

# Corrientes de “educación en valores” en educación física y deporte: una revisión franco-española

## Approaches of “teaching values” in physical education and sport: a franco-spanish review

Yannick Hernández Bourlon-Buon

Universidad Politécnica de Madrid

### Resumen

Esta revisión bibliográfica franco-española sintetiza las corrientes de educación en valores encontradas en el ámbito de la educación física y el deporte. La información proviene de bibliografía especializada en esta materia y de autores clásicos en sociología y psicología que han marcado puntos de referencia comunes. Para ordenar las corrientes, ha servido de inspiración la perspectiva de Pagoni-Andréani (1999) que hace el punto de unión entre la “educación moral” y la “educación para la ciudadanía”. Cada corriente se describe y fundamenta aportando estrategias concretas que pueden ser aplicadas en la educación física y el deporte. Se concluye que la bibliografía española, en esta temática específica, tiende hacia una perspectiva de desarrollo moral y la ética personal mientras que en Francia predomina el desarrollo del individuo como actor social. Se aboga por promover una “educación para la ciudadanía” en educación física y deporte que contemple todas las dimensiones del ser humano.

Palabras clave: educación física, deporte, educación moral, educación para la ciudadanía, socialización.

### Abstract

This Franco-Spanish literature review summarizes teaching values education studies in physical education and sport. The information comes from specialized bibliography in this field and classic authors in sociology and psychology that have served as common benchmark. To order perspectives, the point of view of Pagoni-Andréani (1999) has served as inspiration, by joining “moral education” and “citizenship education”. Each approach has been described with its basics and specifications that can be applied in the field of physical education and sport. We conclude that the Spanish literature, in this specific subject, tends towards a perspective of moral development and personal ethics while in France prevails the individual development as social actor. A promotion of “citizenship education” in physical education and sport covering all dimensions of human being is recommended.

Keywords: physical education, sport, moral education, citizenship education, socialization.

La educación en valores en el campo de la educación física y del deporte tiene un largo recorrido desde sus orígenes históricos hasta nuestros días. Sus perspectivas han ido cambiando según el contexto de las prácticas y el paso del tiempo con los nuevos aportes científicos desde distintas disciplinas (During, 1981). En paralelo, sin embargo, continua vigente la creencia político-social de un deporte educativo por sí mismo, influenciado muchas veces por la propia cultura deportiva que se dice universal, afectando a todo tipo de manifestación físico-deportiva (Gasparini, 2012; Gutiérrez, 2003). Aún dando por válido tal argumento, cabría preguntarse el tipo de educación en valores propuesto según las estructuras organizativas vigentes y las estrategias planteadas. Por otra parte, resulta de interés conocer las corrientes que, huyendo de la idealización deportiva, se han desarrollado en torno a conceptos como, por ejemplo, educación en valores, educación moral, educación cívica o educación para la ciudadanía. Los trabajos que recogen perspectivas de distintos países aportan un interesante abanico de corrientes para educar en valores en la educación física y el deporte marcado de matices.

A pesar de las particularidades históricas de cada país, la relevancia de autores clásicos a nivel internacional sirven de guía en trabajos como

éste que pretenden hacer una síntesis bibliográfica centrada en dos países como España y Francia. Por otra parte, es posible encontrar actualmente marcos de referencia internacionales que confieren importancia a la educación en valores tanto en el ámbito formal, no formal e informal<sup>1</sup>. La educación física y el deporte pueden contribuir a su desarrollo desde varias perspectivas según sean las condiciones de práctica y las estrategias educativas planteadas (Gutiérrez, 2003; Long, 2008).

El objetivo de este estudio es realizar una revisión bibliográfica de las principales corrientes de educación en valores en educación física y deporte tanto en España como en Francia tomando como referencia autores clásicos en Psicología y Sociología. Posteriormente, fruto de un trabajo de síntesis, se ordenan y explican de forma conjunta dando continuidad a la dimensión sociocultural y a la dimensión personal de los individuos que la conforman. Se señala, finalmente, la tendencia encontrada en la bibliografía de cada país en el campo específico de la educación física y del deporte con posibles propuestas a desarrollar.

### **Metodología**

La revisión bibliográfica se ha centrado principalmente en España y Francia en el marco de un estudio comparado sobre la educación en valores

en el deporte escolar-entendida como actividad intermediaria entre la educación física y el deporte-reforzando su interés por el aporte internacional que sugiere en el campo de la educación en valores más allá de particularidades históricas nacionales. La importancia de la cultura física y deportiva en estos dos países así como su marco común europeo han propiciado el interés en compararlos sirviendo como punto de referencia autores citados comunes y de más allá de sus fronteras. Los siguientes pasos muestran el procedimiento seguido:

Se buscó en español y francés la bibliografía relacionada con la educación en valores en el campo de la educación física y del deporte en bases de datos y catálogos de bibliotecas universitarias españolas, francesas e internacionales: Sudoc, Rebiun, Google Scholar, Metabuscador Ingenio de la Universidad Politécnica de Madrid. Las palabras clave fueron las siguientes en ambos idiomas: “educación”, “valores”, “responsabilidad”, “educación/desarrollo moral”, “ciudadanía”, “integración”, “inserción” combinándolas con “actividad física”, “educación física” y “deporte”.

Se buscaron los autores clásicos en educación en valores con sus respectivas corrientes, especialmente en textos y libros en psicología y sociología que explicaban y relacionaban varias de las perspectivas entre sí.

Se realizó un proceso de análisis y síntesis de toda la información recabada buscando similitudes, relaciones, matices y críticas tanto de corrientes como de conceptos proveniente de la literatura especializada en Ciencias de la actividad física y del deporte como en otras disciplinas, principalmente desde la psicología y la sociología.

Se han ordenado y explicado las principales corrientes de educación en valores en educación física y deporte encontradas en el primer paso sirviendo de inspiración los planteamientos expuestos por Nohra (2004) y Pagoni-Andréani (1999). El motivo de seleccionar estos dos autores se debe a que permiten ordenar la mayor parte de corrientes de educación en valores encontradas en la educación física y el deporte proveniente de ambos países siguiendo una argumentación similar basada en la relación entre la sociedad y el individuo.

## Resultados

Se detectaron terminologías diferentes en la literatura específica en educación física y deporte de ambos países tras la búsqueda bibliográfica inicial: mientras que en España abunda la literatura bajo el nombre de “educación en valores” con algunos programas específicos de denominación particular; en Francia el estudio de los “valores” tienen un enfoque so-

ciocultural predominando conceptos como “educación”, “integración”, “inserción” o “ciudadanía”. Superada la frontera terminológica, se ha abogado por comprender los sentidos educativos comunes desde el punto de vista propuesto.

Para presentar las diversas corrientes, se ha inspirado en dos autores que enlazan la perspectiva psicológica del desarrollo y autonomía moral del individuo con la perspectiva sociocultural de valores y normas que ordenan y estructuran la vida en comunidad (Nohra, 2004; Pagoni-Andréani, 1999).

Para Pagoni-Andréani (1999), se trata del punto de unión entre la educación moral y la educación para la ciudadanía que resulta de la convergencia de dos actitudes sociales distintas pero complementarias (Figura 1):

- La autonomía del juicio y de la actividad, que implica la diferenciación entre el punto de vista moral y el punto de vista legal y, así, el desarrollo del espíritu crítico y de la responsabilidad personal.
- La cooperación social, conlleva la implicación personal en la vida pú-

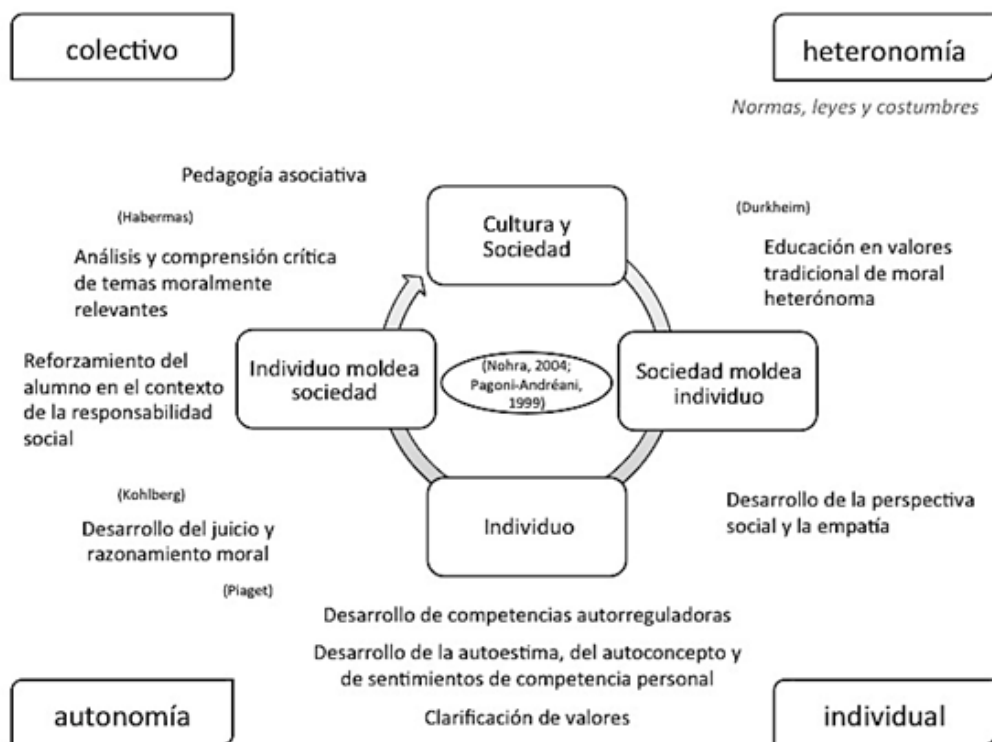


Figura 1. Corrientes de educación en valores en educación física y deporte ordenadas a partir de la perspectiva que sugiere la lectura de Nohra (2004) y Pagoni-Andréani (1999). Elaboración propia.

blica, la sensibilización en relación con los problemas de la colectividad, la voluntad y la capacidad de escucha y de comunicación (p. 9).

Se acompaña el texto de estrategias y experiencias educativas conducentes a la educación en valores discerniendo los matices de cada punto de vista teórico que se fundamenta con algunos autores provenientes de la psicología y sociología fundamentalmente.

Educación en valores tradicional de moral heterónoma

Desde la sociología, Durkheim marca un punto de partida en la educación moral sirviendo de crítica posterior a autores de referencia como Piaget (Nohra, 2004; Pagoni-Andréani, 1999). Con cierto relativismo cultural, considera la moral como un conjunto de normas concretas en una sociedad que contienen la noción de autoridad y obligan a la acción gracias a su comprensión e interiorización. Su transgresión conlleva una sanción proporcional: se castiga para reparar la infracción y sus consecuencias a modo de compensación del mal moral realizado (Durkheim, 1925/2005). Estos son sus principales elementos que, para Pagoni-Andréani (1999), conllevan cierto conformismo social:

- El gusto por la regularidad: basado en hábitos impuestos por medio de la repetición.
- La disciplina: respeto de las reglas impuestas pero justificado por el

bien común. Los jóvenes adquieren el gusto por la norma (“autonomía de la voluntad”) y el adulto les hace comprender su necesidad.

- El apego a los grupos sociales: valora positivamente la existencia de grupos intermedios como la familia, escuela o asociaciones. La acción individual siempre está sujeta a las reglas morales que emanan de la sociedad.

Señalan Gasparini (2012) y Pantaléon y Bruant (1999), que el gobierno francés puso en marcha políticas de prevención de la violencia y la delincuencia por medio del deporte a raíz de las tensiones sociales y políticas del país de los años 1980. Estas medidas educativas<sup>2</sup> enfocadas a la población inmigrante y socialmente desfavorecida se basaban en la socialización dentro de un club deportivo y en la excelencia deportiva entendiendo, además, que les permitía ascender socialmente con sus buenos resultados deportivos. Argumenta Gasparini (2012) que tratar de integrarlos en clubes deportivos suponía establecer pasarelas desde su mundo con baja socialización: desde sus prácticas en la calle hasta las actividades más institucionales del deporte asociativo tradicional. Esto conllevaría beneficios, según los propulsores, por aceptar una competición regulada por un sistema de derechos y deberes (reglamentos), respetar la figura de la autoridad (árbitro y en-

trenador), el cumplimiento de las funciones establecidas principalmente en deportes colectivos y las obligaciones propias a la organización (horarios, programas de entrenamiento, calendarios, reglamentos de régimen interior, etc.). A ello se le suma lo que muchos autores, como los antes mencionados, denominan la “ideología deportiva” basada en los valores coubertinianos de la cultura deportiva, imperante en la sociedad, que darían por bueno un deporte educativo per se cada vez más cuestionado científicamente (Coakley, 2011). Por su parte, Long (2008) ha demostrado que los deportistas federados presentan una responsabilidad funcional basada en la eficacia, en lo que podría denominarse una ciudadanía pasiva del individuo: presentarían una participación limitada en la vida social obedeciendo a las autoridades que consideran legítimas e irrevocables, lo que se traduce en clave política en la reproducción del sistema actual<sup>3</sup>.

En esta línea, Gutiérrez (2003) en España recalca la ambivalencia del deporte por sus valores antagonistas y la necesidad de estrategias para educar en valores ya que, haciendo alusión a las organizaciones deportivas, “los procedimientos tradicionales, de convención social, no consiguen que los deportistas manifiesten sus valores socialmente más deseables” (p. 173). Cabe destacar que los autores españoles en educación física y deporte omi-

ten generalmente a Durkheim en sus exposiciones.

Desde el punto de vista psicológico, autores como de la Caba (1993) o Prat y Soler (2003) han asociado el modelo de moral heterónoma al conductismo (Skinner) o el psicoanálisis (Freud) señalando su enfoque no cognitivo del desarrollo moral; cuestión no encontrada en textos franceses en la temática específica que se trata.

Desarrollo de la perspectiva social y la empatía

Se pretenden fomentar valores como la tolerancia, el respeto, y la solidaridad fruto de la captación y comprensión de los sentimientos, opiniones e intereses de otras personas (de la Caba, 1993; Gutiérrez, 2003). Para de la Caba (1993), la empatía sería el primer aspecto a trabajar antes del razonamiento moral y está vinculado al rol afectivo para la adquisición de valores. Guarda en común con el modelo tradicional de educación en valores el concepto de interiorización según unos criterios y normas sociales. Sin embargo, ya entrarían en juego aspectos cognitivos de la persona distinguiéndose de la corriente anterior por restar pasividad al individuo (de la Caba, 1993). Según Gutiérrez (2003), para “los teóricos del aprendizaje social, la moralidad se configura mediante conductas prosociales aprendidas a través de los procesos de socialización” (p. 119). En estos programas de educación moral,

son también importantes los procesos de aprendizaje que emplean el reforzamiento y el modelado de los jóvenes (de la Caba, 1993; Gutiérrez, 2003).

Se aboga por estrategias que vayan más allá de la adquisición de hábitos morales con actividades que estimulen la empatía y el “rol taking”<sup>4</sup> en los jóvenes (de la Caba, 1993; Gutiérrez, 2003):

- Rol playing: escenificar situaciones concretas de personajes que plantean un conflicto moral. P.ej.: posibles acciones en una situación jugada conflictiva.
- Rol model: destacar y analizar figuras emblemáticas que sirvan de modelo positivo por sus actos loables en relación con los valores. P.ej.: historias de vida positivas de algunos deportistas en contraposición a otros.

Estas estrategias pueden complementarse presentando artículos o vídeos y se recomienda establecer un debate final en grupo intercambiando opiniones en un clima de confianza. Señala Gutiérrez (2003), que el aprendizaje social de Bandura está muy presente en las estrategias educativas en valores en educación física y deporte aunque considera necesario complementarlo con el desarrollo del razonamiento moral.

La revisión bibliográfica en Francia ha permitido encontrar una experiencia concreta consistente en el desarro-

llo de la empatía en jóvenes de centros penitenciarios. Mediante la práctica del savate (boxeo francés), Zanna (2010) buscaba socializar a estos jóvenes empleando como recurso didáctico el dolor físico que conlleva estas prácticas. Según el autor, no se trataba de hacer apología del dolor, sino de sacar provecho de las reacciones emocionales y sociales que el dolor, consustancial según él a toda actividad físico-deportiva y en especial a la mencionada, tiene en sus practicantes.

Desarrollo de competencias autorreguladoras

Según Gutiérrez (2003), estas competencias se observan ante comportamientos en los cuales las personas muestran un autocontrol y responsabilidad de su propia conducta. Considera que, debido a las características de las propias actividades físico-deportivas, se pueden dar numerosas situaciones que permitan trabajar estos aspectos por la frecuente interacción entre iguales. Alude a las emociones e impulsos personales como elementos interesantes para trabajar el autocontrol en estos contextos. En este sentido, la educación física y especialmente el deporte resultan de especial interés al hacer frente los jóvenes a las victorias, fracasos y conflictos en situaciones naturales.

Se recomiendan varias fases que transcurren desde un control externo absoluto de la conducta de la persona

hasta que ella misma controla todas las variables de forma autónoma (Gutiérrez, 2003; Ruiz Omeñaca, 2004):

- Fijación de objetivos: determinando, con ayuda del profesor, los objetivos a llevar a cabo según criterios preestablecidos.
- Autoobservación: analizando las causas y efectos de sus comportamientos.
- Percepción de la situación: analizando las consecuencias de sus conductas según los compromisos adquiridos.
- Acción: poniendo en práctica durante las actividades esos compromisos.
- Autoevaluación: comparando su conducta deseada y la que considera haber tenido.
- Autorrefuerzo: con la satisfacción personal por cumplir sus objetivos.
- Planchuelo (2008) y Ruiz Omeñaca (2004), recomiendan recursos mediante la actividad físico-deportiva: ejercicios específicos para fomentar las habilidades sociales, técnicas de relajación y el establecimiento de contratos de contingencia entre los jóvenes y los adultos con los compromisos explícitos. Precisa Ruiz Omeñaca (2004)

(...) que la autorregulación no lleva implícita una carga moral positiva. En ella confluyen la libertad y la responsa-

bilidad y, del contenido de que la dote cada alumno, dependerá que pueda resultar más o menos enriquecedora en aras de proveer modos de acción ética (...) (p. 96).

Esta corriente es mencionada por algunos autores en España asociándolo a la promoción de valores educativos mientras que en Francia no se han encontrado referencias en este ámbito específico de educación física y deporte.

Desarrollo de la autoestima, del autoconcepto y de sentimientos de competencia personal

Señala Jiménez (2008), que las primeras intervenciones para educar en valores en la educación física y el deporte trataron de mejorar la autoestima por medio de la mejora del autoconcepto y de la competencia personal.

Según Ruiz Omeñaca (2004), el desarrollo positivo de la autoestima y el autoconcepto, como parte de la construcción sólida de la personalidad, colabora en la decisión de conductas según referentes morales personales. Gracias al buen desarrollo de estos aspectos, los jóvenes reciben los estímulos necesarios para ajustar sus conductas con orientación ética. De este modo, el autor justifica la importancia de comenzar un programa de educación en valores trabajando el autoconcepto y la autoestima de los jóvenes. Durante esa actividad global, es necesario informarle, orientarle y darle fee-



dbak sobre las implicaciones éticas de sus acciones pues sino “las actividades quedarán como elementos aislados de la realidad personal de cada alumno y tendrán escasa o nula incidencia en el proceso educativo orientado hacia la propia realización personal y hacia la educación en el ámbito moral” (Ruiz Omeñaca, 2004, p. 208).

En sus fichas de actividades propuestas, el autor plantea ejercicios similares a otras corrientes como dramatizaciones, clarificación de valores o comprensión crítica. También emplea cuestionarios o situaciones lúdicas favorecedoras del éxito personal complementadas con mensajes de compañeros o del profesor que refuerzan la valoración positiva de los participantes.

Al igual que la corriente anterior, es señalada por algunos autores en España contribuyendo a la promoción de valores y sin embargo, en la búsqueda realizada en Francia, no se encontraron referencias que lo asociaran al ámbito específico de educación física y del deporte.

### **Clarificación de valores**

Gutiérrez (2003) la considera la corriente más importante para desarrollar el autoconocimiento y la expresión en el campo de la educación en valores. Para de la Caba (1993), esta corriente humanista surge como reacción an-

tiatoritaria a la corriente tradicional de educación en valores. Puede ser empleada por maestros que buscan la neutralidad, ya que parte del principio por el cual los valores morales son relativos a cada individuo. Sin embargo, la relatividad sería también una de sus limitaciones, al igual que la dificultad de la vida en colectividad para generar reglas consensuadas en el grupo (Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984; Nohra, 2004). Según de la Caba (1993), el proceso de valoración personal de las situaciones abarca varias fases que incluyen las dimensiones cognoscitiva, afectiva y conductual.

Jiménez (2008) explica algunos ejercicios destacando que el profesor debe ser únicamente facilitador de la palabra evitando cualquier tipo de juicio o sanción ante el sistema de valores escogido libremente por los jóvenes:

- Diálogos clarificadores: preguntas que profundizan en el tema provocando la reflexión personal. Puede realizarse oral o escrito. P. ej.: ¿exactamente a qué te refieres? ¿Puedes definir mejor esta idea? ¿Hay alguna otra posibilidad? ¿Qué consecuencias tiene tu decisión?
- Hojas de valores: breve texto que suponga controversia fomentando la reflexión con preguntas que lo acompañan. P.ej.: artículo periodístico con carga moral.
- Frases incompletas: frases que concluyen bruscamente para finalizar-

las respondiendo por escrito su preferencia personal tras reflexionarla previamente. P.ej.: “si veo que un jugador del equipo contrario se tropieza...”

Se recomienda incluir siempre un balance final en grupo. Los pioneros de esta herramienta fueron Raths, Harmin, Simon y Tejo (1967) y resulta interesante para aplicar en contextos físico-deportivos naturales (Gutiérrez, 2003; Ruiz Omeñaca, 2004).

Varios autores lo mencionan también en España pero no en Francia donde no se encontraron referencias en el campo de la educación física y del deporte.

### **Desarrollo del juicio y razonamiento moral**

Benedicto y Morán (2002) señalan cómo Piaget, en su dialéctica con los trabajos de Durkheim, intentaba superar las oposiciones que entonces existían entre la sociología y la psicología. Piaget (1932/1985) consideraba que los niños siguen un proceso evolutivo que transcurre desde una moral heterónoma, basada en la autoridad, al desarrollo de una moral autónoma fruto de los cambios en los patrones de comportamiento del niño (esquemas que conforman la estructura de razonamiento moral) y de las relaciones interpersonales que éstos construyen por medio de la interacción con su en-

torno. El autor, que hay que destacar que hizo sus estudios por medio de juegos, da importancia a la cooperación y la solidaridad que se produce en un grupo de iguales para desarrollar la responsabilidad individual basada en la autonomía moral del niño. Considera que esto le permitirá contextualizar una regla en su entorno específico valorando la mejor actuación posible. Además, sostiene que el auto-gobierno de los niños mediante la cooperación permite descubrir sus verdaderos valores siendo el maestro su propio compañero.

Posteriormente, Kohlberg continuó la línea de Piaget para desarrollar el enfoque cognitivo de la psicología moral apoyándose también en teorías filosóficas (Hersh et al., 1984; Nohra, 2004; Pagoni-Andréani, 1999). Una diferencia importante respecto de su predecesor, es que rechaza la idea de que la madurez moral siga un paralelo constante a la madurez intelectual considerando que la afectividad y el contexto sociocultural influyen en el desarrollo moral hacia estadios superiores. El autor señala la existencia de tres niveles distintos con estadios intermedios (Kohlberg, 1976):

- Nivel pre-convencional: satisfacer los propios intereses y obedecer las normas evitando el castigo.
- Nivel convencional: obedecer las normas siendo consciente de la

existencia de un orden social. Actúa según expectativas que tienen de él.

- Nivel post-convencional: búsqueda de los fundamentos del orden social ya sea desde el contrato social o desde principios éticos universales.

Para esta corriente, el razonamiento ante conflictos morales es la mejor manera de desarrollo moral y de cambio al estadio superior sugiriendo estas estrategias (Hersh et al., 1984; Prat y Soler, 2003):

- Dilemas morales: herramienta por antonomasia de esta corriente, pretende mediante una historia que contiene valores contrapuestos, que los individuos se posicionen argumentando su respuesta resultando más importante la justificación que la decisión tomada. Unas preguntas finales pueden servir de ayuda.
- Comunidad escolar justa: supone responsabilizar a los alumnos en su propio contexto escolar real tomando parte de los debates y decisiones democráticas de la comunidad y aspirando a que estén en el mayor nivel de razonamiento moral posible.

El empleo de dilemas morales tiene muy buena acogida en los estudios vinculados con la educación física y el deporte tanto aisladamente como en programas globales (Gutiérrez del Pozo, 2007; Gutiérrez, 2003; Jiménez, 2008; Ruiz Omeñaca, 2004).

En Francia, algunos autores men-

cionan el interés de los resultados de esta corriente tanto en educación física como en deporte aunque sin encontrar programas educativos específicos basados en ella (Delignières, 1999; Long, 2008; Pantaléon y Bruant, 1999).

Reforzamiento del alumno en el contexto de la responsabilidad social

Indica Jiménez (2008), que esta corriente trata de recoger aspectos de las anteriores pero incorporando: “el establecimiento de estrategias prácticas en clase para aplicar en el desarrollo de las actividades que ayudan a reforzar diariamente las reflexiones e informaciones teóricas que se establezcan con los alumnos para el desarrollo de determinados valores” (p. 31). Hellison (2003) y su Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) es el ejemplo más representativo pretendiendo desarrollarlo mediante objetivos y estrategias bien definidas. Su interés radica en que ha sido elaborado específicamente para su realización mediante la actividad físico-deportiva. Cinco niveles ascendentes pero no estancos lo estructuran:

I. Respeto de los sentimientos y derechos de los demás.

II. Esfuerzo.

III. Autonomía personal.

IV. Empatía, ayuda a los demás y cooperación.

V. Transferencia: niveles anteriores aplicados fuera del gimnasio.

La responsabilidad social (I y IV)

está relacionada con el desarrollo y la integración social y la responsabilidad personal (II y III) está relacionada con el bienestar y el desarrollo personal.

El PRPS se caracteriza por una misma estructura de las sesiones en todos sus niveles:

- Tiempo de consejo: momentos de vínculos afectivos entre profesor y alumno.
- Toma de conciencia: explicación de los objetivos de la sesión.
- Responsabilidad en acción: composición de actividades físico-deportivas que permitan comportarse según el objetivo planteado.
- Encuentro de grupo: reunión final con propuesta de mejoras, resolución de conflictos y nuevas expectativas.
- Evaluación y autoevaluación al finalizar la sesión sobre el objetivo propuesto: Hellison pone como ejemplo el uso de los pulgares indicando en diferentes posiciones las opciones posibles.

Aunque en su origen estaba dirigido a población socialmente desfavorecida, los autores aplican este programa actualmente en todo tipo de contextos y poblaciones encontrando abundante bibliografía en España (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2005; Hellison et al., 2000; Hellison, 2003; Jiménez, 2008; Ruiz et al., 2006). En el ámbito de la psicología, se asocia este programa a

la perspectiva del desarrollo positivo de los jóvenes (Martinek y Ruiz, 2005).

Sin embargo, no ha tenido la misma repercusión en Francia y aparece mencionado en escasos trabajos como Long (2008) y Pantaléon y Bruant (1999). De hecho, Long (2008) reconoce el interés del programa aunque considera que la responsabilización así empleada, como competencia moral y social a desarrollar, “es muy polisémica y falta cruelmente a una conceptualización teórica” (p.133). Desde su punto de vista, contemplar la responsabilización como un rasgo de la personalidad que fuera permanente y estático, limita las perspectivas teóricas desde el punto de vista heurístico y social, cuestión que trata de resolver el autor con la filosofía. Tanto él como otros autores franceses, confieren gran importancia a la responsabilización asociada a un sentido de ciudadanía activa, tal y como se explicará en las siguientes corrientes.

Análisis y comprensión crítica de temas moralmente relevantes

Busca desarrollar el “pensamiento crítico” potenciando la capacidad reflexiva y autónoma de los jóvenes, la crítica y autocrítica así como la discusión y entendimiento con otras personas (Gutiérrez, 2003; Jiménez, 2008). Esto favorece la autonomía de los jóvenes y su posicionamiento moral ante temas que suponen un conflicto

de valores. Para ello, Jiménez (2008) considera fundamental hacer la distinción entre moral y ética: mientras la moral conforma el conjunto de reglas y normas que implícitamente o explícitamente pretenden guiar los comportamientos de un grupo o sociedad, la ética agrupa los principios y valores que fundamentan la moral universal (Pigeassou, 1997).

En este punto se puede evocar al filósofo y sociólogo Habermas (1983/2008) que propone una “ética de la discusión” o “teoría discursiva de la moral” basada en la comunicación y que pretende ser de validez universal. Defiende una ética a posteriori basada en la comunicación, la discusión y el consenso, rechazando unos valores morales impuestos a priori. Se distancia así de Kohlberg en su último nivel de desarrollo moral (post-convencional) caracterizado por el “contrato social”: considera que éste debe fundamentarse en las interacciones interpersonales de la comunidad que producen normas morales y jurídicas y no por criterios previos formales provenientes de una autoridad filosófica. Para Pagoni-Andréani, las aportaciones de Habermas ponen en relación la moral, el derecho y la política contribuyendo a dar contenido a los objetivos de una educación para la ciudadanía de sociedades democráticas. Para André (2014), también asociado a ciudadanía, Habermas aportó

la concepción deliberativa próxima a la democracia definiéndola “como una discusión argumentada sobre los problemas y las puestas en juego de una situación con el fin de tomar una decisión en vistas del bien común” (p. 15-16).

En el ámbito de la educación, Puig (1992) considera que ante un conflicto de valores es necesario respetar la autonomía personal de cada persona y contemplar los problemas que surgen del conflicto por medio de un diálogo fundamentado y con voluntad de acuerdo (razón dialógica). Afirma distanciarse de posturas de educación en valores entendidas únicamente desde la socialización, señalando la importancia de generar ciudadanos comprometidos en su tiempo “destacando especialmente la capacidad creativa y transformadora de la educación moral: limitar la adaptación y resaltar la construcción de formas de vida más justas, y quizás nuevas” (Puig, 1992, p. 6-7). La Democracia y los Derechos Humanos resultan fundamentales desde su perspectiva.

Jiménez (2008) propone dos elementos que ayudarán a desarrollar el pensamiento crítico en educación física y deporte:

- La adecuada selección y recolección de fuentes de información así como su posterior exposición.
- La adopción de diversas perspectivas que permitan tener en cuenta el

mayor número de factores relacionados con el tema objeto de análisis.

Múltiples recursos complementarios pueden servir de apoyo como narraciones, dibujos, reportajes, noticias, comentarios, cine-forum o situaciones reales vividas (Gutiérrez, 2003; Jiménez, 2008). Evocando las quejas que a veces surgen por parte de profesores o entrenadores ante la falta de tiempo para educar en valores, Gutiérrez (2003) destaca la facilidad de aplicar esta estrategia en contextos naturales de educación física y deporte. Como ejemplo, señala situaciones donde salen de relieve diferencias de competencia motriz entre deportistas, ante la inclusión de miembros que rompen la homogeneidad del grupo, por conflictos relacionados con el género y sus estereotipos, ante problemas de disciplina o ante excesiva competitividad. Además, evoca las opciones que el deporte de alto nivel proporciona debido a su impacto en los medios de comunicación y, hoy en día, también en las redes sociales, pudiendo servir de reflexión y discusión como parte de un pensamiento crítico.

El matiz en educación física y deporte encontrado en Francia con esta corriente, busca aproximar a los participantes con diversos espacios políticos democráticos. Así lo señala André (2014) en el contexto formal de la escuela o Long (2008) en el deporte. El

sentido de una ciudadanía activa vuelve a estar presente y así lo recalcan ambos explícitamente.

### **Pedagogía asociativa**

Se recoge esta perspectiva tomando el nombre encontrado en Callède (2007), expresando el interés que las asociaciones deportivas pueden tener en el desarrollo de lo que denomina la “socialización democrática”. Aunque aprecia el concepto de grupo intermedio propuesto por Durkheim, el autor se distancia de la socialización pasiva explicada en primer lugar abogando por un sentido más próximo al de una ciudadanía activa y democrática. Como ya se hizo notar en otras corrientes, el concepto de “ciudadanía” es muy recurrente en la literatura francesa para referirse a la educación en valores en el ámbito educativo, de la educación física y también del deporte (André, 2014; Briot y Chifflet, 2001; Gasparini, 2012; Long, 2008). Los conceptos de responsabilidad y la autonomía se vinculan como parte de la educación de la ciudadanía activa y democrática (André, 2014; Long, 2008). En la revisión española, aunque la ciudadanía también se relaciona con la educación en valores y la educación moral (Martínez, 2011), se menciona principalmente en contextos de educación formal y las referencias en el campo de la educación física y del deporte son mínimas.

En cuanto a las asociaciones, es necesario recordar que el sistema deportivo actual se organiza principalmente con estructuras asociativas. La asociación, entendida como organización social y política, permite a los individuos tomar partido en la vida pública sirviendo de aprendizaje a la vida asociativa y revitalizando la democracia (Callède, 2007; Gasparini, 2012). Forma parte del movimiento social y cultural de las ciudades pudiendo también ser organizaciones que formen parte del desarrollo social y político de la comunidad (Benedicto y Morán, 2002).

Se extrae de los autores los siguientes elementos para desarrollar esta perspectiva asociativa (Callède, 2007; Gasparini, 2012):

- La adhesión y participación voluntaria de los jóvenes en una asociación como un acto voluntario y de compromiso ante sus miembros.
- La noción de pacto o contrato social representada por la aceptación de normas, incluidas las deportivas, que son elaboradas, adaptadas y modificadas también con la participación de los jóvenes para su posterior cumplimiento.
- La elaboración de proyectos comunes donde se tengan en cuenta los intereses generales y comunitarios.
- La participación activa y democrática, toma de decisiones y responsabilidades de sus miembros dentro

de los cauces establecidos (asambleas, grupos de trabajo) incluyendo puestos de funcionamiento o cargos electos (voluntarios, entrenadores, secretaría, tesorería, etc.).

Callède (2007) ve en la asociación deportiva, así entendida, “la construcción de una autonomía del individuo asociado” (p. 75). Señala que, en función de la dinámica que adquiera la asociación, esta puede suponer “un espacio/tiempo institucional de referencia que contribuye a la democratización social o cultural pero es susceptible de estar dotada de forma pasajera o según una simple lógica de consumo de un servicio deportivo” (p. 72). Es preciso, por tanto, voluntad política e intervención concreta para acordar a la asociación deportiva de un sentido educativo en valores ciudadanos y democráticos que la impidan caer en la dinámica de eficiencia deportiva donde la toma de decisiones por parte de sus practicantes es nula (Callède, 2007; Long, 2008).

Varios estudios en Francia analizan teóricamente estos aspectos proponiendo algunas pautas y se promueve esta dinámica en el funcionamiento de las asociaciones deportivas escolares (Andréassian, 2008). En España, se ha encontrado de forma aislada una propuesta donde los alumnos autogestionaban sus actividades extraescolares en un centro educativo (González,

2003) pero se constatan pocos trabajos en este ámbito que relacionen las organizaciones y sus participantes desde el punto de vista educativo.

### **Discusión y conclusiones**

Se ha mostrado de forma conjunta una síntesis de las principales corrientes encontradas en España y Francia en el campo de la educación en valores en educación física y deporte. Si bien se constata cómo en la primera y la última corriente la estructura organizativa sugiere una connotación educativa, en todas ellas resulta fundamental la intervención pedagógica con mínimas estrategias que orienten la educación en valores en el sentido deseado.

Las corrientes expuestas, aunque a veces similares y complementarias, conllevan matices teóricos que dan prioridad a unas finalidades sobre otras en el ámbito de la educación en valores. Se han encontrado varias concepciones: un conformismo social caracterizado por la moral heterónoma de normas o autoridad que pesa sobre los individuos, pero también el desarrollo de una moral autónoma fruto de la adquisición de competencias por los individuos que les permite crecer moralmente e interactuar con los demás, integrarse en la sociedad e, incluso, la posibilidad de ser miembros críticos y participativos como futuros ciuda-

danos responsables en la transformación de las sociedades democráticas. En este sentido, señala Coakley (2011) la importancia de abordar en los programas físico-deportivos la esfera del desarrollo personal de los jóvenes y la perspectiva comunitaria que los hagan comprometerse con la vida en sociedad.

Con los documentos encontrados en esta revisión franco-española, se constata que en el campo de la actividad físico-deportiva predominan en España programas y estrategias específicas, generalmente desde la psicología, promoviendo la adquisición de valores y actitudes que favorezcan el desarrollo moral y la ética personal en diversos contextos físico-deportivos (Escartí, et al., 2005; Gutiérrez, 2003; Jiménez, 2008; Prat y Soler, 2003; Ruiz Omeñaca, 2004). En Francia, la tendencia marca una perspectiva social de la educación en valores donde se analiza la influencia de los contextos de práctica físico-deportiva y se educa al individuo como futuro actor social (André, 2014; Briot y Chifflet, 2001; Falcoz y Koebel, 2005; Gasparini, 2012; Long, 2008). Como elemento común, se constata que ambos superan la idealización de un deporte educativo que supondría la mera transmisión de sus valores culturales y de modelos tradicionales basados únicamente en la moral heterónoma. También, se da prevalencia a la participación activa de



los jóvenes en la bibliografía de ambos países.

La literatura académica aporta alternativas que favorecen la incorporación de la educación en valores en situaciones físico-deportivas reales. El impacto social del fenómeno deportivo y su propia ambivalencia pueden servir de ayuda adecuadamente empleados. En la literatura general, tanto de España (Benedicto y Morán, 2002; Martínez, 2001, 2011) como Francia (Nohra, 2004; Pagoni-Andreani, 1999), se constata la reflexión y el interés por relacionar varias dimensiones del ser humano. Para Pagoni-Andréani, por ejemplo, supone relacionar la esfera moral, la esfera legal y la esfera política. Esta última dimensión, y en consonancia también con autores

españoles y organizaciones institucionales, responde a la participación activa en la vida social y democrática, lo que generalmente acuña el concepto de “ciudadanía activa”. No obstante, esta dimensión queda poco reflejada en la literatura española de educación en valores en educación física y deporte. En un mundo cada vez más globalizado, complejo y cambiante, donde el fenómeno deportivo parece jugar un importante papel socializador, parece necesario desarrollar fórmulas de educación ciudadana y democrática en la educación física y el deporte que combinen todas las esferas del ser humano.

### Referencias

- André, A. (2014). *La citoyenneté*. Paris: Editions EP&S.
- Andréassian, E. (2008). Citoyenneté. Rendre des élèves de collège acteurs de leurs association sportive. *Revue EPS*, 334, 18-20.
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Briot, M., y Chifflet, P. (2001). Action organisée et choix des contenus d’enseignement en éducation physique et sportive. Application aux objectifs de socialisation et de formation à la citoyenneté. *Revue STAPS*, 55, 101-114.
- Callède, J. P. (2007). L’association sportive, espace de socialisation démocratique. *Vers l’éducation nouvelle*, 525, 62-75.
- Coakley, J. (2011). Youth Sports What Counts as “Positive Development?”. *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306-324.
- de la Caba, M. A. (1993). Modelos psicopedagógicos de educación en valores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 191-206.

- Delignières, D. (1999). *Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS*. Comunicación presentada en el Congrès International de l'AIÉSEP, Besançon, France. Referencias
- During, B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*. Paris: Scarabée.
- Durkheim, E. (1925/2005). *L'éducation morale* Paris: Éditions Fabert.
- Escartí, A., Pascual, M.C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*, 219. Barcelona: Graó.
- Falcoz, M., y Koebel, M. (2005). *Intégration par le sport: représentations et réalités*. Paris: L'Harmattan.
- Gasparini, W. (2012). Penser l'intégration et l'éducation par le sport en France: réflexions sur les catégories d'analyse sociale et politique. *Movement & Sport Sciences*, 78, 39-44.
- González, C. (2003). Un modelo de autogestión de las actividades extraescolares en un centro de educación secundaria. *Apunts*, 74, 24-33.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez del Pozo, D. (2007). *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la comunidad de Madrid* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://oa.upm.es/6582/>
- Habermas, J. (1983/2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, J., Parker, M., y Stiehl, J. (2000). *Youth Development and Physical Activity: Linking Universities and Communities*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Hersh, R. H., Reimer, J., y Paolitto, D. P. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Likona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Long, T. (2008). *L'éducation par le sport : imposture ou réalité ?*. Paris: Connaissances et Savoirs.

- Martinek, T., y Ruiz, L. M. (2005). Promoting Positive Youth Development through a Values-based Sport Program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 1-13.
- Martínez, M. (2001). Educación y valores democráticos. En VV.AA., *La educación en valores en Iberoamérica* (pp. 17-36). Madrid: OEI.
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, número extraordinario, 2011*, 15-19.
- Nohra, F. (2004). *L'éducation morale au-delà de la citoyenneté*. Paris: Harmattan.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral: des théories à l'éducation civique*. Paris: Presses Universitaires Du Septentrion.
- Pantaléon, N., y Bruant, G. (1999). Sport et insertion sociale: effets des stratégies éducatives sur le développement moral. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 63-71.
- Piaget, J. (1932/1985). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Pigeassou, C. (1997). Du sport au système ludo-sportif: les éthiques du sport. En C. Pigeassou y C. Garrabos (Eds.), *Management des organisations de services sportifs* (pp. 25-47). Paris: PUF.
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y evaluación del desarrollo moral en la educación física en primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2684>
- Prat, M., y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: INDE.
- Puig, J. M. (1992). Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 5-12.
- Raths, L. E., Harmin, M., Simon, S. B., y Trejo, L. M. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza: cómo emplear los valores en el salón de clases*. Biblioteca de Clásicos Modernos de Educación: México.
- Ruíz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J., y Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Ruíz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris: Dunod.

Notas

<sup>1</sup> Ya sea desde la Unión Europea, como marco común a España y Francia, donde se promueven las “competencias sociales y cívicas” dentro de las competencias clave para el aprendizaje permanente ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm)) o la “Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea” ([http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)). Por otra parte, desde el Consejo de Europa se promueve “La educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos” ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_fr.asp)) y desde la UNESCO la “Democracia y Ciudadanía Mundial” (<http://fr.unesco.org/themes/d%C3%A9mocratie-citoyennet%C3%A9mondiale>) o programas para la “Educación para los Derechos Humanos” (<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>).

<sup>2</sup> Gasparini (2012) explica cómo en Francia es menos habitual hablar de “educación a través del deporte” predominando la fórmula de “integración” o “inserción” debido a la influencia de concepciones Durkheimianas y republicanas.

<sup>3</sup> En su estudio, Long concluye al comparar el modelo de ciudadanía en adolescentes deportistas federados y deportistas de calle auto-gestionados que los segundos, a diferencia de los primeros, se inscriben en una concepción dinámica de ciudadanía tendente a la participación colectiva activa en la vida social basada en la evolución de la norma y la ley. En clave política, supone que demandan mayor poder y autonomía popular.

<sup>4</sup> El “role taking” consiste en la toma de perspectiva (de la Caba, 1993).

---

*Yannick Hernández Bourlon-Buon* Licenciado y Máster en CC. de la Actividad Física y del Deporte (UPM). Máster Internacional “Sport & Humanities in Europe” (Université Rennes 2). Becario PIF en la Universidad Politécnica de Madrid para la realización de la tesis doctoral. Dpto. de CC. Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio en la Fac. CC. Actividad Física y del Deporte-INEF (UPM).

*Correspondencia.* Yannick Hernández Bourlon-Buon. Dto. de CC. Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid. C/ Martín Fierro, 7, C.P. 28040, Madrid, España. Email: [hernandez.yannick@gmail.com](mailto:hernandez.yannick@gmail.com)