



## Olimpismo en las escuelas: educación olímpica como centro en la educación de valores

Deanna Binder

Colección Lecciones universitarias | 16



Centre d'Estudis Olímpics  
Universitat Autònoma de Barcelona

Esta obra ha sido publicada como parte del proyecto educativo del Centro de Estudios Olímpicos (CEO-UAB), *Lecciones universitarias olímpicas*, promovido a través de la Cátedra Internacional de Olimpismo (CIO-UAB). El proyecto tiene como objetivo ofrecer acceso en línea a textos elaborados a expertos internacionales y dirigidos a estudiantes y profesores universitarios que tratan sobre las principales temáticas relacionadas con los Juegos Olímpicos.

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 España de Creative Commons. Eres libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, siempre que se reconozca el autor y editor, no sea usada con finalidades comerciales o para generar una obra derivada de la misma.



Para citar este documento, puedes usar la referencia:

Binder, Deanna L. (2010): *Olimpismo en las escuelas: la Educación Olímpico como centro de la educación de valores: lecciones universitarias olímpicas* [artículo en línea]. Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics (UAB). Cátedra Internacional de Olimpismo (CIO-UAB).  
[Fecha de consulta: dd/mm/aa]  
<[http://ceo.uab.cat/pdf/binder\\_spa.pdf](http://ceo.uab.cat/pdf/binder_spa.pdf)>

- © Del contenido, 2005 Deanna L. Binder
- © De la edición, 2010 Centre d'Estudis Olímpics (CEO-UAB)

ISBN: 978-84-693-6167-2

# Sumario

1. Introducción .....	1
2. Orientación para el lector .....	2
3. Descripciones de la Educación Olímpica .....	4
4. La enseñanza de los valores olímpicos.....	8
4.1. Martha Nussbaum .....	11
4.2. Carol Gilligan .....	12
4.3. Ned Noddings .....	13
4.4. Maxine Greene .....	15
5. Conclusión .....	17
Referencias bibliográficas .....	19



## 1. Introducción

Para comprender el Olimpismo es fundamental reconocer su énfasis en un mandato educativo. De hecho, la “idea olímpica no puede entenderse sin una comprensión de su misión educativa” (Gessman, 1992, p. 33). Este mandato educativo se menciona en varios de los Principios Fundamentales de la Carta Olímpica (2000).

Principio Fundamental nº 2 – El Olimpismo es una filosofía de vida que exalta y combina en un todo equilibrado la cualidades del cuerpo, la voluntad y la mente. Con esta fusión del deporte con la cultura y la educación, el Olimpismo aspira a crear un modo de vida basado en el disfrute hallado en el esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo y el respeto por los principios éticos fundamentales universales.

Principio Fundamental nº 3 – El objetivo del Olimpismo es poner el deporte al servicio del desarrollo armónico del hombre en todos los ámbitos, a fin de fomentar el desarrollo de una sociedad pacífica preocupada por la preservación de la dignidad humana.

Este es un mandato de educación de valores. Algunos de los valores positivos específicos referidos en estos principios incluyen un respeto por el equilibrio en el carácter humano entre la mente, cuerpo y espíritu, entender el disfrute del esfuerzo, un énfasis en el comportamiento pacífico y un respeto por los demás (aquí descrito como preservación de la dignidad humana). Estos principios incluyen también directrices para una pedagogía de aprendizaje. Es decir, los principios fundamentales parecen sugerir componentes de una posible estrategia de enseñanza y aprendizaje. Observen las referencias a tales estrategias como “fusión del deporte con la cultura y la educación”, establecer “buenos ejemplos”, y fomentar la práctica del deporte como situación educativa en la que se pueden desarrollar estos valores.

Desde los años 1970, ha habido muchas versiones de lo que significa la “educación olímpica” y muchas descripciones de la orientación y contenidos de un programa de educación olímpica. La lección del Dr. Norbert Müller sobre la orientación en educación olímpica de Pierre de Coubertin, que se incluye en esta serie de lecciones en el sitio web de la Universidad Autónoma de Barcelona, es un ejemplo. En este trabajo se describen otros planteamientos de educación olímpica.

Sin embargo, el núcleo de esta lección está en “cómo” los maestros, entrenadores y profesores pueden ayudar a los jóvenes a desarrollar los valores asociados con el concepto de Olimpismo. En el proceso de exploración de las estrategias pedagógicas que son necesarias o parecen facilitar el desarrollo y el refuerzo de los comportamientos y valores positivos, se hará referencia a la bibliografía más actual sobre el diseño curricular en el campo general de la educación de valores, y también a la bibliografía sobre el tema del desarrollo de valores dentro de la educación deportiva y los programas de educación física. Posteriormente, la lección presentará temas e inquietudes sobre la enseñanza de cuatro valores educativos clave identificados en un proyecto de educación olímpica ya que están muy relacionados con el concepto de Olimpismo: el disfrute del esfuerzo en la actividad física, el juego limpio, la multiculturalidad (la comprensión internacional) y ser lo mejor que se pueda (aspiración a la excelencia). Por último, se comentarán las complejidades del intento de medición de los cambios en valores y comportamientos como resultado de una intervención de educación olímpica.

## 2. Orientación para el lector

Sin embargo, el núcleo de esta lección está en “cómo” los maestros, entrenadores y profesores pueden ayudar a los jóvenes a desarrollar los valores asociados con el concepto de Olimpismo. En el proceso de exploración de las estrategias pedagógicas que son necesarias o parecen facilitar el desarrollo y el refuerzo de los comportamientos y valores positivos, se hará referencia a la bibliografía más actual sobre el diseño curricular en el campo general de la Esperamos que esta lección inicie un debate internacional sobre el tema de la pedagogía olímpica. En un entorno postmoderno, ¿tiene sentido hablar de los “principios éticos fundamentales universales” como hace la Carta Olímpica? Es cierto que los temas éticos como el juego limpio, la violencia, el engaño, el abuso de medicamentos aumentadores del rendimiento, el comercialismo, la equidad, etc. reciben mucha atención de los medios de comunicación y aparecen en periódicos y presentaciones en conferencias de educación física y deporte olímpico. Parece que tienen relevancia mundial. Desgraciadamente, la pedagogía de estos aspectos raramente se comenta. ¿Cómo se aprenden los comportamientos éticos y el juego limpio? ¿Cómo pueden enseñarse? ¿Cómo se puede prestar apoyo a esta enseñanza? La

bibliografía también parece muda en cuanto a los aspectos multiculturales. Por ejemplo, ¿cómo entienden y practican el juego limpio personas de distintos contextos culturales?

Como todas las personas, los educadores son producto de su propio entorno educativo, político y cultural. Ven el mundo a través de unos filtros con sus propias orientaciones sistémicas y educativas particulares. Hans Georg Gadamer (1989) describe este filtro como un “horizonte” que define las fronteras del entendimiento entre las personas. Así, por ejemplo, esta lección está definida o delimitada en cierto modo por su dependencia de conceptos euroamericanos (bibliografía) disponible en inglés. Está también un poco delimitada por la orientación norteamericana, concretamente canadiense, que tiene el autor sobre las escuelas, sistemas educativos y diseño curricular.

Con esto no queremos decir que la comprensión y las opiniones personales del autor de la lección no tengan significado y relevancia para personas que tengan otras circunstancias educativas. Más bien significa que los lectores (cada uno con su propio “horizonte”) debe dar a esta lección una orientación reflexiva, entablando con el autor un diálogo silencioso y reflexionando sobre cuestiones tales como:

1. ¿Los valores que se describen aquí tienen el mismo significado para mí que para las personas de mi cultura y mundo educativo como parece que tienen para el autor? ¿En qué medida los valores son distintos? ¿En qué medida son idénticos?
2. ¿Qué componentes de un programa de educación olímpica se integrarían mejor con las prioridades educativas y los sistemas de valores de mi país? ¿Qué componentes no se aceptarían? ¿Por qué?
3. ¿Entiendo los principios educativos señalados en esta lección para enseñar valores olímpicos? ¿Tendrán relevancia en las circunstancias educativas y culturales en las que trabajo? Si la respuesta es afirmativa, ¿por qué? Si la respuesta es negativa, ¿por qué no?
4. ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje podría sugerir para mejorar la enseñanza del olimpismo en las escuelas de mi país?

Esperamos que en un futuro no muy lejano, un diálogo silencioso como el recomendado para la lectura de esta lección se pueda convertir en un intercambio de ideas de ámbito internacional a través de debates en Internet, un congreso o una serie de seminarios.

### 3. Descripciones de la Educación Olímpica

Desde los años 1970, los estudiosos olímpicos han continuado reelaborando las ideas pedagógicas del Olimpismo. Para Gessman (1992), el núcleo del sistema de valores olímpicos es el desarrollo constante del potencial del ser humano. Pone énfasis en el deporte escolar e indica las áreas de aprendizaje que estarían conectadas con el deporte escolar (práctica, entrenamientos, competiciones) y realizadas de acuerdo con la idea olímpica. Estas áreas de aprendizaje incluyen: el juego limpio, la salud, la aceptación de riesgos y la aventura, el desarrollo artístico y creativo, y la sociabilidad (p.38).

Bruce Kidd (1985) articuló los siguientes puntos de correspondencia entre el Olimpismo y los objetivos generales de la educación (p. 10):

- Participación masiva: la ampliación de oportunidades para el deporte y el juego a fin de crear lo que Coubertin denominó “la democracia de la juventud”;
- El deporte como educación: el desarrollo de oportunidades que son genuinamente educativas y que ayudan tanto a personas como a grupos en el proceso de conocimiento;
- Deportividad: el impulso de un alto estándar de deportividad que Coubertin denominó “el nuevo código de caballerosidad”;
- Intercambio cultural: la integración de las artes visuales e interpretativas en las celebraciones olímpicas;
- Entendimiento internacional: la creación de un movimiento cuya participación trasciende las categorías económicas, políticas, religiosas y raciales, una hermandad que promueve el entendimiento y, de este modo, contribuye a la paz mundial; y, por último,
- La excelencia: la aspiración a la excelencia en el rendimiento.



En Alemania, Gruepe (1996) identificó los tres mensajes pedagógicos principales entre los escritos de Coubertin sobre educación: 1) desarrollo del cuerpo, la mente y el carácter a través del esfuerzo por el logro en competiciones y pruebas físicas (realizadas siempre con el espíritu del juego limpio), 2) posibilidad de practicar una gran variedad de deportes, y 3) paz, amistad y entendimiento internacional.

Müller (2004), en su reciente lección sobre Educación Olímpica, ofrece una descripción de las ideas de educación olímpica que evolucionaron a lo largo de la vida y los escritos de Pierre de Coubertin. Describe las “características de una educación olímpica que pueden identificarse en el legado filosófico de Coubertin:”

- El concepto de desarrollo armónico de todo el ser humano
- La idea de la lucha por la perfección humana a través del alto rendimiento [científico, artístico y deportivo]
- Actividad deportiva voluntariamente vinculada a principios éticos tales como el juego limpio y la igualdad de oportunidades
- El concepto de paz y buena voluntad entre naciones, reflejada en el respeto y la tolerancia en las relaciones entre las personas
- La promoción de movimientos hacia la emancipación en el deporte y a través del deporte

Los lectores reconocerán similitudes y solapamientos en estas distintas interpretaciones de la educación olímpica. Sin embargo, cada una de ellas tiene su propio énfasis particular. En un informe elaborado para el comité alemán que presenta la candidatura de Rhein-Ruhr para los Juegos Olímpicos 2012, Naul (2002) comenta que aunque parece haber un acuerdo en los estándares didácticos generales que tienen que existir para que un programa se describa como de “educación olímpica” (p.B11), hay diferencias importantes en la manera en que estas características se transforman en los métodos, actividades y contenido pedagógico. Él describe varios enfoques de ámbito mundial para las iniciativas de educación olímpica:

- El enfoque orientado al conocimiento [wissens-orientierte] – Este enfoque, que según Naul es el más extendido del mundo, se centra en la presentación de información

sobre los Juegos antiguos y modernos, puede incluir excursiones a lugares olímpicos y pone énfasis en nombres, fechas y hechos [Namen, Daten und Fakten].

- El enfoque orientado a las experiencias [erlebnis] – Este enfoque pone énfasis en la participación de niños y jóvenes en competiciones y festivales “olímpicos” escolares, la comunicación y cooperación internacional entre escuelas y un énfasis especial en la enseñanza del juego limpio y el entendimiento cultural.
- El enfoque de “desarrollo individual con esfuerzo” [konnens-orientierte] – Este enfoque se centra en la idea de que el desarrollo individual y social se produce a través de intensos esfuerzos para mejorarse uno mismo en retos físicos y compitiendo con otros. Gessman (2002) sugiere que el entrenamiento y la práctica física sistemática y concentrada ofrecen una plataforma para el desarrollo holístico de la mente, el cuerpo y el espíritu.
- El enfoque orientado a la vida [lebenswelt] – Este es un enfoque en la educación olímpica que Naul atribuye al autor de esta lección (Deanna Binder). Indica que “Binder entiende e interpreta los ideales olímpicos como una motivación hacia actividades de aprendizaje individual para todos los estudiantes en todos los aspectos de su vida, integrados con una participación personal en el deporte y la actividad física” (p.B15 con la traducción realizada por el autor de esta lección).

La orientación hacia “la vida”, como la describe Naul, está representada por cinco “objetivos básicos” que constituyen los fundamentos pedagógicos de un manual internacional para profesores sobre los valores del Olimpismo (Binder, 2000). Estos objetivos evolucionaron con las deliberaciones de los participantes en tres congresos patrocinados por la Foundation for Olympic and Sport Education (Fundación para la educación deportiva y olímpica) de Atenas, Grecia. Según la declaración de objetivos, las actividades de un programa de educación olímpica:

- Enriquecerán la personalidad humana a través del deporte y la actividad física, conjuntamente con la cultura, entendidos como experiencias para toda la vida.
- Desarrollarán un sentido de solidaridad humana, tolerancia y respeto mutuo asociados con el juego limpio.

- Fomentarán la paz, el entendimiento mutuo, el respeto por las culturas distintas, la protección del medio ambiente, las inquietudes y valores humanos básicos, según los requisitos nacionales y regionales.
- Fomentarán la excelencia y los logros de acuerdo con los ideales olímpicos fundamentales.
- Desarrollarán un sentido de continuidad de la civilización humana como se exploró a través de la historia olímpica antigua y moderna.

Estos valores recuerdan los valores articulados previamente en esta lección por otros estudiosos: Gessman, Gruepe, Kidd, Mueller. En el manual internacional para profesores, *Be A Champion in Life* (Binder, 2000), producido por la Foundation for Olympic and Sport Education (Fundación para la educación deportiva y olímpica), estos valores son reformulados en un lenguaje educativo apropiado para profesores, y se convierten en cinco temas:

- Cuerpo, mente y espíritu: inspirando a los niños a participar en la actividad física
- El juego limpio: el espíritu del deporte en la vida y la comunidad
- Multiculturalidad: aprendiendo a vivir con la diversidad
- Aspiración a la excelencia: identidad, autoestima y respeto propio
- El pasado y el presente de los Juegos Olímpicos: celebrando el espíritu olímpico

Formulados de esta manera, cada uno de estos valores representa no solo un componente acordado de un programa de educación olímpica, sino que también presenta un valor que es una prioridad para la mayoría de sistemas escolares del mundo.

El resto de esta lección explora el pensamiento actual y las investigaciones que se han llevado a cabo sobre cómo aprenden los niños y cómo enseñar estos valores de manera adecuada. Esperamos que esta exploración pueda ayudar a definir metodologías útiles para una pedagogía olímpica. Puede que también ayude a demostrar que la implementación de iniciativas de educación olímpica apoyan el mandato y los métodos de las escuelas y, por tanto, deberían recibir el apoyo de las autoridades educativas.

## 4. La enseñanza de los valores olímpicos

El desarrollo de valores o la educación moral/de valores es un proceso complejo que se produce en todos los aspectos de la vida de niños y jóvenes. En culturas tradicionales, influencias tales como la familia, la comunidad inmediata y la religión fueron los factores clave de este proceso. Estos factores siguen teniendo una influencia significativa. Sin embargo, hoy en día, en muchos países, la responsabilidad del desarrollo de los valores se ha asignado también a las escuelas en escenarios de enseñanza formal. Influencias globales como, por ejemplo, la TV, Internet, desplazamientos de población a causa de la guerra y las migraciones, y el hecho de convivir con personas de culturas muy distintas complica aún más los procesos de ayudar a los niños y a jóvenes a desarrollar valores positivos.

Desde los años 1960, el diseño curricular relacionado con la educación de valores en Norteamérica ha estado dominado por la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. En 1990, cuando escribí Fair Play for Kids, un proyecto de la Canadian Commission for Fair Play (Comisión Canadiense para el Juego Limpio), elaboré un marco pedagógico teórico basado en los enfoques de desarrollo hacia el razonamiento moral muy identificado con Lawrence Kohlberg (1981). El manual de recursos fue elaborado por profesores que trabajaban con niños de 8/9 a 11/12 años, e incluía la siguiente información para profesores de Hersh, et.al., Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg, (1979):

- Conocer lo que es justo y aprender a cooperar y compartir es lo que interesa a los niños de la escuela primaria, porque están desarrollando la capacidad de entender que otras personas ven el mundo de manera distinta, por ejemplo, con actividades cooperativas de resolución de problemas (p. 135).
- Los profesores pueden ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades de razonamiento moral proporcionando experiencias que planteen conflictos morales y exponiendo a los niños a otros modos de pensamiento más elevados que el suyo. La estimulación del desarrollo moral se produce cuando se presenta a los niños difíciles conflictos morales auténticos (p. 138-142).

Se identificaron dos procesos de aprendizaje en la bibliografía como importantes para ayudar a los niños entre 8 y 11 años a desarrollar su habilidad de hacer juicios morales, y fueron

destacados en todo el libro Fair Play for Kids (Binder, 1995, p. 4 ):

- Identificación y resolución de conflictos morales. Hablar es un componente muy importante del proceso de la resolución de conflictos y la toma de decisiones morales. La mayor parte de las actividades de este programa van acompañadas de una sección titulada Hablemos.
- Cambio de roles y de perspectivas. Los niños de estas edades tienden a ver su mundo desde un punto de vista egocéntrico. Los juegos, las simulaciones, los juegos con personajes, etc., les brindan la oportunidad de ponerse en la piel de otra persona.

Se diseñaron más de sesenta actividades para ayudar a los niños a explorar varios aspectos del juego limpio a través de estas estrategias de aprendizaje/enseñanza. Con las preguntas de la sección “Hablemos” de cada actividad se animaba a los estudiantes a participar en los “conflictos morales” y en los debates recomendados en la entonces bibliografía actual (Romance, et.al., 1986).

En el estudio para probar los “efectos en el desarrollo moral de los niños que hacen educación física utilizando las actividades educativas seleccionadas en Fair Play for Kids,” Gibbons, et.al. (1995) se encontró lo siguiente:

Los resultados apoyaron la principal hipótesis de que la implementación de un programa educativo diseñado especialmente puede provocar cambios en varias facetas del desarrollo moral... Estos resultados apoyan la teoría y la investigación empírica que afirma que el fomento del crecimiento moral no es una consecuencia automática de la participación en la actividad física, sino que la docencia organizada y sistemática de un diseño curricular bien fundamentado teóricamente es necesaria para lograr resultados. (p. 253)

El estudio de Gibbons et. al. empleó mediciones empíricas para probar las respuestas previas y posteriores a la intervención en las áreas de juicio moral, conciencia moral, intención moral y comportamiento prosocial. Estas mediciones se basaban o estaban muy relacionadas con las fases del modelo de desarrollo moral de Rest (1986). Los investigadores observaron que, “a

pesar de que los productos de este estudio (es decir, los cambios en las puntuaciones cuantitativas) eran visiblemente altos, los procesos por los que se produjeron estos cambios fueron menos discernibles”. (p. 254).

Precisamente los procesos “menos discernibles” y la toma de decisiones pedagógicas es lo que contribuye a estos procesos que ahora se han convertido en el centro de la teoría del diseño curricular relacionada con la ética y la educación moral.

Los modelos para el desarrollo moral aún proporcionan una plataforma para la investigación de aspectos aislados del juicio moral, pero la teoría del desarrollo moral ya no domina los debates sobre la educación ética y moral. Se ha producido un profundo giro en la perspectiva, ejemplificado en la transición de los escritos de Lawrence Walker, uno de los investigadores canadienses más conocidos en el campo de la educación moral. En 1994, en un artículo titulado “¿Adónde se dirige la psicología moral?” Walker escribe:

*“...ha quedado claro que esta penetrante influencia [de Kohlberg] ha dejado una visión bastante limitada del funcionamiento moral, que ahora debemos esforzarnos por superar. Esta visión limitada del funcionamiento moral surge de la noción de moralidad de Kohlberg a priori y, por consiguiente, es una noción limitada (siguiendo las tradiciones platónicas y kantianas en filosofía moral que ponen énfasis en la justicia y el individualismo), y de su descripción empobrecida del agente moral (siguiendo la tradición cognitiva-experimental en psicología del desarrollo y ejemplificada por su énfasis en las habilidades cognitivas utilizadas en las resolución de dilemas morales hipotéticos).” (p. 1).*

En la exploración de este cambio de perspectiva y de sus implicaciones para la educación olímpica, quiero destacar el trabajo de cuatro estudiosos: Martha Nussbaum (1986), filósofa; Carol Gilligan (1982), psicóloga; Nel Noddings (1984) y Maxine Greene (1995), ambas filósofas educativas y teóricas de diseños curriculares. Su trabajo nos ofrece una crítica de modelos de desarrollo moral de base cognitiva, concretamente, la tendencia de estos modelos a simplificar las complejas interacciones humanas y también a descontar los grupos de personas que no se ajustan al modelo. Sus trabajos nos ofrece directrices útiles para la elaboración de diseños

curriculares en educación ética/moral en el nuevo siglo. Así, estos trabajos tienen profundas implicaciones para los educadores olímpicos.

#### 4.1. Martha Nussbaum

En *The fragility of goodness* (1986) (en español, *La fragilidad de la bondad*), Nussbaum hace referencia a la literatura griega y explora cuestiones tales como: ¿De qué modo una buena vida humana depende de cosas que los seres humanos no controlan? ¿Cuáles son los límites de la “conciencia” en la búsqueda de una buena vida humana? ¿Cómo gestionan los seres humanos el conflicto contingente entre valores en sus vidas? Nussbaum está claramente incómoda con debates abstractos de dilemas morales y pone énfasis en la importancia de la emoción.

Nuestra tradición filosófica angloamericana ha tendido a asumir que el texto ético debería, en el proceso de cuestionamiento, conversar solo con el intelecto; no debería apelar a las emociones, los sentimientos y las respuestas de los sentidos. Platón afirma explícitamente que el aprendizaje ético debe realizarse separando el intelecto de nuestras otras partes meramente humanas... La conversación que mantenemos con una pieza de poesía trágica no es así. Nuestra actividad cognitiva, a medida que exploramos la concepción ética incorporada en el texto, incluye de manera central una respuesta emotiva. Descubrimos que pensamos lo que nos llega en parte notando cómo nos sentimos; nuestra investigación de nuestra geografía emocional es una parte importante de nuestra búsqueda del autoconocimiento (p. 15-16).

Existen dos aspectos del trabajo de Nussbaum que pueden tener implicaciones en la enseñanza de valores olímpicos. Ella defiende un enfoque de la ética que se centre en las experiencias vividas y en los conflictos morales de personas reales en situaciones reales, lo contrario a los debates intelectuales de dilemas morales abstractos. Asimismo, pone énfasis en la literatura - teatro, poesía, narrativa - como herramienta importante para la educación ética.

Nuestro alumno debe aprender a apreciar la diversidad de circunstancias en las que los seres humanos luchan por prosperar; esto significa que no se trata solo de aprender hechos sobre clases, razas, nacionalidades y orientaciones sexuales distintas de la propia, sino de acercarlo a estas vidas a través de la imaginación y convertirlo en participante en estas luchas (p. 51).

## 4.2 Carol Gilligan

En *A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (en español, *Una voz distinta: teoría psicológica y desarrollo de las mujeres*) de Carol Gilligan (1982), una antigua estudiante de Lawrence Kohlberg, se cuestionaban las conclusiones a las que llegó Kohlberg acerca del razonamiento moral de mujeres y chicas basado en el modelo de las "fases jerárquicas del razonamiento moral" de Kohlberg. Ella señala que los estudios de Kohlberg (y Piaget), realizados para desarrollar el modelo y sus descriptores, se basaban en muestras de poblaciones de chicos y chicas. Indica también que, tanto Kohlberg como Freud y Piaget antes que él, observaron que de algún modo las chicas no encajaban en sus modelos. Cuando las mujeres no se ajustan a los estándares de las expectativas psicológicas, afirma, la conclusión ha sido que algo iba mal con las mujeres (p.14).

Por ejemplo, describe un estudio de 1976 sobre la organización y la estructura de las actividades de juegos de 181 niños y niñas blancos de clase media en quinto grado, es decir, de diez y once años, que puso de manifiesto diferencias de género:

*"...los niños juegan al aire libre más a menudo que las niñas; los niños juegan más a menudo en grupos más grandes y de edades heterogéneas; compiten con mayor frecuencia y los juegos duran más que los juegos de las niñas... Los juegos de los niños parece que duran más no solo porque requieren un nivel más alto de habilidad y, por tanto, es menos probable que se aburran, sino porque cuando surgen disputas en el transcurso del juego, los niños eran capaces de resolver las disputas de manera más efectiva que las niñas... De hecho, parecía que los niños disfrutaban de los debates legales tanto como del propio juego e incluso los jugadores marginales que no jugaban tan bien o eran más pequeños participaban igualmente en estas riñas recurrentes. Por el contrario, el inicio de disputas entre las niñas tendía a terminar el juego."* (p. 10)

En este estudio, la conclusión del investigador (Lever, 1976) era la misma que la de Piaget: que en el sentido legal, lo que Piaget considera esencial para el desarrollo moral, "está mucho menos desarrollado en las niñas que en los niños" (Piaget, 1965, p. 77).



Estas diferencias entre géneros que se notaron en la temprana infancia con respecto a los juegos de los niños son aún más obvias, señala Gilligan, en la pubertad. Según Piaget, ella afirma que “los niños y niñas aprenden el respeto a las reglas necesarias para el desarrollo moral jugando a juegos con reglas y Lawrence Kohlberg añade que estas lecciones se aprenden de manera más efectiva con las oportunidades de la interpretación de roles que surgen en el transcurso de la resolución de disputas” (p.10). Gilligan sugiere que “en lugar de elaborar un sistema de reglas para resolver disputas, las niñas subordinaban la continuación del juego a la continuación de las relaciones” (p. 10). Gilligan afirma que:

La sensibilidad hacia las necesidades de los demás y la aceptación de su responsabilidad para cuidar conduce a las mujeres a escuchar voces distintas de la propia y a incluir en su juicio otros puntos de vista. La debilidad moral de las mujeres, manifestada en una aparente difusión y confusión de juicio, es así inseparable de la fuerza moral de las mujeres, una preocupación esencial por las relaciones y las responsabilidades (pp. 16-17).

“La reticencia a juzgar,” sugiere, “puede ser indicativo del cuidado y preocupación por los otros que infunde la psicología del desarrollo de las mujeres y estos factores sean responsables de lo que se observa generalmente como algo problemático en su naturaleza” (pp. 16-17).

### 4.3 Nel Noddings

En *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (en español, *El cuidado: un enfoque femenino a la ética y la educación moral*), Noddings (1984) propone una ética basada en el cuidado y con base en la receptividad, capacidad de relación y sensibilidad. En su libro, Noddings reflexiona sobre el desarrollo moral.

Muchos de nosotros en educación somos muy conscientes de la distorsión resultante de un énfasis indebido en justificaciones y juicios morales. Por ejemplo, la teoría de Lawrence Kohlberg se mantiene ampliamente como modelo de la educación moral,

pero en realidad es sencillamente una descripción jerárquica del razonamiento moral. Se sabe, además, que la descripción podría no ser precisa. Concretamente, el hecho de que a menudo parece que las mujeres pueden estar “encalladas” en la fase tres podría cuestionar la precisión de la descripción...

Las mujeres, quizás una gran mayoría de mujeres, prefieren comentar los problemas morales en términos de situaciones concretas. Se acercan a los problemas morales no como problemas intelectuales que se deben resolver mediante un razonamiento abstracto, sino como problemas humanos concretos que se viven y deben resolverse en la vida...Enfrentadas a un hipotético dilema moral, a menudo las mujeres solicitan más información. (p. 96)

Noddings recomienda que las escuelas deberían “rediseñarse deliberadamente para fomentar el cuidado y el cuidado a las personas” (p.182). Describe cuatro estrategias principales para alimentar el ideal ético: diálogo, práctica, confirmación y modelado. La mayor parte de educadores físicos y deportivos afirmarían que el deporte jugado con el espíritu de los ideales olímpicos ofrece un contexto dentro del cual pueden aplicarse y practicarse todas estas estrategias. Respecto a la confirmación, Noddings destaca la importancia de la relación especial del profesor con el estudiante.

Una profesora no puede “hablar” esta ética. Debe vivirla, y esto implica el establecimiento de una relación con el alumno. Además de hablar con él y demostrarle que le importa, establece una práctica cooperativa con él. El alumno está aprendiendo no solo matemáticas o estudios sociales, aprende a ser una persona que cuida. Al educar moralmente, la profesora aspira a inducir un mejor sentido de la moral en el estudiante... Todo lo que hacemos nosotros como profesores tiene alusiones morales. A través del diálogo, el modelado, la provisión de práctica y la atribución de mejores motivos, el cuidado individualizado como profesora nutre el ideal ético.” (p. 179)

“Los profesores modelan el cuidado”, afirma, “cuando animan de manera constante la autoafirmación responsable de los estudiantes” (Noddings, 1988, p. 222). Esta declaración

podría hacerse con igual convicción sobre una relación especial entre un entrenador y sus atletas.

Destacar el papel esencial de los profesores como “cuidadores individualizadores” en sus relaciones con estudiantes y como modelos de acción ética debe ser un componente prominente de las futuras iniciativas educativas olímpicas. Cada día de enseñanza/entrenamiento está lleno de cientos de momentos pedagógicos instantáneos. A cada momento los profesores y entrenadores tienen que responder de manera adecuada. Es en estos importantes momentos pedagógicos instantáneos que el profesor o el entrenador da una respuesta que inspira, afirma, anima o corrige a un alumno o atleta, y tiene la oportunidad de darles un empujoncito suave por el camino de la vida ética y justa.

Las ideas y conclusiones de Nussbaum, Gilligan y Noddings alejan a los educadores olímpicos del aprendizaje de valores a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la resolución de dilemas éticos mediante la aplicación cognitiva y bien razonada de principios y conceptos universales, y los encamina hacia un proceso de enseñanza y que es mucho más complejo y que ayuda a los más jóvenes a explorar sus respuestas intelectuales así como emocionales a las cuestiones éticas; y que pone énfasis en el cuidado y la compasión por los demás. Los educadores olímpicos deben alejarse de la seguridad y certeza de las reglas de enseñanza, castigos y principios aplicables universalmente para acercarse hacia una visión imaginativa, holística, diversa y al mismo tiempo inclusiva para enseñar los valores olímpicos.

#### **4.4 Maxine Greene**

Para intentar entender lo que significa “acercarse” a una nueva visión de la pedagogía de la educación olímpica llegamos al trabajo de Maxine Greene. En *Releasing the Imagination* (en español, *Liberando la imaginación*), Greene destaca en que la enseñanza y el aprendizaje —en escuelas y en el deporte— son cuestiones que deben “romper las barreras de las expectativas, el aburrimiento y la predefinición” (p.14). Afirma que es “la imaginación lo que abre nuestros ojos al mundo más allá de nuestra experiencia, permitiéndonos crear, cuidar a los demás y adivinar un cambio social” (contracubierta del libro). La imaginación tiene que formar parte de toda buena enseñanza y buen entrenamiento. Simplemente enseñar a jugar al baloncesto no

es suficiente para convertir a alguien en buen jugador de baloncesto. De algún modo, los profesores y entrenadores comunican maneras de hacer las cosas que permiten a los alumnos poner en práctica a su modo lo que ven, oyen y experimentan. “Enseñar, como mínimo en una dimensión, es proporcionar a las personas los trucos y los conocimientos que necesitan para enseñarse a ellos mismos” (p.14). Es una forma de inventiva, un uso de la imaginación.

Es la imaginación, “con su capacidad de ordenar el caos y de abrir la experiencia a lo misterioso y lo extraño” (p.23) lo que mueve a profesores y entrenadores, estudiantes y atletas a viajar donde nunca han estado antes (p.23). El papel de la imaginación, afirma, “no es resolver, no es indicar el camino, no es mejorar. Es despertar, divulgar lo normalmente no visto, no oído y lo inesperado” (p.28).

Greene celebra la incorporación de las artes en el proceso. “Los encuentros con las artes tienen un poder único para liberar la imaginación. Las historias, poemas, exhibiciones de danza, conciertos, pintura, películas, teatro, etc. tienen el potencial de proporcionar un placer remarcable a aquellos que desean llegar hasta ellos y participar”. (p.27). Diría que este viaje “imaginativo” también sucede en la educación física y deportiva ya que los estudiantes enlazan mente y espíritu en el desarrollo de sus capacidades físicas y en el agón (conflicto) con un oponente.

Maxine Greene sugiere que es a través de la estimulación de la imaginación que los niños se ven a ellos mismos y las posibilidades de su mundo de distinta manera. Pone énfasis en el hecho de que las artes son el lugar en que la imaginación de los niños se puede estimular mejor. Imágenes del programa VISA “Olympics of the Imagination” (Los Juegos Olímpicos de la imaginación) de los Juegos Olímpicos de Sydney demuestran el poder que tiene un evento imaginativo y apasionante como unos Juegos Olímpicos para presentar los ideales del deporte, la paz, la amistad y el juego limpio en representaciones artísticas.

## 5. Conclusión

Pierre de Coubertin pareció entender la importancia de la emoción y la imaginación como herramientas pedagógicas. En su planificación para la promoción y celebración de Juegos Olímpicos, integró símbolos, ceremonias, música, espectáculos y cultura. Y desde los primeros Juegos Olímpicos modernos el mundo se ha inspirado cada cuatro años en historias emotivas de triunfo y fracaso atlético. Estas historias actúan como modelos y como confirmación de futuras generaciones de personas que podrían conseguir grandes logros. Es necesario un enfoque imaginativo a la enseñanza de los valores olímpicos para ayudarnos a todos a romper las barreras de la tradición y el prejuicio que a veces nos sumen en la desesperación ante el dopaje, la violencia y el engaño. Los educadores olímpicos deben ayudar a sus estudiantes y atletas a ver el mundo de manera distinta, a verse mutuamente de manera distinta y a cambiar comportamientos a fin de que actúen de manera distinta. Si no somos parte de la solución, somos parte del problema.

Además, como sugiere Coubertin, esta estimulación de la imaginación se produce también en la lucha por lograr la excelencia física. El compromiso de todo el cuerpo en el dominio físico implica no solo los ámbitos físico, mental e intelectual, sino también el emocional y el imaginativo (por ejemplo, la visualización positiva) y, según las enseñanzas tradicionales de las Primeras Naciones, del ámbito espiritual. Mente, cuerpo, espíritu (y emociones) se unen en una representación sublime de cualquier tipo, atlético o artístico. De Coubertin afirmó que tanto si escalas una montaña o juegas al rugby, el efecto es el mismo.

Diría que la imaginación debe ser un principio organizador de todas las futuras iniciativas educativas de educación olímpica. El motivo por el que el Movimiento Olímpico une deporte y cultura es porque juntos estimulan la imaginación y nos motivan a todos a luchar por un “mundo mejor y más pacífico”. Cuando los maestros participan en iniciativas de educación olímpica, este principio es claramente evidente en el trabajo que hacen con los estudiantes. Los alumnos participan en actividades artísticas, musicales, literarias y teatrales. Be A Champion in Life (Binder, 2000) fue un ejemplo del esfuerzo por elaborar un diseño curricular internacional que apoyara el trabajo de estos profesores mediante la identificación y presentación de distintos tipos de actividades imaginativas que apoyarían y afirmarían el

desarrollo de comportamientos relacionados con los valores del Movimiento Olímpico como se describió arriba. Probadas en grupos piloto en China, Sudáfrica, Brasil, Australia e Inglaterra, las actividades de este manual parecen funcionar muy bien en distintos contextos culturales. Los resultados de estas intervenciones en clase se están redactando para su publicación.

En Canadá, gracias al trabajo del Institute for Olympic Education (Instituto para la Educación Olímpica) de la Universidad de Alberta, dos estudios piloto exploraron distintas maneras de ayudar a los profesores a implementar programas imaginativos e integrados en el currículum basados en los valores del Olimpismo. Uno de estos estudios estaba situado en una comunidad rural con una enorme población aborígen y metis. La comunidad decidió que sus hijos participaran en un programa variado y creativo de deporte y actividad física como manera de construir puentes entre los jóvenes de distintas tradiciones culturales. El segundo proyecto con un objetivo similar se llevó a cabo en tres escuelas de ciudad. El proyecto de investigación incluía el desarrollo de instrumentos de medición para probar y valorar los cambios en valores y comportamientos como resultado de las intervenciones. Se aprendió mucho acerca de las complejidades de la implementación de las iniciativas de educación olímpica en situaciones de la vida real de la escuela/comunidad. Actualmente el equipo de investigación del Instituto para la Educación Olímpica está analizando los datos para su publicación.

Hoy en día, se solicita a cada ciudad candidata a la organización de los Juegos Olímpicos que presente sus planes para una iniciativa de educación olímpica. El reto para todos los que creen que el deporte y la actividad física proporcionan un contexto para el aprendizaje de la vida es cómo llevar a cabo estos objetivos. Como escribió el propio Coubertin, no es suficiente hablar de ellos; deben practicarse. El legado de la educación olímpica, especialmente en el nivel de la escuela primaria y secundaria sería servir de “puente” entre la lucha por la excelencia de los atletas de élite y la realización del sueño de un niño que desea saltar el banco de la escuela. ¿Qué legado podría ser mayor?

## Bibliografía

Binder, D. L. (2000). *Be a champion in life: International teacher's resource book*. Athens: Foundation of Olympic and Sport Education.

Binder, D. L. (1995). *Fair play for kids: A handbook of activities for teaching fair play*. Ottawa: Fair Play Canada.

Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method, Second, revised edition*. New York: The Crossroad Publishing Corporation.

Gessman, R. (1992). *Olympische Erziehung in der Schule unter besonderer Beruecksichtigung des Fair-play Gedankens [Olympic education and its school application. Olympic education in schools within the special context of the fair play idea]*. Paper presented at the Proceedings of the First National Teacher Professional Workshop of the National Olympic Committee of Germany, Olympia, Greece, September 7-15, 1991.

Gibbons, S., Ebbeck, L. & Weiss, M. (1995). *Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 247-255.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Gruepe, O. (1996). *Die olympische Idee ist paedagogisch: Zu Fragen und Problemen einer "olympische Erziehung"*. In N. Mueller & M. Messing (Eds.), *Auf der Suche nach der Olympischen Idee* (pp. 23-38). Frankfurt: Agon-Sportverlag.

International Olympic Committee. (2000). *Olympic Charter*. Lausanne: IOC.

Hersh, R. H., Paolitto, D. P., & Reimer, J. (1979). *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg*. New York: Longman.

Kidd, B. (1985). *The legacy of Pierre de Coubertin*. Paper presented at the Olympic Academy of Canada, Vancouver, B.C.

Kidd, B. (1996). *Taking the rhetoric seriously: Proposals for Olympic education*. *Quest*, 48(1), 82-92.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.

Lever, J. (1976). *Sex differences in the games children play*. *Social Problems*, 23(4, April), 479-488.

Müller, Norbert. (2004). *Educación olímpica: lección universitaria olímpica*. Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics UAB. Càtedra Internacional de Olimpismo (CIO-UAB). [Consultado: 14/10/04]. [http://olympicstudies.uab.es/lectures/web/pdf/spa\\_muller.pdf](http://olympicstudies.uab.es/lectures/web/pdf/spa_muller.pdf)

Naul, R. 2002. Olympische Erziehung: Ein integriertes Konzept fuer Schule und Verein. Bewerbung fuer die Olympischen Sommerspiele 2012 in Duesseldorf Rhein-Ruhr.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangement. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.

Nussbaum, M. C. (1986). *The fragility of goodness: luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. New York: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child / Jean Piaget, with the assistance of seven collaborators (Marjorie Gabain, Trans.)*. New York: Free Press.

Piaget, J. (1975). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield.

Rail, G. (1996). Beyond "talking heads:" Towards an empowering pedagogy in Olympic education. Paper presented at the Preliminary Congress on Olympic Education in Schools, Olympia, Greece, September 12-16, 1996.

Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.

Romance, T. J., Weiss, M. R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2, January), 126-136.

Walker, L. J. (1995). Whither moral psychology? *Moral Education Forum*, 20(1), 1-8.



## Olimpismo en las escuelas: educación olímpica como centro en la educación de valores

Para comprender el Olimpismo como se articula en los principios fundamentales de la Carta Olímpica es fundamental tener en cuenta el llamamiento que hace a la importancia del mandato educativo de los Juegos Olímpicos. Es un mandato para la educación de valores. Este trabajo explora la teoría pedagógica y de diseño curricular relacionada con la enseñanza de valores que parecen cercanos al concepto del Olimpismo. Desde los años 60, el diseño curricular relacionado con la educación de valores ha estado dominado por la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1981).

**Deanna Binder**  
University of Alberta, Canadá



Centre d'Estudis Olímpics  
Universitat Autònoma de Barcelona

Edifici N. 1a. planta  
08193 Bellaterra (Barcelona)  
Espanya

Phone +34 93 581 1992  
Fax +34 93 581 2139

<http://ceo.uab.cat>  
[ceoe@uab.cat](mailto:ceoe@uab.cat)