejes. La importancia de esta propuesta aumenta debido a la implicación que en este sentido ha tenido el Foro por el deporte en Segovia y desde el cual se impulsó un nuevo modelo de deporte escolar.

“31.- Crearemos foros y mesas de trabajo del deporte, con el fin de poner en práctica los proyectos derivados del Plan Estratégico de Segovia y su área de influencia” (Doc. 4, p. 1)

En conclusión, podríamos reseñar varios aspectos que favorecen el proceso de renovación e innovación del deporte escolar en Segovia, a la luz de este programa electoral:

1. Existe una voluntad política por el cambio, hecha explícita en propuestas muy propicias para lograrlo y ratificada por las acciones que se han venido acometiendo en los últimos años. La correspondencia entre las propuestas (ideas) y los proyectos

desarrollados hasta la fecha (acciones) nos da una idea del sentido práctico de la candidatura, pese a las fórmulas populistas que suelen tener todos los programas electorales entre las que este no es una excepción.

2. Nos encontramos en una coyuntura social de cambio de rumbo de la ciudad, basada en diferentes iniciativas de revisión de modelos convencionales y en una actitud de apertura a la participación en la política local de los diferentes agentes implicados en el deporte (Foro municipal del deporte y asunción del Informe del Foro por el deporte en Segovia).
3. Se presentan diferentes oportunidades de financiación externa para acometer reformas estructurales (Oficina I+D+i, convenios de colaboración con la UVa, Escuela de formación, etc.) e inversiones en infraestructuras (Fondo estatal de inversión local, convenios con la administración autonómica en materia educativa) que sirven de base para construir el nuevo proyecto de deporte escolar.
4. El deporte escolar se sitúa en una posición relevante en las prioridades de la política deportiva local, lo que hace posible sacarlo del ostracismo en el que se encontraba durante los últimos años.
5. El creador de este programa electoral ha asumido la concejalía de deportes y, por tanto, es el responsable de llevarlo a la práctica, lo que supone un refuerzo añadido para lograrlo.

4. El deporte en el programa electoral del partido de la oposición en el Ayuntamiento de Segovia. (Doc. 5, 2007)

Creemos fundamental que el gobierno de una ciudad responda a las demandas generalizadas, debidamente argumentadas y justificadas, de los ciudadanos. Por ello, existen determinados temas en los que debería haber un pacto o acuerdo de consenso, por encima de consignas políticas que perjudiquen a un porcentaje importante de ciudadanos. Por desgracia, esta visión utópica suele ser *rara avis* en la vida política en nuestro país. Sin embargo, durante el proceso de divulgación y explicación del Informe sobre el deporte en Segovia tuvimos la oportunidad de reunirnos con ambos partidos políticos y percibir que las ideas y la postura acerca del deporte escolar que proponíamos eran bien acogidas por todos, haciendo propias estas demandas con la promesa de “remar” en el mismo sentido y no entorpecer ninguna iniciativa inspirada en dicho documento. Esto nos daba esperanzas a la hora de implantar el nuevo modelo. Con este ánimo queremos adentrarnos en el análisis del programa electoral del partido que quedó en la oposición: esperando que haya sido asumido el modelo.

Cuando analizamos el documento que recoge en programa electoral de este partido podemos ver que en sus “apuestas por el deporte” (Doc. 5. p. 15)

aparecen los temas más populares de ese periodo (la ciudad deportiva, las instalaciones en los barrios, etc.) a lo largo de sus 21 propuestas. Aunque el formato no es muy exhaustivo, aparece la importancia de la *“potenciación de los Juegos Escolares, adaptados al calendario escolar”* (Doc. 5. p. 16), que inicialmente queremos interpretar como lograr que el deporte escolar logre implantarse a lo largo de todo el curso, algo que en ese momento aún se presentaba como un objetivo prioritario y que actualmente se está logrando normalizar. Sin embargo, si hacemos un análisis en mayor profundidad, podremos advertir que emplean la terminología de Juegos Escolares heredada del modelo convencional implantado durante muchos años y recogida hasta la fecha como programa oficial de deporte escolar en las convocatorias de la Junta de Castilla y León. En el Capítulo IV hemos podido ver que en las comunidades autónomas y municipios en los que han mantenido esta terminología se reproducía indefectiblemente el modelo competitivo convencional: selectivo, segregado y especializado, aunque pretendiesen darle un carácter formativo o lúdico. La comunidad de Castilla y León ha sido paradigmática en este sentido desde hace más de una década. Además, el resto de propuestas que van dirigidas, directa o indirectamente, al deporte en edad escolar se refieren a la dotación de instalaciones deportivas en los barrios y a la gratuidad de las instalaciones para el deporte federado.

“5. Plan de mejora de las instalaciones deportivas de los barrios.

6. Creación de Instalaciones deportivas cubiertas a libre disposición en todos los barrios. (...)

21. Gratuidad del uso de las Instalaciones Municipales para el deporte base federado.” (Doc. 5. pp. 15-16)

Por tanto, podemos ver que existe una falta de renovación del modelo de deporte en edad escolar, basado aún en los Juegos Escolares y en el deporte base federado, lo cual resulta demasiado reduccionista y poco actualizado. Sería necesaria una revisión del modelo que se acomode a los nuevos planteamientos del deporte escolar educativo, como venimos proponiendo en este estudio y como se les transmitió directamente a los responsables políticos a través del Informe del Foro por el deporte en Segovia, sin demasiado éxito, al parecer.

Aunque los temas planteados son similares en los dos programas electorales, el modelo de referencia parece no ser el mismo, lo que puede dificultar el consenso anhelado y necesario para consolidar un proyecto de deporte escolar duradero, independientemente del grupo político que gobierne. Por tanto, la capacidad para llegar a acuerdos del equipo de gobierno, la confianza del grupo de la oposición y la labor de difusión y consolidación de este nuevo modelo de deporte escolar para Segovia serán fundamentales para consolidarlo en el acervo cultural y político de la ciudad, garantizando su futuro al margen de los avatares electorales. También hay que “educar” a los políticos en las formas alternativas de

entender el deporte, para que puedan conectar mejor con las necesidades e intereses de los ciudadanos.

5. La página Web del IMD de Segovia.

Cualquier institución pública moderna emplea Internet como medio de información y comunicación a los ciudadanos. En este medio vuelcan sus ideales, sus proyectos y las acciones que llevan a cabo, en su intento por poner en valor su labor como administradores y gestores públicos. El medio más popular y consolidado en la actualidad es la página Web, aunque van apareciendo otros modelos, entre los que destacan el blog y las redes sociales.

El IMD, como ente municipal responsable de gestionar el deporte en Segovia, no es una excepción. Con su reestructuración en el año 2007 como Organismo Autónomo, decidió impulsar la comunicación social a través de esta Web.

5.1. Análisis de la estructura de la Web.

La presencia del deporte escolar en ella tiene un protagonismo significativo, pese a falta de precisión semántica. Este protagonismo se aprecia, por un lado, en el acceso directo que hay en la página de inicio denominado "Juegos Escolares", junto a los "Juegos Municipales" y, por otro, en las frecuentes referencias que se pueden encontrar a él en toda su estructura y contenidos.

Dentro de esta estructura de contenido, destacamos cinco elementos por su relevancia para este estudio:

- La localización de los contenidos específicos de deporte escolar dentro del menú principal.
- El bloque de noticias más destacadas.
- Los Saludos de los responsables políticos.
- Los Boletines informativos.
- Las Actas de la Junta del IMD.

En el menú principal, el deporte escolar lo podemos encontrar dentro del epígrafe "Deporte para todos", lo que denota una actitud integradora y participativa, propia del modelo de referencia que proponemos. Dentro de este epígrafe se recoge toda la oferta deportiva, estructurada en función de los diferentes destinatarios o "tipos de actividad deportiva", en un interés por demostrar que se da servicio a todos los ciudadanos y ciudadanas.

- o *De fin de semana.*
- o *Juegos Municipales.*
- o *Juegos Escolares.*
- o *Popular.*

- *Escuelas Deportivas.*
- *Adultos.*
- *Eventos.*
- *Bebés y Menores.*
- *Deporte Federado.*
- *Deporte y Ocio Joven.*

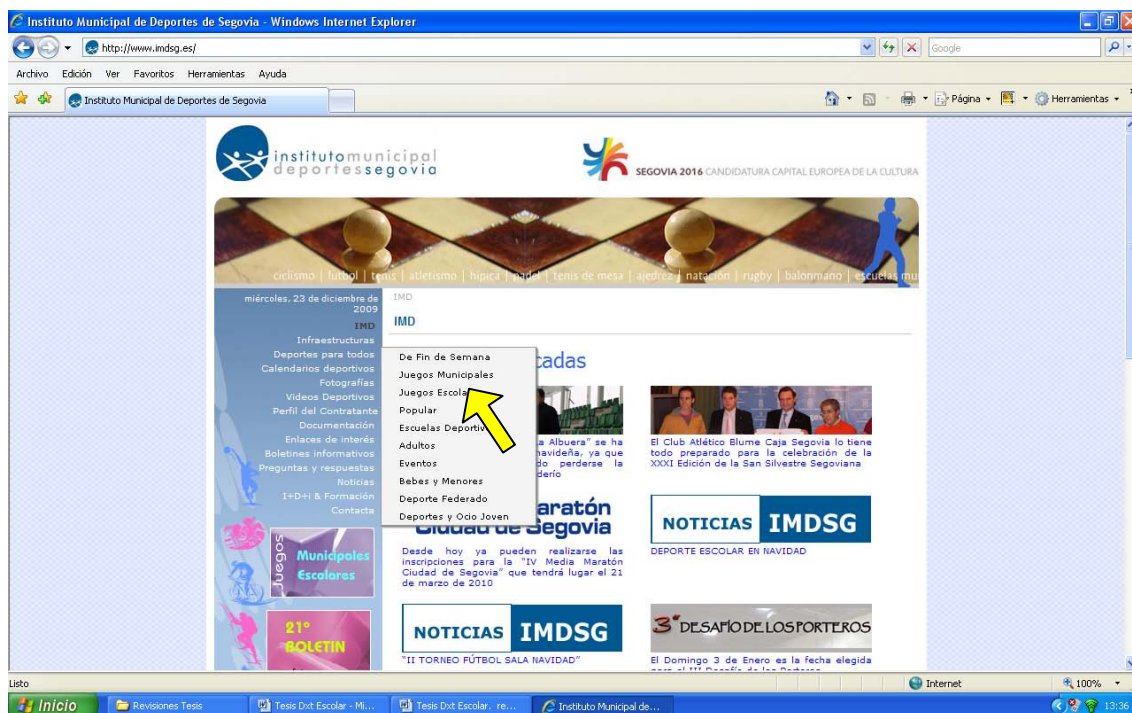


Imagen 7.2. Menú de la página principal en el que se encuentra el deporte escolar como "Juegos Escolares" (diciembre, 2009).

Por otro lado, la equivalencia semántica que se emplea entre deporte escolar y Juegos Escolares, por reduccionista, denota una falta de revisión en profundidad del modelo, aunque ya en estos momentos se estén desarrollando otras propuestas de deporte escolar que se salen de los "Juegos Escolares" convencionales (Orden CYT/1471/2008, de 24 de julio), impulsados por la administración autonómica, primera responsable de su promoción y desarrollo (Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre). Básicamente transmite que el Deporte en edad escolar de Segovia se reduce a los Juegos Escolares, lo que induce al equívoco. Podemos apreciar que no es cierto en la práctica, pues existen otros programas de deporte en edad escolar, ofertados en la propia Web, como por ejemplo: programa "Deporte 10+", natación escolar, escuelas deportivas, motricidad infantil, campo a través, etc. Muchos de estos programas son promovidos y difundidos en los centros escolares, donde se inscriben los participantes, por lo que podrían concebirse como deporte escolar. Sin embargo, la falta de integración del profesorado en el proceso de programación y desarrollo de estos programas los excluye del modelo que concebimos de deporte escolar.

Así mismo, en la estructura de la Web, se aprecia una especial importancia del modelo competitivo, con la publicación de los resultados de las categorías escolares cuyos participantes son alumnos y alumnas de Educación Secundaria. Esto confirma la idea generalizada de que una vez que han cumplido los 12 años, es decir, una vez pasan a la Educación Secundaria, la competición es la razón de ser y la esencia del deporte escolar. Sin embargo, no aparece ni siquiera mencionado el programa de deporte escolar desarrollado en Educación Primaria, cuyas características, recordemos, son la coparticipación de niños y niñas, la multidisciplinariedad, la reducción de la importancia de la competición y sus resultados a favor de la participación y la integración, etc. Sólo una cuestión de descoordinación en la administración de contenidos de la página Web puede justificar la ausencia de un programa que ha implicado al triple de centros escolares y de alumnado respecto al curso anterior.

En el cuerpo principal de la página inicial se incluyen las noticias más destacadas. En esta parte de la Web comparten espacio habitualmente noticias referidas al deporte en edad escolar con otras de deportes de rendimiento o deporte espectáculo, éstas últimas aparentemente más mediáticas para los potenciales visitantes de esta Web. Las noticias recogidas sobre deporte en edad escolar casi siempre están vinculadas a los resultados de competición. Podemos apreciar un nexo de unión entre las que se consideran “noticias destacadas”: los resultados de la competición o la competición en sí misma. Esto demuestra que el modelo que defienden ideológicamente los responsables de la política deportiva de la ciudad, recogidos también es este mismo medio de información, no se corresponde con la forma de gestionar la página Web, ni con el modo de incidir en las diferentes manifestaciones y maneras de enfocar el deporte escolar.

Otro apartado a tener en cuenta en la estructura de esta Web es el dedicado a los Boletines Informativos que se han ido publicando desde abril de 2008. En ellos, podemos encontrar frecuentes referencias al deporte en edad escolar en general y al deporte escolar en particular.

Por otro lado, aparecen sendos Saludas del Alcalde y del Concejal de juventud, educación y deportes, Presidente y Vicepresidente del IMD, respectivamente; con menciones directas e indirectas al deporte escolar, permitiendo el análisis de sus ideas y actitudes, tanto explícita como implícitamente.

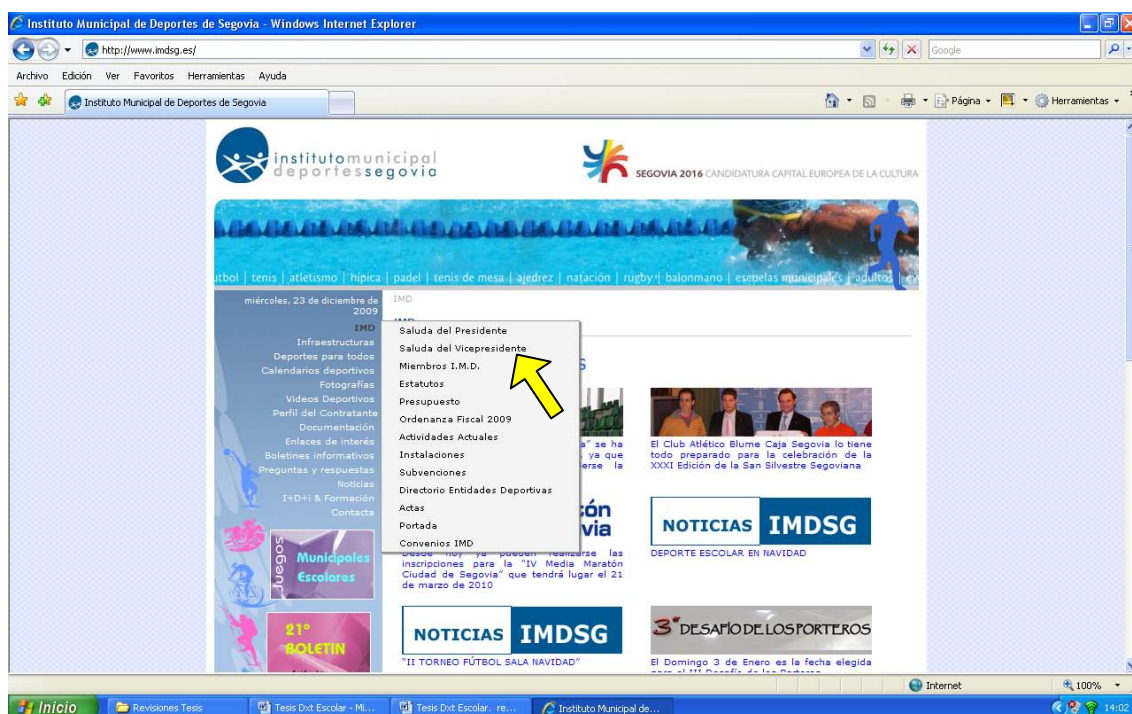


Imagen 7.3. Ubicación de los Saludas en el Menú Principal de la Web (diciembre, 2009).

5.2. La voluntad política de los representantes de los ciudadanos.

En la Web se encuentran colgados los Saludas del Alcalde de Segovia y del Concejal de juventud, educación y deportes, en calidad de Presidente y Vicepresidente del IMD, respectivamente.

El Alcalde resalta entre las finalidades y responsabilidades del IMD y, por tanto, del Ayuntamiento de la ciudad,

“(...) llevar a cabo las actuaciones necesarias que relacionen la actividad físico deportiva con las necesidades de salud, ocio, recreación y relaciones sociales de los ciudadanos”. (Doc. 6, 2007)

El modelo de deporte, entre el que se incluye el escolar, comparte los valores contenidos en nuestro modelo de referencia y no menciona entre sus fines explícitos el de la excelencia deportiva, el rendimiento o la selección competitiva. Sin embargo, cuando pretende ser exhaustivo en sus referencias a lo que considera deporte, expresa que:

“Deporte también es espectáculo, entretenimiento, competición, juego, ocio, salud, instalaciones, condición física, actividades, ejercicio, práctica, rendimiento, eventos, deporte de base, resultados, animación, profesión, tiempo libre...”. (Doc. 6, 2007)

Por tanto, parece que su concepción del deporte no se corresponde estrictamente con las finalidades que propone para este organismo. Esto se repite en su apreciación del deporte como:

“(...) derecho fundamental de las personas, ya sea en su vertiente educativo-formativa, en su faceta recreativa, en el aspecto competitivo o como espectáculo”. (Doc. 6, 2007)

Esto es algo previsible en el discurso político, encaminado a que todos los ciudadanos se sientan representados.

Entre los valores que con mayor intensidad defiende están el de igualdad, la salud, la diversidad y la convivencia, sobre todo cuando apuesta por

“(...) un deporte que sea escuela de vida y de ciudadanía abierta a todos. Un espacio de encuentro y sin barreras”. (Doc. 6, 2007)

Considera al deporte como un vehículo para la educación, de manera implícita, al atribuirle dichos valores comunes con los de la educación, así como explícitamente cuando reconoce que

“(...) el deporte desempeña un papel de integración social, de educación y de contribución a la salud pública”. (Doc. 6, 2007)

Por tanto, el ideario del máximo responsable de la política municipal está nutrido por un modelo de deporte como transmisor de valores positivos, compartidos con los del modelo de deporte escolar. Esta afirmación se corresponde con la estructura orgánica de las concejalías, responsabilizando al mismo edil de las áreas de educación, juventud y deportes.

Por su parte, en su Saluda, el Concejal de deportes centra el discurso en los fines de esta Web institucional:

“(...) dando especial importancia a las posibilidades que las nuevas tecnologías pueden ofrecer a la mejora de la eficiencia de los servicios”. (Doc. 7, 20079)

Define el modelo de gestión deportiva que propone como

“(...) un modelo de desarrollo deportivo abierto, dinámico y flexible, que nos permita adecuarnos a la demanda ciudadana y guardar el equilibrio social de este conjunto de actividades, denominadas DEPORTE”. (Doc. 7, 2007)

Asume la evolución de la práctica deportiva hacia una visión más amplia, que no se ciñe al concepto convencional y reduccionista del deporte como competición deportiva para los válidos, cuando afirma que

“(...) la rápida evolución que ha experimentado el deporte en los últimos años, la creciente incorporación de ciudadanos de todas las edades con muchas inquietudes como la salud, la mejora de la condición física, recreación, educación, competición, relaciones sociales..., hacen que el deporte adquiera una dimensión, ciertamente compleja”. (Doc. 7, 2007)

Se refiere implícitamente a la idea de “Deporte para todos”, que se apreciará en el resto de documentos que analizamos de este agente fundamental en la planificación del deporte escolar. Sin duda, la consolidación de este modelo deportivo no sólo mejora los programas deportivos para los adultos que no

encajaban en el modelo convencional competitivo y de rendimiento, sino también la planificación del deporte escolar, desde su concepción más recreativa y educativa. No en vano, se refiere explícitamente a la educación entre las nuevas inquietudes de los ciudadanos que buscan la práctica deportiva.

5.3. Web renovada, excepto en el modelo de deporte escolar.

En septiembre de 2010 se ha publicado la versión 2.0 de esta Web, en la que no se han producido avances significativos en la concepción del deporte escolar (Doc. 8, 2010). Se vuelve a hacer referencia a los Juegos Escolares como sinónimo de deporte escolar, dando mayor énfasis al modelo convencional competitivo, como vemos en la siguiente imagen:



Imagen 7.4. Página de Presentación del deporte en edad escolar municipal.
www.imdsg.es, versión 2.0 (Doc. 8, septiembre, 2010)

En ella se aprecia la estructura principal de contenidos en el menú izquierdo. Entrando en el apartado de “Juegos Escolares” se accede a un submenú (señalado por el recuadro amarillo en la figura 7.4.) que sólo recoge las diferentes modalidades convencionales competitivas y ningún

enlace al programa de deporte escolar, pese a que actualmente esté generalizado en 21 de los 22 los centros escolares que imparten Educación Primaria del municipio de Segovia.

De la lectura del texto de presentación de los Juegos Escolares (Doc. 8, 2010) se desprende la reproducción de un modelo convencional, aunque en el discurso se recojan otros programas. En el texto que describen los diferentes programas de deporte en edad escolar propuestos por el IMD, resaltando en negrita las modalidades competitivas, las escuelas deportivas en colaboración con los clubes y federaciones y las actividades extraordinarias de promoción deportiva. Sin embargo, pasa desapercibido, como algo accesorio y complementario, el programa de deporte escolar, pese a su implantación y repercusión, además de la importancia que se le da en el discurso del Concejal de deportes en la Memoria 2009 del IMD (Doc. 15, 2010) y el técnico de deportes en el Plan director deportivo (Doc. 9, 2010).

Parece que cuesta aún deshacerse de la imagen pública del deporte en edad escolar asociado al deporte base. Aunque en el texto se recoge una propuesta, la priorización y denominación de los contenidos denotan no haber ninguna evolución en el modelo de deporte en edad escolar, aunque sí se haya producido en el proyecto real. Sigue quedando mucho camino por recorrer.

6. La visión del técnico municipal de deportes en el Plan director deportivo de Segovia. (Doc. 9., 2010)

El Plan director deportivo de Segovia es encargado por el Concejal de deportes en el año 2008 al técnico municipal de gestión deportiva, con la intención de establecer unas directrices sobre las que basar la política deportiva de los próximos años. Para que no se perciba como una imposición política, este plan se pasa a revisión y aprobación en el Foro municipal del deporte de Segovia, en el que participan representantes de los diferentes agentes sociales implicados en el deporte de Segovia: asociaciones de vecinos, federaciones, clubes, deportistas, profesorado de Educación Física, universidades, periodistas, colectivos de discapacitados. Así mismo, parece que han sido consultados otros agentes sociales de la ciudad.

“Así se ha contado con gestores de instalaciones, entidades y clubes, federaciones, ayuntamientos, deportistas, AMPAS, Asociaciones de Vecinos y Vecinas, empresas relacionadas con el deporte, periodistas, empresas del mundo de la comunicación, universidades, etc..., poniendo de relieve la fuerza y la importancia de todos estos agentes.”
(Doc. 9, p. 3)

Posteriormente ha sido aprobado por la Junta del IMD al finalizar el curso 2009/2010.

La importancia de este documento radica en las ideas y acciones propuestas relacionadas con el deporte escolar, directa o indirectamente, teniendo en cuenta que ha sido creado por el técnico de deporte municipal. Al igual que ocurre con los políticos, los técnicos municipales responsables de la gestión deportiva son los promotores del diseño y la organización del deporte escolar. Este documento nos mostrará su visión acerca de él y la podremos contrastar con sus acciones, como lo hemos hecho en el caso de los políticos. No obstante, hemos de recordar que en el caso del deporte escolar existe una delegación de funciones de gran parte de la programación y la organización en la UVA a través de los convenios y proyectos de I+D+i, por lo que será difícil diseccionar en qué medida el técnico municipal es responsable de determinadas acciones. En cualquier caso, el análisis de este plan es revelador de la posición que ocupa el deporte escolar en la política deportiva de la ciudad y de las ideas que el técnico responsable tiene como gestor, en una posición a caballo entre la programación educativa y la dirección administrativa de una administración local.

Este plan establece dos niveles como práctica (el deporte para todos y el deporte rendimiento) y uno como espectáculo, compatibles entre sí y suficientemente importantes en la planificación deportiva municipal.

“Debemos creer más que nunca en todos y cada uno de los niveles de la práctica físico-deportiva como algo serio, riguroso y definido, sin encontrar posturas contrapuestas entre unos y otros, y sí como alternativas distintas y válidas, pues el deporte se puede encarar desde distintas perspectivas, a veces muy distantes, pero que no por eso dejan de ser opciones coherentes, en función de las competencias, necesidades, situaciones, deseos, capacidades, edad y medios de cada uno de los practicantes.” (Doc. 9, p. 13)

Así mismo, resalta una serie de áreas transversales fundamentales en la planificación deportiva: las infraestructuras y equipamientos deportivos, la formación de recursos humanos y el asociacionismo, entre otras.

Finalmente define cuatro ejes para la planificación:

- 1- *“Segovia, ciudad del deporte entre las demás ciudades”, (Doc. 9, p. 6) en la que se centran las estrategias y acciones de promoción de la Ciudad a través del deporte, fundamentalmente de alto nivel y de espectáculo.*
- 2- *“Segovia, centro direccional de los sectores económico y de conocimiento vinculados al deporte” (Doc. 9, p. 7), cuyas estrategias se encaminan a impulsar el deporte como medio de desarrollo económico y profesional local y objeto de estudio y desarrollo del conocimiento a través de la investigación.*
- 3- *“Segovia, ciudad que facilita y promueve la práctica del deporte. Deporte que construye socialmente la ciudad” (Doc. 9, p. 9), en el que se impulsarán acciones dirigidas a aprovechar el*

potencial del deporte como medio de integración, de educación y de promoción de hábitos cotidianos de vida activa y saludable en todos los segmentos de la población segoviana.

Estos tres ejes, combinados con los diferentes niveles de participación en el deporte y con las áreas transversales mencionadas, dan como resultado seis objetivos, definidos por sus correspondientes estrategias que a su vez se concretan en acciones. Estos objetivos son las prioridades de la planificación deportiva de este municipio y las acciones el grado de concreción de las mismas. Pasamos a exponer dichos objetivos, deteniéndonos a desarrollar aquellos que consideramos más significativos para el deporte escolar.

Objetivo 1. *“- Sistema deportivo segoviano. - Liderar, promover e impulsar su ordenación. - Coordinación y colaboración de agentes integrantes”* (Doc. 9, p. 14). En él se concretan acciones para promover la participación de los denominados *“agentes deportivos segovianos”* (Doc. 9, p. 14), entre los que destacamos las acciones encaminadas a la promoción de estudios sobre el sistema deportivo y los foros de implicación y participación de diferentes agentes.

Objetivo 2. *“- Deporte para todos. - Facilitar el acceso a la práctica deportiva a toda la población de la ciudad de Segovia, con especial atención a los “colectivos en riesgo de exclusión social, discapacitados, colectivos desfavorecidos y mayores”* (Doc. 9, p. 18). Se trata de uno de los objetivos en el que mayor presencia tiene el deporte en edad escolar, a través de iniciativas como la *“creación de nuevas escuelas deportivas”* (Doc. 9 p. 18) a través de acuerdos con clubes y asociaciones y la consolidación de las ya existentes, además de programar *“actividades deportivas en épocas no lectivas”* (Doc. 9, p. 19). En lo referente al deporte escolar propiamente dicho, destacamos las acciones encaminadas a establecer canales de comunicación con los centros educativos, coordinarse entre diferentes concejalías y coordinar el deporte escolar y el federado. Con ellos se pretende consolidar el programa de deporte escolar durante todo el periodo lectivo. En la línea de emplear el deporte como medio de integración, de educación y de fomento de hábitos saludables, se plantean diferentes estrategias dirigidas a la educación en valores, el impulso de deporte femenino, la incorporación de los discapacitados a la práctica deportiva o la inserción social de minorías y colectivos desfavorecidos. Para todo ello, una de las estrategias se dirige a *“Convertir y aprovechar los barrios, plazas y espacios abiertos de Segovia como espacios lúdico-deportivos”* (Doc. 9, p. 22), que fomentarán la práctica espontánea y con ello normalizar la actividad deportiva en el tiempo libre de los escolares.

Objetivo 3. *“- Equipamientos deportivos. - Definir, construir y mantener las infraestructuras, y optimizar su uso. - Gestionar las instalaciones de titularidad municipal”* (Doc. 9, p. 23). De entre las acciones para lograr este objetivo destacamos la encaminada a establecer acuerdos con los centros escolares para la *“utilización de sus instalaciones deportivas para la realización de actividades escolares y/o municipales, incorporando estos equipamientos a la red*

básica de nuestra ciudad” (Doc. 9, p. 24). Como hemos venido reiterando en este estudio, la optimización de los espacios deportivos, escolares y municipales, es la base de la implantación del deporte escolar.

Objetivo 4. “- *Formar, Actualizar y Capacitar los recursos humanos que intervienen en el Sistema Deportivo Segoviano*” (Doc. 9, p. 27). Destacamos tres acciones fundamentales para el desarrollo de un deporte escolar de calidad:

- Impulso de la Escuela de formación del IMD, para la formación específica de técnicos,
- Convenios con la universidad para promover la *“práctica para alumnos en periodos de formación, para favorecer y colaborar en su formación profesional y posibilitar el acceso al mercado de trabajo*” (Doc. 9, p. 28).
- *“Creación de una comisión coordinadora del programa I+D+i, en colaboración con la Universidad de Valladolid, para velar por el correcto desarrollo del mismo y posibilitar e impulsar acciones de colaboración y coordinación con los centros educativos*” (Doc. 9, p. 28).

Objetivo 5. “- *Imagen y proyección exterior del deporte segoviano. - Promover e impulsar todas las acciones deportivas realizadas fuera de nuestra ciudad e integrarlas dentro del sistema deportivo segoviano*” (Doc. 9, p. 29). En este objetivo no hay acciones significativas para nuestro ámbito, al centrarse en el deporte de rendimiento y en los eventos deportivos de mayor repercusión mediática.

Objetivo 6. “- *Deporte y actividad física como “instrumento” de solidaridad, sociabilidad, cohesión social y respeto al medio ambiente. - Promocionar los valores sociales y educativos, y el comportamiento ético como “conducta ejemplar*” (Doc. 9, p. 32). Este objetivo enfatiza el carácter educativo del deporte, dando especial importancia al ámbito escolar para la promoción de valores y actitudes positivas. Para ello pretenden establecer *“convenios con Universidades y Centros Educativos con el objetivo de analizar la realidad educativa y tomar las medidas oportunas para corregir posibles desviaciones*” (Doc. 9, p. 32) y al mismo tiempo extender estas iniciativas al ámbito deportivo federado para lograr mayor repercusión en los valores que se promueven desde diferentes ámbitos. En la actualidad ya se están desarrollando acciones en este sentido desde la Concejalía de Servicios Sociales, encaminadas a la educación en valores en el deporte como prevención del consumo de drogas (De Blas, 2006)⁴. En la misma línea de *“fomentar y difundir, en colaboración con los agentes deportivos segovianos, los valores éticos, sociales y educativos del deporte*” (Doc. 9, p. 33) se proponen acciones dirigidas a establecer colaboraciones con las AMPAs *“para fortalecer su papel como*

⁴ Esta iniciativa se enmarca en las acciones del III Plan Municipal sobre drogas de Segovia 2006-2009 (De Blas, 2006), en el que también participaron los monitores de deporte escolar en la campaña 2008/09, trabajando sobre los valores que se reproducen con la actitud y las acciones en su labor educadora y deportiva.

principales educadores y transmisores de la idea de deporte” (Doc. 9, p. 33), manteniendo reuniones periódicas junto a los centro escolares *“con el fin de coordinar los esfuerzos y concretar los principales valores a transmitir”* (Doc. 9, p. 33). Si bien estas acciones suponen una medida estratégica muy acertada, en la línea de las acciones que hemos ido desgranando en este estudio, la realidad nos dice que hasta el momento estas reuniones sólo han servido para concretar aspectos organizativos. Se ha de dar un paso más para lograr la implicación real del las familias con este grado de profundidad y compromiso personal (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006). Por último, consideran la posibilidad de emplear los medios de comunicación como transmisores de estos valores, algo que implicaría a la sociedad y difundiría un nuevo modo de entender el deporte, a partir del deporte escolar como referencia.

Resulta significativa la pretensión de *“contribuir a hacer de Segovia una ciudad pionera”* (Doc. 9, p. 4). Sin duda, este plan y sus acciones serán pioneras en la historia de la ciudad, pero sus planteamientos ya han sido consolidados durante años en otras localidades, de las que aún hay mucho que aprender, como hemos podido mostrar en el marco teórico de nuestro estudio (García Edo y Bartolí i Guillemat, 2005; Gracia Pérez, 2008; Martínez Aguado, 2007; Martínez Vizcaíno, 2008, Moreno González, 1998, 2002).

En cualquier caso, debemos reconocer que tanto los objetivos como las acciones son realistas y favorecen enormemente el tránsito desde un modelo eminentemente competitivo y de rendimiento hacia un modelo participativo, inclusivo y fundamentalmente educativo. Creemos esto porque se trata, en la mayoría de los casos, de acciones que no suponen grandes inversiones económicas y sí mucho trabajo y capacidad de implicar a los agentes sociales relacionados con el deporte. Ésta es la labor de un gestor deportivo y este plan resulta muy compatible con los fines de nuestro estudio.

7. Informes sobre los programas de deporte escolar municipal.

Estos informes han sido elaborados como compromiso para la justificación de los convenios entre el ente deportivo local (Patronato Deportivo Municipal (PDM), hasta el 2006, o el Instituto Municipal de Deportes (IMD)) y la Universidad de Valladolid (UVa) para el desarrollo del programa de *“Iniciación Deportiva Extraescolar”* de los diferentes cursos escolares. Recogen algunos datos básicos de lo que aconteció en cada uno de esos cursos y algunas valoraciones a modo de evaluación que sirvieron para ir encauzando el proyecto de deporte escolar. Su importancia radica en dos aspectos:

1. La información sobre el proceso de evolución de un nuevo modelo de deporte escolar, con datos concretos de participación, actividades,

calendario, etc.; lo que da una idea del contexto en el que se iban tomando determinadas decisiones.

2. Las ideas que subyacen en el discurso y las acciones promovidas por el investigador como agente externo implicado en el proceso de cambio del deporte escolar, en el que la universidad asesora y colabora en la organización. Podremos reconocer la evolución del pensamiento del investigador acerca del modelo más viable para Segovia, así como el desarrollo de la visión que se iba construyendo sobre el deporte escolar que actualmente estamos abordando.

Además, incluimos el análisis del programa diseñado para el curso 2007/08, que plantea un nuevo modelo de deporte escolar que subsane los problemas que daban los Juegos Escolares hasta la fecha. Este documento nos dará una información más concreta sobre el proceso de transformación que se estaba acometiendo en ese periodo, tanto en lo práctico como en las ideas que lo sustentaban.

7.1. Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2003/2004. (Doc. 10, 2004)

En este documento el investigador elaboró un informe para la justificación del convenio entre el PDM y la UVa para desarrollar el programa de “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2003/04 (Convenio PDM y UVa, 2004). En este curso, el programa está destinado a escolares de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, aunque haya monitores tutorizados en a través de este convenio que desempeñen sus funciones en Secundaria. Así mismo, el informe se refiere, en su dimensión evaluativa, al programa de actividades complementarias que se desarrolló paralelamente a las competiciones de los Juegos Escolares.

De los 33 monitores que colaboraron en el convenio de este curso escolar, 17 monitores se implicaron en el programa de “Iniciación Deportiva Extraescolar”, además de desarrollar su labor como entrenadores de Juegos Escolares. Se creó, además, la figura de la coordinadora de monitores que hacía de enlace entre todos ellos y que simplificaba la comunicación entre el tutor de la universidad (el investigador de este estudio), los gestores municipales y el equipo de monitores.

En los fines del programa se recogen diferentes aspectos:

“Pretendemos que el alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria de los centros educativos de Segovia capital pueden conocer nuevas modalidades deportivas, diferentes a las convencionales recogidas en los Juegos escolares. (...)”

Que estas modalidades sean lo más variadas y novedosas posibles (...)

Que la iniciación deportiva sea un vehículo educativo y no un medio de detección precoz de talentos o de especialización competitiva para el rendimiento.” (Doc. 10, p. 1)

De este modo, queda patente la vocación con la que nace, procurando ofrecer una alternativa complementaria al modelo competitivo del programa de Juegos Escolares. Esta propuesta alternativa se basa en aspectos organizativos y en aspectos metodológicos, *“donde medios y métodos sean coherentes”* (Doc. 10, p. 2). En cuanto a los planteamientos metodológicos se plantea una actitud de los monitores de diálogo y colaboración, tanto entre ellos como de éstos con los escolares *“propiciando una iniciación deportiva comprensiva y adaptada a todos y cada uno de los participantes, indistintamente de sus capacidades”* (Doc. 10, p. 2). A nivel organizativo se plantean varias acciones para diferenciarse del programa convencional de los Juegos Escolares:

- “- Seleccionar actividades deportivas que favorezcan un planteamiento educativo y resulten novedosas y motivantes para el alumnado.*
- Establecer una dotación suficiente de instalaciones y materiales para la realización de estas actividades.*
- Buscar la colaboración de entidades especializadas en las modalidades más complejas o específicas.*
- Crear una relación fluida entre el coordinador del programa, el tutor de la Universidad, el Ayuntamiento y los monitores.”* (Doc. 10, p. 2)

Las nueve actividades propuestas se realizan los sábados por la mañana, excepto una que se realizó por la tarde. Esto supuso, como se expresa en el apartado de evaluación, cierta incompatibilidad con las competiciones de Juegos Escolares.

“Muchos participantes estaban también inscritos en alguno de los equipos de esta competición, por lo que en demasiadas ocasiones tenían que elegir. Algunas actividades se realizaron en otro horario, en fechas en las que no había competición o complementándose con ésta haciendo diferentes grupos. Sólo en estos casos se apreció una participación significativa.” (Doc. ¿?, pp. 6-7)

Los grupos entrenaban sólo una hora semanal en horario extraescolar y en los deportes para los que se habían inscrito en Juegos Escolares (fútbol sala o minibasket), por lo que estas actividades no eran practicadas previamente, constituyendo en la práctica un suplemento al programa de Juegos Escolares. Las actividades propuestas fueron: orientación deportiva, ajedrez, tenis de mesa, natación recreativa, natación competitiva, juegos modificados, juegos tradicionales y piragüismo. Todas tenían un enfoque orientado al aprendizaje y la recreación, en el que los resultados competitivos, si los había, no eran un objetivo importante.

“[Ajedrez] Entre los participantes se realizaron algunas actividades de aprendizaje y perfeccionamiento y posteriormente se celebró un torneo.” (Doc. ¿?, p. 2)

“[Natación competitiva] Se desarrollaron competiciones modificadas (relevos, parejas, en grupo, etc.) empleando diferentes materiales.” (Doc. 10, p. 3)

La mayoría de estas actividades se realizaron con la colaboración de diferentes entidades, aprovechando la convocatoria a nivel local o provincial, u organizadas específicamente para el programa, lo que supuso una inversión escasa en material y unos gastos muy bajos.

“Esta actividad [juegos tradicionales] se realizó en colaboración con la Delegación Provincial de Juegos y Deportes Tradicionales, especialmente gracias a la implicación de José de Lucas.” (Doc. 10, p. 4)

Un aspecto clave de este programa alternativo fue el equipo de monitores:

“La motivación e implicación de los monitores y monitoras que han desarrollado este programa ha sido, sin duda la razón de su éxito y calidad. Con pocos medios ha sabido plasmar su ilusión en su trabajo e ilusionar a sus alumnos.” (Doc. 10, p. 6)

Finalmente, se plantean una serie de propuestas de mejora del programa, que evidencian la actitud autocrítica y el afán por mejorar y cambiar el modelo de deporte escolar.

“- El calendario debería hacerse compatible con el de competiciones de Juegos Escolares. (...)

- El calendario se debería dar a conocer con mayor antelación. Esto se consigue con una planificación previa, que ahora es posible gracias a la experiencia de años pasados.

- Los horarios previstos de instalaciones debes respetarse, para que no se den situaciones en las que la instalación queda ocupada en un horario simultáneo al de la actividad.

- Las reuniones técnicas entre monitores, coordinador y tutor, así como las realizadas con el ayuntamiento, deben ser algo más frecuentes, abordando temas no exclusivamente vinculados a los Juegos Escolares. (...)

En cuanto al material, como en el caso del ajedrez, sería interesante disponer de algún material para practicar las actividades” (Doc. 10, p. 7)

Con esta iniciativa, cuyo coste adicional se limitó a los gastos extra de horario de monitores y del desplazamiento en autobús de tres jornadas, parecía ir encaminada la posibilidad de ir consolidando un modelo alternativo y complementario a los Juegos Escolares. En ese momento aún no se planteaba cambiar la propia estructura del deporte escolar. En todo caso, al curso siguiente, argumentando razones presupuestarias, se eliminó este programa, quedando los Juegos Escolares como única oferta de deporte escolar durante los tres cursos siguientes, además de las escuelas deportivas o el deporte base federado.

7.2. Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2006/2007. (Doc. 11, 2007)

Este documento recoge el informe sobre el desarrollo de los Juegos Escolares durante el curso 2006/07. Este curso supuso un punto de inflexión debido a los numerosos problemas que surgieron en la organización de los mismos, que eran la consecuencia de la involución de un modelo incoherente y falta de impulso institucional. Los numerosos conflictos de este curso, junto al proceso incipiente de revisión del modelo deportivo municipal, desencadenaron la movilización por el cambio, en la que el deporte escolar se colocó, junto a las infraestructuras deportivas, como una prioridad absoluta para la política municipal.

El primer apartado se destina a hacer un informe cronológico del programa. Ese curso la convocatoria de deporte en edad escolar de la Junta de Castilla y León no salió publicada hasta el 15 de septiembre (Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2006), aunque el año anterior el retraso fue aún mayor, publicándose el 20 de octubre (Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2005b). Estos retrasos impidieron la planificación y el comienzo de la actividad con el curso escolar, retrasando considerablemente el inicio de las actividades. El problema se vió agudizado por las dificultades en alcanzar los correspondientes acuerdos en la Comisión Provincial de Juegos Escolares. No olvidemos que el IMD se había creado en junio de ese año, transformando la estructura y la organización del anterior PDM, lo que generó ciertos desajustes a principio de curso.

Hasta noviembre no se conocen las inscripciones de los centros educativos y para agilizar el inicio de la actividad debe ser el tutor de la UVa quien contacta directamente con el profesorado de los centros para establecer los horarios, asignar los monitores y convocar a los padres y escolares.

“En la mayoría de los casos contactamos inicialmente desde la Universidad con el responsable de Juegos Escolares del centro para concertar una reunión con los monitores asignados. Generalmente se celebra posteriormente una reunión con los padres, excepto en los casos en los que el centro no ha iniciado las inscripciones, en cuyo caso el proceso de inicio de las actividades es más gradual.” (Doc. 11, p. 1)

Las primeras competiciones son las de los equipos de Educación Secundaria (20 de enero, seguidas en febrero de competiciones polideportivas de categoría alevín (tercer ciclo de Primaria) y finalmente las de minibasquet y fútbol sala de esta misma categoría. El calendario es reducido, pues sitúa en el 21 de abril la finalización de todas las competiciones, excepto los encuentros polideportivos que lo hicieron el 5 de mayo, ante la negativa del IMD a continuar hasta finalizar el curso.

Todo este panorama nos da una muestra clara de falta de organización y de previsión, lo que conlleva un programa improvisado, escueto y descoordinado.

Ante estos problemas, se estableció una reunión semanal ente el equipo de monitores y el tutor de la universidad para poner en común los conflictos y dudas que surgieran. Aunque no fuera su competencia, las deficiencias imponían ir más allá de la mera tutorización de monitores, intentando poner solución a aspectos de carácter organizativo.

“Los problemas más habituales que se han tratado en las reuniones de coordinación y autorización son:

- conducta y comportamiento de los deportistas en los entrenamientos y en los partidos.*
- dificultades para compatibilizar los diferentes partidos por simultaneidad horaria o por distanciamiento de las instalaciones deportivas.*
- problemas de puntualidad o asistencia de los árbitros durante los partidos.*
- falta de material deportivo para el desarrollo de las sesiones.*
- estrategias para introducir determinadas dinámicas de entrenamiento y enseñanza deportiva.” (Doc. 11, p. 1)*

En el apartado en el que se describe la participación, se indica que los escolares de primer y segundo ciclo de Primaria sólo tienen una sesión semanal de una hora, sin encuentros. Los equipos de alevines (tercer ciclo de Primaria), en los que participaba algún escolar de segundo ciclo de Primaria, desarrollaban una sesión semanal y competiciones los sábados en las modalidades de fútbol sala, minibasquet y polideportiva (de manera esporádica).

Los escolares de Secundaria participaron en baloncesto, balonmano, fútbol sala y voleibol, entrenando también una única hora semanal.

Toda esta información hace evidente el estado de deterioro de los Juegos Escolares y la necesidad imperiosa de revisar el modelo en profundidad, no sólo planteando programas alternativos y complementarios.

Ante los problemas que se venían dando en el planteamiento de las competiciones de Juegos Escolares de los últimos años, la participación en la modalidad de polideportivo había ido bajando hasta casi desaparecer, dejando sin opción a los escolares y centros educativos que no querían participar en fútbol sala o minibasquet exclusivamente. Este curso, gracias a la confianza del profesorado de cinco centros de Educación Primaria, el tutor del equipo de monitores propuso organizar directamente esta modalidad, pidiendo al IMD que le diera las facilidades necesarias para emplear instalaciones deportivas municipales los sábados por la mañana. Según se indica:

“El programa de iniciación polideportiva era organizado directamente por el equipo de monitores y coordinado por el tutor de la UVa. Las competiciones fueron mixtas y con equipos de ambas categorías (benjamín y alevín).” (Doc. 11, p. 3)

El equipo de monitores se responsabilizó del desarrollo de estos encuentros polideportivos, centrados en cuatro deportes colectivos (balonmano, minibasquet, hockey y fútbol sala) además del atletismo. Se celebraron dos encuentros de cada modalidad *“dadas las fechas de inicio de las competiciones de juegos escolares”* (p. 3) y en una única categoría mixta:

“Los encuentros se han celebrado en instalaciones municipales, celebrándose en formato de liga todos contra todos, con cancha y portería/canasta reducidas, en unas dos horas consecutivas, en partidos a tiempo reducido. Los propios monitores han hecho las labores de árbitros, con un enfoque formativo para que aprendan las reglas básicas de cada deporte y con flexibilidad para favorecer el componente lúdico.”(Doc. 11, pp. 3-4)

Esto pone de manifiesto un punto de inflexión en el modelo organizativo que se intentó complementar con un cambio de planteamiento metodológico:

“La metodología de enseñanza se ha basado en el juego y los encuentros han ponderado la cooperación y la participación sobre la rivalidad y la competitividad.

Hemos trabajado estas actitudes tanto con los deportistas como con los padres, haciéndoles ver que son una pieza clave en la educación de sus hijos y que comportamientos antideportivos y ofensivos desde las gradas suponen un desagradable ejemplo para los chicos y chicas.”
(Doc. 11, p. 3)

La iniciativa de asumir la organización de una parte de los Juegos Escolares se planteó para mostrar que es posible otro modo de hacer deporte escolar y tuvo sus frutos, como veremos en el análisis del informe del curso 2007/2008 recogido en el siguiente apartado de este capítulo.

El documento se cierra con una serie de *“aspectos a mejorar”* (Doc. 11, p. 4), entre los que se destacan:

- Anticipar la difusión y el comienzo de las actividades *“con acciones claras y efectivas que cambien la percepción de los escolares, de los profesores y responsables de los centros y de los padres.”* (Doc. 11, p. 4)
- Crear unas escuelas deportivas municipales *“que aglutinen a todos los inscritos, de tal modo que aquellos centros que no tengan suficientes inscripciones de algún deporte se puedan integrar para formar equipos comunes”* (Doc. 11, p. 4). Esto vuelve a poner de manifiesto que aún no estaba definida la dirección que debería tener la reestructuración del deporte escolar ni su modelo de referencia. En el texto se asume aún la posibilidad de ofertar en Primaria deportes específicos al mismo tiempo que se da la opción polideportiva, para dar respuesta a todos los intereses.

“Se debe promover e impulsar más el deporte en las categorías menores, mediante programas de Actividad Física Jugada para

prebenjamines y benjamines y mediante iniciación polideportiva para benjamines y alevines, sin descartar las alternativas de fútbol sala y minibasket para quienes tienen clara su preferencia deportiva.” (Doc. 11, p. 4)

- Aumentar la implicación de los centros, especialmente en aspectos administrativos y de colaboración con los monitores. Hasta ese momento, la colaboración de los centros en general es muy escasa y parece inconcebible para el IMD integrar el deporte escolar en los centros. Es más, aún no se contempla la importancia del profesorado de Educación Física como garante de un deporte escolar de calidad educativa.

“Es muy importante que los propios centros hagan la inscripción previa para poder programar las necesidades de monitores deportivos, para evitar los múltiples ajustes que hay que hacer durante el curso. (...)

Hay que trabajar directamente con los centros escolares para que faciliten la labor de los monitores transmitiendo información a los alumnos, cediendo o compartiendo material y espacios deportivos, etc. De lo contrario sólo son viables Escuela Deportivas Municipales autónomas o en colaboración con Clubes o Centros Educativos con motivación por la promoción deportiva.” (Doc. 11, p. 4)

- Mejorar la dotación de material, equipamiento e infraestructuras que haga posible implantar un deporte escolar de mayor calidad.

“Se debe disponer antes del material y poder aportar más material genérico de iniciación deportiva (no sólo balones).

Motivar a los monitores con medidas de incentivación, camisetas que logren una identidad corporativa, (...)

Mejorar la utilidad de las pistas deportivas de los barrios con inversiones encaminadas a cubrirlas y acondicionarlas para su aprovechamiento durante todo el año, tanto para entrenamientos como para los encuentros.” (Doc. 11, p. 4)

En conclusión, podemos observar que es imprescindible un verdadero apoyo institucional para poder plantear un cambio en el programa y en el modelo de referencia. Aunque aún el planteamiento requiere de una revisión y reflexión, se estaban dando los primeros pasos hacia el cambio. En ese momento, la opción más plausible parecía ser la organización municipal de todo el deporte escolar, ajeno a los centros escolares que parecían demasiado distantes en algunos casos. Para poner fin a este problema, tras las elecciones municipales de 2007, se aconseja al nuevo concejal de deportes la conveniencia de retomar las reuniones con los centros escolares y buscar con ellos las soluciones a estos problemas. Recordemos que, desde la desaparición del PDM, la representación y participación del colectivo de profesores en las decisiones del ente deportivo municipal habían desaparecido, así como de la Comisión

provincial de Juegos Escolares. De este modo, en septiembre de 2007, se celebra la que sería primera reunión del IMD con la dirección de los centros escolares de Primaria y Secundaria y sus correspondientes profesores de Educación Física y AMPAs.

En esa reunión se pusieron en común las ideas sobre el deporte escolar y se consensuó la importancia de coordinarse entre el IMD y los centros educativos, aumentando la colaboración mutua. De este modo, se desestimó definitivamente la necesidad de crear escuelas deportivas municipales y se dio un voto de confianza al formato existente con algunos cambios que veremos en el análisis del siguiente documento y del informe de ese curso 2007/08 que se analiza posteriormente.

7.3. El programa “Deporte para tod@s” de Iniciación deportiva extraescolar para el curso 2007/2008. (Doc. 12, 2008)

El cambio en la concejalía de deportes (mayo, 2007), los resultados del Informe del Foro por el deporte en Segovia (noviembre, 2006) y los problemas de los últimos años en los Juegos Escolares (especialmente en los cursos 2005/06 y 2006/07) desencadenaron la elaboración del Proyecto “Deporte para tod@s” de iniciación deportiva extraescolar en julio de 2007. Con este proyecto, el tutor de la UVA, como interlocutor del convenio entre ésta y el IMD, pretendió dar forma a una propuesta concreta sobre la que comenzar a construir un nuevo proyecto de deporte escolar en Segovia. Este proyecto se presentó en la reunión del 13 de septiembre de 2007 al profesorado y representantes de las AMPAs en la reunión que mencionábamos anteriormente. La experiencia del planteamiento de la modalidad polideportiva del curso anterior estimuló a los centros a secundar este proyecto, cuyas líneas maestras fueron las siguientes:

- *El deporte y la actividad física organizada puede ser educativo si se desarrolla bajo unos parámetros metodológicos, contextuales y de contenidos que favorezcan valores y actitudes positivas.*
- *Para cada periodo edad la actividad física y deportiva tiene unos procedimientos más adecuados a la obtención de los resultados y objetivos deseados.*
- *Estos objetivos deben ir orientados a promover la participación sobre la competitividad, a mantener la actividad física a lo largo del ciclo vital frente a la selección eliminatoria del deporte de rendimiento, a promover valores de cooperación, compañerismo e responsabilidad personal ante valores de éxito/fracaso, rivalidad y disciplina impuesta.*
- *Cuanto más jóvenes son los participantes más integral y global debe ser la actividad y su metodología. Pese a esto, por mayores que sean éstos, nunca se perderá de vista el concepto básico de salud.”*
(Doc. 12, p. 2)

En la figura 7.5. se expresa la importancia de proponer programas adecuados a todos los intereses en función de las características de cada periodo del ciclo vital, diferenciando sus fines de los de las federaciones y clubes y procurando aumentar la base (flecha azul) y la cima de la pirámide (flecha blanca) de participación a lo largo de la vida.



Figura 7.5. Programas propuestos a lo largo del ciclo vital. (Doc. 12, p. 2)

Los programas que este documento propone para el ámbito del deporte escolar son los siguientes:

- Recuperar el proyecto de Actividad Física Jugada que tan buenos resultados dio hace años para primer y segundo ciclo de Primaria.

“Se trata de una apuesta por la actividad física no competitiva, por la concepción del juego como medio de aprendizaje. Se introduce a los participantes en el juego deportivo y el juego motor de forma global. Es una alternativa a la iniciación deportiva convencional, desarrollándose en espacios no estereotipados deportivamente, con uso de material muy diverso, incluso reutilizado, con concentraciones periódicas de práctica de deportes alternativos.” (Doc. 12, p. 3)

- Especificar el modelo de iniciación deportiva en Primaria en los deportes mayoritarios (fútbol sala y minibasket) con un planteamiento predeportivo, claramente diferenciado del deporte de los adultos.

“Para niños de 8 a 12 años, que se iniciarán a una modalidad deportiva adaptada a su edad en formato de predeporte (...). Primará

la participación sobre la selección y se realizarán arbitrajes con fines formativos". (Doc. 12, p. 3)

- Impulsar la opción de iniciación polideportiva gestada el curso pasado en la misma franja de edad y en categoría mixta *"desde un enfoque global, extrayendo de cada uno de ellos [deportes] sus cualidades más interesantes para su formación"* (Doc. 12, p. 3), rotando de modalidad cada cierto tiempo.
- Reconfigurar el deporte extraescolar de Secundaria, *"manteniendo los objetivos formativos y participativos, el desarrollo propiamente deportivo será más especializado, tratándose los deportes con su reglamento convencional"* (Doc. 12, p. 4).
- Proponer un programa alternativo para secundaria, con un carácter más recreativo, denominado Deporte por ocio (DxT x ocio). Esta propuesta terminará definiéndose como el programa "DxT 10+". En este documento se plantea que:

"Además de estos deportes, se pueden ofertar otras modalidades deportivas menos convencionales pero más atractivas para este sector de población adolescente tales como el hockey y hockey patines, bádminton, escalada deportiva (en rocódromo) y deportes en la naturaleza (montañismo, bici de montaña, piragüismo, orientación deportiva), dando continuidad a lo promovido en edades previas a través del programa de Actividad Física Jugada. Podrán participar jóvenes de 10 a 18 años de edad." (Doc. 12, p. 4)

En ese programa se plantea explícitamente, por primera vez, la posibilidad de no participar en los Juegos Escolares. Seguía existiendo una preocupación por adaptarse a la convocatoria autonómica en las categorías establecidas y con los criterios de participación dispuestos para los centros educativos. Por tanto, abriendo una puerta para evitar romper con el planteamiento de esta convocatoria, este documento plantea que aquellos *"programas que configuren equipos conforme a la normativa de Juegos Escolares podrán incluirse en dicha competición."* (Doc. 12, p. 4)

Otra novedad que plantea este programa fué cubrir todo el calendario escolar, de septiembre a junio, adelantando la fase de promoción, difusión e inscripción a ese primer mes. Al no estar completamente condicionados por la convocatoria autonómica de los Juegos Escolares, las actividades pueden comenzar independientemente de su fecha de publicación por la Junta de Castilla y León. Ese curso la convocatoria volvió a retrasarse hasta el 28 de septiembre (Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla y León, 2007). Si bien es cierto que la convocatoria no ha cambiado sustancialmente durante los últimos años, sí ha habido cambios que condicionan la organización de los Juegos Escolares, por lo que estos retrasos han supuesto siempre un gran problema administrativo que con este programa quedaba parcialmente solventado.

En el documento se seguía planteando la opción de constituir escuelas deportivas municipales, gestionadas directamente por el IMD o mediante algún tipo de convenio con *“con alguna entidad con reconocida capacidad para cumplir los fines de una Escuela Deportiva y que se responsabilice del cumplimiento de los objetivos básicos mencionados al principio de este documento.”* (Doc. 12, p. 4). Esta opción, como hemos mencionado anteriormente, se desestimó, tras la reunión con los centros educativos, al aproximarse las posturas entre éstos y el IMD. Se logró cierto grado de implicación del profesorado en aspectos administrativos y de colaboración con los monitores. Como veremos en el siguiente documento analizado, el deporte escolar se quedó definitivamente integrado en la vida de los centros en el horario extraescolar y así se respondía a la demanda de los equipos directivos⁵ para cubrir las actividades extraescolares de los centros educativos de Primaria con horario continuo. En una circular emitida por el IMD en octubre de ese mismo año, se aclaraba que estas actividades en ningún caso deben sustituir a las propuestas por los propios centros y no existe ningún tipo de obligación del IMD para responder a esa demanda. Con el tiempo se ha visto que esta ha sido una de las causas para la consolidación definitiva del deporte escolar en los centros de Primaria, logrando cierta simbiosis entre los intereses del IMD y de los propios centros y profesorado.

El proyecto propone una serie de *“extensiones de los programas”* (Doc. 12, p. 5) como los veranos deportivos, los campus deportivos o los centros de tecnificación deportiva y el deporte federado, que no siendo propiamente deporte escolar, sí podrían atender a la demanda de algunos escolares. Para ello, se propone establecer convenios y otros programas que se encuentren adecuadamente articulados en un plan general de deporte en edad escolar, mostrando una visión amplia en la que el deporte escolar no pretende ser sustitutivo de esos ámbitos deportivos demandados por los escolares.

Para poder acometer este proyecto, el documento define una serie de recursos humanos y materiales necesarios. Destacamos la aparición de la figura de los *“coordinadores de programa”* que *“serían preferentemente personal propio del I.M.D., aunque en el caso de ser requeridos a la UVA el procedimiento de designación sería otro, pues en este caso nunca se trataría de estudiantes en prácticas sino de personal especializado”* (Doc. 12, p. 5). Se plantea por primera vez un rol que tres cursos después, en el 2009/10, se convertiría en una pieza clave de la estructura organizativa del deporte escolar en Segovia (Manrique y otros, 2010).

⁵ Esta demanda se planteó en la reunión con los centros educativos que convocó el IMD en septiembre de 2007.

7.4. Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2007/2008. (Doc. 13, 2008)

Como hemos indicado, tras la reunión de septiembre con los centros escolares, el programa previsto en julio dio un giro y se volvió a situar en el ámbito de colaboración de los centros educativos y el IMD. Por tanto, podremos comprobar en el análisis de este documento la importancia que ha tenido en el proceso la apertura de canales de comunicación cada vez más fluidos entre la institución municipal y la educativa.

Al revisar los datos generales del programa podemos comprobar como ha aumentado significativamente el número de monitores, de los 29 del curso anterior a los 47 del 2007/08. Este incremento es debido al aumento de participantes (730 escolares), al aumento de grupos (62 grupos) de 16 centros educativos (23 grupos más que el curso anterior) y al aumento de la actividad (comenzando en octubre y finalizando a finales de mayo en la mayoría de los casos), como podemos comprobar en los datos específicos de cada programa o competición.

“Se debe tener en cuenta que estos datos sólo se refieren a los grupos o equipos que han estado al cargo de estudiantes de la UVA integrados en el programa de “Iniciación Deportiva Extraescolar”. (Doc. 13, p. 1)

El programa polideportivo diversifica más los deportes al incluir el rugby y aumenta el tiempo de práctica de cada uno de ellos.

En el caso de la competición sujeta a los Juegos Escolares, podemos comprobar que, a pesar de haber comenzado los entrenamientos en octubre, la competición no comienza hasta noviembre, retrasándose en algunos casos al 5 de abril, lo que significa que en balonmano, por ejemplo, se pasaron prácticamente toda la temporada sin participar en competiciones, algo que dinamita la motivación de cualquier escolar.

Más allá de estos datos, existen algunos logros que cualitativamente supusieron un gran avance en el programa.

“El caso más significativo del alcance de este programa han sido los dos grupos del Colegio [de Educación Especial] “Nuestra Señora de la Esperanza” (Doc. 13, p. 2).

Este logro tuvo su origen en la reunión con los centros y su apoyo en el modelo de referencia, ajeno a las limitaciones de la convocatoria autonómica de los Juegos Escolares.

Otro logro ha sido la generalización del programa polideportivo, pues la reticencia inicial por parte del profesorado, al considerar que no sería motivante para los escolares, *“especialmente si no eran fútbol, se ha disipado a lo largo de los meses. Así mismo ha servido de “terapia educativa” para mostrar a todos los colectivos implicados (padres, escolares, profesores y monitores) que otro deporte es posible sin necesidad de clasificaciones ni árbitros, es decir: hacer deporte por el gusto de jugar.” (Doc. 13, p. 2)*

Aún así se plantean algunas carencias que deben subsanarse:

- *“No se ha podido cubrir la demanda de los barrios incorporados (Revenga), principalmente ante la dificultad de encontrar monitores que estén en disposición de desplazarse hasta allí.”* (Doc. 13, p. 2)
- Debe impulsarse la *“la promoción de las modalidades minoritarias”* (Doc. 13, p. 2).
- Aún no se ha abordado *“- La formación inicial y continua de los monitores (pues no sirve sólo su experiencia en Magisterio, para los de primero muy escasa aún, ni tampoco las tutorías con el Técnico de Deportes, que sólo sirven de “barniz” para salir del paso)”* (Doc. 13, p. 2).
- Debe mejorarse aún más la coordinación con los centros *“pese a que este curso se ha apreciado una importante aproximación entre los monitores y los centros”* (Doc. 13, p. 2).
- Ampliar el calendario de algunas modalidades, aunque no haya suficientes equipos, *“desarrollando actividades alternativas al comienzo del curso que aumente la participación y extienda la duración de la actividad.”* (Doc. 13, p. 2)
- *“Aumentar y adelantar la dotación de material.”* (Doc. 13, p. 2)
- *“Crear la figura del coordinador de actividades deportivas, que programe y supervise todo el deporte en edad escolar.”* (Doc. 13, p. 2)

En este informe se recoge en su última página las conclusiones de la segunda reunión con los centros educativos, celebrada en junio de 2008, y que se plantea como evaluación conjunta del curso.

Entre los aspectos que destacaron cabe señalar la valoración del programa polideportivo *“como el más adecuado a los intereses y demanda del deporte escolar en los centros, por sus características y por su ideario.”* (Doc. 13, p. 3).

Se estima necesario aumentar las sesiones de entrenamiento a dos horas semanales, aunque los encuentros se concentren al final de cada ciclo, cada tres o cuatro semanas. De este modo, se intentará contener el gasto en monitores y al mismo tiempo acomodarse mejor a las demandas de actividades extraescolares de los centros de Primaria.

Otra propuesta es la desviar la gestión de las actividades predeportivas específicas (fútbol o minibasquet) de Primaria a los clubes o federaciones deportivas, quedando el planteamiento polideportivo como oferta exclusiva para el deporte escolar en Primaria.

También demandan simplificar las gestiones para la inscripción inicial de los participantes, un procedimiento muy farragoso que podría agilizarse *“por internet a través de www.imdsg.es”* (Doc. 13, p. 3).

Se plantea por primera vez de forma abierta la conveniencia de *“cobrar una cuota simbólica que fortalezca el compromiso de los participantes y ayude a abordar algunos gastos de las actividades”*. (Doc. 13, p. 3)

También se acuerda buscar soluciones para dar *“continuidad de los monitores a lo largo de diferentes cursos escolares y de mejorar su formación inicial específica para desempeñar sus funciones como monitores deportivos.”* (Doc. 13, p. 3).

Se estipula realizar tres reuniones cada curso con los centros (inicial, intermedia y final) para que sirvan realmente para evaluar el desarrollo del programa. *“Así mismo deberían separarse las reuniones de los centros de E. Secundaria de las de E. Primaria, pues se tratan realidades muy diferentes.”* (Doc. 13, p. 3)

Parece, por lo tanto que el profesorado va encontrando puntos de acuerdo con el IMD, que unos años antes parecían inviables para esta institución, con una visión cada vez más próxima al modelo que estamos planteando en este estudio. Los cambios en la práctica estaban dando como resultado un cambio en determinadas creencias que parecían inamovibles, como la dependencia del deporte escolar de la convocatoria oficial de los Juegos Escolares.

7.5. Informe del Programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” del curso 2008/2009. (Doc. 14, 2009)

Este documento recoge el informe del curso en el que se inicia la presente investigación, por lo que su análisis nos dará una idea del tipo de deporte escolar que estaban vivenciando las personas que participaron en los grupos de discusión (junio de 2009) que se analizan en el siguiente capítulo.

A diferencia de los otros documentos, éste está en soporte de presentación de diapositivas, debido a la importancia que habían cobrado las reuniones con los centros educativos y la progresiva definición del modelo de deporte escolar que se estaba construyendo en esos encuentros. Este informe se presentó en junio de 2009 y tiene dos partes: una de Primaria y otra de Secundaria, adaptándose a la convocatoria diferenciada de dichas reuniones.

Comenzamos por el informe que hace referencia al deporte escolar desarrollado para escolares de Educación Primaria.

Se generaliza el programa polideportivo de forma definitiva en todos los centros educativos de Primaria. En este programa, como demandaban los centros, todos los escolares realizan dos sesiones semanales, excepto en algunos casos puntuales que no era posible por las propias limitaciones de los participantes o del centro. Los benjamines y alevines (segundo y tercer ciclo de Primaria) se concentraban en encuentros los sábados por la mañana, siguiendo una secuencia de deportes similar a la del curso anterior, con algún cambio para evitar transferencias negativas entre determinadas habilidades deportivas (como los pasos de balonmano y baloncesto). Se seguía manteniendo el arbitraje formativo realizado por los propios monitores y se aprecia que el formato de encuentros reduce la rivalidad.

Un conflicto que surgía todos los años anteriores en los que el deporte escolar estaba condicionado por la normativa de los Juegos Escolares había quedado resuelto: *“se integran los infantiles que son repetidores”* (Doc. 14, p. 4). Estos escolares que les correspondería por edad estudiar en Secundaria, quedaban desplazados de las actividades deportivas de sus compañeros de clase y al mismo tiempo quedaban fuera de la estructura deportiva de su categoría al no pertenecer a ningún instituto de Educación Secundaria. Se trataba de una forma más de exclusión provocada por la normativa de los Juegos Escolares que, por fin, había sido superada.

Se normaliza la actividad en cuatro de los cinco barrios incorporados, ya que este modelo permite la actividad en grupos heterogéneos de edad, algo habitual en los centros de pueblos pequeños y que resultaba inviable en la estructura por categorías de los Juegos Escolares. Aunque todavía no participaban en los encuentros, esto había supuesto eliminar uno de los factores de discriminación de un grupo de ciudadanos que no tenían igualdad de condiciones para disfrutar de los servicios municipales que ofrecía su ayuntamiento. Se hizo necesario establecer incentivos económicos que compensaran los gastos de desplazamiento de los monitores hasta estas localidades, alguna de ellas situada a 14 kilómetros de la ciudad.

Este informe menciona la mejora de la relación con los centros, debido a tres aspectos:

- “- Mayor anticipación en las inscripciones.*
- Más facilidades de acceso al material deportivo escolar para las actividades.*
- Mejor relación de los directores y profesores de E.F. con los monitores.”* (Doc. 14, p. 6)

Aunque no se recoge en este documento, en la reunión en la que se presenta este informe se plantea por primera vez la importancia de la labor del profesorado de Educación Física como referente profesional de los monitores, que en su mayoría estudian para ser Maestros de Educación Física. La mejora de las relaciones había empezado a dejar ver la importancia del papel del profesorado en el deporte escolar, más allá del mero trámite administrativo, de la difusión que puedan hacer entre los escolares o de las facilidades que pueda dar para el empleo de materiales y espacios escolares (Macazaga, Vizcarra y Rekalde, 2006).

Por último, se recogen una serie de actividades realizadas en Navidad como extensión del programa de deporte escolar fuera del periodo lectivo, realizadas en colaboración con diferentes colectivos y aprovechando diferentes eventos convocados en la ciudad en ese periodo navideño.

Los aspectos más significativos de este documento son:

- La evidente utilidad de las reuniones de evaluación conjunta con los centros educativos.

- La consolidación progresiva del modelo polideportivo y mixto en Primaria.
- La ampliación del programa a más centros educativos, logrando progresivamente su generalización.
- El papel fundamental de la universidad como conductor del proyecto de transformación del deporte escolar, con un impulso renovado gracias al convenio I+D+i entre el IMD y la UVa.

En el informe sobre el deporte escolar en Secundaria encontramos un panorama mucho menos alentador.

Lo más destacado comienza por los problemas que acucian a los *“deportes con poca participación (voleibol, balonmano...) [que] quedan relegados a una escasa, casi nula, competición”* (Doc. 14, p. 2), algo que ya venía sucediendo años atrás y a lo que no se ponía solución. También se recogen dos problemas consustanciales con un planteamiento competitivo en Secundaria:

- “- Escaso interés general de la oferta deportiva escolar en estas edades.*
- Oferta redundante a la oferta deportiva federada, especialmente los sábados”* (Doc. 14?, p. 2)

Este problema ya ha sido planteado como un mal endémico de estas edades, pero no se reflexiona si el problema no se encuentra en los destinatarios sino en el enfoque de la oferta. Por un lado, parece que existen reticencias a mostrar entre sus amigos las incapacidades en estas edades en las que el círculo de amistades es tan importante (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007). Creemos que un modelo competitivo como el de los Juegos Escolares produce mayor rechazo en estas edades por esta causa. Además, como apuntaban Martínez Aguado (2007) y Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) es importante rentabilizar los recursos, evitando duplicidad en los programas o la mezcla entre equipos federados y equipos escolares que generan grandes desigualdades (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007). Aunque sería deseable que los jóvenes pudieran compartir las actividades deportivas con sus compañeros y amigos del instituto, si éstas tienen el mismo enfoque que el deporte federado, existe una gran competencia por los participantes, haciendo incompatible la supervivencia de ambos programas.

“Se mantiene la creencia de que a esta edad ya se puede reproducir el modelo competitivo convencional, más propio del deporte federado que del escolar.” (Doc. 14, p. 3)

Parte de la solución la tenemos en el cambio de modelo hacia una reducción de la importancia del resultado competitivo y un mayor enfoque recreativo, aunque se mantenga la competición en algunos casos. De este modo, se produce un cambio en la *“población diana”* a quien va dirigido. El problema de los sábados se subsanó al siguiente curso (2009/10),

concentrando casi todas las actividades competitivas de Secundaria y los encuentros de Primaria los viernes por la tarde.

Uno de los problemas más graves es la escasa duración del periodo de competición, *“demasiado condicionada por calendario autonómico de Juegos Escolares.”* (Doc. 14, p. 3).

Se destaca *“la escasa o nula oferta deportiva para el colectivo femenino o para quienes no tienen interés por la competición”* (Doc. 14, p. 4), provocado por un *“planteamiento poco actualizado a los modelos deportivos contemporáneos”* (Doc. 14, p. 4) que denominamos alternativos y que han venido mostrando grandes avances a lo largo de estos años en la incorporación de los jóvenes a la práctica deportiva. Creemos que el tópico de la competición como elemento motivador no puede generalizarse y, menos aún, entre los adolescentes.

A estos problemas se añaden los que tienen que ver con aspectos organizativos y de coordinación con los centros de Secundaria:

- “- Dificultad en la comunicación y coordinación con los centros.*
- Retraso y falta de concreción en las inscripciones de los equipos.*
- Dificultades en el empleo del material escolar y escaso material propio del deporte escolar.*
- Infrautilización y escasez de espacios deportivos de los centros.”*
(Doc. 14, p. 5)

En este sentido, cabe reflexionar sobre cuál es la causa de esta actitud distante. Aunque existen excepciones de profesores que están aún motivados y se esfuerzan por sacar adelante el deporte escolar de su centro, el análisis de la oferta de los últimos años nos muestra que:

- La actividad competitiva era escasísima y desorganizada.
- Surgían con frecuencia problemas de conducta en las competiciones y en los entrenamientos.
- El programa se centraba prácticamente en el fútbol sala y el baloncesto de categoría infantil masculina, incentivado por las fases autonómicas de los Juegos Escolares.

Pérez Turpin y Suárez Llorca (2007) mostraban con claridad la relación que existía entre el abandono del deporte escolar en Alicante con la estructura competitiva y organizativa de las competiciones centradas en la clasificación para las fases autonómicas.

Con un panorama así, la confianza en el deporte escolar seguramente se ha perdido casi por completo. Para recuperar esta confianza es imprescindible ir más allá del diálogo con el profesorado, se deben poner soluciones prácticas reconsiderando el modelo de referencia y, como recogía este informe, no dar por supuesto que los Juegos Escolares son la única opción en estas edades porque ya sean suficientemente mayores.

Por último, se recogen algunas debilidades del programa que sobresalen más en el deporte escolar de Secundaria. Su origen se encuentra en la falta de preparación de los monitores, con una generalizada *“falta de recursos para la resolución de los conflictos habituales en estas edades debido a la falta de experiencia y a la cercanía generacional”* (Doc. 14, p. 6). Además, al haber quedado este programa fuera del proyecto I+D+i, existe menor seguimiento de estos monitores por parte de la UVa, quedando su organización al cargo del propio IMD que carece de personal para llevar a cabo esta labor.

Por tanto, percibimos del análisis de este documento y de los anteriores informes, que el deporte escolar en Secundaria se encuentra *“al paio”*, sin rumbo, sin timón y sin timonel.

8. Memoria 2009 del IMD de Segovia. (Doc. 15, 2010)

Uno de los documentos que suelen tener mayor importancia en la comunicación de los programas deportivos de una entidad local es su anuario o memoria deportiva anual. En este caso analizaremos la Memoria 2009 del IMD de Segovia, desentrañando qué aspectos dan más relevancia como documento comunicativo y cuál es la visión que se deja entrever en su imagen corporativa y su discurso.

Lo primero que llama la atención es su portada, en la que no aparece ninguna imagen relacionada con el deporte en edad escolar, pese a la relevancia que ha tenido en su política deportiva durante los últimos. Todas las imágenes son relacionadas con el rendimiento deportivo, como estandarte e imagen de una política exitosa. Parece que los logros en participación y calidad del deporte escolar que abanderan en el discurso político y en el texto que analizaremos a continuación no *“venden”* igual de bien (Riera Ferrán, 2003).

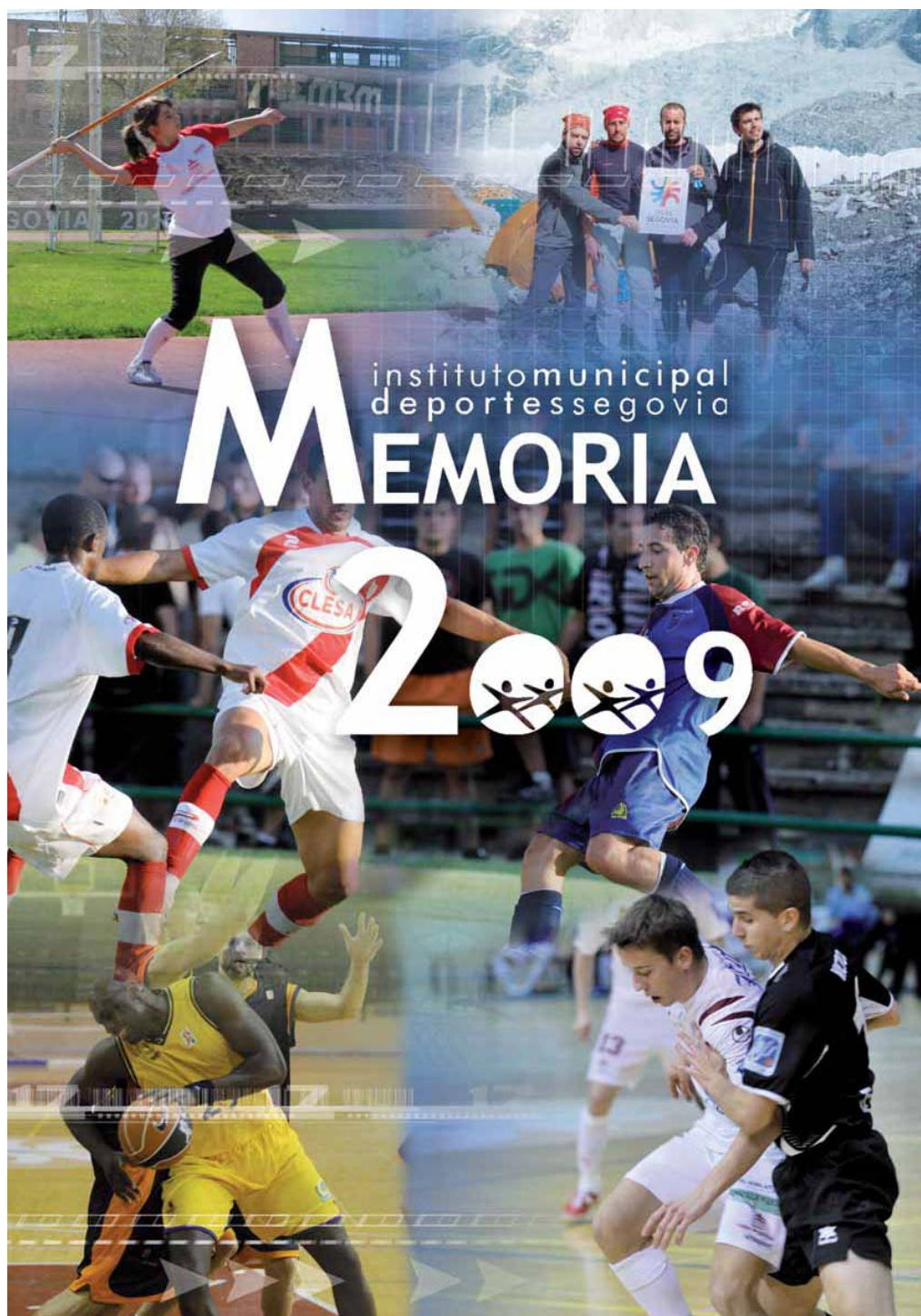


Imagen 7.6. Portada de la Memoria 2009 del IMD de Segovia. (Doc. 15, 2010)

Además, podemos ver que la mayoría de las imágenes son de deportes mayoritarios, tanto en la práctica como en su seguimiento mediático por parte de los ciudadanos de Segovia, con un especial protagonismo del fútbol, ocupando la parte central y dos sextas partes de la superficie, pese a que no se obtengan resultados deportivos significativos a nivel local.

Esta portada contrasta con el Saluda del Concejal de deportes, donde se recogen referencias a casi todos los proyectos representativos de ese

ejercicio, haciendo especial mención a las infraestructuras, por el considerable avance acontecido gracias al Fondo estatal de inversión local (Plan E), seguido del *“impulso definitivo al Deporte Escolar”* (Doc. 15, p. 5) del proyecto *“Iniciación deportiva extraescolar”* coordinado en colaboración con la Universidad de Valladolid (UVA).

En un primer apartado hacen una síntesis del Plan director deportivo de Segovia (Doc. 15, p. 9) que se encontraba en ese momento casi concluido. Puesto que ya hemos hecho un análisis de este documento y no encontramos diferencias significativas en el texto, no nos detendremos más en esta parte del documento.

El segundo apartado lo dedica a ofrecer una serie de información y datos sobre la participación en los diferentes programas. En primer lugar, nos encontramos con el deporte escolar (Doc. 15, p. 10), lo que muestra la importancia para la memoria de ese año 2009, algo que vuelve a contrastar con la imagen corporativa que ofrece la portada. Hacen una mención a las relaciones de colaboración intra e inter institucionales para acometer este programa (IMD, Casa Joven y UVA), así como a la formación de los monitores a través de la recién creada Escuela de Formación del IMD. Volvemos a encontrar cierta falta de clarificación de los conceptos empleados, pues vuelven a aparecer los Juegos Escolares como sinónimo de deporte escolar, pese al cambio de enfoque introducido, sobre todo durante los dos últimos cursos para los escolares de Educación Primaria, diferenciándose totalmente del deporte desarrollado para los de Secundaria. Resaltan el carácter polideportivo del deporte practicado por los más pequeños y el carácter especializado por modalidades del practicado por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria; haciendo énfasis en la ampliación lograda en el número de horas semanales de entrenamientos y encuentros. Sin embargo, la realidad difiere bastante de estos datos, pues en Secundaria se volvió a repetir la estructura reduccionista de competiciones limitada a un calendario condicionada por la clasificación provincial de los Juegos Escolares, que comienza tarde (noviembre) y finaliza pronto (abril).

En la siguiente página (Doc. 15, p. 11) se presentan una serie de datos cuantitativos de participación que no nos concuerdan con el modelo que preconiza el IMD durante ese año en el deporte escolar, tanto en programas como en número de participantes por modalidades.

En el apartado de deporte escolar en Primaria presentan tres programas con la participación de cada uno de ellos: motricidad infantil (140 participantes), Juegos Escolares (2211 participantes) y Deporte 10+ (31 participantes). No mencionan específicamente el programa de Iniciación deportiva extraescolar que tan buenos resultados estaba dando a juicio del concejal en la introducción de esta memoria.

Dentro del programa que denominan Juegos Escolares incluyen diferentes modalidades de las cuales la mayoría no son propiamente Juegos Escolares, sino más bien deporte en edad escolar.

- Las actividades de esquí (284 participantes) e hípica (371 participantes) se realizan como programas extraescolares introducción a esos deportes de manera puntual.
- El programa de natación escolar (620 participantes) se incorpora dentro del horario lectivo de Educación Física de los centros educativos de Segovia, un día a la semana, para los escolares de segundo ciclo de Educación Primaria, con fines de enseñanza. Aparte, se celebra la final provincial de natación un día de mayo, en cuya categoría infantil sirve para la clasificación para la fase final autonómica.
- Suponemos que el programa polideportivo se refiere al Programa de "Iniciación deportiva extraescolar", con un enfoque educativo y ajeno a los Juegos Escolares convocados por la Junta de Castilla y León. Los 341 participantes que aparecen no son ni la mitad de los que realmente participaron en ese programa durante ese año (Doc. 14, p. 2).

El resto recoge la participación en las convocatorias de Juegos Escolares, en su fase provincial o en su fase previa local: ajedrez (21 participantes), atletismo (346), bádminton (47), bádminton (47), baloncesto (215), balonmano (66), frontón (41), fútbol sala (278), judo (138), tenis (265), tenis de mesa (76) y voleibol (35). La mayoría de los participantes de cada deporte pertenecen a escolares de Secundaria, excepto en ajedrez, atletismo y judo que tienen 16, 209 y 128 participantes de Primaria, respectivamente. Además, echamos en falta otras modalidades que se han celebrado en el ámbito provincial y en el que han participado escolares de la capital, como campo a través, orientación o duatlón, lo que denota cierta falta de control y coordinación sobre las actividades escolares y, por tanto, la necesidad de elaborar una planificación que integre a todos los programas en edad escolar.

A la luz de estos datos podemos comprobar que el modelo de deporte escolar aún sigue sin estar revisado y clarificado completamente, pues se mezclan programas de diferente carácter y distinto ámbito organizativo, bajo la denominación genérica de Juegos Escolares. El término genérico adecuado sería el de deporte en edad escolar, diferenciando los programas que son realmente Juegos Escolares de los que no. De este modo, se mostrará realmente la variedad de la oferta y el respaldo de su participación. Con los datos que hemos analizado, el mensaje que se percibe es que el deporte en edad escolar sigue siendo el de siempre, donde el enfoque polideportivo parece ser una pequeña parte de un sistema eminentemente competitivo.

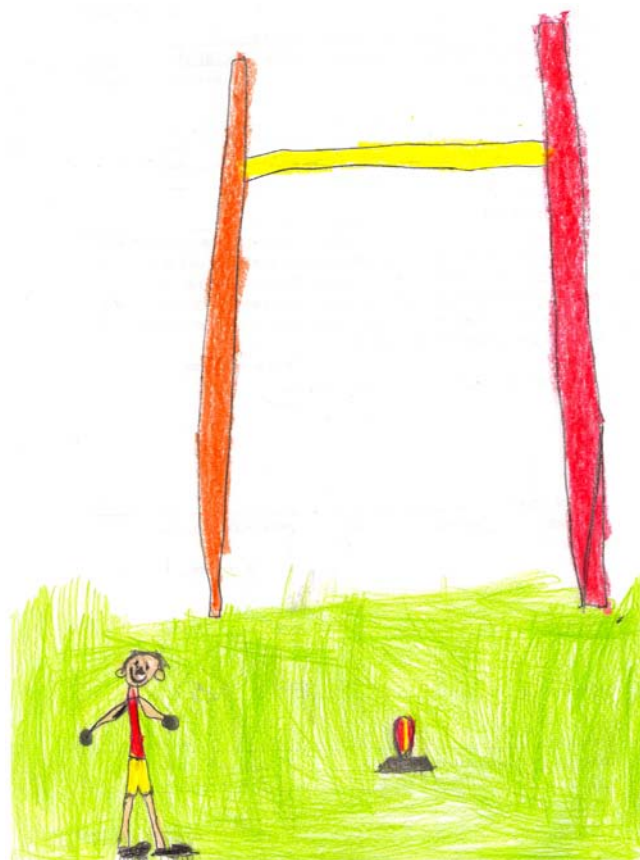
Revisando el tratamiento de los datos sobre el deporte escolar llevado a cabo en el municipio de Segovia no parece apreciarse una evolución del modelo, aunque lo cierto es que sí lo ha hecho, como hemos podido ir

viendo en los diferentes documentos. Esta aparente contradicción creemos que se debe a la enorme resistencia que supone superar estereotipos muy consolidados, que afloran súbitamente en estos documentos públicos, con la intención de ser más mediáticos. El modelo tendrá indicios de empezar a consolidarse cuando los organizadores se den cuenta de que una memoria con presencia predominante de los ciudadanos también tiene gran interés público, no sólo si aparece el deporte de élite⁶. Esta memoria hace una síntesis de las noticias más relevantes a lo largo del año recogidas en los boletines periódicos del IMD. Entre ellas, aparecen referencias a todo tipo de deportes. Sin embargo, en la memoria final, es el deporte de siempre, competitivo, de élite, el que abandera los logros alcanzados, algo que consideramos ciertamente incoherente. Todo esto se superará con la interiorización real y profunda del modelo de “Deporte para todos” que preconizan (Doc. 9, 2010). Un buen síntoma de ello será la aparición en la portada de niños y niñas haciendo deporte, junto a personas mayores caminando y una imagen, por ejemplo, de un equipo de barrio de los Juegos Municipales. El discurso se conciliará con las ideas y, por tanto, se clarificarán los valores de referencia, entre los que el deporte de ocio, el deporte para la salud y el deporte de élite se equipararán al deporte educativo.

En el siguiente capítulo presentaremos los resultados obtenidos tras el análisis de la información recogida en los grupos de discusión que se llevaron a cabo con los diferentes agentes implicadas en el deporte escolar (alumnado, profesorado de Primaria y Secundaria, padres y madres y monitores). Con ello obtendremos una imagen completa de la visión del deporte escolar de los agentes implicados en Segovia, comparándola con lo que hemos recogido en este capítulo, con lo que podremos valorar la viabilidad de un modelo alternativo de deporte escolar educativo.

⁶ En el Anuario deportivo del 2009 de la Junta de Castilla y León se puede ver cómo la mayoría de las provincias pretenden mostrar sus logros deportivos sólo con los resultados competitivos, excepto Soria que hace un interesante repaso de lo que ha sido el deporte escolar, poniendo en valor un nuevo modo de apreciar el éxito en una política deportiva, al margen del deporte de élite.

Capítulo VIII. El deporte escolar de Segovia en el discurso de sus agentes implicados.



Tirando a palos en rugby (Teo)

1.	<i>Utilidad o fin del deporte escolar.....</i>	378
1.1.	Utilidad formativa o fin educativo.....	378
1.2.	Utilidad de acondicionamiento físico y fin saludable.....	382
1.3.	Utilidad lúdica y fin recreativo.....	383
1.4.	Utilidad agonística y fin de rendimiento.....	385
2.	<i>Características del deporte escolar.....</i>	389
2.1.	Deporte escolar mixto frente a segregado por género.....	390
2.2.	El deporte escolar polideportivo frente al especializado.....	392
2.3.	Deporte escolar inclusivo frente al selectivo, y el participativo frente al eliminatorio.....	395
2.4.	El deporte escolar educativo.....	397
3.	<i>Organización del deporte escolar.....</i>	398

3.1.	Modelos de organización.....	398
3.2.	Vinculación con el centro escolar.	406
3.3.	Implicación y participación de las diferentes administraciones.	414
3.4.	Implicación / participación de las familias.....	417
3.5.	Implicación del alumnado.....	420
3.6.	Los monitores.....	421
4.	<i>Calidad del servicio deportivo escolar en la ciudad de Segovia. Situación y propuestas...</i>	427
4.1.	Instalaciones deportivas en Segovia.....	427
4.2.	Organización del deporte en Segovia.	429
4.3.	Dotaciones del deporte escolar en Segovia.	431
4.4.	Promoción del deporte en Segovia.....	432
4.5.	Formación de los monitores de deporte escolar de Segovia.....	432
5.	<i>Distribución de intervenciones según las características de los participantes.</i>	433
5.1.	Grupo de discusión 1 (GD 1). Padres y madres.....	433
5.2.	Grupo de discusión 2 (GD 2). Alumnado.....	434
5.3.	Grupo de discusión 3 (GD 3). Maestros y maestras de de centros de Educación Primaria.....	435
5.4.	Grupo de discusión 4 (GD 4). Profesorado de centros de Educación Secundaria.....	435
5.5.	Grupo de discusión 5 (GD 5). Monitores y monitoras de deporte escolar....	436
5.6.	Análisis cualitativo global de las intervenciones en todos los grupos de discusión.....	436
6.	<i>Conclusiones del análisis de los grupos de discusión sobre deporte escolar.</i>	436
6.1.	¿Por qué y para qué del deporte escolar?.....	437
6.2.	Principios o valores del deporte escolar	439
6.3.	Organización del deporte en edad escolar.	440
6.4.	Medios y recursos humanos y materiales	441

Sentémonos a hablar... y a escuchar. Compartamos nuestras vivencias e ideas sobre lo que tenemos a nuestro alrededor. Seguro que después, todo se ve con mayor claridad, incluso nuestros propios pensamientos.

En el análisis de la información obtenida a través de los discursos producidos por los grupos de discusión, agruparemos los temas tratados por las personas participantes en cuatro grandes apartados.

Un primer bloque se aproximará a desentrañar la utilidad o fin que tiene el deporte escolar para las personas participantes en los grupos. La utilidad se refiere más a la atribución que se le da y el fin al deseo del enfoque que debería tener. Veremos en qué medida dicha utilidad o fin puede ser educativo, lúdico, está centrado en el rendimiento, debe perseguir la salud o fomenta el acondicionamiento físico. Como planteábamos en el “tetraedro del deporte escolar” ninguna postura está radicalmente orientada a un enfoque, sino que se trata más de tendencias predominantes en determinado sentido, más o menos dirigido hacia la educación.

Como utilidad educativa encontraremos en los discursos los valores, el papel del deporte escolar como promotor de hábitos para la vida, la importancia del conocimiento de los deportes y la educación de la motricidad. Desde un modelo de deporte escolar más centrado en una finalidad de promoción de la salud indagaremos sobre su papel preventivo, como complemento de la actividad sedentaria o como deporte terapéutico. La utilidad lúdica nos permitirá enfrentar deporte espontáneo y deporte organizado o dirigido y estudiar el papel del deporte escolar en la ocupación del tiempo libre. Finalmente, la visión del deporte escolar como búsqueda del rendimiento sondeará opiniones sobre la faceta competitiva del deporte escolar.

Un segundo apartado incluirá información sobre las características que atribuyen al deporte escolar los participantes en los grupos de discusión, en términos generales. Hablaremos de deporte mixto frente al segregado por género, donde la relación con la edad representa una combinación fundamental en el desarrollo del deporte escolar y su abandono. Un segundo rasgo que surgirá en el discurso será el carácter multidisciplinar (polideportivo) o especializado del deporte escolar. Otro de los aspectos considerados será el carácter participativo o inclusivo frente al selectivo o eliminatorio del deporte escolar. Relacionado directamente con las utilidades y finalidades dadas al deporte escolar, valoraremos otra característica del mismo: su carácter educativo.

En un tercer apartado nos referiremos al punto de vista de las personas participantes en los grupos sobre la organización del deporte escolar,

abordando diferentes aspectos de ella: la confrontación entre dos modelos de gestión del deporte, el federado (clubes) y el desarrollado en centros educativos; la implicación y participación de las administraciones, de las familias y del alumnado; la figura de los monitores y la vinculación del deporte escolar con los centros educativos.

Finalmente, un cuarto apartado afrontará la calidad del servicio deportivo escolar en el municipio de Segovia, aportando opiniones sobre su situación y, en algún caso, propuestas de mejora en cuanto a instalaciones, organización, dotaciones, promoción y formación. Esta información nos brindará la visión que tienen concreta de la realidad local, interpretada desde su experiencia.

En el desarrollo de estos resultados apoyaremos las opiniones sobre cada aspecto en comentarios directos de los participantes. El tono de dichas intervenciones nos permitirá comprobar que unas veces las personas intervinientes hablan desde sus deseos acerca de lo que debe ser el deporte escolar y en otras ocasiones lo hacen desde las atribuciones que dan al mismo. En todo caso, desde la experiencia y conocimiento que tenemos de la realidad podremos interpretar estas valoraciones. En ocasiones subyace otra información no explícita de gran valor, que sólo podrá mostrarse gracias a dicha interpretación basada en la permanencia en el campo del investigador.

Un primer análisis global de las aportaciones de los grupos de discusión permite observar algunas particularidades:

- En el caso del grupo de padres y madres predomina la preocupación por temas de carácter organizativo, referentes al deporte escolar, haciendo especial alusión a aspectos como las diferencias entre deporte en edad escolar de los colegios y de los clubes, lo que refleja las preocupaciones diarias que se plantean a la hora de elegir las actividades extraescolares de sus hijos, tal como señalan Latorre Román y cols. (2009); Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001); Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2007) o Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006).
- El discurso del alumnado está muy centrado en las utilidades del deporte escolar y en su situación en Segovia. Nos interesa mucho saber cómo vivencian la práctica deportiva y qué valor le atribuyen, en línea con los estudios de Fraile y de Diego (2006); Pérez Turpin y Suárez Llorca (2007); Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2007), además de ser evaluadores del estado del deporte escolar en Segovia.
- Los discursos de maestros y maestras no olvidan las referencias a utilidades y características del deporte escolar, especialmente desde el discurso sobre su finalidad educativa, como ocurre en el caso del estudio de González, Blasco y Campos (2005), demandando una mayor coordinación con la asignatura de Educación Física.

- Tanto los padres y madres como el profesorado de Primaria y de Secundaria y los monitores coinciden en el interés por temas de organización en cuanto a aspectos como la vinculación con el centro escolar, la implicación de las familias y las reflexiones sobre los monitores, aspectos que también surgen con frecuencia en otros estudios, como los de Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos (2008); Macazaga, Vizcarra y Rekalde (2006); Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006).

En la siguiente tabla recordamos la codificación de los participantes:

	<i>Descripción</i>	<i>Clave</i>
Agentes implicados en el deporte escolar, diferenciando el género de los participantes.	Padre	<i>P</i>
	Madre	<i>M</i>
	Alumno	<i>AO</i>
	Alumna	<i>AA</i>
	Monitor	<i>MO</i>
	Monitora	<i>MA</i>
	Docente varón (maestro de Primaria o profesor de Secundaria)	<i>DO</i>
	Docente mujer (maestra de Primaria o profesora de Secundaria)	<i>DA</i>
	Director	<i>DR</i>
	Directora	<i>DRA</i>
Tipo de centro¹ al que se asocia el participante.	Colegio de la Zona 1 (Primaria)	<i>Z1</i>
	Colegio de la Zona 2 (Primaria)	<i>Z2</i>
	Centro Educativo Público que imparte Educación Secundaria	<i>PU</i>
	Centro Educativo Concertado que imparte Educación Secundaria	<i>PR</i>

Tabla 8.1. Claves de codificación de los participantes en los grupos de discusión.

¹ En el Anexo 5 se especifican los centros que se incluyen en cada categoría.

En esta otra se recogen los participantes en los diferentes grupos de discusión. El código de cada documento se refiere a la clave de clasificación en los anexos:

	<i>Descripción</i>	<i>Código de documento</i>
Grupo de discusión al que pertenecen las citas.	Padres y Madres	<i>GD 1</i>
	Alumnado	<i>GD 2</i>
	Maestros y Maestras (Educación Primaria)	<i>GD 3</i>
	Profesorado (Educación Secundaria)	<i>GD 4</i>
	Monitores y monitoras	<i>GD 5</i>

Tabla 8.2. Codificación de los documentos de transcripción de los diferentes grupos de discusión (En anexos).

1. Utilidad o fin del deporte escolar.

Es difícil encontrar opiniones que adjudiquen una única utilidad al deporte escolar. Lo más frecuente es que en ellas se combinen diversos valores del mismo. Las siguientes citas responden a esta posición: un padre y un alumno nos ilustran en este sentido:

P2.Z2: “(...) yo creo que es indudable que no solo es importante sino que es imprescindible hacer deporte, por cuestiones físicas elementales, pero también por divertimento, por probablemente aprendizaje de otras cuestiones relacionadas con determinados valores (...)” (GD 1, p.2)

AO.Z2: “Bueno pues a mí me gusta porque es divertido, también porque así puedes tener un buen estado físico y también si eres bueno y ganas pues mejor todavía.” (GD 2, p.1)

En otros casos, sí podemos observar que predomina una tendencia del deporte escolar sobre las demás. A continuación desarrollaremos las opiniones de las personas participantes en los grupos sobre cada una de las utilidades del deporte escolar.

1.1. Utilidad formativa o fin educativo.

Los cinco grupos de discusión coinciden en otorgar una utilidad educativa al deporte escolar. Dicha utilidad se concreta en la definición de valores a desarrollar en el alumnado, en la promoción de hábitos para la vida, en el conocimiento de diferentes deportes y en el desarrollo de la motricidad. De forma directa, son maestros y monitores deportivos provenientes de la Escuela de Magisterio los principales avalistas del valor educativo del deporte escolar, algo previsible teniendo en cuenta el enfoque de su

formación inicial. González, Blasco y Campos (2005) también han podido constatar esta visión del profesorado.

DO3.Z1: *"(...) tiene que ser educativo 100%, creo que tiene que ser el primer valor, pero estoy hablando sea deporte federado, sea deporte escolar, yo creo que el componente educativo siempre que esté de responsable alguien, tiene que ser el objetivo prioritario."* (GD 3, p.4)

MO.Z2: *"Pero es que nosotros como monitores también tenemos nuestra parte de educadores."* (GD 5, p.13)

1.1.1. Educación en valores.

Las referencias al término "valores" de forma explícita son escasas por parte de los participantes en los grupos, aunque sí aparecen algunas:

MO.PR: *"(...) se ve una diferencia sobre todo en los chicos que forman parte de un equipo y principalmente a deportes de equipo, les potencia valores."* (GD 5, p.2)

DO1.Z2: *"Por eso entiendo deporte escolar como deporte (...) donde se tienen que trabajar tanto la importancia de los valores de la colaboración y el respeto (...)".* (GD 3, p.3)

El esfuerzo (entrega, sacrificio) aparece como tal valor en los grupos de padres y madres, profesorado de Secundaria.

DA.PR: *"(...) estamos diciendo muchas veces que en la sociedad nuestra se pierden valores de muchas cosas (...) y, a lo mejor, el deporte enfoca hacia muchas cosas, esfuerzo, sacrificio (...)"* (GD 4, p.2)

P3.Z2: *"Sí, sí al deporte y a la Educación Física (...) porque vas a aprender pues una serie de valores: esfuerzo, entrega, etc., yo soy muchísimo más partidario de los deportes de equipo, porque creo que además haces unas relaciones sociales (...)"* (GD 1, p.3)

Parece que surge de la preocupación por cierta tendencia actual de los jóvenes a la falta de tolerancia del esfuerzo y al deseo de la recompensa inmediata, discurso muy extendido en el ámbito de la Educación Secundaria (Aranguren Gonzalo, 2002; Guillot, 2007) y de la educación en las familias (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001).

DO.PR: *"(...) la cultura del esfuerzo se está perdiendo, entonces, el deporte requiere cierto esfuerzo (...). Yo siempre he constatado que las personas que son buenos deportistas suelen ser buenas personas y buenos ciudadanos, porque tienen eso, disciplina y todo lo que implica la cultura deportiva."* (GD 4, p.2)

La mayor unanimidad se produce en la consideración de la socialización como uno de los mayores logros del deporte escolar: tanto padres y madres como alumnado, maestros y monitores hacen hincapié en dicho valor, que en realidad es un compendio de todos aquellos valores sociales (convivencia, responsabilidad y diversidad). Como vemos, el profesorado de Secundaria hace referencia al desarrollo de la disciplina a través del

deporte escolar, reflejo de la conflictividad existente a estas edades y de la visión estereotipada del deporte como forjador del carácter de los jóvenes (Contreras Jordán, 2000), por su parte, los maestros mencionan el respeto en general y a las normas en particular, junto a la colaboración. El grupo de monitores añade el valor de la participación como logro del deporte escolar.

DA.PU: *"(...) los chicos hacen deporte porque hay competición pero que tiene que primar el que juegue todo el mundo, el que no haya malas contestaciones, si eso también se pierde es que estamos haciendo otra cosa."* (GD 4, p.14)

MO.PU: *"En el deporte escolar lo que tiene que primar es la convivencia, lo más importante que puede ocurrir es que el que es más torpe sea titular y la estrella se quede en el banquillo porque, porque hay que compaginar las dos cosas, o sea, en el deporte escolar nadie se puede quedar sin jugar, todo el mundo tiene que participar".* (GD 5, p. 2)

El alumnado considera como uno de los logros la autonomía personal de quien lo practica, valor personal ligado al valor de libertad y de responsabilidad personal que perciben con la mejora deportiva.

AO.PR: *"Sí porque, por ejemplo, yo creo que cuando tú haces deporte es la manera de liberarte (...)"* (GD 2, p. 1)

AOPR: *"Pues a mí en el deporte lo que más me gusta es cuando me supero, por ejemplo, en la natación cuando hago una buena marca pues siempre estoy contento, y además a mí me libera mucho hacer deporte"*(GD 2, p. 1).

1.1.2. Promoción de hábitos y conductas para la vida.

Constatamos el interés del grupo del alumnado por destacar la utilidad del deporte escolar como promotor de hábitos o conductas para la vida: desarrollo de comportamientos y actitudes de aceptación de la derrota, juego en equipo o respeto a los demás, como también recogieron Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos (2008) o Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006). Dichas opiniones responden a los principales aprendizajes que les ha aportado la práctica del deporte escolar:

AO.PU: *"También es una forma de saber comportarte, porque saber perder también es una virtud del deporte (...)"* (GD 2, p.2)

AA.PR: *"Jugar en equipo."* (GD 2, p.10)

AO.PU: *"(...) aparte de saber cómo jugar. Hay que saber decir "te he dado, lo siento". Disculpate es algo importante, yo creo."* (GD 2, p. 10)

AO.Z1: *"Pues saber perder igual que saber ganar, pasártelo bien y jugar en equipo."* (GD 2, p.10)

En ocasiones, los participantes se refieren a actitudes negativas asociadas a la competición, como generadora de conflictos y malos modales, como recogieron los grupos de discusión del estudio de Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006).

AA.Z1: *"(...) ves a los padres y a los niños enfadados, gritando a los árbitros, y ahí también se aprende un comportamiento, pues el deporte además de que te guste te enseña también cosas de actitud."* (GD 2, p.3)

El alumnado parece que encuentra en el deporte un modo de prepararse para la vida cotidiana. Sin embargo, como recogemos en la siguiente intervención de una alumna de primaria, esta preparación no se dirige a prepararse para la dura realidad, sino que son capaces de reflexionar sobre lo que les aporta para su integración en su círculo de amistades, donde la opinión de los demás es muy importante:

AA.Z1: *"(...) me ha enseñado actitud, cuando has dado a alguien, darle la mano y pedirle perdón. También me ha enseñado a quitarme el miedo a quedar mal o a dar lo mejor de ti (...). También me ha enseñado a entregarme, a jugar más en equipo (...)." (GD 2, p.10)*

Junto a la educación en valores y la promoción de hábitos, la utilidad educativa del deporte escolar incluye aspectos como dar conocimiento al alumnado de diferentes deportes y la promoción de la educación motriz, especialmente necesaria desde los primeros años de escolarización, tal y como señalan padres, monitoras y maestras:

P4.Z1: *"(...) qué objetivos tendría el deporte escolar, el deporte base y tal, para mí un objetivo real es que los chavales a una determinada edad de colegio pudieran optar por practicar de una manera ya incluso fuera del colegio, unos cuantos deportes, o sea que tuvieran ese tipo de ofertas en general (...)" (GD 1 p.14)*

DA1.Z2: *"(...) hay que marcarse cuál es el objetivo del deporte escolar, para mí es fomentar hábitos, sobre todo futuros, motrices, de que en el futuro efectivamente puedan seguir practicando alguna actividad física que siempre es muy buena (...)" (GD 3, p.4)*

Estas dos monitoras hacen referencia al aprendizaje motriz y a su transferencia para el aprendizaje en general, especialmente importante en las primeras edades (Ruiz Pérez, 1994).

MA.Z1: *"(...) los niños antes que estar sentados en una silla y aprendiendo, tienen que aprender moviéndose, entonces no es que sea importante solo la Educación Física en la edad escolar, sino en todo, desde el principio ellos aprenden moviéndose." (GD 5, p. 1)*

MA.Z2: *"Su motricidad aumenta, no están tan quietos, intentan coordinar mejor los movimientos, no están en casa sentados y siguiendo el prototipo, están más libres, más activos." (GD 5, p.1)*

1.2. Utilidad de acondicionamiento físico y fin saludable.

Aunque no tenga especial incidencia en los discursos de los grupos de discusión, la utilidad que busca el desarrollo de la salud a través del deporte escolar tiene su presencia:

P3.Z2: *“Sí, sí al deporte y a la Educación Física, por motivos de salud (...)” (GD 1, p.3)*

El alumnado parece identificar actividad física con hábitos saludables, especialmente aquellos que encuentran más próximos como el tabaquismo y el consumo de alcohol.

AA.PR: *“También lo del paso a la ESO que haces más deporte, también es porque hay alumnos que fuman y claro, para mejorar su salud porque es esencial.” (GD 2, p.7)*

AO.Z2: *“Los que fuman y beben en mi clase, por ejemplo, no hacen deporte, prefieren ir de botellón.” (GD 2, p. 8)*

La utilidad saludable del deporte escolar como factor preventivo de problemas de salud o de comportamientos poco saludables también la recogen los adultos.

M1.PR: *“A los 16 y 17 años saben que si tienen que ir a entrenar el sábado a la natación, al tenis o a lo que sea, el viernes no pueden tomar la litrona que se toman.” (GD 1, p.10)*

Parece que también el sedentarismo y las consecuencias para la salud infantil van siendo un factor que reforzando el modelo inclusivo de deporte escolar, frente al competitivo que excluye a los menos motivados ni capacitados.

DO1.Z2: *“(...) ahora mismo estamos viendo que los niños hacen otras cosas, tienen otros hobbies, y eso pues a veces es hobbies en los que están mucho tiempo estancados, sentados sin realizar ningún tipo de actividad y conlleva a que los porcentajes de obesidad ahora mismo en los niños sean mayores, y toda la vida se ha jugado y yo creo que es un elemento fundamental, también como condicionante de la salud.” (GD 3 p.1)*

MA.PU: *“Coger hábitos para el futuro (...) para que así de mayores sigan haciendo y no lleven una vida sedentaria.” (GD 5, p. 1)*

En el grupo de discusión de docentes de Primaria surge otro de los fines asociado al deporte escolar: su faceta de deporte terapéutico con alumnado de educación especial, gracias a la participación de la directora del colegio de educación especial de Segovia:

DRI.Z1: *“Decíamos antes que tiene que ser educativo pero en el caso tuyo [DRA1.Z2] tiene que ser casi terapéutico.” (GD 3, p.6)*

DRA1.Z2: “(...) efectivamente es terapéutico, porque un chico de mi colegio que no es capaz de hacer una ficha, que no llega ni a leer ni a escribir, pues que sea capaz (...) de hacer una carrera y decir que ha ganado por ejemplo, aunque estábamos hablando de la competición, pues eso ya está toda la mañana como unas pascuas, o sea que para ellos es súper importante que en algo puedan ganar (...) un chico que no se puede mover (...) puede aprender a andar mejor, porque eso les viene fenomenal y muchas de las cosas (...) son terapéuticas, el mantener el equilibrio, etc.” (GD 3, p.6)

En este sentido, un modelo más amplio de deporte escolar, que no se ciña al calendario competitivo, puede lograr mejores resultados de implicación de sectores de la población escolar que normalmente se distancian de la actividad física por cuestiones de competencia motriz y de autoconcepto. En estos casos, prevenir hábitos de riesgo para la salud se convierte en una prioridad para las administraciones, que no pueden obviar el deporte escolar como medio para conseguirlo. Buen ejemplo de ello ha sido la experiencia y el estudio de Martínez Vizcaíno (2008) en una provincia de muy similares características con Segovia.

1.3. Utilidad lúdica y fin recreativo.

La utilidad lúdica y recreativa del deporte escolar tiene especial presencia en el grupo del alumnado como forma de liberación y, sobre todo, de socialización, como recogen numerosos estudios sobre las motivaciones para la práctica de deporte entre los escolares (Edo Hernández, 2003; Fraile y de Diego, 2006; Fraile y otros, 2002; Latorre, 2006; León Zarceño, 2008; Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007).

AO.PR: “(...) cuando tú haces deporte es la manera de liberarte y de hacer ejercicio. Yo me divierto haciendo deporte y luego si lo haces con amigos y te estás riendo pues mejor todavía (...).” (GD 2, p.1)

AA.Z1: “(...) yo hago deporte porque me divierto, es conocer a gente, es pasar un buen rato, es olvidarse un poco de estudiar y está bien.” (GD 2, p.1)

AO.Z1: “Haces amigos y te lo pasas muy bien haciendo deporte.” (GD 2, p.2)

También en el grupo de monitores deportivos se hace referencia a la vertiente lúdica del deporte escolar:

MO.PR: “(...) una de las cosas fundamentales de los juegos escolares, sobre todo cuando los chicos son pequeños es que los chicos disfruten” (GD 5, p.13)

Otras intervenciones, en este caso desde el grupo del profesorado, añaden al aspecto de diversión el de implicación y compromiso con unas normas y con cierta disciplina, en la línea de las preocupaciones por acotar, de algún modo, esa libertad descontrolada de la juventud actual:

DA.PR: “(...) la diversión también supone lo que nosotros tenemos como lema que lo primero es para divertirse y, efectivamente es un deporte que si ganamos estupendo pero mira si no ganamos queremos que los niños se diviertan, que hagan deporte y tal, pero claro, dentro de unas normas ya que tú no puedes venirte a divertir y ahora no hago nada, ahora me siento ahí o es que hoy no me apetece. (...) igual que tu vas a música o no se qué, necesita una disciplina de enseñanza, técnica (...)” (GD 4, p. 3)

El deporte transmite sensación de libertad en un entorno regulado o autorregulado, no necesariamente impuesto externa. En este sentido, Guillot (2007) propone una autoridad responsable frente a la “autoridad que destruye” la libertad de los escolares.

1.3.1. El deporte espontáneo frente al organizado o dirigido.

En algunos casos se relaciona el deporte escolar con el juego espontáneo situando éste como condición para que aquél pueda desarrollarse. En este sentido, el deporte escolar parece que ocupa el espacio dejado por el juego espontáneo en las calles de la ciudad como se desprende del estudio de Camino, Maza y Puig (2008), en el que se analizan los usos de los espacios públicos de una gran ciudad. Sobre la relación entre deporte espontáneo y organizado o dirigido hablan varios maestros:

DO3.Z1: *Yo creo que antes era más fácil, antes existía el barrio, existía una cercanía, que podías salir a jugar con tus amigos abajo, al patio y a la calle y no había ningún tipo de problema (...) ahora está muy controlada la actividad, ahora yo creo que (...) es el padre te lleva a jugar al niño a tal club, a tal asociación, entonces bueno se ha perdido quizás el juego espontáneo que ahora pues hace que tengamos que organizar las actividades mucho más rodadas.*(GD 3, p. 2-3)

DR2.Z2: *Pero entonces el deporte escolar tiene que ser la panacea de todo, la solución para los inconvenientes de la sociedad moderna, no tenemos espacios para jugar, no hay tiempos, no hay seguridad en las calles, hay que regularlo todo (...) le estamos pidiendo al deporte escolar algo más de lo que debería ser, y nos olvidamos un poco a lo mejor del componente lúdico que debería tener.* (GD 3, p.3)

Parece que el deporte escolar, aunque sirva de sustitutivo del juego espontáneo infantil, no aporta lo mismo que aquél. Algunos adultos reflexionan en este sentido, añorando la pérdida de algo que parece haber sido desplazado por las actividades organizadas.

DR1.Z1: *Sí, perdería la espontaneidad, el juego que decía antes él [DO3.Z1], y pasaría solamente a la práctica deportiva reglada y muy regulada, de reglas y todo eso. Es otro problema, claro.* (GD 3, p.3)

DA.PU: “(...) ahora los chicos, pues es evidente que juegan menos. Antes cuando se era pequeño, yo recuerdo que era más de bajar al patio

o a la calle y ahora ya no se baja a ningún sitio, eso se ha perdido y eso es un poco el principio". (GD 4, p.2)

Por tanto, existe un mensaje que nos transmite la importancia del carácter autotélico del deporte escolar (Ferreira Patricio, 1997) y la necesidad de fomentar intervenciones paralelas que permitan extender la actividad física, jugada, espontánea y liberadora más allá del horario escolar y extraescolar, en su tiempo libre fuera del tiempo de ocio dirigido.

1.3.2. Ocupación del tiempo libre.

Desde el punto de vista del profesorado, las nuevas modalidades de ocupación del tiempo libre afectan al desarrollo de actividades como el deporte escolar. De forma implícita vinculan juego, deporte y ocupación del tiempo libre:

DAPU: *"(...) nos han salido serios competidores, (...) Luego otro competidor importante ha sido el tema de la informática, los ordenadores, toda la disciplina tan férrea que se les mete a los chicos de ir a clases particulares de inglés, de música... ha supuesto una competición para el deporte y para el tiempo libre. (...)" (GD 4, p.2)*

DOPU: *"(...)_Si van a inglés, música y tal, ¿los chicos cuando juegan? Si es que no tienen tiempo de jugar, si es que tienen todas las tardes ocupadas, ya ni siquiera deporte, si es que no tienen tiempo de jugar a nada porque todo son actividades (...)" (GD 4, p.3)*

Ante estas aportaciones de los participantes en el estudio se hace explícito un dilema entre la conveniencia del deporte escolar, organizado, compensador de la actividad organizada sedentaria, y la importancia del tiempo libre, creativo y autodirigido por los propios escolares (Orlik, 1990). Como Camino, Maza y Puig (2008), creemos que la clave se encuentra en generar espacios y momentos de juego en condiciones seguras. Aunque sean supervisadas por adultos, permitirán mayor grado de control de los propios escolares, algo que se nos antoja totalmente inviable en un modelo competitivo o de rendimiento.

1.4. Utilidad agonística y fin de rendimiento.

Desde esta perspectiva, encontramos en los discursos de los grupos de discusión referencias a la esencia competitiva del deporte, a los valores positivos o negativos de la competición y a las alternativas a la misma.

La utilidad agonística o de rendimiento del deporte escolar aparece en el discurso del alumnado participante en los grupos de discusión y lo hace identificando deporte escolar con oportunidad para la propia superación:

AAPR: *"Para mí si ganar eso significa que te superas y haces las cosas bien pero aunque pierdas también lo has hecho bien aunque haya alguien que te supere". (GD 2, p.2)*

AAZ2: *"A mí me parece que está bien porque cuando tienes buenas puntuaciones te alegras y también intentas superarte. (...)"* (GD 2, p.2)

Como puede verse, esta idea de autosuperación y de gratificación por los logros está muy generalizada entre el alumnado, independientemente de su edad o sexo, lo que nos muestra el lado positivo y educativo de la competición cuando tiene ciertos matices de rendimiento orientados a estimular el interés por mejorar y el disfrute por el logro.

AAPR: *"Yo cuando juego al fútbol o algo pues ganar a los chicos está bien."* (GD 2, p.2)

AOPR: *"Yo creo que lo importante no es ganar, yo creo que lo importante es ir a lo máximo que tu puedas. (...)"*. (GD 2, p.2)

AAZ2: *"Pues a mi me suele gustar ganar, naturalmente, pero si pierdes lo tienes que asumir (...) aunque pierdas lo mejor es disfrutar del deporte."* (GD 2, p.2)

Siempre desde un enfoque positivo del fracaso, restando importancia al resultado deportivo y centrándose en los progresos individuales y colectivos. Este alumno lo expresa del modo más claro y conciso posible:

AOZ1: *"Pues lo importante es superarte, da igual que pierdas o ganes (...)"*. (GD 2, p.2)

En relación al papel que juegan los monitores como incentivadores de un modelo u otro de competición, recogemos íntegramente una conversación entre un monitor con escasa formación educativa y gran experiencia en el ámbito del deporte base y otra monitora formada con un enfoque educativo y cuya experiencia se centra en el deporte escolar. Llama la atención el modo con el que se ridiculiza la importancia de los estímulos positivos ante el logro y, sobre todo, la vigencia del castigo como estimulador de los resultados deportivos, algo que las tendencias alternativas están planteando desterrar de la enseñanza deportiva en defensa de la dignidad de los escolares (Fernández-Balboa, 2004):

MO.PR: *"Yo no lo sabía pero, hombre, hay que saber medir un poco, por ponerte un ejemplo, haces una competición entre equipos y el que pierde hace flexiones o corre unas vueltas. Si no, ¿qué les haces?"*

MA.Z1: *Dar algo positivo a los que han ganado.*

MO.PR: *Una piruleta.*

MA.Z1: *Parece una tontería, pero es verdad. Que todo esto lo hemos aprendido nosotros este año.*

MO.PR: *Pues a lo mejor vosotros que lo estáis estudiando, pero yo lo que he visto con los años que he jugado, pero no por castigo, o sea yo no veo como un castigo que el que pierde una competición pues haga 10 flexiones y ya está. Crece la competitividad, así todos quieren ganar para no hacerlas."* (GD 5, p. 14)

1.4.1. Esencia competitiva del deporte.

El carácter competitivo del deporte escolar está presente en las opiniones de padres y profesores. Parece haber un acuerdo en la necesidad de control de la competitividad y de educar para ser bien entendida, como también recogieron en sus trabajos González Rivera, Blasco Mira y Campos Izquierdo (2005); Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos (2008); Macazaga, Vizcarra y Rekalde (2006) o Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006):

***P2.Z2:** (...) el deporte organizado por los clubs deportivos pues yo creo que es interesante, a veces han primado más cuestiones de excesiva competitividad y otra serie de aspectos. Pero bueno, en el deporte yo creo que la competitividad es algo consustancial, no podemos privar al deporte de ese ímpetu de ese espíritu competitivo, que en su justa medida sin llegar a excesos (...) (GD 1, p.2)*

***DO.PR:** “Hubo una época en que la competición era como si fueran enemigos. La vida es competencia y tienes que aprender a competir pero bien. Lo que no se puede hacer es quitar la competencia. Un deporte no competitivo no se puede hacer porque primero, compites tú contra ti mismo, sino es que la esencia del deporte se ha acabado, y segundo, compites tú contra otros para mejorar. Claro, lo importante no es la competencia sino la competencia mal entendida. El deporte es competición y lo que hay que hacer es educar la competición pero no decir, vamos a quitar la competición porque si no los chicos no aprenden a competir.” (GD 4, p.13)*

1.4.2. Valores positivos y negativos de la competición.

Encontramos en los discursos alusiones a los valores positivos y negativos de la competición. Entre los aspectos negativos de la competitividad destacan la generación de actitudes negativas o la búsqueda del triunfo como único objetivo:

***AA.Z1:** “(...) He visto en otros equipos contra los que hemos jugado que a veces ganar no es lo mejor, muchos clubs están acostumbrados a ganar y ves a los padres y a los niños enfadados, gritando a los árbitros, (...)” (GD 2, p.3)*

***DA2.Z1:** “(...) el objetivo es ese del deporte escolar, que por lo menos vayan cogiendo gusto por el deporte (...) la competición como se dice a veces no es buena, y menos cuando se van a equipos federados que lo que se busca es ganar a toda costa, es complicado”. (GD 3, p.11)*

De estas intervenciones se desprende un detalle interesante que también identificaron Pérez Turpin y Suárez Llorca (2007); se trata de la incompatibilidad entre equipos federados y escolares en una misma competición, como veremos en el apartado 3.1.4., en el que se trata la convivencia entre el deporte federado y el escolar.

Vemos que hay numerosas intervenciones sobre el mal comportamiento en las competiciones:

DA.PR: *“Entonces tú ves ahí a padres o monitores, que solo piensan en ganar, o insultos descalificando a cualquier alumno, y no, porque eso no es deporte. (...)”* (GD 4, p.13)

Sin embargo, hemos podido recoger resultados dispares en algunos estudios analizados en este sentido. Por un lado, Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006) recogen valoraciones de padres que consideran *“patética y deshonrosa”* (p. 103) el comportamiento de algunas personas en las competiciones; mientras que Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos (2008) pudieron constatar lo contrario. Desde nuestro punto de vista, esto tiene una lectura positiva: existe una concienciación creciente acerca de los aspectos nocivos de las competiciones sin una finalidad formativa o educativa, expresada tanto en la disconformidad de los primeros como en la buena experiencia de los segundos.

Como aspectos positivos, las personas participantes destacan la preparación para la vida, el desarrollo de la capacidad de esfuerzo.

DO3.Z1: *“Yo creo que la competición (...) no es mala, yo creo que aprender a ganar y perder es bueno, porque eso les va a ocurrir en la vida, en la vida van a saber que hay gente con la que van a tener que competir, y yo no creo que sea malo. Sí que es malo si esa competición se convierte en una pelea constante o en una falta de respeto, eso es lo que tendríamos yo creo que enseñar, que hay unas normas y puedo ganar, puedes perder, y yo no creo que la competición en todos los ámbitos sea mala, no, creo que se puede organizar de diferentes formas (...)”* (GD 3, p.3)

DO1.Z2: *“Yo creo que teniendo gente, edad escolar y ciclos de formación (...) yo he competido toda la vida, y yo creo que la competición es buena, te hace mejorar muchas veces como persona también porque te das cuenta de que tienes que esforzarte más (...)”* (GD 3, p.4)

Una tercera vía de opiniones opta por la defensa de una competitividad reglada y regulada:

DO3.Z1: *“(...) hay personas que compitiendo unos van a ganar y otros van a perder, el fallo es de la competición que te permita eso, hay competiciones aquí por ejemplo en Segovia por poner un ejemplo está la Avispa Calixta que es de baloncesto y es una competición que está muy bien reglada, es una competición en la que no se exige sacar ciertos puntos, cuando llegan a unos puntos se acaba el partido y se cierra el acta y siguen jugando incluso cambiándose de equipo, se pueden hacer competiciones muy interesantes y no siempre tengas que humillar al contrario, no siempre te tienes que sentir mal porque tu no llegues a unas cualidades que tiene el contrario, entonces yo creo que el error está en cómo está reglada la competición, no en la competición en sí.”* (GD 3, p.5)

1.4.3. Alternativas a la competición.

Frente a la competición, se presentan alternativas ligadas al entorno más cercano en la práctica del deporte escolar. Así se habla de recuperación de juegos tradicionales o actividades deportivas ligadas al conocimiento del medio natural, deportes no competitivos, como ya se viene haciendo en la provincia de Segovia y en otros programas del municipio (De la Rubia Casanova y Martínez Vindel, 2008; Monjas Aguado y López Pastor, 1999):

***M2.PU:** “Mis chicos empezaron los dos baloncesto y cualquier deporte que le enseñes y con gente que esté un poco preparada, y que dedique no a la competitividad, que dedique un poquito a enseñarle lo que es un deporte” (GD 1, p.6)*

***P4.Z1:** “(...) tendríamos que intentar que no todos los deportes fueran solo competitivos, o sea, que estamos excluyendo en el tema escolar una cantidad de deportes, sendas por la montaña, no sé qué, piragüismo, todo ese tipo de cosas, los deportes autóctonos (...) ese tipo de deportes se podrían practicar, estamos en un entorno estupendo, tenemos la sierra aquí al lado, y ese tipo de cosas a nivel colegio, a nivel edad escolar nunca se han cubierto.” (GD 1, p.10)*

Incluso aparece alguna comparación con la asignatura de Educación Física, en la que el deporte escolar se presenta como una extensión o complemento de aquella (Pereda, 2000). Además, parece que la alternativa al modelo competitivo convencional la asocian a la integración del deporte escolar en el ámbito de los centros educativos a partir de otro tipo de actividades:

***P4.Z1:** “(...) el objetivo yo creo que tendría que ser que en los colegios el mayor porcentaje posible de chavales hiciera algún tipo de deporte, que no sea solo la clase de Educación Física, y eso es lo que no está cubriéndose en general, lo que digo yo el tinglado, ni ayuntamiento, ni escuelas,..., (...) un poco insistir en el tema de los deportes no competitivos, de montaña y de tal, es que sería facilísimo, que muchas veces desde las propias AMPAs se podrían hacer con voluntariado, que tampoco se está organizando.” (GD 1, p.11)*

Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006) pudieron recoger en sus grupos de discusión la importancia de integrar el deporte escolar en los centros, llegando a hacerlo a través del Proyecto Educativo de Centro, como garantía de orientación educativa de las actividades organizadas, no sólo como alternativa a la competición, sino enfocando ésta a los fines formativos.

2. Características del deporte escolar.

De acuerdo con las opiniones vertidas en los discursos de los grupos de discusión hablaríamos de un deporte escolar mixto, polideportivo, inclusivo-participativo, y educativo. En las siguientes intervenciones observaremos, sin embargo, los matices que los participantes ponen a cada una de dichas características.

2.1. Deporte escolar mixto frente a segregado por género.

Sobre la relación entre deporte escolar y género encontramos opiniones totalmente favorables, por parte de madres y padres, al carácter mixto de la práctica deportiva, aunque limitado a las primeras edades.

P4.Z1: *"(...) me va gustar mucho en esta etapa de infantil y tal el tema del deporte mixto en las competiciones, o sea creo que en el sentido educativo es positivo, además como va a ver determinadas chavalas y tal que son mucho mejores que los chicos en muchos casos, que evidentemente es posible que eso con el tiempo con la fuerza física y tal se puede ir decantando, pero en las edades hasta 10 años (...) me parece fenomenal, es fundamental que el deporte sea mixto."* (GD 1, p.16)

También Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006) recogen en sus grupos de discusión intervenciones de padres que defienden la coeducación deportiva y la vinculan con la preparación para la vida real:

"Consideramos de gran interés el sueño de jugar en equipos mixtos, tal y como ocurre en la vida." (p. 105)

Encontramos otras intervenciones especialmente significativas por proceder de alumnas participantes en los grupos y que dejan constancia de comportamientos sexistas en el deporte y el juego, reflejando también ciertos estereotipos recogidos en estudios como el de Blández, Fernández y Sierra (2007):

AA.Z1: *"(...) en mi clase, yo siempre he hecho lo mismo que hacen los chicos, jugar al fútbol, hemos jugado siempre todos juntos y otros cuando ya estamos fuera del colegio no me dejan jugar por ser una chica, yo me enfado mucho porque eso no es justo, el machismo no es nada de bueno".* (GD 2, p.8)

Incluso estereotipos generados por las propias chicas, que se autoconvencen de que el deporte es cosa de chicos:

AA.Z2: *"Pues en mi colegio sí que hay una diferencia entre chicos y chicas porque yo cuando hablo con ellas de deportes, me miran como si fuera rarita. Somos 2 chicas, una que hace fútbol y yo que hago baloncesto, no hay más, entonces en los recreos, yo me bajo a jugar al fútbol o a cualquier cosa aunque no sea fútbol, o a correr un poco. Para quedarme en el baño hablando de bobadas pues como que no".* (GD 2, p. 8)

Esta adolescente refleja muy bien la conquista que las mujeres tienen que lograr para equipararse a los hombres en la práctica deportiva: ponerse a su mismo nivel de competencia.

AA.PR: *"La mayoría de las chicas cuando intentan ir a jugar al fútbol, le preguntan a un chico, ¿puedo jugar?, no, es un juego de chicos y no puedes jugar, y al frontenis igual, no me dejaron jugar"*

aunque luego vieron como tiraba de fuerte y sí me dejaron. (GD 2, p.8)

Junto a ellas, las afirmaciones de alumnos que ponen matices a las opiniones de las alumnas, centrándose más en aspectos actitudinales que aptitudinales, atribuyendo a las propias adolescentes ser las causantes por su desinterés en participar y no tanto a las reticencias que puedan tener ellos:

AO.PR: *“A mí me da igual jugar con quien sea, que sea chica o chico siempre me ha dado igual pero yo creo que sí se nota, sobre todo cuando se es más pequeño porque somos más autoritarios que las chicas y cuando se es más mayor porque las chicas ya no quieren.” (GD 2, p.9)*

AO.PR: *“(…) en mi clase, hay cuatro o cinco chicas que nunca juegan a nada, siempre que tenemos un rato libre en el gimnasio cuando terminamos y jugamos a algo, hay gente que se queda a mirar o a hablar pero hay otra mucha gente que si juega. También depende de la mentalidad de cada uno.” (GD 2, p.9)*

Sobre la relación entre edad y género, también padres y madres y profesorado destacan el abandono o el desinterés por el deporte en edad escolar femenino y la dificultad para formar equipos femeninos cuando llegan a Educación Secundaria, como se hace patente en el estudio de Pérez Turpin y Suárez Llorca (2007) o en el de Blández, Fernández y Sierra (2007):

P3.Z2: *“(…) la tremenda diferencia que hay a partir de Secundaria entre la multitud de chicos que siguen practicando un deporte y como las chicas, que son minoritarias hasta en la fase anterior, lo dejan, no sé por qué, no sé con que condicionantes sociales, culturales hay, no lo sé. No sé si al llegar a los 14 años los chicos son de una manera y las chicas cambian radicalmente, pero el deporte femenino pierde muchísimos elementos en cuanto entran en Secundaria, eso está claro.” (GD 1, p.16)*

P1.PR: *“Fútbol o Fútbol Sala y empiezas a ver, la liga provincial, primera y segunda, y son todos chicos, equipos de chicas o clubes de chicas no hay, (…) no les ofertan deportes, pues cuando llegan las chicas a cierta edad.... El atletismo y poco más...” (GD 1, p.6)*

DA.PU: *“(…) nosotros tenemos un convenio con el “Colegio E.” para que esos chicos que han hecho actividad física en Primaria no la pierdan en Secundaria. Es difícil mantenerlo, pero (…) intentamos que esos equipos que se han iniciado en Primaria continúen. A medida que van pasando los cursos, eso se va diluyendo de tal manera, que llegamos a juveniles y la participación es ridícula. (...). Esto a nivel femenino es tremendo, es casi casi inexistente. Sacar un equipo femenino de lo que sea es como una especie de imposible.” (GD 4, p. 8)*

Otras intervenciones avanzan razones para explicar dicho abandono, centrandó la atención en la necesidad de una oferta atractiva para las chicas:

P2.Z2: *“Probablemente será por muchas cosas, pero también porque no hay oferta deportiva adecuada, porque si hiciésemos un análisis en el caso de los muchachos, probablemente la mayor parte de los que quedan, quedan en fútbol, unos días del año, como eso de momento no tiene un tirón entre las muchachas, pues desaparecen, aparte de otros condicionantes.”* (GD 1, p.16)

2.2. El deporte escolar polideportivo frente al especializado.

El carácter multidisciplinar y polideportivo del deporte escolar, frente a la especialización, es uno de los temas más abordados en los grupos de discusión como una de las características atribuidas al deporte escolar. Muy ligado a aspectos como la competitividad o las diferencias entre deporte federado y deporte en colegios. Maestros, padres y madres, alumnado, monitores y profesorado... todos se refieren a este aspecto del deporte escolar. La existencia, como mínimo, de una fase de exposición y aprendizaje de diferentes deportes, es asumida de forma generalizada. Esto se corresponde con el estudio de Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006) cuyos participantes consideran que la multidisciplinariedad debería mantenerse hasta los 12 años.

P2.Z2: *“(...) ¿qué deportes de clubs hay en Segovia?, pues es lo que estoy diciendo que lo que hay de deportes es un deporte más de élite, que habría que promocionar más deportes, pero que luego hay que atender a la gran población infantil que es la base.”* (GD 2, p. 8)

P2.Z2: *“Es que tiene que haber una fase de presentación multideportiva porque si no...”* (GD 1, p.15)

En la siguiente intervención de un padre podemos ver un matiz sobre la concepción multidisciplinar de la oferta, que no tanto del carácter polideportivo del deporte escolar. No es lo mismo una oferta polideportiva que ofrecer muchos deportes para elegir:

P4.Z1: *“(...) aquí tiene que haber clase de Educación Física que traten todos los tipos de deporte que haya, que enseñen a los chavales un poquito de todo (...), pero luego ya el deporte forma parte del ocio, entonces habrá chicos que les guste jugar al baloncesto y a otros la petanca.”* (GD 1, p.15)

DAPU: *“Pero habrá que ofertar más deportes (...) ¿qué pasa con los chicos que además quieren hacer más cosas? La realidad es esa, que los equipos se forman con los mismos chicos de un centro. (...) en los recreos que estamos hartos de hacer competiciones siempre se apuntan los mismos chavales, haga bádminton o cualquier otra cosa, y eso que intentamos hacer deportes alternativos para que conozcan otras cosas. (...) los chicos que se mueven son siempre los mismos. También hay que movilizar a esos que nunca se apuntan a nada, y eso tiene que ser a través del deporte escolar, y no hay otra.”* (GD 4, p.16)

Se aprecia la formación de los monitores que estudian Magisterio, más conscientes de la importancia del enfoque polideportivo, que permite ofrecer diferentes experiencias a lo largo de un mismo curso:

MA.Z1: *“Claro juegan al fútbol que es a lo que quieren jugar y a lo que saben jugar, entonces quizás pues enseñarles que hay deportes (...) les motiva mucho conocer nuevos deportes además, entonces a mí sí que me gusta la idea esta del deporte escolar de no solo dar uno o un par de ellos, sino dar de todos para que ellos conozcan, y no solo deportes, también podemos referirnos desde malabares, otros materiales de deporte, etc.” (GD 5, p.6)*

MO.Z2: *“(...) nosotros los monitores de la Universidad, de escuelas deportivas de cada mes un deporte, yo creo que eso es lo suyo, que conozcan todos los deportes.” (GD 5, p. 8)*

La especialización a partir de determinada edad es otro de los aspectos destacados por los participantes en los grupos, especialmente cuando vinculan especialización con el ámbito federado. Estas intervenciones de un maestro y un monitor lo reflejan bien:

DO2.Z2: *“(...) yo limitaría la edad en la que entran a formar parte de los clubs, especialmente, me parece, lo de los niños del fútbol sala y de fútbol ya metidos en primero, en segundo de Primaria, que casi ya no ven otra cosa, eso les cierra ya casi para practicar otro deporte (...) dejaría el deporte escolar por lo menos la Primaria y luego ya después que puedan acceder al club que quieras, especialízate, pero respeta un poquito hasta sexto de Primaria.” (GD 3, p.8)*

MO.Z2: *“Yo creo que por ejemplo de Primaria, yo creo que no se debería meter a los niños en deporte federado, creo que serviría más la labor que hacemos nosotros en deporte escolar variando los deportes y no un deporte en especial. Yo creo que debería ser en Secundaria.” (GD 5, p.6)*

También el alumnado se refiere a la variedad de experiencias deportivas y su relación con la edad:

AOPU: *“Yo creo que cuando eres pequeño te da igual a lo que juegues con tal de divertirse (...) cuando eres más mayor te especializas en lo que se te dé bien.” (GD 2, p.9)*

AOPR: *“(...) cuando eres más mayor, distingues bien qué deporte te gusta. Yo creo que no es bueno hacer 20 deportes porque al final no te dedicas a ninguno pero si tener 2 o 3 para practicar.” (GD 2, p.9)*

En las siguientes intervenciones se hace evidente lo interiorizado que está el modelo convencional entre los escolares, convencidos de que tienen que elegir, seleccionar, discriminar, mientras se hacen mayores, como en el deporte de élite. Sin embargo se deja entrever su buena predisposición hacia la variedad.

AOZ1: *“De pequeño hay que probar todo y luego lo que más te guste, pues tienes que especializarte en ello porque si no vas a estar jugando todo el rato al mismo deporte (...).”* (GD 2, p.9)

AAZ2: *“Yo creo que desde pequeño está bien tener varias opciones, te las eligen tus padres la mayor parte de las veces, entonces si ves que luego alguna cosa te gusta más, cuando eres más mayor lo eliges (...).”* (GD 2, p.10)

Otras razones que dificultan la posibilidad de practicar varios deportes a la vez son de tipo organizativo: la superposición de horarios y la escasa oferta de deportes alternativos, por lo que lo habitual parece ser centrarse en uno concreto. Aún así advertimos, como decíamos, el interés de los escolares por hacer varios deportes pese a que afirman lo contrario:

AO.PR: *“También muchas veces es por horarios porque si te coinciden varios a la vez, tienes que elegir entre uno u otro (...). Yo prefiero dedicarme a una cosa con ganas y bien que dedicarme a medias. Yo al año que viene ya me voy a especializar bien en natación y triatlón, y tenis. Eso es lo que voy a practicar porque es lo que se me da bien. Luego seguiré jugando a otras cosas pero ya en plan broma con los amigos.”* (GD 2, p.10)

También, en ocasiones, queda constancia en los grupos de las opiniones sobre las escuelas deportivas específicas como alternativa organizativa para diversificar la oferta del deporte en edad escolar, mostrando cierto escepticismo sobre la viabilidad del modelo polideportivo y expresando cierta sensación de suplantación de las funciones de la Educación Física:

P4.Z1: *“A lo mejor esto es imposible y llega dentro de 20 años, cuando la gente estemos en una sociedad de bienestar, que los chavales pudieran a una determinada edad optar (...) lo que esta haciéndose ahora con el tema de escuelas deportivas, que es algo así como multideporte y tal, es una estrategia que no funciona (...) yo creo que es el saco de Educación Física, como para que aprendan las reglas del juego y tal, pero luego los chavales tienen que dedicarse a lo que les haya gustado, y eso no está funcionando el sistema de multideporte y de hecho en algunas escuelas deportivas en los colegios está pasando que unos cuantos están en baloncesto y están muy contentos porque tienen su equipo, participan en la liga provincial, en la liga de la “competición A.C.” y no sé qué y el resto que hacen multideporte están mosqueados porque parecen que son los que han sobrado, los que han quedado de remolque, entonces es un modelo que no acaba de cuajar, a lo mejor es preferible juntar niños con monitores, pero estar un poco más especializado (...).”* (GD 1, p.14)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que este padre pertenece a un centro en el que hubo un conflicto provocado por la imposición del programa polideportivo, cuando existía una estructura organizada de participación en minibasquet. Con el tiempo se ha visto que en ese centro se pueden ofrecer ambos programas y tener suficiente demanda, diferenciándolos claramente.

Hemos aprendido que no puede imponerse un modelo, por muy bueno que creamos que sea, si no se explica suficientemente y se coordina con las dinámicas existentes.

Ante el tópico sobre la oferta especializada y la preferencia de los escolares a practicar, supuestamente, el deporte que más les gusta, parece que también hay padres que tienen claro que si hubiese otra oferta de carácter polideportivo las preferencias serían otras, como detectaron también Latorre Román y cols. (2009). Incluso, del discurso se desprende que no está tan clara esa preferencia monodeportiva de sus hijos. Recogemos el resumen de una conversación que resulta muy reveladora:

M3.PR: *“Pues hoy el profesor de Educación Física nos ha dicho que lo que quiere el Ayuntamiento es que hagan no sólo equipos de fútbol y baloncesto, que van hacer de todo, porque es que todos los chicos van solamente a baloncesto y a fútbol.*

P3.Z2: *Pero a lo mejor van a eso porque es lo único que hay, yo he conocido el año pasado el “club U.” intentó sacar adelante el equipo de balonmano y es que eran 6 chicos.*

M3.PR: *Claro, pero es que el fútbol tira mucho, a mi chico no le hable de otra cosa, es que sólo quiere hacer fútbol.*

P3.Z2: *Tú vas a la presentación del “club U.”, de todas sus ramas, y si el acto dura dos horas, hora y media son equipos de fútbol y fútbol sala, baloncesto diez minutos y voleibol dos, pero a lo mejor intentan que la oferta sea muy grande.*

M2.PU: *Mis chicos empezaron los dos baloncesto (...), vinieron hace poco, hace unos años, un equipo de rugby, pues hubo un boom que les encantaba el rugby, porque no ha salido, pero mis hijos todavía recuerdan este año ir a ver rugby porque les gusta, es decir les ofreces cosas diferentes y con tal de estar en la calle con otros niños, están deseando, y luego encima tenemos pueblo y pueden volver a los juegos tradicionales...*

M3.PR: *Y también les llama la atención, porque el otro día en el parque de la Dehesa, y dicen ¿y eso cómo se jugaba?, y también les llama la atención y se sientan a verles a los señores.” (GD 1, p. 6)*

2.3. Deporte escolar inclusivo frente al selectivo, y el participativo frente al eliminatorio.

La defensa del carácter inclusivo y participativo del deporte escolar queda presente en diferentes intervenciones de padres y docentes:

DO1.Z2: *“Yo creo que cualquier persona que trate con alumnos, con niños de esta edad tiene que tenerlo presente, (...) yo he oído muchas veces a los chicos “pues yo he dejado de jugar porque mi entrenador no me saca”, a mi me parece que un chico de 9 o 10 años diga eso... pues*

no, yo creo que la persona que está encargada de estos equipos está equivocada, tiene que tener presente que también quiere jugar, quiere divertirse, entonces yo creo que tendríamos que tenerlo presente siempre, estemos en un club, estemos en un colegio o estemos donde sea.” (GD 3, p.4)

P4.Z1: *“Para mí el objetivo no es sacar “Nadales” o sacar deportistas de elite.” (GD 1, p.10)*

DA1.Z2: *“(…) dar opciones a todos los chavales independientemente de las cualidades que tengan, es que lo dejo porque no me saca, es que eso es muy triste.” (GD 3, p.4)*

Podemos ver la vinculación que establecen entre deporte selectivo y eliminatorio y el deporte base federado, cuyo fin es reproducir el tópico, ya obsoleto, de que una gran base servirá para alcanzar grandes éxitos en la cima:

P2.Z2: *“(…) a través de los clubes es un deporte de elite y pueden empezar todos, pero a la mitad del camino y al final solo quedan los mejores, pero los mejores pueden ser un 5% de la población infantil, y que pasa con el 95% (...)” (GD 1, p.7)*

La realidad humana cotidiana es descorazonadora, cuando apreciamos que el modelo convencional desecha sistemáticamente a los “menos válidos”, aunque sea involuntariamente. Afortunadamente esta realidad es percibida por diferentes agentes implicados, lo que aporta un grado de optimismo si se consigue desligar ambos ámbitos del deporte en edad escolar.

DA2.Z1: *“Nosotros en el club [escolar], este año, concretamente hemos tenido dos niños que venían de la federada y se decía el comentario...” es que no les sacan” (...) me parece una atrocidad con 8 o 9 años que tenga que llorar porque no le sacan.” (GD 3, p.9)*

La siguiente intervención de una profesora de Secundaria expresa el grado de asimilación del modelo selectivo y elitista del deporte base federado:

DA.PU: *“Si pero que no jueguen solo los buenos porque entonces ya no es deporte escolar, para eso está el deporte federado.” (GD 4, p.14)*

P2.Z2: *“(…) yo he tenido hijos en clubs deportivos y sé lo que pasa a corto y largo plazo, que quedan exclusivamente los mejores (...)” (GD 1, p.8)*

Como vemos, el modelo federado y selectivo no sólo logra encontrar a los mejores, sino que provoca el abandono deportivo a medida que van creciendo los escolares si no hay alternativas, como constataron Pérez Turpin y Suárez Llorca (2007). Este padre lo explica bien:

P1.PR: *“(…) cuando empiezan los niños en prebenjamines y benjamines hay yo que sé 50-60, un montón y llegas a alevines y ya se han quedado la mitad (...) no hay los otros porque si quieres irte a competiciones allí, y las competiciones escolares precisamente que son*

las que funcionan en el atletismo desde el Ayuntamiento y la Diputación, esa sí que las puedes hacer, porque bueno ahí vas y el que tiene que hacer salto de longitud y salta 50 cm., pues el chico tan encantado porque está ahí y si salta uno 3 metros pues igual, ahí sí, pero como después ya en los deportes escolares se están quedando un poquito cojos según vas subiendo de categoría tienen que salir a hacerlo a nivel ya profesional". (GD 1, p.8)

Esta madre hace evidente que la pretendida competitividad deportiva, que tan bien forja el carácter de los escolares para prepararse para la vida, lo que consigue es prepararles para una vida sedentaria, motivada por el abandono:

M1.PR: *"(...) mis hijos están en un equipo de triatlón y hay muchísima competitividad, y se quedan los mejores a medida que va subiendo, porque es muchísimo el esfuerzo que tienen que hacer tanto los hijos como los padres." (GD 1, p.9)*

Parece que no concuerda el modelo de sociedad en la que vivimos, democrática e igualitaria, centrada en el estado del bienestar, con un deporte competitivo y selectivo, dónde no hay sitio para los débiles. Todos tenemos derecho a tener las mismas oportunidades, y el deporte no puede ser una excepción, amparado en el interés por la competición.

2.4. El deporte escolar educativo.

El deporte escolar, tal y como lo perciben los participantes, tiene una utilidad educativa, manifestada en la educación en determinados valores y actitudes consideradas positivas. Sin embargo, podemos especificar dichas intenciones en una serie de rasgos o características más concretos atribuidos al deporte escolar: integral, integrador e inclusivo y participativo. Vamos viéndolo por partes.

En los discursos de los grupos se habla del carácter integral que debe tener la formación deportiva, que abarca las diferentes dimensiones de la persona:

DO2.Z2: *"(...) tiene que ser completa no solo trabajar los aspectos de los aprendizajes, los aspectos más intelectuales, sino también la relación entre el cuerpo y la mente. Como factor educativo considero que es muy importante (...)" (GD 3, p.2)*

Además del carácter integral ya mencionado, las opiniones identifican el carácter educativo del deporte escolar con su valor como factor de integración e inclusión social:

MO.PU: *"Es una forma importantísima de convivencia entre los centros escolares, es una forma de educación personal y de compromiso personal, y sobre todo, y dadas las características de la sociedad española donde hay mucho inmigrante, es una forma muy importante de integración". (GD 5, p. 2)*

Como vemos, ser integrador y educativo no es una característica *sine qua non*, sino que está condicionada por el modo de enfocar el deporte. Parece que los monitores cogen el testigo y asumen que ellos son la clave para dirigir el enfoque hacia lo educativo. Sin embargo debemos tener cuidado con los discursos, porque en ocasiones no se corresponden con las acciones. El siguiente monitor defendía el castigo físico (flexiones, correr) si no lograban la victoria, sin embargo...:

MO.PR: *“Yo creo que ahí tiene que influir también el entrenador, nosotros no tenemos que permitir el que insulten al malo y encumbrar al bueno (...) nosotros lo que les podemos enseñar tanto técnica como tácticamente trabajando educativamente, es decir, fuera del deporte en sí, yo lo he visto en algunos casos de esta gente y no lo he permitido porque no he querido, a Miguelito le insultan, a Pablo le eligen, etc., eso no puede ser, por lo que estamos hablando es deporte escolar.” (GD 5, p. 2)*

A las características atribuibles al deporte escolar, el grupo de monitores añade el carácter *participativo* del deporte escolar:

MO.PU: *“(...) lo más importante que puede ocurrir es que el que es más torpe sea titular y la estrella se quede en el banquillo (...) en el deporte escolar nadie se puede quedar sin jugar, todo el mundo tiene que participar.” (GD 5, p.2)*

El alumnado considera como uno de las características del deporte escolar la *autonomía personal* de quien lo práctica y, por tanto, un medio para su formación personal, no sólo en lo que concierne a la enseñanza deportiva, sino también en todo lo que implica el deporte:

AO.PU: *“Yo creo que cada vez que te haces más mayor tienes más experiencia y no dependes de tus padres para que te lleven a los sitios aunque te siguen apoyando y ayudando para que no lo dejes. Si un día pierdes no pasa nada, al día siguiente vas a ganar y yo creo cada vez te tienes que buscar un poco más la vida, para ir a los entrenamientos, por ejemplo, y para los partidos. Yo, por ejemplo, viajo por Castilla y León, tengo que jugar en Burgos y por el sitio que sea, y te tienes que llevar tú tus cosas, te cambias tú, te llevas tu comida y te independizas un poco de ellos”. (GD2, p.3)*

Creer que el deporte escolar puede ser una escuela de vida si está adecuadamente enfocado y se tiene en cuenta tanto lo estrictamente deportivo como la convivencia y superación de los problemas asociados a él.

3. Organización del deporte escolar.

3.1. Modelos de organización.

En muchas de las intervenciones producidas por los participantes en los grupos de discusión encontramos la comparación entre deporte federado y

el deporte escolar. Son diferencias que se refieren tanto a principios como a aspectos organizativos. Hemos situado el análisis de ambos planteamientos en el apartado de organización del deporte escolar porque entendemos que podrían responder a dos modelos de gestión. En un primer momento enfrentaremos ambos tipos de deporte en los discursos de los grupos, avanzaremos con las referencias en concreto a cada uno de ellos por separado, para finalizar con una idea generalizada entre las personas participantes: la necesaria convivencia de ambos modelos de deporte, basada en su diferenciación.

3.1.1. El deporte federado frente al deporte escolar.

En muchas ocasiones, las personas participantes en los grupos identifican el deporte de los colegios con el deporte escolar, enfrentando este modelo al deporte federado o deporte base. Las siguientes intervenciones comparan ambas formas de organizar el deporte en edad escolar. Diferencias en los recursos, prioridades y organización. Se pueden apreciar frecuentes referencias a la escasa calidad del deporte escolar:

***P2.Z2:** “(...) el deporte organizado por los clubs deportivos pues yo creo que es interesante, a veces han primado más cuestiones de excesiva competitividad (...)” (GD1, p.2)*

Parece muy asumido que el deporte escolar es para “los malos”, para los que no valen para el deporte base, aunque el siguiente padre lo prefiera:

***P4.Z1:** “(...) hay una cierta dicotomía entre el tema de los clubs privados y el deporte escolar de colegios (...) estás entre la dicotomía de chavales del colegio que se van a jugar en el club y genera cierto pique entre ellos, jolín es que este vale pero como es muy bueno tiene que jugar en el “club B”, ese tipo de cosas también es un debate importante, yo desde luego le doy mucho más valor al equipo del colegio (...)” (GD 1, p.5)*

***P2.Z2:** “Yo distinguiría (...) dos tipos deportes, dentro del deporte infantil o escolar (...) un deporte de elite, que yo creo que está representado en muchos casos por los clubs diversos que hay, y el deporte de base diríamos que coincidiría más con el deporte escolar (...)” (GD1, p.7)*

Este profesor de secundaria intenta dilucidar el papel que juega el ámbito federado y la escuela en el deporte escolar, atribuyendo al deporte un factor académico, que nosotros interpretamos como educativo. Parece que se propone una aproximación entre ambos ámbitos:

***DO.PR:** “(...) el deporte queda como algo académico, incluso los padres lo entienden así, el deporte se tiene que hacer en el colegio y si se implican los clubs federados pues también los clubes, pero no se implican, lo ven como algo ajeno, ajeno a la educación básica, a la educación ciudadana (...)” (GD 4, p.4)*

Esta proximidad entre los dos ámbitos se aprecia en las explicaciones de esta profesora de un colegio concertado, en cuyo contexto suele convivir lo escolar con lo federado en la fórmula de los clubes deportivos escolares. Nos gustaría resaltar cómo se pretende emular el modelo federado, como algo deseable, reproduciendo el estereotipo de un modo explícito:

DA.PR: *“(...) ¿por qué el federado es mejor que el escolar? Una niña decía que ella no jugaba con su colegio porque se aburría. (...) Porque si el monitor no pone interés o el equipo no pone interés pues normal que se aburra. Entonces si te lo tomas igual de serio puedes ser igual de bueno, de hecho, aquí en Segovia, muchos de los equipos que han salido para arriba partíamos de colegios (...) y ¿es mejor que el club? No, lo que pasa es que si juegas con una serie de gente que tiene ganas, y dentro del colegio te puede salir un equipo exactamente igual de bueno que en un club, lo que pasa que tienes que tener interés, que los monitores se lo tomen en serio, los niños se lo tomen en serio, los padres que lo tomen en serio y conjugar un poco todo eso, y seguro que llegan a salir de los escolares buenos equipos.” (GD4, p.16)*

Sin embargo, esta profesora, en otra ocasión expresó lo siguiente:

DAPR: *“Bueno, yo creo que la primera pregunta que decían [importancia de hacer deporte los jóvenes], ¿que si es importante?, yo creo que es fundamental, estamos diciendo muchas veces que en la sociedad nuestra se pierden valores de muchas cosas, y muchos niños cuando llegan a la edad de 13 años abandonan de forma notable la actividad deportiva en general, más sobre todo las chicas que los chicos.*

¿Son realmente conscientes de que el deporte de rendimiento escolar, que persigue en la escuela emular al federado, deja por el camino a esas personas de 13 años?

Parece que la percepción sobre la deficiente organización del deporte escolar decanta la balanza. Una buena organización motiva mayor participación, aunque se trate de un modelo selectivo:

MO.PU: *“(...) hay una liga federada que está muy bien organizada y por el contrario en el deporte escolar pues prácticamente no hay, fútbol sala sí, pero fútbol me parece que no.” (GD5, p.7)*

Existen escuelas deportivas de clubes con un enfoque eminentemente participativo y lúdico en las primeras edades, aunque después, cuando más necesidad hay de que se mantengan implicados, en la adolescencia, se da el paso de la selección, algo que se deja entrever en la intervención de este monitor de un instituto público, quien reconoce implícitamente la conveniencia de la especialización a partir de una edad y la exigencia de mayor rendimiento en el deporte base:

MO.PU: *“En los clubs también la idea es que por lo menos hasta los 12-13 años la gente participe, evidentemente siempre estás pidiendo*

un esfuerzo mayor a lo que estás pidiendo en el deporte escolar, pero lo normal es que la gente se divierta (...)" (GD5, p.7)

3.1.2. Deporte federado.

Aunque a través de las opiniones anteriores, que contrastan deporte escolar y deporte federado, podemos entrever características de ambos modelos, en otros casos las personas participantes describen cada uno de los modelos con características propias. En el análisis de estos puntos de vista encontramos los rasgos que atribuyen al deporte federado. El carácter selectivo y competitivo de este modelo queda expuesto en las siguientes intervenciones de padres y madres:

P2.Z2: *"(...) el problema es que a través de los clubes es un deporte de elite y pueden empezar todos, pero a la mitad del camino y al final solo quedan los mejores, pero los mejores pueden ser un 5% de la población infantil (...) en los clubs privados prácticamente puede empezar, pero vamos a los dos o tres años se ven seguida que no va a continuar porque no le van a sacar (...), solo progresan y solo se quedan los mejores (...)." (GD1, p.9)*

P2.Z2: *"(...) no sé el "club U." como lo hará, pero yo he tenido hijos en clubs deportivos y sé lo que pasa a corto y largo plazo, que quedan exclusivamente los mejores. (...)" (GD1, p.9)*

M1.PR: *"(...) mis hijos están en un equipo de triatlón y hay muchísima competitividad, y se quedan los mejores a medida que va subiendo (...)" (GD1, p.9)*

También alguno tiene experiencias positivas en la actividad deportiva que sus hijos realizan en algunos clubes que, como comentábamos en el apartado 4 del Capítulo V, procuran conjugar los fines competitivos con los participativos:

P4.Z1: *"Pero ahí yo no creo que digas es que solo aguantan los mejores, no, yo no generalizaría, yo solo conozco el caso del "club U.", mis hijos juegan a baloncesto y en la escuela del "club U." pues eso es una escuela, y han jugado todos (...)" (GD1, p.8)*

El deporte federado aparece generalmente unido al éxito, el triunfo y la élite, como recogían Orts Delgado (2005) al referirse al "modelo meritocrático" o Masnou y Puig (1995) al hacerlo a la "medallitas". En las opiniones de los docentes también se insiste en la responsabilidad de padres y madres en el fomento de dichos estereotipos:

DO3.Z1: *"(...) es mamá y papá los que quieren que su niño sea una estrella de mayor y los que están más cómodos teniéndoles en un club federado que a lo mejor pueden llegar a algo (...)" (GD3, p.9)*

DO3.Z1: *"(...) no se les explica que a lo mejor uno de cada cien mil llega a un club de élite y que eso tampoco le asegura que vaya a vivir de ello, entonces yo creo que si los padres supieran el beneficio de hacer deporte, de la Educación Física y que su chico realice una actividad*

física, quizás cambiaban de opinión y no les quisieran convertir en estrellas". (GD3, p.10)

DA.PR: *"Entonces tú ves ahí a padres o monitores, que solo piensan en ganar, (...) El de élite es deporte pero economía también. Hay que mirar las cosas desde otra perspectiva, y la gente tiene que ser consciente de eso y educar. (...)" (GD4, p.13)*

Con esta visión idealizada del deporte federado como cuna de estrellas deportivas, el deporte escolar sale damnificado, máxime si tenemos en cuenta la pobre oferta de los últimos años. Algunos docentes lo expresan en estos términos, lamentándose por esta tendencia:

DR2.Z2: *"(...) en cuanto destacan un poquito se van a los clubs, lo que es el deporte escolar (...) ha quedado relegado a chicos que no tienen cabida en un club porque realmente las cualidades que tienen y que se les piden en un club de estos no las tienen (...)" (GD3, p.3)*

DA.PR: *"(...) No hay equipos en los colegios, ¿por qué no hay equipos?, pues a lo mejor se tira más para los clubes (...). Está claro que a lo mejor la vida del club trabaja mejor (...) porque en los colegios no se dan oportunidades para que los alumnos hagan deporte, o si se dan esas oportunidades pero los niños tienen idealizado el club como la maravilla de las maravillas donde van a conseguir todos sus éxitos. (...)" (GD4, p.7)*

Este maestro expresa muy claramente la necesidad de reforzar la alternativa escolar, partiendo del conocimiento que tiene de los dos ámbitos del deporte en edad escolar en Segovia:

DO3.Z1: *"(...) estoy metido en clubs, estoy metido en deporte escolar, entonces veo todos los ámbitos y lo de los clubs es tremendo, yo he visto cogerse de la pechera uno a otro, pegarse, insultar al árbitro, etc., se ven cosas que son tremendas porque luego eso los niños lo ven (...) y el niño ve a su padre que le está agarrando del cuello al otro (...)" (GD3, p.11)*

3.1.3. Deporte en los colegios.

El deporte en los colegios se percibe como deporte inclusivo y movilizador en busca de la participación de todo el alumnado, especialmente de quienes están menos motivados hacia la práctica deportiva, en un ambiente de amistad y de reducción de la importancia del resultado competitivo.

DAPU: *"(...) los chicos que se mueven son siempre los mismos. También hay que movilizar a esos que nunca se apuntan a nada, y eso tiene que ser a través del deporte escolar, y no hay otra." (GD4, p.16)*

DR2.Z2: *"(...) yo creo que los chicos tienen que tener un ámbito de autonomía para hacer lo que quieran, algo que ellos decidan, que tomen decisiones, no sé si el deporte escolar puede dar eso, si se puede organizar de tal forma que les dé eso, o estamos organizando el deporte escolar a modo y manera de las competiciones oficiales, con el deporte*

muy reglado, y el deporte escolar a lo mejor tiene que ser otra cosa no lo sé.” (GD3, p.2)

Recogemos la reflexión de un padre que, a pesar de reconocer la importancia que el deporte base ha tenido en Segovia, demanda un deporte para todos que aún no existe, a su juicio, y que complementa el rol educativo de la Educación Física, como plantea Murdoch (1990) en su “modelo de refuerzo”:

P4.Z1: *“Pero el objetivo desde luego que se está cubriendo en Segovia, a lo mejor es un poco el deporte de élite, entre comillas, o sea que el que está muy interesado, el que ha practicado el baloncesto de joven, dice mira yo se que en tal club llevo a mi chico porque me gusta mucho (...) Eso está más o menos cubierto (...) pero ese no es el objetivo, el objetivo yo creo que tendría que ser que en los colegios el mayor porcentaje posible de chavales hiciera algún tipo de deporte, que no sea solo la clase de Educación Física, y eso es lo que no está cubriéndose en general (...)” (GD1, p.11)*

Podemos ver que el contrapunto al estereotipo de excelencia deportiva del deporte federado lo encontramos en el factor inclusivo del deporte escolar, donde todos tienen cabida. De este modo, se enfrentan dos valores casi opuestos como criterios de calidad, donde el deporte competitivo aún está más consolidado. Este maestro lo recoge muy bien en este comentario:

DA2.Z1: *“Nosotros en el club [del colegio], este año, concretamente hemos tenido dos niños que venían de la federada y se decía el comentario...”es que no les sacan”, es el deporte escolar, es el que se hace en el cole, en el que todos somos amigos porque básicamente se pretende eso, que sean un grupo de amigos que entiendan que el deporte es muy importante, que pasamos un buen rato y si ganamos bien, pero si no ganamos no pasa nada, “ah no, no, yo me voy con mi club porque vamos a ganar” (...)” (GD3, p.9)*

Uno de los retos para romper estos estereotipos es dar a conocer la estructura de juego del modelo de deporte escolar educativo, que permite integrar jugadores de diferentes niveles, no tanto por la “rebaja” de las exigencias como por la modificación de las reglas, lo que reduce las diferencias y permite integrar a todos con normalidad (Contreras Jordán, de la Torre Navarro y Velázquez Buendía, 2001; Devís y Peiró, 1992; Hernández Moreno, 2000; Monjas Aguado, 2006).

3.1.4. Convivencia entre deporte base y deporte escolar.

Profesorado de Secundaria, maestros y monitores deportivos abogan de forma clara en sus opiniones por la necesaria convivencia entre deporte federado o deporte base y deporte escolar.

DA2.Z1: *“Y que si no realizan deporte en la escuela, una ciudad como Segovia tienen muy limitados los espacios para que los niños jueguen, y esto es a través de la escuela o a través de los clubes deportivos, es la*

única forma que tienen para entrenar y desarrollarse y hacer deporte (...)" (GD3, p.2)

Plantean dificultades derivadas de la falta de organización, que especifican en problemas de compatibilidad horaria fundamentalmente. Sánchez Sanza (2008) plantea este problema y expone cómo lo han resuelto en la Comunidad Foral de Navarra: sintetizando todas las competiciones (federadas, municipales y escolares) en una sola. Sin embargo, parece que esta solución no es bien acogida, entendiéndose que ambas realidades deben coexistir.

DO.PR: *"Que el deporte escolar y el federado pueden convivir lo demuestra la historia. Históricamente en Segovia había unas ligas escolares y federadas de muchísimo nivel, o sea que funcionar funciona. El problema está en que la escuela o el instituto han dejado el deporte de largo, los federados siguen pero la escuela no. (...)" (GD4, p.7)*

DO.PR: *"Antiguamente el deporte escolar se jugaba los sábados y el federado los domingos. (...) yo podía jugar porque había una convivencia entre las federaciones y los deportes escolares. Ahora, los federados juegan sábado y domingo, pues a lo mejor los escolares deberían jugar entre semana". (GD4, p.14)*

Un maestro recoge el planteamiento que se había propuesto en la reunión entre el IMD y los centros educativos de Segovia para implantar el nuevo programa de deporte escolar para el curso 2009-2010. Lo plantea como una solución plausible para compaginar la participación en ambos programas, algo que hace más de una década era una realidad, como manifiesta el profesor de Secundaria que citamos en segundo lugar:

DO3.Z1: *"(...) hay una forma más fácil de hacerlo y es compartirlo, (...) ahora la idea que hay por parte del Ayuntamiento, es que los viernes por la tarde compitas, digamos que tú por la tarde si tú competías con federados lógicamente no podrías asistir a los Juegos Escolares porque se solapaban, ahora yo creo que sí que puede haber la posibilidad de que estén en las dos cosas, es decir, que si tú haces un polideportivo (...) tú puedes competir con tu colegio o hacerlo en las reuniones que se hagan con otros colegios el viernes por la tarde y luego el sábado y el domingo competir con tu club (...) el deporte escolar puede compartirse con un deporte federado y eso si que les enriquecería, yo creo." (GD3, p.8)*

DO.PR: *"Antiguamente el deporte escolar se jugaba los sábados y el federado los domingos. (...) yo podía jugar porque había una convivencia entre las federaciones y los deportes escolares. Ahora, los federados juegan sábado y domingo, pues a lo mejor los escolares deberían jugar entre semana". (GD4, p.14)*

Una profesora de Secundaria recoge el conflicto que suponía la normativa discriminatoria de los Juegos Escolares de los últimos años, por la que los

escolares federados no podían participar para evitar la evasión de jugadores en los partidos, algo que choca frontalmente con los principios básicos del deporte escolar, que propugnan la igualdad de oportunidades y la inclusión de todos:

DA.PR: *"(...) Yo, en mi época, jugábamos escolar y federado, mezclado, y jugábamos competición un día escolar y competición otro día federado, y ahí jugábamos sábado y domingo y no pasaba nada. Ahora lo han dividido todo, tú eres de un club y no puedes jugar, no."* (GD4, p.14)

Un factor determinante se encuentra, como expresa esta profesora, en clarificar las funciones de ambos programas, los cuales dan cabida a diferentes intereses que no tienen por qué ser excluyentes entre sí.

DA.PU: *"(...) Yo pienso que tampoco hay que confundir el deporte federado con el deporte escolar. (...) con la jornada continuada yo pienso que el deporte escolar debería ir entre semana con monitores y coordinada por los centros, director, profesores, gente que quiera cooperar (...). Y luego los chicos que quieran participar en el deporte federado, pues que lo dejen para los fines de semana. No es incompatible. De todas maneras habría equipos en los colegios y habría participación de mucha más gente."* (GD4, p.8)

Y continúa con un argumento que nos recuerda al planteamiento británico de las cinco horas semanales de actividad física de calidad para lograr la mejora de la salud de los jóvenes (Quik, Danziel, Thorton y Simon, 2009):

DA.PU: *"Queremos que los chicos hagan actividad física, pues hay que organizarlo por ahí."* (GD4, p.8)

Esta profesora de un centro concertado recoge la realidad de los centros que tienen equipos federados en clubes escolares, una visión a caballo entre deporte escolar y federado y que plantea la conveniencia de incluir en la misma competición equipos escolares y federados:

DA.PR: *"(...) para que los equipos que nos apuntamos en escolares puedan jugar con los federados porque no somos tanta gente aquí para que eso no pueda convivir, ni incluso el mismo día. Incluso este año, con los equipos que éramos, el mismo día podían haberlo hecho, un sábado o un domingo. Y también es buena disposición por parte de todos, porque a los "del colegio M." y a nosotros nos sancionaron porque había federados en nuestros equipos. (...)".* (GD4, p.15)

Sin embargo, esta no es la realidad de todos los centros, por lo que se dan situaciones de gran desigualdad en la competición y de choque de planteamientos entre los equipos participantes. Pérez Turpin y Suárez Llorca (2007) en su estudio sobre el abandono deportivo entre los jóvenes de Alicante, comprobaron que este tipo de competiciones híbridas provocaban el abandono prematuro de la actividad física. Este profesor recoge esta realidad en Segovia:

DO.PR: “(...) ¿tú puedes enfrentar a federados y escolares? Pues hoy en día no porque hay una diferencia abismal, entonces se produce lo contrario que estás persiguiendo. O sea un chaval que va con toda la ilusión a jugar un partido o hacer cualquier cosa, se encuentra con uno federado que está entrenando, le pega una barrida y ese chaval no quiere volver a jugar.” (GD4, p.15)

Esta medida ha sido habitual en Segovia como solución a la escasez de equipos en algunos deportes. Este es, a nuestro entender, un síntoma claro de falta de reflexión sobre el modelo del deporte en edad escolar, que mezcla deporte base con escolar, aun a sabiendas de que existen grandes diferencias de nivel. Sin embargo, el problema no está en el nivel, sino en la motivación principal con la que cada equipo participa: uno para ganar y el otro para divertirse con sus amigos. Es curioso que la solución que se dio hace algunos años a este conflicto, como comentábamos, fue la prohibición drástica de jugar en los Juegos Escolares a los que tuvieran ficha federada, impidiéndoles jugar con sus compañeros de clase, en vez de coordinar o hacer compatibles ambos modelos, como lo han hecho en otros lugares (De Sousa y Magalhães, 2006; Graça, 2004; Moreno González, 1998, 2002; Sánchez Sanz, 2009). En las siguientes intervenciones de dos monitores de centros públicos y concertados podemos apreciar ese choque de planteamientos, en la que el primero se preocupa por dar cabida a todos y el segundo percibe como un lastre para los “buenos” el hecho de jugar con los “menos buenos” en deporte escolar.

MO.PU: “(...) hay que compaginar los horarios de deporte federado con los horarios de deporte escolar, porque no nos engañemos, la persona que va al deporte federado si es bueno va a jugar mucho tiempo y si es malo va a chupar mucho banquillo, mientras que si juegas un partido en el centro escolar va a jugar, o sea es una forma de progresar todo el mundo”. (GD5, p.6)

MO.PR: “(...) que les den la posibilidad de compaginar, no vas a condenar al chico a jugar en deporte escolar, con gente que no tiene ni idea de jugar y el chico es muy bueno y puede jugar en otro sitio (...) si tiene un poquito de vena competitiva y no va poder competir allí..., yo creo que lo suyo es darles la posibilidad de que puedan elegir (...)” (GD5, p.6)

La propuesta de los clubes escolares no podemos considerarlo deporte escolar, sino más bien deporte base organizado en los centros educativos con fines de rendimiento. La opción de elegir no se refiere a los menos cualificados, sino a los mejores para poder promocionar, algo que resulta paradigmático de los diferentes modelos de deporte en edad escolar.

3.2. Vinculación con el centro escolar.

Entre el profesorado de Secundaria es frecuente la queja sobre las dificultades encontradas para realizar actividades con el alumnado que se salgan del marco estrictamente escolar: el uso de instalaciones y el peligro

que cualquier actividad deportiva puede implicar o responsabilizar al profesorado. Ante ello, se plantea la necesidad de que exista una figura, ligada al centro, que coordine las diferentes actividades de deporte escolar que tengan lugar en él, dentro y fuera del horario estrictamente académico. En este sentido, es fundamental la voluntad del profesorado, de los monitores y del centro escolar como tal, ante la falta de reconocimiento profesional.

Una de las reticencias del profesorado a implicarse en las actividades extraescolares es la responsabilidad que puede derivar de ello:

DA.PR: *“(...) nosotros en el colegio tenemos un grupo de cuarto donde se juntan 10 o 12 chavales y van jugando y tal, pero luego te encuentras un problema, y ¿si pasa algo? Los padres están encantados de que estén allí pero como pase algo, seguramente seremos los responsables de que esto no estaba en esta posición, esto no estaba en la otra y quién está con ellos. (...). Seguramente el día que pase algo diremos, se cierra el colegio, se cierra esto. Estamos también en una sociedad en la que se denuncia todo, entonces nos da más miedo hacer una serie de cosas que antes, tu llegabas a tu casa con una brecha, pues hijo que te ha pasado, pues mira esto o lo otro, pero ahora, qué irresponsable el profesor, qué irresponsable el otro, todos somos irresponsables. (...)” (GD 4, p.5)*

DO.PU: *“Eso es un problema que se está cogiendo en muchos centros con cualquier tipo de actividad, porque es eso, por cualquier cosa que pasa pues te denuncian. (...). Pero salen mucho del instituto, hasta que pase algo y nos busquen las vueltas algún listillo, y ya la hemos liado, claro, ese es el problema.” (GD 4, p.5)*

Estas reticencias no se limitan al profesorado de Educación Física, llegan también a los equipos directivos de los centros:

DA.PR: *“Pero es una pena porque ahora mismo, los alumnos nuestros que van, depende del director que te encuentres, ahora están muy abiertos a que jueguen, tú lo abres con toda la buena voluntad, y en vez de estar en otro lugar, pues mira mejor aquí en el colegio que están más recogidos. Lo haces con toda tu buena voluntad, entonces es que es como todo, ponerle un poco de trabas a todo lo que podemos hacer o tú quieres hacer con ellos. Ahora lo decimos, sales con ellos a cualquier actividad y es que te la estás jugando. (...)” (GD 4, p.5)*

Y, como es de esperar, surge la demanda de un reconocimiento profesional, que coordine y haga de enlace, que “mueva” el deporte escolar en el centro. La voluntariedad implica arbitrariedad y por tanto una oferta parcial que no responde a la variedad de intereses de los escolares:

DO.PR: *“(...) hasta que no haya una figura en los colegios que se encargue del deporte escolar, esto no funciona. Lo más importante son los enlaces con los centros, y eso es lo fundamental y donde hay que trabajar, porque si en el centro, los profesores de Educación Física o el monitor encargado del deporte mueve el deporte, ese centro se mueve*

(...). Ahora si el centro no se mueve no sale el deporte escolar. Un profesor que llega y le gusta el baloncesto y quiere organizar baloncesto en el colegio, en el colegio o en el instituto sale un equipo de baloncesto (...)" (GD 4, p.17)

También los monitores reclaman la implicación de los centros en el desarrollo del deporte escolar, en tanto que generadores de mayor confianza ante los padres:

MO.Z2: *"Es que yo creo que se deberían implicar los colegios. Es que en la mayoría de las actividades que organizábamos (...) en la que podían participar el primer ciclo de orientación, pues se lo dices a los pequeños y me dicen, es que yo no me voy a acordar y mi padre no viene a por mí así que hazme una nota. Eso, si a lo mejor el colegio se implicara más, y les hiciera una nota al igual que hacen para otras actividades, pues participarían más. (...) Nosotros los monitores hicimos unas jornadas y no tuvimos ni 40 chicos de todo Segovia. Y yo sé que en el centro que estoy, en el "colegio M.C.", organizamos unas jornadas y estuvieron todos o prácticamente todos. Eso es porque es algo que organiza el centro y los padres tienen más confianza y los llevan. (...)" (GD 5, p.9)*

3.2.1. Vinculación espacial al centro.

En general, el empleo de instalaciones y materiales propios de los centros escolares para actividades de deporte escolar no es un aspecto especialmente preocupante en los discursos de los grupos. Aunque sí encontramos cierto conflicto que consideramos causa de la falta de coordinación e integración del programa en los centros.

En cuanto al papel de la administración local en el aprovechamiento de las instalaciones de los centros fuera del horario escolar, este padre comenta:

P2.Z2: *"(...) la administración tendrá que utilizar los colegios más de lo que se utilizan, un colegio no tendría que ser únicamente para la jornada escolar, sino para otras muchas cosas, claro, muchos colegios tendrían que tener instalaciones deportivas para que se pudiesen abrir (...), que haya monitores, yo creo que no es mucho dinero ni mucha complicación de organización, es voluntad política y tener un poco de idea, y seguro que hay expertos y esta investigación imagino que irá por ahí, para proponer un plan (...)" (GD1, p.12)*

Como vemos en las siguientes intervenciones, existe un desajuste entre la percepción de la relación entre dos colectivos que están conminados a colaborar para lograr el deporte escolar que ellos mismos demandan:

DO2.Z2: *"(...) estamos implicando a los maestros de los centros y esa parte sí que no es reconocida, (...), pero sí que estás pendiente del material, (...)" (GD 3, p.7)*

MO.Z1: *"Se dan unos números de teléfono al principio y si quieren algo que nos llamen". (GD 5, p. 11)*

MO.ZZ: *“Y en algunos colegios incluso no te dejan utilizar el material del colegio, te cierran las verjas y no te dejan utilizarlo”. (GD 5, p. 11)*

La mejora de la comunicación mejoraría estos problemas, pues a veces las tornas se invierten, en este caso, en los centros concertados, con más medios materiales en los clubes escolares, debido a las cuotas de participación y a las subvenciones municipales.

MO.PU: *“Ya te digo que nosotros, en el caso este que habéis comentado de la jaula de los balones era al revés, o sea, nosotros cuidábamos el material y lo teníamos guardado para utilizarlo cuando eso y en cambio, los balones de ellos, de lo que es el cole del centro, desaparecían y tal y nos decían que si podían utilizar los nuestros. Mira, si hemos cerrado la jaula es porque aquí o faltan balones o tal, yo no tengo inconveniente pero...” (GD 5, p. 11)*

Hay un interés común por mejorar esta relación, considerada tan positiva para el deporte escolar, que facilitará la utilización de espacios y materiales de manera compartida o, mejor dicho, considerándolos recursos comunes. En algunas conversaciones con profesorado de Educación Física hemos recibido quejas de la falta de respeto que tienen algunos monitores con el material escolar. Debe haber una actitud responsable de los monitores y cierto grado de confianza de los profesores, que será posible si el programa está adecuadamente coordinado y la comunicación es fluida.

3.2.2. Vinculación organizativa al centro.

Entre los diferentes aspectos relacionados con la vinculación entre deporte escolar y centro escolar (vinculación física, organizativa y educativa) la que mayor interés e importancia adquiere en los discursos de los grupos es la participación del profesorado de Educación Física de los centros en las actividades de deporte escolar. Se reconoce, en primera instancia, la necesidad de que dicha participación se produzca y se liga, en muchas de las intervenciones, a algún tipo de compensación o reconocimiento. Parece consensuada la necesidad de no fundamentarlo en el voluntarismo:

DO.PU: *“(...) el deporte escolar en los centros, o está integrado dentro del centro (...) lo llevan los profesores de Educación Física del centro, o es un fracaso. Como eso se lo han ido cargando desde la administración desde hace muchos años, yo recuerdo cuando estaba en el Laguna de estudiante, pues había 3 profesores, y uno se encargaba del atletismo, otro se encargaba del baloncesto y el otro del balonmano, que en ese momento había, y si había algún otro deporte pues se encargaba alguno de ellos. Pero esos profesores tenían un descuento horario para las actividades que se hacían los sábados en los deportes escolares, y eso de entrada se quitó (...) entonces claro, ya depende mucho de la buena voluntad (...).” (GD 4, p.6)*

DO.PR: *“En los centros concertados todavía es peor porque no hay horario, o sea tú tienes tu horario y eso si lo quieres hacer pues lo haces, tu empiezas con muchas ganas pero claro cuando llevas una*

serie de años pues estás quemado (...) porque no tienes ningún aliciente (...).” (GD 4, p.6)

DO2.Z2: *“(...) yo me acuerdo bastante con un poquito de añoranza de los años en los que eran los propios maestros los que se encargaban también del deporte escolar, quizás hasta podría llegar a eso, siempre y cuando estuviera suficientemente reconocido, remunerado, etc., (...)” (GD 3, p.7)*

DO1.Z2: *“(...) una forma de que esto mejore también sería que de alguna manera nos involucraran un poco a los profesores, con un tipo de compensación o algo (...)” (GD 3, p.7)*

Parece que medidas como las recogidas en el Capítulo II, de la Región de Murcia en Primaria (Dirección General de Deportes y Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006) o las de la Comunidad de Madrid en Secundaria (Consejerías de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid, 2008) serían bien acogidas por el profesorado al reconocer su implicación mediante créditos de formación, compensación de la carga lectiva o incentivos económicos. En muchas de las intervenciones generadas por este tema aparecen alusiones clarificadoras sobre el papel que el profesorado de Educación Física debería desempeñar en relación con el deporte escolar. Entre las tareas que se le encomiendan estaría su gestión como figura aglutinadora y directora de las diferentes actividades deportivas, la movilización del alumnado hacia el deporte escolar y la formación de equipos, el diseño del deporte escolar en coherencia con las clases de Educación Física. Son todas ellas ideas propuestas por el mismo profesorado de Educación Física participante en los grupos, lo que resulta sumamente significativo porque demuestra su predisposición. Vemos a continuación algunas de estas intervenciones:

DOPR: *“(...) los profesores de Educación Física antiguamente era otra cosa (...). El profesor de Educación Física se dedicaba a otras cosas, ahora se le exigen muchísimas cosas, y si además se le exige que lleve el deporte (...) incluso algunos profesores se lo han creído tanto que incluso ponen hasta exámenes y vamos eso ya me parece denigrante, porque es indicativo de que algo está cambiando para mal, ojo. Eso estará muy bien para la Educación Física pero no para el deporte. Antiguamente (...) los profesores eran otra cosa, estaban mentalizados para implicarse y para participar y organizar.” (GD 4, p.7)*

DO.PR: *“Yo no digo que el profesor de Educación Física tenga que llevar todo el juego del niño, pero tiene que ser la figura que aglutina y la figura que dirige.” (GD 4, p.8)*

DO2.Z2: *“(...) hombre no es una parte que es una hora semanal, pero sí que estás pendiente (...) de cómo van las cosas, de las fichas, de los equipos y ahora mismo si que no tiene ningún tipo de reconocimiento”. (GD 3, p.7)*

Aunque se plantean algunas limitaciones a su función, que quedarían cubiertas por los monitores:

DO.PU: *“No es el profesor de Educación Física el que tiene que llevar a los chicos los sábados a jugar ni a entrenar, pero sí tiene que salir de ellos. Para eso los monitores o los que contratan los centros, o de la Escuela de Magisterio, pero el que tiene que mover a los chicos y sacar los equipos es el departamento de Educación Física y luego ya se encargarán los otros de entrenarles por las tardes. (...)”* (GD 4, p.8)

Parece claro en la siguiente intervención que el voluntarismo no puede sostener el deporte escolar ni su vinculación con los centros:

DA.PU: *“(...) Yo voy al Espinar a las 8:30 de la mañana, doy mis clases de Educación Física, y qué hago, ¿me quedo allí toda la tarde con mis alumnos haciendo deporte o me voy a hacer mi vida privada? (...). Lo que sí que se puede como profesor de Educación Física es coordinar, ayudar, fomentar, animar a los chicos a participar, encajar mis clases de manera que las unidades didácticas que prepare vayan un poco orientadas.”* (GD 4, p.12)

Algunos monitores se hacen cargo de la postura del profesorado y de la necesidad de implicar a la administración. Además, algunos reconocen haber tenido buenas relaciones con el profesorado:

MO.PU: *“Quizá, yo entiendo también una postura laboral de los profesores de Educación Física, mi labor no es la de actividades con los escolares. Quizá también habría que tomar una medida o buscar una solución a nivel de Junta de Castilla y León con el profesorado y explicarles que si vienes a dar unas horas de enseñanza, que dedicasen unas horas de coordinación de actividades deportivas, no de Educación Física, para que se hicieran este tipo de actividades dentro del centro. Antiguamente los profesores de Educación Física coordinaban los juegos escolares.”* (GD 5, p.11)

MO.Z2: *“Nosotros sí que hemos tenido relación con dirección y con profesorado de Educación Física porque la jefa de estudios era la profesora de Educación Física, entonces pues sí hemos tenido contacto con ella, pero en problemas”*(GD 5, p. 10).

Pero el discurso de los monitores deportivos se enfoca en mayor medida a exponer su queja por la falta de relación con el profesorado de los centros, aunque reconocen que es necesaria:

MO.PU: *“(...) lo más normal es que al profesor de Educación Física del centro no lo veas en todo el año, o sea en mi caso concretamente en muchos años la única vez que he visto a un profesor de Educación Física fue para ver si podía darle la llave de la jaula de donde guardamos nosotros los valores, con eso te digo todo el contacto que he tenido con el profesor de Educación Física”.* (GD 5, p.4)

MO.Z2: *“Yo creo que inicialmente se debería dar una formación a los alumnos, incluso hablar con los profesores de Educación Física del colegio, que te informen un poco de cómo son los niños con los que vas a trabajar y saber.”* (GD 5, p.4)

En algún caso se deja entrever cierto grado de desentendimiento y de falta de confianza en los monitores por parte del profesorado. Monitores de colegios e institutos parecen coincidir en ello:

MO.PU: *“Seguro que no has visto, al principio de curso, soy la profesora tal, para lo que necesites aquí estoy yo. Muy poquitas veces he visto a los profesores de Educación Física decirlo, salvo el que es amigo y sí, va los sábados y tal.”* (GD 5, p. 10)

MO.Z1: *“Sí, se presentan, te dan las cosas y en Junio nos vemos. Y en mi caso cuanto menos me llamaran de dirección mejor, porque cuando te llamaban no era para nada bueno, que si un niño ha hecho tal y cual.”* (GD 5, p. 10)

MO.PU: *“Que si ha roto un cristal con un balón, que si no los controlas, que si van armando ruido por los pasillos.”* (GD 5, p. 10)

El discurso del profesorado de Primaria que ha participado en los grupos deja constancia de la importancia del profesorado de Educación Física pero también reconoce la falta de relación entre el profesorado y los monitores del deporte escolar:

DO3.Z1: *“(…) el papel del profesor es fundamental, que se implique y que les explique bien a los niños que realmente va a haber otras opciones (…)”* (GD 3, p.8)

DA2.Z1: *“(…) tenemos jornada de tarde también y yo me quedo en el colegio, entonces el hecho de coincidir con los monitores, lo que digo es que cuando salen las cosas es porque están coordinadas, porque hay alguien encima del monitor, que cuando hay problemas hablas con él.”* (GD 3, p.14)

DO1.Z2: *“(…) yo los años que llevo en el colegio, ha habido muy poco relación, yo no sé si es por culpa nuestra o porque, yo la verdad es que si que lo he echado un poquito en falta y si que nos reunimos todos a principio de curso, tuvimos una reunión, pero por el motivo que sea, no sé porque a lo mejor eran más introvertidos los chicos o algo, pero yo sí que he echado en falta tanto por ellos como por nosotros, más relación, más unión.”* (GD 3, p.12)

Frente a esta situación asumen la necesidad de elaborar un plan que recoja estas inquietudes y establezca de forma clara la implicación deseable del profesorado de Educación Física en el desarrollo de actividades de deporte escolar y el reconocimiento a estas tareas de coordinación y participación. Se reclama la escucha a lo que el profesorado tenga que decir sobre ello y la implicación de Organismos de Educación como la Dirección Provincial:

DR2.Z2: *“Pues si se está viendo que es necesaria la presencia o coordinación o no sé que, habría que diseñar el papel del profesorado de la escuela, el de Educación Física, el equipo directivo o quien sea, eso habría que diseñarlo y contemplarlo en ese plan.”* (GD 3, p.13)

DR2.Z2: *“Bueno entonces a lo mejor hay que ir a la Dirección Provincial, si vamos a estar nosotros a lo mejor hay que ir ahí. (...) si los que diseñan el plan, tienen el buen detalle de decir que a los maestros como tienen que colaborar con nosotros para que esto salga vamos a ver qué papel tienen (...).”* (GD 3, p. 13)

Parecen decididos a participar de las decisiones que afecten al programa de deporte escolar, al que se refieren como “plan”, conscientes de la necesidad de coordinarlo e integrarlo en la vida escolar.

DR2.Z2: *“Desde otras instituciones como pasa en la UVA o como pasa en el Ayuntamiento, este año están demostrando (...) si nos tenemos que implicar nosotros como profesionales tendremos algo que decir en ese plan, o sea lo que no podemos hacer es recibir el plan, que puede estar bien o mal, yo no entro en ese tema, pero algo tendremos que aportar.”* (GD 3, p.13)

DR2.Z2: *“(...) es necesaria la colaboración de los profesores de Educación Física o de los colegios en general, pues sí, vamos a diseñar el plan, que papel tienen que hacer, porque claro estamos hablando de compensación horaria, pues ponte a hacer horarios.”* (GD 3, p.14)

Una vez más se muestra la necesidad de establecer fórmulas que hagan sentirse al profesorado y a los monitores partícipes del mismo proyecto, como recogían Macazaga, Vizcarra y Rekalde (2006) en su estudio sobre la implicación de los docentes en el diagnóstico del deporte escolar de sus centros.

Por su parte, entre los padres las opiniones fluctúan entre la queja por la falta de conexión, la comprensión hacia las condiciones horarias del profesorado y la existencia de monitores especializados, especialistas y expertos como responsables de la gestión en los centros del deporte escolar. Estos dos padres muestran la síntesis de la visión que tienen las familias de la labor del profesorado. Por un lado, quienes confían en su labor y comprenden sus limitaciones profesionales y laborales y, por el otro, quienes tienen la idea de la funcionarización de la Escuela, en la que el profesorado se limita a dar sus clases:

P4.Z1: *“(...) En algunos casos los profesores de Educación Física encantadores, súper comprometidos, (...) pero en muchos otros casos parece mentira la desconexión del profesorado con este tema, es que no se parece que acaban su hora se van a casa y punto. (...).”* (GD 1, p.6)

P2.Z2: *“(...) a un profesor no se le puede pedir más de lo que puede dar, tiene una serie de horas. (...) es un tema tan importante que no se puede dejar, ni por una parte solo en el voluntariado de los padres que pueden colaborar, no se puede pedir responsabilidades al profesorado”*

de los colegios, porque no es exactamente esa su misión, aunque puedan colaborar y por tantoabría que contratar, formar y contratar, a especialistas y expertos (...)" (GD 5, p.7)

Parece evidente la necesidad de implicar más al profesorado, mediante incentivos, y de informar a las familias de las responsabilidades y limitaciones que tienen en el horario extraescolar.

3.2.3. Vinculación educativa.

En el trasfondo de todo discurso que tenga lugar sobre los aspectos organizativos del deporte escolar y, más en particular, sobre su vinculación con los centros escolares y con los miembros de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado...) surge la conveniencia de que exista una coherencia de objetivos educativos entre todas las actividades deportivas que tengan lugar en los centros (Fraile, 2000; Ortúzar, 2005, 2007; Pereda, 2000). Sin embargo, de forma explícita esto es algo que no aparece significativamente en los discursos de los grupos. Como ejemplos, las intervenciones de una monitora y una maestra ilustran esta perspectiva:

MA.Z1: "Yo creo también que es muy importante, sobre todo si estamos hablando de niños de tercero de infantil y de primer ciclo de Primaria, primero tener un contacto con los padres y que haya un contacto de seguimiento por el centro. Mi labor como monitora es mucho más cómoda que no me vigilen pero yo creo que debería de haberlo porque nos establecería unos objetivos, lo prepararíamos más y habría mucho mejor resultado." (GD 5, p.12)

DA2.Z1: "(...) es importantísimo el contacto de los maestros de Educación Física con los monitores y principalmente de cara al deporte escolar, que les hables de los valores que tiene ese deporte escolar con los grupos que van a llevar. Al principio es lo que se comenta siempre, es el deporte escolar, no se busca aquí el afán de ganar, ni que aparezcan aquí grandes deportistas, sino que busquen el gusto por el deporte, que se relacionen con otros niños, etc. (...)" (GD 3, p.14)

3.3. Implicación y participación de las diferentes administraciones.

Padres, profesorado y maestros reclaman de las diferentes administraciones mayor interés y acuerdo a la hora de gestionar las actividades deportivas. Destaca la crítica a la falta de coordinación y a las contradicciones entre los diversos organismos implicados en el desarrollo del deporte escolar, como ya han constatado otros autores, como Álamo Mendoza (2001) o Martínez Aguado (2007):

P2.Z2: "(...) tenían que hacerse por parte de las autoridades, del Ayuntamiento, de la Junta (...) mayores esfuerzos para incentivar el deporte de una manera más clara, tendría que ser una actividad dentro de los colegios y en las familias también (...) fundamental por lo menos

en la enseñanza obligatoria en la enseñanza Primaria sobre todo como el resto de las asignaturas, en ese sentido la Educación Física creo que es insuficiente, tiene que estar complementada con otro tipo de deportes (...) las autoridades municipales, y las autonómicas y las nacionales tendrían que hacer bastante más (...) me gustaría también que se diese importancia a un repertorio de deportes algo más extenso que tal vez el que tenemos (...)" (GD 1, p.2)

Esta madre demanda cierto grado de liderazgo. La desorganización provoca un desconocimiento total de quién debería tomar las riendas:

M2.PU: *"(...) cuando no hay una actividad que viene ya dictada o apoyada por lo que es el gobierno o lo que es la dirección del centro, o simplemente el Estado, desde la Dirección Provincial o la normativa que tenga (...) se quedan vacías, ningún contenido." (GD 1, p.13)*

Por su parte, este otro padre refleja en su discurso los problemas existentes entre la administración autonómica y la local por desavenencias partidistas:

P3.Z2: *"(...) el deporte es campo de la lucha política como todo, desde el Ayuntamiento se organizan unas cosas, pero la Junta se plantea a través de las federaciones otras diferentes (...) choca lo que intentan hacer unos con lo que te están imponiendo otros, se intenta un año fomentar el deporte escolar pero de una manera excluyente, sólo deporte escolar, los clubs no pueden participar (...)" (GD 1, p.13)*

Este director de un colegio ejemplifica la percepción que tienen en los centros del deporte escolar: algo ajeno que nada tiene que ver con la administración educativa. Resulta interesante su apreciación sobre la provisionalidad del proyecto si no se regula e integra en la administración educativa.

DR2.Z2: *"Es que cuando hablamos de deporte escolar (...) quien lo está organizando, controlando, digamos es personal ajeno a la escuela, el Ayuntamiento y la Universidad, a lo mejor es que falta, la Dirección Provincial bajo la Consejería de Educación retomase este tema (...), que no dependiese de los Ayuntamientos porque vamos a ver, este programa está ahora me imagino que es por la gente que está ahora en el Ayuntamiento (...), es que parece que es un poco provisional, mientras que si estuviese la Consejería detrás de ello a lo mejor (...)" (GD 3, p.15)*

Por otro lado, este otro profesor de Secundaria identifica el interés que la administración autonómica tiene en el deporte en edad escolar, más concretamente en los Juegos Escolares:

DO.PR: *"La Junta organiza los sectores [fases de competición de los Juegos Escolares] que les interesa económicamente para llevarse los aplausos (...). Por lo menos el Ayuntamiento hace algo." (GD 4, p.10)*

Y prosigue con algo sumamente importante en el desarrollo del deporte escolar en Segovia: la falta de interacción entre el programa provincial y el municipal.

DO.PR: *“El problema aquí en Segovia es el enfrentamiento entre el Ayuntamiento y la Diputación (...). Hacen los campeonatos para luego llevar las medallas. Lo de la Junta aquí es escandaloso (...) dos organismos públicos que tendrían que ir en la misma dirección pues muchas veces no van, y no por las personas que trabajan allí, sino por lo que viene de arriba.” (GD 4, p.10)*

Como hemos descrito en el apartado 5 del Capítulo V, mientras que en la provincia se promovía un enfoque multidisciplinar, participativo y coeducativo de las escuelas deportivas y se procuraba una regulación profesional, suficiente remuneración y formación de los monitores, en la capital se ceñía a unos limitados Juegos Escolares, como hemos comentado en numerosas ocasiones. Si bien es cierto que los programas no eran equiparables, sí se podía haber importado el modelo, que ha logrado compatibilizar esos valores con la participación en Juegos Escolares.

Entre los colectivos participantes en los grupos de discusión, el del profesorado de Secundaria incide de forma especial en la crítica a las Administraciones, a su papel en la organización del deporte escolar. Desde algunas de estas opiniones se reclama la centralización en la gestión de este tema, la coordinación de los diferentes entes (locales, provinciales y autonómicos) y la implicación de la administración local en la formación de los técnicos deportivos:

DO.PR: *“(...) el empuje de la administración es fundamental. En el momento en que eso se disgrega y el Ayuntamiento se hace cargo de no sé qué, luego la Diputación de no sé cuantos, luego la Junta de Castilla y León se hace cargo de otro tanto, eso ya empieza a ser un maremagno imposible. Dinero y medios hay, pero lo que se pierde es en el camino creo yo, por eso porque no hay una figura central. (...). Nosotros éramos una Nación deportivamente de tercera y ahora somos de primera, ¿qué ha pasado? Que se ha mostrado interés y los centros de alto rendimiento funcionan. O sea lo que es la organización está centralizada, por eso funciona. En cambio, si dijeran que cada Autonomía haga tal, sería un desastre. Entonces, el deporte escolar tiene que estar centralizado y tiene que estar organizado, tiene que haber una organización.” (GD 4, p.16)*

DO.PR: *“Cuando a los ayuntamientos les cae la organización del deporte escolar, tampoco se les puede echar la culpa porque tampoco están preparados según están. (...). Si queremos que funcione el deporte escolar tiene que haber una figura importante o algo que lo que lo organice, y si se quiere organizar a nivel provincial, pues una figura a nivel provincial que lo organice, coordinador que tenga el apoyo de la Junta, del Ayuntamiento y de la Diputación. Ese coordinador tiene que encargarse solamente del deporte escolar (...) a nivel organizativo*

tenía que ser eso y luego, monitores, que ¿de quién van a depender? De los profesores de Educación Física, o ¿qué papel va a tener el profesor de Educación Física en ese organigrama? (...)" (GD 4, p.17)

DA.PR: *"Lo que sí que es verdad es que se tendrían que formar unos monitores (...) Pues a lo mejor formar a esa gente (...) con escuelas (...) que se encarguen de llevar a los niños al partido, entrenarles, pero con una cierta formación importante, y también tiene que meterse el Ayuntamiento, porque el Ayuntamiento yo creo que en esta ciudad está para apuntar, sellar y poco más. (...). La Junta está para menos." (GD 4, p.10)*

3.4. Implicación/participación de las familias.

Los mismos padres y madres y los monitores se quejan de la escasa motivación de las familias para implicarse en las actividades de deporte escolar, expresando la soledad de aquellos que sí se implican y la dificultad que ello supone. Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006) obtuvieron impresiones similares en sus grupos de discusión sobre el deporte escolar en Vicaya.

P3.Z2: *"Organizas actividades relacionadas con la educación de los hijos, y van los 5 miembros de la junta directiva y otras 5 personas, que son siempre las mismas (...). Y en el deporte pues me parece que pasa igual, si me tengo que implicar, si tengo que echarle horas, si me tengo que molestar..., pues no, mejor que alguien me ponga los monitores, que alguien me los entrene..." (GD 1, p. 11)*

M3.PR: *"Sólo quieren a alguien que le cuiden a los chicos (...)" (GD 1, p.11)*

MA.Z1: *"Pues para empezar que vengan a la reunión inicial (...) no ves a los padres a veces en todo el año, hay padres que sí, que son los que siempre se preocupan y vienen a conocerte, vienen a hablar contigo, que tal va su hijo, etc., pero yo creo que hay mucho abandono de los padres (...)" (GD 5, p. 9)*

Esta monitora de un colegio de educación especial expresa con asombro como las familias se desentienden, algo que no esperaba en un colectivo tan necesitado de apoyo para implicarle en la actividad deportiva.

MA.Z2: *"En las actividades para discapacitados, los padres no se preocupan nada, es que les da igual. (...) los padres, se les avisa de que hay actividades, el centro pone carteles como que haya actividades y no sé por qué, si es por miedo a que se rían o si es porque no consiguen los objetivos de los demás, no lo sé. (...)" (GD 5, p.10)*

Gimeno (2000) propone una guía para que los monitores hagan partícipes a las familias de la vida deportiva de sus hijos. Este monitor pone sobre la mesa la necesidad de educar a las familias en lo que concierne a la práctica deportiva de sus hijos:

MO.PU: *“La educación también está en los padres. El compromiso es preocuparse de que los chicos vayan a los partidos (...). Hasta que punto te puedes comprometer tú a educar cuando los verdaderos educadores que son los padres no tienen ese compromiso.” (GD 5, p.13)*

También algunas intervenciones de docentes hacen hincapié en esta necesidad de que los padres y madres reciban formación sobre los objetivos de las actividades deportivas de sus hijos y los comportamientos durante las competiciones:

DA2.Z1: *“Pero luego también hay que implicarles a los padres, por ejemplo en el tema de la Avispa, nosotros los primeros partidos llegaban los padres y decían: “pero es que esto es un pequeño desastre” y decíamos “es que su hijo tiene 6 años, lo que tiene que hacer es hacer amigos y coger el balón e intentar jugar y pasar un buen rato”, y decían “ah bueno, ¿ese es el objetivo de la Avispa?”, sí, con lo cual hay que explicárselo bien (...)” (GD 3, p.11)*

DO1.Z2: *“(...) hay veces que estás en la grada viendo que tu chico está jugando y unos comentarios..., actitudes de regañar al árbitro (...) lo que haría falta con los padres es formación a los padres.” (GD 3, p.11)*

Los alumnos y alumnas participantes valoran de forma suficiente el apoyo de sus familias en las actividades de deporte escolar. Dicho apoyo es, fundamentalmente, emocional y práctico: los llevan a las actividades. Esto coincide con los resultados del estudio de Latorre Román y cols. (2009).

AA.Z1: *“(...) mis padres me apoyaron (...). Me llevan a los partidos y esas cosas.” (GD 2, p.3)*

AO.PR: *“Pues mis padres yo creo que siempre me están apoyando en todos los deportes (...) siempre les gusta que yo mejore, que haga buenas marcas y tal, pero aunque no lo haga siempre me apoyan en todo.” (GD 2, p.3)*

AA.Z2: *“(...) mi padre es el que me lleva a los partidos y entrenamientos, también me entrena y a él también le gusta el deporte (...)” (GD 2, p.3)*

AO.PR: *“Pues yo creo que mis padres con llevarme a los partidos y a las competiciones, y pagarme las clases y los entrenamientos, pues creo que voy sobrado.” (GD 2, p. 4)*

AA.Z2: *“Pues yo creo que con que mis padres me lleven a los entrenamientos y a los partidos vale porque tenemos entrenadores, entonces que cada uno haga lo suyo y ya está.” (GD 2, p.4)*

3.4.1. Las AMPAs y otras organizaciones o asociaciones vinculadas al centro escolar.

Algunos padres mencionan, si bien de forma muy puntual, el papel de las AMPAs en el desarrollo del deporte escolar. Junto al reconocimiento de la

escasa fuerza de dichas organizaciones, insisten en su papel para fomentar otro tipo de actividades deportivas no competitivas, probablemente más ligadas a los momentos de ocio familiar (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001):

P2.Z2: “(...) la Educación Física creo que es insuficiente, tiene que estar complementada con otro tipo de deportes, las asociaciones de padres pueden hacer algo pero bueno tampoco mucho, porque yo creo que es un tema también que está un poco en declive (...)” (GD 1, p.2)

P4.Z1: “(...) insistir en el tema de los deportes no competitivos, de montaña y de tal, es que sería facilísimo, que muchas veces desde las propias AMPAs se podrían hacer con voluntariado, que tampoco se está organizando.” (GD 1, p.11)

Algún monitor deportivo defiende el papel de dichas asociaciones en el impulso de actividades deportivas:

MO.PU: “(...) ¿de quién se recibe apoyo, de los centros, o de las asociaciones de padres? Yo la mayor parte que conozco, los centros no se implican prácticamente para nada, han sido las asociaciones de padres las que se han ido moviendo un poco para hacer deporte (...)” (GD 5, p.10)

3.4.2. La implicación de las familias.

Los monitores deportivos y el profesorado son los colectivos participantes en los grupos que manifiestan mayores críticas hacia la falta de implicación y participación de los padres y madres en las actividades deportivas de sus hijos e hijas. Esta profesora de Secundaria reconoce que a ciertas edades son los jóvenes los que se tienen que preocupar:

DA.PR: “(...) los padres, yo creo que igual en Secundaria son más los hijos los que se tienen que involucrar, no les tienen que llevar a lo mejor tanto pero no les inculcan en que si tu estás apuntado a una actividad deportiva debes cumplirla. Nos encontramos en algunos partidos que tu tienes un equipo de 10 o de lo que sea, y de repente pues al ser a las 9 el partido, pues no se levantan o no les apetece ir o les da igual, y no piensan que están jugando con un grupo de niños, con la ilusión de otra gente si es un deporte de equipo, y los padres en eso no lo dan importancia. (GD 4, p.3)

Aunque achaca cierto desinterés de las familias

DA.PR: “(...) Los padres lo que tú decías se ocupaban de eso, les aparcan muchas veces, les da igual qué monitores tengan, si la gente va, si no va, eso sí, el día que pasa cualquier cosa, estamos aquí para implicarnos.” (GD 4, p.5)

En general demandan más presencia y apoyo de los familiares:

DO.PU: “(...) si vas a un partido de los de juegos escolares, pues van a verlo 4 padres, es que no va nadie (...)” (GD 4, p.4)

DO.PR: “(...) ¿hay algún padre que pueda ir? nadie puede ir, eso está claro, no quieren esa implicación ni complicaciones tampoco. Es una cuestión familiar, que se transmite de padres a hijos o de hijos a padres. (...)” (GD 4, p.4)

Por su parte, los padres y madres justifican su abstención, argumentando dificultades burocráticas, cierto desfase generacional o demasiadas cargas económicas del ocio de los jóvenes en la actualidad:

P1.PR: “(...) el Ayuntamiento te oferta un montón de veces, hay deportes, hay convenios con otros colegios, que si se va hacer esquí, que si natación, pero siempre te dicen que tienes que ir apuntarte, bueno pues ahí ya es donde hay un escalón donde los padres no pasan, ya tengo que ir a un sitio, hacer una cola (...)” (GD 1, p.12)

M2.PU: “Estamos en una generación ya que somos viejos para ellos, o sea lo que hay en los colegios ahora, en los colegios... ya si vamos subiendo [en edad], son padres tipo talonario (...)” (GD 1, p.12)

Aunque en ocasiones las razones para desvincularse no son tan justificables, como reconoce esta madre y ratifica una profesora de Secundaria:

M3.PR: “Pero yo he escuchado a padres decir: “no le apunto a escuelas deportivas porque luego tengo que ir los fines de semana a llevarle a los partidos”, yo eso lo he visto en la puerta del colegio, yo no les he apuntado a escolares porque luego tengo que ir a llevarlo los sábados y los domingos a competición.” (GD 1, p.9)

DA.PU: “(...) también los padres se hacen cómodos, les cuesta mucho llevar el fin de semana si hay alguna actividad donde haya reunión, o hay días de atletismo y hay que ir al pabellón. (...)” (GD 4, p.2)

En cualquier caso, la ocupación del tiempo libre de los niños y jóvenes se ha colapsado con multitud de actividades organizadas que saturan a las familias, quedando muy lejos el juego espontáneo, libre, sin cargas familiares, al pie de casa.

P3.Z2: “El nivel de compromiso que se nos exige a nosotros es impresionante, aunque no te muevas de Segovia, dos días, dos tardes a entrenar.” (GD 1, p.10)

3.5. Implicación del alumnado.

Las referencias a la implicación o participación del alumnado en el deporte escolar son casi inexistentes en los discursos de los grupos. Rescatamos la siguiente intervención de una profesora de Secundaria:

DA.PR: “(...) yo creo que igual en Secundaria son más los hijos los que se tienen que involucrar, no les tienen que llevar a lo mejor tanto pero no les inculcan en que si tú estás apuntado a una actividad deportiva debes cumplirla. Nos encontramos en algunos partidos que tú tienes un equipo de 10 o de lo que sea, y de repente pues al ser a las 9 el partido, pues no se levantan o no les apetece ir o les da igual, y no

piensan que están jugando con un grupo de niños, con la ilusión de otra gente, si es un deporte de equipo (...)" (GD 4, p.3)

DA.PR: *"(...) pero también es de alumnado yo creo, porque a lo mejor tú en el colegio te mueves mucho, te implicas, dices, haces no sé qué y los niños no, no y no, y ¿por qué? Porque los sábados hay que madrugar, o porque los sábados hay que hacer esto, es un poco el conjunto de todo." (GD4, p.7)*

Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2007), en su estudio sobre las expectativas de los usuarios directos (escolares) e indirectos (familiares) de los servicios deportivos públicos para escolares en una comarca aragonesa, comprobaron cómo se producía una progresiva independencia de las familias a la hora de elegir el deporte que querían, lo que debería traducirse en un mayor grado de responsabilidad asociada a la autonomía adquirida. Sin embargo, Pérez Turpin y Suárez Llorca (2007) coinciden con nuestro estudio en la pérdida de interés y la progresiva desvinculación con la práctica deportiva, condicionada fundamentalmente por el modelo competitivo selectivo. Parece que en este sentido éste puede ser un campo de trabajo en la educación de la responsabilidad entre los jóvenes a través del deporte escolar.

3.6. Los monitores.

Padres, madres y alumnado exponen sus vivencias sobre la figura de los monitores deportivos. Entre las preocupaciones de los primeros está la posible falta de profesionalidad de los monitores, como han podido recoger diferentes estudios en diversos contextos (Álamo Mendoza, 2001; González Rivera, Blasco Mira y Campos Izquierdo, 2005; Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos, 2008; Latorre, 2006; Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007; Viciano Ramírez y Zabala Díaz, 2004; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006). :

M2.PU: *"Yo recuerdo (...) de unas que aparecieron los viernes con unos estudiantes de magisterio hace quizás 4 años, mis hijos fueron y cuál fue mi sorpresa de que además se quedaban al comedor, entonces llegas un día un poco antes, el patio está abierto y ves a tropecientos niños y 2 muchachos que no se hacían, con un sofoco tremendo, con críos (...)" (GD 1, p. 5)*

A esta limitación en la cualificación y formación se añadían otras de carácter organizativo como la ratio o el material disponible, que empeoraba más aún la situación:

P3.Z2: *"(...) había también los viernes, con monitores del Ayuntamiento, había también deporte, pero siempre esa parte de los viernes ha estado fatal, porque igual eran dos chicos jovencitos con igual 60 críos, con un balón o dos balones (...)" (GD 1, p.3)*

Fijémonos en el tono de esta intervención que denota una falta de confianza en la nueva propuesta, cuando se refieren a "intentar entrenar":

P4.Z1: “(...) hace unos años yo no veía deporte escolar por ningún lado (...). Yo creo que el Ayuntamiento hizo el tema este de las escuelas deportivas que es un convenio con la Universidad, para que vayan unos monitores deportivos que son alumnos de la UVA con una pequeña beca, a intentar entrenar o enseñarles diversos deportes y es lo que está habiendo en los colegios (...)” (GD 1, p.5)

El alumnado aporta puntos de vista dispares, si bien predomina el juicio positivo sobre aquel colectivo.

AO.PU: “Sobre todo, yo creo que un es bueno cuando sabe entrenarte y sabe llevar a un equipo pero yo creo que también es importante que te enseñen a cómo tienes que comportarte durante los partidos, de respetar contra los que juegan y yo creo que eso es un aspecto que tiene que tener un buen entrenador, y en cualquier deporte, ya sea fútbol, baloncesto u otro.” (GD 2, p.6)

AA.Z1: “(...) lo nuestro es algo público y por tanto dependemos del Ayuntamiento, sabemos que hay entrenadores que tienen carácter pero hemos tenido y ahora también una entrenadora, que nos tenía mal acostumbrados, y ahora compañeros míos la critican porque ahora no es tan maja, ya que nos hace entrenamientos más serios (...)” (GD 2, p.6)

Este alumno da de lleno en las características de los monitores, cuyo bagaje se suele fundamentar en la experiencia, más que en la formación:

AO.PR: “Yo creo que dentro del colegio sí están bien preparados, pero fuera del colegio, las actividades extraescolares los que los dirigen es más por experiencia que por preparación. (...)” (GD 2, p.6)

Entre el alumnado resulta interesante la asociación que hacen entre las capacidades como monitor (enseñante) y sus capacidades como deportista (practicante):

AA.Z2: “Mis entrenadores sí están preparados, además los que juegan en el equipo de primera suelen también entrenar (...)” (GD 2, p.6)

En cualquier caso, es interesante la percepción que el alunado tiene acerca del concepto de cualificación profesional:

AA.Z1: “(...) Mi profesor de Educación Física nos enseña unas chingoletas, unas volteretas y de todo, lo hace muy bien incluso con pantalones vaqueros. Él si está preparado pero otros no lo sé.” (GD 2, p.6)

AA.Z1: “(...) A mi me parece bien que lo haga para que mejoremos pero a lo primero como nos consentía todo y el entrenamiento era jugar al balón prisionero, y luego nos lamentábamos de perder.” (GD 2, p.6).

AO.Z1: “Yo creo que sí están preparados, me llevo muy bien con ellos y a veces, cuando llueve me llevan hasta casa.” (GD 2, p.6)

3.6.1. Formación

En los discursos abundan las referencias a la necesaria formación de los técnicos deportivos que imparten deporte escolar. Es un debate especialmente intenso en los grupos de maestros y maestras y, sobre todo, en el de los monitores y monitoras deportivos. Los maestros (siempre varones) reclaman conocimientos pedagógicos y continuidad en la formación de monitores deportivos. La calidad del deporte escolar se liga, en estos discursos, a la preparación de los monitores (Delgado Noguera, 2007; Fraile, 2004; Giménez Fuentes-Guerra, 2000; Latorre, 2006):

***DO3.Z1:** “Yo creo que la clave está en quien imparte ese deporte escolar, y a día de hoy lo imparten monitores, y yo creo que subiendo la calidad de los monitores sube la calidad del deporte escolar, aparte de que tú puedas coordinar y organizar para que se apunte más gente, yo creo que la clave son los monitores, los que dan directamente la actividad.” (GD 3, p.15)*

***DO1.Z2:** “(...) yo creo que no vale cualquier persona para entrenar a un equipo de chicos, yo creo que en Segovia ha sido un error grande, no conocen, no tienen esa perspectiva que a lo mejor tenemos los maestros, o otras personas que están más formadas, acerca de cómo deben competir los chicos (...)” (GD 3, p.5)*

***DO1.Z2:** “(...) tanto con los mayores como con los pequeños se necesita gente que esté algo cualificada, que tenga ciertos conocimientos (...)” (GD 3, p.5)*

En todo caso, se reconoce la necesidad de iniciar el proceso de formación con la propia experiencia, pero partiendo de una base. Además, estos dos maestros, plantean un problema específico de Segovia, asociado paradójicamente al factor que está logrando la mejora del deporte escolar: la dependencia de los monitores respecto a la universidad.

***DO1.Z2:** “(...) a la persona hay que darla la oportunidad primero, ¿no?, y demostrar también ciertos conocimientos, yo creo que una persona que no ha visto nunca baloncesto, por ejemplo o fútbol y le pones a cargo de unos chicos y no tiene unos conocimientos un poco pedagógicos (...) si no tiene interés por formarse pues a lo mejor lo que hace es pasar el rato con los chicos y eso pues no está bien, (...) si queremos también un poquito de calidad pues hay que ir un poquito más allá, se necesita formación, dar una continuidad a esa gente también como se ha visto por ejemplo en la Escuela de Magisterio que a lo mejor cuando llegan a tercero ya es cuando los chicos se hacen con los chavales, tienen más conocimientos, etc., pero como ya acaban en la Escuela de Magisterio pues ya no pueden optar a continuar con ellos (...)” (GD 3, p.5)*

También este abunda sobre el carácter transitorio de los monitores como limitante de su cualificación, pues cuando están formados tienen que dejar el programa.

DO2.Z2: *“Tanto con los conocimientos la continuidad yo estoy de acuerdo, que son las dos cosas muy importantes, pero más todavía la segunda (...)” (GD 3, p.6)*

El colectivo de monitores reconoce la ausencia de formación en principios educativos. Monjas Aguado y López Pastor (1999) y Fraile y Arribas (1998) han planteado diferentes propuestas de formación educativa a partir de las nuevas experiencias como monitores deportivos. Como en nuestro caso, se dieron en el contexto de unos seminarios durante su formación como maestros que nos ponen sobre la pista de los que hay que hacer en este sentido. Las siguientes intervenciones son un compendio que refleja la unanimidad ante la falta de formación:

MO.Z2: *“(...) yo creo que es escasa la preparación que reciben los monitores en principios educativos, creo que recibimos más en cómo enseñar habilidades que en enseñar principios educativos a los chavales.” (GD 5, p.3)*

MA.Z1: *“(...) yo creo que nos falta formación que tenemos que buscar nosotros.” (GD 5, p.3)*

Este monitor reflexiona sobre la importancia de las experiencias previas:

MO.Z1: *“Yo creo que te basas en la experiencia y con el sentido común, porque por mucho que vayas a enseñarles si tú no tienes dos dedos de frente no va funcionar (...)” (GD 5, p.3)*

Esta otra enfatiza la motivación y la vocación que exige esta profesión, basándose en la autorreflexión crítica que permita desligarse de las ataduras y los estereotipos aprendidos previamente:

MA.PU: *“Es que para enseñar tienes que querer enseñar (...) tienes que tener ganas y querer mejorar lo que han hecho mal contigo y lo que han hecho bien, pues seguir inculcándolo.” (GD 5, p.3)*

En algunos casos se demanda una formación inicial, que complementaría el seminario que hemos comentado anteriormente. En el estudio de Martínez Vizcaíno (2008) sobre la implantación de un programa de deporte escolar para promover la salud, la formación inicial específica de los monitores resultó clave, pese a tratarse de titulados en Educación Física.

MO.Z2: *“Yo creo que se debería formar más a los monitores porque inicialmente, antes de empezar las actividades se deberían dar cursos de formación o algo.” (GD 5, p.14)*

MO.Z2: *“Si se formara antes a todos los monitores de Segovia, bien por parte del Ayuntamiento, la Universidad o quién sepa sobre estas cosas, no habría este tipo de problemas.” (GD 5, p.15)*

Sin embargo, dentro del grupo de monitores deportivos se detectan dos posiciones: una defensora de la formación educativa de los técnicos deportivos y otra más partidaria de la experiencia como fuente primera de formación. Las anteriores intervenciones ilustran el primer grupo, las que siguen, son opiniones del segundo tipo. Cabe resaltar que son los monitores

más mayores y quienes realizan su actividad en centros concertados los que defienden esta posición, justificada por ser su principal recurso profesional:

MO.PR: *"(...) hay gente que por mucha formación que tenga, por mucha experiencia que tenga, por ejemplo tú ves a gente con poca formación que vale mucho, y lo poco que sabe lo transmite bien y gente que sabe mucho pero que no todos los chicos le entienden (...)" (GD 5, p.3)*

MO.PR: *"(...) tú impones una disciplina (...) cuatro reglas básicas para que empiecen con disciplina, (...) hay monitores que no tienen personalidad para oponerse a 15 niños y otros que sí, es que eso es muy complicado, independientemente de si les formas, cuanto mejor formados estén mucho mejor está claro, yo por ejemplo no tengo nada que ver con la educación, la formación que tengo es porque he hecho un curso de entrenador, y no depende solo de cada uno, de temas pedagógicos no tengo ni idea de nada (...)" (GD 5, p.5)*

En este punto, nos parece interesante recoger de forma casi íntegra un debate que enfrenta las dos posiciones señaladas entre miembros del grupo de monitores. Destacamos su especial viveza, muestra de dos posiciones que tienen importantes implicaciones para el diseño de la formación de los monitores. Sin duda, pueden representar dos formas de entender la relación entre educación y deporte:

MO.Z2: *"Nosotros entramos a dar clase y yo no tenía ni idea, ibas cogiendo experiencia con los chicos pero es que si no sabes nada, partes de las experiencias previas y eso no es bueno. (...) no creo que sea lo adecuado tener a los niños como conejitos de indias, experimentando con ellos." (GD5, p.15)*

MO.PU: *"Vosotros estáis estudiando para educadores (...) ¿vosotros creéis que un maestro cuando acaba a los 3 años está realmente formado? Es igual que cuando te dan el carné de conducir, a partir de ahora aprende a conducir." (GD5, p.15)*

MO.PU: *"Y cuando sales de pedagogía también sabes algo y lo que tienes que hacer es empezar a practicar." (GD5, p.15)*

MO.Z2: *"Y en baloncesto en ese curso ¿te enseñan valores educativos?" (GD 5, p.15)*

MO.PR: *"Sí, pero para monitores debería durar al menos un año, por así decir." (GD5, p.15)*

MO.PU: *"(...) antes de empezar los cursos, pues a lo mejor estabas 2 meses dando cursos en materias de formación." (GD5, p.16)*

MA.Z1: *"Si que en vez de unos meses todo el curso." (GD5, p.16)*

MO.PR: *"Si exiges una formación no tienes monitores." (GD5, p.16)*

MA.Z1: *"Pero ¿qué es mejor?, ¿tener monitores que no van a saber educar o tener monitores formados?" (GD5, p.16)*

MO.PR: *“Hombre yo creo que habría que tener un mínimo de formación.”* (GD5, p.16)

MA.Z2: *“Yo a lo primero les castigaba poniéndoles a correr. Cuando me explicaron, a mitad de curso por qué estaba mal, reflexionas y lo entiendes, pero a mí de pequeña me castigaban y me ponía a correr y hacer flexiones y no me gustaba. Yo ahora corro y hago flexiones porque me gusta y mis amigas odian hacer deporte. Odian hacer deporte. Si que ayuda, por lo menos a mí personalmente.”* (GD5, p.16)

MO.Z2: *“Porque los errores que cometes con los niños son en muchos casos irremediables.”* (GD 5, p.16)

3.6.2. Profesionalización del sector y voluntariado deportivo.

En relación con el punto anterior, queda patente en los grupos la necesidad de profesionalizar al colectivo de monitores deportivos, profesionalización que partiría de una más completa y adecuada formación y de unas condiciones laborales regladas. Ya han quedado muy lejos aquellos programas sustentados básicamente en monitores voluntarios (Riera, 1995).

Un director y un maestro expresan bien el grado de voluntariedad que aún existe en el deporte escolar, lo que debilita las exigencias que se les puede requerir:

DR2.Z2: *“(…) mientras los alumnos en prácticas se encargan de ser los monitores, no cuestan o cuestan poco, es una mano de obra fácil, el deporte escolar está muy bien que se haga en la escuela, o sea pones los chicos, pones las instalaciones, o sea que está muy bien diseñado el programa, pero recae todo, hay un alto componente de voluntariedad, lo primero si un centro no lo mueve un poquito el programa no tiene nada que hacer, si los chicos que van de Magisterio no funcionan pues tampoco y no les puedes pedir nada.”* (GD 3, p.6)

DO1.Z2: *“(…) debemos contar con la buena voluntad de la gente, qué le vas a decir a un chico de 19 años cuando está al cargo si no recibe nada a cambio, si (...) tuviera la titulación y se le diera un dinero, entonces ya se le podría exigir responsabilidad o cierta responsabilidad.”* (GD 3, p.16)

Lógicamente, también padres y madres demandan la profesionalización de las personas que tienen a su cargo a sus hijos:

P2.Z2: *“Yo creo que este deporte escolar tendría que estar en manos de monitores especializados, en fin, contratados por quien corresponda, probablemente tendría que ser el Ayuntamiento o quien sea, que se encargasen de ello”* (GD 1, p. 7)

M2.PU: *“Sí, pero necesitamos monitores, que hay que pagar, en ese aspecto preparados, volvemos a lo mismo”.* (GD 1, p. 10)

La continuidad, además de la formación, también determina la profesionalización de los monitores, como reflejaba el estudio de Álamo Mendoza (2001).

***DO1.Z2:** “(...) se necesita (...) dar una continuidad a esa gente también como se ha visto por ejemplo en la Escuela de Magisterio que a lo mejor cuando llegan a tercero ya es cuando los chicos se hacen con los chavales, (...) pero como ya acaban en la Escuela de Magisterio pues ya no pueden optar a continuar con ellos.” (GD3, p.5)*

4. Calidad del servicio deportivo escolar en la ciudad de Segovia. Situación y propuestas.

Las personas participantes en los grupos de discusión manifiestan a lo largo de sus intervenciones inquietudes por temas relacionados con la calidad del deporte escolar en la ciudad de Segovia. Muchas de ellas quedan ya de manifiesto en los apartados anteriores. Aquí recogemos de forma más concreta referencias a las instalaciones deportivas, a la organización del deporte, a las dotaciones de medios y personal, a la promoción del deporte y a la formación de los técnicos deportivos, cuando son específicas de este municipio.

4.1. Instalaciones deportivas en Segovia.

Los padres y madres y el profesorado expresan sus opiniones sobre las instalaciones deportivas en la ciudad de Segovia. Podemos ver que por un lado existe cierto grado de conformismo con lo que hay, mientras que por otro lado se reconoce la escasez de instalaciones, especialmente en los centros escolares, como hemos podido constatar en el Capítulo V.:

***P2.Z2:** “(...) Las oportunidades que ofrece Segovia yo creo que no son ni muy malas ni son las mejores, tal vez no hay suficientes instalaciones deportivas (...)” (GD1, p.2)*

***M2.PU:** “(...) los colegios públicos no tienen instalaciones, no tienen infraestructuras.” (GD1, p.4)*

Existe la idea generalizada de que los centros concertados están mejor dotados, pero eso no es del todo cierto, pues en dos de los cinco no tienen instalaciones cubiertas, con la mayoría de los públicos. Si bien es cierto que los otros tres destacan en comparación con el resto de centros de Primaria y la mayoría de Secundaria con unas buenas instalaciones cubiertas y muchas pistas al aire libre.

***P2.Z2:** “(...) mayor esfuerzo en instalaciones deportivas, hay una clara diferencia (...) entre los centros concertados privados y los centros públicos, los centros públicos es que es penoso (...) hay que partir de ahí, se necesitan más instalaciones y se necesitan más monitores (...)” (GD1, p.7)*

P3.Z2: *“(...) creo que hay una gran diferencia entre lo que es las dotaciones que tiene la escuela pública y la escuela concertada, yo pienso en concreto en el colegio “M.C.” que tiene al lado un pabellón, pero bueno que no es pabellón suyo, es un pabellón municipal, si miras en el centro pues tiene unos patios al aire libre, pero bueno unos patios de cemento que en su momento tenían dos canastas y en una pared pintadas las marcas de una portería. Entonces claro, medios materiales, menores en unas escuelas que en otras. (...)” (GD1, p.3)*

Aparecen menciones a las nuevas instalaciones polideportivas construidas al aire libre en los barrios. Se trata de instalaciones especialmente pensadas para los escolares, por sus escasas dimensiones, que dificulta un uso estereotipado del los mayores. El IMD ha establecido una normativa específica para requerir la solicitud de uso de los mayores de edad. Aún así, parece que existen problemas para su utilización por los más pequeños, como expresa esta madre de un alumno de Secundaria y ratifica otro padre:

M2.PU: *“(...) los deportes o las competiciones de los clubs y las facilidades de los colegios se han acabado, entonces ahora nos han vendido unas pistas maravillosas la última de variedad, de baloncesto, de futbol sala, hay una en nueva Segovia, otra en el parque del Peñascal se llama, como mis hijos van a ese colegio quieren bajar con sus amigos (...) a las pistas esas es imposible ni en nueva Segovia ni en el otro acercarse (...) no os podéis hacer ni idea de lo que hay allí, desde contrabando a no sé cómo deciros, de todo lo que hay de gente mayor consumiendo cosas no muy acordes dentro de las pistas, entonces claro estos chavales están esperando, esperando, esperando que les dejen.” (GD1, p.15)*

P2.Z2: *“Pues esto es una propuesta bien clara, que hagan más y que estén vigiladas.” (GD1, p.16)*

Parece que incluso las actividades organizadas por el IMD tienen problemas de espacio, aunque tengan buena aceptación. Si es así ¿dónde queda espacio para el juego espontáneo?

P2.Z2: *“(...) o el tenis en el caso este yo creo que si que está captando a más muchachas, lo que pasa que claro el problema del tenis son las instalaciones, no hay derecho, creo que es una escuela municipal lo del tenis ¿no?, no hay derecho que grupos de no sé cuantos..., que tocan a una pelota cada hora, es que eso clama al cielo.” (GD1, p.16)*

DO.PU: *“(...) también en Segovia ¿dónde van a salir los niños a jugar a la pelota?, o les sacas fuera de Segovia o no hay donde jugar.” (GD4, p.4)*

El grupo de alumnado es el que manifiesta con mayor intensidad su queja por la falta de instalaciones o por su mal uso, opiniones basadas en un conocimiento muy directo de la realidad de la ciudad de Segovia en este punto y que ratifican las impresiones de los adultos que hemos recogido anteriormente, especialmente sobre espacios para el juego espontáneo:

AO.PU: *“Instalaciones sobre todo porque yo antes, entrenaba en el frontón Segovia y entrenábamos desde los más pequeños hasta los más mayores, entonces había veces que teníamos que entrenar en medio campo porque no había espacio, hasta que luego ya nos cambian a uno más grande que es donde se suelen jugar las competiciones de baloncesto, fútbol y más.” (GD2, p.4)*

AO.Z2: *“Yo lo que pienso que falta en Segovia, es una cancha de baloncesto o un campo de fútbol aunque sea de asfalto que se pueda ir cuando quiera. Yo por ejemplo, en el Casco Antiguo, no podemos jugar ni al baloncesto ni al fútbol porque no nos dejan en ningún lado.” (GD2, p.5)*

AA.Z2: *“Instalaciones sobre todo porque hace poco he ido a una competición al Escorial, y fuimos a un pabellón que tenía de todo, canchas de baloncesto, fútbol 7, fútbol 11, fútbol sala, entonces pues que no lo tenga una ciudad como Segovia me parece un poco raro, como que necesita tenerlo.” (GD2, p.4)*

AO.PR: *“(…) Muchas veces hay cosas pero están poco accesibles, entonces debería de haber cosas que, por ejemplo, cuando tú sales a la calle y no andas mucho y ya tienes un parque o el carril bici, porque si vas por la calle en bici o monopatín tampoco puedes ir a mucha velocidad porque si no lo mismo atropellas a alguno.” (GD2, p.5)*

4.2. Organización del deporte en Segovia.

Las personas participantes en los grupos de discusión consideran deficiente la organización del deporte escolar en Segovia, ya sea por la inexistencia de un esquema previo sobre cómo deba organizarse el deporte escolar, la falta de oferta deportiva o la ausencia de calendarios deportivos claros y definidos, problemas que Álamo Mendoza (2001) ya detectó en otros contextos hace años y de los que podríamos haber aprendido durante todo este tiempo:

P2.Z2: *“(…) la organización del deporte escolar (...) dejaba mucho que desear, había una gran diferencia entre las actividades organizadas a través de los clubs de distintos deportes (...) y la organizada por los centros públicos (...) era bastante lamentable ver pues eso falta de monitores, falta de instalaciones, falta de seriedad, no se presentaban equipos, a veces la equipación de los equipos, en fin una serie de detalles no siempre importantes pero que demuestran en conjunto una desorganización (...).” (GD1, p.2)*

P4.Z1: *“Pues fíjate que eso es fundamental, pero antes que eso una organización del deporte escolar, el problema es que no hay un esquema claro de lo que se quiere hacer (...).” (GD1, p.7)*

Llama la atención el desconocimiento de algunos padres sobre la oferta de deporte escolar existente en ese momento, aunque ésta sea escasa:

P4.Z1: *"(...) yo lo que veo es todavía un tema organizativo del tema del deporte, yo creo que inquietud hay en todos los padres (...) y ahora mismo lo que hay es poca opción, o sea un padre interesado que le guste o lo haya practicado de joven, te buscas la vida, mi hijo ha ido a "club U." porque yo conozco a tal, pero la oferta esa genérica yo no la veo, como deporte escolar decir es que hay una oferta y tal además gratuita y publica, no la hay." (GD1, p.6)*

Posiblemente este desconocimiento provenga de la sensación de falta de formalidad y de improvisación que existe en las competiciones de los Juegos Escolares. Tenemos intervenciones de quienes han vivido este problema en primera persona: alumnado y monitores:

AO.PU: *"(...) Respecto a los calendarios yo creo que podían dar un papel a cada chico de cada equipo y yo creo que es por falta de organización por parte del organizador." (GD 2, p.4)*

MO.PR: *"Organizarlo todo un poco mejor, yo he jugado este año 4 partidos contra el mismo equipo, cuando tenía que haber jugado 2, empezamos a mitad de temporada, sin calendario estipulado, a mi me cambiaban el calendario el viernes por la tarde, para jugar el sábado por la mañana, llegabas al partido y no estaba el otro equipo, o sea cosas básicas que no se están haciendo, por lo menos este año." (GD5, p.5)*

Parece que existe una demanda de una organización que establezca los aspectos básicos del programa. Es significativo como en el caso del grupo de monitores, cuando la prescriptora realiza la pregunta "¿Quién tiene que organizarlo mejor?" (GD 5, p. 12) el debate se va por otros temas, eludiendo aparentemente la respuesta. No parece claro quién debe ser, pues las realidades son muy diversas. A continuación escogemos dos intervenciones de personas condicionadas por su experiencia en el deporte escolar, un monitor de un centro concertado, en cuyo caso lo habitual es participar en ligas escolares como club deportivo, y un padre cuyo hijo participa en el deporte escolar organizado por el IMD y del que demanda que facilite la participación a los ciudadanos con una adecuada organización:

MO.PR: *"No sé si la Federación o los colegios, no tengo ni idea, a quien corresponda pero que organizara todo un poco mejor, con un calendario estipulado en septiembre para empezar a mediados de octubre (...). Y a partir de ahí, luego los colegios se buscarán a sus monitores que estarán mejor o peor formados, y el que no valga pues que se busque a otro, que aquí hay de todo también, pero lo primero es que empezaran por ahí (...)" (GD5, p.12)*

Este padre intenta depurar responsabilidades en dos intervenciones a lo largo de la reunión:

P2.Z2: *"(...) el deporte de base, el deporte escolar, en fin, yo creo que no es una responsabilidad exclusiva de la escuela, que también, pero no exclusiva (...) este deporte escolar (...) abría que contratar, formar y*

contratar, a especialistas y expertos, como sea, por parte de las autoridades para que se encargasen de ese deporte. (...)" (GD1, p.7)

P2.Z2: *"(...) tiene que estar organizado exteriormente, es un servicio que las administraciones tienen que facilitar a los ciudadanos no al contrario. (...)" (GD1, p.12)*

Frente a las quejas, queda alguna propuesta a favor de la existencia de una figura, dentro de los centros, encargada de la organización del deporte escolar. Además, pone sobre la mesa un tema fundamental: el reconocimiento de la labor del profesorado encargado del deporte escolar, como se recoge en el estudio de Vizcarra, Macazaga y Recalde (2006):

DO.PR: *"Estamos imitando a la sociedad americana en muchas cosas, pero en las malas porque en las buenas, que es la organización del deporte escolar no. Estamos en una sociedad de valores americanos. Pero, claro, a la hora del deporte, como saben que los niños... hay una figura en los institutos que es la que se encarga del deporte, y es un profesor más pero sólo se encarga del deporte. Ese señor, organiza todo, reúne a sus monitores y tal. Lógicamente, la sociedad allí valora muchísimo a los deportistas. Por eso yo creo que hay que imitar u poco a los americanos, no en todo, pero si traer aquí a las figura que allí están funcionando, pues traerlas aquí." (GD4, p.11)*

Resulta interesante el dilema del alumnado, planteado en el apartado 2, entre su interés implícito por la variedad de experiencias y su condicionamiento por modelo selectivo que induce a creer que lo normal es desechar otros deportes. Sin embargo la siguiente intervención centra el foco de atención en una posible causa de esta controversia: la falta de oferta, lo que condiciona las expectativas de los escolares y reduce sus aspiraciones a lo que creen posible practicar:

AA.Z1: *"Los que quieren hacer deporte se tienen que ir a fútbol, sobre todo, hay "el club S. y el club C.S.", luego todos los equipos de los colegios y el baloncesto. Luego ya hay otros pocos pero, por ejemplo yo, me apunté al baloncesto porque era lo único que había, tenis, sí, hay escuelas también, voleibol, balonmano, no se más deportes, aunque fuera multideporte para probarlo, pero que hubiera de todo un poco." (GD 2, p. 6)*

4.3. Dotaciones del deporte escolar en Segovia.

Más allá del déficit de instalaciones, algunas opiniones manifiestan implícitamente la falta de medios para el desarrollo del deporte escolar en Segovia, como se desprende de los conflictos surgidos entre el profesorado de Educación Física y los monitores de deporte escolar en cuanto a la utilización del escaso material disponible. Lo hemos podido intuir en el debate sobre el material que hemos mostrado en el apartado sobre la vinculación física con los centros escolares. Sin embargo, creemos que el debate está desenfocado, pues no sólo el centro debería ser quien aporte el material de deporte escolar. El IMD debería aportar una dotación básica

para poder implantar el programa, completado con las aportaciones de los propios centros.

4.4. Promoción del deporte en Segovia.

La falta de promoción de actividades de deporte escolar es, curiosamente, señalada por alguno de los alumnos participantes en los grupos como causa de su escaso desarrollo en la ciudad de Segovia:

***AO.PR:** “Yo creo que también falta promocionar las cosas un poquito porque, por ejemplo, yo a muchas de las cosas que me apunto, lo hago porque me lo han dicho mis amigos o porque mis padres conocían a otros que su hijo estaba en el equipo y tal, pero tampoco es que vayas por la calle o los medios de comunicación den mucha publicidad de escuelas, creo yo, entonces eso influye también.” (GD2, p.4)*

Son muchos los autores que sitúan en la capacidad de comunicación de las entidades organizadoras la clave para el desarrollo de sus programas, no dando por supuesto que se conocen por el boca - oído (Martínez Aguado, 2003; Orts Delgado, 2005, 2008; Mestre Sancho, 2004).

4.5. Formación de los monitores de deporte escolar de Segovia.

Los docentes de centros escolares ponen el acento en la necesaria formación de los monitores, señalando sus deficiencias en su desarrollo actual. En este sentido, reclaman una mayor continuidad en dicha formación y sitúan la preparación de los monitores deportivos como criterio de calidad para el deporte escolar.

Incluso los propios monitores reconocen la escasez de criterios para la selección de los monitores en Segovia y, por otro lado, la necesidad de una formación inicial que garantice la calidad de su labor:

***MO.Z2:** “Es que desde la Universidad o el Ayuntamiento se podría seleccionar más a los monitores creo, no coger al primero que va y se apunta puede ir a trabajar con chavales (...)” (GD 5, p.3)*

***MO.Z2:** “Si se formara antes a todos los monitores de Segovia, bien por parte del Ayuntamiento, la Universidad o quien sepa sobre estas cosas, no habría este tipo de problemas” (GD 5, p. 14)*

Recogemos parte de una conversación en la que se refleja claramente el contexto de Segovia en lo referente a la formación de los monitores en ese periodo. Vemos el modelo del deporte escolar de la provincia, en el que se viene desarrollando la formación de monitores desde hace años y el de la capital, en el que se ha delegado íntegramente en la Universidad, dando por supuesta una formación inicial de unos estudiantes que aún están en formación como maestros:

***MO.PU:** “A nivel escolar, la Diputación hacía, o por lo menos antes así lo hacía, un curso de monitores polideportivos. En ese aspecto, de*

algún modo pues antes de empezar los cursos, pues a lo mejor estabas 2 meses dando cursos en materias de formación”.

MO.Z1: *“Pero yo creo que ese es el problema de la UVA porque yo tengo algún amigo que hace esto en algún pueblo y ha tenido que hacer un curso de ciertas horas los fines de semana porque si no, no le daban ese puesto”.*

El propio alumnado, pese a la buena valoración que hacen de los monitores, les reconocen ciertas carencias. En este caso se asocia a la experiencia, lo que creemos puede resolverse con formación:

AA.Z1: *“Son jóvenes y tienen poca experiencia. Los [profesores] de Educación Física tienen más experiencia. (...)” (GD 2, p.6)*

La opinión de uno de los profesores alerta sobre la necesidad de valorar el trabajo en deporte escolar desde la base:

DA.PR *“Yo es que creo que en general, el deporte en Segovia no está valorado. Queda muy bien cuando el “Club C” gana algo, cuando no sé quién gana algo y el otro gana algo, pero lo que es la base, no. Yo no se si hay que empezar por un equipo de arriba para que los de abajo tiren, que muchas veces a lo mejor es eso. Ha habido mucho boom de fútbol sala porque le caja estaba ahí arriba. Lo único que está claro es que lo de abajo no tiene importancia. Sólo van cuando se tienen que poner las medallas con un deportista que ha quedado bien y lo demás en si no interesa. Es una equivocación porque donde tienes que poner la base de todo el trabajo es en los niños, que poco a poco se les vaya enseñando esa conciencia de hacer algo o más, entonces a lo mejor crearemos nuevas cosas pero mientras tanto, hoy por hoy, no.” (GD4, p.10)*

5. Distribución de intervenciones según las características de los participantes.

Para ayudarnos a comprender mejor el proceso de participación de los diferentes miembros de los grupos de discusión, realizamos un análisis muy somero de la distribución de las intervenciones, para de este modo conocer mejor su peso o protagonismo en el discurso. Se trata de datos cuantitativos que complementan el análisis cualitativo del discurso.

5.1. Grupo de discusión 1 (GD 1). Padres y madres.

Grupo formado por cuatro padres y tres madres. De las siete personas participantes, cuatro son padres o madres de alumnado de Secundaria y tres de Educación Primaria. Según el tipo de centro en que cursan estudios los hijos e hijas de los participantes en el grupo, en tres casos se trata de centros privados y en uno de instituto público, en el caso de alumnado de la Secundaria Cuando se trata de alumnado de Primaria, en dos casos pertenecen a colegios ubicados en la zona 2 y en uno en colegio de la zona 1.

El análisis cuantitativo de las (129) intervenciones producidas por los integrantes del grupo de padres y madres arroja los siguientes datos:

- El 62% de las intervenciones corresponden a padres frente a un 38% de las madres.
- Según el nivel educativo cursado por los hijos e hijas, Secundaria o Primaria, el 57% de las intervenciones son producidas por padres y madres de alumnado de Primaria.
- En relación con el tipo de centro de estudios, en el caso de los participantes con hijos o hijas en Educación Secundaria, es decir, en centros de Secundaria, de las 55 intervenciones generadas, 34 han correspondido a tres representantes de centros privados y 21 al único de instituto público. En el caso de los padres y madres de Educación Primaria, los dos representantes de centros de la zona 2 han producido 47 intervenciones, frente a las 27 del único representante de centros de la zona 1.

Resulta, por lo tanto, un discurso con predominante presencia de opiniones de padres de alumnado de Educación Primaria de la zona 2.

5.2. Grupo de discusión 2 (GD 2). Alumnado.

Grupo formado por cuatro alumnos y tres alumnas: dos cursando Educación Secundaria en centros privados y uno en instituto público, junto a dos que estudian Educación Primaria en colegios de la zona 1 y otras dos personas en colegios de la zona 2.

El análisis cuantitativo de las (105) intervenciones generadas por los integrantes del grupo de alumnado arroja los siguientes datos:

- El 55% de las intervenciones corresponden a alumnos y el 45% a alumnas.
- Según el nivel educativo, el 53% de las intervenciones son de alumnado de Educación Secundaria.
- En relación con el tipo de centro de estudios, destacan las 38 intervenciones de los dos participantes de centro de Educación Secundaria privado, frente a las 18 del único representante de instituto público. El alumnado de colegios situados en la zona 1 ha generado 24 intervenciones y 25 los ubicados en la zona 2.

Destaca el equilibrio en el número de intervenciones de todos los alumnos y alumnas participantes, dato lógico derivado del desarrollo de un grupo en gran medida impulsado y animado por la prescriptora de forma constante, quien procuraba dar cabida en el discurso a todos.

5.3. Grupo de discusión 3 (GD 3). Maestros y maestras de centros de Educación Primaria.

Grupo formado por cinco hombres y tres mujeres, de estas personas dos son directores y una directora de colegio de Educación Especial. Cinco de las personas asistentes trabajan en colegios ubicados en la zona 2 y tres en colegios de la zona 1. De los cinco docentes, tres cuentan con larga experiencia docente, otro con experiencia media y uno con corta experiencia.

El análisis cuantitativo de las (129) intervenciones producidas por el grupo arroja los siguientes datos:

- Según sexo de los participantes, los maestros y directores generan el 75% de las intervenciones y la directora y maestras un 25%.
- El 57% de las intervenciones son de docentes, frente al 43% de personas con cargo directivo.
- El 71% de las intervenciones corresponden a docentes o directivos de colegios situados en la zona 2.

Se trata, por tanto, de un discurso correspondiente al perfil de varones, fundamentalmente maestros de colegios ubicados en la zona 2. Estos profesores, además, tienen mucha experiencia e implicación en el deporte escolar de sus centros, lo que se desprende del interés con el que participaron en todo el debate.

5.4. Grupo de discusión 4 (GD 4). Profesorado de centros de Educación Secundaria.

Grupo formado por dos profesoras, una de centro público de Educación Secundaria y otra de centro privado, y dos profesores, uno de centro privado de Educación Secundaria y otro de instituto público.

El análisis cuantitativo de las (103) intervenciones producidas por el grupo arroja los siguientes datos:

- Un 55% de las intervenciones corresponden a profesores y un 45% a profesoras.
- Un 59% de las intervenciones corresponden a profesorado de centros privados de Educación Secundaria y un 41% a profesorado de institutos públicos.

Pese a que los datos nos ofrecen un discurso con opinión ligeramente predominante de profesores varones y de centros privados, el reducido número de participantes en este grupo de discusión, a diferencia del resto reduce la importancia de esta apreciación.

5.5. Grupo de discusión 5 (GD 5). Monitores y monitoras de deporte escolar.

Grupo formado por cuatro monitores y tres monitoras de deporte escolar: dos trabajan en colegios de Primaria de la zona 1, dos en colegios de la zona 2, dos en institutos públicos de Educación Secundaria y uno en centro privado de Educación Secundaria.

El análisis cuantitativo de las (188) intervenciones producidas por el grupo arroja los siguientes datos:

- Un 73% de las intervenciones corresponden a monitores varones.
- Un 55% de las intervenciones son de monitores y monitoras de Educación Primaria.
- Según tipo de centro, 57 intervenciones son de participantes que trabajan en colegios de la zona 2, 46 de colegios en zona 1, 45 de monitores en instituto público y 40 de aquellos que lo hacen en centro privado de Secundaria.

Se trata de un discurso predominantemente de monitores varones, ligeramente más frecuente de los de Educación Primaria y con bastante equilibrio en la participación de los asistentes según tipo de centro.

5.6. Análisis cualitativo global de las intervenciones en todos los grupos de discusión.

Es un discurso producido predominantemente por varones en los cinco grupos, lo cual podría denotar la reproducción de ciertos estereotipos masculinos en los debates sobre temas deportivos.

En cuanto al nivel educativo, en el caso de los padres y madres y monitores predominan las intervenciones de los que corresponden a Educación Primaria; en el caso del alumnado la balanza es ligeramente más favorable a los de Educación Secundaria; la comparación entre el grupo de maestros y maestras de Educación Primaria y el de profesorado de Educación Secundaria, al ir por separado en dos grupos diferenciados, no tiene sentido (hablamos de 8 maestros y maestras frente a 4 profesores y profesoras).

6. Conclusiones del análisis de los grupos de discusión sobre deporte escolar.

Para concluir el análisis de los discursos producidos por los colectivos participantes en los grupos de discusión debemos recordar las cuestiones que dieron origen a este estudio: preguntas sobre el porqué y para qué del deporte escolar (motivaciones), sobre sus principios (valores), acerca de los objetivos del deporte en edad escolar y sobre su organización

(participación), sin olvidar los medios humanos y materiales necesarios para su desarrollo.

6.1. ¿Por qué y para qué del deporte escolar?

Las personas participantes en los grupos de discusión reconocen diferentes utilidades al deporte escolar. Todos los colectivos (padres y madres, alumnado, docentes de Educación Física, tanto maestros como profesorado de Secundaria, y monitores deportivos) coinciden en dar un valor educativo al deporte escolar, es decir, reconocen en éste una formación integral, su valor como elemento de integración e inclusión social y su carácter participativo. Aún así, establecen matices condicionados por el cómo se desarrolla este deporte (metodología), especialmente por el profesorado, como proponen Castejón Oliva (2006), Devís y Peiró (1992 1995) o Monjas Aguado (2006) entre otros. El alumnado reconoce, además, la práctica deportiva en edad escolar como factor promotor de la autonomía personal, que favorece hábitos o conductas positivas para toda la vida. La educación motriz y el conocimiento de los diferentes deportes son otros valores añadidos de la utilidad educativa del deporte escolar. Parece que estas valoraciones coinciden con la visión del deporte escolar que hemos ido exponiendo y que compartimos con otros muchos autores (Castejón Oliva, Giménez y López, 2003; Contreras Jordán, 2000; Devís y Peiró, 1992; Fraile, de Diego, Monjas, Gutiérrez y López, 2001; Giménez Fuentes-Guerra, 2000; Hernández Moreno, 1994; Monjas Aguado, 2006; Ruiz Omeñaca, 2004a; Seiru.Lo, 1995; Trepát, 1995; Velázquez Buendía, 2002)

Sin embargo, las personas participantes no olvidan otras motivaciones del deporte escolar. La perspectiva lúdica del deporte enfrenta en los discursos de los docentes el deporte espontáneo, ligado al juego, al deporte organizado o dirigido, reconociendo la necesidad del primero para el desarrollo del deporte organizado. No faltan en los discursos del profesorado las alusiones a nuevas formas de ocupación del tiempo libre de los jóvenes que pueden limitar el desarrollo de actividades deportivas. En este sentido, coinciden con Camerino (2000); Cuenca (1998); Fraile (2001a); García Montes (2002); Miranda y Camerino (1996) o Santos Pastor (1998) en la importancia de la faceta recreativa, lúdica y divertida que debe tener el deporte escolar para ser elegido en su tiempo de ocio.

La vertiente del deporte escolar centrada en el rendimiento, y con ello en la competición, aparece de forma muy llamativa en el grupo del alumnado que viene a considerar el deporte como forma de superación personal (Mandado y Díaz, 2004). Junto a dichas opiniones, las de padres y docentes que reconocen la esencia competitiva del deporte y, en todos los grupos, consideraciones sobre los valores positivos o negativos de la competición, como podemos ver en Batalla Flores (1995) o en De la Cruz Márquez (2008). De interés son aportaciones que hablan de alternativas a la competición en forma de deportes menos competitivos, ligados al medio natural o con recuperación de juegos tradicionales. Pérez Brunicardi (2004) advierte sobre

la tentación de generalizar el tópico que identifica estos deportes como alternativa al deporte convencional y sobre la reproducción de estereotipos de éste en los primeros. La utilidad del deporte en edad escolar ligada al rendimiento es una perspectiva que contrasta con el carácter inclusivo y participativo del deporte escolar, también señalado en los discursos de padres y docentes fundamentalmente. En este punto aparece la dicotomía entre deporte federado (relacionado con lo selectivo y eliminatorio) y deporte en los centros educativos (relacionado con lo inclusivo y participativo), finalmente identificados como deporte base y deporte escolar, respectivamente. Hemos apreciado cierto grado de inconcreción al referirse al deporte escolar cuando se refiere al desarrollado a través de los clubes escolares, más próximos al deporte base federado, aunque se realice en el seno de una organización escolar.

La consideración del deporte escolar como factor de desarrollo de la salud está presente en los discursos con un valor preventivo de problemas de salud, como antídoto a la actividad sedentaria actual, como ha demostrado, por ejemplo, el estudio de Martínez Vizcaíno (2008), o como defienden autores como Ariza, Nebot, Díez y Plasencia (2002); García, Domínguez, Escalante y Saavedra (2008); También hemos podido reconocer su finalidad terapéutica, en el caso de Educación Especial (Zucchi, 2001), aunque hay otros muchos contextos que no se recogen en este estudio y que sí lo hacen otros autores (Gonzalo, 2005; Guillén del Castillo, 2005; Corregidor, Moralejo y Ávila, 2005; Serra Grima y Begur Calafat, 2004; Turner, Foster y Johnson, 2003; Woolf-May, 2008).

A todas las características del deporte escolar, derivadas de las diferentes utilidades y fines del mismo, hay que añadir en el discurso de las personas participantes el deporte mixto y el abandono del deporte escolar por parte de las jóvenes en Educación Secundaria (Pérez Turpin y Suárez Llorca, 2007). En las opiniones del alumnado siguen apreciándose síntomas de una realidad que aún reproduce estereotipos sexistas en el deporte escolar (Blández, Fernández y Sierra, 2007). El carácter polideportivo o multidisciplinar del deporte escolar es recordado como una necesidad, sobre todo en las edades más tempranas de escolarización, como también constataron en otros estudios como los de Vizcarra, Macazaga y Recalde (2006), el de Latorre Román y cols. (2009) o Latorre (2006). Queda, en este aspecto, la queja sobre la ausencia de variedad deportiva en los centros escolares y algunas dudas sobre el funcionamiento del deporte escolar. Pese a los discursos del alumnado y de padres y madres sobre el interés de los escolares por determinados deportes, no parecen estar tan definidas estas preferencias cuando desarrollan sus argumentos, dejando entrever gran interés por la variedad deportiva. Como expresaba algún padre, es muy posible que estén condicionados por una oferta reducida y estereotipada que existe en Segovia.

6.2. Principios o valores del deporte escolar

Aunque de forma expresa los discursos de los grupos de discusión no mencionan demasiados valores, sí podemos descubrir los que están en el trasfondo de las palabras de las personas participantes. Algunos indicadores han quedado expuestos al hablar de las motivaciones del deporte escolar. De forma explícita en las intervenciones de padres, docentes y monitores fundamentalmente, aparecen actitudes como el respeto, la colaboración, o la participación y conductas como el esfuerzo o la disciplina. Las actitudes que se asocian a la práctica del deporte por los escolares suelen aparecer en casi todas las aportaciones de los autores que hemos revisado en el Capítulo III. Sin embargo, existen dos conceptos que chocan ligeramente con los valores del deporte escolar educativo: espíritu de sacrificio y disciplina. La razón de la aparición de estos conceptos en el discurso, especialmente por quienes tratan con adolescentes, se debe, muy probablemente, al deseo de lograr encauzar la actitud de los jóvenes a través del deporte. Escámez y Gil (2001) plantean diferentes grados de asimilación de la responsabilidad personal, en los que el sacrificio y la disciplina se sitúan en el extremo opuesto de la responsabilidad educativamente aceptable. Se trata de términos demasiado ligados al modelo de rendimiento, donde los logros deben obtenerse a pesar de la voluntad de los deportistas. La educación debe darse en un contexto de libertad, donde no caben sacrificios sino deseos de mejorar y capacidad para elegir; ni tampoco la disciplina, tornada en responsabilidad personal libremente ejercida, sin imposiciones propias ni ajenas.

La distinción entre deporte base, vinculado al realizado en los clubes y deporte escolar, realizado en los colegios, más allá de los aspectos organizativos, recuerda también diferentes principios o valores para uno u otro modelo de deporte. Del deporte base destacan opiniones de padres y madres sobre su carácter selectivo y competitivo; los docentes hacen hincapié en su relación con términos de éxito, triunfo y élite. Sobre el deporte escolar, padres y docentes destacan su valor inclusivo y movilizador de todo el alumnado sin exclusiones por capacidad o género. Mimbbrero y Cols. (1998) con estudiantes de Secundaria y Cruz y Cols. (1999) con deportistas de competición, pudieron comprobar que entre los valores reflejados en el "*Sports Values Questionnaire*", ganar era el menos valorado en ambos casos, lo que reduce enormemente la importancia que le damos los adultos al resultado competitivo en el deporte en edad escolar, situando al modelo educativo como el más válido para atender los fines en ese periodo del ciclo vital, como se recoge fundamentalmente en el discurso. Tan sólo detectamos cierta ambigüedad cuando el discurso pertenece a profesores o monitores de clubes escolares, donde el modelo de rendimiento y el educativo se entremezclan, provocando cierta falta de coherencia. Así mismo, se reconoce en algunos casos que también determinados clubes han conseguido ciertas cotas de inclusión y de participación, que los aproximan al modelo educativo.

6.3. Organización del deporte en edad escolar.

La organización del deporte escolar es el aspecto más mencionado por los colectivos participantes en los grupos de discusión, tanto desde la situación que atribuyen a éste en Segovia como desde los deseos o propuestas para mejorarla.

Tanto padres y madres como docentes y monitores se refieren a dos modelos de deporte: el deporte federado, representado por los clubes, y el deporte en colegios que, finalmente acaba identificado con el deporte escolar. En ellos descubren diferencias en cuanto a recursos, prioridades y organización. En cuanto a los recursos, la situación en los colegios públicos parece claramente desfavorable y lo mismo ocurre con su organización. Los clubes deportivos se presentan en algunas opiniones como oportunidad real para practicar deportes en edad escolar por falta de oferta alternativa en los centros escolares. Las opiniones de docentes y monitores coinciden en la necesidad de asumir una organización que posibilite la convivencia entre deporte federado y deporte escolar mediante una temporalización compatible entre ambos: deporte escolar entre semana y deporte federado los fines de semana, diferenciando ambos ámbitos y permitiendo a los escolares participar en cualquiera de ellos, o en los dos si lo desean, ya que responden a expectativas diferentes.

Más allá de la dicotomía entre los modelos de deporte federado y deporte escolar, en los discursos de monitores deportivos y profesorado principalmente queda de manifiesto la escasa implicación de padres y madres en la organización del deporte escolar, ya sea a través de las AMPAs o a nivel particular, como ya comprobaron Latorre Román y Otros (2009) o Vizcarra, Macazaga y Recalde (2007), entre otros. Por su parte, la implicación del alumnado apenas genera opiniones en las intervenciones, más allá de los problemas que surgen por la falta de compromiso de los adolescentes, más libres y, por tanto, presumiblemente más responsables (Pérez Turpín y Suárez Llorca (2007). La participación de las diferentes Administraciones (fundamentalmente de carácter local) es reclamada por padres y madres y docentes. Las principales críticas en este aspecto se refieren a la falta de coordinación e incluso a las contradicciones entre ellas, echando en falta una entidad que tome la iniciativa en coordinar todo el deporte en edad escolar, como pone de manifiesto Martínez Aguado (2003, 2007).

La reclamación de una mayor vinculación de las actividades de deporte escolar con los centros escolares adquiere especial importancia en las intervenciones de las personas participantes. Dicha vinculación se refiere tanto al aprovechamiento de instalaciones y materiales fuera del horario estrictamente académico, a la vinculación con el centro en cuanto tal o a la coordinación de finalidades o metodología en relación con la Educación Física impartida en los centros. Sin embargo, será la implicación del profesorado de Educación Física en la organización del deporte escolar de los centros el aspecto más reclamado por los mismos docentes que, en

muchos casos, recuerdan tiempos pasados donde dicha relación era muy frecuente y provechosa, y debidamente reconocida.

Por parte de los monitores, aunque reconocen la importancia de esta coordinación con el profesorado de Educación Física, son frecuentes las apreciaciones sobre la falta de contacto que existen con ellos, denunciando cierta sensación de infravaloración de sus capacidades como monitores y falta de confianza en su capacidad para controlar al alumnado, percepción que también mostraron el profesorado que participó en los estudios de Álamo Mendoza (2001) o de González Rivera, Blasco Mira y Campos Izquierdo (2005), entre otros. Esto nos lleva al siguiente apartado.

6.4. Medios y recursos humanos y materiales

La figura de los monitores deportivos es motivo de análisis en parte de los discursos generados por los grupos. Las referencias a ellos se hacen desde la preocupación por su profesionalidad en padres, madres y alumnado, la reclamación de una más adecuada formación en general y en principios educativos en particular por parte de docentes y de los mismos monitores. Dentro del grupo de monitores destaca la dicotomía de dos posiciones: defensa de una formación educativa de los técnicos deportivos frente a valoración de la experiencia por delante de la formación, especialmente entre los monitores que les avala, precisamente, mayor experiencia. En todo caso, queda de manifiesto la necesaria profesionalización de los monitores frente al voluntarismo presente en muchos casos y la importancia de la formación para romper ese círculo vicioso de falta de profesionales cualificados, para lo cual podemos aplicar los principios formativos que proponen Monjas Aguado y López Pastor (1999) en el contexto de Segovia, o Fraile y Arribas (1998) en el de Valladolid.

En referencia a los medios materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de deporte escolar, los grupos manifiestan su queja por la falta o mala coordinación de instalaciones, en un discurso muy marcado en el grupo del alumnado. En el grupo de padres y madres se deja constancia de las diferentes dotaciones con que cuenta el deporte escolar de los centros públicos y los concertados, mejoradas en éstos por los clubes deportivos escolares y por las cuotas de participación, que no existen en el deporte escolar municipal y público. También en el grupo del alumnado destaca la llamada reclamando la necesaria promoción e inversión en el deporte escolar. La falta de medios materiales aparece como motivo de conflicto entre el profesorado y los monitores y la necesidad de compartir instalaciones municipales y escolares se presenta como principal solución en tanto se vayan construyendo otras nuevas.

Sin duda, las aportaciones de todos los grupos nos han servido de gran ayuda en tanto confirman la mayoría de nuestras sospechas sobre el rumbo que debe tomar el deporte escolar en Segovia. Al mismo tiempo, se ponen

de manifiesto diferentes discursos que se encuentran latentes en la sociedad segoviana y que hemos podido ir analizando, más allá de lo verbalizado, comparándolo con nuestro conocimiento de la realidad, dando sentido a los conflictos más habituales y, con ello, señalando aquellos aspectos sobre los que se debe centrar un modelo alternativo y renovador del deporte escolar en el municipio de Segovia.

Capítulo IX. Conclusiones. Un deporte escolar educativo para el municipio de Segovia.



Montando en monopatín (Jara)

1.	<i>Condicionantes para el deporte escolar en Segovia.....</i>	445
1.1.	La visión e intervención de los diferentes agentes implicados en el deporte escolar.	445
1.2.	La legislación autonómica y la normativa municipal.	452
1.3.	El bagaje histórico del deporte en edad escolar en Segovia.....	454
1.4.	La estructura organizativa municipal.	455
1.5.	El contexto político municipal y autonómico.	456
1.6.	Las relaciones institucionales entre el Instituto Municipal de Deportes y la Universidad de Valladolid.....	457
1.7.	Intervenciones clave para lograr un deporte escolar educativo en Segovia.	457
2.	<i>Un modelo de deporte escolar educativo para el municipio de Segovia.</i>	458
2.1.	La visión y los valores del deporte escolar educativo.	459
2.2.	Aspectos organizativos para hacer viable el modelo.	461
2.3.	Las señas de identidad de un programa de deporte escolar educativo.	464
3.	<i>Perspectiva actual y visión de futuro del modelo de deporte escolar educativo.</i>	467
3.1.	Aportaciones de este estudio para el deporte escolar.....	467
3.2.	Perspectivas de futuro de esta línea de estudio.....	469

Mucho trabajo en un extremo de la balanza y tan solo unas breves conclusiones en el otro lado. Esperamos que éstas sean de plomo fundido.

1. Condicionantes para el deporte escolar en Segovia.

Para poder entender el deporte escolar en Segovia hemos identificado en el transcurso del estudio una serie de condicionantes que se muestran como la razón de ser del modelo actual y nos adelantan las posibilidades futuras para lograr un deporte escolar educativo.

Los diferentes colectivos, administraciones y entidades, en la medida de su actuación como agentes implicados en el deporte escolar, tanto de manera intrínseca como extrínseca, muestran una serie de aspectos que condicionan el deporte escolar en Segovia. Éstos son:

- La visión que tienen del deporte, y concretamente del deporte en edad escolar.
- Las actitudes que tienen hacia las tendencias del deporte escolar, descritas como educativa, recreativa, de rendimiento y de salud.
- Las acciones que han acometido, en cuanto a intervenciones que conducen la dirección del modelo actual y futuro.

Por otro lado, desde este enfoque ecológico del fenómeno que estudiamos, existen otros condicionantes contextuales inherentes a este municipio (demográficos, socioeconómicos, políticos o ambientales) que también tendremos en cuenta por su repercusión en el deporte escolar de Segovia, y que hemos desgranado en el Capítulo V.

Todos estos condicionantes serán la materia prima para la construcción del modelo de deporte escolar educativo que proponemos para el municipio de Segovia en el Apartado 2 de este Capítulo de conclusiones .

1.1. La visión e intervención de los diferentes agentes implicados en el deporte escolar.

Como decíamos, los diferentes agentes implicados tienen un papel crucial, el más importante sin duda, para determinar en enfoque del deporte escolar. Hemos podido ir viendo que la tendencia que adquiere el deporte escolar está completamente condicionada por las ideas y creencias de estos agentes, como punto de vista y de partida de sus actitudes y acciones. Estas ideas, personales, y creencias, colectivas, se materializan en una serie de valores y atribuciones que vinculan al deporte escolar en general y al caso de Segovia, en particular. Gracias a la indagación cualitativa hemos podido

desentrañar parte de esta visión sobre el deporte escolar, lo suficiente como para ayudarnos a entender su razón de ser y a definir el modelo deseable para Segovia.

Por otro lado, estos valores y atribuciones de los agentes implicados, como decíamos, condicionan su actitud hacia éste, no sólo en términos favorables o desfavorables, sino también con una serie de matices que iremos desglosando a continuación.

Por último, el papel que juegan cada uno de los agentes implicados no puede valorarse sólo por su discurso o por su actitud. Las acciones, los compromisos adquiridos e, incluso, las intervenciones derivadas de una implicación indirecta, nos ayudarán a comprender mejor esta entramada red y a dar mayor credibilidad a la visión y actitud hacia el deporte escolar de Segovia de estos agentes implicados.

1.1.1. Los escolares.

En nuestro estudio los escolares han demostrado gran capacidad de reflexión acerca de los fines y las características del deporte en edad escolar y nos han mostrado una radiografía muy real de su situación en Segovia.

Hemos podido apreciar que la escasa repercusión que tenían los Juegos Escolares ha sido suplantada por el deporte base federado en su función formadora, que no educativa, durante este periodo. La desorganización y la falta de seriedad percibida en el programa de deporte escolar, reducido a unos escasos Juegos Escolares, y el rechazo a las actitudes excesivamente competitivas y elitistas con las que el deporte base, en general, dejaba fuera a gran número de escolares les hacen desear un modelo de deporte escolar más inclusivo, orientado hacia la diversión y que permita su socialización en el entorno escolar. Incluso, aunque verbalizan la importancia de la especialización progresiva con la edad, en su discurso se aprecia un deseo por la variedad de experiencias deportivas, que podrían lograr de una oferta deportiva coordinada y de un modelo de deporte escolar polideportivo.

Parece que se reproducen algunos valores sexistas, aunque procuran racionalizar la importancia de la igualdad y la coeducación en el ámbito deportivo escolar, lo que nos refleja la idoneidad de un modelo mixto. Algunos de los inconvenientes que plantean a este modelo son las diferencias de capacidad en función de la edad o del género. En este sentido, un modelo educativo, que reduzca y relativice la importancia de los resultados en favor de otros fines como la convivencia, la salud o la autosuperación, es el único modo de permitir integrar en condiciones de igualdad a todos, independientemente de sus cualidades y género. En algún caso reflexionan sobre las reticencias que existen entre los compañeros de clase a participar en deporte competitivo, provocadas por la exposición pública de sus capacidades o limitaciones entre sus amistades, cuestión que reconocen como muy importante para ellos durante su adolescencia. El

común denominador para lograr estos fines es un planteamiento educativo y divertido y, por lo tanto, interesante y motivante.

1.1.2. Las familias.

Las familias, al igual que sus hijos, han demostrado gran capacidad de análisis de las características y fines del deporte en edad escolar, aunque existe cierto desconcierto en cuanto a los diferentes ámbitos. Haciendo un análisis interpretativo de su discurso explícito, podemos ver que también desprecian los enfoques excesivamente competitivos, especialmente si además no están suficientemente organizados. Buscan en el deporte base la alternativa a este deporte escolar tan reduccionista y demandan una mayor coordinación entre instituciones, tanto autonómicas como municipales y escolares.

Entienden el deporte como una fuente de valores positivos, especialmente sociales, aunque plantean también la importancia de otros valores personales como la responsabilidad personal, expresada como afán de superación y sacrificio. Son muy conscientes del carácter excluyente del modelo competitivo o de rendimiento y demandan una oferta más amplia y coordinada que responda a la variedad y a la evolución de los intereses de los escolares.

Reconocen la falta de formación y madurez de los monitores en quienes confían a sus hijos, demandando un mayor reconocimiento y cualificación profesional.

Como es lógico, una de las cuestiones que les preocupan es el estado y disponibilidad de espacios para el juego y el deporte, tanto en el contexto organizado como en el espontáneo. En este sentido, vuelve a aparecer la importancia de la coordinación municipal y escolar para optimizar los recursos de unos y otros. Las familias tienen la impresión de que las instalaciones escolares están mucho mejor preparadas en los centros concertados que en los públicos, y así ha sido hasta ahora, momento en el que se están comenzando a acometer mejoras que irán paliando este problema.

En cuanto al papel de las familias, su predisposición parece positiva, aunque reconocen que, por un lado, falta organización y continuidad en las AMPAs y, por otro, debe ser la administración quien impulse y coordine esta participación, con un programa suficientemente organizado.

1.1.3. El profesorado de Educación Física.

Como cabía esperar, el profesorado se encuentra bastante sensibilizado con el deporte escolar y con la reconducción de su modelo hacia un enfoque más educativo e integrado en los centros. Se pueden apreciar interesantes reflexiones acerca del papel que cumplen los diferentes agentes, poniendo especial atención tanto en la administración educativa, para que asuma definitivamente el deporte escolar como una parte importante de la vida

escolar, en su tiempo extraescolar; como en la administración municipal, especialmente el profesorado de Educación Primaria, para que proponga un programa bien organizado vinculado al calendario escolar y a sus fines educativos. Para ello, destacamos dos aspectos fundamentales que serán la clave de la consolidación de este modelo:

- El reconocimiento profesional del profesorado de Educación Física implicado en el deporte escolar de su centro, especialmente en el contexto de la Orden de 7 de febrero, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la jornada continua (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2000a).
- La mejora de la comunicación entre los centros escolares y la administración municipal, que permita una simbiosis en cuanto a sus respectivos fines, recursos, gestiones, etc.

Entre el profesorado de secundaria apreciamos un cambio de actitud, demandando medidas más encaminadas a regular los problemas de conducta de su alumnado. Encuentran en el deporte un medio para fraguar su personalidad y compensar determinados valores y actitudes identificadas como negativos: sedentarismo, rechazo al esfuerzo, etc.

Podemos identificar una visión diferente entre el profesorado de centros públicos y de los concertados, apreciando en éste último una mayor proximidad al modelo de rendimiento, aunque en el discurso pretendan expresar su interés por un enfoque educativo. El valor del éxito asociado a los logros deportivos dificulta una visión más amplia, que no limite la motivación por el deporte a la competición.

1.1.4. Los equipos directivos de los centros educativos.

Los centros educativos de Educación Primaria que han implantado la jornada continua se han visto obligados a ofrecer actividades extraescolares en el horario de tarde, implicando al profesorado en ello si no existen otros agentes que lo organicen. En Segovia la oferta deportiva en edad escolar se presenta como una importante alternativa para cubrir este espacio dejado por la jornada escolar por la tarde, como ya lo era en todo el territorio nacional antes de esta medida, según lo recogido por Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001). La evolución del programa de deporte escolar en Segovia ha ido haciendo posible esta integración en el horario extraescolar, predisponiendo cada vez más a los equipos directivos a colaborar con el proyecto en aspectos organizativos y administrativos, al compartir un interés mutuo por lograr su funcionamiento. No queremos decir con esto que no tengan interés por la educación de su alumnado, lo cual queda sobradamente reflejado en sus intervenciones en el grupo de discusión, sino que supone un factor clave para motivar dicha colaboración ante la falta del reconocimiento y apoyo de la administración educativa autonómica.

En el caso de los centros de Educación Secundaria, parece que no existe este incentivo colaborativo con la administración municipal, por lo que la opción

del deporte base federado se presenta como una alternativa suficientemente válida al escaso programa de Juegos Escolares. Si bien es cierto que se justifica por parte del profesorado de Secundaria el estereotipo de la especialización progresiva a partir de los 12 años, parece que tiene mayor peso específico la pésima y escasa oferta de deporte escolar para estas edades. Los Juegos Escolares no responde ni a los interesados y mejor cualificados ni a los menos interesados, que necesitan ser motivados con planteamientos más inclusivos y variados, que respondan a sus intereses y necesidades. Deducimos de ello que un planteamiento que palie estas carencias reforzará la consideración del deporte escolar como una opción válida e interesante para los centros de Secundaria, y por lo tanto digna de ser difundida e impulsada desde los equipos directivos y el claustro escolar.

1.1.5. Los monitores.

Hemos podido comprobar en qué medida las experiencias personales y formativas condicionan la visión de los monitores sobre el deporte escolar. Los que han tenido una mayor formación de carácter educativo incluyen en su discurso valoraciones acerca de la importancia de un modelo educativo basado en su labor. Sin embargo, quienes han tenido una formación y experiencias basadas fundamentalmente en un enfoque técnico y de rendimiento, pese a que expresan la importancia de la educación de los escolares, muestran que sus principios no resultan coherentes y viables para lograr tal fin. Por tanto, éstos últimos tienen una predisposición favorable a dar un enfoque educativo al deporte escolar pero no tienen los recursos y no han reflexionado ni asimilado aún este modelo, resurgiendo constantemente las creencias basadas en su experiencia deportiva eminentemente técnica. La formación adecuada podrá proveer a los monitores de los medios para poder llevar a cabo un deporte escolar realmente educativo, que no enmascare el modelo de rendimiento, que al final desecha a los peor cualificados.

Los monitores expresan las grandes dificultades que tienen para el uso de espacios y materiales de los centros, algo que consideramos resultado inevitable de una falta de colaboración y coordinación entre la entidad organizadora, el ente municipal, y el centro educativo. Esto denota que el deporte escolar es percibido como algo ajeno, y los monitores como intrusos que ocupan y utilizan inadecuadamente el material del centro, el de Educación Física. Esta fricción se ha reducido cuando se ha comenzado a asimilar el deporte escolar como algo propio del centro y cuando se ha trabajado en tutorizar y supervisar a los monitores para que se responsabilicen del uso de recursos del centro.

La percepción de los monitores y del profesorado como pertenecientes de un mismo proyecto será fundamental para lograr iniciar un proceso de colaboración, que se basará en la comunicación y en la aportación de recursos de manera equilibrada entre el Ayuntamiento de Segovia y los diferentes centros educativos. Al fin y al cabo, si el deporte escolar se

asienta en un modelo educativo, los fines de ambas instituciones, y por tanto del profesorado y los monitores, son congruentes.

1.1.6. La administración municipal y sus protagonistas.

Entre los documentos analizados, hemos podido apreciar algunos aspectos clave que condicionan enormemente la implicación de los organizadores del deporte escolar desde el Instituto Municipal de Deportes:

En primer lugar, tiene una gran importancia la vinculación personal de los políticos con el proyecto de deporte municipal. No se defiende ni se ejecuta con el mismo interés y esfuerzo un proyecto propio que otro prescrito por otros. En la última legislatura, el programa electoral ha sido ideado por el mismo concejal que llevó a cabo las acciones, lo que en este caso ha supuesto un proyecto casi personal, en el que se ha dado mucha importancia al concepto de deporte para todos, en el que el deporte escolar debía llegar más allá de los Juegos Escolares.

Por otro lado, detectamos una desconexión importante entre los valores del discurso público en los diferentes ámbitos. Cuando se pretenden valorar los resultados de la política municipal predomina el modelo de rendimiento (memorias o anuarios, página Web); sin embargo, en contextos más próximos a lo educativo (reuniones con profesores, proyectos de deporte escolar, plan director) se preconizan otros valores como la integración, la salud o coeducación. Esta incoherencia se debe, desde nuestro punto de vista, a una falta de interiorización real del modelo educativo que se quiere promover desde la institución municipal. Como veremos más adelante, las características del equipo de gestión municipal tiene mucho que ver en este sentido, ya que carece de personal sensibilizado por este modelo. Podríamos simplificar esta idea en que aún no se acaban de creer la importancia social del deporte para todos y que también puede lograr importantes réditos políticos. Nuestro estudio muestra que la visión del deporte escolar de sus agentes implicados no concuerda con el modelo de rendimiento cuando se refieren a la práctica de los escolares. Por tanto, los avances logrados en deporte escolar, como en otros contextos de deporte para todos, pueden ser algo de lo que un Ayuntamiento puede estar bien orgulloso, tanto o más que los resultados en competición de los equipos y deportistas “insignia” de este municipio en el alto nivel.

Ante la falta de recursos humanos propios, la organización municipal debe contar con el apoyo y colaboración de otras entidades. Las características e inquietudes de éstas condicionan en gran medida el modelo, ante la falta de un rumbo claro de la gestión deportiva municipal. En el caso del municipio de Segovia hemos podido apreciar que el proyecto político se ha podido ir implantando recurriendo a una institución que estuviera convencida y decidida a impulsar el cambio de modelo: la universidad; apoyándose en el modelo planteado desde el Foro por el deporte en Segovia.

Por tanto, es vital crear una estructura de gestión municipal que logre consolidar este modelo, independientemente de los avatares políticos o la

disponibilidad de colaboraciones y apoyos institucionales externos. Para ello, se debe elaborar un plan de gestión conectado con la realidad del municipio y sus ciudadanos, que en el caso de Segovia se ha iniciado con el Plan director deportivo; y crear un equipo de técnicos municipales confeccionado en base al modelo que se quiere impulsar.

1.1.7. La administración autonómica.

Como hemos comentado en el Capítulo II, las administraciones autonómicas en materia educativa, deportiva y sanitaria son percibidas por los agentes implicados como algo ajeno al deporte escolar del municipio. Sin embargo, hemos comprobado como condicionan enormemente, no sólo la política y la gestión municipales, sino también el modelo de referencia de deporte en edad escolar. Por tanto, lo consideramos como un agente implicado, aunque con carácter externo al contexto local.

La Junta de Castilla y León sólo asume como propias las competencias relacionadas con la organización del deporte en edad escolar en su ámbito autonómico, lo que se limita a la realización de la fase autonómica de los Juegos Escolares que darán paso a la fase nacional. Por esta razón, sólo exige y se preocupa porque las entidades locales desarrollen las fases previas, municipales y provinciales, para nutrir su competición y justificar su labor. El deporte escolar se ha quedado relegado a algo opcional y por tanto falto de financiación. La visión de la administración autonómica del deporte en edad escolar aún sigue anclada a la que ha tenido hace más de una década, pese a la evolución del discurso y las propuestas en otros ámbitos autonómicos.

Aunque exista ese grado de autonomía en la gestión deportiva local, sólo cuando la visión y las intervenciones de la administración autonómica incorporen los valores de este nuevo modelo podrá ser viable la consolidación del deporte escolar tal y como lo vamos planteando en este estudio. Esta interiorización no puede asimilarse de forma parcelada por la Consejería con competencias en deporte, pues seguiríamos con una visión incoherente del deporte escolar, sino que debe hacerse conjuntamente con las Consejerías con competencia en educación y salud.

1.1.8. Otros agentes sociales de Segovia.

Hemos podido constatar la importancia crucial de otros agentes sociales de Segovia, que con su implicación en el deporte escolar local han ido posibilitando el cambio de modelo a lo largo de los últimos años. Sin duda, el más activo y crucial ha sido la universidad. Cumpliendo con su responsabilidad social de emplear el conocimiento y los recursos humanos que adquiere del análisis sobre el fenómeno social del deporte en edad escolar, ha impulsado el cambio hacia el modelo que mejor responde a las necesidades sociales actuales.

En primer lugar, porque tiene la posibilidad de acceder a otras realidades, otras experiencias y estudios que vienen demostrando la conveniencia de

una ruptura con el modelo convencional de competición y rendimiento. Además, el personal de la universidad se encuentra especialmente sensibilizado con las corrientes más educativas del deporte en edad escolar y con su vinculación con la Escuela y con la Educación Física.

En segundo lugar, por su conocimiento de la realidad de Segovia, gracias a su implicación en diferentes proyectos ligados al deporte escolar desde hace más de una década. Contar con profesionales vinculados con el día a día del deporte en Segovia, y muy especialmente del deporte en edad escolar, ha sido un factor clave para impulsar un cambio realista.

Y en tercer lugar, por dos aspectos coyunturales que han supuesto ser factores desencadenantes de su implicación: los diferentes convenios de colaboración con el Ayuntamiento de Segovia y la coordinación del Foro por el deporte en Segovia y su correspondiente informe.

Este informe hizo patente la visión que tenían diferentes colectivos vinculados al deporte en Segovia. Gracias a él se plasmó que el deporte en edad escolar impulsado por las instituciones (Ayuntamiento y administración educativa) debe basarse en un modelo educativo, dejando para otras entidades, como las federaciones y los clubes, el enfoque competitivo y de rendimiento.

La conjunción explícita de estas demandas de diferentes agentes externos ha supuesto el sustento para que los políticos municipales confiaran en que el rumbo hacia un deporte escolar educativo debe ser constante y decidido. Sin ser agentes intrínsecos al deporte escolar, han logrado dar el empujón inicial. Éste y otros estudios (Fraile y otros, 2002; Manrique y otros., 2010) constatan que también los agentes implicados en el deporte escolar de Segovia desean el cambio.

1.2. La legislación autonómica y la normativa municipal.

Como hemos podido ver, los diferentes agentes implicados en el deporte escolar, incluso los organizadores, consideran los aspectos legislativos y normativos como algo abstracto, incluso metafísico. Por esta distancia, parece ser percibido como algo inaccesible, imposible de reconducir, al menos desde el ámbito de actuación de cada uno de ellos. Sin embargo, hemos podido comprobar en otros contextos¹ que sólo con un cambio legislativo se ha podido dar soporte y estabilidad a un modelo alternativo de deporte escolar, que dé cabida al enfoque educativo real. La clave está en la coordinación entre la administración deportiva y la administración educativa, y en ocasiones también la sanitaria, en todos los niveles que

¹ Véanse los casos de la Comunidad Foral de Navarra, la Región de Murcia o las Comunidades Autónomas de Extremadura y Castilla - La Mancha.

condicionan el gobierno de una ciudad: estatal, autonómico, comarcal y municipal.

Con las competencias en materia educativa, deportiva y de salud transferidas a las comunidades autónomas, el Estado debe jugar un papel estabilizador, solidario y coordinador, velando por el derecho constitucional de todos los escolares de estar en igualdad de condiciones, dentro de la gran diversidad territorial y social de nuestro país. Así mismo, debe interiorizar el modelo deportivo asumido por el Consejo de Europa basado en el deporte para todos, y no sólo en el deporte de rendimiento, el de élite o el deporte espectáculo.

Las comunidades autónomas son las responsables de legislar el deporte en edad escolar y de definir las líneas maestras del deporte escolar en particular, como responsabilidad directa de la administración pública en el ámbito educativo de las entidades locales y de los centros escolares. A tenor de lo recogido en nuestro estudio, para lograr un deporte escolar educativo, son tres los pilares para acometer una reforma legislativa que lo regule en el ámbito autonómico de Castilla y León y por tanto, de Segovia:

1. Contemplar explícitamente el papel que juega el centro educativo, y muy especialmente el rol del profesorado de Educación Física. Sólo si es adecuadamente reconocida su labor será factible el deporte escolar tal y como lo concebimos. Cualquier otra cosa es puro voluntarismo.
2. Regular la convivencia y coordinación entre los diferentes ámbitos deportivos en edad escolar: el deporte en los clubes, el deporte en el municipio, el deporte en los centros escolares, el deporte en las empresas y el deporte espontáneo y autónomo. Sólo así conseguiremos optimizar los recursos disponibles y clarificar la oferta a los escolares.
3. Comprometer partidas presupuestarias estables y constituir procedimientos que favorezcan líneas de financiación diversas, en función de las posibilidades de cada contexto local.

Al igual que la mayoría de los agentes implicados que han participado en el estudio, consideramos que son las entidades locales quienes deben dar la forma final al tejido organizativo del deporte escolar, estableciendo una normativa que se acomode a sus características, a su contexto, a sus posibilidades y a la demanda de sus ciudadanos. Hemos podido ver que desde 1996 con la delegación de la gestión deportiva a las entidades con más de 20.000 habitantes (Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León (1996), en el municipio de Segovia se ha ido produciendo una asimilación demasiado lenta y progresiva de este compromiso. Aún hoy se sigue teniendo cierta sensación de carga impuesta y de que la institución autonómica se está eximiendo de la responsabilidad de dotar adecuadamente los programas, especialmente en lo referente a su financiación.

Hemos constatado en este estudio que la legislación autonómica de Castilla y León no ha evolucionado nada desde 1996, y cuando lo ha hecho sólo lo ha logrado en el discurso, como en el caso de la Ley 2/2003 del deporte de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2003), pues los hechos y su desarrollo normativo muestran un enorme inmovilismo anclado en un modelo obsoleto de Juegos Escolares, que ha resultado demasiado reduccionista para los fines demandados para el deporte escolar educativo. Este modelo, más propio del ámbito federado, no hace posible un enfoque verdaderamente educativo, que dé cabida a todos los escolares durante toda la escolaridad y que sienta las bases para que todos ellos mantengan una vida activa en su edad adulta.

Por tanto, sólo un cambio estructural y profundo de la legislación y su correspondiente desarrollo normativo autonómico y local harán posible salir del deporte escolar excluyente, elitista y desentendido con la realidad social que vivimos. Un cambio que debe integrar a las diferentes instituciones implicadas de forma coordinada.

1.3. El bagaje histórico del deporte en edad escolar en Segovia.

El municipio de Segovia tiene un lastre histórico importante en lo referido al modelo de deporte en edad escolar. Durante demasiados años, pese a la delegación de la gestión deportiva en el Ayuntamiento en 1996, el deporte en edad escolar se ha vinculado directamente con el deporte base federado. El papel que siempre han jugado las federaciones y los clubes en Segovia ha sido clave para sostener la práctica deportiva de los niños y jóvenes del municipio. Sin embargo, el Ayuntamiento, lejos de ir asimilando su responsabilidad se ha limitado a reproducir el mismo modelo, lo que ha supuesto en muchos casos la duplicidad de actividades y con ello la incompatibilidad de programas, lo que terminó por deteriorar la mayoría de los vínculos que había entre el Patronato Deportivo Municipal, las federaciones y los centros escolares. En ese ambiente enrarecido, en el que ninguna parte se sentía partícipe del proyecto de la otra, el deporte escolar iba siendo el mayor perjudicado, quedando limitado a un escueto calendario de Juegos Escolares, cuya normativa era eminentemente excluyente:

- No concebía el deporte mixto, tolerándolo sólo cuando no había posibilidad de crear equipos segregados por género y, por supuesto, sólo en categorías más jóvenes. La coeducación era concebida como un mal menor ante la falta de participantes, en vez de una ventaja educativa, idea que actualmente cuesta desechar.
- No se estimulaban los deportes minoritarios ni el deporte femenino, por lo que se producía un círculo vicioso de falta de una oferta de calidad y la correspondiente caída de la participación. En este sentido, el deporte escolar de Segovia ha sido mayoritariamente de

fútbol sala masculino. Esta dominancia monodeportiva se reproducía en el ámbito del deporte base, donde sólo el fútbol y el baloncesto podían seguirle en participación. Ante este panorama, se ha arraigado la idea de que lo que más les gusta a los chicos son estos deportes, sin tener en cuenta los intereses de quienes no practican deporte por la falta de oferta o quienes practican estos deportes por esa misma razón.

- Sólo había una prioridad, lograr una competición que clasificase a los equipos y deportistas de categoría infantil (12 y 13 años, y en ocasiones también los de 11), por lo que se producía un rápido abandono en las edades posteriores, hasta el punto de no poner entrenadores en categoría juvenil. La práctica deportiva en los institutos cae en picado, pues la oferta no responde a la demanda, y hablamos en presente porque es un problema que aún está vigente.

Estos problemas, entre otros, generaron grandes resistencias entre quienes organizan el deporte escolar desde el Ayuntamiento y una importante falta de motivación por el profesorado de los centros escolares, que en el caso de los institutos de Educación Secundaria se mantiene aún hoy al no acometerse ningún proyecto de transformación debidamente implementado.

Este lastre histórico en la visión del deporte escolar lo hemos podido apreciar en el discurso de los agentes implicados que han participado en los grupos de discusión, excepto en aquellos que provenían de otra realidad, principalmente estudiantes de Magisterio que no han vivido en Segovia y que desarrollan su labor como monitores de deporte escolar en estos años. También ha aparecido con fuerza en algunos documentos analizados elaborados por los organizadores municipales, donde resurge con espontaneidad el modelo de rendimiento y el programa de Juegos Escolares.

Este condicionante que se ha consolidado con el paso del tiempo sólo se diluirá del mismo modo, con el afianzamiento de un modelo alternativo que responda a las demandas de los ciudadanos en la actualidad.

1.4. La estructura organizativa municipal.

Ya hemos avanzado anteriormente la importancia de las características de equipo de gestión deportiva municipal para acometer una reforma del deporte escolar y el desarrollo coherente de un programa fundamentalmente educativo. Hasta 2008 no ha habido ningún técnico municipal con formación específica relacionada con la Educación Física y el deporte. La estructura era eminentemente de carácter administrativo, por lo que no había personal especializado en la programación y desarrollo de programas con un enfoque educativo, por lo que predominó el modelo competitivo impulsado por las federaciones y los clubes y sin el

contrapunto de los centros educativos, cada vez más desligados del deporte escolar.

A este problema en el equipo técnico municipal se añadía la falta de personal propio para desarrollar las actividades, por lo que los entrenadores o monitores venían siendo contratados por una empresa de servicios deportivos y posteriormente becados por la universidad a través de los correspondientes convenios de colaboración. Esto dificulta la consolidación y la continuidad de los proyectos, además de la incapacidad del Ayuntamiento para enfocar el modelo de deporte escolar que pretende. Sólo si la entidad colaboradora tiene una sensibilidad educativa hará posible el desarrollo del deporte escolar con ese enfoque, lo que conlleva también implicar activamente a los diferentes agentes y no sólo desarrollar una metodología educativa de a iniciación deportiva.

En este sentido, mientras el Ayuntamiento no incorpore profesionales cualificados a su estructura organizativa será muy difícil consolidar el deporte escolar educativo o, al menos, quedará al arbitrio de agentes externos a los que se les externaliza el servicio.

1.5. El contexto político municipal y autonómico.

Un mal endémico de la política local es la incompatibilidad partidista con la administración autonómica. Cuando el signo político de ambas no luce los mismos colores el esfuerzo para llevar a cabo cualquier proyecto suele ser desgraciadamente mucho mayor. Ésta es la realidad de Segovia en la actualidad, lo que bloquea con demasiada frecuencia las negociaciones entre ambas instituciones. Puede parecer algo fuera de contexto en un estudio de carácter educativo como este, pero no lo es desde nuestra concepción ecológica del deporte escolar, donde todos los factores resultan decisivos para lograr transformar el modelo tradicional.

Existe un estereotipo con el que no estamos en absoluto de acuerdo: la administración local se subordina a la autonómica. Sin embargo, se trata de una visión poco inteligente, ya que las entidades locales son las que mejor conocen las necesidades de su ámbito territorial (municipio o provincia). La administración autonómica debe crear las reglas del juego basándose en las demandas de los municipios y provincias y no imponer una política que se percibe impuesta. No funciona adecuadamente el sistema político democrático si no es así. Existe un abismo entre el modelo de deporte escolar autonómico, centrado en la competición y el rendimiento, y el local en Segovia, tanto en la provincia como en su capital, preocupado por dar respuesta a la mayor cantidad de ciudadanos posible. Se produce un enfrentamiento de fines e ideas que sólo puede resolverse con la comunicación y el diálogo proactivos, en busca de dar respuesta a las demandas de los ciudadanos a quienes representan.

1.6. Las relaciones institucionales entre el Instituto Municipal de Deportes y la Universidad de Valladolid.

Como hemos podido ir viendo, la relación entre el Ayuntamiento, en la figura del organismo autónomo del Instituto Municipal de Deportes, y la Universidad de Valladolid, a través del Campus de Segovia y la Escuela Universitaria de Magisterio, está resultando un factor crucial en la evolución del modelo de deporte escolar en Segovia.

Si bien es cierto que en parte ha sido debido a factores coyunturales, entre los que destaca la dependencia de ambos en materia de monitores de deporte escolar y de instalaciones deportivas municipales recogida en los correspondientes convenios de colaboración; esta relación no tendría por qué derivar en el impulso de un nuevo modelo de deporte escolar si no hubiesen coincidido en el tiempo dos factores clave:

- Un proyecto político especialmente sensibilizado con el deporte escolar.
- Un equipo de profesores universitarios muy implicados en la iniciación deportiva desde un enfoque educativo y saludable.

El Ayuntamiento de Segovia tiene la responsabilidad política de ofrecer el mejor servicio posible a sus ciudadanos, que en el caso del deporte en edad escolar se materializa en un nuevo modelo de deporte escolar educativo. Así mismo, la universidad tiene la responsabilidad social de devolver a la comunidad los frutos de su trabajo, experiencias y estudio. Por tanto, aunque esta colaboración puede considerarse muy oportuna, en realidad no es más que el resultado de la verdadera función de ambas instituciones, concretada en un proyecto que está logrando transformar un fenómeno social local como es el deporte escolar.

1.7. Intervenciones clave para lograr un deporte escolar educativo en Segovia.

De todos los condicionantes que hemos ido describiendo destacamos tres intervenciones que han resultado clave para el deporte escolar en Segovia:

1. El desencadenante de la demanda: el Foro por el deporte en Segovia y su informe sobre el estado del deporte en el municipio. En él se recogió la visión de diferentes colectivos implicados en el deporte segoviano y el conocimiento de la universidad.
2. La evolución del programa: la colaboración entre el Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid, que ha permitido un proceso de reflexión - acción fundamental para ir perfilando las características que debería tener el deporte escolar en Segovia.
3. El nacimiento del proyecto: el proyecto de I+D+i dirigido por un equipo de investigadores de la Universidad de Valladolid,

auspiciado por la Oficina I+D+i del Instituto Municipal de Deportes, el cual ha diagnosticado, analizado e intervenido para ir definiendo las bases de lo que debería ser el modelo de deporte escolar en el municipio de Segovia para los próximos años.

En definitiva, a partir de lo expuesto hasta ahora en este capítulo, serían necesarios y deseables los siguientes factores facilitadores del cambio hacia un modelo más educativo:

- Interés social por el cambio.
- Buena predisposición política.
- Estructura organizativa coherente y cohesionada.
- Inversión suficiente y racionalizada en recursos humanos (formación y remuneración) y materiales.
- Regulación normativa en materia deportiva y educativa, tanto en el ámbito autonómico como en el local.
- Coordinación y comunicación entre las instituciones implicadas y con la que pudieran colaborar.

2. Un modelo de deporte escolar educativo para el municipio de Segovia.

Estamos en condiciones de proponer una alternativa al deporte escolar en el municipio de Segovia partiendo de:

1. Las aportaciones de otros autores en sus reflexiones, investigaciones y experiencias en los temas relacionados con el deporte escolar.
2. El contexto local y autonómico en la medida que afecta al deporte escolar.
3. La visión recogida en los documentos elaborados por los organizadores municipales y por los agentes externos.
4. El análisis del discurso de los agentes implicados.
5. Los condicionantes legales planteados por las administraciones autonómicas.
6. Los hechos recogidos durante los últimos años en el deporte en edad escolar en el municipio de Segovia.

El nivel de concreción de este modelo cubrirá los siguientes parámetros, definidos por sus principales señas de identidad:

1. La visión y los valores del deporte escolar educativo, como matriz del modelo.

2. La participación de los diferentes agentes implicados, como fórmula para involucrarles en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto.
3. La gestión y administración del deporte escolar desde el ámbito local: municipal y escolar, como procedimiento para lograr optimizar y aumentar los recursos disponibles.
4. La organización del deporte escolar en el contexto municipal, como proceso basado en el rumbo definido por los tres parámetros anteriores.

Por tanto, este modelo no concreta la metodología de la iniciación deportiva, la cual debe ser el resultado lógico de conjugar estos cuatro parámetros.

Este modelo tiene dos finalidades fundamentales:

1. Ofrecer una propuesta aplicable y realista para el municipio de Segovia, que ayude a todos los agentes implicados a mejorar la calidad del deporte escolar.
2. Ofrecer un marco de referencia a otros municipios que pudieran encontrar paralelismos con su contexto y que pudiera servirles para anticipar o resolver posibles problemas y conflictos en su modelo de deporte escolar.

Este modelo se plantea como punto de partida para la reflexión y en ningún caso pretende ser algo inflexible, lo que iría en contra de su propio espíritu. Por tanto, dentro de la completa convicción que tenemos en nuestra propuesta, asumimos su parcialidad y temporalidad, por lo que estará en constante revisión.

2.1. La visión y los valores del deporte escolar educativo.

El deporte escolar educativo conjuga una organización ligada al contexto de los centros educativos con una metodología coherente con los fines de la educación, implicando a todos los agentes en un proyecto común basado en los siguientes valores:

- La justicia, que se define por los siguientes aspectos:
 - o El derecho de los escolares a estar en igualdad de oportunidades para disfrutar de este servicio, por lo que no es compatible con planteamientos elitistas, segregadores ni selectivos.
 - o El fomento del juego limpio, respetando las reglas, no como imposición sino como reconocimiento de los derechos de los demás en el juego.

- La paz, que se concreta en la tolerancia cero a la violencia verbal y física, tanto de los jugadores como del resto de agentes implicados: monitores, familiares, público, etc.
- La amistad, que se debe convertir en la base de todas las relaciones entre los participantes en el deporte escolar, más allá de los propios compañeros de equipo o centro educativo, alcanzando la relación con los propios monitores. No olvidemos que es la principal motivación del deporte escolar.
- La libertad, en cuanto a la posibilidad que ofrece el deporte escolar para ser elegido por sus participantes y familiares, como alternativa organizada al juego libre y espontáneo, tan inaccesible en muchas ciudades.
- La salud, se presenta como una de las principales razones para ser impulsado por las instituciones públicas, tanto para paliar el sedentarismo como para prevenir hábitos insanos. Para ello, la metodología desarrollada debe cumplir con este valor garantizando:
 - o la seguridad en las actividades e instalaciones,
 - o el progresivo acondicionamiento físico,
 - o las correspondientes medidas de control y adecuación del esfuerzo,
 - o la atención a aspectos emocionales y psicológicos de las personas.
- La felicidad, reflejada en su carácter lúdico y divertido y en la satisfacción por alcanzar los logros deportivos y personales. La principal recompensa que obtendremos será la sonrisa de los participantes y del resto de agentes implicados.
- La responsabilidad en sus tres facetas:
 - o Personal, expresada en el interés por el cuidado de uno mismo y por mejorar y superarse a sí mismo, tanto de los participantes como de los monitores en su labor educativa.
 - o Social, referida tanto a la de los organizadores, profesores y monitores, para lograr el mejor deporte escolar posible, como a los participantes, asumiendo la importancia por respetar a los demás como fundamento de la participación deportiva.
 - o Ambiental, manifestada en el cuidado por las instalaciones y el material de los participantes y en el compromiso de las instituciones por definir medidas que minimicen la huella ecológica que deja el deporte escolar.
- La identidad, recogida en dos aspectos:
 - o La importancia para los escolares, el profesorado, los monitores y los familiares de sentirse partícipes de un

proyecto común de deporte escolar y miembros de un grupo, definido en la figura de su centro educativo.

- El valor que tiene la persona como individuo y la importancia de la imagen corporal y la competencia motriz como salvoconducto para la autoestima y el autoconcepto positivos. Estos aspectos tienen tanta importancia para los escolares como para los monitores y el profesorado, en relación al reconocimiento de su profesionalidad.
- La creatividad, referida a dos dimensiones diferentes:
 - La actitud crítica y versátil hacia los conflictos que plantea la implantación del deporte escolar, tanto de los organizadores como de los monitores.
 - La creatividad motriz como fundamento metodológico de la iniciación deportiva, en contra de los procedimientos convencionales analíticos y estereotipados.
- La convivencia, como ambiente social basado en la comunicación, el diálogo y el respeto a los demás, no sólo en el contexto del equipo o del centro educativo, sino como algo extrapolable al resto de relaciones personales. En el caso de los organizadores, el profesorado y los monitores implica un trabajo coordinado y cooperativo, fundamentado en un fin común.
- La diversidad, expresada en la organización polideportiva, la importancia de la singularidad individual y en el valor de las diferencias. En este sentido, todos los participantes tienen cabida.

2.2. Aspectos organizativos para hacer viable el modelo.

Los dos factores recogidos en la visión del deporte escolar: vinculación al contexto escolar y coherencia con los fines educativos; implican que la entidad que gestiona el deporte escolar establezca líneas de conexión con los centros educativos. Por ello, las entidades de administración local se presentan como el organismo que mejor puede desempeñar esta labor. Como proponía Mestre Sancho (2004: 215), conviene pasar de la gestión deportiva municipal a la gestión deportiva local, donde se integra en la estructura a otros agentes implicados como los centros educativos y su profesorado, las AMPAs y familiares a título particular y otros agentes sociales externos que pueden hacer interesantes aportaciones, como lo ha hecho en el caso de Segovia la universidad.

Para lograr integrar esta implicación de agentes tan dispares, el modelo debería apoyarse en dos pilares:

1. La comunicación y el diálogo promovidos por la entidad organizadora: el Ayuntamiento; a través de reuniones, consultas e

intercambio de impresiones, medios de difusión de la información, poniendo especial atención a las Tecnologías de la Comunicación y la Información y al contacto directo y personal. Todo ello permitirán a todas las partes sentirse partícipes del proyecto y aprovechar la información que generalmente queda estancada en compartimentos aislados. Así mismo, debe tratarse de manera especial la comunicación exterior, que determinará la imagen del deporte escolar en la sociedad segoviana y del resto del territorio. Para ello, debe cuidarse la información presentada a los medios de comunicación o en los documentos oficiales, procurando clarificar las señas de identidad de este modelo y diferenciarlo del de rendimiento.

2. Un *“liderazgo multiplicador”* (Moreno, 2000a) que genere sinergias entre todos los agentes con el fin de compartir responsabilidades y permitir iniciativas que multipliquen la capacidad organizativa del ente local. Para ello hay que ser capaz de delegar funciones y establecer medidas de control. Se podrá recurrir a la capacidad de intervención de los siguientes agentes:
 - a. Los propios escolares, especialmente de Educación Secundaria, que pueden ser los verdaderos generadores de actividad entre sus compañeros si se logra la implicación de personas carismáticas y reconocidas.
 - b. El profesorado de los centros, logrando que el deporte escolar se integre en la vida del centro de una forma natural.
 - c. Las familias, tanto a nivel particular como representados en las AMPAs, quienes pueden concentrar su interés por ofrecer un proyecto educativo a sus hijos en mejorar su implantación y desarrollo.
 - d. Los monitores que muestren ciertas cualidades para dinamizar a los compañeros y que faciliten la difusión del modelo educativo.

Así mismo, debe existir una coordinación y colaboración intra e interadministrativa, con el fin de unificar criterios, optimizar recursos, evitar solapamientos de programas y reforzar los esfuerzos institucionales. Por ello, las diferentes concejalías y las diferentes consejerías autonómicas deben crear comisiones de coordinación que permitan planificar de manera conjunta e, incluso, legislar el deporte escolar coordinadamente, como en el caso de (Consejerías de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid, 2008; Dirección General de Deportes y Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006; Gracia Pérez, 2008).

Por su parte, la entidad local como responsable de la gestión del deporte escolar debe disponer de personal suficientemente cualificado para conducir el proyecto con un rumbo claro. Esto no conlleva desechar las

aportaciones de los otros agentes implicados, pero tampoco pueden convertirse en una veleta que se mueve según de dónde venga el viento. Esta medida se concreta en la capacidad para reconocer las aportaciones más convenientes y la suficiente autonomía para desempeñar su labor delegada por la comunidad autónoma.

Los centros escolares deben implicarse de lleno en este proyecto, siempre que cumpla los parámetros del deporte escolar educativo en un doble sentido:

- Administrativamente, desde los equipos directivos de los centros, facilitando e impulsando el deporte escolar entre su alumnado, convirtiéndolo en un programa más integrado en el Proyecto Educativo de Centro (Gordejo y Martín, 2001; Pereda, 2000; Petrus, 1996).
- Metodológicamente, a través del reconocimiento de la participación del profesorado de Educación Física, garantizando la coordinación educativa con esa área y facilitando el aprovechamiento de los recursos materiales y espaciales de ambas instituciones.

Como ya hemos dicho, la coordinación intraadministrativa de la comunidad autónoma (Consejería de Deportes y de Educación) para regular el reconocimiento del profesorado será una pieza fundamental, más allá de la imposición legal asociada a la autorización de la jornada escolar continua de los centros de Educación Primaria.

En lo referente a la financiación del deporte escolar, se deben establecer medidas que garanticen una oferta al alcance de todos los escolares. La gratuidad de la inscripción, lejos de garantizarlo, supone un importante lastre, pues los programas tienen limitaciones presupuestarias que no permiten una oferta de calidad y que incluya a todos. La financiación mixta es una medida de responsabilidad compartida, en la que cada parte aporta lo que le corresponde. Para ello, creemos que la propuesta debe girar en torno a las siguientes medidas económicas, planteadas en este orden para ir cubriendo las necesidades de financiación del deporte escolar:

- 1º. Subvenciones autonómicas que sufraguen la delegación de competencias de gestión deportiva a los municipios de más de 20.000 habitantes. Estas subvenciones deben desligarse de la convocatoria de Juegos Escolares, ampliándose a otros enfoques menos competitivos, que reconozcan como criterios válidos otros programas.
- 2º. Presupuesto municipal comprometido a tal efecto, proveniente de las arcas municipales, en la medida que representa un proyecto social de gran repercusión para la educación, la salud y el ocio de los escolares.
- 3º. Búsqueda de financiación externa, del sector privado principalmente, que pueda completar el presupuesto necesario.

- 4º. Cuotas de participación asequibles, que permitan aumentar el alcance del programa. Un servicio público, si no es accesible a todos, debe ser costado en parte por quienes disfrutan de él. En todo caso, la administración tiene medidas para evaluar las limitaciones económicas de algunas familias, que quedarán exentas de estas cuotas dentro de la mayor discreción posible. En todo caso, el pago de unas cuotas de participación conllevan la valoración del servicio y con ello mayor interés por su calidad.

No todas las medidas deben implicar gastos; también el ahorro debe ser una estrategia que debe guiar la gestión del deporte escolar. En este sentido podemos contar con varias medidas:

- Optimizar espacios y materiales deportivos, tanto municipales como escolares.
- Impulsar el voluntariado y la cooperación entre diferentes agentes, especialmente en tareas que permitan reducir o compartir los esfuerzos organizativos. En este caso, las familias se presentan como un colectivo con grandes posibilidades si se acierta con las medidas de implicación y motivación.
- Programar actividades poco costosas que reportes un balance positivo entre costes (económicos y de esfuerzo organizativo) y beneficios (fundamentalmente sociales y personales). En ocasiones se impulsan programas demasiado costosos, desproporcionados en relación a su función social y educadora.
- Promover metodologías que impulsen entre los monitores y los escolares la creatividad para el desarrollo de las actividades, sin necesidad de recurrir siempre a las mejores condiciones materiales: construcción de material deportivo reciclado, empleo de espacios no convencionales, etc.

Confiamos que todos estos aspectos sirvan para hacer viable este modelo de deporte escolar educativo, que no puede estar al margen de sus implicaciones organizativas.

2.3. Las señas de identidad de un programa de deporte escolar educativo.

Por todo lo que hemos venido desarrollando en este capítulo, las señas de identidad que creemos que debe tener todo programa de deporte escolar educativo son las siguientes:

Fines educativos.

Debe perseguir los mismos fines de la educación, en la que el deporte es más un medio que un fin. Por tanto, contempla todas las dimensiones de la persona. En este sentido, encuentra su principal área educativa (no tiene que ser la única) en la Educación Física, de la que debe ser independiente.

Carácter autotélico e autónomo.

Pese a esta vinculación con los fines educativos, este es un programa que debe responder a los intereses de los participantes, conservando la autonomía de una actividad extracurricular y, por lo tanto, no sujeta a ninguna estructura preconcebida. Sólo así podrá percibirse por los participantes como una actividad con interés por sí misma, como lo tiene el propio juego espontáneo.

Planteamiento recreativo.

El verdadero factor motivador de deporte escolar se encuentra en su carácter lúdico, a diferencia del deporte de rendimiento, en el que lo son la competición y sus resultados. Los participantes persiguen, sobre todo divertirse jugando, compitiendo, aprendiendo, mejorando, compartiendo con sus amigos. No puede plantearse un programa que persiga la educación y tenga un carácter autotélico si no resulta divertido, como lo es el propio juego infantil.

Participación mixta.

El planteamiento debe garantizar la coeducación a través del deporte y la actividad física, rompiendo con el tópico de que no pueden enfrentarse deportivamente ambos géneros por sus diferencias somáticas. En este sentido, se logrará normalizar una educación por la igualdad de género y se irán diluyendo prejuicios sexistas que sólo se sostienen en un planteamiento competitivo de rendimiento.

Propuestas multidisciplinares.

Para ofrecer un abanico suficientemente enriquecedor y diverso, las propuestas deben combinar equilibradamente la variedad con la profundidad en los aprendizajes y experiencias. Para ello, se propone un programa polideportivo que vaya evolucionando a lo largo de los diferentes ciclos educativos, respondiendo a las características e inquietudes de los escolares. Así mismo, la multidisciplinariedad se refleja también en las metodologías, recurriendo a estrategias heterodoxas que se adapten a los diferentes momentos del aprendizaje deportivo y a lógica interna de los diferentes deportes. De este modo, se transferirán principios y experiencias entre las diferentes modalidades que enriquecerán el repertorio y los recursos personales de los escolares. Este planteamiento puede mantenerse con la edad, en contra del estereotipo de la especialización progresiva, que sólo responde a los fines del rendimiento. Incluso en la edad adulta nos gusta poder disfrutar de una variedad de actividades, entre las que estarán las físicas y deportivas.

Procesos inclusivos e integradores.

Al contrario del modelo competitivo convencional, el deporte escolar educativo debe ser inclusivo, tanto en la organización de las competiciones,

si las hubiera, como en la modificación de las actividades, proponiendo medidas normativas que favorezcan la participación y permitan la implicación motivada de todos, independientemente de sus características personales. En este sentido, el deporte escolar educativo se presenta como una oportunidad de integración social, especialmente de minorías étnicas, lingüísticas, culturales o sociales, personas con alguna discapacidad o colectivos en riesgo de exclusión social. La actividad física y el deporte, adecuadamente enfocado, facilitan la integración e igualan a los participantes independientemente de sus características.

Integración en los centros educativos.

El deporte escolar educativo debe desarrollarse íntimamente ligado a los centros educativos, tanto física como didácticamente, tal y como hemos explicado anteriormente. Para lograrlo se deben establecer medidas que favorezcan el desarrollo de las actividades en los propios espacios escolares o, en su defecto, en otros de titularidad municipal o de otro tipo, cercanos a ellos. Con ello se logrará la adscripción y la identidad con el centro, como elemento aglutinador que garantiza la adherencia al programa y el seguimiento del profesorado. Éste será un factor clave de calidad.

Profesionales cualificados y reconocidos.

El papel de los monitores deportivos, del profesorado de los centros y de los técnicos municipales es suficientemente valorado por el resto de agentes implicados. Sin embargo, su reconocimiento y cualificación profesionales no se corresponden con ello, especialmente por el coste económico que supone. Este círculo vicioso que sólo puede desembocar en el voluntarismo y, por tanto, en la eventualidad y arbitrariedad de los profesionales, debe romperse implementando medidas de formación inicial y continua, de reconocimiento profesional y personal y de remuneración digna. Sólo así se lograrán aumentar las cotas de calidad y se podrá exigir la cualificación profesional necesaria para desempeñar estas funciones que, ante todo, son educativas y velan por la salud de los escolares, motivos de peso para tomarse en serio la regulación del sector.

Modelo integrado.

Todas estas señas de identidad no tienen sentido por sí solas si no se abordan integralmente. Tienen tanta importancia las ideas como las actitudes y las acciones. Sólo la coherencia interna de programa logrará su consolidación y transmitirá un mensaje unívoco de la importancia de un deporte escolar educativo en las sociedades del siglo XXI.

Transferibilidad y flexibilidad.

El deporte escolar educativo, además de procurar la mejora en un contexto concreto, pretende ser útil a otros ámbitos en los que se pudieran plantear estas cuestiones u otras equivalentes. Por tanto, debe tener una vocación de

universalización y generalización, para que pudiera servir en otros contextos. Para ello, resulta indispensable que además sea flexible y adaptable a otras circunstancias.

3. Perspectiva actual y visión de futuro del modelo de deporte escolar educativo.

Actualmente, durante el curso 2009 - 2010, el programa de deporte escolar continúa en su proceso de implantación, como han recogido Monjas y otros (2010). Las reflexiones, los análisis de los discursos, la evaluación de los programas, el estudio de los condicionantes y del contexto que se recoge en esta investigación se han ido transfiriendo constantemente en las conversaciones con diferentes agentes implicados, en las reuniones de programación, en las orientaciones organizativas y metodológicas propuestas a los monitores, en las demandas solicitadas al profesorado y en un sinnúmero de situaciones. Nuestro estudio, integrado en un proyecto real, ha servido y sirve aún día a día para la configuración del deporte escolar que hemos logrado para Segovia.

En estos momentos, nos encontramos en el inicio de un nuevo curso, el 2010 - 2011, con nuevos logros y nuevo retos, involucrando más a los centros escolares, ampliando el modelo a educación Infantil y primer ciclo de Educación Secundaria, avanzando en las condiciones laborales de los coordinadores y monitores, aumentando el presupuesto; en definitiva, dando pasos hacia la consolidación de un modelo con el que cada vez más personas se sienten identificados.

Sin duda, nos encontramos con un planteamiento inédito en la historia del deporte en Segovia, cuyos méritos no están en los logros deportivos, en los trofeos o en los éxitos en competición; sino que se encuentran en la implicación de los agentes sociales y en el grado de transformación social que se está logrando y que sólo el tiempo podrá valorar en su justa medida.

No falta de esfuerzo, de riesgos, de conflictos y de desvelos, este proyecto se antoja como algo que puede cambiar la visión del deporte en el municipio de Segovia, permitiendo romper con el estereotipo del deporte de rendimiento y de especialización progresiva, a favor de un deporte educativo, divertido y saludable, a la medida de los escolares del municipio de Segovia.

3.1. Aportaciones de este estudio para el deporte escolar.

La primera y principal aportación de este estudio se sitúa en su carácter práctico para la realidad de Segovia. Durante años se venía demandando un cambio en Segovia y este estudio ha ayudado a identificar sus conflictos, limitaciones y posibilidades de futuro desde un enfoque crítico. Entre estos hallazgos destacamos:

- Las limitaciones legales para lograr un deporte escolar educativo, identificadas en las convocatorias autonómicas en Castilla y León de deporte en edad escolar y en la falta de regulación del papel del profesorado de los centros educativos.
- Las ideas que subyacen en los discursos de los políticos y organizadores municipales del deporte escolar y su coherencia con sus actitudes y acciones.
- El discurso de los agentes implicados, en la voz de los participantes en el estudio: padres y madres, alumnado, monitores, maestros y maestras y profesorado de Educación Secundaria, en forma de evaluación de la realidad y de anhelos de cambio.
- Así mismo, al desarrollarse a partir del proceso real de transformación del deporte escolar de Segovia, y en la medida que se describe de manera sistemática, exhaustiva y profunda; sirve de referencia para otros ámbitos, al ir definiendo cuáles son sus factores determinantes y señas de identidad, lo que permite ser transferible a otros contextos.

No conformándonos con diagnosticar o describir el fenómeno, en base al carácter crítico y transformador de este estudio, proponemos un modelo de aplicación práctico y realista, fundamentado en nuestro conocimiento profundo e implicación en el deporte escolar segoviano. La permanencia del investigador en el campo es una garantía para que su interpretación de la realidad a partir de su observación persistente (Guba, 1989) ofrezca una información valiosa y fidedigna. Esta propuesta se formula simultáneamente a su implantación progresiva, por lo que se basa en hechos reales y en un proceso duradero que evita su provisionalidad y eventualidad, factores fundamentales para su viabilidad. Con nuestra intervención creemos haber favorecido los siguientes cambios en el deporte escolar del municipio de Segovia.

- Aumentar la cantidad y calidad de actividad física entre los escolares en el horario extraescolar, con un fin principalmente educativo, a la vez que recreativo y saludable.
- Incluir a colectivos hasta hace poco tiempo desintegrados del deporte escolar, entre ellos, los escolares de los barrios incorporados, los del centro de Educación Especial o aquellos que no se encontraban identificados por el modelo selectivo y competitivo de los Juegos Escolares.
- Mejorar la calidad de la formación y de las experiencias prácticas de los monitores, la mayoría de ellos maestros y maestras en formación.
- Mejorar la comunicación y la implicación del profesorado de los centros educativos, pese a la falta de reconocimiento profesional oficial de las instituciones.

Además, con este estudio hemos clarificado el papel que juegan las instituciones y agentes implicados en el deporte escolar, aportando soluciones prácticas para abordar cada problema detectado.

3.2. Perspectivas de futuro de esta línea de estudio.

Precisamente por el carácter transformador, innovador y crítico de este estudio no nos conformamos con dar este paso, sino que seguiremos en constante análisis de esta realidad, aportando información que mantenga vivo el espíritu con el que se inició este proceso de cambio.

Por un lado, seguiremos implicados en el deporte escolar de Segovia desde nuestro papel de colaboración con el IMD de Segovia como Universidad de Valladolid durante el curso escolar 2009-2010. Un programa que aún está en proceso de transformación hasta que se vaya consolidando una estructura autónoma y sostenible en el tiempo gestionada íntegramente desde el IMD en colaboración con los centros educativos, independiente de la intervención la universidad.

Por otro lado, desde el proyecto I+D+i del Grupo de investigación sobre el Programa integrado de deporte escolar educativo en Segovia de la Universidad de Valladolid, en el que se encuentra imbricado este estudio, con nuevos ciclos de investigación - acción sobre el deporte escolar en el municipio de Segovia para el curso 2010-2011 y sucesivos.

Por tanto, este estudio, lejos de haber concluido, abre nuevas líneas de investigación:

- El desarrollo de varios ciclos de investigación - acción, analizando la implantación del programa de deporte escolar educativo en el municipio de Segovia durante el curso 2009-2010, 2010-2011 y sucesivos. Así mismo se evaluaría la calidad del programa de deporte escolar como servicio público a partir de la satisfacción de los agentes implicados.
- El estudio de la evolución del modelo de deporte escolar en el discurso de los agentes implicados y su dependencia del programa de innovación, prestando especial atención a los escolares a su paso por el programa en los diferentes cursos que se vaya implantando, indagando en sus motivaciones, creencias y conductas.
- El análisis de la evolución legislativa autonómica y de la coordinación intraadministrativa de las Consejerías responsables de deporte, educación y salud, si se produjeran, para favorecer la implantación de un modelo más educativo de deporte escolar en Castilla y León y, por tanto, en Segovia;.
- El estudio de las acciones y conductas de los diferentes agentes implicados durante las actividades del programa de deporte escolar (sesiones de aprendizaje y encuentros), centrandó la atención en las

conductas, actitudes y valores observables y su correspondencia con el modelo educativo.

- Un estudio en profundidad de la visión de algunas personas especialmente relevantes en el deporte escolar de Segovia como agentes implicados, a través de entrevistas en profundidad.

Tras este estudio nos queda la esperanza de haber contribuido positivamente a la mejora del deporte escolar en Segovia y a su formulación bajo un modelo educativo que sirva a los escolares para formarse como personas, como buenas personas, y al resto de agentes implicados a creer en que otro deporte es posible, más allá de los resultados competitivos.

Bibliografía.

A

AGUADO GARNELO, J.L. (2004): "*La Federación Internacional de Deporte Escolar (ISF)*" en: **Revista de Educación**, nº 335 (pp. 189-194)

ÁGUILA, C. (2009): "*De jóvenes, ocio y actividad física en la cultura postmoderna*" en **Tandem. Didáctica de la Educación Física**. Nº 31. Barcelona: Graó (pp. 7-20)

ÁLAMO MENDOZA, J.M. (2001): **Análisis del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar**. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ÁLAMO MENDOZA, J.M. y AMADOR, F. (2010): "*El entrenador y la organización del deporte escolar. Un análisis de estudios de investigación*", en: **Tándem. Didáctica de la Educación Física**. Nº 32. Barcelona: Graó. (pp. 93-104)

ALCOBA, A. (1987): **Deporte y comunicación**. Madrid: Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid y Caja Madrid.

AMENÁBAR, B. y ARRUZA, J.A. (2002): "*Aspectos teóricos de la iniciación deportiva*", en: **Arruza, J.A. (coord.): Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo**. Bilbao: Universidad del País Vasco. (pp. 93-110)

APPS, J.W. (1991): "*Dirección de un examen crítico en las prácticas de educación permanente*". **Revista de Educación**, nº 294 (pp. 107-139)

ARAGONESES, J.C. (2006): "*Segovia y el nuevo arte de gobernar las ciudades*", en: **Segópolis. Plan Estratégico de Segovia y su área de influencia 2006/2016**. Segovia: Asociación del Plan Estratégico de Segovia y su área de influencia. (pp. 195-196)

ARAMBURUZABALA, P. y PASTOR, A. (2000): "*Grupos de discusión con niños: un proyecto europeo del asma infantil*", en: **Psicothema**, Vol. 12, Supl. 2 (pp. 39-41)

ARANGUREN GONZALO, L.A. (2002): "*Escuela y familia: bricolaje educativo*", en: **Cuadernos de Pedagogía**, N.º 310. (pp. 83-85)

ARIZA, C., NEBOT, M, DÍEZ, E. Y PLASENCIA, A. (2002): "*Los programas de promoción de la salud en edad escolar*" en: **Tandem. Didáctica de la Educación Física**, nº 8 (pp. 25-34).

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): **Investigación educativa**. Barcelona: Labor.

ARNOLD, P.J. (1991): **Educación Física, movimiento y curriculum**. Madrid: Morata.

ARREGUI, J. (2002): *“El deporte en las sociedades actuales”* **Tandem. Didáctica de la Educación Física. N° 8.** (pp. 95-101)

ARTETA, A. (1996): **La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha.** Barcelona: Paidós.

ASENJO, F. y MAIZTEGUI, C. (2000): *“La interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar. Un análisis de sus demandas desde el punto de vista de los educadores deportivos”*, en: **Maiztegui, C. y Pereda, V. (coord.) Ocio y deporte escolar. Documentos de Estudios de Ocio. N° 12.** Bilbao: Deusto. (pp.41-64)

ASENJO, G. (1992): **El escolar ante la prensa deportiva. Mensaje educativo y mensaje periodístico en el ámbito de las enseñanzas medias.** Tesis Doctoral. Navarra: Universidad de Navarra.

AYALA RUIZ, L.E. y ARIAS AMAYA, R. (2009): *“El Tablero de Comando (Balanced Scorecard)”*, en: **Ayala Ruiz, L.E. y Arias Amaya, R.: Apuntes de clase en Gerencia de Mercado.** <http://www.3w3search.com/Edu/Merc/Es/GMerc094.htm> (En Línea)

AYUNTAMIENTO DE SEGOVIA (2008): *“Anexo de actualizaciones sobre demografía, vivienda y dotaciones”*, en: **Plan General de Ordenación Urbana de Segovia.** Segovia: Ayuntamiento de Segovia.

B

BAKKER, F.C.; WHITING, H.T.A. y VAN DER BRUG, H. (1993): **Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones.** Madrid: CSD-Morata.

BANDURA, A. (1982) **Teoría del aprendizaje social.** Madrid: Espasa - Calpe.

BATALLA FLORES, A. (1995). *“El rendimiento en la iniciación deportiva”*, en: **Blázquez Sánchez, D. (Dir.) La iniciación deportiva y el deporte escolar.** Barcelona: INDE. (pp. 157-206).

BENET, I. (2001) *“Natación terapéutica utilitaria. Una propuesta de programa para dolor lumbar”*, en: **Comunicaciones técnicas, N° 5** (41-46)

BLANCO PEREIRA, E. (2005) *“Derecho deportivo y derecho educativo”*, en Jiménez Soto, I. y Arana E. (dir.) **El derecho deportivo en España 1975-2005.** Sevilla: Junta de Andalucía (pp. 275-316).

BLÁNDEZ, J., FERNÁNDEZ, E. y SIERRA, M.A. (2007): *“Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado”*, en: **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 11, N.º 2.** <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf> (En Línea)

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (Dir.) (1995): **La iniciación deportiva y el deporte escolar.** Barcelona: INDE.

- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. y BATALLA FLORES, A. (1995): "*La edad de iniciación: vísteme despacio que tengo prisa*", en: **Blázquez Sánchez (Dir.). La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: INDE. (pp. 115-130)
- BOMPA, T.O. (1985) "*Talent identification*" en: **Science Periodical on Research and Tecnology in Sport**. Febrero. (pp.1-11)
- BOMPA, T.O. (2005) **Entrenamiento para jóvenes deportistas: planificación y programas de entrenamiento en todas las etapas de crecimiento**. Barcelona: Hispano Europea.
- BORDIEU, P. (1993) "*Deporte y clase social*" en: Barbero, J.I. (comp.).**Materiales de sociología del deporte**. Madrid: La Piqueta. (pp. 57-82)
- BORES, N. (Coord.) (2005): **La formación de educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares**. Palencia: Ayuntamiento de Palencia y Universidad de Valladolid.
- BORRAJO, E. (1984) "*Protección De la salud pública*", en: **Alzaga Villamil, O. (Dir.) Comentarios a las Leyes políticas: La Constitución Española**. Tomo IV. Madrid: Edersa (173 y ss)
- BROHM, J.M. (1978) "*Sociología política del deporte*", en "**Partisans**". **Deporte, cultura y represión**. (pp. 17-31) Barcelona: Gustavo Gili. (Edición francesa: 1972).
- BROHM, J.M. (1993): "20 *Tesis sobre el deporte*", en Barbero, J.I. (comp.).**Materiales de sociología del deporte**. Madrid: La Piqueta. (pp. 47-75)
- BROHM, Jean M. (1978): "*Sociología política del deporte*", en "**Partisans**". **Deporte, cultura y represión**. Barcelona: Gustavo Gili. (1ª edición francesa: 1972)
- BRONFENBRENNER, U. (1987): **La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.
- BROTTO, F.O. (2002): **Jogos cooperativos. O jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos (Brasil): Editora Projeto Cooperação.
- BRUVOLD, W.H. (1993): "*A meta-analysis of adolescent smoking prevention programs*" en **American Journal of Public Health**. Vol. 6, nº. 83 (pp.872-880)
- BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, P., HERNÁNDEZ PINA, F. (1999): **Métodos de investigación en psicopedagogía**. Madrid: MacGraw-Hill.
- BURRIEL, J.C. y CARRANZA, M. (1995): "*Marco organizativo del deporte en la escuela*", en: **Blázquez Sánchez, D.(Dir.): La iniciación deportiva y el deporte escolar**. (pp. 431-445). Barcelona: INDE.

C

CABRERA, J. y CANTERA, D. (2003): "*Las actividades extraescolares*" en: **Temas de Escuela de Madres y Padres**. CEAPA, Tema 18. <http://www.ceapa.es/files/publicaciones/File00056.pdf> (en Línea)

CAGIGAL, J.M. (1971): "*Ocio y deporte en nuestro tiempo*", en: **Cátedras universitarias de tema deportivo cultural, n° 2**, (pp. 83-129).

CAGIGAL, J.M. (1981): **¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante**, Valladolid: Miñón.

CALATAYUD, F. (2003): **De la Gimnasia de Amorós al deporte de masas**. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.

CAMERINO, O. (2000): **Deporte recreativo**. Barcelona: INDE.

CAMINO, X., MAZA, G. y PUIG, N. (2008): "*Redes sociales y deporte en los espacios públicos de Barcelona*", en: **Apunts. Educación Física y deportes, N° 91** (pp. 12-28).

CAMPOS, C. (2000): "*Gestión deportiva*", en: **Lecturas: EFdeportes.com, Revista digital. Año 5, N° 22** Buenos Aires.

CAMPS CERVERA, V. (1994) **Los valores de la educación**. Madrid: Alauda-Anaya

CANTÓ, R. y JIMÉNEZ, J. (1998): **La columna vertebral en la edad escolares. La Postura correcta, prevención y educación**. Madrid: Gymnos.

CARRANZA, M. y MORA, J.M. (2003): **Educación Física y valores: educando en un mundo complejo**. Barcelona: Graó.

CARRERAS, LL. Y OTROS (2001) **Cómo educar en valores**. (1ª edición 1995) Madrid: Narcea

CARRIÓN RUBIO, C. (2006): **La mujer universitaria y el consumo de actividad físico-deportiva**. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

CASAL, J. (1985) "*La transició al mon dels adults com a objecte d'estudi*" en: **Papers. Revista de Sociología. N° 25**. Barcelona: UAB (pp. 63-75)

CASIMIRO, A.J. (2000): "*Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida*", en: **Lecturas. EFDeportes. Revista Digital. Año 5, N° 24**. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd24b/autocon.htm>

CASIMIRO, A.J. y TERCEDOR, P. (2002): "*Educación para la salud desde la educación física escolar*": en **Tándem. Didáctica de la Educación Física, n° 8**. (pp. 9-24).

CASTEJÓN OLIVA, F.J. (2004): "*Una aproximación a la utilización del deporte en la educación*" en: **EF Deporte. Revista digital, 10(73)**, Buenos Aires. www.efdeportes.com/efd73/deporte.htm. (En Línea)

CASTEJÓN OLIVA, F.J. (2006): "*¿Es el deporte un contenido educativo?*" en: **Wanceulen EF Digital, n°2**. Sevilla: Wanceulen.

CASTEJÓN OLIVA, F.J. y LÓPEZ ROS, V. (2004): *“Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar”*, en: **Revista Tandem. Didáctica de la educación física**. N° 7. Barcelona: Graó (pp.42-55)

CASTEJÓN OLIVA, F.J., GIMÉNEZ, F.J., GIMÉNEZ, F. Y LÓPEZ, V. (2003): **Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte**. Sevilla: Wanceulen.

CASTELLS, M. (1998): **La era de la información: economía, sociedad y cultura**. Alianza. Madrid.

CASTILLO, I.; BALAGUER, I. y DUDA, J.L. (2000): *La orientación de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados”* en: **Revista de Psicología del Deporte**. Vol 9, nº 1/2 . (pp. 37-50).

CAZORLA, L. M. (1979): **Deporte y Estado**. Barcelona: Labor

CHILLÓN, P. (2005): **Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la Salud en adolescentes de 3º de ESO**. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA COMUNIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA (2007a): *“Orden de 25-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de educación infantil y primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha”*, en **DOCM N° 142, de 06 de julio**. (pp. 18129- 18139)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA COMUNIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA (2007b): *“Orden de 25-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha”*, en **DOCM N° 142, de 06 de julio**. (pp. 18155- 18166)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA COMUNIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA (2008): *“Orden de 15-07-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convoca el Campeonato Regional del Deporte en Edad Escolar para el curso 2008-2009”*, en: **DOCM N° 154, de 25 de julio**. (pp. 25069-25072)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1996): *“Decreto 107/1996 de 22 de abril, por el que se delega el ejercicio de funciones en materia de Promoción Deportiva en los Ayuntamientos de Municipios con población superior a 20.000 habitantes”*. **BOCYL N° 81, de 29 de abril**. Valladolid. (pp. 21636-21644)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1997a): *“ORDEN de 26 de agosto de 1997, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen los programas y las normas a que han de ajustarse las convocatorias del Deporte Base de la Comunidad de Castilla y*

León para el Curso 1997-1998". **BOCYL N.º 165, de 29 de agosto.** Valladolid. (Documento en línea sin paginar)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1997b): "*ORDEN de 10 de noviembre de 1997, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso público para la presentación y desarrollo de proyectos de animación y realización de actividades en instalaciones de la Junta de Castilla y León, a celebrar durante las vacaciones de Navidad.*" **BOCYL N.º 223, de 19 de noviembre.** Valladolid. (Documento en línea sin paginar)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1998): "*ORDEN de 18 de agosto de 1998, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen las normas a las que han de ajustarse las convocatorias de las actividades formativo-recreativas de Deporte Base de la Comunidad de Castilla y León*". **BOCYL N.º 160, de 21 de agosto.** Valladolid. (Documento on line sin paginar)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1999): "*ORDEN de 1 de septiembre de 1999, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen las normas a las que han de ajustarse las convocatorias de las actividades formativo-recreativas de Deporte Base de la Comunidad de Castilla y León*". **BOCYL N.º 180, de 16 de septiembre.** Valladolid. (9142-9146)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2000a): "*ORDEN de 17 de agosto de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen las normas a que han de ajustarse las actividades integradas en el programa formativo-recreativo del Deporte Base de Castilla y León y se convoca el Campeonato de Castilla y León de Centros Escolares para el Curso 2000-2001*". **BOCYL N.º 180, de 15 de septiembre.** Valladolid. (pp. 11580-11582)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2000b): "*ORDEN de 3 de enero de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso público para la concesión de subvenciones a Diputaciones Provinciales y Municipios mayo res de 20.000 habitantes para la realización de actividades deportivas de ámbito regional o superior y acciones formativas para la realización de Juegos Escolares*". **BOCYL N.º 18, de 27 de enero.** Valladolid. (pp.1041-1044)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2000c): "*ORDEN de 14 de julio de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se resuelve el concurso público para la concesión de subvenciones a Diputaciones Provinciales y Municipios mayores de 20.000 habitantes para la realización de actividades deportivas de ámbito regional o superior y acciones formativas para la realización de Juegos Escolares.*" **BOCYL N.º178, de 13 de septiembre.** Valladolid. (pp. 11492-11493)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2001a): "*Orden de 7 de febrero, de la Consejería de*

Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento de autorización de modificación de la jornada escolar en los centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y/o Primaria de la Comunidad de Castilla y León. **BOCYL N° 29, de 9 de febrero.** Valladolid. (pp. 2256-2257)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2001b): *“ORDEN de 13 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen las normas a que han de ajustarse las actividades integradas en el programa formativo-recreativo del Deporte Base de Castilla y León”.* **BOCYL N.º 163, de 22 de agosto.** Valladolid. (pp. 12654-12656)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002): *“Orden de 14 de febrero de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen las normas a que han de ajustarse las actividades integradas en el programa formativo-recreativo del Deporte Base de Castilla y León”.* **BOCYL N.º 48, de 8 de marzo.** Valladolid. (pp. 3245-3247)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2005a) *“DECRETO 51/2005, de 30 de junio, sobre la actividad deportiva en Castilla y León.”* **BOCYL N° 130, de 6 de julio.** Valladolid. (pp. 11957-11964)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA REGIÓN DE MURCIA (2005) *“Orden de 13 de junio, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones”.* **BORM N° 141, de 22 de junio.** Murcia (pp.15303-15327)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA REGIÓN DE MURCIA (2006) *“Orden de 4 de julio, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos para el curso 2006-2007.”* **BORM N° 165, de 19 de julio.** Murcia (pp.21796-21850)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005): Decreto 194/2004, de 29 de diciembre, por el que se regula el proceso de elección de la jornada escolar en los centros de educación infantil, primaria y específicos de educación especial de Extremadura, **DOE N° 1, de 4 de enero.** (pp. 44-51)

CONSEJERÍA DE PRESIDENCIA DE LA REGION DE MURCIA (2000): *“Ley 2/2000, de 12 de julio, del Deporte de la Región de Murcia”.* **BORM N° 127, de 29 de julio.** Murcia (pp. 8967-8985)

CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2008): *“Orden 2539/2008, de 21 de mayo, conjunta de las Consejerías de Educación y Deportes, por la que se aprueba la Quinta Edición de Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid en los Institutos de Educación Secundaria”.* **BOCM N° 132, de 4 de junio.** (pp. 17-28)

CONSEJO DE EUROPA (1975): **Carta Europea del Deporte para todos**. Estrasburgo.

CONSEJO DE EUROPA (1993): **Carta europea del deporte**. Estrasburgo.

CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2007): **Programa de Promoción y Ayuda al Deporte escolar "Juega en el Cole" 2007**. Madrid: MEC.

CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2008): **Programa de Ayuda al Deportista Escolar. Memoria 2008**. Madrid: MEC.

CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2009): **Programa de Ayuda al Deportista Escolar. Convocatoria 2009**. Madrid: MEC.

CONTRERAS JODÁN, O.R. (2008): *"El deporte escolar como generador de ambientes de aprendizaje excelentes"*: en **Revista Fuentes**, nº 8. Sevilla: Universidad de Sevilla. (pp.8-20). <http://revistafuentes.es>.

CONTRERAS JORDÁN, O.R. (2000): *"El deporte educativo: algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte y su inclusión como iniciación deportiva en educación primaria"*, en: **Párraga, J.A. y Zagalaz, M.L.: Reflexiones sobre educación física y deporte en la edad escolar**. Jaén: Universidad de Jaén. (pp. 37-54)

CONTRERAS JORDÁN, O.R. y SÁNCHEZ GARCÍA, L.J. (1998): **La detección temprana de talentos deportivos**. Cuenca: Universidad e Castilla - La Mancha.

CONTRERAS JORDÁN, O.R., DE LA TORRE NAVARRO, E. y VELAZQUEZ BUENDÍA, R. (2001): **Iniciación deportiva**. Madrid: Ed. Síntesis.

CONTRERAS, J. (2002): *"Educar la mirada... y el oído"*, en **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 311. (61-65)

CONVENIO IMDSG y UVA (2006): **Convenio de colaboración entre el Instituto Municipal de Deportes del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid - Campus de Segovia, durante el año 2006 y parte del año 2007 correspondiente al curso 2006/2007**. Segovia: Instituto Municipal de Deportes de Segovia.

CONVENIO IMDSG y UVA (2008): **Convenio de colaboración entre el Instituto Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid en el marco del programa "Iniciación Deportiva Extraescolar", para el curso 2007/2008**. Segovia: Instituto Municipal de Deportes de Segovia.

CONVENIO IMDSG y UVA (2009): **Convenio de colaboración entre el Instituto Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid en el marco del programa "Iniciación Deportiva Extraescolar", para el curso 2008/2009**. Segovia: Instituto Municipal de Deportes de Segovia.

CONVENIO PDM y UVA (2002): **Convenio de colaboración entre el Patronato Deportivo Municipal del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid - Campus de Segovia, para el curso escolar 2.002/2.003.** Segovia: Ayuntamiento de Segovia.

CONVENIO PDM y UVA (2003): **Convenio de colaboración entre el Patronato Deportivo Municipal del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid - Campus de Segovia, para el curso escolar 2.003/2.004.** Segovia: Ayuntamiento de Segovia.

CONVENIO PDM y UVA (2004) **Convenio de colaboración entre el Patronato Deportivo Municipal del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid - Campus de Segovia, para el curso escolar 2.004/2.005.** Segovia: Ayuntamiento de Segovia.

CORREGIDOR, A., MORALEJO, C. y ÁVILA, M.R. (2005): *“Terapia ocupacional en psicogeriatría”* en: **Terapia-Ocupacional.com. V Congreso Virtual de Psiquiatría “Interpsiquis 2005”** <http://www.terapia-ocupacional.com/articulos/Psicogeriatría.shtml>

CORTÉS, N., ASTRAÍN, C. y BARBERO, J.I. (1996): *“El deporte en la escuela. Narración en torno a una práctica de Investigación - Acción”*, en: **Actas XIV Congreso Nacional de Educación Física de E. U. Magisterio.** Guadalajara: Universidad de Alcalá. (pp. 31-38).

COUBERTIN, P. (1965): **Memorias Olímpicas.** Lausana: Bureau internacional de pedagogia deportiva.

COUBERTIN, P. (1973): **Ideario Olímpico. Discursos y ensayos.** Madrid: INEF.

CRUM, B. (2005): *“Educación a través del deporte. Un lema para la educación física escolar, un callejón sin salida, una alternativa y algunas características para una educación física de calidad”* en: **Vizueté, M.: Valores del deporte en la educación. (Año europeo de la educación a través del deporte).** Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CRUZ, J. (1990): *“Causes de la violencia en lésport infantil i intervencions psicològiques per a promoure el fairplay”*, en **Actas de las VII jornadas de la Asociación Catalana de Psicología del Deporte.** Barcelona: ACPE. (pp. 159-166).

CRUZ, J., FERNÁNDEZ, E. y GONZÁLEZ, G.M. (2007): *“El deporte como método preventivo en el uso de las drogas: teoría y práctica”* en: **Wanceulen EF Digital, n° 3** Sevilla: Wanceulen. <http://www.wanceulen.com/revista>

CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; CAPDEVILA, L.; MIMBRERO, J.; TORREGROSA, M. y VALIENTE, L. (1999): *“Evaluación del fairplay en el deporte profesional y de iniciación”*, en **Participación Deportiva: perspectiva ambiental y organizacional.** Madrid: CSD. (pp. 11-52).

CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; TORREGROSA, M. y MIMBRERO, J. (1996): *“¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso*

de socialización del niño": **Revista de Psicología del Deporte**, nº 9-10. (pp.111-132).

CUENCA, M. (1995): **Temas de Pedagogía del Ocio**. Bilbao: Deusto.

CUENCA, M. (1996): "*El ocio autotélico y educación*", en: **Revista de Ciencias de la Educación. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación**. Nº 165. (pp. 13-34)

CUENCA, M. (1998): "*El Ocio como ámbito educativo: reflexiones desde el deporte*", en: Martín Acero, R. **Educación Física e Deporte no século XX**. Coruña: Universidad de La Coruña.

CUENCA, M. (2000): **Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio**. Bilbao: Deusto.

D

D'ADAMO, O.J. (2007): **Medios de Comunicación y Opinión Pública**. McGraw-Hill Interamericana.

DÁVILA, A. (1999): "*Nuevas herramientas de control: el Cuadro de Mando Integral*", en: **Revista de antiguos alumnos del IESE**, Nº 75, Universidad de Navarra. (pp. 34-42)

DCSF (2008): **PE & Sport Strategy for Young People leaflet**. London: DCSF Ed.

DE ANDRÉS PÉREZ, F. Y DELGADO LACOPA, C. (1995): **Política Deportiva Municipal. El nuevo papel de las corporaciones locales**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejo Superior de Deportes

DE BLAS, J. (2006): **III Plan Municipal sobre drogas de Segovia 2006-2009**. Segovia: Servicios Sociales y Consumo del Ayuntamiento de Segovia.

DE LA CRUZ MÁRQUEZ, J.C. (2008): "*valoración del entrenamiento en el deporte escolar*", en: **Actas VIII Congreso Deporte y Escuela**. Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca. (PP. 187-205)

DE LA RUBIA CASANOVA, A. y MARTÍNEZ VINDEL, G. (2008): "*Un lugar para la cooperación*", en: **Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Por un desarrollo sostenible y una educación integral**. Valladolid: La Peonza.

DE SOUSA, J. y MAGALHÃES, J. (2006): **Desporto Escolar. Um retrato**. Lisboa: Ministério da Educação.

DECY, E.L.; BETLEY, G.; KAHLE, J.; ABRAMS, L. y PORAC, J. (1981): "*Wuen trying to win: competition and intrinsic motivation*" en: **Personality and Social Psychology Bulletin**. Nº7. (pp.79-83).

DELGADO NOGUERA, M. A. (2007): "*Dilema entre la realidad y las propuestas de cambio en el deporte en Edad Escolar*", en: **Actas del VII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la educación Física y el deporte escolar**. Badajoz: Diputación de Badajoz.

DELGADO, M. (1996): "*Actividad física para la salud en Educación Primaria*" en: Romero, C.; Linares, D.; de la Torre, E (coord.): **Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física escolar**. Granada: Promeco, Universidad de Granada (pp. 137-146).

DELGADO, M. y TERCEDOR, P. (2002): **Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física**. Barcelona: INDE.

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008): **Creating a World Class System for PE and Sport**. (En Línea) <http://www.teachernet.gov.uk/> (consultado el 28 de diciembre de 2009)

DEVÍS, J y PEIRÓ, C. (1995): "*Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos*", en: **Blázquez Sánchez, D. (Dir.) La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: INDE. (pp. 333 - 350).

DEVÍS, J y PEIRÓ, C. (Dir.) (1992): **Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados**. Barcelona: INDE.

DEVÍS, J. (2001): "*La Educación Física y la salud en la escuela: formas de desarrollo (extra)curricular*" en: **Mazón, V; Sarabia, D.; Canales F.J.; Ruiz, F. y Torralbo, R. (coord.) Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio**. Santander: A.D.E.F. Cantabria

DEVÍS, J. (Coord.) (2000): **Actividad física, deporte y salud**. Barcelona: INDE.

DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (2001): "*Fundamentos para la promoción de la actividad física, relacionada con la salud*" en: **Devís, J. (coord.) La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI**. Alicante: Marfil. (pp. 295-322)

DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (2002): "*La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante?*" en: **Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física. N° 8**. Barcelona: Graó. (pp. 73-83)

DEVÍS, J.; DEVÍS F.J.; GARCÍA, S.; PEIRÓ, C. Y SÁNCHEZ R. (1998): "*La Salud y las actividades aeróbicas*" en: **Camerino, O. y Castañer, M. (coord.) Guías Praxis para el profesorado de E.S.O. Educación Física: contenidos, actividades y recursos**. Barcelona: Praxis. (pp. 9-69)

DÍAZ, M. y SIERRA, A. (2009): "*La condición física en la edad escolar: hábitos de práctica saludable*" en: **Wanceulen EF Digital, n°5**. Sevilla: Wanceulen. (pp: 68-89) <http://www.wanceulen.com/revista>

DIEM, C. (1966): **Historia de los deportes (vol. I y II)**. Barcelona: Luis de Caralt.

DIEM, L. (1978): **Deporte desde la infancia**. Valladolid: Miñón.

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2009): "*Conclusiones*" en: **Jornadas internacionales de deporte en edad escolar**. 26, 27 y 28 de Mayo. Madrid: Dirección General de Deportes

de la Comunidad Autónoma de Madrid. Enformate.org.
http://www.enformate.org/imagenes/cursos/Conclusiones-de-las-Jornadas_163.pdf

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2003): "*Orden CYT/1368/2003, de 22 de octubre, por la que se establece el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León, para el curso 2003-2004*". **BOCYL N.º 207, de 24 de octubre**. Valladolid. (pp. 14187-14191)

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2004): "*Orden CYT/1463/2004, de 13 de septiembre, por la que se establece el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León, para el curso 2004-2005*". **BOCYL N.º 190, de 30 de septiembre**. Valladolid. (pp. 13998-14002)

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2005b) "*ORDEN CYT/1364/2005, de 20 de septiembre, por la que se establece el Programa del Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2005/2006*". **BOCYL N.º. 203, de 20 de octubre**. Valladolid. (pp. 17960-17963)

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2006) "*ORDEN CYT/1427/2006, de 7 de septiembre, por la que se establece el Programa del Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2006-2007*". **BOCYL N.º 179, de 15 de septiembre**. Valladolid. (pp. 17170-17174)

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2007) "*ORDEN CYT1506/2007, de 17 de septiembre, por la que se establece el Programa del Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2007-2008*". **BOCYL N.º. 190, de 28 de septiembre**. Valladolid. (18577-18580)

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2009) "*ORDEN CYT/1446/2009, de 22 de junio, por la que se aprueba el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2009-2010*". **BOCYL N.º. 130, de 10 de julio**. Valladolid. (pp. 21636- 21644)

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2010) "*ORDEN CYT/957/2010, de 18 de junio, aprueba el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2010-2011*". **BOCYL N.º. 130, de 8 de julio**. Valladolid. (pp. 54831- 54844)

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN L (2008) "*ORDEN CYT 1471/2008, de 24 de julio, de la Dirección General de Deportes, por la que se aprueba el Programa del Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2008-2009*". **BOCYL N.º. 155, de 12 de agosto**. Valladolid (pp.16700-16707)

DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES Y DIRECCIÓN GENERAL DE PERSONAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA REGIÓN DE MURCIA (2006) "*Resolución conjunta de 14 de septiembre, de la Dirección General de Deportes de la Consejería de Presidencia y la Dirección General de Personal de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dan instrucciones respecto al horario del profesorado que organice y participe en*

actividades de deporte escolar." **BORM N° 241, de 18 de octubre** Murcia (pp.29511-29512)

DURÁN, J. (1998): "*Deporte y medios de comunicación: una propuesta educativa en torno a los grandes espectáculos deportivos televisados*", en: **Martínez, J. (Comp.): Deporte y calidad de vida**. Madrid: Esteban Sanz. (pp. 403-414)

DURÁN, J., GARCÍA, M. y LATIESA, M. (1998): "*El deporte mediático y la mercantilización del deporte: la dialéctica del deporte de alto nivel*", en: **García, M., Puig, N. y Lagardera, F. (Comps.): Sociología del deporte**. Madrid: Alianza (pp.205-230)

E

ECO, U. (1989): **Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura**. Barcelona: Círculo de lectores.

EDO HERNÁNDEZ, J.A. (2003): **Adolescencia y deporte en el Principado de Andorra. 2001**. Tesis doctoral. Andorra: Institut d'Estudis Andorrans.

ELÍAS, N. (1986): "*Introduction*", en **Elias, N. y Dunning, E.: Quest for excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process**. New York: Basil Blackwell. Oxford. (pp. 31-82). (Edición en castellano: (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.)

ELÍAS, N. y DUNNING, E. (1986): **Quest for excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process**. New York: Basil Blackwell. Oxford. (Edición en castellano: (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.)

ELLIOTT, J. (1993): **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata.

ERICKSON, F. (1989): "*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*". En: **Wittrock, M.C. (Ed.) La investigación de la enseñanza**. Madrid: Paidós-MEC. (pp.125-301)

Escámez, J. y Gil, R. (2001): **La educación en la responsabilidad**. Barcelona: Papeles de pedagogía. Paidós.

ESCUADERO, J. (2004): **Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural**. Madrid: Narcea.

EUROPA PRESS (2009, noviembre 11) Massa: el deporte me alejó de las drogas *El Mundo.es*, (En línea).

F

FEMP (2003): **Resoluciones de la VIII Asamblea de la Federación Española de Municipios y Provincias**. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.

FEMP (2007): **Resoluciones de la IX Asamblea General de la Federación Española de Municipios y Provincias**. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.

FERNÁNDEZ OZCORTA, E.J. (2009): *“Formación y supervisión de los monitores de baloncesto, en las escuelas deportivas municipales de Aljaraque”* en: **Wanceulen EF Digital**, nº 5. Sevilla: Wanceulen. (pp.145-160) <http://www.wanceulen.com/revista>

FERNÁNDEZ, J. A. y CABALLERO, M.J. (2005): *“Derecho deportivo y derecho del trabajo”* en: **Jiménez, I. y Arana, E. El derecho deportivo en España 1975 - 2005**. Sevilla: Consejería de Turismo, Comercio y Deporte. (pp. 573-606)

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1993): *“Aspectos crítico y cívico de los/as profesionales de la Educación Física y el Deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente”*, en: **Apunts**, nº 34 Barcelona (pp. 74-82).

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1999): *“Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria”* **Conceptos de educación nº 6** (pp. 17-32)

FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2004): *“La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la DIGNIDAD”*, en **López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A. Los últimos diez años de la Educación Física Escolar**. Valladolid: Universidad de Valladolid. (pp. 215-225)

FERREIRA PATRICIO, M. (1997): **Formar profesores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000**. Porto: Porto Ed.

FIERRO, A. (2000): **Sobre la felicidad**. Málaga: Algibe.

FLECHA, R. (1997): **Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. (2010): *“Proyectos de Investigación Europeos. Caracterización de la investigación en el programa marco, organización, posibilidades y límites.”* en: **V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional Educación Física “Docencia, innovación e investigación en educación física”**. Barcelona: INDE.

FRAILE, A. (1990): *“Un modelo didáctico para un programa de escuelas deportivas”*, en: **Perspectivas de la actividad física y el deporte**. N.º 4. INEF Castilla y León. (pp. 33-36)

FRAILE, A. (1996a): *“Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela”*, en: **Revista de educación física**, N.º. 64. (pp.5-10)

FRAILE, A. (1996b): *“Una propuesta de juegos escolares para la Educación Primaria”*, en: **Actas del IV Congreso de la AEISAD. Colección Investigación Social y deporte N.º. 3**. Pamplona (pp.405-412).

FRAILE, A. (2000): *“Deporte escolar e instituciones públicas”*, en: **Párraga, J.A. y Zagalaz, M.L. Reflexiones sobre Educación Física y deporte en edad escolar**. Jaén: Universidad de Jaén.

FRAILE, A. (2001a): *“Una propuesta de deporte recreativo para el tiempo extraescolar”*, en: **Actas del IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar**. Santander: ADEF Cantabria (pp. 594-600)

FRAILE, A. (2001b): *“Los temas transversales como respuesta a problemas educativo – sociales desde lo corporal”*, en: **Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física. Nº 2**. Barcelona: Graó. (pp. 21-37)

FRAILE, A. (coord.) (2004): **El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea**. Barcelona: Graó.

FRAILE, A. y ARRIBAS, H. (1998): *“Una experiencia práctica de organización de actividad física extraescolar para niños/as de 2º ciclo de Primaria”*, en: **Santos Pastor, M.L. y Sicilia Camacho, A. (dirs.): Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa**. Barcelona: INDE. (pp. 87-110).

FRAILE, A. y DE DIEGO, R. (2006): *“Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal”* en: **Revista Internacional de Sociología, Vol. 64. nº 44**. (pp. 85-109)

FRAILE, A. y OTROS (1996): **Actividades física y Salud en la escuela**. Valladolid: Junta de Castilla y León.

FRAILE, A., DE DIEGO, R., MONJAS, R., GUTIÉRREZ, S. y LÓPEZ, V.M. (2001): **La actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar**. Alcoy: Marfil.

FRAILE, A.; Y OTROS (2002): **Educación en valores en el deporte en edad escolar: una medida Thurstone de la génesis y evolución de las actitudes en la actividad físico-deportiva**. Convocatoria de investigación de la Junta de Castilla y León. Informe no publicado.

FREIRE, P. (1970): **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI.

G

GALIANA, T. (2000): *“Investigación cualitativa”*, en: **Frías, A.: Salud pública y educación para la salud**. Barcelona: Masson, (pp. 159-177)

GAMERO CASADO, E. (2005): *“El derecho deportivo y el derecho autonómico”*, en: **Jiménez Soto, I. y Arana E. (dir.): El derecho deportivo en España 1975-2005**. Sevilla: Junta de Andalucía (pp. 107-124)

GARCÍA ARANDA, J. (1995): *“Un deporte escolar para el futuro”*, en: **Blázquez Sánchez, D. (Dir.): La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: INDE. (pp. 431-445).

GARCÍA EDO, A. y BARTOLA I GUILLEMAT, J. (2005): *“Un modelos de deportes educativo. Valores del deporte en la educación”*, en: **Vizuet Carrizosa, M. (dir.) Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)**. Madrid: MEC. (pp. 107-125).

GARCÍA FERRANDO, M. (1986): **Hábitos deportivos de los españoles (Sociología del comportamiento deportivo)**. Madrid: ICEFyD.

GARCÍA FERRANDO, M. (1990): **Aspectos sociales del deporte**. Madrid: Alianza.

GARCÍA FERRANDO, M. (2006). **Encuesta de hábitos deportivos de los Españoles 2005. Posmodernidad y Deporte: Entre la Individualización y la Masificación**. CSD: MEC. <http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/encuesta-de-habitos-deportivos/encuesta-de-habitos-deportivos/>

GARCÍA MONTES, M.E. (2002): "*Tiempos recreativos, tiempos educativos*" en. **Tandem. Didáctica de la Educación Física, n°6**. (pp.7-17).

GARCÍA-OCHOA, F. (2009): **Plan Integral de Accesibilidad del Municipio de Segovia**. Segovia: Ayto. de Segovia.

GARÍA, A.; DOMÍNGUEZ, A.M.; ESCALANTE, Y. y SAAVEDRA, J.M. (2008): "*Los programas de ejercicio físico como herramienta ante la obesidad infantil*", en: **Actas VIII Congreso deporte y Escuela**. Cuenca: Diputación de Cuenca. (pp. 47-52)

GEERTZ, C. (1997): **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa. (Título original: "*Thick description: Toward an interpretative theory of culture*", 1973).

GENERALITAT VALENCIANA (1993): "*Ley 4/1993, de 20 de diciembre, de la Generalitat Valenciana, del Deporte de la Comunidad Valenciana*" **DOGV N° 2173, de 28 de diciembre**. Valencia (pp. ¿???)

GIL TORDESILLAS, R. (2010): **Plan director deportivo de Segovia**. Segovia: Instituto Municipal de Deportes de Segovia.

GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F.J. (2000): **Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela**. Sevilla: Wanceulen.

GIMÉNEZ, J.; SÁEZ-LÓPEZ, P Y DÍAZ, M. (1997) **Deporte Escolar**. Huelva: Universidad de Huelva.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): "*Hacerse cargo de la heterogeneidad*", en: **Cuadernos de Pedagogía, N° 311**. (pp.52-55)

GIMENO, F. (2000) **Entrenando a padres y madres...** Zaragoza: Gobierno de Aragón.

GINER DE LOS RÍOS, F. y LAPORTA, F.J. (compilador) (1977): **Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos**. Madrid: Santillana.

GIROUX, H.A. (1997): **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.

GOBIERNO VASCO (1998). Ley 14/1998, de 11 de junio, del deporte del País Vasco. **BOPV, N° 118, de 25 de junio**. (pp. 11696-11754)

GOÉTZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

- GÓMEZ, J. y GARCÍA, J. (1993): **El deporte en edad escolar**. Madrid: F.E.M.P.
- GONZÁLEZ CARBALLUDE, J. (1998): **Organización del deporte extraescolar en Barcelona y su cinturón. Diseño de un modelo. 1998**. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- GONZÁLEZ LÁZARO, P. (2006): **Los valores y señas de identidad de la escuela pública en el siglo XXI, desde el punto de vista del profesorado**. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2001): **La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa**. Madrid: Anaya 21.
- GONZÁLEZ MOLINA, A. (2003): **Propuesta para el diseño de un modelo de planificación y organización del deporte escolar en Canarias**. Tesis doctoral. La Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- GONZÁLEZ RIVERA, M.D., BLASCO MIRA, J. y CAMPOS IZQUIERDO, A. (2005): *“El deporte escolar en los centros educativos: aspectos metodológicos, formativos y laborales en las actividades físico-deportivas extraescolares desde la perspectiva del profesorado”* en: **Actas I Congreso de Deporte en Edad Escolar Propuestas para un nuevo modelo**. Valencia:
- GONZÁLEZ VIANA, A. (2008): *“El Plan de Actividad Física, Deporte y Salud (PAFES) en Cataluña”*, en: **Actas VIII Congreso deporte y Escuela**. Cuenca: Diputación de Cuenca. (pp. 253-254)
- GONZALO ARRANZ, A. (2009): **Revisión bibliográfica y legislativa sobre deporte en edad escolar**. Trabajo de Investigación Tutelado no publicado, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, Segovia.
- GONZALO, M.L. (Coord.) (2005): **Ejercicio y calidad de vida: claves para mantener la salud mental y física**. Pamplona: EUNSA. Universidad de Navarra.
- GORDEJO, F.J. y MARTIN, J.M. (2001): *“Propuesta de desarrollo curricular de la Actividad Física y Deportiva Complementaria en la Nueva Jornada Escolar”* en: **EF deportes. Revista Digital. N°38**. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd38/nje.htm>
- GRAÇA, A. (2004): *“El deporte escolar en Portugal”*, en: **Fraile, A. (coord.): El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea**. Barcelona: Graó (pp. 95-114).
- GRACIA PÉREZ, R. (2008): *“Actividades de educación sanitaria en el ámbito educativo realizadas desde el programa de deporte y Salud del Ayuntamiento de Leganés”*, en: **Actas XIII Congreso Deporte y Escuela**. Cuenca: Diputación de Cuenca. (pp.227-233)
- GUBA, E.G. (1989): *“Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”* En **Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.) La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal. (pp. 148-165)

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981): **Effective evaluation** San Francisco: Jossey-Bass.

GUILLÉN DEL CASTILLO, M. (2005): **El ejercicio físico como alternativa terapéutica para la salud**. Sevilla: Wanceulen.

GUILLET, B. (1971): **Historia del deporte**. Oikos-Tau. Barcelona.

GUILLOT, G. (2007): **La autoridad en la educación. Salir de la crisis**. Madrid: Popular

GUISÁN, E. (2000): **Más allá de la democracia**. Madrid: Tecnos.

GUTIÉRREZ, M. (1995): **Valores sociales y deporte**. Madrid: Gymnos.

GUTIÉRREZ, M. (1996): *"Por qué no utilizar la Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales?"* en: **Revista Española de Educación Física y Deportes, Vol 3, N° 1**. (pp. 39-42).

GUTIÉRREZ, M.; CARRATALÁ, V.; GUZMÁN, J.F. y PABLOS, C. (2008) *"Cómo ven los deportistas, padres, entrenadores y gestores el deporte juvenil"*, en: **Actas VIII Congreso deporte y escuela**. Cuenca: Diputación de Cuenca. (pp.89-94)

H

HABERMAS, J. (1982): **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus.

HAHN, E. (1988): **Entrenamiento con niños**. Barcelona: Martínez Roca.

HAKIM, C. (2005): **Modelos de familia en las sociedades modernas: ideales y realidades**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, J. (1993): *"Problemas y promesas en el ocio y los deportes femeninos"* en: **Barbero, J.I. (comp.). Materiales de sociología del deporte**. Madrid: La Piqueta. (pp. 109-132)

HELLISON, D. (1995): **Teaching responsibility through physical activity**. Champaign: Human Kinetics.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. y COLS. (2007): *"Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española"* en: **Revista de Educación, n° 343**, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España. (pp. 177-198)

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994): **Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo**. Barcelona: INDE.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (dir.) (2000): **La Iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica**. Barcelona: INDE.

HERNÁNDEZ NÚÑEZ, E. (2005): **Guía para padres: deporte escolar**. Valencia: FDM. Ayuntamiento de Valencia.

HICKS, D. (Comp.) (1993): **Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula.** Madrid: Morata.

HUIZINGA, J. (1943): **Homo Ludens, el juego y la cultura.** México: Fondo de Cultura Económica.

HURTADO DE BARRERA, J. (1998): **Metodología de la investigación holística.** Caracas (Venezuela). Sypal.

I

IBÁÑEZ DE LA ROSA, J.C. (2007): *“La influencia de los padres en la iniciación deportiva: los padres de la escuela de gimnasia rítmica de Punta Umbría”* en: **Wanceulen EF Digital, n° 3.** Sevilla: Wanceulen. <http://www.wanceulen.com/revista>

INGURU (2009): **Guía Municipal de Gestión Sostenible del Deporte.** Bilbao: Dirección General de Deportes de la Diputación Foral de Vizcaya.

INSTITUTO MUNICIPAL DE DEPORTES DE SEGOVIA (2006): **Estatutos del Instituto Municipal de Deportes de Segovia.** Segovia IMD. www.imdsg.es

J

J.A.A. (2009, abril 27): *ElPais.com.* (En Línea)

JARES, X.R. (1991) **Educación para la paz. Su teoría y su práctica.** Madrid: Ed. Popular.

JARES, X.R. (2006): *“Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria”*, en: **Revista de Educación, N.º 339.** (pp. 467-491)

JEFATURA DEL ESTADO (1980) *“Ley 13/1980, de 31 de Marzo, general de la Cultura física y del deporte”*, en: **BOE N.º. 89 del 12 de Abril.** Madrid. (pp. 7908-7913)

JEFATURA DEL ESTADO (1985) *“Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación”*, en: **BOE N.º. 159 del 4 de Julio.** Madrid.

JEFATURA DEL ESTADO (1985b) *“Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de Bases de Régimen Local”*, en: **BOE N.º 80, de 3 de abril.** Madrid.

JEFATURA DEL ESTADO (1990a) *“Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo”*, en **BOE N.º. 238, de 21 de noviembre.** Madrid.

JEFATURA DEL ESTADO (1990b) *“Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte”*, en: **BOE N.º. 249, de 17 de octubre.** Madrid.

JEFATURA DEL ESTADO (1995) *“Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes”*, en **BOE N.º. 278, de 21 de noviembre.** Madrid.

JEFATURA DEL ESTADO (2006) "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación" en: **BOE N°106, de 4 de mayo**. Madrid. (pp. 17158 -17207)

JEFATURA DEL ESTADO (2007) "Ley 30/2007, de 30 de octubre, de Contratos del Sector Público" en: **BOE N° 261, de 31 de octubre**. Madrid. (PP. 44336-44436)

JIMÉNEZ MARTÍN, P.J. (2000) **Modelo para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte**. Tesis doctoral. Madrid: UPM.

JOHNSON, B.H. (1975): **Doing Field Research**. Nueva York: Free Press.

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1990): "Ley 9/1990, de 22 de junio, de Educación Física y Deportes de Castilla y León". **BOCYL N° 137, de 17 de julio**. Valladolid.

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2003): "Ley 2/2003, de 28 de marzo, del deporte de Castilla y León". **BOCYL N° 65, de 4 de abril**. Valladolid. (pp. 2-17)

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2003): "LEY ORGÁNICA 4/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Castilla y León" **BOE N° 52 de 2 de marzo**.

K

KAPLAN, R.S. y NORTON, D. (1992): **The Balanced Scorecard. Measures that drive performance**. Boston (USA): Harvard Business School Press.

KAPLAN, R.S. y NORTON, D. (1996): **The Balanced Scorecard. Translating Strategy into Action**. Boston (USA): Harvard Business School Press.

KAPLAN, R.S. y NORTON, D. (2004): **Strategy Maps**. Boston (USA): Harvard Business School Press.

KIRK, D. y GORELY, T. (2000): "Challenging thinking about the relationship between School Physical Education and Sport Performance" en: **European Physical Education Review, Vol. 6, No. 2**, (pp. 119-134)

KIRK, D. Y McPHAIL, A (2002): "Teaching Games for Understanding and Situated Learning Rethinking the Bunker-Thorpe Model", en: **Journal of teaching in Physical Education, 21 (2)**, (pp177-192).

KOHLBERG, L (1981): "From Is to Ought. How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development" , en: **Kohlberg, L. The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice**. San Francisco, Harper and Row. (pp. 120-122).

KOHLBERG, L (1992): **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclé de Brouwer.

L

LAGARDERA, F. (Dir.) (1999): **Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte**. Barcelona: Paidotribo.

- LARA PÉREZ, J.M. (1998): "*Las canteras como forma de detección de talentos deportivos*" en: **Contreras, O.R. y Sánchez García, L.J. La detección temprana de talentos deportivos.** Cuenca: Universidad e Castilla - La Mancha. (pp. 97-102)
- LARAÑA, E. (1986): "*Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas*". **Revista de Occidente. N°62-63** (pp. 5-21).
- LATHER, P. (1986): "*Research as praxis*" **Harvard Educational Review, n° 56** (pp. 25-27).
- LATORRE ROMÁN, P.A., GASCO, F., GARCÍA, M., MARTÍNEZ, R.M., QUEVEDO, O., CARMONA, F.L., RASCÓN, P.J., ROMERO, A., LÓPEZ, G.A. y MALO, J. (2009): "*Análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños*", en: **Journal of Sport and Health Research. Vol. 1, N.º 1.** (pp. 12-25)
- LATORRE, J. (2006): **El deporte en edad escolar en los colegios públicos de Educación Primaria de la ciudad de Zaragoza.** Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- LEE, M. y COCKMAN, M. (1995): "*Values in children's sport: spontaneously expressed values among young athletes*", en: **International Review for Sociology of Sport, N° 30 Vol. 3.** (337-351)
- LEÓN ZARCEÑO, E.M. (2008): **Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte.** Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- LLORET, M. y Cols. (1995): **Natación terapéutica.** Barcelona: Paidotribo.
- LÓPEZ ALCARAZ, J. M. (2003): "*¿Deporte y educación en valores? Cuestionamiento de la cuestión*". **La Peonza. N° 3.** (pp. 25-29)
- LÓPEZ BEDOYA, J. (1995): "*Entrenamiento temprano y captación de talentos en el deporte*" en: **Blázquez Sánchez, D. (Dir.): La iniciación deportiva y el deporte escolar.** Barcelona: INDE. (pp. 207-247)
- LÓPEZ CRESPO, C. (2001): "*La cuestión de género en los valores asociados al deporte*" en: **Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física. N° 2.** Barcelona: Graó. (pp.39-50)
- LÓPEZ CRESPO, C., HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. y COLS. (2007): "*La igualdad como valor: el valor de la igualdad en la educación física; análisis desde una perspectiva de género*" en **Actas del II Encuentro Internacional de Educación en Valores.** Camagüey (Cuba). (En línea)
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999a): **La Educación Física en la Escuela Rural.** Segovia: Diagonal - Pastopas.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999b): **Prácticas de Evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado.** Valladolid: Universidad de Valladolid.

LÓPEZ PASTOR, V.M. (2004): *“La Educación Física en la Escuela Rural: revisión de su evolución en la última década”*, en: **López Pastor, Monjas Aguado y Fraile Aranda (coords.): Los últimos diez años de la Educación Física escolar**. Valladolid: UVa (pp. 149-171).

LÓPEZ PASTOR, VM. (Coord.) (1999): **Educación Física, Evaluación y Reforma**. Segovia: Ed. Diagonal.

LOPEZ SERRA, F. (1996): **La Educación Física en la Institución Libre de Enseñanza de 1876 a 1898**. Murcia: Universidad de Murcia.

LUNA QUESADA, J. (2005): *“La gestión deportiva en el ámbito local”*, en: **Jiménez Soto, I. y Arana E. (dir.) El derecho deportivo en España 1975-2005**. Sevilla: Junta de Andalucía (pp. 127-156).

M

MACAZAGA, A.M. (2004): *“El modelo de deporte escolar en el Plan Vasco de Deporte”* en: FRAILE, A. (coord.) **El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea**. Barcelona: Graó (pp. 171-182).

MACAZAGA, A.M., VIZCARRA, M.T. y REKALDE, I. (2006): *“Estudio del proceso formativo que siguen un grupo de docentes para realizar un diagnóstico de necesidades en deporte escolar”* en: **Revista de Psicodidáctica, Vol 2, nº 2** (pp. 207-226).

MACHADO, R. y PUIG, N. (2009): *“El deporte, entre lo local y lo global: ¿una mirada europea?”*, en: **Apunts. Educación Física y deportes. Nº 97**. Barcelona. (pp.: 3-6)

MAESTRO ARCOS, J.C. (2000): *“Pasado, presente y futuro de los servicios deportivos de las administraciones locales”*, en: **Lecturas: EFdeportes.com. Revista digital, año 5, nº20**. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd20/gestion1.htm>

MAIZTEGUI, C. y PEREDA, V. (2000): *“Relación ocio, educación y deporte: un modelo de deporte escolar”*: en Maiztegui, C. y Pereda, V. (coord.) **Ocio y deporte escolar. Documentos de Estudios de Ocio. N.º 12**. Bilbao: Deusto. (pp.19-40)

MANDADO, A. y DÍAZ, P. (2004): *“Deporte y educación: pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas”* en: **Revista de Educación. N.º 335**. (pp. 35-44).

MANRIQUE, J. C; LÓPEZ, V. M.; MONJAS, R.; GEA, J. M. y BARBA, J. J. (en prensa): *“Investigación y cambio social: un proyecto de I+D+I para transformar el programa de Deporte Escolar de toda la ciudad”*, en: **Apunts. Educación Física y Deportes. N.º ¿?** Barcelona.

MANRIQUE, J.C. (2010): **Jornada de difusión de resultados del estudio de diagnóstico del deporte en edad escolar de la ciudad de Segovia. Datos cuantitativos de las encuestas realizadas a los agentes implicados:**

alumnado, profesorado, monitores y familiares. Documento inédito. Segovia: UVa – IMD.

MANRIQUE, J.C.; LÓPEZ, V. M.; GEA, J. M.; BARBA, J. J. y MONJAS, R. (2010): *“Investigación y cambio social: un proyecto de I+D+i para transformar el programa de Deporte Escolar de toda la ciudad”*, en: **Actas del V Congreso Internacional y XXVI Nacional de Educación Física. Barcelona. CD-R.**

MARCHESI, A. (2007): **Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores.** Madrid: Alianza.

MARTÍN GONZÁLEZ, M.T. y COLS. (2000): **Planificación y diseño de proyectos en animación sociocultural.** Madrid: Sanz y Torres.

MARTÍNEZ AGUADO, D. (2003): *“Una propuesta teórica de planificación deportiva municipal: la base de los proyectos deportivos”*, en: **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, vol. 3, N.º. 12** (pp. 205-222)

MARTÍNEZ AGUADO, D. (2007): *“Rol educativo de los Ayuntamientos a través de actividad física organizada o inducida”*, en: **Martínez Aguado, D.: Investigaciones municipales en Deporte y Educación (Libro electrónico on line)** León: Universidad de León. <http://www3.unileon.es/proyectos/ie/>

MARTÍNEZ VIZCAÍNO, V. (2008): *“Efectividad de una intervención de la actividad física de tiempo libre para prevenir obesidad infantil y otros factores de riesgo cardiovascular en escolares”*, en: **Actas XIII Congreso Deporte y Escuela.** Cuenca: Diputación de Cuenca. (pp. 235-241)

MARTÍNEZ VIZCAÍNO, V; SALCEDO AGUILAR, F; FRANQUELO GUTIÉRREZ, R; TORRIJOS REGIDOR, R.; MORANT SÁNCHEZ, A.; SOLERA MARTÍNEZ, M. y RODRÍGUEZ ARTALEJO, F. (2006): *Prevalencia de obesidad y tendencia de los factores de riesgo cardiovascular en escolares desde 1992 a 2004: estudio de Cuenca”*, en: **Medicina Clínica, Vol. 126, N.º 18.** (pp.681-685)

MARTOS, D., USABIAGA, O., EXTXENESTE, J., ZULAIKA, L.M., AMENÁBAR, B. Y DEVÍS, J. (2008): *“Evaluación de las necesidades percibidas en dos programas de deporte escolar de pelota vasca y valenciana”*, en: **V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte.** León: Universidad de León. (En Línea)

MASNOU, M. y PUIG, N. (1995): *“El acceso al deporte. Los itinerarios deportivos”* en: **Blázquez Sánchez, D. (Dir): La iniciación deportiva y el deporte escolar.** Barcelona: Inde. (pp. 371-380)

MATURANA, H (1999): **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG.

MAX NEEF, M. (1996): **Desarrollo a escala humana. Concepto, aplicaciones, algunas reflexiones.** Buenos Aires: Icaria.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2003): *“Educación para la paz”*, en: **Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación. N.º 6.** (pp. 17-24)

- McKERNAN, J. (2001): **Investigación-acción y currículum**. Madrid: Morata.
- MÈLICH, J.C. (1994): **Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana**. Barcelona: Anthropos.
- MÉNDEZ, A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. y GONZÁLEZ, C. (2008): *El deportista de élite: influencias positivas y negativas en la población infantil y adolescente* en: **Tandem**, n° 28. (pp. 6-16)
- MERINO MERINO, B. y AZNAR LAÍN, S. (Coord.) (2007): **Actividad física y salud. Guía para familias**. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- MESTRE SANCHO, J.A. (2003): *“La gestión de instalaciones deportivas municipales”* en: **Actas del XI Encuentro Provincial de Deporte Municipal**. Huelva: Diputación de Huelva. (pp. 46-66).
- MESTRE SANCHO, J.A. (2004): **Estrategias de gestión deportiva local**. Barcelona: INDE.
- MESTRE SANCHO, J.A. y ORTS DELGADO, F. (1997): **Las escuelas deportivas municipales: un modelo de organización del deporte de base**. Valencia: FDM. Ayuntamiento de Valencia.
- MILLER, J.A. (1990): **For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence**. New York: The Noonday Press.
- MIMBRERO, J., VALIENTE, L., BOIXADÓS, M., TORREGROSA, M. Y CRUZ, J. (1998): *“Actituds i valors respecte a l’sport en alumnes d’ensenyament secundari obligatori (ESO)”*, en: **VII Congreso Mundial de Deporte para Todos**. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *“Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los Técnicos Deportivos.”* en: **BOE N° 102, de 29 de abril**. (pp. 13302-13308)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996a): *“Real Decreto 2048/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de formación profesional de técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas y las correspondientes enseñanzas mínimas”*, en: **BOE N° 35, de 9 de febrero**. (pp. 4625-4663)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996b): *“Real Decreto 2049/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de formación profesional de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural y las correspondientes enseñanzas mínimas”*, en: **BOE N° 39, de 14 de febrero**. (pp. 5186-5215)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997): *“Real Decreto 1262/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas”*, en: **BOE N° 218, de 11 de septiembre**. (pp. 26942-26949)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997): *“Real Decreto 1263/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de técnico en conducción en actividades físico-deportivas en el medio natural”*, en: **BOE N° 219, de 12 de septiembre.** (pp. 27027-27032)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998): *“Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas”*, en: **BOE N° 20, de 23 de enero.** (pp. 2327-2338)

MIRANDA, J. y CAMERINO, O. (1996): **La Recreación y la animación deportiva, sonrisa y esencia de nuestro tiempo.** Salamanca: Amarú.

MONARCA, H. y RINCÓN, J. (2010): *“Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?”*, en: **Cuadernos de pedagogía. N° 401.** (pp.28-31)

MONJAS AGUADO, R. (2006): **La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo.** Buenos Aires: Miño y Dávila.

MONJAS AGUADO, R. (2008): **Análisis y evolución de la propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de Educación Física a través de la evaluación del alumnado.** Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

MONJAS AGUADO, R. y LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999): *“Actividad Física Jugada: una propuesta alternativa de actividad física extraescolar”*, en: **Actas XVII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Magisterio.** Huelva: Universidad de Huelva (pp. 487-501)

MONJAS, R.; LÓPEZ, V. M.; MANRIQUE, J. C.; VÁZQUEZ, M.; MARTÍNEZ, S.; BARRIENTOS, E. J. y BARBA, J. J. (2010): *“Descubrimiento de los valores del deporte mediante la puesta en marcha de un proyecto de transformación del Deporte Escolar en la ciudad de Segovia”*, en: **Fraile, A. y Velázquez, C.: Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.** Valladolid. CD-R.

MONTEAGUDO, M.J. (2000): *“El deporte escolar durante la infancia: claves para la gestación de preferencias y adquisición de hábitos deportivos”* en: **Maiztegui, C. y Pereda, V. (coord.) Ocio y deporte escolar. Documentos de Estudios de Ocio. N° 12.** Bilbao: Deusto. (pp.113-141)

MORENO GONZÁLEZ, M. (1998): *“Modelo integrado para el desarrollo del deporte escolar”*, en: **Actas II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte.** Almería: ADEF.

MORENO GONZÁLEZ, M. (2002): *“La Clase más numerosa. Modelo integrado para el desarrollo del deporte escolar de la obra socio cultural de Unicaja en Almería”*, en: **Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.** Madrid: Gymnos. (pp.21-28)

MORENO, I. (2000a): *“El Multiplicador: un liderazgo para el desarrollo y la autogestión del ocio”*, en **VI Congreso Mundial de Ocio "Ocio y Desarrollo Humano"** Bilbao: Deusto. <http://www.ocio.deusto.es> (En Línea)

MORENO, I. (2000b): *“El Ocio Creador: aprender a aprender a utilizar el tiempo de vida”*, en: **VI Congreso Mundial de Ocio "Ocio y Desarrollo Humano"** Bilbao: Deusto. <http://www.ocio.deusto.es> (En Línea)

MURDOCH, E. (1990): *“Physical Education and Sport: The Interface”* en Armstrong, N. (ed.). **New directions in Physical Education, Vol. 1.** Londres. (pp. 63-77).

N

NACIONES UNIDAS (2002): **El deporte como instrumento de prevención del uso indebido de drogas.** Nueva York: Naciones Unidas.

NUVIALA NUVIALA, A. y NUVIALA NUVIALA, R. (2005): *“Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa”* en: **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5 (19)** (pp. 295-307) <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artabandono15.htm> (En Línea)

NUVIALA NUVIALA, A., RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M.H. (2007): *“Expectativas de los usuarios directos e indirectos de los servicios deportivos en edad escolar en una comarca aragonesa”*, en: **APUNTS. Educación Física y deportes. N° 87** (93-98)

NUVIALA, A.; LEÓN, J.A.; GÁLVEZ, J. y FERNÁNDEZ, A. (2007) *“Qué actividades deportivas escolares queremos. Qué técnicos tenemos”* en: **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Vol 7, n° 25.** (pp.1-9) <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista25/arttecdeport39.pdf> (En Línea)

NUVIALA, A.; ZARAGOZA, J.; CLEMENTE, J.J. y ASCASO, J. (2004): **El deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal.** Huesca: Ayuntamiento de Huesca.

O

ORLIK, T. (1990): **Libres para cooperar, libres para crear.** Barcelona: Paidotribo.

ORÓ CASANOVA, C (2003): *“Cine y Deporte: Quiero ser como Beckham”*, en **Tandem. Didáctica de la Educación Física. N° 13** Barcelona: Graó (pp. 116-117)

ORTIZ BISSO, B. (2009): *“En solo 40 años Internet ha modificado nuestro mundo”*, en: **Vida y Futuro. Blog digital de El Comercio.** <http://blogs.elcomercio.pe/vidayfuturo/2009/09/aunque-para-algunos-se-trata.html> (En Línea)

ORTS DELGADO, F. (1999): **Programación en la iniciación deportiva: paradigma investigación-acción**. Valencia: FDM. Ayuntamiento de Valencia.

ORTS DELGADO, F. (2005): **La gestión municipal del deporte en edad escolar**. Barcelona: INDE.

ORTS DELGADO, F. (2008): *“Aspectos a tener en cuenta en la organización del deporte escolar en el ámbito municipal”*, en: **Actas VIII Congreso deporte y escuela**. Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca. (pp. 134-166)

ORTS DELGADO, F., MESTRE SANCHO, J.A. y OTROS (2005): **Juegos deportivos: la competición escolar desde una perspectiva educativa**. Valencia: FDM. Ayuntamiento de Valencia.

ORTUÑO, J., DÍAZ, A., VALERA, A., SEGURA, J. y GUILLÉN, J. (2004): *“El deporte escolar en los centros educativos de la Región de Murcia”*, en: **1 innova. Primer foro de la innovación educativa en la Región de Murcia**. Murcia: Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. <http://www.educarm.es/kidsmart/innova.htm>

ORTÚZAR, I. (2005): **El deporte escolar y el profesorado de educación física**. Tesis Doctoral no publicada. Bilbao: UPV/EHU.

ORTÚZAR, I. (2007): *“El deporte escolar como integrante del Proyecto Educativo de Centro”*, en: **www.euskonews.com** Bilbao: Gobierno vasco. <http://www.euskonews.com/0398zbnk/gaia39810es.html>

OSSET, M. (2001): **Más allá de los derechos humanos**. Barcelona: DVD Ediciones.

P

PAREDES, E. Y RIBERA, D (2006): **Educación en valores**. Barcelona: Tibidabo.

PARLEBAS, P. (1988): **Elementos de sociología del deporte**. Málaga: Unisport.

PARLEBAS, P. (2001): **Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo.

PASCUAL BAÑOS (1994): **La evaluación de un programa de Educación Física para la formación del profesorado: un estudio de caso**. Tesis Doctoral Valencia: Universidad de Valencia.

PASTOR PRADILLO, J. L. (1997): **El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)**. Madrid: Universidad de Alcalá.

PASTOR RUIZ, F. (2002): **Historia del deporte escolar en el territorio histórico de Bikaia**. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia. www.bizkaia.net (En Línea)

PEREDA, V (2000): *“El deporte escolar y su implicación en el centro educativo”*: en **Maiztegui, C. y Pereda, V. (coord.) Ocio y deporte escolar. Documentos de Estudios de Ocio. N.º 12.** Bilbao: Deusto (pp. 65-90).

PÉREZ BRUNICARDI, D. (2002): *“Escalada y promoción deportiva. Un reto de todos”*, en: **Desnivel. Revista de montaña. N.º 187** (pp. 94)

PÉREZ BRUNICARDI, D. (2004): *“Los valores en los deportes en la naturaleza ¿alternativa al deporte convencional o más de lo mismo?”*, en: **López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A. Los últimos diez años de la Educación Física Escolar.** Valladolid: Universidad de Valladolid. (pp. 203-211)

PÉREZ BRUNICARDI, D. (Coord.) (2007): **Informe sobre el Deporte en Segovia. Diagnóstico de la realidad actual y una propuesta de futuro.** Segovia: Foro por el deporte en Segovia. Universidad de Valladolid.

PÉREZ PÉREZ, A. (2009): *“El deporte en edad escolar en Andalucía. Presente y futuro”*, en: **Jornadas internacionales de deporte en edad escolar.** Madrid: Dirección General de Deportes de la CAM. (En Línea) <http://www.enformate.org/>

PÉREZ SAMANIEGO, V. (1999): **El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes de Magisterio especialistas en educación física.** Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.** (I. Métodos). Madrid: La Muralla.

PÉREZ TURPIN, J.A. y SUÁREZ LLORCA, C. (2007): *“Estudio del abandono de los jóvenes en la competición deportiva”*, en: **Journal of Human Sport and Exercise. Vol. 2, N.º. 1.** Alinacte: Universidad de Alicante. (pp. 28-34)

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001): **La familia española ante la educación de sus hijos.** Barcelona: Fundación La Caixa.

PÉREZ-RIOJA, J.A. (1974): *“El ocio, tema educativo”* en: **Aula Abierta, n.º. 8** (pp. 4-8)

PETRUS, A. (1995): *“Infants, esport i socialització”*, en: **Potaveu, Consell de l'Esport Escolar de Barcelona. N.º 3.** Barcelona (pp. 10-13)

PETRUS, A. (1996): *“Deporte escolar y nuevos derechos del niño”* en: **Pedagogía social. Revista interuniversitaria. N.º.14** (1ª temporada) Barcelona: Universidad de Barcelona (pp.7-29).

PETRUS, A. (2003): *“La educación en valores: importancia del clima motivacional para la consecución de los objetivos formativos”*, en: **Jornadas de Reflexión sobre el modelo vasco de deporte escolar.** San Sebastián: Diputación General de Guipuzcoa.

PIERNAVIEJA, M. (1966): "*Depuerto, deporte, protohistoria de una palabra*" **Citius, altius, fortius**, , n° 1-2, (pp. 5-190)

PIERNAVIEJA, M. (1971): "*Ocio, deporte y lengua*". **Cátedras universitarias de tema deportivo cultural**, N° 2, (pp. 29-46).

POLANYI (1958): **Personal knowlndge**. Nueva York: Harper and Row.

PONCE, R.N., MEDINA, M.I. y MEDINA GALVÁN, M.E. (2006): "*Cuadro de Mando Integral aplicado en una Escuela Pública*", en: **Gestión de costos y Responsabilidad Social Empresarial, ejes de un nuevo milenio. XXIX Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos**. <http://eco.unne.edu.ar/contabilidad/costos/SanLuis2006/> (En Línea)

PUIG, N. (2008): "*Espacio público y deporte: de la reflexión a la intervención. Algunas reflexiones*", en: **APUNTS. Educación Física y Deportes**, N° 91. Barcelona (114-120)

PUNSET, E. (2005): **Viaje a la felicidad**. Barcelona: Destino.

PUNSET, E. (2007): **Viaje al amor**. Barcelona: Destino.

Q

QUICK, S., DALZIEL, D., THORTON, A. Y SIMON, A. (2009): **PE and Sport Survey 2008/09. Guide to delivering the five-hour offer**. London: DCSF Ed. www.teachernet.gov.uk (En Línea) Consultado el 28 de diciembre de 2009.

R

RAE (Pendiente de Publicación): **Diccionario de la Lengua Española. Vigésimo Tercera Edición**. Versión digital: Real Academia de la Lengua Española.

RAWLS, J. (1971): **A theory of Justice**. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press, Harvard University Press.

REAL FERRER, G. (1991): **Derecho público del Deporte**. Madrid: Cívitas.

REAL FERRER, G. (2003): "*Las competencias de los entes locales en materia de deporte*", en Muñoz Machado, S. **Tratado de Derecho Municipal. Vol. II**. Madrid: Civitas (pp. 1757-1820).

REQUENA, F. (1994): **Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad**. Madrid: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Sociológicas.

REYES BOSSIO, M.A. (2006): "*Política deportiva: factores reales del sistema deportivo*", en: **Liberabit**, N° 12. Lima (Perú) (pp. 87-94)

RIERA FERRÁN, A. (2001): "*Recursos humanos del deporte en los medios de comunicación de la Región de Murcia. Tendencias futuras de empleo en gestión deportiva*", en: Díaz, A. Y Segarra, E. (Coord.): **Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad**. Madrid: Gymnos. (pp. 805-813)

RIERA FERRÁN, A. (2003): **Análisis Comparado del uso del deporte en la publicidad televisiva en España**. Tesis Doctoral. Lérida: Universidad de Lérida.

RIERA, J. (1995): "*Dirección del voluntariado en las organizaciones deportivas*" en: **Revista de Psicología General y Aplicada**. Vol 48, nº 1. (pp. 171-183)

RIES, F. (2008) "*Estudios sobre la condición física saludable: una revisión histórica hasta el año 2005*": en **Revista Fuentes**, nº 8. Sevilla: Universidad de Sevilla. (pp.299-321) <http://revistafuentes.es>.

ROBERTSON, R. (1992): **Globalization: Social Theory and Global Culture**. London: Sage.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999): **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ GUIADO, F. (1987): "*La perspectiva biológica del deporte escolar*", en: **APUNTS, Educación Física y deportes**, Nº 10, Barcelona (pp. 10-17).

RODRÍGUEZ, J.M. y DE LA PUENTE, E. (2001): "*El aprendizaje cooperativo en Educación Física*" en: **Actas del I Congreso Estatal de A. F. Cooperativas "Compartir, convivir y convencer"** 9-12 julio. Medina del Campo. Valladolid: La Peonza.

RODRÍGUEZ, M. (1995): **La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal**. Barcelona: Oikos-tau.

ROGERS, C.R. (1983): **Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta**. Barcelona: Paidós Educador.

ROKEACH, M. (1979): **Understanding human values: individual and societal**. Nueva York: Free Press.

ROMERO GRANADOS, S. (Coord.) (2005) **Escuela de Padres y madres. Ante una nueva proyección de las escuelas deportivas municipales. Orientaciones para padres y madres**. Sevilla: IMD Ayuntamiento de Sevilla.

RUIZ OMEÑACA, J.V. (2002): "*Actividades físicas cooperativas y educación en valores*" en: **Actas II Congreso Estatal de A. F. Cooperativas**. Cáceres. Valladolid: La Peonza.

RUIZ OMEÑACA, J.V. (2004a): **Pedagogía de los valores en la Educación Física**. Madrid. CCS.

RUIZ OMEÑACA, J.V. (2004b): "*Las actividades físicas cooperativas: una oportunidad para ampliar El valor educativo de nuestra área curricular*", en: **Tandem. Didáctica de la Educación Física**. Nº 14. Barcelona: Graó (pp.33-43)

RUIZ PÉREZ, L.M. (1994a): **Desarrollo motor y actividades físicas**. Madrid: Gymnos.

RUIZ PÉREZ, L.M. (1994b): **Deporte y Aprendizaje**. Madrid: Visor.

RUSSI, B. (1998): "*Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva*", en: **Galindo, J. (Coord.): Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. México: Addison Wesley Longman. (pp. 75-115)

S

SÁNCHEZ AMO, R. (2008): "*Proyecto ANYA*", en: **Actas VIII Congreso deporte y Escuela**. Cuenca: Diputación de Cuenca. (pp. 255-257)

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1994): "*El deporte escolar*", en **Congreso Nacional de Educación Física y Deportes**. Madrid, 6 al 9 Octubre: C.O.P.L.E.F.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996): **La actividad física orientada hacia la salud**. Madrid: Biblioteca Nueva.

SÁNCHEZ LATORRE, D. L. (2001): "*Influencia de la familia en el deporte escolar*", en: **Lecturas. EFDeportes. Revista Digital. Año 7. N° 40**. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd40/familia.htm>

SÁNCHEZ LÓPEZ, M. y MARTÍNEZ VIZCAÍNO, V. (2009): **Actividad física y prevención de la obesidad infantil**. Ciudad Real: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

SÁNCHEZ SANZ, P. (2009): "*La actividad físico-deportiva en edad escolar en Navarra*", en: **Jornadas internacionales de deporte en edad escolar**. Madrid: Dirección General de Deportes de la CAM. (En Línea) <http://www.enformate.org/>

SANTOS GUERRA, M.A. (2007): "*El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad*", en: **Boggino, N. : Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula**. Sevilla: Eduforma. (pp. 35-54)

SANTOS PASTOR, M.L. (1998): "*La educación del ocio por medio de las actividades físicas extraescolares*", en: **Santos Pastor, M. y Sicilia, A. (dirs.) Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa**. Barcelona: Inde. (pp. 19-43).

SANTOS PASTOR, M.L. y SICILIA CAMACHO, A. (1998): **Actividades físicas extraescolares**. Barcelona: INDE.

SAREMBA, P. y BAGGIO, A. (2002) "*Valores en Educación Física y Deportes: de las intenciones a las acciones*" en: **EFDeportes Revista Digital, N° 53** . <http://www.efdeportes.com/efd53/valores.htm> (En Línea)

SCHWARTZ, S. (1992): "*Universals in the content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries*". **Advances in experimental Social Psychology, n° 25** (pp. 1-65).

SCHWARTZ, S. y BILSKY, W. (1987): "*Toward a universal psychological structure of human values*", en: **Journal of Personality and Social Psychology**. N° 53. (pp: 550-562).

SCHWARTZ, S. y BILSKY, W. (1990): "*Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications*", en: **Journal of Personality and Social Psychology**. N° 58. (pp: 878-891).

SCHWARTZ, S.; VERKASALO, M.; ANTONOVKY, A. y SAGIV, L. (1997): "*Value priorities and social desirability: much substance, some style*". **British Journal of Social Psychology**, n° 36 (pp.3-18).

SEGÓPOLIS (2006): **Plan Estratégico de Segovia y su área de influencia 2006/2016**. Segovia: Asociación del Plan Estratégico de Segovia y su área de influencia.

SEIRULO, F. (1995): "*Valores educativos del deporte*", en **Blázquez Sánchez, D. (dir.) La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: INDE (pp.: 61-75)

SERRA GRIMA, J.R. y BEGUR CALAFAT, C. (2004): **Prescripción de ejercicio físico para la salud**. Barcelona: Paidotribo.

SERRA LOPEZ, F. (1996): **La educación física en la Institución Libre de Enseñanza de 1876 a 1938**. Tesis doctoral, Murcia: Universidad de Murcia.

SERVICIO DE DEPORTES DE ÁLAVA (2009): **Análisis del deporte escolar en Álava**. Vitoria: Diputación Foral de Álava.

SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1989): "*Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesorado, sus juicios, decisiones y conducta*". En Gimeno y Pérez **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal. (pp. 372-419).

SICILIA, A. (2001): "*Actividad extraescolar, educación física y curriculum*", en: **Santos Pastor, M. y Sicilia, A. (dirs.) Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa**. Barcelona: Inde. (pp. 19-43).

SIERRA, A. (2000): **Influencia de un programa de prácticas para la formación del maestro especialista en educación física sobre el compromiso fisiológico del alumnado de educación primaria en la clase de educación física**. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

SIERRA, A. (2005): "*El compromiso fisiológico del alumnado de Educación Primaria en la clase de Educación Física*" en: **Wanceulen EF Digital, n° 1** . Sevilla: Wanceulen.
<http://www.wanceulen.com/revista/nos.anteriores/numero1.diciembre05/articulos/articulo%201-4.htm> (En Línea)

SOBRAL, F. (1994): **Desporto infanto-juvenil - Prontidão e talento**. Lisboa: Livros Horizonte.

SODERQVIST, J. Y RARD, A. (2003): **La netocracia. El nuevo poder en la red y la vida después del capitalismo**. Madrid: Prentice Hall.

SOLAR, L. (1998): "*¿Quién nos enseña a competir?*" en: **Aula de innovación educativa**, n° 68 (pp. 11-13)

SPORT ENGLAND (2007): **Designing for Sport on School Sites. Promoting school sports for the future**. London: Sport England Ed.

STAKE, R.E. (1998). **Investigación con estudio de Casos**. Madrid: Morata.

T

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós Ibérica.

TERCEDOR, P. (2000): "*La práctica de actividad física como hábito saludable. Fundamentación e implicaciones didácticas*": en **Revista Electrónica ÁSKESIS**, n° 8.

THORPE, R.D., BUNKER, D.J. y ALMOND, L. (1984): "*A change in the focus for the teaching of games*", en: **Pierón, M y Graham, g. (Eds.): Sport pedagogy**. London: Human Kinetics. (pp. 163-169)

TINNING, R. (1992): **Educación Física: la escuela y sus profesores**. Valencia: Universidad de Valencia.

TORREGROSA, M. y LEE, M. (2000): "*El estudio de los valores en Psicología del deporte*" **Revista de Psicología del Deporte**, Vol. 9, n° 1-2 (pp 71-83)

TORRES SANTOMÉ (1994): **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (2002): "*La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento*", en: **Cuadernos de Pedagogía**, N° 311. (pp. 71-75)

TRAPERO, M. (1979): **El campo semántico deporte**. Tenerife: Confederación de las Cajas de Ahorro de Tenerife.

TREPAT, D. (1995): "*La educación en valores a través de la iniciación deportiva*", en: **Blázquez Sánchez, D. (Dir.): La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: INDE

TRIGO, E. (2001): "*Cuerpo y creatividad*", en **Tándem**, n° 3. Barcelona: Graó. (pp.).

TRILLA, J. (1992): **El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación**. Barcelona: Paidós.

TURNER, A.; FOSTER, M. y JOHNSON, S.E. (2003): **Terapia ocupacional y disfunciones físicas**. Madrid: Elsevier España.

TURPIN, J.A., CORTELL, J.M., SUÁREZ, C.; CABRERA, A., CHINCHILLA, M.J. y CEJUELA, R. (2008): "*La salud en la competición deportiva escolar*": en **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**, Vol 8, n° 31. (pp. 212-223).

U

URDANIZ, G. (1992): "*Necesidades sociales y deporte. Métodos de estudio*", en: **I Congreso Estatal de políticas deportivas e investigación social**. Pamplona: Gobierno de Navarra

UVa (2008): **Plan estratégico de la Universidad de Valladolid (2008-2014)** Valladolid: Universidad de Valladolid.

UVa (2010): **Plan estratégico del Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid (2010-2013)** Valladolid: Universidad de Valladolid.

V

VALLAEYS, F. (2007): "*¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?*", en: **www.ausjal.org** Perú: Universidad Pontificia Católica de Perú. <http://www.ausjal.org/files/rsu.doc> (En Línea)

VÁZQUEZ ATOCHERO, A. (2010): "*Ciberantropología: Desentramando la sociedad 2.0 desde la región del software libre*", EN: **Revista DE Estudios Extremeños, Tomo LXVI, N° 1.** (pp. 51-72)

VÁZQUEZ, B. (1989): **La educación física en la educación básica**. Madrid: Gymnos.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2000): "*Una aproximación a las teorías sobre la génesis del deporte*"; en: **ÁSKESIS n° 10**

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001) "*El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales*", en **Revista Digital de Educación Física y Deportes, n° 36** Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd36/deporte.htm> (En Línea)

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2002): "*Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica*", en **Tandem, n° 7**, (pp. 7-20)

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2004): "*Debate sobre algunos tópicos del deporte escolar en España*": en FRAILE, A. (coord.) **El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea**. Barcelona: Graó (pp. 185-190).

VELÁZQUEZ CALLADO, C. (1995): **Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos**. Madrid: Escuela Española.

VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2004): "*Educación Física para la paz. De la cultura de paz a las propuestas de aula*", en: **López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A. Los últimos diez años de la Educación Física Escolar**. Valladolid: Universidad de Valladolid. (pp. 189-201)

VELÁZQUEZ CALLADO, C. (Coord.) (1996): **Proyecto curricular de Educación Física en Educación Primaria. Una propuesta orientada a la paz**. Valladolid: La Comba.

VELÁZQUEZ VELÁZQUEZ, R. (2009): "*La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: agente activo en materia deportiva*", en: **Jornadas**

internacionales de deporte en edad escolar. Madrid: Dirección General de Deportes de la CAM. (En Línea <http://www.enformate.org/>)

VICIANA RAMÍREZ, J. y SÁNCHEZ BLÁZQUEZ, D. (2002): "*Procedimiento de introducción y aportación de un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de entrenadores de deportes colectivos*", en: **Lecturas E.F.Deportes, revista digital,** Año 8. N° 53. <http://www.efdeportes.com/efd53/discurs.htm> (En Línea)

VICIANA RAMÍREZ, J. y ZABALA DÍAZ, M. (2004): "*El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares de fútbol de competición*", en: **Revista de Educación, N° 335.** (pp.163-187)

VILLALBILLA, H. y cols. (2001): **Deporte y naturaleza. El impacto de las actividades deportivas y de ocio en el medio natural.** Madrid: Talasa.

VILLALVILLA, H. (1994): **El impacto de las actividades deportivas de ocio - recreo en la Naturaleza.** Madrid: ADENAT.

VILLAR VILLALBA, C. (2008): "*Estrategia NAOS: mejor salud a través de la alimentación y la actividad física*", en: **Actas VIII Congreso deporte y Escuela.** Cuenca: Diputación de Cuenca. (pp. 243-252)

VIZCARRA, M.T., MACAZAGA, A.M. y REKALDE, I. (2006): "*¿Con qué deporte escolar sueñan las familias?*", en: **Apunts. Educación Física y deportes. N° 86.** (pp. 97-107)

VIZUETE, M. (1996): **La Educación Física y el Deporte Escolar durante el franquismo.** Tesis Doctoral, Madrid: U.N.E.D.

W

WALKER, R. (1997): **Métodos de investigación para el profesorado.** Madrid: Morata. (Versión original 1985, primera edición castellano 1989).

WEBER, M. (1968): **Economy and Society.** Nueva York: Bedminster Press.

WEINECK, J. (1988): **Entrenamiento deportivo.** Barcelona: Hispano Europea.

WILLCOCKS, M. (2008): "*Los códigos visuales asociados al deporte: una interpretación del espacio público*", en: **Apunts. Educación Física y deportes. N° 91** (pp. 89-100)

WOODS, P. (1987): **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona: Paidós-M.E.C.

WOOLF-MAY, K. (2008): **Prescripción de ejercicio: fundamentos fisiológicos.** Barcelona: Elsevier-Masson España.

Z

ZIARRUSTA, J. J. (1998): “Deporte escolar, formativo y educativo” en **I Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte escolar**, Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

ZUCCHI, D.G. (2001) “Deporte y Discapacidad”, en **Revista Digital de Educación Física y Deportes**, n° 43 Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd43/discap.htm> (En Línea)

Referencias en Internet:

<http://www.isfsports.org>

<http://www.csd.gob.es/csd/competicion/05deporteescolar/>

http://www.jcyl.es/web/jcyl/DeportesOcio/es/Plantilla66y33/1246989197415/_/_/

<http://www.imdsg.es>

<http://www.teachernet.gov.uk/>

<http://www.dcsf.gov.uk/>

<http://www.sportengland.org>

<http://www.youthsporttrust.org>

<http://www.ine.es>

<http://www.segovia.es>

<http://www.movidavida.org>

<http://www.campeonatosescolares.es>

<http://www.juegolimpioclm.es/>