



sumario summary

EDITORIAL EDITORIAL

93 Jugar, juego, deporte: para una teoría filosófica del deporte

Play, games and sport: A philosophical approach to sport

Rui Proença Garcia

PRESENTACIÓN PRESENTATION

97 Primer monográfico de CCD

First monograph of CCD

Francisco Javier López Frías, Antonio Sánchez Pato, Xavier Gimeno Monfort

ARTÍCULOS ARTICLES

99 The Playing of Games: Kierkegaard's Influence on Two Elements of Suits' Tricky Triad

El jugar a juegos: La influencia de Kierkegaard en dos elementos de la triada lúdica de Suits

Chad Carlson

109 Rewarding Participation in Youth Sport: Beyond Trophies for Winning

Premiando la participación en el deporte para jóvenes: más allá de los trofeos por ganar

Colleen English

119 The Value of Play and the Good Human Life

El valor del juego en la vida humana

Shawn E. Klein

127 Towards a High Definition of (Olympic) Sport

Hacia una alta definición del deporte (olímpico)

Filip Kobiela

137 eSport: Towards a Hermeneutic of Virtual Sport

eSport: Hacia una hermenéutica del deporte virtual

Antonio Sánchez Pato, Joshua Davis Remillard

147 El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física

The play as a process of subjectivation and its justification in the curriculum of Physical Education

Wenceslao García-Puchades, Óscar Chiva-Bartoll

157 Manuel Vázquez Montalbán: una teoría crítica del deporte

Manuel Vázquez Montalbán: A critical theory of sport

Jordi Osúa Quintana

167 Hermenéutica heideggeriana aplicada al deporte: *Mitsein* y *aletheia*

Heideggerian Hermeneutics Applied to Sport:

Mitsein and *aletheia*

Gonzalo Ramírez-Macías

175 De la inherencia histórica del juego motriz al potencial educativo del deporte

From the historical inheritance of motor game to the educational potential of the sport

Abel Merino Orozco, Ana Arraiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra

183 ¿Juegos de palabras o palabras que juegan? Sobre la naturaleza jurídica de los juegos deportivos

Word games or playing words? On the juridical nature of sporting games

Raúl Martínez-Santos

CCD no se responsabiliza de las opiniones expresadas por los autores de los artículos. Prohibida la reproducción total o parcial de los artículos aquí publicados sin el consentimiento del editor de la revista.

CCD is not responsible for the opinions expressed by the authors of the articles published in this journal. The full or partial reproduction of the articles published in this journal without the consent of the editor is prohibited.

Los resúmenes de los trabajos publicados en la Revista Cultura_Ciencia_Deporte, se incluyen en las bases de datos: ISI Web of Science, SCOPUS, EBSCO, IN-RECS, DICE, LATINDEX, REDALYC, DIALNET, RESH, COMPLUDOC, RECOLECTA, CEDUS, REDINET, SPORTDISCUS, MIAR, PSICODOC, CIRC, DOAJ, ISOC, DULCINEA, SCIRUS, WORLDCAT, LILACS, GTBib, RESEARCH GATE, SAFETYLIT, REBIUN, Universal Impact Factor, Genamics, Index Copernicus, e-Revistas, Cabell's Directory. Scientific Journal Impact Factor, ERIH PLUS, DLP, JOURNALS FOR FREE, BVS, PRESCOPUS RUSSIA, JournalTOCs, Viref, Fuente Académica Plus, ERA. Sello de calidad en la cuarta convocatoria de evaluación de la calidad editorial y científica de las revistas científicas Españolas, FECYT 2013. Los artículos de la revista CCD son valorados positivamente por la ANECA para la evaluación del profesorado (ANEP/FECYT [A]).

The abstracts published in Cultura_Ciencia_Deporte are included in the following databases: ISI Web of Science, SCOPUS, EBSCO, IN-RECS, DICE, LATINDEX, REDALYC, DIALNET, RESH, COMPLUDOC, RECOLECTA, CEDUS, REDINET, SPORTDISCUS, MIAR, PSICODOC, CIRC, DOAJ, ISOC, DULCINEA, SCIRUS, WORLDCAT, LILACS, GTBib, RESEARCH GATE, SAFETYLIT, REBIUN, Universal Impact Factor, Genamics, Index Copernicus, e-Revistas, Cabell's Directory. Scientific Journal Impact Factor, ERIH PLUS, DLP, JOURNALS FOR FREE, BVS, PRESCOPUS RUSSIA, JournalTOCs, Viref, Fuente Académica Plus, ERA. Seal of quality in the fourth call for evaluation of scientific and editorial quality of Spanish scientific journals, FECYT 2013. Articles from this journal are positively evaluated by the ANECA in the evaluation of Spanish professors (ANEP/FECYT [A]).

EDITOR JEFE EDITOR-IN-CHIEF

Dr. D. Antonio Sánchez Pato, (UCAM), España

EDITORES EDITORS

Lucía Abenza Cano, (UCAM), España
Jacobó A. Rubio Arias, (UCAM), España

EDITORES ASOCIADOS ASSOCIATED EDITORS

Juan de Dios Bada Jaime, (UCAM), España
Antonio Calderón Luquin, University of Limerick, Irlanda
José Luis Arias Estero, (UCAM), España

EDITORES DEL MONOGRÁFICO SPECIAL ISSUE EDITING TEAM

Francisco Javier López Frías
Antonio Sánchez Pato
Xavier Gimeno Monfort

CONSEJO DE REDACCIÓN DRAFTING COMMITTEE

Dr. D. Joy Butler, The University of British Columbia, Canadá
Dr. D. Rui Proença de Campos García, Universidade do Porto, Portugal
Dra. D^a. Julie Brunton, Leeds Trinity University, Reino Unido
Dr. D. Ashley Casey, University of Bedfordshire, Reino Unido
Dr. D. Ben Dyson, The University of Auckland, Nueva Zelanda
Dr. D. M. Fernandez Balboa, Universidad Autónoma de Madrid, España
Dr. D. Peter Hastie, University of Auburn, Estados Unidos
Dr. D. Klaus Heinemann, University of Hamburg, Alemania
Dr. D. José A. López Calbet, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
Dra. D^a. Ann MacPhail, University of Limerick, Irlanda
Dr. D. Jorge Olimpo Bento, Universidade do Porto, Portugal
Dr. D. Alan Ovens, The University of Auckland, Nueva Zelanda
Dr. D. Pierre Parlebas, Université Paris-Sorbonne, Francia
Dr. D. Oleg Sinelnikov, University of Alabama, Estados Unidos
Dr. D. Cesar Torres, The College at Brockport State University of New York, USA
Dra. D^a. Kathleen Williams, The University of North Carolina, USA

ÁREA DE EDUCACIÓN EDUCATION

Dr. D. Alexander Gil Arias, (UCAM), España
Dr. D. Luis García-González, Universidad de Zaragoza, España

ÁREA DE RENDIMIENTO PERFORMANCE

Dr. D. Domingo Jesús Ramos, (UCAM), España
Dr. D. Fernando Alacid Cárceles, (UCAM), España

ÁREA DE SALUD HEALTH

Dr. D. Aarón Manzanera Serrano, (UCAM), España
Dr. D. Francisco Jesús Llorente Cantarero, (UCAM), España

ÁREA DE ENSAYOS ESSAYS

Dr. D. Rui Proença de Campos García, Universidade do Porto, Portugal

ÁREA DE GESTIÓN Y RECREACIÓN MANAGEMENT AND RECREATION

Dr. D. Francisco Segado Segado, (UCAM), España

SECCIÓN TÉCNICA TECHNICAL SUPPORT

D. Juan Alfonso García Roca, (UCAM), España
D. Benito Zurita Ortiz, (UCAM), España
D. Eneko Emparanza Baumgart, (UCAM), España
D^a. Nieves García Cabrero, (UCAM), España

ASESORÍA JURÍDICA LEGAL ADVISER

D. Javier Albacete García, (UCAM), España

SECRETARÍA SECRETARY

D. Gines Jiménez Espinosa, (UCAM), España

ENTIDAD EDITORA PUBLISHING ORGANIZATION

Universidad Católica San Antonio

FACULTAD DE DEPORTE

Campus de los Jerónimos s/n. 30107 Guadalupe (Murcia). España
Telf. 968 27 88 24 - Fax 968 27 86 58
<http://ccd.ucam.edu/> • ccd@ucam.edu

REALIZACIÓN REALIZATION

J. Iborra (joaquiniborra@gmail.com)

DEPÓSITO LEGAL LEGAL DEPOSIT

MU-2145-2004

I.S.S.N. I.S.S.N.

1696-5043

I.S.S.N. DIGITAL DIGITAL I.S.S.N.

1989-7413

DOI DOI

10.12800/ccd

TIRADA ISSUES

300

CONSEJO ASESOR EDITORIAL BOARD

REVISORES REVIEWERS

Maria Perla Moreno Arroyo, Universidad de Extremadura, España
Gudberg K. Jonsson, University of Iceland, Islandia
Valentino Zurloni, University of Milano-Bicocca, Italia
Antonio S. Almeida Aguiar, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España
Jorge García-Uruñe, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Susanna Soler Prat, INEFC-Barcelona, España
J. Gualberto Cremades, Barry University, Estados Unidos
Carles Santacana i Torres, Universidad de Barcelona, España
Maria Luisa Santos Pastor, Universidad Autónoma de Madrid, España
Alfonso Valero Valenzuela, Universidad de Murcia, España
Iradge Ahrabi-Fard, University of Northern Iowa, Estados Unidos
Victor Andrade de Melo, Universidad Federal de Rio de Janeiro, Brasil
J Arturo Abroades Valeiras, Universidad de Murcia, España
Xavier Aguado Jódar, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Juan Aldaz Arregui, Universidad del País Vasco, España
Luis Alegre Durán, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Samaría Ali Cader, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
José Ignacio Alonso Roque, Facultad de Educación Universidad de Murcia, España
María Teresa Anguera Argilaga, Universidad de Barcelona, España
Eusebio Andreu Cabrera, Universidad de Alicante, España
Juan Antón García, Universidad de Granada, España
Antonio Antúnez Medina, Universidad de Extremadura, España
Vicente Añó Sanz, Universidad de Valencia, España
Gloria Balagué Gea, Universidad de Illinois, Estados Unidos
Noelia Belandero Pedreño, Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Artur L. Bessa de Oliveira, Universidad Federal de Uberlândia, Brasil
Alberto Blazquez Manzano, Universidad Internacional La Rioja, España
Paula Botelho Gomes, Universidade do Porto, Portugal
Daniel Botero, Universidad de La Sabana (Unisabana), Colombia
Danielli Braga de Mello, Univ. Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Erica M. Buckenidge, University of Calgary, Canadá
Pablo Buitrago Naranjo, Universidad Camilo José Cela, España
Daniel Calabuig Moreno, Universidad de Valencia, España
Julio Calleja González, Universidad del País Vasco, España
Daniel G. Campos, Brooklyn College, City University of New York, Estados Unidos
Antonio Campos Izquierdo, Universidad Politécnica de Madrid, España
Andreu Campos Povill, Universidad de Lleida, España
Juan del Campo Vecino, Universidad Autónoma de Madrid, España
José Carlos Caracul Tubio, Universidad de Sevilla, España
Ana Carbonell Baeza, Universidad de Granada, España
David Cárdenas Vélez, Universidad de Granada, España
David Casamichana Gómez, Universidad Europea del Atlántico, España
Francisco Javier Castejón Oliva, Universidad Autónoma de Madrid, España
Julen Castellano Paulis, Universidad del País Vasco, España
Eduardo Cervelló Gimeno, Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Mikel Chivite Izco, Universidad de Zaragoza, España
Paulo Coelho de Araujo, Universidad de Coimbra, Portugal
Carlos Colaço, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal
Filipe A. Conceição, Universidad de Oporto, Portugal
Montserrat Cumellas Riera, Universidad de Barcelona, España
Antonio Cunha, Universidade do Minho, Portugal
Fernando del Villar Álvarez, Universidad de Extremadura, España
Manuel Delgado Fernández, Universidad de Granada, España
Miguel Ángel Delgado Noguera, Universidad de Granada, España
Mario Díaz del Cuetto, Universidad Autónoma de Madrid, España
Fernando Dieffenhaefer, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alberto Dorado Suárez, Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Castilla-La Mancha, España
Barry Drust, Liverpool John Moore University, Reino Unido
Antonio Jaime Eira Sampaio, Universidad Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Luis Espejo Antúnez, Universidad de Extremadura, España
Joseba Etxebeste Otegi, Universidad del País Vasco, España
José Luis Felipe Hernández, Universidad Europea de Madrid, España
Francisco Javier Fernández-Río, Universidad de Oviedo, España
Carmen Ferragut Fiol, Universidad de Alcalá, España
Jean Frisca, University of Craiova, Rumania
Maite Fuentes Aziproz, Universidad del País Vasco, España
Joan Fuster Matute, INEFC de Lleida, España
Leonor Gallardo Guerrero, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Luis Miguel García-López, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Alejandro García Mas, Universidad Islas Baleares, España
María García Tascón, Universidad Pablo de Olavide, España
Julio Garganta da Silva, Universidade do Porto, Portugal
Francisco J. Giménez Fuentes-Guerra, Universidad de Huelva, España
Fernando Gimeno Marco, Universidad de Zaragoza, España
Teresa González Aja, Universidad Politécnica de Madrid, España
Juan José González Badillo, Universidad Pablo Olavide, España
David González-Cutre, Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Sixto González-Villora, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Jean F. Gréhaigne, Université de Besançon, Francia
Victoria Goodyear, Universidad de Birmingham, Reino Unido
Barrie Gordon, Universidad de Auckland, Nueva Zelanda
Amandio Graça, Universidad de Oporto, Portugal
Marcos Gutiérrez Dávila, Universidad de Granada, España
David Gutiérrez Díaz Del Campo, Universidad de Castilla-La Mancha, España
John Hammond, University of Canberra, Australia
Antonio Hernández Mendo, Universidad de Málaga, España
David Hortiguera Alcalá, Universidad de Burgos, España
Carlos Hue García, Universidad de Zaragoza, España
Emanuele Sidori, Universidad de Roma "Foro Italico", Italia
Jose Emilio Jiménez-Beatty Navarro, Universidad de Alcalá, España
Ana Concepción Jiménez Sánchez, Universidad Politécnica de Madrid, España
Carlos Lago Peñas, Universidad de Vigo, España
Daniel Lapresa Ajami, Universidad de La Rioja, España
Amador Jesús Lara Sánchez, Universidad de Jaen, España
Pere Lavega Burgues, Universidad de Lleida, España
Adrian Lees, Liverpool John Moores University, Reino Unido
Nuno Leite, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
José Luis López Elvira, Universidad de Elche, España
Pedro Ángel López Miñarro, Universidad de Murcia, España
Victor López Pastor, Universidad de Valladolid, España
Victor López Ros, Universitat de Girona
Alberto Lorenzo Calvo, Universidad Politécnica de Madrid, España
Teresa Marinho, Universidade do Porto, Portugal
Rafael Martín Acero, Universidad de A. Coruña, España
Estelío Henrique Martin Dantas, Univ. Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Óscar Martínez de Quel Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España
M^a Eugenia Martínez Gorroño, Universidad Autónoma de Madrid, España
María del Pilar Martos Fernández, Universidad de Granada, España
Barbara Mausser, Universitat degli studi di Roma Tor Vergata, Italia
Jaimie M. McMullen, University of Limerick, Irlanda
Nuria Mendoza Laiz, Universidad Castilla-La Mancha, España
Rafael Meirino Marbán, Universidad de Málaga, España
Isabel Mesquita, Universidad de Oporto, Portugal
Juan Antonio Moreno Murcia, Universidad Miguel Hernández de Elche, España
María José Mosquera González, Universidad de A Coruña, España
Alain Mouchet, Université Paris-Est Créteil Val de Marne, Francia
Mauricio Murad Ferreira, Universidad de Rio de Janeiro, Brasil
Daniel Navarro Ardoy, Universidad de Granada, España
Fernando Navarro Valdivielso, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Sandro Nigg, University of Calgary, Canadá
Sakis Pappous, University of Kent, Reino Unido
David D. Pascoe, Auburn University, Estados Unidos
Antonio Pereira, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Portugal
Ángel Luis Pérez Puyoy, Universidad de León, España
Javier Pérez Tejero, Universidad Politécnica de Madrid, España
Stevó Popovic, University of Montenegro, Serbia y Montenegro
Nuria Puig Barata, Universidad de Barcelona, España
Xavier Pujadas i Martí, Universitat Ramon Llull, España
Raul Reina Vallo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Antonio Riera Herráiz, Universidad Politécnica de Madrid, España
Juan Pedro Rodríguez Ribas, Universidad de Gales Málaga, España
Antonia Pelegrín Muñoz, Universidad Miguel Hernández de Elche, España
F. Javier Rojas Ruiz, Universidad de Granada, España
Ramiro J. Rolim, Universidad de Oporto, Portugal
António Rosado, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal
Bruno Ruscello, University of Roma "Tor Vergata", Italia
Pedro Antonio Sánchez Miguel, Universidad de Extremadura, España
Joquín Sanchis Moysi, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
Tania Santos Giani, Universidade Estácio de Sá, Brasil
Pedro Sequeira, Research Unit of the Polytechnic Institute of Santarém, Portugal
Celeste Simoes, Faculdade de Motricidade Humana Lisboa, Portugal
Jorge Teijeiro Vidal, Universidad de A. Coruña, España
Ana Luisa Teixeira Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Nicolás Terrados Cepeda, Universidad de Oviedo, España
Miquel Torregrosa, Universidad Autónoma de Barcelona, España
Javier Valenciano Valcárcel, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Alejandro Vaquera, Universidad de León, España
Alfonso Vargas Macías, Centro de Invest. Flamenco Teletshua, España
Arsenio Veicsteinas, Università degli Studi di Milano, Italia
Oscar Veiga Núñez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Francisco J. Vera García, Universidad de Elche, España
Miguel Vicente Pedraz, Universidad de León, España
Helena Vila Suárez, Universidad de Vigo, España
Manuel Vizuete Carrizosa, Universidad de Extremadura, España
Erik Wikstrom, University of North Carolina, Estados Unidos
Manuel Zarzoso Muñoz, University of Michigan, Estados Unidos

Jugar, juego, deporte: para una teoría filosófica del deporte

Play, games and sport: A philosophical approach to sport

“En el principio era el Verbo”.

Así comienza el Evangelio según San Juan¹.

Verbo es la palabra que indica una acción. “Jugar” es un verbo, luego indica una acción. La palabra deporte no es un verbo. Es un sustantivo, es una “cosa”. No es una acción. La acción es dada por la palabra “jugar”. Jugar es la acción en el deporte.

Jugar es juego, es deporte. Juego y deporte, no siendo en apariencia iguales, tienden a lo mismo. Son el resultado de un acto consciente, que se expresa por el verbo. De la misma manera que en el Evangelio la Palabra [el Verbo] se hizo carne, en el juego el verbo [“jugar”] se hizo deporte.

Juego, jugar y jugador indican una idea que se concreta en el deporte, que a su vez se concreta en el ser humano, porque jugar es una característica humana. El animal no juega. Responde a instintos, a pulsiones biológicas. El ser humano coloca en el acto de jugar un sentido más allá del instintivo, o más allá de atributos propios de la animalidad. ¡Por eso, es cultura!

Jugar, en cuanto Verbo, es una acción consciente con sentido cultural, por lo que jugar es humano. En tanto que humano, puede y debe ser pensado profundamente. Puede ser interpretado y analizado. Es un campo interesante para comprender el ser humano a partir de una acción. ¡Es una posibilidad para una hermenéutica de la acción!

La hermenéutica no tiene que limitarse únicamente a textos religiosos o filosóficos. Puede ir más allá. El deporte puede ser una clave hermenéutica de la sociedad porque en el deporte se juega, porque en el deporte existe el Verbo, que también es el *Logos*. El conocimiento y la acción establecen una relación dialéctica, de la que el deporte es expresión viva.

No sabemos si ya es posible crear una nueva área de conocimiento denominada “*deportología*”. Quizá no, o

quizá todavía no. Todavía no exista un soporte teórico para concretar esta posibilidad epistemológica.

Es común hablar de hermenéutica bíblica, jurídica, filológica y, entre otras, cultural. De este rápido repaso a los dominios de aplicación de la hermenéutica, resulta la idea de que la hermenéutica se centra en palabras, sea la de Dios, o las de los hombres. El deporte puede no ser palabra, pero es Verbo, es acción que nace de la palabra.

El acto de jugar es doblemente acción por ser un acto y un Verbo. De este modo, el jugar se convierte en susceptible de una hermenéutica en el sentido más profundo del concepto clásico, porque permite conocer al hombre que juega, es decir, al jugador. Es por eso que es importante establecer una filosofía del deporte o una filosofía desde el deporte. Sí, porque el deporte contiene elementos que permiten comprender a las diversas dimensiones de la persona. El deporte no debe esperar a que la filosofía general establezca su filosofía, debiendo él mismo ser el elemento de un *Logos*, de una visión del mundo. Ver el mundo desde el deporte puede ser nuestro próximo reto.

Intentemos ver el mundo a través del deporte, empleando como ejemplo la ética, que es una importante dimensión de la filosofía.

Un gran pensador portugués, Manuel Antunes², sacerdote, presenta la hipótesis de “un solo Mundo, un solo Estado, una sola Ley”. La cual, presenta como una utopía.

Para este autor, “sin un mínimo de utopía las sociedades humanas (...) o caen en la huelga de brazos caídos o entran por el laberinto de todos los maquiavelismos y oportunistas o, más gravemente aún, se sienten en el umbral de la nada, esperando, en una desesperación tranquila, la propia muerte”. La utopía, sea abstracta, concreta, necesaria, moderada, instrumental o realista condena la existencia humana. Podemos estar lejos, muy lejos de un solo mundo, un solo Estado, una sola ley, pero renunciar totalmente a la utopía del “mundialismo” no

1 Evangelho Segundo São João 1. *Bíblia Sagrada*. Petrópolis: Editora Vozes (Edição de 2001, autorizada pelo Arcebispo de São Salvador, Primaz do Brasil e Presidente do CNBB).

2 ANTUNES, Manuel, sj (1970). A década de 60 – III. Entre o mundialismo e o etnocentrismo. *Brotéria*, vol. 90.

es una opción. El proclamado Estado islámico, que aquí no es objeto de ningún juicio de valor, puede ser una expresión de la trilogía apuntada, intentando asumirse como una unidad debidamente marcada por una sola ley. En el pasado, más o menos lejano, otros procedieron de modo semejante. No siempre la realización de las utopías conlleva necesariamente un mundo mejor, pero el mensaje de cada una va en ese sentido. No obstante, existen utopías que no interesa realizar.

El deporte anuncia la utopía para el sacerdote Manuel Antunes, porque el deporte es mundial y regido por una ley única, universal no dejando lugar al relativismo axiológico. Si en el deporte es posible alcanzar este nivel civilizatorio de forma voluntaria y aceptada por todos, entonces en otras áreas de la sociedad humana tal posibilidad también será viable.

Una de las más simbólicas aspiraciones humanas, que consideramos como utópica, es la búsqueda de la igualdad. Es una lucha que viene del pasado y que continúa gestándose en la actualidad. La negación de la igualdad, creando desigualdad, es, en la opinión de Comparato³, la negación de la dignidad de la persona humana, y por tanto, inconcebible a la luz de la ética. Escribe este autor que solo en algunos cortos períodos de la historia de la humanidad la igualdad fue un principio dominante, aunque en un ámbito muy relativo⁴. En el período dorado de la democracia griega, solo cerca del 15% de la población era libre y gozaba de los mismos derechos. Los demás eran esclavos o eran extranjeros. La mujeres, por su condición social, no pertenecían a la clase de las personas libres, lo cual se reflejaba en los Juegos Olímpicos de la antigüedad.

En la Epístola a los Gálatas⁵, Pablo recuerda que ya no hay judío ni griego, ni esclavo ni libre, ni hombre ni mujer, en un claro llamamiento a la igualdad. Aunque esta es una posición de fe religiosa, hay muchas otras de naturaleza diversa. La antropología, excepto algunas visiones del pasado que pretendían justificar el racismo a través de "diferencias" físicas, posee discursos en favor de la igualdad. La tradición filosófica de la igualdad es muy antigua, va de los pre-socráticos, pasando por Platón, Leibniz y Kant, hasta los autores actuales de indiscutible importancia.

3 COMPARATO, Fábio Konder (2006). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 90.

4 Idem, *ibidem*, p. 559.

5 Gálatas 3: 28. *Biblia Sagrada*. Petrópolis: Editora Vozes (Edição de 2001, autorizada pelo Arcebispo de São Salvador, Primaz do Brasil e Presidente do CNBB).

En otras latitudes culturales, en Oriente, hombres notables como Lao-Tse y Confucio, y tradiciones religiosas como el budismo, llevaron muy lejos esta discusión.

La política, heredera de sistemas filosóficos, apela a la igualdad. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, a pesar de las correctas objeciones planteadas por el profesor Adriano Moreira⁶, plasmó la idea de la igualdad.

En el tiempo actual, Nelson Mandela ha sido uno de los paladines de esta lucha. Hace algunas décadas, el hindú Mohandas Karamchand Gandhi, más conocido por Mahatma Gandhi, mostró que el camino humano es el de la igualdad, no habiendo lugar para cualquier tipo de discriminación.

El deporte incluye y lucha por ese valor, constituyéndose como ejemplo para el conjunto de la sociedad.

En general, las utopías defienden la igualdad entre las personas, aunque puede haber algunas desviaciones, como las brillantemente expuestas por George Orwell⁷ en su famosa frase donde sostiene que "todos los animales son iguales, pero algunos animales son más iguales que otros", en su libro *Rebelión en la granja*, escrito en el ya lejano año de 1945.

Entre los hombres, se han erigido barreras, muros metafóricos y reales, desconfianzas que llevan al paroxismo de la violencia, como todos los días podemos ver en la televisión. La violencia pasa a ser un espectáculo, generando nuevas violencias en una espiral que parece no tener fin.

La utopía de la igualdad se logra en el deporte. Puede haber algunas desviaciones, pero no olvidemos que su practicante es un ser humano, un ser mortal y radicalmente humano, por lo tanto capaz de ejercer el bien o el mal. El deporte no deja de buscar la utopía de la igualdad, a pesar del error de algunos.

El deporte, con apoyo de los Juegos Olímpicos, logra establecer puentes entre los diversos pueblos, culturas, lenguas y religiones, expresando la idea de Pontífice atribuida al Santo Padre. En efecto, pontífice significa aquel que construye puentes⁸, buscando la igualdad de y para todos.

6 Este pensador recuerda que la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue escrita exclusivamente por occidentales. Ver: <http://www.ionline.pt/artigos/portugal/ataque-terrorista-adriano-moreira-ajuda-nos-pensar-sobre-aconteceu/pag/-1> (consultado no dia 21.02.2018).

7 ORWELL, Georges (1996). *O triunfo dos porcos*. Men-Martins: Publicações Europa-América [versão portuguesa].

8 SPADARO, Antonio; ABOUD, Omar; SKORKA, Abraham (2015). *Superar o mundo. Diálogo entre um muçulmano, um rabino e um cristão*. Prior-Velho: Edições Paulinas, p. 6.

editorial

Cualquier palabra, cuando cae en el dominio público, queda, de inmediato, sujeta al uso que se le da, no siempre expresando el sentido que se le ha atribuido inicialmente.

La búsqueda de la igualdad se constituye como una lucha titánica de muchos –no de todos– en busca de un mundo mejor. Hoy en día, cualquier pronunciamiento contra el mito de la igualdad es visto con desconfianza, estemos hablando de derechos ontológicamente fundamentados u otros de un nivel más bajo.

Entendemos que todos los seres humanos no son iguales entre sí. No nos referimos a la particularidad de las huellas dactilares o de la cara –no hay dos iguales–, ni a otros particularismos generales o ínfimos, sino a la condición de ser humano. Además, no somos diferentes. Lo que ha servido para acentuar la diferencia, no pasa de ser expresión de la diversidad humana. Esta última expresión es la clave de entendimiento del ser humano. Ante esta llamada de atención, es necesario delimitar los

conceptos, siendo imprescindible pensar en la igualdad no como algo indistinto, sino próximo al concepto de justicia. Un ejemplo puede aclarar esta posición: imaginemos un gigante y un enano. En una situación de plena igualdad, se pide que cada uno camine cinco pasos. A cada paso dado, el gigante se aleja más del enano. Hay igualdad formal, pero no hay una justicia real.

En el deporte, hay una constante búsqueda por la justicia, porque hay un imperativo ético: respeto por la diversidad. La pregonada búsqueda de la igualdad se confunde con la emergencia de una actividad íntegra, regida por el principio de la justicia.

Concluimos, afirmando que el deporte concreta la utopía de la igualdad, por lo que a partir de él podemos construir una sociedad mejor. Para ello basta con imitarlo.

Entonces, el deporte, como *Verbo* o acción, se constituye como un paradigma de la vida humana, una filosofía de vida.

Rui Proença Garcia

Facultad de Deporte. Universidad de Oporto



GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE (CAMPUS DE MURCIA Y CARTAGENA)

Dobles titulaciones que mejoran las salidas profesionales

L.O.
■ La práctica deportiva no para de crecer en el mundo entero. Los beneficios de practicar un deporte están cada vez más extendidos y son incuestionables.

El Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Murcia se adapta a esta nueva y creciente demanda de actividad física y a los cambios que ello supone, por lo que en el próximo curso académico los alumnos podrán realizar de forma simultánea al Grado en CAFD ocho títulos propios que les permitirán especializarse en las ramas del deporte que más les interesan y ampliarán sus salidas profesionales. También podrán cursar estos títulos los egresados y profesionales del sector que quieran obtener una mayor preparación en una determinada área.

La Facultad del Deporte de la UCAM cuenta con gran prestigio nacional e internacional que ha conseguido tras años de trabajo ofreciendo la mejor formación a sus estudiantes. Las altas cifras de matriculación muestran su consolidación como una de las mejores universidades españolas

¿QUIÉN PUEDE CURSAR LOS TÍTULOS DE GRADUADO SUPERIOR UNIVERSITARIO?

- ▶ Los estudiantes, durante la carrera
- ▶ Egresados universitarios
- ▶ Profesionales con experiencia acreditada

para estudiar este Grado, que a partir del próximo curso ofertará, además, los títulos propios de Graduado Superior Universitario en Actividad Física Terapéutica

(Terapeuta Físico), Fitness y Desarrollo Muscular, Gestión y Dirección de Entidades Deportivas (Sport Management), Marketing Deportivo, Alto Rendimiento Deportivo (NSCA), Nutrición Deportiva y Salud, Didáctica de la Educación Física y Socorrismo Deportivo.

En este Grado la formación es multidisciplinar, ya que permite a sus alumnos conocer y aplicar todos los principios que sustentan la actividad física y del deporte y

aplicarlos a la anatomía, la fisiología, la psicología, la sociología, pedagogía, etcétera. El estudiante tiene la oportunidad de estar en contacto directo con la realidad del trabajo realizando prácticas reales y con la opción de involucrarse en la gestión, promoción o investigación en Ciencias del Deporte.

El Grado en CAFD y los títulos propios de Graduado Superior Universitario tienen muchas aplicaciones a la vida social y laboral. El egresado en CAFD puede ejercer la enseñanza y pedagogía, formando a estudiantes en escuelas e institutos, profundizar en el entrenamiento deportivo o en programas de actividad física y de salud o dirigir instalaciones deportivas. Y es que el deporte además de ser un modo de vida es también una oportunidad de desarrollo empresarial que permite emprender poniendo en marcha iniciativas y negocios en el ámbito deportivo.

MENCIONES OFICIALES

- ▶ Entrenamiento deportivo (Entrenador deportivo)
- ▶ Gestión y Recreación Deportiva (Gestor deportivo)
- ▶ Educación Física y Deportiva (Educador deportivo)
- ▶ Reeducación Física y Deportiva (Reeducador físico y deportivo)
- ▶ Vela Deportiva y Organización de Regatas (Especialista en Vela deportiva y organización de regatas)

DOBLE TITULACIÓN GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

(TÍTULO OFICIAL)

+

GRADUADO SUPERIOR UNIVERSITARIO
(TÍTULO PROPIO - 30 CRÉDITOS - ONLINE)
EN:

- ▶ El Grado en CAFD se puede estudiar en el Campus de Murcia y en el Campus de Cartagena. Se imparte en inglés y en español y las prácticas laborales se pueden realizar en los diferentes clubes deportivos de la UCAM, entre otros.

I. ACTIVIDAD FÍSICA TERAPÉUTICA (TERAPEUTA FÍSICO)



II. FITNESS Y DESARROLLO MUSCULAR



III. GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE ENTIDADES DEPORTIVAS (SPORT MANAGEMENT)



IV. MARKETING DEPORTIVO



V. ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO (NSCA)



VI. NUTRICIÓN DEPORTIVA Y SALUD



VII. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA



VIII. SOCORRISMO DEPORTIVO



Primer monográfico de CCD

First monograph of CCD

Estimados/as lectores/as de CCD,

Les presentamos la primera monografía de la revista Cultura, Ciencia y Deporte. En este número podrán encontrar trabajos de investigación originales sobre los conceptos de “juego”, “jugar” y “deporte”. Los trabajos están organizados en función del idioma del texto y han sido elegidos con el fin de encontrar un equilibrio entre teoría y praxis. Así pues, por un lado, el lector puede encontrar textos de un carácter teórico sobre la naturaleza del jugar, el juego y el deporte. Por otro lado, el número incluye trabajos de naturaleza práctica, en los cuales se llevan a un ámbito concreto las discusiones teóricas de los conceptos mencionados anteriormente. El objetivo de este número es dar más recorrido y reconocimiento al estudio en torno a lo que, a raíz de la obra de Bernard Suits, se ha venido a llamar como la “tríada engañosa”, a saber, la relación entre el jugar (*play*), juego (*game*) y deporte (*sport*).

El análisis de la tríada lúdica resulta de vital importancia para cualquier disciplina encargada de estudiar ese fenómeno cultural y del movimiento humano que es el deporte. Si bien algunos textos en el número analizan los tres conceptos de la tríada, otros exploran en detalle solo uno de ellos. El número incluye 10 publicaciones de diversas disciplinas teóricas: filosofía, derecho, historia, educación física, pedagogía, periodismo y ciencias del movimiento.

El número se abre con “The Playing of Games: Kierkegaard’s Influence on Two Elements of Suits’ Tricky Triad” de Chad Carlson. En éste, se analiza la conexión entre la concepción de juego de Suits y la propuesta filosófica de Soren Kierkegaard, que juega un papel central en la obra del primero. Saltando del concepto de juego al de deporte, Colleen English, en “Rewarding Participation in Youth Sport: Beyond Trophies for Winning”, realiza un repaso de las principales teorías filosóficas del deporte a través del problema de si deben otorgarse premios por participar. Con ello, plantea una

reflexión sobre el valor de la competición y cooperación en el deporte.

Volviendo al tema del juego, así como a la conceptualización del mismo proporcionada por Suits, el trabajo de Shawn Klein “The Value of Play and the Good Life” analiza el valor intrínseco que se le atribuye al juego, poniéndolo en cuestión a través del concepto de amistad de Aristóteles y la obra del filósofo del deporte Stephen Schmid. A este texto, le sigue la participación de Filip Kobiela, “Toward a High Definition of (Olympic) Sport”, quien, partiendo de y criticando la definición de deporte de Suits, concibe este como un concepto heterogéneo y multidimensional. La sección de textos en inglés la cierra el trabajo de Antonio Sánchez Pato y Joshua D. Remillard, en el que tomando la teoría del juego de Suits y concibiéndola como un ejemplo del proceso humano de virtualización (o artificialización) del mundo tratan de dar respuesta a la pregunta de actualidad sobre si los deportes electrónicos son deportes.

La sección de artículos en castellano comienza con el trabajo de Wenceslao García-Puchades y Oscar Chiva Bartoll, “El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículo de educación física”. En este, los autores no solo presentan la importancia del juego dentro del sistema educativo desde una perspectiva histórica, sino que también proporcionan un análisis crítico que trata de desentrañar, desde nuevos enfoques teóricos, el papel que el concepto de juego desempeña dentro del currículum educativo. Dejando el campo de la pedagogía y adentrándonos en el de la teoría literaria crítica, Jordi Osúa Quintana, nos presenta, en su trabajo “Manuel Vázquez Montalbán: una teoría crítica del deporte”, una revisión crítica del deporte a través de la obra del famoso escritor. Para ello, Osúa presenta el deporte como un “mito” convertido en un medio de comunicación de masas al servicio de intereses económicos y políticos. En línea con el carácter crítico de este texto, la aportación de Gonzalo Ramírez-Macías, “Hermenéutica heideggeriana aplicada al deporte:

Mitsein y *aletheia*”, aplica un análisis hermenéutico a través de los conceptos heideggerianos de “ser-con” (*Mitsein*) y “verdad como desvelamiento” (*aletheia*) para, posteriormente, analizar la filosofía del deporte como disciplina.

Rescatando el estudio de los aspectos pedagógicos del deporte y el juego, el trabajo colectivo de Abel Merino Orozco, Ana Arraiz Pérez y Fernando Sobirón Sierra, “De la inherencia histórica del juego motriz al potencial educativo del deporte”, centra su interés y desarrollo en atender al potencial que esconde el deporte, como un instrumento o medio pedagógico. Para cerrar el número, en “¿Juegos de palabras o palabras que juegan? Sobre

la naturaleza jurídica de los juegos deportivos”, Raúl Martínez-Santos analiza el carácter motriz del deporte desde una perspectiva jurídica y filosófico analítico-lingüística. Como principal objetivo, el autor trata de presentar la acción motriz como alternativa a la definición y categorización de un corpus de situaciones humana, la definición operacional de aquellas situaciones que podemos distinguir claramente como juegos o deportes y el análisis de la naturaleza jurídica de estas actividades creadas por convención.

Desde el equipo editorial esperamos que les resulten provechosos y sugerentes los artículos incluidos en este número.

Francisco Javier López Frías

Antonio Sánchez Pato

Xavier Gimeno Monfort

Editores del monográfico

The Playing of Games: Kierkegaard's Influence on Two Elements of Suits' Tricky Triad

El jugar a juegos: la influencia de Kierkegaard en dos elementos de la tríada lúdica de Suits

Chad Carlson

Associate Professor of Kinesiology. Hope College

CORRESPONDENCIA:

Chad Carlson

ccarlson@hope.edu

Recepción: octubre 2017 • Aceptación: diciembre 2017

Abstract

Bernard Suits is well known for his metaphysical analyses of play, games and sport—what he calls the “Tricky Triad.” Suits engaged in a published discussion with Klaus Meier regarding the triad and the relationship between the three phenomena. These two scholars disagreed on the relationship between game and sport, leaving other relationships without further analysis. In this article, I seek a deeper understanding of the relationship between play and games, both of which I argue have their roots in boredom. In order to better understand the relationship, I analyze Kierkegaard's principles of limitation, arbitrariness, and consistency as the foundation of Suits' arguments on the matter. Indeed, by digging deeper into Kierkegaard's influence on Suits, we are better able to understand the relationship between play and games. I argue specifically that increased familiarity with games correlates with a dampening of the fragility of play and that games provide nuance for play in order to sustain the latter once the novelty of play experiences wear off.

Key words: play, games, sport, Suits, Kierkegaard.

Resumen

Bernard Suits es famoso por su análisis metafísico del jugar, el juego y el deporte—a lo que él llama “tríada engañosa”. Suits llevó a cabo un intercambio de artículos científicos con Klaus Meier relativo a la tríada y la relación entre los tres fenómenos. Estos dos académicos mostraron su desacuerdo relativo a la relación entre el juego y el deporte, dejando el resto de relaciones sin analizar. En este artículo, busco una comprensión más en profundidad de la relación entre jugar y juego, los cuales he afirmado tienen sus raíces en el aburrimiento. Para comprender la relación mejor, analizo los principios de limitación, arbitrariedad y consistencia de Kierkegaard como fundamento de los argumentos de Suits al respecto. De este modo, profundizando en la influencia de Kierkegaard sobre Suits, podemos entender mejor la relación entre el jugar y el juego. En concreto, defiendo que el incremento en la familiaridad con los juegos está correlacionado con la reducción de la fragilidad del jugar y que los juegos proporcionan solidez para el jugar con el fin de sostener a este último cuando la novedad de la experiencia del jugar decae.

Palabras clave: jugar, juego, deporte, Suits, Kierkegaard.

Bernard Suits opened his 1988 article titled, “Tricky Triad: Games, Play, and Sport,” with a disclosure. “Since I have already published individual articles on games, play, and sport,” he admits, “one might ask why I am coming around again to peddle commodities that have already been merchandised” (1988: 1). By this point, Suits had developed a reputation as a leading scholar on the philosophy of play and games. Indeed, his work was widely disseminated and well known. Thus, the “Tricky Triad” audience knew that this introduction came with standard Suitsian humor, openly questioning himself and using clichéd jargon from outside philosophy. Suits answered his question with two reasons: he changed his views “in some important ways about play and sport (though not about games),” and he became “more interested in this inquiry in relations among the three” than “in distinctions between them” (1988: 1). It is this second rationale that provides half of the impetus for this paper.

The other Suits quote that begat this endeavor falls much farther into his arguments but garners no less importance. Indeed, Suits even italicizes the line when he says, “*Boredom is the mother of play*” (1988: 5). And immediately after making this proclamation, he takes 26 words through four sentences to say what could have been said in six: he got this idea from Kierkegaard. This digression is classic Suits as he avoids the most expedient way to present his argument and instead playfully (or, rather, “game-fully”) takes a roundabout route to get there. This digression also reveals the direct ways in which the Danish philosopher shaped Suits’ views on play. However, this influence is largely hidden within Suits’ body of work, especially considering Suits’ parsimonious use of citations, notations, and references. The disclosure of Kierkegaard’s influence will reveal more about the relationship between play and games.

In this paper, I will attempt to further delineate the normative relationship between play and games, arguing for two specific characteristics drawn from three Kierkegaardian principles that informed Suits’ work on the “Tricky Triad.” First, increasing familiarity with games correlates with a dampening of the fragility of the play spirit, especially when entering the play world. Second, games provide nuance for play in order to sustain the latter once the novelty of play experiences wear off. In doing this, I will first describe the “Tricky Triad” arguments between Suits and Klaus Meier before explaining Kierkegaard’s influence on Suits—the principles of limitation, arbitrariness, and consistency—that the latter promotes and how that reveals characteristics of the close relationship between play and games. That relationship is one of

mutual reinforcement. By better understanding the Kierkegaardian ideas that influenced Suits, we will hopefully come to better understand both Suits and the relationship between play and games.

The Tricky Triad

Suits, the progenitor of the “Tricky Triad” discussion, most clearly elucidates his views on the relationships between play, games and sport using a Venn diagram with three overlapping circles—one for each of the triad’s phenomena. The Play circle, for instance, overlaps both the Game and Sport circles, just as they also overlap each other. Thus, there are seven sections within the diagram: one that is play and not a game or sport, one that is play and a game but not sport, one that is play and sport but not a game, one that is just sport and not play or a game, one that is sport and a game but not play, one that is just a game and not play or sport, and one that is all three (Suits, 1988: 7). The crux of the “Tricky Triad” discussion between Suits and Meier had to do with the nature of sport. Meier countered Suits’ Venn diagram with one of his own. However, instead of three distinct but overlapping circles, Meier’s was different. He had a circle for play and a circle for game, and those two overlapped. His circle for sport, however, overlapped with play but resided totally within the game circle (Meier, 1988: 26).

In other words, Meier believed that the sections of Suits’ diagram in which there was sport but not play or a game and sport and play but not a game were null sets. Suits delineated between games and performances. Some sports are games, such as football, basketball, or swimming, he argues, and some sports are not games. Gymnastics and diving, for instance, are sports according to Suits but are not games. He thus classifies them as performances. This is a distinction that Meier is unwilling to make (Meier, 1988).

While this disagreement has spawned a great deal of discussion (if not scholarship) regarding the relationship between games and sport and the definition of sport, Suits and Meier have neglected to further discuss the relationship between play and games—a relationship that I think begs for further and deeper investigation. In fact, it seems to be among the greatest oversights within scholarly manifestations on Suits’ body of work that the relationship between games and play has not been further articulated. In a 1977 article, Suits argues that the two distinct phenomena have no necessary or logical connection (120). However, Suits uses the term “game-playing” as that which is defined at the nexus of his magnum

opus even though he elsewhere refers to “games” as that which interests him and that which he studies. I find it surprising that philosophers have not spent more time analyzing this inconsistency.

Suits on Play and Games

We get a glimpse of Suits' views on this relationship within his Venn diagram in the “Tricky Triad.” The section that is part of the Play circle that does not overlap with game or sport is called “primitive play,” and it is play in which “skill is not its essential ingredient.” Primitive play “is not concerned primarily with the exercise and enjoyment of skills but with the introduction of new experiences that arise, usually, serendipitously” (Suits, 1988: 2). This is a rather shallow definition compared to the seemingly endless scholarship on play from philosophers as far back as the ancient world. However, in presenting the concept this way, Suits is cutting to the chase, so to speak—being economical with this background content to get to his main point. In doing so, he chooses to pinpoint one important aspect about play when games and sport are not present—novelty. Primitive play is that which seeks newness and stimulation that has not been experienced before.

“The repetition of these (primitive play) experiences may very well result in the development of skills directed toward the recurrence of those experiences,” Suits argues, “and such skills may, although they need not, come to be valued for their own sake” (1988: 2). This is when we begin conventionalizing play experiences. Suits argues elsewhere in “Tricky Triad” (1988: 4-5) that some games create new skills that would not have existed otherwise while other games simply place extra constraints around already existing skills. Clearly, skills are a central component of games and the ways that games comprise a separate phenomenon from play. When skills are developed within recurring play experiences, Suits argues, “we are just beginning to move from primitive play to sophisticated play, that is, to games, and perhaps to something else as well” (1988: 2).

“Sophisticated play” is the term Suits uses to refer to the area on his Venn diagram in which play and games but not sport intersect (1988: 7). It is when skills develop as a result of recurring play experiences. And as this happens, the skills begin to become the potential payoff for the experience, whereas it would not be the case for serendipitous, primitive play. Suits' example here is of a baby splashing water in a bathtub. Primitive play is when the baby splashes water and

is pleased by the splashing water. That is the payoff. In sophisticated play, the baby would (theoretically) begin to become pleased that she is becoming an accomplished water-splasher. Skill development would be the payoff in sophisticated play.

This description is similar to Roger Caillois' continuum of experiences from *paidia*, or childlike play, to *ludus*, or rule-governed and structured play or games. Caillois claims that *paidia* is “an almost indivisible principle, common to diversion, turbulence, free improvisation, and carefree gaiety” (2001: 13). These experiences can be characterized by novelty—experiencing that which is new or unusual. When this type of “frolicsome and impulsive exuberance... (with an) anarchic and capricious nature” binds “with arbitrary, imperative, and purposely tedious conventions,” then it becomes *ludus* (2001: 13). Much of the language used here is similar to Suits' and gets at a similar idea: the relationships between play experiences and game experiences may be quite continuous. Caillois certainly thinks so. While Suits alludes to this fluidity in “Tricky Triad,” he argues that play and games are categorically different yet compatible in a later article (2004). I will argue differently but not oppositionally: first, that games provide a structure for play experiences that considerably dampens the fragility so often experienced in the play world, and second, that game structures provide nuance that offsets the loss of novelty when would-be players return to familiar activities.

Games are activities, Suits argues. As such, they have three necessary and sufficient conditions. First, games have goals. Attempting to achieve a certain state of affairs is a necessary component of a game. This is called the prelusory goal. Rules and means are established to determine how a certain state of affairs is to be achieved. The game goal is to be attained only through use of Suits' second condition, means that are accepted by all competitors, and his third condition, rules that constrain the conditions by which one can achieve the intended state of affairs. However, games are made by and for humans, and so to “play” a game includes one more thing: the right attitude. This is not an attribute of the game activity, but Suits argues that it is necessary for game-playing to occur. Suits argues that one must have the lusory attitude in which the rules and means are undertaken in order to try to achieve the state of affairs just so the activity can occur. In other words, among an innumerable array of attitudes one might have when participating in a game, one of them must be the acceptance of the game's constraints in order to make the activity possible. One must, in essence, accept the conventions to be able to be “playing” the game (Suits, 1990: 34-37).

The (Likely) Normative Origins of Play and Games

In order to understand the overlooked but important relationship between play and games, I need to go back to the anthropological origins of play and games. Suits does this in Kipling-esque fashion, creating “just so” stories as plausible yet crude reconstructions of the origins of particular games (1988: 3-5). Each story Suits tells (and the “just so” stories that other sport philosophers have used to delineate the nature of games (Kretchmar, 1989)) results from one thing: boredom, or the loss of novelty in experiences. After describing the “just so” creation stories of Kick the Can, hockey, and diving, Suits paraphrases Kierkegaard in saying, “Boredom is the mother of play.” The symbolism here is appropriate: boredom, the mother, births play, the offspring. The content here is appropriate, too: Suits sees boredom as the origin of play and games. It is this origin that will help us dig deeper into the nature of the relationship between play and games.

To be sure, Kierkegaard does not explicitly say that boredom is the mother of play. Instead, he says that, “Boredom is the root of all evil” (1987: 286). The Danish philosopher’s essay, “The Rotation of Crops: A Venture in a Theory of Social Prudence,” is based on understanding the legacy that boredom leaves. “It is very curious,” he explains, “that boredom, which itself has such a calm and sedate nature, can have such a capacity to initiate motion” (1987: 285). Boredom is clearly the mother of something.

The problem for Kierkegaard is what to do about boredom. “All who are bored cry out for change,” he says, adding, “In this, I totally agree with them, except that it is a question of acting according to principle” (1987: 291). One remedy Kierkegaard describes by the title of his essay. Many seek the “rotation of crops,” or continuously changing the soil, to combat boredom. When bored, many seek “the boundless infinity of change” (Kierkegaard, 1987: 291).

Play experiences often follow this principle. In order to prevent staleness, monotony, or understimulation—all experiential enemies of play—we seek new experiences. Novelty is a big part of play, and the world offers us an endless supply of change options to experience novelty as often as we would like. “One is weary of living in the country and moves to the city,” Kierkegaard argues. “One is weary of eating on porcelain and eats on silver; wearying of that, one eats on gold.” This is the rotation of crops that Kierkegaard laments, representing “a fanatical hope of an endless journey from star to star” and the “method cancels itself and is the spurious infinity” (1987: 291-92). Play experiences, especially those that are not a game

or sport, exist on this “endless journey” to “infinity” (Kierkegaard, 1987: 291-92). For children, the novelty found within what Suits calls “primitive play” experiences (the section of his Venn diagram that includes play but not a game or sport) last longer than they do for adults. Children have a greater capacity to blow bubbles, splash in the water, romp in the mud, or frolic with the dog, for instance, than adults. The latter still engage in these activities but to a much lesser extent. These activities are among the most fragile play experiences for adults, as chores, emails, cell phone apps, or virtually anything else often commandeer one’s attention at a moment’s notice. Kids grow out of these once-attractive play experiences and adults rarely find them alluring enough for intrinsically motivated participation.

Novelty and Nuance; Fragility and Familiarity

While constantly seeking novel experiences of play (rotating the crops), we often find ourselves bored. If not the mother of all play, boredom is at least the mother of a great deal of play. Suits clearly understood this cause and effect. Indeed, the examples he gives of play in his scholarship—a baby splashing in bath water (1988), a child excavating her pile of mashed potatoes into a system of rivers and lakes (1977), performing music on a trombone (1990), and engaging in a doubles tennis match in one’s free time (1977)—are simple, and it is therefore quite easy to see how each of these examples demonstrate what someone might choose to do when boredom arises.

Anthropologically, this also seems to be the case. One gets bored, and one either finds a new way to pass the time (splashing bath water, excavating mashed potatoes into landscapes) or engages in an already established activity that has possible intrinsic value (trombone, tennis). The “just so” stories that writers have attributed to this behavior evolution are plausible because we all experience it at times. We get bored, and we either find a novel stimulus or we return to a well-known stimulus.

And Suits sees a difference between these two ways of allaying boredom. The first—finding new stimuli—is likely to be less enduring. It is often play that is not a game or sport, what Suits calls Primitive Play. It is primitive because anyone is capable of it, because it requires little to no intelligence due to its lack of structure, and because it sometimes leads to more conventional behavior, like games.

This is Kierkegaard’s description of the rotation of crops, as he uses it colloquially. The rotation of

crops denotes the continuous changing of the soil in an attempt to always find something new and stimulating. It is, “the boundless infinity of change,” that is “vulgar, inartistic” and “based on an illusion” (Kierkegaard, 1987: 291). The illusion is that one can and will always find something new and stimulating when previous stimulation has lost its novelty and, therefore, attraction. Changing the soil is a vacuum, never ending in possibilities and, therefore, also rarely providing the kind of durable, lasting, and meaningful satisfaction that our free time choices can procure.

“Primitive play,” Suits argues, is “the introduction of new experiences” (1988: 2). What makes them enjoyable is their newness. But then, by default, what makes them no longer enjoyable is when they are no longer new. Suits takes this argument much further in *The Grasshopper*, as he explains this problem. In this satirical treatment of Aesop’s fable of the grasshopper, Suits’ main thesis is that the ideal of life is *the playing of games*.

This phrase is important in that in it, Suits rejects play that is not games as the ideal of life and specifically identifies *game-playing* as the ideal. Play that is not games—Suits’ Primitive Play, or more likely adult examples such as leisurely playing a musical instrument, traveling for enjoyment, or relaxingly sun-bathing at the beach—fall into the trap of losing their interest after some time. Boredom sets in because nothing is being achieved, whether in a real or luscious way.

Suits’ ideal of existence for humanity is, therefore, playing games. In games, something is being achieved, but it is not something instrumental (because in Utopia everyone’s needs are always met). Games take playful experiences and mold them into activities that one can return to time and again to experience the problem or challenge anew—can I perform better than I did before, will my competition be strong, etc.? This provides the antidote to the lost luster that is the downfall of play experiences that are not games. As activities with inherent problems or challenges, games renew their novelty each time we open their doors.

Games are conventionalized activities that pave our paths into play. They do this, as I will argue in the following, by providing nuances that act as more durable substitutes for the novelty we so often seek in play. In doing so, they also provide familiarity over time that reduces the fragility that always seems to be lurking in our primitive play experiences. Three principles from Kierkegaard to which Suits alludes—limitation, arbitrariness, and consistency—will help underscore these arguments. A deeper look at these three principles will extend Suits’ views and highlight how they better help us understand play and games.

The Principle of Limitation

The problem with primitive play encounters is that we often experience them when there seem to be an infinite amount of options at our fingertips. We lose interest, then, when so many novel possibilities exist. “The method I propose,” Kierkegaard argues, “does not consist in changing the soil but, like proper crop rotation, consists in changing the method of cultivation and the kinds of crops” (1987: 292). As such, he pushes for intensity of experience rather than extensity, not looking for novelty but seeing the same thing in a new way—nuance. Our games are like this. Playing chess again and again is not a novel pattern of behavior. But each game of chess is different. Different players make different moves in response to or protection against different moves and strategies from opponents. This nuances each instantiation of the same activity. And what is needed for this to occur is at first glance antithetical to play and to games—limitation, a characteristic that Kierkegaard refers to as “the sole saving principle in the world” (1987: 292). Limitation is that which forces us to become resourceful, and resourceful people are not boring. Resourceful people are more play-capable than those who are not resourceful. And a resourceful person often becomes such because of limitations.

“Think of our school days,” Kierkegaard reminisces, “we were at an age when there was no esthetic consideration in the choosing of our teachers, and therefore they were often very boring—how resourceful we were then” (1987: 292). When bored and limited, children—and adults for that matter—find play in what might normally be considered sterile environments all because of limitations. “What fun we had catching a fly...what delight in cutting a hole in the desk...how entertaining it can be to listen to the monotonous dripping from the roof...what a meticulous observer one becomes” (Kierkegaard, 1987: 292).

All of this invokes the goddess Athena, born of her mother, Métis, who imparted to her daughter the gift of resourcefulness. Indeed, the word “mêtis” means multiplicity, deception, the ability to manipulate reality. It has also been translated as “suppleness and malleability (that) give (one who has it) the victory in domains where there are no ready-made rules for success, no established methods, but where each new trial demands the invention of new ploys, the discovery of a way out that is hidden” (Deacy, 2008: 7). Athena describes herself alongside Odysseus as “the two shrewdest minds in the universe...and I famed among gods for my clever schemes” (*Odyssey* XIII: 307-9). This makes her an exceptionally powerful

entity, especially considering the relatively sterile circumstantial environments in which she leads in Homer's epics. Athena effectively conveys the resourcefulness—being able to do a lot when there appears to be such great constraints—so common to the creation, proliferation, and evolution of play and games (Colas, 2016: 51).

Indeed, Kierkegaard's simple justification for the apparent paradox of finding greater freedom or opportunity through limitation is Athenaic—the limitation of one's environment and the imposition of limitations (according to Kierkegaard: the more, the merrier) force one to think more acutely and deeply about the possibilities within one's restricted environment. The diminution of options actually sustains one's focus, especially in those "distractions" that overcome one's boredom.

Athena's spirit awakened the Greek warriors from monotony (a wartime equivalent of boredom) into action despite what had become almost a stalemate after ten years of fighting the Trojans. Knowledge of the wooden Palladium honoring Athena within the walls of Troy motivated the Greeks to create a wooden horse statue as a gift, a plan requiring a great deal of sustained focus. Acceptance of this gift—in essence, acceptance of another honorific symbol of Athena—allowed the Greeks to infiltrate Troy and effectively end the monotonous, ten-year war fought within, for the Greeks, a very limited environment.

Unusually effective, resourceful, or serendipitous behavior often occurs when the would-be players accept the environment's limitations or conventions. The schoolchildren in Kierkegaard's example found great enjoyment in trying to trap a fly or following the cadence of the rain dripping off the roof. These normally shallow experiences gained play force because of the limitations—the children were trying to do them without the teacher noticing that they were distracted. For if their secret distractedness had been disclosed, the children certainly would have received reprimand, and the activity would have been stamped out.

The reason that these childhood distractions remained in Kierkegaard's memory well into his adult life is that they were not necessarily one-off experiences. Indeed, they seemed prominent in his childhood memories. And the principle that underscores all of this is that he and his peers as schoolchildren seemingly created the interest in these otherwise mundane experiences that could have been much different had they chosen them to be so.

Suits appears to build on this when describing the two ways that the "gaming" of play experiences occurs.

He introduces the concept of limitation as he begins the long, circuitous chapter in *The Grasshopper* in which he arrives at his definition of game-playing. Indeed, he introduces the chapter with the most obvious belief about games as that they are activities that select inefficient means. In non-game activities—work or technical activity—agents find and employ the most efficient means of completing the tasks so as to maximize profits, minimize time, minimize pain, and the like. Games are different, though, in that they select, employ, and require sub-optimal means to reach a goal.

This is the principle of limitation. Games limit one's means toward reaching a goal. Roughly 700 years after Athena inspired the Greeks toward a strategy within their sterile and limited environment, we find another legendary example of what constrained means produces. When Pheidippides ran from the battle at Marathon back to Athens to send a message of victory in 490 BC, this was not a game. Pheidippides had no better means of navigating the rocky Peloponnesian terrain during the Classical period than by foot. He went as fast as he could, as efficiently as he could. Today, however, marathon races are games in part because there are limitations on how efficiently participants can navigate the 26.2 miles. Driving a car, riding a bike, and any other means of transportation other than ambulation is prohibited because it is too efficient. Running races limit the ways in which their participants can get from the starting line to the finish line.

A sport like tennis, for instance, has many limitations. The ball must be hit over the net, even though it would be much easier to hit a ball to the other side of the court if there was no net, or even if the net was lower. And each player must stay on her own side of the net while the ball is in play. It would be much easier to ensure that the ball bounced twice on one's opponent's side of the net if a player could jump over the net following her shot and physically block her teammate from reaching the ball before its second bounce. That strategy is ruled out, placing one of many limits on tennis players.

The principle of limitation here encourages game-players to change "the method of cultivation and the kinds of crops" (Kierkegaard, 1987: 292) rather than simply changing the soil. A marathon runner or a tennis player does not have to worry about the activity getting stale as each tennis match or marathon is different from the last. The challenge presented by competitors will be different each time. The problem to overcome (fatigue or an under-developed backhand groundstroke) may be different (at least by degree) in

each competition. And a participant may find special interest in navigating the specific limitations of a particularly hilly marathon course or a grass tennis court when one is used to playing on clay. These nuances within the game structures are what keep the participants coming back. They know the overall test that a marathon or tennis match provides, but each match or race presents different nuances within the familiar challenge.

Kierkegaard describes how this changes a person, saying, "The more a person limits himself, the more resourceful he becomes" (1987: 292). Someone who jogs regularly to stay healthy, for example, but then begins entering running races will find within the increased limits of official races a particular resourcefulness that one cannot experience without those constraints. The recreational jogger runs whenever he wants, wherever he wants, and makes decisions during each jog regarding his level of fatigue, course, pace, and anything else. Once a jogger has entered a race, he has gone from a play activity (it would at least be playful at times or in certain ways) that is not a game to one that is a game. And the limits that come with the game provide resourcefulness. The runner has the ability to learn about starting positions, course navigation, finding a pacer, strategies of staying ahead of or falling behind fellow competitors, and so many more things that were not available without the limits placed on him by the race. Running official races for a jogger exemplifies Kierkegaard's admonition to "seek relief (from boredom) not through extensity [that is, finding a different activity to do] but through intensity" (1987: 292). It is not rotating the crops when bored but instead changing the soil or the methods of cultivation, for instance. Creating or engaging in games based on play activities provides intensity to the activities—a search within the activity for nuance, differentiation, and, therefore, meaning. Games provide just the right amount of tradition and variation to perpetuate Kierkegaard's farming analogy: "Just as one varies the soil somewhat...so also must one continuously vary oneself, and this is the real secret" (1987: 298).

The Principle of Arbitrariness

So what is the ingredient within games that make their nuance so enticing? Kierkegaard argues, "Arbitrariness is the whole secret" (1987: 299). The experiences that he had in his limited childhood environments could have been otherwise. He continues, "One does not enjoy the immediate object

but something else that one arbitrarily introduces" (1987: 299). There is no inherent gratification in carving a hole in one's desk and trapping a fly inside of it. The experience allays boredom because it was created arbitrarily by the children within their limited—and, for Kierkegaard's example, quite sterile—environment.

But arbitrariness is not just the secret for children. Kierkegaard gives another example of a loquacious and annoyingly philosophical acquaintance to whom he was often forced to listen. "On the verge of despair," Kierkegaard narrates, "I suddenly discovered that the man perspired exceptionally much when he spoke. This perspiration now absorbed my attention. I watched how the pearls of perspiration collected on his forehead, then united in a rivulet, slid down his nose, and ended in a quivering globule that remained suspended at the end of his nose" (1987: 299).¹ Boredom had set in, his environment was limited, and he found something arbitrary that gave him a new focus. "From that moment on," Kierkegaard concludes, "everything was changed. I could even have the delight of encouraging him to commence his philosophical instruction just in order to watch the perspiration on his brow and on his nose" (1987: 299).

Continually varying oneself remains important if it is couched in arbitrariness. Suits plays on this anti-boredom characteristic, too, as he constructs his definition of game-playing. "One might ask how (behaviors) can be accounted for," he asks of the seemingly random limitations placed on acceptable means in games. "One answer might be that it is unaccountable, that it is simply arbitrary" (1990: 30).

Kierkegaard explains the principle in this way: "Something accidental is made into the absolute and as such into an object of absolute admiration" (1987: 299-300). This is the precise genesis of games. Something unplanned—or something planned that has unplanned consequences—occurs and is taken as the new rule or way. Something happens by chance or by designed trial, succeeds, and then becomes the target of experience moving forward. Games are created around this type of arbitrariness. Chess, with all of its complexity, possible nuance, and symbolism, shows how a convention might evolve. In chess, players take that which has no inherent attraction—small blocks of shaped wood and a square board—and turn them into targets of experience. And this "is an excellent means of stimulation," Kierkegaard adds (1987: 300).

¹ This story that Kierkegaard tells is very similar to one that Suits writes about called "Sweat Bead" in order to differentiate between games and sports (1995: 13).

The human experience has always included running—running from predators, running after prey, running to transfer information, and, probably later, running for enjoyment. So when Pheidippides ran from Marathon to Athens and immediately collapsed dead upon arrival, the information that he relayed as a messenger upon his death became overshadowed in a sense by this accidental occurrence. He must have run a perfectly exhausting distance, the local Athenians must have thought. And that distance arbitrarily took on an absolute meaning of its own that is still with us today (symbolically, at least). To run a marathon is to accomplish a feat that pronounces one capable of withstanding the forces of exhaustion, and we have decided that 26.2 miles is the right distance².

The origins of association football, rugby, and American football may further this point. The British origins of “football” (a ball game played on foot as opposed to the games played on horseback) were originally quite intrinsically valued and really had no rules—mass chaos play that included many people. But rules conventionalized these activities that arbitrarily limited what a player could or could not do. “Football” fields dwindled in size, included physical structures of aim called “goals,” and precluded use of the hands and arms to move the ball. Rugby evolved once an early “football” player picked the ball up and began running forward with it. American football, then, serialized each “play,” or movement from scrimmage.

Each of these sports has evolved to include voluminous rulebooks codifying virtually every possibility imaginable. And all of this evolved from playful experiences among large groups of people that chose to devote absolute admiration to arbitrariness. Many of the rules and means that are so central to each of these three distinct sports could be otherwise. Suits acknowledges this complexity in games, saying, “The decision to draw an arbitrary line with respect to permissible means need not itself be an arbitrary decision.” American football allows four “downs” for a team to try to gain ten yards, whereas Rugby Union includes no limit on “downs.”

These differences are arbitrary, but “the decision to be arbitrary may have a purpose, and the purpose may be to play a game.” Suits believes that the lines drawn in games are not really arbitrary at all because they have consequences for how and why the games are played the way they are. Association football does not allow use of the hands; rugby allows use of the hands

but does not allow forward passing; American football allows use of the hands and does allow forward passing (even though it did not originally). These differences have a bearing on the central goals of the games and most other rules have been put in place to promulgate the central goals of the games. These rules limiting the means are arbitrary in some sense in that they could be otherwise, but they are also not arbitrary because they dictate that the games be played in ways that we want. In that sense, we have devoted absolute admiration to arbitrariness.

The Principle of Consistency

The difference between Kierkegaard’s experiences as a child and as an adult has to do with consistency. “The more consistently a person knows how to sustain his arbitrariness, the more amusing the combinations become” (1987: 300). There may be no better dictum for the durability of games. Adults, while much more quickly bored in the presence of novel experiences, become much more adept at consistently finding ways to sustain their once-arbitrary, amusing experiences. This further elucidates the close ways in which Kierkegaard’s musings on allaying boredom transfer to Suits’ thoughts on the relationship between play and games, for Suits believed that the sustenance of arbitrariness occurred in and through games.

As we devote ourselves absolutely to these conventions, the limitations and arbitrariness that turn play into games provides consistency within our leisure activities. The arbitrary conventional combinations that we create become “more amusing” when they include consistency, Kierkegaard argues (1987: 300). Play activities that we have turned into games become more fun when we can play them over and over again—at home or at school, at a friend’s house or at work. The more repeatable the conventional activity is, the more often we can participate in it. Consistency has therefore provided our games and sports with a great deal of intensity because of the ways we have delved into the nuances of them instead of continually seeking new activities. In this sense, games have taken on lives of their own through our “absolute admiration” of the arbitrariness we create within our limited environments, and how we return to these experiences often (1987: 300). They become their own meaningful activities, separated by virtue of the logic we attach to them over time whereby we create new skills or find new uses for existing skills. As such, new subcultures arise as the games grow in consistency, intensity, and, therefore, conventionality.

2 I acknowledge that there is great debate as to the historical origins of the marathon race. Nevertheless, the example still appropriately (I believe) serves to elucidate the principle of arbitrariness.

However, all of this speaks to the fact that sports and games have become popular landing spots for leisure time choices. The conventions we create through games provide us with familiarity over time. We recognize them, we are drawn to them, and we feel comfort in their presence. Kretchmar (2005) calls these deep games in that they speak into our lives as core parts of our identities, just like close friends or relatives do. Deep games are lasting, they have staying power, and they change us in real ways just as we the participants do the same to them, phenomenologically speaking. Deep games—those that we consistently participate in—provide us with possibly the strongest antidote to the inherent fragility in play and the play world. Indeed, while we may easily lose the play spirit in a novel experience because of all the unknowns, deep games provide us with familiar structures that are like well-worn paths into the play world. When we return again and again to our favorite games, our familiarity breeds the play spirit because it provides well-known patterns of behavior with just the right amount of potential nuance to attract and excite us.

However, Kierkegaard and Suits do not want to deny the pleasure, power, and goodness of a different type of game. For while some games stand the test of time and serve our needs for deep, robust, meaning, belonging, and playfulness, other games simply serve to pass the time or show up only serendipitously and have only short durations. These Kretchmar (2005) calls shallow games. Despite their lesser value than deep games, they still add to our lives, albeit in smaller individual ways. And yet one's ability to create, find, and engage in shallow games may be an even more valued part of one's character. Part of the playfulness here is just what appealed to Kierkegaard as a child: finding and creating meaningful experiences based on arbitrariness within limited environments.

Kierkegaard argues that one "always ought to have (one's) eyes open for the accidental, always ought to be ready if something should come up" (1987: 300). This is the person who does a lot with a little when met with unexpected spare time. This is the Greek army presenting a fake gift honoring Athena to the Trojans, thereby overtaking the city. This is creating a sport called marathon running in honor of

Pheidippides' journey. This is someone who finds or creates conventions that reveal unexpected interest in otherwise monotonous conditions. This is someone who harnesses and therefore captures boredom as a slave to her erupting creativity. This is consistency of awareness for the arbitrary. One allays boredom by harnessing the "insignificant things (that) can accidentally become... rich material for amusement" (1987: 300). This quality does not have the durability of deep, intensively explored games, but it has its own value. In social, non-sporting situations, this gaming up of play experiences is quite congenial and charming. And it is a start. The wide road of play is littered with games that have fallen by the wayside. Some continue on, conventionalized and re-conventionalized to our liking and to our skills and abilities. Others have their moment in the sun, however brief, before fading away—maybe for eternity and maybe until found by someone else and used in another way.

Conclusion

Suits was on to something. The way in which he began the "Tricky Triad" discussion would have developed a completely new and important line of philosophical inquiry. He was interested in the relationships between play, games and sport. However, the direction of this discussion was hijacked as Meier and Suits quarreled over the relationship between games and sport. The "Tricky Triad" conversation may have never reached the destination that Suits desired.

And it is to this end that I have tried to broaden the discussion of the close experiential relationship between play and games by using Kierkegaard to gain a better understanding of Suits and the relationship between play and games. Games, as conventionalized activities, provide structures for play. Games are activities in which a player can find nuance that provides more durability and meaningfulness than what would become an endless search for the novelty that is so often necessary to produce play experiences outside of game structures. Games are also activities that become familiar to the player, in effect lessening the fragility that is so characteristic of our experiences of play.

REFERENCES

- Caillois, R. 2001. *Man, Play and Games*, transl. by M. Barash. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Colás, Y. 2016. "Our Myth of Creation: The Politics of Narrating Basketball's Origin." In *Journal of Sport History*, 43, 1, 37-54.
- Deacy, S. 2008. *Athena*. New York: Routledge.
- Homer. 2000. *Odyssey*, transl. by S. Lombardo. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kierkegaard, S. 1987. *Either/Or: Part I: Kierkegaard's Writings, III*, ed. and transl. by H.V. Hong and E.H. Hong. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kretchmar, R.S. 1989. "On Beautiful Games." In *Journal of the Philosophy of Sport*, XVI, 34-43.
- Kretchmar, R.S. 2005. *Practical Philosophy of Sport and Physical Activity*, 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Meier, K.V. 1988. "Triad Trickery: Playing with Sport and Games." In *Journal of the Philosophy of Sport*, XV, 11-30.
- Suits, B. 1995. "The Elements of Sport." *Philosophic Inquiry in Sport*, 2nd ed. W.J. Morgan and K.V. Meier eds. Champaign, IL: Human Kinetics, 8-15.
- Suits, B. 1990. *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Boston: David R. Godine, Publishing.
- Suits, B. 1988. "The Tricky Triad: Games, Play, and Sport." In *Journal of the Philosophy of Sport*, XV, 1-9.
- Suits, B. 2004. "Venn and the Art of Category Maintenance." In *Journal of the Philosophy of Sport*, XXXI, 1-14.
- Suits, B. 1977. "Words on Play." In *Journal of the Philosophy of Sport*, IV, 117-131.

Rewarding Participation in Youth Sport: Beyond Trophies for Winning

Premiando la participación en el deporte para jóvenes: más allá de los trofeos por ganar

Colleen English

Penn State Berks. Kinesiology Department

CORRESPONDENCIA:

Colleen English

cue113@psu.edu

Recepción: octubre 2017 • Aceptación: enero 2018

Abstract

Recently, many parents, sportswriters, and social critics have expressed concern for young athletes being given participation trophies. They claim that it fosters a sense of entitlement and teaches youngsters that they do not need to earn rewards. I argue that youth sport participants should not be rewarded only for participation, but that they should be given opportunities for earning awards beyond mere victory. This is because a variety of values, such as symbolic meaning, challenge and risk, aesthetics, and high-quality relationships with teammates and opponents, deserve reward as well. I conclude that coaches and organizers should find ways to give tokens to most youth sport participants for achieving, or striving to achieve, these alternate values.

Key words: youth sport, values, competition.

Resumen

Recientemente, padres, escritores deportivos y críticos sociales han expresado su preocupación porque se entreguen trofeos de participación a jóvenes atletas. Ellos afirman que esto fomenta la sensación de permisividad y enseña a los jóvenes que no necesitan ganar recompensas. Yo defiendo que los participantes en deporte para jóvenes no deberían ser premiados sólo por participar, pero se les deberían ofrecer más oportunidades para conseguir premios que van más allá de la victoria. Esto es porque una diversidad de valores, como el significado simbólico, el desafío y riesgo, la estética, y las relaciones de calidad entre compañeros también merecen ser premiados. Concluyo que los entrenadores y organizadores deberían encontrar caminos para premiar a los participantes más jóvenes por conseguir, o esforzarse por conseguir, estos valores alternativos.

Palabras clave: deporte para jóvenes, valores, competición.

In August 2015, professional American football player James Harrison posted a photograph of his children's large participation trophies from their youth sports league. He captioned this photo with the following:

"I came home to find out that my boys received two trophies for nothing, participation trophies! While I am very proud of my boys for everything they do and will encourage them till the day I die, these trophies will be given back until they EARN a real trophy. I'm sorry I'm not sorry for believing that everything in life should be earned and I'm not about to raise two boys to be men by making them believe that they are entitled to something just because they tried their best...cause sometimes your best is not enough, and that should drive you to want to do better...not cry and whine until somebody gives you something to shut u up and keep you happy" (quoted in Dator, 2015).

He followed his caption by tagging it "#harrison-familyvalues."

Harrison makes a few key points in his comment. First, he notes that these tokens rewarded his children for nothing (unlike trophies for winning, which Harrison infers are both acceptable and preferable), implying that mere participation in sport is not worthy of awards. Secondly, he clearly views youth athletics as a valuable teaching ground for building character—a place for youngsters to learn the value of hard work and the often difficult truth that even their best efforts may not yield trophies or tangible rewards.

Harrison's post received nearly 20,000 "likes" on Instagram while almost 4,000 people commented on his photo and caption. Many of these comments supported Harrison's cause, ranging from "Completely agree" and "We need more thinking like this" to "I'm going to raise my kids like this" and "Your sons are lucky to have you." ESPN noted that at least one fan shouted to Harrison after a game, "I appreciate what you're teaching your sons." Few media outlets or fans begrudged Harrison his position and many even used it to decry the entitlement of today's youth.

Upon first reading this I admit my immediate reaction was one of agreement. Trying to win and being rewarded for victory are not inherently problematic. Competition, including the declaration of winners, is an important element of sport that should not be totally excluded from youth athletics (Torres & Hager, 2007). Young athletes must learn that merely showing up is not worthy of reward, both in the larger world of sport

or within wider society. Concerns about entitlement are compelling. Social critics provide reasonable arguments that giving participation trophies to young athletes will teach them that everyone deserves the same token of achievement, no matter how well they performed. Following this line of reasoning, this sentiment may lead to unreasonable expectations in school, careers, and the rest of adulthood. *SBNation's* Dani Bostick put it clearly: "Entitlement is a societal scourge, and it is important for kids to understand that both achievement and effort are essential ingredients for success. It is unrealistic and dangerous to teach kids overtly or inadvertently that jobs, money, healthy relationships, and opportunities magically appear like participation ribbons at the end of a Kindergarten fun run" (Bostick, 2015).

Despite these generally persuasive arguments against distributing participation trophies to youngsters, upon further reflection, I questioned: Are participation trophies really that bad? Do young athletes only deserve tokens of achievement if they have been victorious?

An excessive focus on competition can be harmful to athletes. By emphasizing hypercompetitive, win-at-all costs attitudes, organizations and coaches weaken other values. When young athletes are only rewarded for winning, they receive the message that the only and most worthwhile value of sport is victory. All other values, such as meaning, aesthetics, and interpersonal relationships are secondary and underemphasized. I will argue that youth sport participants can and should be rewarded for more than just winning. Though I will not advocate for distributing trophies to young athletes for merely "showing up," I will contend that tokens of achievement can be given for meeting, or striving to meet, a variety of alternate sport values, such as symbolic meaning, challenge, aesthetics, and teamwork¹. The purpose of these tokens is to provide motivation to participate in the sport and they may be given periodically, rather than exclusively at the end of the season. To carry out this argument I will first discuss the purpose of youth sport. Secondly, I will provide an argument for alternate values in athletics, including finding personal meaning through symbolism, challenge, risk, and aesthetics and building strong interpersonal relationships. Finally, I will conclude with suggestions for rewarding youth athletes.

1 Throughout this essay, I will use the terms trophy, reward, and token interchangeably to refer to rewards earned by meeting or striving to meet alternate sport values. These tokens are different from trophies earned for contesting victory.

Purpose of youth sport

Unlike elite, adult sport, youth athletics tend to explicitly espouse values beyond winning. They often tie together a variety of educational experiences, including the development of sport skills, leadership, and teamwork. The National Alliance for Youth Sport (NAYS) advocates for positive, healthy, and fun physical activity experiences for young people². Their national standards aim to create “child-centered” policies and philosophies that “ensure positive benefits of participation” by suggesting standards and practices related to skill development, competition, tournament play, and coaching (National Alliance for Youth Sports, 2017). In general, NAYS’s recommendations focus on developing fundamental skills while placing little emphasis on scores, standings, and competitive play.

Sport-specific youth organizations also put in place policies that emphasize positive experiences for participants. Little League Baseball, according to their mission, “assists youth in developing the qualities of citizenship, discipline, teamwork, and physical well-being.” Their website goes on to say that the “program is designed to develop superior citizens rather than stellar athletes” (“Why We Are Relevant,” n.d.). The American Youth Soccer Organization (AYSO) proposes a similar mission as Little League. AYSO purports to promote a “fun, family environment” based on six philosophies, including “everyone plays, balanced teams, open registration, positive coaching, good sportsmanship, and player development” (“Mission & Vision,” n.d.). The mission of Pop Warner, a group that organizes youth American football, includes “instill[ing] life-long values of teamwork, dedication, and a superior work ethic in the classroom and on the playing field” as part of their mission. Pop Warner also ensures that everyone participates and does not conduct try-outs or allow the cutting of rosters (“About Pop Warner Youth Football, Cheer & Dance,” n.d.). At least in their words, these groups advocate for the promotion of well-rounded athletes, including both skill development and other character traits, such as sportsmanship, teamwork, and dedication as key elements of their mission. Furthermore, these organizations do not center on victory and seem to encourage coaches to keep their young players focused on learning rather than winning.

2 Although youth sport guidelines and policies may differ by country, I have chosen to focus on youth sport organizations in the United States for simplicity. Additionally, I focus my argument on youth who have not yet entered secondary schooling (approximately 12 years of age), the age of which (in the United States) begins varsity sports.

Although it seems that, at least on the surface, many youth sport associations eschew competition, some sport philosophers identify competition, including attempting to attain victory, as a positive sport value, even for children. Torres and Hager (2007) argue that the trend of youth organizations excessively de-emphasizing or eliminating competition is “unwarranted and misleading for children” (p. 194). Rather than eliminate the “central purpose” of competitive sport, youth athletics should aspire to teach children to “compete in a good and decent manner” (p. 207). While Torres and Hager do not recommend win-at-all-costs forms of competition, they do contend that viewing sport from a mutualist point of view, where both winner and loser can find value in competition, supports keeping competitive elements as part of sport for children. Young people can experience good sport while also striving to achieve victory.

My argument falls in line with both the perspectives of youth sport organizations on emphasizing a variety of values in sport and with Torres and Hager’s contention that competition should remain a part of youth athletics. Good sport entails skills unique to testing and contesting, where testing provides foundational challenges and contesting allows players to demonstrate their skills in relation to one another (Kretchmar, 1975a). Demonstrating excellence in both of these domains proves to be a primary value in sport. Thus, young sport participants must be exposed to competition and taught the value of it. It may follow, then, that awarding trophies or other tokens to winners might be one way to demonstrate that testing and contesting excellence is important.

However, it does not follow that competition is the only worthwhile aspect of youth sport. As organizations like NAYS, AYSO, Little League Baseball, and Pop Warner demonstrate, other values also lie at the heart of sport. Meaningful play, teamwork, leadership, and respect for opponents all can and should be a part of a sporting experience. Rewarding accomplishment in these areas can demonstrate that these are meaningful values.

Additionally, it expands what Harrison, numerous parents, and sportswriters mean when they say they want children to “earn” their trophies. While rewarding alternate values in sport might mean that young athletes receive tokens even if they do not win, these awards are still earned. In the following section, I will argue why alternate values, such as meaning and relationships with others are important to athletic experiences.

Alternate sources of meaning in sport

While competitive outcomes provide a great deal of meaning for some participants, other sources of meaning are available to athletes. Winning does not have to be the primary or sole priority for young sportspeople. Instead, they may focus on a variety of other potential sites for meaning. I will focus on three potential sources: (1) symbolism; (2) challenge and risk; and (3) aesthetic value.

Meaning through symbolism

One way that meaning arises in sport is through its ability to tell us about ourselves and to tell us about the world around us. For Metheny (1965), meaningful movement is a profoundly human experience, as she argues, “The wonder of being human is that we have the ability to make motions that *do* matter to us as human beings” (Metheny, 1965, p. 106, emphasis original). Athletics and other forms of physical movement have the potential to create and explain the meanings of our actions and foster a unique understanding of the world around us.

These movements can be meaningful in two senses—both as denotations and connotations. Denotation “is the power to name” while connotation indicates motivation and emotional mood, eliciting powerful symbolism (Metheny, 1965, pp. 74, 174). Sport is ripe with symbolic potential—for indications of hope, tragedy, limitation, power, grace, serendipity, and so much more. This symbolism is not necessarily tied to winning, though competitive success and failure carry considerable potential for symbolic understanding. Symbolic meaning in movement offers value for participating in sport by helping athletes gain a richer and fuller picture of themselves as embodied beings, of the world as a place in which to move skillfully, and of relationships between themselves and their surroundings.

As noted above, the sort of meaning found in sport is virtually limitless. Not only can it provide a way for sportspeople to learn more about the world and its characteristics, but sport can be symbolic of personal narratives. In a McIntyrean sense, we learn of ourselves in the roles we play and the coherent narratives that are shaped by those roles (MacIntyre, 1984). A young athlete might identify as a brother, son, student, and soccer player. Or, as a daughter, sister, friend, and basketball player. This self-identification conveys important personal characteristics and values. If youth sports can focus on developing this personal meaning, rather than serving merely as a

place to collect victories, then sport and its associated symbolism can become accessible and valuable to more children. This symbolism adds unique value to sport, allowing athletes to enhance their self-identity and enrich personal meaning.

Athletics can also inform our personal histories. For some, sport symbolizes bonds with others, an escape from suffering, or a place to find success. Sportswriter Rick Reilly, for example, in recalling his childhood with an alcoholic father, acknowledges that he was “raised by sports” (Reilly, 2014, para. 9). Other athletes may see sport as symbolizing an escape from hardship, literally and figuratively. Arkansas State hurdler Sharika Nelvis, discovered track and field as a way to provide opportunity and relief from lifelong struggle and instability (such as losing both of her parents by age seven). With track and field, she “found a place that felt like home should be” (Jennings, 2014, para. 28). For both Reilly and Nelvis, sport took on meaning within their own personal histories.

Meaning and symbolism in sport give it greater depth. Athletics does not only denote specific knowledge (i.e. “She made a jump shot”) but also serves to connote emotions, convey meaning, generate personal narratives, and develop personal histories. These powerful meanings help us communicate and remind us of our own stories. Because of this, symbolism and meaning provide alternate values in sporting competitions.

Meaning through challenge and risk

In addition to providing symbolic meaning, sport, by providing specific challenges, can help athletes develop a better sense of self and human possibility. Following transcendental philosophers, such as Thoreau, Anderson sees sport as an activity that can create a good life by opening “transformative possibilities,” such as power, freedom, peace, and beauty—“traits of a life worth living” (Anderson, 2001, p. 145). The transactional opportunities of movement, including possibility, creativity, and freedom, provide possible “avenues for humanizing, for self-recovery and ‘refreshment’” (p. 141). In other words, for Anderson (2001), the discovery of numerous possibilities and potential through sport creates a meaningful life and allows one to “become fully human” (p. 145).

Following Anderson, Hochstetler and Hopsicker (2012) argue that sport has the possibility to be humanizing and has “the potential for sustaining meaning and significance” (p. 119). For them, athletes (especially in endurance cycling and running) dedicate themselves to skill development and seeking and

meeting challenges. Through this, they have “the opportunity to experience freedom and human agency” (Hochstetler & Hopsicker, 2012, p. 122). For Hochstetler and Hopsicker (2012), endurance sport provides opportunities for growth and “human flourishing” (pp. 124, 132). Along with Anderson, Hochstetler and Hopsicker maintain that movement and sport are activities that allow humans to recognize their full potential and discover a wealth of possibilities.

The power of human flourishing can be found not only through challenge, but also by partaking in risky, dangerous sport. Howe (2008) and Russell (2005) argue that dangerous sport expands self-knowledge. For Howe (2008), “remote sports,”—those sports where athletes are separated by distance, from typical sport structures, and from quick emergency response and escape—provide the “opportunity for heightened testing of one’s ability and character, and ultimately an affirmation of one’s self” (p. 7). Through remote sport, athletes can find their limits of human potentiality. Russell (2005), similar to Howe, argues that dangerous sport provides a unique opportunity for the development of personal knowledge and satisfaction. Russell (2005) claims, that “participating in dangerous sport [...] can incorporate a challenge to capacities for judgment and choice that involves all of ourselves—our body, will, emotions, and ingenuity—under conditions of physical duress and danger *at the limits of our being*” (p. 14, emphasis original). Like Howe, Russell sees the risk inherent to dangerous sport as bringing about further knowledge of human limits and potential. Dangerous and remote sport can bring about a greater understanding of the self and of what it means to be human.

Although children may not take on certain risks, due to age and development, they may still find meaning from dangerous sport. In fact, Russell (2007) argues that because of the “physical danger” some sports “have special value because they challenge us to push the boundaries of who we are by extending in certain ways the physical, emotional, and intellectual limits of our finite, embodied selves,” and that young participants benefit from partaking in some level of risk (p. 181). Participation in dangerous activities can help children develop the appropriate skills for adulthood and develop virtues, such as a mean of physical courage between foolhardiness and cowardice (Russell, 2007, p. 179).

Anderson, Hochstetler and Hopsicker, Howe, and Russell all illuminate the possibility that sport opens up the opportunity to understand and increase human potential. Importantly, all of them draw primarily

from testing elements of sport, not sporting contests. It is the worthy test that allows athletes to search for their embodied limits, gain knowledge about their skills and humanity, and develop creative and free movements. These test-related journeys provide worthy alternate values for competitive athletes. Though these meanings and values are not necessarily divorced from competitive objectives, pursuing the limits of human potential can actively engage athletes and influence their performance. Attempting movements out of creativity, an increased sense of freedom, or just to see if one can accomplish the task, allows for sportspeople to transcend the values of winning and losing. Instead, athletes can develop a sense of meaning and understanding of the self through movement, regardless of the outcome, or even the presence, of a contest.

Meaning through aesthetic value

In addition to gaining meaningful experiences in sport through challenge and risk, some sportspeople recognize the importance of aesthetic value. This value is not incompatible with a level of competition, in fact, attempting to win and attaining a certain level of mastery are often key elements for beautiful and dramatic sport. However, as an alternate value, aesthetics can supersede the attention placed on winning. In this section, I will demonstrate two ways that aesthetics can serve as a significant source of meaning: (1) by developing an appreciation for graceful, beautiful, and artful movement and (2) by recognizing the dramatic elements of a sport contest.

In an attempt to draw meaning from aesthetic, athletic movements, some sport philosophers claim that sport is artful. Boxill (1984) argues that “a well-played game that is aesthetically pleasing is often the primary aim and is preferred to winning ‘at all costs’” (p. 41). However, the artful athlete must be one who focuses on the development of her skills. For Boxill, the well-played game is both beautiful and skillful. She claims, “A performance or work cannot be beautiful unless the basics are mastered” (Boxill, 1984, p. 46).

Accordingly, aesthetic qualities are present within athletics. A beautiful jump shot or perfect pass can be as aesthetically pleasing and as valuable as a stunning painting or striking photograph. The grace and beauty associated with sport is imbued with greater significance than just denotations of skillful movement. Corder (2003) asserts that graceful movement is contextualized by the skill in the movement form and indicates a comfort and confidence in oneself. We are attracted to the beautiful movements of a weightlifter

(or any other athlete) because they provide a sort of meaning about the world, even if we do not enjoy weightlifting (or another sport) itself (Cordner, 2003, p. 139). In addition to admiring beautiful movements within the context of specific sports, we can also see the aesthetic nature of movement as part of a deeply human search for meaning. Elcombe (2012) argues that sport appeals to us as an embodied social practice that has the “ability to deepen the meaningfulness of our experience, to engage us fully and illuminate our embodied possibilities and limitations” (p. 214). On this analysis, aesthetics provide value to sport by enhancing, creating, and promoting meaningful experiences.

This view of sport as aesthetically meaningful is rooted in the value of athletic tests. The physical test involved in sport allows athletes to develop skillful, yet beautiful and graceful movements. Athletes can gain broader meanings through the aesthetic qualities of sport movements regardless of whether or not they won. They need not excessively focus on contesting elements of sport to find deep meaning and value.

Contesting also provides a resource for aesthetic value. Dramatic tension, arising, in part, from the unknown outcome of competition, can also serve as a viable alternate value in sport³. Drama and tension are abundantly present in athletic games (Kaelin, 1979, p. 329). Buckley (2006) notes that sport involves dramatic elements similar to those found in theater: athletes are united by rules as actors are united by a script; sports and plays resemble and instruct “life issues” such as morality; and both theater and sport require a level of uncertainty (pp. 25–28). Competitive games always have drama—even if it is not the drama the athletes hope for (for example, Buckley notes that Mallory and Irvine’s ill-fated climb of Mount Everest was dramatic, though tragic, as they both died during their attempt) (Buckley, 2006, p. 33). For Kaelin (1979), the dramatic elements of sport ought to take a prominent place in the athletic practice. He hopes that coaches will put their reputations on the line by “going for the well-played game,” where athletes might make risky plays that increase drama and tension, even if they ultimately cause the team to lose (p. 331). Kaelin and Buckley indicate the importance of drama to sport and aesthetics. Instead of relentlessly pursuing mere

victory, according to Buckley and Kaelin, coaches and athletes can embrace the uncertainty of sport and even attempt to build dramatic tension in order to pursue aesthetic value.

These alternate sources of meaning in sport, including symbolism, challenge and risk, and aesthetics, are not exhaustive. A number of additional values can be found in high quality sporting experiences. However, these sites for alternate meaning illustrate the fact that sportspeople can find numerous reasons for participating in competitive sport. Embracing these as worthwhile at all levels of sport, especially youth sport, can communicate to young athletes that winning is not all that matters. Additionally, they can see that earning reward comes not just from participating, but from making faithful efforts to find and strive for symbolic meaning, challenge, and aesthetics.

Expanding interpersonal relationships in sport

Citizenship, sportsmanship, and teamwork are often cited by youth sport advocates as primary goals for young athletes. Thus, interpersonal relationships are an essential part of the youth sport project—including relationships with both opponents and teammates. Instead of seeing opponents as enemies, at worst, or facilitators, at best, athletes can see others as companions in the test and even as friends (Hyland, 1978). Furthermore, players who do not excessively focus on victory can see their teammates as more than mere instruments for winning or distractions from personal merit, but also as friends with shared values, trust, and loyalty.

Relationships with opponents

When athletes focus mainly on winning games, they often see opponents as obstacles to overcome or as an enemy. The other person or team stands in the way of their goal—namely, victory. According to Fraleigh (1984), when opponents are seen as obstacles, they stand between the athlete and his or her goal and are “at once feared and needed” (p. 84). In these cases, competition “requires me to eliminate the obstacle” (Fraleigh, 1984, p. 84). For Fraleigh (1984), this is problematic because the “other” is viewed negatively and as a means to achieving goals (p. 86). Demonizing the opponent as an enemy not only constitutes a moral wrong, but also limits the range of possibilities provided by the opponent. As enemies, competitors only serve as an obstacle to overcome. As facilitators,

3 To be sure, dramatic tension can develop from testing abilities. Meeting the challenge of the test may be so difficult that the question of whether or not the athlete completes it is dramatic. For example, the daredevil Nik Wallenda walked on a tightrope across both Niagara Falls and the Grand Canyon. While he did not meet any contesting challenges, the uncertainty of his ability to safely complete these feats was the source of dramatic tension.

opponents not only provide an obstacle, but also help to create the contest and motivate their counterpart toward success. In short, opponents need not and should not be seen as enemies.

Fraleigh argues that through mutual cooperation, opponents facilitate the competition. In this vein, seeing opponents as facilitators allows for a level of respect to develop and for opponents to be both a means and an end (Fraleigh, 1984, p. 86). According to Fraleigh, seeing the opponent as a facilitator is “for the good of everyone alike” for a number of reasons. First, the hindrance provided by the opponent is maintained as the “hindrance for the mutual pursuit of the goal.” Secondly, excellence still occurs and is likely contingent upon seeing athletes as facilitators. Without an opponent playing good defense, the athlete cannot fully show his or her offensive moves. Third, both competitors can attempt to achieve their best when they see each other as facilitators. Fourth, seeing the opponent as a facilitator promotes “sweet tension.” And, finally, this viewpoint “helps make the sports contest a human event wherein the mutual respect and regard of opponents is evident” (Fraleigh, 1984, pp. 89–91).

In contests, opponents also serve as an important motivator. Though not necessarily through overt means (i.e. giving instructions to improve swing to one another), opponents can tacitly inspire stronger performances from one another. By playing against a reasonably talented opponent, especially one matched in skill level, athletes may reach higher potential excellence than in non-competitive scenarios. Better contests occur because of the presence and motivation of another player. Athletes may hit a golf ball better or run faster when they are attempting to do it better than someone else.

On these descriptions of opponents as facilitators, competitors are viewed as a means to an end, as instrumentally valuable. However, relationships between opponents can take on a deeper meaning and move toward recognizing competitive others as human, not at instruments but as ends in themselves. One way these deeper relationships occur is through empathy. There is something unique about sport that, with its shared struggles and difficulties, makes it a prime source of deep and intimate relationships. Watching others grapple with similar problems as oneself can invite empathy among opponents. Opponents can also appreciate the other’s skills, talents, and difficulties inherent in striving toward excellence. Sharing a similar struggle to develop and improve the contesting and testing skills necessary for success in a sport can build bonds. These relationships

may deepen when opponents meet often, forming closer ties by watching each other play frequently and by responding to the skills and strategies of their opponents regularly. Through empathy and shared striving, opponents can recognize each other at a human level, as more than a means, as people who face the same difficulties, celebrate similar achievements, and relish comparable joys.

Hyland (1978) takes the opponent relationship to another level, arguing that competition can inspire friendship. For him, competition and friendship have a teleological relationship where “the highest version of competition is as friendship” (Hyland, 1978, p. 35). He even goes as far as to make a normative claim: “we *ought* to strive at all times to let our competitive play be a mode of friendship” (Hyland, 1978, p. 35, emphasis original). He suggests that we should see our competitors as something more than merely a facilitator. Opponents do not only serve to aid in creating the test and the contest—they form relational bonds by participating in the same project. For Hyland (1978), competition is a “mutual striving” where “it is a questioning of each other *together*, a striving *together*” (p. 34, emphasis original).

Hyland is not the only one to see competition as a mutual striving. Simon (2010) defines lusory competition as a “mutual quest for excellence through challenge” (p. 27). For Simon and Hyland, the other is a necessary part of the contest. Without this cooperation, the competition would not exist. But, the opponent does not exist merely to create the contest. Instead, the togetherness and mutuality inspired by competition allow both opponents to strive to new excellences perhaps unattainable without the other. Opponents can push each other to their limits so that they can achieve the highest levels of excellence possible to them. In short, the mutuality and friendship associated with competition makes not only for better contests, but for better players.

Opponents can also enter relationships based on mutuality and respect. According to Kretchmar (1975b), following Buber’s discussion of the “I-Thou” relationship, “Frequently a kind of fraternity among opponents in a single sport develops” (p. 23). Opponents share a test and share in attempting to overcome the obstacles of the test. For example, basketball players share in their attempts to put a ball through a hoop. Though they actively attempt to prevent the other from that goal, these basketball players maintain a relationship that relies on a mutual understanding of the rules and goals of the game. This illustrates Kretchmar’s (1975b) point that “A common ‘adversary’ is identified as the conditions

of the test and not only as fellow athletes...A problem is shared” (p. 23). For Kretchmar, this relationship among opponents challenges the nature of a successful sport contest. Instead of counting victory as the only means to assess the success of a contest, the mutuality and dialogue shared by opponents produces a profoundly human interaction (Kretchmar, 1975b, p. 27).

These analyses indicate that mutuality and friendship should reign supreme in opponent relationships. This occurs through acting as facilitators and as friends. It inspires both good contests and respect for others as persons. This new focus allows for the recognition of testing families—where players in the same sport identify with one another and hold similar values. Soccer players, whether they are teammates or opponents, hold similar beliefs and goals and share an understanding of the game. Testing families draw ties across competition and help improve relationships among players.

For participants in youth sport, the opportunity to build friendships and ties within a testing family offers important value. Youngsters who develop these strong relationships with others can begin on a path toward long-term participation in the sport, which meets the goals of many youth athletics organizations. Organizers, coaches, and parents ought to encourage these friendships. Thus, developing strong relationships with opponents serves as a potential site for rewarding youth athletes.

Relationships with teammates

In some ways, issues surrounding relationships with teammates involve similar problems as those found in relationships with opponents⁴. Seeing teammates as instruments for individual success poses the same problems as seeing opponents merely as facilitators. Though they are necessary to create the contest, seeing them as facilitators, in some ways, relegates them to a merely instrumental status, just as it does when dealing with opponents. However, relationships with teammates necessarily include open communication and trust in order to be successful in sport (Shogan, 1999, p. 81). A lack of respect toward persons does not manifest as deeply when dealing with teammates, as their success is often shared with the team. Furthermore, developing friendships with teammates seems more natural and is often a result of continual mutual cooperation.

4 Because teammates are not present in individual sports, these remarks may not be widely applicable beyond team sports.

On the other hand, teammate relationships face unique challenges. Bellah, Madsen, Sullivan, Swindler, and Tipton (2008) argue that individualism has permeated Western culture and creates a number of problems. When individualism carries into sport, it can manifest as the specific player putting his or her needs above those of the rest of the team. For those that act this way, personal ambitions trump team goals and the success of the person is more important than the success of the entire team. Believing that one’s own goals hold a higher importance than those of others and of the team demonstrates a level of selfishness that allows an athlete to see his or her teammates as instrumental—as merely a means to an end. Without their teammates, athletes might not be able to accomplish these goals, but they do not demonstrate their appreciation through respecting them as persons.

Eliminating this individualism, at least to some extent, can help relieve the problems associated with placing the self above others. Therefore, a greater emphasis can be placed on the goals of the team, on respect for others, and loyalty toward teammates. Instead of narrowly focusing on the self, mitigating individualist attitudes can help to remove the over-emphasis on personal goals and renew the emphasis on the team.

Gréhaigne’s (2011) analysis of collective sport additionally follows an elimination of excessive individualism from athletics. Following the work of Sartre, Gréhaigne (2011) argues that a team relies on a differentiation of function among team members (p. 37). Team members cannot all perform the same tasks; they must take on complementary roles in order to function well. Thus, teams are cohesive groups with a sort of unity. They are tied together not only by shared experiences, but because members take a “vow” which allows the group to “assert itself as permanent, and therefore objectivizes itself” (Gréhaigne, 2011, p. 41). Therefore, teammates not only share past experiences of overcoming challenges and obstacles, but are united in efforts to continue to work together in attempts to tackle new objectives. Teammates rely on one another, as they have differentiated their skills and functions, to achieve their goals. Thus, relationships among teammates must be based on strong, committed relationships with one another.

Just as young athletes can find value in developing strong relationships with opponents, they too can form close ties to teammates. Because the focus is on the common ground of the testing family and on the fact that athletes enjoy mutual benefits by treating each other humanely, they can develop richer and

deeper relationships. Rewarding young participants for growing connections to others falls in line with the goal of youth sport. It helps them develop bonds with others and learn to become part of a larger sporting community. Placing value on these relationships, both with teammates and opponents, can signal to children playing sport that treating others with respect, loyalty, and mutuality deserves just reward.

Rewarding youth sport participants for discovering alternate values

I have argued that sport provides alternate values for participants, beyond the standard goal of winning. The question remains, however, of whether and how to reward players for attaining, or striving to attain, these values. Unlike victory, it is more difficult to assess whether a young athlete has discovered new meaning through challenge, risk, or aesthetics or if they have gained a new appreciation of their teammates or opponents. In addition to the difficulty in assessing these values, coaches may also feel wary of handing out any awards. The National Alliance for Youth Sports (NAYS) does not even suggest awarding young athletes for victory. Though they permit keeping score and tournament play for athletes 9 years of age and older, they suggest that it not be emphasized. Thus, coaches and youth sport organizations attempting to follow the policies put forth by NAYS would be unlikely to offer championship trophies or hold playoff tournaments to determine and reward a victorious team. However, most children and coaches do keep score and are aware of the external good associated with winning.

An excessive focus on external goods may lead to other problems for young athletes. If they are only motivated by external factors (such as receiving a trophy), internal goods may suffer. For example, Howes (2016) argues that too much focus external goods (such as fitness and health) may undermine other internal goods of sport (p. 133). While external goods can be worthwhile pursuits, sport participants should not “overvalue [...] them to the extent that we weaken our ability to attain the internal goods of practices” (Howes, 2016, p. 134). Additionally, social science research suggests that extrinsic and intrinsic motivation can conflict with one another and that over time, those external rewards do little to generate long-lasting interest in a task (Bénabou & Tirole, 2003, p. 490). External rewards, if distributed excessively to young athletes, may negatively affect the sportsperson’s ability to attain or strive for internal goods, such as

meaningful movement. Rewarding players with large trophies, like those given to James Harrison’s children, may prove to have adverse impact on the goals of youth sport. Instead of teaching and training young athletes in a particular set of sport skills and helping them develop a long, and potentially lifelong, relationship with athletics, trophies may promote external reward systems that ultimately don’t pay off.

While concerns about extrinsic rewards undermining intrinsic motivation are valid, some research indicates that it may be possible to have both. Lemos and Veríssimo (2014) demonstrate that intrinsic and extrinsic motivation can operate separately. Their study of elementary school children showed that classroom achievement can be caused by both intrinsic and extrinsic motivation (Lemos & Veríssimo, 2014, p. 935). Furthermore, Lepper, Henderlong Corpus, and Iyengar (2005) found that students can exhibit both intrinsic and extrinsic motivation in the classroom (p. 190). Therefore, it is not necessarily true that external reward systems will always undermine intrinsic motivation. While intrinsic motivation remains more positive and correlated with better achievement and performance (Lepper et al., 2005, p. 192), the fact that they can co-exist may open possibilities for offering some external rewards while simultaneously encouraging intrinsic motivation.

External goods also, to a degree, indicate social values. If only winners receive rewards, then the message is clear: what matters most is winning. Reactions to Harrison’s post on social media included comments on Facebook, such as “Epic parenting win” and “Sadly, we now live in the ‘trophy generation.’ Proud of him for taking a stand” (Dator, 2015). What these commenters, and others who agreed with the sentiment, including a number of sportswriters, mean is that the only way to really “earn” a trophy is to win. By emphasizing this, along with disparaging external rewards associated with other things, such as participation, these opponents to participation trophies send a strong message. Victory matters and other outcomes and goods do not.

Based on the need to emphasize a variety of values in youth sport, along with concerns about intrinsic and extrinsic motivation, I suggest that young sport participants should be rewarded with small tokens for a variety of achievements and value attainment. These tokens of achievement may include t-shirts, small medals, ribbons, or other meaningful items. Large trophies, like those from Harrison’s Instagram photograph, should generally be avoided in order to quell concerns about external rewards. Additionally, these tokens should be given for more than just

victory. By rewarding all (or at least many) of the players, even if they lost, youth sport organizations and coaches signal to the young athletes that striving for other values, such as personal meaning, aesthetics, challenge, risk, and interpersonal relationships, is worthwhile. Coaches may determine different ways of distributing these types of awards, such as giving them

to different players at regular intervals throughout the season or giving a variety of awards at the end of the season.

The message remains in either of these scenarios—achieving and striving for a variety of values, including, but not limited merely to victory, is worthwhile and meaningful.

REFERENCES

- About Pop Warner Youth Football, Cheer & Dance. (n.d.). Retrieved October 30, 2017, from <https://tshq.bluesombrero.com/Default.aspx?tabid=1403206>
- Anderson, D. (2001). Recovering humanity: Movement, sport, and nature. *Journal of the Philosophy of Sport*, 28(2), 140–150. <https://doi.org/10.1080/00948705.2001.9714609>
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (2008). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life* (3rd ed.). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Bénabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489–520.
- Bostick, D. (2015, August 18). The real story about the participation trophies Pittsburgh Steelers LB James Harrison returned. Retrieved from https://www.huffingtonpost.com/dani-bostick/the-real-story-about-the-participation-trophies_b_8006122.html
- Boxill, J. M. (1984). Beauty, sport, and gender. *Journal of the Philosophy of Sport*, 11(1), 36–47. <https://doi.org/10.1080/00948705.1984.9714413>
- Buckley, A. D. (2006). Aristotle and cricket: Drama in retrospect. *Journal of the Philosophy of Sport*, 33(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/00948705.2006.9714688>
- Cordner, C. (2003). The meaning of graceful movement. *Journal of the Philosophy of Sport*, 30(2), 132–143. <https://doi.org/10.1080/00948705.2003.9714639>
- Dator, J. (2015, August 15). James Harrison took away his kids' participation trophies because they didn't "earn" them. Retrieved October 30, 2017, from <https://www.sbnation.com/lookit/2015/8/15/9160799/james-harrison-kids-participation-trophies-facebook-steelers-nfl>
- Elcombe, T. L. (2012). Sport, aesthetic experience, and art as the ideal embodied metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 39(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/00948705.2012.725901>
- Frleigh, W. P. (1984). *Right actions in sport: Ethics for contestants*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grehaigine, J. F. (2011). Jean-Paul Sartre and team dynamics in collective sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(1), 34–45.
- Hochstetler, D., & Hopsicker, P. M. (2012). The heights of humanity: Endurance sport and the strenuous mood. *Journal of the Philosophy of Sport*, 39(1), 117–135. <https://doi.org/10.1080/00948705.2012.675067>
- Howe, L. A. (2008). Remote sport: Risk and self-knowledge in wilder spaces. *Journal of the Philosophy of Sport*, 35(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00948705.2008.9714724>
- Howes, M. (2016). Challenging fitness ideology: Why an adventurous approach to physical activity is better for well-being. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(2), 132–147.
- Hyland, D. A. (1978). Competition and friendship. *Journal of the Philosophy of Sport*, 5, 27–37.
- Jennings, C. (2014, June 11). Sharika Nelvis leaps life's hurdles. Retrieved June 10, 2015, from <http://espn.go.com/espnw/news-commentary/article/11060250/espnw-arkansas-state-track-star-sharika-nelvis-overcoming-life-hurdles>
- Kaelin, E. F. (1979). The well-played game: Notes toward an aesthetics of sport. In E. W. Gerber & W. J. Morgan (Eds.), *Sport and the Body: A Philosophical Symposium* (2nd ed.). Philadelphia: Lea & Febiger.
- Kretchmar, R. S. (1975a). From test to contest: An analysis of two kinds of counterpoint in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 2(1), 23–30. <https://doi.org/10.1080/00948705.1975.10654094>
- Kretchmar, R. S. (1975b). Meeting the opposition: Buber's "will" and "grace" in sport. *Quest*, 24(1), 19–27.
- Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The relationship between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 112, 930–938.
- Lepper, M. R., Henderlong Corpus, J., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Metheny, E. (1965). *Connotations of movement in sport and dance: A collection of speeches about sport and dance as significant forms of human behavior*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Mission & Vision. (n.d.). Retrieved October 30, 2017, from <http://www.ayso.org/aboutayso/mission.htm#WfetdVtSyUk>
- National Alliance for Youth Sports. (2017). *National Standards for Youth Sports*.
- Reilly, R. (2014, June 10). Heading for home. Retrieved June 11, 2014, from http://espn.go.com/espn/story/_id/11049946/rick-reilly-last-column
- Russell, J. S. (2005). The value of dangerous sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 32(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00948705.2005.9714667>
- Russell, J. S. (2007). Children and dangerous sport and recreation. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2), 176–193.
- Shogan, D. (1999). *The making of high-performance athletes: Discipline, diversity, and ethics*. Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press.
- Simon, R. L. (2010). *Fair play: The ethics of sport* (3rd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Torres, C. R., & Hager, P. F. (2007). De-emphasizing competition in organized youth sport: Misdirected reforms and misled children. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2), 194–210.
- Why We Are Relevant. (n.d.). Retrieved October 30, 2017, from http://www.littleleague.org/Little_League_Big_Legacy/About_Little_League/Why_We_Are_Relevant.htm

The Value of Play and the Good Human Life

El valor del juego en la vida humana

Shawn E. Klein

Arizona State University

Recepción: octubre 2017 • Aceptación: marzo 2018

CORRESPONDENCIA:

Shawn E. Klein

Shawn.Klein@asu.edu

Abstract

The dominant conception of play in philosophy of sport is that it is autotelic. This conception is the subject of important criticisms by Stephen Schmid and others. With these criticisms in mind, my paper seeks to move the discussion of play beyond the apparent dichotomy of autotelicity and instrumentality. Drawing a parallel to the role virtue and friendship have in a broadly construed (neo-)Aristotelian ethic, I argue that play is an important part of the good human life. Like virtue and friendship, play is chosen both for the sake of its importance to the good life and for its own sake. It is partly constitutive of the good life and thus chosen as part of and for the sake of the good life. At the same time, however, play is chosen for its own sake: for what it is distinct from any further ends it might bring about. Thus, play is not autotelic, but nor is it instrumental. Play should be considered, therefore, a constituent value of the good human life.

Key words: autotelic, instrumentality, Aristotle, Stephen Schmid, virtue, friendship

Resumen

La concepción dominante del juego en la filosofía del deporte es que éste es autotélico. Esta concepción es objeto de crítica por parte de Stephen Schmid y otros. Teniendo estas críticas en mente, mi artículo busca llevar la discusión acerca del juego más allá de la aparente dicotomía entre autotelicidad e instrumentalidad. Estableciendo una conexión entre el papel que la virtud y la amistad desempeñan en una ética (neo)aristotélica construida ampliamente, defiendo que el juego es una parte importante de la buena vida humana. Como la virtud y la amistad, el juego es elegido tanto por su importancia para la vida buena, como por sí mismo. Éste es en parte constitutivo de la vida buena y, por ello, elegido como motivo y con el fin de lograr la vida buena. Al mismo tiempo, sin embargo, el juego es elegido por sí mismo: por lo que lo hace distinto de otros bienes que pueden resultar de él. Así pues, el juego no es autotélico, pero tampoco instrumental. El juego debe ser considerado, por lo tanto, como un valor constitutivo de la buena vida.

Palabras clave: autotélico, instrumentalidad, Aristóteles, Stephen Schmid, virtud, amistad

Introduction

Play is important. We engage in it for what it is; but play is also valuable because it is part of living a good human life. As such, thinking of it in terms of being either autotelic or instrumental is too limiting. I argue that by looking at the value and role of friendship in the good human life, we can learn something about how we ought to understand the value of play.

First, I will say something about the concept of play and the need to move beyond the dichotomy of autotelicity and instrumentality. Then I will present what I mean by the good human life and how friendship fits into such a life. Lastly, I will explain the analogy to play and why play is a part of the good human life.

Theories of Play

Contemporary theories about play typically start with Johan Huizinga and his classic, *Homo Ludens*. In this influential work, he develops what has become the standard object-account of play. That is, an account of play as an activity with distinct characteristics that mark it as play. This is in contrast to more recent views of play that we can call “attitudinal” (Hyland, 1980; Meier, 1980; Roochnik, 1975). On this view, almost any activity could be play if the player has the appropriate kinds of attitudes towards the activity.

In this article, I do not have the space to do justice to the variety of views on play. But let me briefly highlight, following in part Heather Reid’s analysis (Reid, 2012), the main characteristics offered by object-play views and then say a few things about the attitudinal view.

Play is Free/Voluntary

- Play is freely engaged in; it cannot be forced or obligated.
- Play is also an expression of one’s freedom. It is a way of feeling free by accepting rules and boundaries or by choosing to start or stop playing.

Play is Extra-ordinary

- Play is a kind of step into another world with its own arbitrary rules and boundaries.
- There is a special time for play; for example, recess or play-time.
- Much of play has its own sense of time:
 - One can spend hours playing without realizing it: You start playing SimCity and hours later you realize it is dark and you have had no dinner.

- Consider that it takes three hours to play an hour of American Football. Some sports, like baseball, seem to exist outside of time.
- Play often has its own special space. These are sometimes clearly marked as in the boundaries of a playground or a ball field.

Play is Emotionally Satisfying

- An obvious element is that play is something fun or, more broadly, emotionally satisfying. In most cases it is pleasurable and enjoyable; though in some cases it might be about other emotions, like the feeling of pride at overcoming a difficult challenge.

Play is Absorbing

- Related to the freedom, emotional satisfaction, and the extra-ordinary elements of play is the idea that play is absorbing. We are sucked into it, forgetting momentarily about the ordinary world.
- By accepting the conditions of the play-world, one is more likely to be absorbed in the activity. Such experiences are similar to what psychologists discuss as “flow experience.” Csikszentmihalyi (1997) describes flow as being linked to activities, such as games, where there are clear goals to achieve and immediate feedback. He goes on to say that for “the duration of the game the player lives in a self-contained universe where everything is black and white” (1997, 29).

Play is Autotelic

- Play is to be engaged for its own sake and not for any external reason or purpose. The play activity is its own justification, meaning, or purpose.
- If one is doing some activity for some other purpose: to earn money, to learn a skill, to get famous, then one is not really playing.
 - Paraphrasing Bernard Suits (1977) in “Words On Play”: if some activity has a usefulness for some other purpose external to play, then it really is not play at all.

Attitudinal View

The attitudinal theories of play claim that we cannot define play as a kind of activity with distinct characteristics. Play is more about the attitude or stance of the player, not the activity itself. For example, Drew Hyland (1980) describes play as “responsive openness.” Openness is the heightened awareness of

one's situation. Responsiveness is the willingness to respond, appropriately, to what one is aware of in the situation. In playing chess, one is open by being acutely aware of the location of all the pieces on the board, their potential moves, and the time one has to move. One is responsive by responding to the opponent's move of her bishop into a check of one's king by moving the rook to block check. So one is playing when one has the appropriate open and responsive attitude to the activity. Similarly, David Roochnik (1975) describes play as a stance that involves an attitude of engagement with and immersion in an activity.

On these views, any activity can be play if the individual has the appropriate attitudes towards and about the activity. There are important differences between the object and attitudinal views, but for the purposes of the analysis here, the differences are not essential and can be ignored.

Autotelicity

Both the object and attitudinal views of play incorporate the idea that play is autotelic. In his definition of play, Huizinga says it has "its aim in itself" (1950, 28). Caillois says "Play is an end in itself" (2001, 167). Suits (1977) defines all play as necessarily autotelic. For Klaus Meier's attitudinal view, "play is an autotelic activity...an intrinsic, noninstrumental, self-contained enterprise" (1980, 25). Though Hyland's stance view of play (1980) does not directly address the issue of autotelicity, he sees responsive openness as something inherently and intrinsically valuable in itself.

But is the idea of autotelicity consistent? Is it necessary for a conception of play? In two papers in the *Journal of the Philosophy of Sport*, Stephen Schmid replies no to both of these questions. His account provides persuasive reasons for thinking that autotelicity is not helpful in understanding play and that we need to "reject the definition of play as an autotelic activity and redefine play" (2011, 157). There is much more to his analysis and criticism of autotelicity than I can cover here, but I will point to two of his reasons for rejecting play as autotelic.

First, autotelicity is a vaguer and more obscure notion than play is, thus defining play in terms of autotelicity does not help our understanding of play. Schmid says that it "does no good to offer an account of the nature of play by appealing to another concept, autotelicity, which is even more opaque because it conflates several different concepts into one" (2011, 155). That is, by giving an account of play that appeals

to a concept that is more obscure than the concept of play, we do not gain a better or clearer idea of play.

To understand this claim, we need to look at the ways that autotelicity gets conflated and is thus opaque. Schmid argues that there are at least three ways the philosophy of sport literature treats autotelicity: "an activity as an end in itself, an agent's valuing of the activity, and an agent's reasons" (2009, 240). We can use autotelic to refer to the activity itself as being its own end (Schmid's Metaphysical Account): there is "some property or properties inherent in the activity which makes the activity an end in itself" (242). This is distinct from the agent's attitude about the activity. This second sense of autotelic, what Schmid calls the Intrinsically Valued Account, refers to the manner in which the agent takes the activity as valuable for its own sake and not as a means to some other end. Lastly, Schmid explains how autotelicity is also used to refer to the kind of motivating reasons one has for playing: the Intrinsic Reasons Account. Play is an activity best understood by appealing to the kinds of intrinsically motivating reasons one has for the activity.

Schmid explains that these are not equivalent conceptions and they are often conflated (2009, 254). Moreover, they are not equally plausible. In particular, he rejects the Metaphysical Account because there is no obvious way to identify the set of properties of an activity that make it an end-in-itself. Moreover, the attempts to identify these properties typically reduce the account to one of the other notions of autotelicity (243). Of the Intrinsically Value Account, Schmid says either it begs the question by defining the activity as being "intrinsically valuable because it is intrinsically valuable" or it shifts the value away from the activity and towards some desired psychologically state (243-44).

Schmid endorses the Intrinsic Reasons Account as the best explanation of play, but argues that we can make sense of these reasons motivating play without appealing to autotelicity. He argues that autotelicity is not sufficiently robust or dynamic enough of a concept to capture the complexity of human motivation and reason for play (2011, 155-57). He concludes that we can make better sense of these motivations and reasons by grounding them in the "psychological needs of the human agent" (163).

If Schmid is right, then the usage of autotelicity is too varied and inconsistent to help clarify play. This is not to say that autotelicity is nonsensical or without value; it indicates mainly that because the accounts are not consistent, autotelicity will not get us very far in understanding play. Because of this, Schmid's analysis shows that further inquiry into autotelicity

as a defining characteristic of play is unlikely to yield greater clarity about autotelicity or aid in our understanding of play.

Second, the main ways we can make sense of autotelicity seem to leave us without any genuine instances of play. This is most clearly seen in Suits' account. Suits tells us that to be genuine, real play we can have no other purpose, goal, end, or intention in play other than play. Schmid points out that given the realities of human psychology and experience, this leaves genuine play as an empty concept (2011, 154-55).

Randolph Feezell also provides reasons for moving beyond autotelicity. In "A Pluralist Conception of Play," Feezell argues that we have to acknowledge the variety of meanings and usages of play when we theorize about it (2010, 162). This pluralistic account of play does not necessarily exclude autotelicity, but it allows for conceptions of play that make little or no use of an appeal to autotelicity. This indicates that autotelicity is not necessary for a conception of play.

One likely reason that the play as autotelic persists so widely is the worry that if play is not autotelic, then it must be merely instrumentally valuable. If so, would this drain play of its importance and value? Would it become merely another tool; just another thing we have to do?

This is a mistake; a mistake based on the false dichotomy of value either being autotelic or instrumental. It leaves out a third possible conception of value.

This possibility is nothing new or innovative; it goes back to at least Aristotle's conception of value in his view of the good human life (Ackrill, 1980, 19). In what follows, I want to make use of broadly Aristotelian conceptions of the good human life and value to understand how play can move beyond the false dichotomy of autotelicity and instrumentality.

The Good Human Life

The good human life—the life well lived, eudaimonia, flourishing—is a human life that is, relative to one's circumstances, successful, happy, and satisfying (Hursthouse, 1999, 10). It is a life of excellent and successful practical activity (Broadie, 1991, 41).

To live such a life, requires, first understanding what kinds of beings human beings are. We need to understand what our capacities and limitations are; what kinds of things are naturally satisfying and what kinds of things we actually are capable of. Second, we need to figure out, given the kind of beings we are, the

principles that will structure and guide the choices, actions, and activities that constitute the good human life. We have to discover and then guide our lives by a set of principles, virtues, and practices that will make us more capable of living such a life.

According to this view, what each of us is trying to do is to live such a life. Although our conceptions about the specifics of such a life and how to live it can and do differ markedly, the neo-Aristotelian views are sufficiently inclusive and pluralistic to account for a wide range of particular conceptions of the good human life (Ackrill, 1980, 17; Hursthouse, 1999, 8-10;). Nevertheless, such a life contains general features. I want to focus on three such features that I think are the most relevant to the discussion here.

One of the central features of the good human life is that it is self-directed. John Cooper describes Aristotle's view of eudaimonia "as necessarily the result of a person's own efforts" (Cooper, 1986, 124). The good human life is not the same as being fortunate or lucky—though there is some role for these. The good human life is a way of living that is initiated and guided by one's own knowledge, habits, and choices: a "person's role in bringing it about that his desires are satisfied or his aims attained is of fundamental importance" (Whiting, 1988, 43). Accordingly, for the life to be good for the person living it, the person needs to be directing it: at the heart of the good human life is the exercise of one's rational agency (Broadie, 1991, 48).

A closely connected idea is that the good human life is not a generic abstract thing; it is a life lived by a particular individual. There are generic goods and ends that the individual ought to desire or needs to pursue, but to contribute to the good life these goods and ends need to be individualized.

Douglas Rasmussen and Douglas Den Uyl, in defending their view of a neo-Aristotelian ethic, tell us "Human flourishing achieves determinacy and reality only when the generic goods and virtues find expression through the individual's unique talents, potentialities, and circumstances" (2016, 41). Each person, through his or her own agency, needs to discover, given the particularities of his or her circumstances and capabilities, how to bring those generic goods and ends into reality.

The last general feature of the good human life to bring into focus here is that that good human life is lived with people. Human beings are naturally social animals (Aristotle, 1984, 37). We are born into a world intertwined with others. We depend on others as we grow and mature. And as adults, as Aristotle's view of friendship makes clear, our flourishing consists in being with and loving others.

As a generic claim about human life, sociality does not necessarily imply any particular kinds of social relationships, communities, or obligations. It is just the claim that part of living the good human life is that one does so with and amongst others.

There are other general, common features of the good human life, but these, self-directedness, individuation, and sociality, are sufficient for the argument made here.

Value

The good human life is an end-in-itself; its value does not derive from what it does or what it brings about. As Aristotle put it, it is chosen for its own sake and not for anything beyond it (1985, 13). In this way, the good human life is the final or ultimate end. Thus, all other values and ends are such because of eudaimonia.

From this, however, we should not conclude that all other actions, activities, and practices are merely instrumental towards eudaimonia; that their value derives solely in terms of bringing about or leading to eudaimonia (Ackrill, 1980, 21; Broadie, 1991, 27). For example, the various moral and intellectual virtues are not to be understood as instrumental towards the good life. According to Aristotle, for an action to be in accordance with virtue it must be chosen for its own sake (1985, 40). Thus, virtue is not an instrumental value.

Nevertheless, the virtues are identified, developed, and exercised because of their role in living the good human life. It is the successful exercise of virtue that is part of what it means to be living the good human life. Therefore, they are not purely ends-in-themselves, since, in part, we choose them for the sake of the good human life (Broadie, 1991, 27-28; 30-31).

We can see that the virtues occupy a third space in our conception of value. There are things that have value because of what they help to bring about; these are the instrumental values. We engage in and value these activities precisely, and in many cases solely, because they bring about something else we value.

And there are things that are valuable solely in themselves: they are ends-in-themselves and are not done, pursued, engaged in for purposes or values beyond themselves. This is, I would argue, a set of one: the good human life is the only genuine and complete end-in-itself. This would also mean that autotelicity only makes sense when applied to a life as whole and not to the components of a life. Although I think this is the best way to understand the neo-Aristotelian view of the good human life and ends-in-themselves, the

argument here does not depend on the good human life being the only end-in-itself (or the only referent for autotelicity)—just that it is an end-in-itself.

Lastly, there is this third category: the activities and practices we value in their own right, but also because of how they contribute to and constitute the good human life (Ackrill, 1980, 19; Broadie, 1991, 27-28; 30-31). These values are neither instrumental, nor ends-in-themselves; they are constitutive of the good life.

Consider that we do not swing a baseball bat in order to play baseball. The swinging does not bring about or cause the playing of baseball; it is not merely instrumental to baseball. The swinging of the bat, however, partially constitutes the playing of baseball. That is part of what it is to be playing baseball.

So to carry the analogy forward, the virtues are not developed and exercised just in order to bring about the good life. They are not instrumental. The exercising of virtues is partly just what it is to be living the good life; they partially constitute such a life.

Friendship is not a virtue as such, but friendship is related to the good human life in a way similar to the virtues. And its relationship to the good life provides a useful analogy for seeing the role play has in such a life.

Friendship

Like virtue, friendship is a constitutive good: good friends are something that are partially constitutive of the good life. That is, having friends share one's life is part of what it is to be living a good life (Aristotle, 1985, 207). As such, friendship is both something valuable in-itself, but also valued because it is part of the good human life.

We know that having friends is important for mental health. Friends help us cope with adversity. Friends offer us the opportunity for psychological visibility. At the same time, these benefits do not explain—fully or primarily—why I am friends with Joe.

Joe and I are friends because of the specific and individual values we share and enjoy together. We choose to spend time together because we want to be in each other's company. We lend an ear when the other needs to vent or share good news because we care about each other.

When I think about my friendship with Joe, I do not think of the general benefits of friendship, I think of the specific values embodied by my friend. The value of friendship, from this perspective, is the concrete, individual person. At this level, I value Joe and our friendship for its own sake; in this way it feels like an end-in-itself.

But, from the perspective of thinking about the kind of lives we ought to lead, we recognize that friendship is a way of being with other people that is important for living the good human life. We focus on the general benefits of friendship and how these contribute to living a better life. We see, as Aristotle tells us, that not only are friends necessary for the good life, they are one of the greatest goods we can have (1985, 257).

We can also see how friendship is an important part of living the good human life by how it helps instantiate the generic features of the good human life: self-directedness, individuation, and sociality.

Friendships are inherently social and as such they are the main way we express and experience human sociality.

As illustrated by my friendship with Joe: friendships have to be individualized. When two people are friends: it is the particular individuals that share the love and well-wishing that constitutes friendship. It is not a generic abstract connection between idealized forms: it is a particular individualized connection in time and place.

Lastly, friendships are initiated, developed, and maintained only by the efforts of the friends. From the more casual of friendships to the most intimate, romantic relationships, a healthy, sustainable relationship takes effort; it takes the self-directed agency of each party to the relationship.

Such relationships, then, are an essential way by which we live good lives because, in part, they embody key elements of such a life. Friendships allow us to experience directly and consciously the experience of living a good human life while exercising the capacities that make such a life possible.

Play

Now let us turn to play. Earlier, I presented the main characteristics of play: an activity or attitude towards an activity that is: voluntary, extra-ordinary, emotionally satisfying, absorbing, and autotelic.

Following Schmid, I want to put aside autotelicity as a main characteristic of play. Nevertheless, there is something intuitive about the in-itself-ness of play that needs to be explained.

Play is engaged in and accepted for the sake of the existence of the play-activity; we accept the conditions of the play-world in order to play. For the player playing, this feels like the activity is its own end. Yet, there are reasons for which we want to play. That is, we accept the conditions of the play-world in order to play (and so it feels like an end-in-itself); but we

choose to play, in part, for its role in our lives and for what it does for us (and so it is not autotelic).

Like friendship and virtue, play is a kind of value that is chosen for its own sake but is at the same time chosen because it partially constitutes the good life. And, like friendship, we can see how play is important for living the good human life by looking at how it expresses the generic characteristics of the good human life.

Nearly all theories of play point to the voluntariness of play as essential. It is freely entered into; the play-world and its conditions are willingly accepted. David Roochnik (1975) and Drew Hyland (1980) both present play as a way or manner of directing one's self towards the world. In Schmid's account, the intrinsic reasons we have for playing are deeply tied to autonomously directed behaviors (2011, 158-63).

Play is a special way by which we can experience and express self-directedness. By choosing to play and orient ourselves towards an activity in a playful way, we are expressing and experiencing our own agency directly. With our careers or our close relationships, our agency is spread out over years and so it is hard to experience their self-directedness in a concrete way. But in play, since it is relatively brief and requires our explicit acceptance, we can repeatedly and immediately experience the self-directed nature of lives.

Play is also highly individualized. I like Sudoku; others hate it. Many choose sport or related activities as their play; others would rather play Settlers of Catan or Minecraft. What we choose to play is a way for us to express our particular identities and values.

John Cooper, in discussing the role of friendship in Aristotle's concept of human flourishing, points out that flourishing "requires self-knowledge and conscious self-affirmation" (Cooper, 1980, 321). Flourishing, in part, requires that we know that the life we are living is good and friends help us see that about ourselves in a more objective and direct way. That is part of their value in the good human life.

Play also allows us to experience what we value, what we are good at, and what we are weak at. By choosing what to play, we can express and identify our values. By how successful we are in our play, we can learn about our abilities and capacities, and how to improve them. In these ways, play is an important way not just to express and craft our individuality, but to experience it more directly.

Lastly, like friendship, play is one of the main ways we express and experience our sociality. Unlike friendship, play is not inherently or necessarily social. We can and do play by ourselves in fruitful and rewarding ways; nevertheless, many forms of play require others. Even solitaire games can be experienced in a social manner:

as evidenced by the spread of many of these games into social media. Though it is not necessary, as social beings playing with others is often experienced as more rewarding and satisfying than solitary play.

So play, like friendship, is a part of the way we live good lives because, in part, it embodies key elements of living such a life. Playing, like friendship, allows us to experience directly and consciously the experience of living a good human life while exercising the capacities that make such a life possible.

The good human life is one of excellent and successful practical activity. What this means at the level of our lives is abstract: it is hard to conceptualize what such a life is except in fairly general and abstract terms. But play is a way to experience, in miniature, such a life. It is not that playing a game of solitaire or soccer is itself living the good human life; but it is a way of experiencing in a concrete and direct way a moment of excellent and successful practical activity; and this allows us to have a more direct and immediate experience of living the good human life.

Conclusion

The dichotomy of autotelicity and instrumentality is too limiting to show us the real value of play. Like friendships and the virtues, the value of play is constitutive. Play is an activity we value, on one hand, in terms of the particular experience of play we have; and at the same time, it is valued as a constitutive part of living the good human life.

Acknowledgments

I would like to thank the editors and anonymous reviewers for their helpful criticisms and suggestions. An earlier version of this paper was presented at the 45th Annual Meeting of the International Association for the Philosophy of Sport held in Whistler, British Columbia in September 2017 and so I would like to also thank the audience there for their comments and questions.

REFERENCES

- Akrill, J. L. (1980). Aristotle on Eudaimonia. In A.O. Rorty. (Ed.), *Essays on Aristotle's Ethics* (pp. 15-33). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Aristotle (1985). *Nicomachean Ethics*. (Terence Irwin, trans.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Aristotle (1984). *The Politics*. (Carnes Lord, trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Broadie, S. (1991). *Ethics with Aristotle*. New York: Oxford University Press.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. (Meyer Barash, Trans.). Chicago: University of Illinois Press. (Original work published in 1958).
- Cooper, J. (1986). *Reason and Human Good in Aristotle*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Cooper, J. (1980). Aristotle on Friendship. In A.O. Rorty. (Ed.), *Essays on Aristotle's Ethics* (pp. 301-340). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Feezell, R. (2010). A Pluralist Conception of Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 37:1, 147-165.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens*. Boston: Beacon Press.
- Hursthouse, R. (1999). *On Virtue Ethics*. New York: Oxford University Press.
- Hyland, D. (1980). The Stance of Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 7:1, 87-98.
- Meier, K. (1980). An Affair of Flutes: An Appreciation of Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 7:1, 24-45.
- Rasmussen, D. & Den Uyl, D. (2016). *The Perfectionist Turn: From Metanorms to Metaethics*. Edinburgh (UK): Edinburgh University Press.
- Reid, H. (2012). *Introduction to the Philosophy of Sport*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Roochnik, D. (1975). Play and Sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 2:1, 36-44.
- Schmid, S. (2009). Reconsidering Autotelic Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 36:1, 238-257.
- Schmid, S. (2011). Beyond Autotelic Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38:1, 149-166.
- Suits, B. (1977). Words on Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 4:1, 117-131.
- Whiting, J. (1988). Aristotle's Function Argument: A Defense. *Ancient Philosophy*, 8:1, 33-48.

FACULTAD DE DEPORTE PROGRAMAS DE POSTGRADO



UCAM
SPORTS MANAGEMENT
UNIVERSITY



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

HAZ DE TU PASIÓN TU FUTURO

*Fórmate
con nuestros
programas
de postgrado
en deporte*



MÁSTER UNIVERSITARIO EN ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO: FUERZA Y ACONDICIONAMIENTO

- ✓ Profesores de élite
- ✓ Investigación
- ✓ Clases prácticas
- ✓ Máster acreditado por NSCA
- ✓ Dos centros de alto rendimiento
- ✓ También disponible en inglés



MÁSTER EN PREPARACIÓN FÍSICA Y READAPTACIÓN DEPORTIVA EN FÚTBOL

- ✓ Prácticas en clubes
- ✓ Atención personalizada
- ✓ Aprendizaje práctico
- ✓ Profesorado experto
- ✓ Visitas a los entrenamientos de clubes de 1º y 2º división



MASTER'S IN HIGH PERFORMANCE SPORT: STRENGTH AND CONDITIONING

- ✓ Excellent Research Centres
- ✓ Elite Professors
- ✓ Personal attention
- ✓ NSCA Credentials
- ✓ Learning in action



MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

- ✓ Máster acreditado por la ANECA
- ✓ Investigación
- ✓ Sesiones prácticas en todos los módulos
- ✓ Profesores de prestigio



MÁSTER UNIVERSITARIO EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ENTIDADES DEPORTIVAS

- ✓ También disponible en modalidad online como Título Propio
- ✓ Atención personalizada
- ✓ Convenio con empresas líderes
- ✓ Profesorado experto
- ✓ Grupos reducidos
- ✓ Enfoque práctico

MÁS INFORMACIÓN:

www.ucam.edu · postgrado@ucam.edu · (+34) 968 278 710
www.sportsmanagement.ucam.edu · sportsmanagement@ucam.edu · (+34) 968 278 525

Towards a High Definition of (Olympic) Sport

Hacia una alta definición del deporte (olímpico)

Filip Kobiela

University of Physical Education in Krakow, Poland

Recepción: octubre 2017 • Aceptación: enero 2018

CORRESPONDENCIA:

Filip Kobiela

f.kobiela@iphils.uj.edu.pl

Abstract

The paper entertains the idea of *sport* as a heterogeneous concept and focuses not on the boundaries of its extension (a paramount consideration in case of the problem of definition understood in the traditional way), but rather of its internal structure. I start with Bernard Suits' definition of sport (offered in his paper *The Elements of Sport*), which is a plausible attempt to construct a homogenous definition of sport. According to this definition sports create a subset of games. However, in his later paper *The Tricky Triad*, Suits himself criticized this definition by introducing a new category of *judged sports* that are not games, and a *fortiori* cannot meet his former definition. This distinction not only overthrows the original definition, but also reveals a hidden heterogeneity in the domain of sport. I would like to supplement Suits' critique of his own definition by another objection, which draws the second dividing line in the domain of sport, namely the distinction between kinetic and non-kinetic, mainly performative activities. These two distinctions taken together allow me to construct a conceptual map of sport (and especially Olympic sport) that I call *The Olympic Sport Image* (OSI). It encompasses the following fields: athletic games, judged sports, mind sports and art sports. I would like to call the offered theory the "High Definition of Sport" (HDS), since it gives an insight into the structure of sport as a heterogeneous domain. To prove the usefulness of this model I am showing its applicability into the history of the programme of the Olympic Games (OG) and I'm comparing it with Suits' triadic model.

Key words: tricky triad, Suits, Olympic sport, definition.

Resumen

Este artículo presenta la idea de que el deporte es un concepto heterogéneo y se centra no en las fronteras de su extensión (una consideración de central importancia en el caso del problema de la definición entendido al modo tradicional), sino en su estructura interna. Comienzo con la definición de deporte de Suits (ofrecida en su artículo *The Elements of Sport*), que es un intento plausible de construir una definición homogénea del deporte. Según esta definición, el deporte crea un subconjunto de juegos. Sin embargo, en un artículo posterior, *The Tricky Triad*, Suits mismo critica esta definición introduciendo una nueva categoría de juegos juzgados que no son juegos y, por fuerza, no pueden encajar con su primera definición. Esta distinción no sólo elimina la primera definición, sino que también revela una heterogeneidad oculta en el dominio del deporte. Yo complementaré la crítica que Suits ofrece de su propia definición a través de otra objeción, la cual se basa en la segunda línea divisoria en el ámbito del deporte, a saber, la distinción entre kinético y antikinético, principalmente actividades performativas. Estas dos distinciones tomadas de modo conjunto me permiten elaborar un mapa conceptual del deporte (y especialmente del deporte olímpico) que denomino como la "Imagen del Deporte Olímpico" (IDO). Ésta incluye los siguientes campos: juegos atléticos, juegos juzgados, deportes mentales y deportes artísticos. Llamaría a esta teoría ofrecida aquí "Alta Definición del Deporte" (ADD), ya que proporciona una mirada dentro de la estructura del deporte como un ámbito heterogéneo. Para mostrar la utilidad de este modelo, mostraré su aplicación en la historia del programa de los Juegos Olímpicos (JJO) y lo compararé con el modelo triádico de Suits.

Palabras clave: triada engañosa, Suits, Juegos Olímpicos, definición.

Introduction: Different Attitudes Towards Defining Sport

One might distinguish the two radically opposite attitudes towards defining sport: 1) a definition of sport is possible and desirable (Suits, 1988, 2) a definition of sport is neither possible nor desirable (Mc Fee, 2003, 22-24). There is also a spectrum of middle positions, but I will not discuss it here. The first one is related to search for formal, exhaustive definition (consisting of a set of necessary and sufficient conditions) and regards sport as being a closed concept (Wertz, 1995, 83); it is also called the narrow view of sport (Hsu, 2005, 46-48).

The second one denies there are such definitions of sport and holds that this is an “open” concept; it is also called the broad view of sport (Hsu, 2005, 48-49). Despite the fundamental differences between the two attitudes, there are some common points. Both of them focus on the existence of the “boundaries” of sport rather than on the homogeneity or heterogeneity of the concept.

There is a natural tendency to suppose that the closed view favours the homogenous view of sport (since there is something common to all sports), but it might be misleading. It is possible that albeit there is a set of features common to all sports, other features introduce such radical differences between sports that the domain in fact falls apart into very diverse sub-categories. It is thus possible to claim both narrow and heterogeneous views of sport. On the other hand, in case of the broad view of sport there is natural tendency to suppose that it contradicts the homogenous nature of sport, since disclosure of such homogeneity would be identical with discovery of the essence of sport, and thus rejecting the broad view. We might now summarize these considerations as follows: the homogenous view of sport implies the narrow view, and the broad view implies heterogenous view.

Heterogenous view does not imply either open or closed view of sport and could be held without appealing to any of them. Because the position I will take is a certain version of heterogenous view, I am not going to support any attitude and my position might be associated with each of them. The fact that my heterogenous view is derived from a critique of a certain form of a narrow view of sport (Suits' definition of sport) does not entail that my view favours the broad view of sport. I believe that despite this lack of associations my view still might be called a definition of sport, but with some reservations.

The problem with defining sport is somewhat similar to a difficulty we face when defining a vegetable.

Everyone knows what a vegetable is, and can offer many examples without any problems, however providing a satisfactory definition in a formula that covers all and only vegetables, is very difficult. Why is that? Now, when defining a “vegetable” we proceed to categories, which are more basic and primeval, biological or rather botanical, but not related to cooking or cuisine. It then turns out that the concept of a vegetable is somehow imposed on the basic botanical categories, and what is more, among the various categories (roots, leaves, stalks, fruit), only some subcategories are selected based on the criteria “foreign” to botanical order. It is impossible to define a vegetable using only the lower level, botanical notions such as “fruits”, “leaves” “roots” etc., since what a vegetable is, is dependent on our historical preferences and habits. The same is true for defining other concepts imposed on the already existing and more primeval categories. The definition of sport resembles the definition of a vegetable – it supervenes on some lower level notions and the main aim of the article is to reveal these notions.

To grasp the peculiarity of this position I suggest to call it, hopefully not too fanciful, the high definition of sport. To explain this term let me first explain what I understand by a rough high definition of sport. To that end imagine that a guest from Mars (perhaps an anthropologist of sport) one day knocks on my door and asks me “tell me, the Earthly philosopher of sport, what is this thing called sport?” One strategy to answer this question – quite natural in the era of televised sport might be to convince him to watch these TV stations (obviously in HD standard), which televised the most important sport events, e.g. the Olympic Games. Perhaps this strategy would require showing him some paradigm cases of advertisements and studio-talks, to avoid confusion with proper sport transmissions. I believe it would finally give him a picture (definition) of sport that is not very far from the pictures present in minds of an Earthly sports fan. Now the two further questions might appear: the first one would concern border cases (should MMA be called a proper sport? Should chess be included, and diving excluded from the OG's programme?) and the second one would concern the problem of relations between the elements of the vast set of televised events (do diving and running belong to the same category of sports?). The answer to the second question might be called a proper *high definition of sport*, since it would allow to capture the most important similarities and differences between different types of sport events. Obviously the two questions are interrelated, however it is possible to focus on one of them rather than on the other. In search for the high definition of sport I

will follow – to a certain stage – Suits’ investigations, and my proposition is inspired by Suits’ *Tricky Triad*. I will follow a certain remark of Suits referring to the scope of his investigations: “I shall confine my remarks (...) to sport as the kind of activity exemplified in the Olympic Games” (Suits, 1988b, 2). I will also use this Suits’ starting point hoping to show some of its consequences not analyzed by Suits. The programme of the Olympic Games might be treated as a paradigm of sport and The International Olympic Committee’s decisions are an important institutional factor in the evolution of the concept of sport. To use Wittgenstein’s idiom: the IOC is an important player of a language game with the word *sport*. However, my use of the OG’s programme is broader than Suits’ use: I’m going to present a kind of conceptual map of activities not only actually present in the programme of the Olympic Games, but also two other categories: 1) removed in the past from this programme and 2) suggested as its possible future part. My strategy is thus rather ontological and speculative, and I’m dealing with certain possibilities not necessary accomplished in the history of sport.

Suits’ Definition of Sport and objections against it

I would like to discuss first Suits’ definition of sport from his article “The Elements of Sport” (Suits, 1988a). This definition consists of two parts: first Suits suggests a *genus proximum* for sport (game) and then offers a *differentia specifica*; both parts consist of four elements, so finally we get quite a complex set of eight conditions. Suits’ well-known definition of game-playing is as follows: “To play a game is to engage in activity directed towards bringing about a specific state of affairs (*prelusory goal*), using only means permitted by rules (*lusory means*), where the rules prohibit more efficient in favour of less efficient means (*constitutive rules*), and where such rules are accepted just because they make possible such activity (*lusory attitude*)” (Suits, 1988a, 14). The simplified, approximated version states that: “Playing a game is the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles” (Suits, 1988a, 14). In step two Suits claims, that sport is a subset of games, and each game, to be counted as sport, must satisfy four additional criteria: 1) it must be a game of skill 2) it must be a game of physical skill 3) it must have wide following 4) its following has a certain level of stability (Suits, 1988a, 14). The definition perfectly captures the most popular types of sport events: track and field, ball games, all kinds of races, martial sports etc. It

successfully describes the most general features of typical, paradigm types of sport, which fill the major part of programs of the most important sport festivals. The two last conditions resemble the requirements that must be met by a sport discipline to have a chance to be included into the OG’ programme and one might suppose they were also inspired by these requirements. However, the definition has not gone unchallenged, and perhaps the most notable attack on it was launched by Suits himself. Now, I would like to focus on the two presuppositions: 1) that all sports are games and 2) that all sports require physical skills. The first one has been challenged by Suits in his later article *The Tricky Triad*¹, the second one is still rather widely accepted among the philosophers of sport, but – noteworthy – not by such an institution like the IOC.

In “The Grasshopper” Suits entertained a lot of possible objections against his definition of game-playing and most of them expressed the worry about the adequacy of this definition. Suits considered the two types of objections: error of exclusion and error of inclusion. In some cases, the definition was defended by showing that alleged counterexamples (e.g. foot races, mountain climbing) meet the definition and in fact are games (even if they might not be called “games” in ordinary language). In other cases (ring-ring-a-roses or astronomical interpretation of Sun, Earth and Moon) these activities turned out not to be games – even if they might be sometimes called “games” in ordinary language (Suits, 2014, 198-199, 210, 216). The same procedure might be applied to Suits’ definition of sport. According to the first type of objections the definition is too narrow – error of exclusion – because some activities that are sports at the same time are not games, and do not fit the definition. Suits criticized his definition in the following way: “I maintained that sports (...) were the same as games. Well, I was wrong. The Olympics (as well as the Commonwealth Games, and so on) contain two distinctive types of competitive event, what I have elsewhere called judged as opposed to refereed events” (Suits, 1988b, 2). The paradigm example of a sport that is not game (and does not fit the definition) is diving – one cannot find either a prelusory goal of diving or a constitutive rule that forbids some means

1 Suits’ self-criticism has not been widely accepted, and the majority of philosophers of sport hold a rather early view of Suits that sport is a proper subclass of games (Berman, 2015, 1). Klaus Meier claimed that both forms of sport (games and performances) indeed satisfy Suits’ own definition of games (Meier, 1988, 23) and Scott Kretchmar argued that Olympic diving is a “full-blooded game” and “Suits’ categories, games and performances, are really two species of games” (Kretchmar, 1989, 34).

to this end. Analysing different Olympic disciplines in respect to the winner selecting factor, Suits comes to the distinction between games – activities aimed at overcoming the artificially established barriers and performances – activities aimed at approximation to the proposed ideal. Not all sports are games – some of them are performances – and belong to another category of activities: “I submit that diving and gymnastic competitions are no more games than are other judged competitive events, such as beauty contests and pie-baking competitions” (Suits, 1988b, 3)². Let us call sports that are not games the “judged sports”. If this later Suits’ critique is sound, then his previous definition of sport turns out to be fundamentally erroneous – it is not adequate because the very *genus proximum* of this definition is too narrow. However, the distinction between judged sports and refereed sports shows a very interesting heterogeneity in the domain of sport. Thus Suits’ abandoning of his former definition of sport might be seen as illuminative: it enables sharpening of the image of sport. The manner in which Suits perceives performances might be also seen as a successful confrontation of the real picture of the OG’s programme with the abstract definition.

Let us note that the similar problem was earlier attacked by David Best. He distinguished between *purposive sports*, in which “purpose can be specified independently of the manner of achieving it as long as it conforms to the limits set by the rules” (Best, 1978, 104) and *aesthetic sports* in which “the aim cannot be considered apart from the manner of achieving it” (Best, 1978, 104). The first group encompasses, among others, hockey, track and field events, tennis etc., the second group – gymnastics, diving, synchronized swimming and the like). As I was trying to show in another place, Suits’ and Best’s distinctions are coextensive. Due to the similarity of results of these philosophers let us call it Best-Suits distinction³. It will serve me as a first distinction in constructing the Olympic Sport Image. Both Best and Suits constructed their distinctions in the domain of sport understood as competitive athletic events, but because I will try to offer a more open concept of sport, I will remove the athletic aspect from the background of the distinction. What remains is the distinction between the two types of ludic competitive events. In

the first type of these events – games – participants aimed at overcoming certain artificial obstacles with maximal efficiency *within* the rules prohibiting the use of optimal means (constitutive rules). Since the success depends solely on efficiency in overcoming these obstacles (within the rules) these events might be labelled as praxiological. The nature of the obstacles and rules might define further distinctions between games, and the basic distinction can be made between athletic games and non-athletic games (I’ll go back to this problem in the next section). In the second type of events – performances – contestants aimed at approximation to the proposed *aesthetic* ideals (clearly seen in the case of “art gymnastics”) and their efforts belong rather to the artistic than praxiological domain. Just as in case of games, further distinctions between performances will depend on the nature of proposed ideals, and those performances requiring athletic skills might be distinguished from non-athletic performances. Such distilled distinction can still serve to draw a demarcation line in the domain of athletic events, but thanks to its generality it might also serve to draw an analogous distinction in a broader class of ludic competitive activities.

Now let us move to the second distinction, that is orthogonal to the first one. It deals with one of the conditions in Suits’ *differentia specifica* – requirements of physical skills. Suits’ opinion about sport status of chess is clear: “It is a plain fact that how chess pieces are moved has nothing whatever to do with dexterity or any other bodily skill. One can play chess (...) solely by issuing verbal commands as is the case when chess is played by mail” (Suits, 1988a, 15). Suits also claims that “The issue is wholly terminological” and explains that “<<Physical games>> designate a quite definite class of objects and the term <<sport>> is confined to this class (...) the question <<why do sports have to involve physical skills>> is not a well formulated question. The question should be <<What kind of skills do we find in the class of activities we call sport>>, and the answer is <<physical skills>>” (Suits, 1998a, 16). This Suits’ claim shows that in contrast to his analysis of games, his analysis of sport is in part dependent on culturally generated factors, such as language usage or social convention. If sport status of chess were just a terminological issue, how could the IOC, several institutions and philosophers of sport make such a simple mistake? The answer is that if a researcher limits his investigations to only one culture (or coherent group of ideas) such a specious impression might easily appear and conceal the real problem lying deeper than at the terminological level. In fact, according to Suits’ considerations chess plays a

2 Suits’ suggestive example of a non-game judged competitive event (pie-baking competition) might be replaced by examples from the domain of Olympic art competitions, which are more relevant to the OG’s programme (e.g. sculpture contest).

3 A comparison between Suits’ and Best’s distinctions might be found in McFee (2015, 207) and Kobiela (2016, 79-81).

function of a paradigmatic game that is *not* a sport. The other example is bridge, and we might now naturally generalise Suits' opinion to cover the entire domain of the so called "mind-sports". Now I would like to challenge Suits' thesis and claim that it is possible to hold a different view of sport that includes the so-called "mind sport", and perhaps also something else.

In contrast to the discussion about a judged sport, I'm not trying to show that Suits was wrong in excluding chess from the domain of sport, but I'm focusing on the very distinction between "mind" and "physical" activities, presupposing that this distinction is useful in analysing alternative – inclusive notion of sport, supported, among others, by the IOC.

What "mind" means in the context of "mind-sports" or "mind-games" could be explained by the use of theory of performatives. The essence of these games is taking series of decisions and transferring the information concerning these decisions. However, to have a real impact on the game (strictly speaking: the world of the game) the information must have a special sanction. In "mind" competitive ludic activities the players' actions take form of *performatives*, as a means of symbolic interference with the world of the game. The activity is based on ritual acts using some objects or strictly formalized statements (e. g. moving a pawn in chess, issuing a verbal command, etc.). Such objects as chess pawns or bridge cards are markers or media for conveying the information. On the other hand, in kinetic games ("physical" games) the players' actions, do not have a symbolic, but "literal" character – the actions take forms of the movements of players' bodies in real space-time. Obviously, players make decisions when engaged in playing kinetic games (e.g. lawn tennis). They are, however, not communicated in a special way (like in chess), but incarnated into the game by the players' bodily actions that do not have a symbolic, but causal influence on the world of the game. One cannot play a real game of tennis issuing verbal commands: "I'm now playing slice backhand low above the net into the left corner of the tennis court". The distinction itself clarifies the ways of taking part in different kinds of activities, and as such is neutral to the debate between the narrow and the broad views of sport⁴. But if one accepts the possibility of inclusion of "mind-sports" into the domain of sport – a natural matter in the context of Olympic sports – the distinction might reveal other hidden divisions in the domain of sport. It is aimed to further sharpen the image of sport.

4 The distinction between kinetic and performative games is presented in Kobiela 2014 (66-68).

The Olympic Sport Image and the History of the Olympic Games in OSI's

Having made the distinctions between games and judged competitive events (performances) as well as kinetic and performative activities, we are in a position – by crossing them – to create the Olympic Sport Image. The idea of the Olympic Sport Image is linked with the High Definition of Sport in the following way: The overall image emerges from smaller elements (pixels), which differs between ano another in some features (colour, intensity etc). The higher definition of an image, the bigger the number of pixels and more detailed the picture.

Table 1. The Olympic Sport Image (OSI) – a conceptual map of the ludic competitive events (agones)

X	GAMES OVERCOMING ARTIFICIAL OBSTACLES	(NON-GAMES) APPROXIMATING AESTHETIC IDEALS
KINETIC (ATHLETIC)	PURPOSIVE SPORTS (D. Best) PHYSICAL OR ATHLETIC GAMES; REFEREED EVENTS (B. Suits)	AESTHETIC SPORTS (D. Best) PERFORMANCES; JUDGED EVENTS (B. Suits)
NON-KINETIC (MAINLY PERFORMATIVE)	MIND SPORTS MIND GAMES (CONCEPTUAL SPORTS) ⁵	ART CONTESTS ART COMPETITIONS (ART SPORTS)

Within the upper left field (athletic games) we can find the paradigm of sport – games requiring physical effort e.g. running, as seen in Suits' definition of sport from *The Elements of Sport*. The upper right field (athletic non-games) lists aesthetic sports (in Best's terminology) or performances (in Suits' terminology) or judged sports – e.g. gymnastics⁶. The upper fields are not controversial – both their sport status and presence in the contemporary OG's programme are trivial facts⁷. A more complicated situation occurs with the lower row. The lower left field (non-athletic games; performative games or mind sports) includes

5 Both "Conceptual sports" and "Art sports" are my terminological propositions.

6 It should be noted here that the aesthetic within games (e.g. "the goal of the month" in soccer or "the prize for beauty" in chess) does not constitute a separate kind of activities.

7 One of the most important controversy connected with the distinction between refereed and judged sports is the problem of the scoring system – See e.g. Loland (2002, 92-93). In a fictitious – but very interesting from the OG's programme's perspective – sport blog entry, Ed Cohen notes: "The IOC announced that the judged events, which include the popular figure skating and gymnastics competitions, will be transferred to a new Olympic style festival to be called the Olympic Performance Games, or Performics for short. (...) IOC's intention was to draw a clearer distinction between «objectively measured athletic capacity» and art, «which can only be subjectively assessed.» (...) «The Performics will provide a suitable venue for competition in the artistic realm.»" (Cohen, 2010).

chess – the paradigm of mind-sports – and also such games as bridge, go, checkers etc. These games fill the programme of the *Mind Sports* Olympiad. The sport status of these games is controversial, but in the context of the OG the situation is clear: The International Olympic Committee officially recognizes chess as a sport. This fact opens a possibility of including this game into the OG's programme. The relevant efforts of chess organizations have had no effects so far, but I believe this situation at least lets me include chess into the OSI – as a “possible Olympic sport”. Finally, the lower right field (non-athletic non-games) covers art contests (art competitions), which I will call “art sports”⁸. In the Modern OG they encompassed sport-related architecture, literature, music, painting and sculpture. The historical name of these events – the Pentathlon of Muses – indicates their relation to both art and sport. The status of the lower right field might be seen as the inversion of the status of the lower-left field. The art contents used to constitute a part of the OG's programme (Parry & Girginov, 2005, 136-137), but – as one might object – it does not make them sports. However, it is important to note that the reason for removing them from the programme of the OG was *not* that they weren't sports (but that they were professional events, in contrast to the amateur nature of the OG). My claim is that the very decision of introducing them into the OG's programme is analogous to the decision of exhibiting an object in the museum on the ground of the institutional definition of art (Mumford, 2014, 181; McFee, 2014, 54). It might be thus seen not as a statement of fact (in case of the Olympics – the sport status of the art contests) but rather creation of a fact. But even if this “institutional definition of sport” will not be accepted as a proper response to the objection, I still believe the fact that the Olympic art contests naturally fit into this field of the diagram is noteworthy. The logic of the diagram suggests that if we accept the distinction between games and judged events, and we are to entertain the possibility of non-athletic sports like chess, then we should also entertain the possibility of an “art sport”⁹.

In the case of these art contests the situation is much more similar to a chess game (and other mind sports) than it might seem. The contestants in the Olympic art competitions present their artworks in a way very

similar to the way in which chess players perform their moves: both present a certain readymade product of their former activity – an analysis of a chess position that leads to a decision, or an analysis of an art problem that leads to creation of an artwork¹⁰. In both cases the activity takes a form of a certain declaration (performative): “this is my move/artwork created according to the rules of the game/contest”. Obviously, the natures of a chess analysis and an “art analysis” are different, but the similarities in the general structure of both types of activities are in my opinion sufficient to put them into the same category of “performative” events. Note that the presence of “physical” (kinetic) component in the creation of art is not necessary, since there exists conceptual art, and on the other hand, the absence of physical (kinetic) component in chess is not necessary either, since it is possible to play garden chess with very heavy pieces (“heavy chess”) requiring strength and stamina. Both possibilities do not deny the performative nature of chess and art contests.

But my final remark concerning Olympic art competitions regarded as ‘art sports’ is more of a general nature. It is now more evident than in de Coubertine's era that art and sport are closely related to each other. The process of aestheticization of sport is increasing, and if sport might be seen as art (Welsch, 2005, 144-155) then at least some kinds of art competitions might be seen as sport.

Obviously, each field holds space for further divisions (e.g. in art sports one can distinguish between sculpture; poetry etc.). enabling further sharpening of the image of sport. But in the historical context the more important division cuts all these activities into amateur and professional activities. Because this division is trivial (it might be marked, e.g. by cutting diagonally all fields, with upper part of each field representing “professional”, and lower representing “amateur” version), I will not present the relevant version of the OSI. Now we might have a look at the history of the Olympic Games through the prism of the OSI's.

At the beginning Ancient Olympic Games included only kinetic games. The first Olympic event (agon) was the *stade* – foot race. This kind of event serves Suits as a paradigm of game (Suits, 2014, 198). Only during the 14th Olympiad in 724 BC another event has been introduced – the *diaulos* or two-stade race. The slow process of adding new disciplines to the programme was limited in the area of kinetic games

8 Other activities that could be candidates for this field (but they are not related to the OG) are chess composition contests: they are of both performative and aesthetic nature.

9 On the other hand – the logic of the diagram also suggests that the acceptance of “art sports” (e.g. as part of the OG's programme) and the distinction between games and judged events leads to entertaining the possibility of recognizing mind games as an Olympic sport.

10 An “art problem” in case of Olympic art competitions might be formulated as follows: what particular artistic form (in a given art discipline) will provide the best expression of ideas related to sport.

776 BC - 392 BC			383 BC - 394 AD			1896 - 1908			1912 - 1948			1952 - 2016		
	Game	Non Game		Game	Non Game		Game	Non Game		Game	Non Game		Game	Non Game
Kinetic			Kinetic			Kinetic			Kinetic			Kinetic		
Non Kinetic			Non Kinetic			Non Kinetic			Non Kinetic			Non Kinetic		

Figure 1. The history of the Olympic Games in OSI's.

(races: foot races, hoplit races and horse races; fight sports: boxing, wrestling and pankration; pentathlon – mixed event consisting of the discus throw, the long jump, the javelin throw, running (the stade) and wrestling). Thus the first phase – 776-392 B.C. – might be represented in the OSI with the sole upper left field filled.

After 396 B.C. contests for heralds and trumpeters were added. These contests had a special function within the Games: they were held as the first event and the winning trumpeter has been starting consecutive events and the winning herald has been declaring the verdicts of the judges of these events (Parry & Girginov, 2005, 16). It might be said that these contests were subordinated to the consecutive, proper events, but their presence in the programme is interesting because they might be treated as an anticipation of modern Olympic art competitions. Thus the second phase of the development of the programme of Ancient OG might be represented in the OSI with the upper-left and lower-right fields filled (kinetic games and non-athletic performances). Later modifications of the programme of the Games didn't bring any essential changes.

From its beginnings in 1896, the Modern Olympic Games include – besides many games (understood) in Suits sense (e.g. track and field) – also gymnastics: a set of events clearly belonging to the group of judged sports. In the programme of Summer Olympics in 1904 also diving appears and in 1908 figure skating has been included. This part of the history of the OG (the first phase of Modern history of the OG and the third phase of the OG in general) might be then represented as the OSI with the two upper fields filled (kinetic games and performances).

The situation has changed in 1912 with the introduction of art competitions; the competitions were terminated in 1948¹¹. The Olympics between

1912-1948 had the richest – in terms of diversity – programme, including both kinetic games, kinetic performances and art contests. It might be represented in the OSI with only lower-left field not filled. At this stage the structure of the development suggests itself the next phase – the maximally rich programme completely filling the OSI. The last step could consist in introducing mind sports – first of all chess – into the programme. However, the development of the Olympic Games' programme has been arrested, since the last empty field – mind games – remained empty and the art competition has been removed from the programme. What is interesting, the reason for excluding art contests from the OG's programme (their professional nature in the amateur Games) was soon to be outdated, but still influenced the current shape of the OG's programme. In this way the next and so far the last phase has been shaped¹². Modern Olympic Games 1952-2016, similarly to Games between 1896 and 1908, include two kinds of events: kinetic games and kinetic performances. To summarize these considerations let us look at the sequence of the relevant OSI's (Figure 1).

Suits constructed this Venn's diagram based on the three distinctions: serious (non-play) in contrast to non-serious (play), athletic (sport) in contrast to nonathletic (non-sport), and event (game) in contrast to performance (non-game). Thus each field codes three information, e.g. the central field – no 5 – describes all activities that are amateur athletic

titions), but it does not have a form of an Olympic event. However, the tradition of art competitions as medal events has survived on a local level.

¹² A sport, to be included into the OG's programme, must meet several criteria set by the IOC. These criteria include, among others, the history of the sport, institutional factors (having an international organization), how the sport relates to the Olympic values, its popularity etc., (IOC, 2012). It does not provide a definition (in the classical sense) of an Olympic sport, but rather implies certain institutional understanding of sport. For the sport to be recognized by the IOC, it is necessary for the governing body of the sport to be recognized by the committee first. This situation opens a possibility to include, among others, chess and bridge, since their respective federations are recognized by the IOC.

¹¹ The programme of cultural events organized during the Olympic Games serves to link sport with arts (previously played by the art compe-

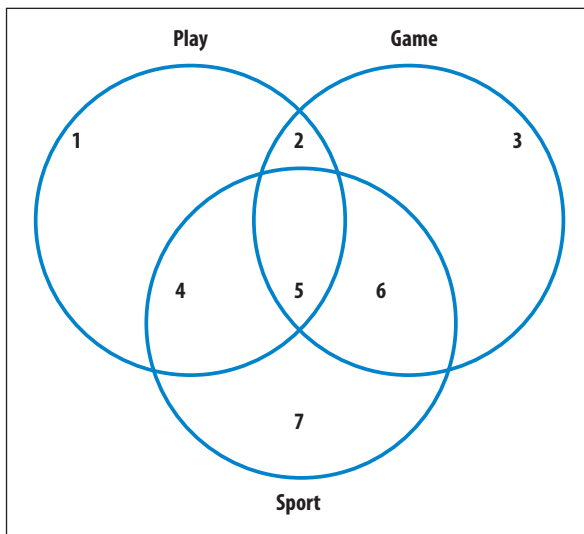


Figure 2. The Tricky Triad.

Table 2. The simplified OSI

A) KINETIC GAMES	B) KINETIC NON-GAMES
C) NON-KINETIC GAMES	D) NON-KINETIC NON-GAMES

games (field 5 lies inside both play, game and sport). Explanation of the numbers might be as follows: 1. Primitive play; 2, 3 – non-athletic games; 4, 7 – athletic performances; 5, 6 – athletic games. The distinction between 2, 4 and 5 in contrast to 3, 6, 7 lies in the fact that the first group has amateur character, and the second group has professional character. According to this diagram, Suits claims that the Olympics “would not provide us with good examples of games and performances as play, which is to say that such events would not fall within Areas 4 and 5 of our diagram, as one might suppose, but in Areas 6 and 7” (Suits, 1988b, 7, 8)¹³.

Let us now compare Suits’ diagram with the simplified version of the OSI.

The fields 5 and 6 corresponds to the field A, fields 4 and 7 – B, and the fields 2 and 3 – C. There is no correspondence between the field no 1 and D. Primitive play – “play and only play” – refers to type of activities “which is not concerned primarily with the exercise and enjoyment of skills but with the introduction of

new experiences” (Suits 1988, 2). Skills developed by the repetition of these experiences are not *valued for their own sake* in primitive play. Suits’ paradigm of this kind of play is baby playing with the water in its bath. The evaluation of skills for their own sakes marks the shift into sophisticated play (which make takes one of various forms – indicated by the fields 2, 4, 5). It should be clear now that besides the very general resemblance between art and primitive play, field D cannot be linked with Suits’ field 1. Olympic art competitions (architecture, literature, etc.) obviously required high level of skills, and thus cannot fall into the label of primitive play. Neither they can be incorporated into the fields 4 or 7, because they are overlapped by the circle “sport” – understood as *athletic* events. Although some art forms (e.g. ballet dancing) might be seen as a special kind of judged events, it does not apply into the arts presented in the Modern OG’s programme. If the constructed diagram is to be modelled on the real composition of the historical OG, it must contain separate field for art competitions. On this basis I recommend the OSI as a more adequate diagram of the Olympic events than the Tricky Triad. The OSI contains all relevant fields present in the Tricky Triad, but also additional field for the art competitions. But my aims are not limited in the domain of Olympic studies – I believe the OSI might be also useful in a wider context of the discussion of the nature of sport in general.

Conclusion

Sport is not a natural kind, but a social kind, so we do not only discover what sport is, but rather also create it. What sport is, is thus partly dependent on our decisions. Of course, this creation is limited, at least by some traditions, legal regulations etc., but it still holds a place for human activity. Since the IOC is a very important organization in this area of social reality, its usage of the word “sport” is an important factor.

This is the reason why I emphasize the problem of the OG’s programme. Let us now go back to the vegetable metaphor used in the introduction. My thesis is that definition of sport supervenes on more fundamental categories, namely kinetic game, kinetic performance, mind-game and art competitions. Hence the OSI might be seen as an analogy to set of botanical categories, such as “fruit”, “leaf” etc. Whatever our notion of sport will be, it will be constructed out of these elementary components. The majority of philosophers of sport at the current stage of the debate

13 Klaus Meier presented another diagram (Euler diagram with only five fields) arguing that two of Suits’ categories didn’t have any real examples. This polemic is based on Meier’s believe that all sports are games (Meier, 1988, 27). Suits, in turn, has argued that there are good reasons to recommend his own diagram as the proper representation of the interrelated domain of sport, games and play (Suits, 1989, 10). My analysis – like Meier’s – also starts with the critique of Suits, but it goes in the opposite direction – presenting even more inclusive conceptual map.

concerning the nature of sport usually take the view of sport as a set of athletic games for granted. But the offered “high definition” of sport, being an extension of Suits’ analysis presented in The Tricky Triad, is aimed to show a more heterogeneous, and, I hope, sharper image of sport. The four elements of the OSI

are distinct but interrelated and united under the idea of Olympic sport. The OSI offers a kind of symmetry that might be attractive for a speculative philosopher, but at the same time is more true to the history of the OG’s and discussions concerning its programme than the diagram of Suits.

REFERENCES

- Berman, N. (2015). *Sport as a Thick Cluster Concept*, Presented in *Games, Play, and Sports: After Suits*, University of Toronto, https://www.humanities.utoronto.ca/uploaded_files/content/1630/file/Berman_Cluster_concept_of_sport.pdf
- Best, D. (1978). *Philosophy and Human Movement*, London: Allen & Unwin, 99-122.
- Cohen, E. (2010). *Olympic Games to drop all judged events – I wish*, <https://domwis.wordpress.com/2010/02/07/olympic-games-to-drop-all-judged-events-%E2%80%93-i-wish/>
- Hsu, L. (2005). Revisiting the Concept of Sport, *Journal of Humanities and Social Sciences*, Vol. 1, No. 2, 45-54.
- IOC. (2012). *evaluation-criteria-for-sports-and-disciplines*, https://stillmed.olympic.org/Documents/Commissions_PDFfiles/Programme_commission/2012-06-12-IOC-evaluation-criteria-for-sports-and-disciplines.docx.pdf
- Kobiela, F. (2014). Kinds of chance in games and sports, *Sport, Ethics and Philosophy*, 8 (1), 65-76.
- Kobiela, F. (2016). The nature of sport and its relation to the aesthetic dimension of sport, *Acta Universitatis Carolinae: Kinanthropologica*, 52 (2), 75-84
- Kretchmar, R. S. (1989). On Beautiful Games. *Journal of the Philosophy of Sport*, XVI, 34–43.
- Loland, S. (2002). *Fair Play in Sport: A Moral Norm System*, London: Routledge.
- McFee, G. (2003). *Sports Rules and Values: Philosophical investigations into the nature of sport*, London, New York: Routledge.
- McFee, G. (2014). An institutional definition of sport, In M. McNamee and W. J. Morgan (Eds.), *Routledge Handbook of the Philosophy of Sport*, London, New York: Routledge, 53-66.
- McFee, G. (2015). On Sport and the Philosophy of Sport: A Wittgensteinian Approach, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Meier, K. (1988). Triad Trickery: Playing with Sports and Games, *Journal of the Philosophy of Sport* XV, 11–30.
- Mumford, S. (2014). The Aesthetics of Sport, In C. Torres (ed.), *The Bloomsbury Companion to the Philosophy of Sport*, London: Bloomsbury, 180-94.
- Parry, J., Girginov, V. (2005). *The Olympic Games Explained: a student guide to the evolution of the modern Olympic Games*, London: Routledge.
- Suits, B. (1988a). The Elements of Sport, In W. J. Morgan & K. V. Meier (Eds.), *Philosophic Inquiry in Sport*, Champaign, Illinois: Human Kinetics, 17-27.
- Suits, B. (1988b). Tricky Triad: Games, Play and Sport, *Journal of the Philosophy of Sport*, XV, 1-9.
- Suits, B. (1989). The Trick of the Disappearing Goal, *Journal of the Philosophy of Sport*, XVI, 1-12.
- Suits, B. (2014). *The Grasshopper, Game, Live and Utopia*, Broadview Press.
- Twardowski, K. (1999). *On Actions, Products and Other Topics in Philosophy*, J. Brandl & J. Wolenski (Eds.), Amsterdam: Rodopi.
- Welsch, W. (2005). Sport – Viewed Aesthetically, and Even as Art? In: A. Light and J. M. Smith (Eds.), *The Aesthetics of Everyday Life* (135–155). New York: Columbia University Press.
- Wertz, S. K. (1995). Is Sport Unique? A Question of Definability, *Journal of the Philosophy of Sport*, XXII, 83-93.



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE



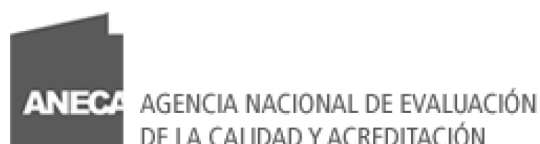
Miguel Ángel López
Olimpico UCAM y estudiante de CAFD

Información general

- 🎓 Facultad: **Deporte**
- 📖 Modalidad: **presencial**
- € Tasa académica:
84,50 €/ECTS · 5.070,04 €/curso
- 🕒 Duración: **4 cursos**
- 📚 N° créditos: **240 ECTS**
- 👥 Plazas: **320**
- 📍 Campus: **Murcia**

- ✓ *Mención en Educación Física y Deportiva*
- ✓ *Mención en Gestión y Recreación Deportiva*
- ✓ *Mención en Entrenamiento Deportivo*
- ✓ *Mención en Reeducación Física y Funcional*
- ✓ *Mención en Especialista en la Práctica y Organización de las Actividades Náuticas*
- ✓ *También disponible en Cartagena*
- ✓ *Prácticas en empresas*

Título aprobado por:



Contacto

Campus de Los Jerónimos, 135
30107 Guadalupe - Murcia
+34 968 278 801 • info@ucam.edu
www.ucam.edu

eSport: Towards a Hermeneutic of Virtual Sport

eSport: hacia una hermenéutica del deporte virtual

Antonio Sánchez Pato¹, Joshua Davis Remillard²

1 Universidad Católica de Murcia

2 Penn State University

Recepción: octubre 2017 • Aceptación: diciembre 2017

CORRESPONDENCIA:

Antonio Sánchez Pato

apato@ucam.edu

Abstract

Our goal in this paper is to provide a hermeneutical reflection on the possibility of regarding active video games as actual sports (eSports). We will start our analysis with an epistemological analysis on virtual reality. To do so, we will draw the boundaries between virtual and real, providing a concept, or operational definition, of virtual reality. Then, we will build upon this definition to understand what is real within the virtual, as well as the semantic field that virtual reality, using Heideggerian terms, "discloses." This disclosure will be understood as the culmination of philosophy in Western history, where the current dominance of art and the consummation of metaphysics overlap, resulting in what Heidegger calls "the oblivion of Being." To analyze it, we will draw on Aristotle's pair of concepts "dýnamis" and "enérgeia." The latter refers to "being" or "presence," and the former to "essence." In line with this, we will draw on Pierre Lévy's conceptualization of the virtual to describe the process that has led humans to transform their naturally inherited playful instinct into play, and play into sport. To conclude, we will argue that eSports are the ultimate goal of a utopian humanization process developed through play.

Key words: eSports, virtual, real, hermeneutics.

Resumen

Nuestro objetivo en este artículo es ofrecer una reflexión hermenéutica sobre la posibilidad de considerar a los videojuegos (eSports) como deportes auténticos. Comenzaremos nuestro análisis con un análisis epistemológico de la realidad virtual. Para ello, trazaremos los límites entre lo virtual y lo real, proporcionando un concepto, o definición operativa, de la realidad virtual. Seguidamente, avanzaremos sobre esta definición para comprender qué es real dentro de lo virtual, así como el campo semántico que la realidad virtual –usando términos heideggerianos–, "revela". Esta revelación será entendida como la culminación de la filosofía en la Historia Occidental, donde el actual dominio del arte y la consumación de la metafísica se superponen, dando como resultado lo que Heidegger llamó "el olvido del Ser". Para este análisis, recurriremos al binomio de conceptos aristotélicos de "dynamis" y "energía". Éste último se refiere al "ser" o "presencia", y el primero a la "esencia". En relación a esto, recurriremos a la conceptualización de Pierre Levy acerca de lo virtual para describir el proceso que ha guiado a los humanos a transformar su instinto lúdico en juego, y el juego en deporte. Para concluir, argumentaremos que los eSports son el objetivo final del proceso de humanización utópico desarrollado a través del juego.

Palabras clave: eSports, virtual, real, hermenéutica.

Introduction and objectives

Sports are the result of the culture and values of the time in which they emerge: “[Sport] is a temporary and topographical phenomenon, that is to say, it is an activity which is rooted in a certain time and place” (García, 2005, p. 94). However, sports also arise by abstracting (simplification) from their context. For example, the sport of hunting emerges because of abstraction from the survival aspects of hunting as a nourishing activity. If we further extend this idea, we can see that virtual sports arise from the elimination of physical reality. Despite the separation of virtual sport from physical reality, in this paper we will argue that virtual sports should still be regarded as sports as long as they retain their recreational and competitive elements. Our goal in this article is to make an argument for the consideration of video games as sports (albeit electronic sports, or eSports). To do so, first, we will draw on Heidegger’s analyses on the nature of technology to delineate the limits between the virtual and the real (Heidegger 1977, 3-36). In doing this, we locate the analysis of sport¹ within that of the analysis of modern technology. Second, our hermeneutic approach to sport will explore the changes in meaning that occur when we are involved in practicing sport, whether in physical space or a virtual environment. This issue will be addressed by relying on Pierre Lévy’s conception of the virtual as a powerful way of Being that emphasizes the processes of creation. Third, we will describe the process that has led men from work to play, from play to games, and from games to sport through the repeated application of virtualization. We will regard this process as a milestone in the utopian self-realization of humanity through play (Sánchez, 2012; Sánchez and Martínez, 2014).

Virtual(ity), Real(ity), and Present(ly)

Sport often operates in a real and present environment, however it can also operate in a virtual environment (through the process of virtualization), maintaining its playful elements while dissipating its elements rooted in reality, because “there is virtuality in the real and reality in the virtual” (Echeverría, 2000, p. 43). It is in the hyperspace of virtual reality that we set our sport-themed virtual games. This process operates both ways, in the conversion of sport

1 Our definition of sport was explained in depth in Sánchez, A. y Mosquera, M.J^a. (2011). *Treaty on Violence and Sport*, Sevilla: Wanceulen, in its chap. 4 (Defining Sport), pp. 95-105.

to (virtual) game, and the conversion of (virtual) game to sport (real and present, although virtual). The creation of new virtualizations is commonplace in the evolution of human culture: “The invention of new technologies opens up radically new possibilities in which developments create their own autonomous world, an arborescent creation in which no static utility criterion can be found” (Lévy, 1999, p. 78). To illustrate this point, we can understand that while airplanes allow us to actually fly, human beings have always “flown” with their imagination, for instance, simulating flight with cardboard wings. Technology is crucial to this flight of human imagination, because the advances in technology enable humans to reinvent their tools, capabilities, and possibilities.

New generations take for granted that which was unthinkable for previous generations. For digital natives (Prensky, 2001), video game consoles are playful operators. Similarly, cars are transportation operators in contemporary society (Lévy, 1999). Both video games and cars may seem strange or ridiculous to generations which have lived without that technology. In this sense, sports played in a virtual reality (VR) might also seem strange to those unaccustomed to them. These do not replace sports or the activities that inspire them, nor are they substitutes; they are new sports, a virtualization, as the motorcycle is to the bicycle, operating in another area of virtualization. Moreover, some argue that, “virtuality is more real than reality” (Quéau, 1995, p. 74), since virtuality is able “to replace deficits in our traditional reality” (Echeverría, 2000, p. 138).

One’s avatar moves in a cyberspace, or a virtual threedimensional world (Echeverría, 2000, p. 94), where there are more possibilities than in modern sport² (Mandell, 1986). This allows to expand upon: a) play spaces (virtual space) to almost abstract limits; b) time (overcoming the barriers of day or night) beyond our traditional chronology; c) the players’ mentality (capable of unthinkable, even oneiric dream actions), who become transgressors; d) the game itself (where the avatar who represents me in the screen is an extension of oneself, adopting different simultaneous roles); and e) the materials (totally multifunctional and versatile) which become self-implemented implements. In virtual sports, playgrounds are projected into our living rooms through a screen that takes us to a

2 We agree with Holt (2016, p. 8) when he says “Here I take the terms ‘cybersport’, ‘eSport’ and ‘digital sport’ to be synonymous, signifying physical games played out in virtual domains. That we opt for ‘cybersport’ in most cases is a nod to Hemphill’s seminal article. Where we opt for ‘eSport’ instead our intention is to flag particular videogames (e.g. League of Legends) considered by many followers to count already as sports”.

reality that functions outside of our time constraints, expanding, slowing down, or speeding up depending on the situation; we jump to other territories, share them with people located enormous distances away, and interact in the same field of emotions. Sports stop being an issue of the “here and now” and become the place of “where” and “when”, which needs no exact time, merely the players’ lived experience. What does soccer contribute to children playing along that is not present when they are playing in a virtual environment? Besides the obvious differences in motor actions involved in soccer and digital sports (essential in the first case and contingent in the second), in children’s eyes, both activities are real (although in one case he plays a “live game” and in the other a “virtual game”³) and simultaneously virtual (given that the games are a virtualization of an action). Both activities have different “levels” of virtualization and abstraction, and therefore current situations, but they do not differ from one another radically. Some play the game of football as if the ball is itself a video game console: “For some, the game is a passion; for others, it is more realistic than life itself” (De Guerre, M. and Hannah, I., 2007, p.2).

The Impact of Technology on Humanity

Sport and virtual environments have always been closely linked to technological advances. The implementation of technology into sport has resulted in the continuous improvement of sports records, for instance. Sport constantly relies on the implementation of new materials, techniques, and technologies. Sport organizations create regulations to maintain the purity of sport. In doing so, they attempt to tackle challenges arising from the implementation of technological advances that generate a profound change in sport, especially those that emphasize effectiveness and the transcendence of limitations (Echeverría, 2000, pp. 28-29).

This shows that sport technology is not neutral. It always aims to achieve something. This aligns with Heidegger’s claim that technology is more than just a means to an end: “Technology is therefore no mere means. Technology is a way of revealing. If we give heed to this, then another whole realm for the essence of technology will open itself up to us. It is the realm of revealing, i.e., of truth” (1977, 12).

3 For Guttman (cited on Jonasson and Thiborg, 2010, p. 292), “the development of eSport has adopted, and is still adopting, the characteristics of modern sport”.

From a Heideggerian perspective, technology is a fundamental way of concealing the world. In this sense, VR could be regarded, for instance, as related to the willingness to upgrade, update, and control our situation. In Heidegger’s words: “So long as we represent technology as an instrument, we remain held fast in the will to master it. We press on past the essence of technology”. (1977, 17). In this sense, for Lévy (1998), Echeverría (2000), Quéau (1995) and Martínez (2008), virtual reality produces transgressive effects and consequences on reality. Although the perspective on the virtual differs between different authors, its transgressive character remains an essential element in them. Because “computer games, internet, or the most sophisticated immersive simulation systems allow us to implement and make real possibilities of communication, action, or information, that without the technologies that support them would be extremely improbable or absolutely unfeasible, if not unthinkable” (Martínez, 2008, p. 207).

Virtual simulation environments allow us to test behaviors and live entirely real situations, such as with the training of astronauts or airline pilots (Martínez, 2008, p. 207), where simulation is necessary to achieve the necessary expertise for performance of an action. This is because virtual environments “immerse users in artificial worlds and provide them with real experiences, many of which are useful for further actions in the physical and social world, whether to bomb, explore, investigate, make decisions, or have fun” (Echeverría 2000, p. 64-5). The development of VR and AR contributes to an increase in the control that man has over nature, simply because “that control is representative of the real character, that is to say, it restricts the presence of the present and substitutes the design and construction of representations which are undeniably, and sometimes immeasurably, effective” (Martínez, 2008, p. 207-8).

Within virtual reality, a breakthrough in the technological development of VR is seen in augmented reality⁴ (AR), where software allows the overlapping of technologically generated perceptions with natural ones, blurring the lines between reality and fiction (Martínez 2008, 207). AR has become

4 When we talk about virtual sport, we mean sufficiently advanced technological platforms which provides such a great similarity between the real and the virtual sport that it is difficult to differentiate between the two. We do not mean rough games in which a controller directs the action. These technologies are still developing, but we are nearing the day where virtual sport does not differ much from other activities. As Hilvoorde says: “Given the increasing application of digital technologies in traditional sports, one can argue that the worlds of virtual and non-virtual sports are approaching each other and even merging” (2016, p. 2).

the new paradigm in the development of technology as predicted by Heidegger, where the “technological devices are shown as a kind of prosthesis that not only enable a truer vision of reality, but modify our conceptions of what may or may not be seen as such” (Martínez 2008, 207).

Limits of Virtual Sport

VR can be defined as “an artificial environment which is experienced through sensory stimuli (as sights and sounds) provided by a computer and in which one’s actions partially determine what happens in the environment” (Merriam-Webster.com, 2016), which makes its analysis complex. The existence of a virtual environment depends on the perception the participant. Paradoxically, the more similar the feeling of the experience to the reality that it emulates, the less virtual it will appear to be. In the current technological state of VR, the physical and psychological risks of partaking in the actual experience⁵ of the sport are minimized, but as we have access to more complex VR environments, such hazards may return. This limit is found in a perfect emulation, a copy, of the very reality that it represents and imitates: the sport itself (Echeverría, 2000, p. 83).

With this, we begin to search for limits, patent in extreme sports, where the virtuoso wants to break the boundaries of that sport, and to approach the actual limits of their physical capabilities, establishing a horizon of knowledge. But the limits of a virtual game or sport, like the real activity which they represent, exist only as a horizon, as a concept. There is a world of difference between playing tennis in a virtual environment and doing it on a tennis court. It is not a question of the representation of reality, but of reality itself. They are two different realities which offer different experiences, not just a matter of the “current situation”.

What leads people to play tennis on a console is different from what leads them to play on a court. The search is different. In the video game, they pursue fun, mere entertainment; in sport, they search for excellence, and the ability to transcend our limitations⁶. Reality represents limits, manifest in present situations rather than deferred to later,

while virtual sport defers these limits to a later time in which they will materialize and be updated when carrying out this activity. In virtual sport, participants also seek performance, and do so in a manner to any competitive sporting environment with the federations that organize such competitions and prizes, and the spectators that make a show out of that sport. However, hermeneutic reflection about the meaning of that activity has deeper implications that transcend a mere sociological analysis of virtual sport in terms of a sporting performance. It has to do with the perception of the participant and how he considers that activity, the passage from game to sport, and therefore with the seriousness attached to such an activity. Sport, virtual or not, requires sportsmen. Therein lies the hermeneutic analysis of virtual sport: the meaning and transcendence the activity has for the participant in the activity in which he is immersed.

Such is the admiration that makes us exclaim, “It looks real!” at some of these games. With this, we mean that digital games are very close to the sport that inspires them. But why waste so much effort, technology, and imagination in making increasingly realistic virtual games that simulate real sports when we already have the original ones? This may seem like a contradiction, but it is not. The answer lies in accessibility. Virtual sports provide us with the possibility of having experiences that would have been difficult to achieve otherwise. As Henry Jenkins says, “(...) Adults need the sense of renewal brought about the game. They use another identity: try on costumes, try on masks, that is the nature of fantasy in the world of games. It allows us to feel things and be what we cannot be in everyday life” (Hannah and De Guerre, 2007).

Virtual games are about experiences; the avatar becomes an alter ego that increases the possibilities of action and interaction, breaking the spatial and temporal barriers which oppose humans in their desire to transcend nature. It is likely, in the near future when info-virtual reality technologies are fully integrated as a third environment (Echeverría, 2000, p. 79), that virtual sports will be widely practiced. We would be in command of an avatar that would interact with the -three-dimensional- physical world, not the virtual one. The avatar would be a “virtual” tool used to interact in the physical world. If this happened, it would be impossible to “distinguish between reality and unreality” (Díaz, 2011, p. 436); at that point, “we will be faced with the real irony that hides behind this constant development of the image, where the 3D is only one more stop: the reproduction of reality as faithfully and spectacularly as possible” (Díaz, 2011, p. 436). Because, in the opinion of Spiker, “computer

5 AR is facilitated by implants in goggles, helmets, printed texts (QR codes) or mobile devices that allow us to gain additional elements in our quotidian worlds. It does not replace physical reality, but superimposes computer data to the real world, combining real and virtual elements.

6 As concluded by Hilvoorde & Pot (2006, p. 12): “there are good arguments to consider eSports as ‘real sports’”.

games create a revolution in our way of playing and living. They may even be changing the way we think. Are they the native language of a new virtual world?" (Hannah and De Guerre, 2007).

Will VR provide us with the virtual platforms necessary for the effective passage through the barrier that delimits the possible? In a vicious –or virtuous– circle from game (ludic), we go to sport (competitive) to search for our limits, and we arrive at virtual games, effectively breaking them. It is an existential journey (because in games and sport, humans are tested), and eternal recurrence (as a dialectical process), simply offering new languages and experiential possibilities. The challenge of info-virtual reality technologies for Echeverría (2000) lies in "creating new scenarios and inventing entities that do not exist in the natural and urban environments" (p. 85). As predicted by Jonasson & Thiborg (2010, p. 296): "The first scenario ('counterculture') can be reached relative quickly, whereas scenario two (eSport as a part of modern sport) will need more time to evolve, and scenario three ('future sport') even more time".

ESports or CyberSport

In colloquial terminology for video games, we speak of 'electronic sports', 'eSports', or 'active video games'. Some of these are online games where several players are involved, and where there is money at stake thanks to sponsorship. According to Ivo van Hilvoorde (2016, 2), "currently E-sport (or 'electronic sport') is officially accepted as sport in about 60 countries. Examples of eSports with official competitive leagues are FIFA Football, World of Warcraft, and League of Legends, which are played at the World Cyber Games". For Hemphill (2005), the proper name for eSports is "CyberSport,"⁷ although he disputes the categorization of computer games as sports. Only a qualitative leap could justify the change of name from "video games" to "eSports." It is not the content that justifies whether something is a game or a sport, but the meaning ascribed to it and how it is experienced by players and/or spectators: you can play anything and with anything, and any activity in life can become a sport or a virtual sport.

Video games become sports when the culture that surrounds them becomes one in which they become

a show that a group of spectators enjoys watching. Some of these activities arise as mere sports-inspired games (videogames inspired on a traditional sport). Later, these games become sports (eSport), but with diminished seriousness and a strengthened ludic dimension as opposed to performance, becoming more accessible to more participants whose participation in sport would otherwise be limited, for instance, by their physical condition, among other things. To our knowledge, eSport is sport⁸ because: a) the subject matter is sport (or becomes sport); b) participants compete against other people rather than solely against other virtual limits; c) the expectation of the further advancement of gaming technology; and d) assume a horizon limited only by the imagination and creation of virtual worlds. Tenacity in the search for new frontiers to overcome in virtual worlds justifies the exponential growth that technology undergoes in terms of unimaginable developments and advances.

We do not take physical skills to be an essential component in the definition of sport, as Hilvoorde and Pot do (2016, 4). Advances in computing, telematics, and virtual worlds have expanded the limits of and possibilities of our experiences through technology. The challenge is to find a technology that allows us "to go through the mirror, and to interact with three-dimensional objects, scenes, and beings that inhabit the virtual world" (Machado, 2009, p. 115, quoted in Diaz, 2011, p. 436). Electronic sports do not require a sporting subject matter. We just happen to regard them as sport. For instance, chess, which is a game of strategy, belongs to the realm of sports. Almost any activity has the potential to become an eSport. The key is to determine at what point the game becomes a sport rather than a game.

Tools or Prostheses?

Sports equipment is not a part of the biological structure of the sportsperson. Rather, pieces of equipment are tools. In contrast, the prosthetic legs of the Olympic and Paralympic athlete Oscar Pistorius are not tools, although he can run faster with them. In his sport and in his life, they are a part of him, as are glasses for someone who is myopic; they are second nature. They are not intended to increase

7 Ortega y Gasset (1991, p. 100) defines sport as "an effort, but an effort that, as opposed to work, is not imposed upon us. It is neither utilitarian nor paid, but a spontaneous effort. We do it for the fun of it and take pleasure in the sport itself.

8 This assessment of player's ability is not incompatible with the fact that in games and virtual sports, the more capable players develop an expertise that separates the amateur from the professional. This is a result of systematic training, which can even pose a risk of ligamentous injuries in the hands or cognitive overload (Heim, 1993).

his functional capabilities, which would make him a cyborg (Butryn, 2002), if not comparable to those without disabilities.

It is a different process from that described by Heidegger (1962, p. 115): “The kind of Being which equipment possesses-in which it manifests itself in its own right-we call ‘readiness-to-hand’”. Prostheses are not ready-at-hand, as the racquet for tennis is not a tool for his “uselessness”, but a “being for”, because they allow you to project existentially under conditions similar to those who do not need a prosthetic. Prostheses for Pistorius and a wheelchair for a paraplegic are not strictly tools, but cultural devices that allow them to be equal to other people. Extensions for the purposes of virtual sport allow participants to go beyond the equal and access new horizons. To Ivo van Hilvoorde & Laurens Landeweerd (2010, 2226-7), “Pistorius’ wish to become part of ‘normal’ elite sport may be framed as a way of ‘inclusion’ or ‘integration’, but paradoxically underlines the differences and reproduces the current order and hierarchy between able and disabled bodies.” The prosthetic is not held. Rather, it is added and implanted. The tool, however, (a racquet or hammer) “held with the hand, is a real thing, but provides an unlimited number of possible uses” (Lévy, 1999, p. 70). For Lévy, “a tool is an extension of the body, a virtualization of action” (1999, p. 70). When something is used as a tool, in every hammering or racquet shot, it is an updating of the tool. In this regard, Lévy argues: (...) To use a tool, you must learn gestures, acquire reflexes, and remake a mental and physical identity. The blacksmith or the skier, the car driver, the harvester, the knitter, and the cyclist have all changed their musculature and their nervous systems to integrate the instruments into a kind of extended, modified, virtual body. (year?, p. 70)

Our imagination allows us to break the boundaries of the world around us; sport allows us to break these boundaries on the level of reality. In this sense, games and sports are fundamental in humans’ evolutionary and adaptive process, and represent the struggle to break the boundaries of space and time (*altius, citius, fortius*). Languages are advancing to account for changes in imagination and technology, as are the advances that VR fosters. In this sense, the technological object, a bicycle, motorcycle, or a game of virtual cycling “serve not only a symbolic replacement function, but also perform the same type of abstraction” (Lévy, 1999, p. 78).

VR games help mankind take a step forward in the domestication of the physical environment. Sport was the first step in the symbolic apprehension of space and time; virtual sport is the last step in this attempt

to overcome “the resistance of things, the immobility of nature” (Barthes, 2008, p. 75). Understanding sport as the result of a complex process of virtualization facilitated by technology brings us to an interpretation of sport an activity that, through virtualization processes, builds an intersubjective, virtual space. Electronic sport (eSport) has come true through VR, creating a new category of sports heroes that emulate extraordinary athletes. In doing so, eSports participants perform in another reality. A reality that is on a different level from our typical reality: a virtual level.

Virtualization as a Humanization Process

For Ortega y Gasset (1996), sport⁹ results from utilitarian activities; not the other way around. Sport precedes utility. Sports, thus, as an embodiment of the spirit of games, precede utilitarian activities. In the same vein, Suits defines game playing as “the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles” (1978, pp. 54-5). The creation of playful activities goes in line with the process of humanization, that is to say, with the process of substitution of natural laws with those laws that humans give to themselves. This process, arguably, is also a process of virtualization, since what is heterogeneous becomes other, but without falling into alienation (Lévy, 1999, p. 25).

For Lévy, there are three human creative virtualizations: language, technology, and contract. Through language, “humans can be partially separated from their ordinary experience, and remember, recall, imagine, play, and simulate. Thus, they take off to other places, other times, other worlds” (p. 68). Language opens us to a virtual world. In line with this, sport as a form of expression and semiotic operator throws us into the virtual reality of the game. In this sense, virtual sport operates in the “third environment” that Echeverria (2000, p. 87) defines as a “new social space generated by the communication and computing of technologies”, that is, the info-virtual reality. When played at a high competitive level, sport is an activity of demigods and heroes; virtual sport, however, humanizes sport by making it accessible to all of us. Anybody can have the experiences that were reserved for a few physically gifted individuals, the

9 In relation to this, Hilvoorde reflects (2016, p. 2): “What should we think of Formula 1 racing in a virtual environment without the risk of real crashes, air pollution, and sound pollution? Questions like these not only deal with the potential of virtual sports, but also with our conception of current sports, and how relevant we consider elements such as health risks, real body interaction, and face-to-face contact”.

“chosen ones.” With eSport, we are witnessing the true democratization, humanization, and universalization of the sporting experience (Sanchez and Martinez, 2014).

That virtual games are virtual does not eliminate their connection with empirical reality. Virtual games maintain a connection with praxis -with the action itself (Sanchez Vazquez 2003, 27). This connection, in a Marxist sense, is double. Virtual games have both intentional elements – the search for a particular aim – and non-intentional aspects – the search for global results of interaction with other praxis (Sanchez Vazquez 2003, 16), exceeding the utilitarian aspects of the practice. With practice and training, virtual games and eSports played on consoles like PlayStation, Wii, and Xbox increase our coordination, motor capabilities, and spatio-temporal capacities. However, virtual games and eSports do not produce anything beyond themselves. In this sense, it is understood that the virtual character of those games is at odds with the Greek poesis, that is, with the production or manufacture of something. Instead, the game is praxis in its “conscious objective activity” (Sanchez Vazquez, p. 28).

“Moreover, the virtual game or sport should look like the actual sport or activity (one in which it is inspired), imitating sensations, sets, props ... but safeguarding the physical and moral integrity of the player; otherwise, it would be a new sport. Faced with this problem, the fundamental question is whether the evolution of virtual sports is generating other sports, different from those that inspired them, or whether it provides simply to enjoy a similar experience to “regular” sport, and emulates, democratizes, and humanizes sport, making it accessible to a greater number of people and less “capable”¹⁰. Time will answer this question.”

The Playful Utopia

“Virtual” is etymologically associated with “virtue” and assumes implicitly some value. VR is a newly existing “space” without a precise location (Echeverría, 2000, p. 15), next to utopia, which serves to guide us, to make us human (Sanchez and Martínez, 2014), and to make life bearable. Because “utopia and science are the basic faculties of man in sync with his very being that

behaves both intelligibly and unintelligibly” (Flores, 2008), both come together in VR, putting the playful utopia within our reach, perhaps as a substitute for eudaimonia (εὐδαιμον) or beatitude (status omnium bonorum congregatione perfectus). The virtual space where virtual games take place is utopia, but made concrete, and operating through playfulness. Virtual games offer us myriad emotions and sensations accessible through a “hyper-body” that transcends the realm of traditional sports, making these experiences more human and democratic. Indeed, virtual reality is also utopia because it is a place that does not exist in reality but virtually.

Some myths have inspired the practice of activities that eventually became virtual: the anthropological myth of flying (Icarus) was possible when technology gave us the wings from our imaginations, allowing us to take of the ground and physically soar through the air. It is the passage of myth into reality that allows for the “becoming-sport” of aerial sports (from the hang glider to aerobic aviation), where playfulness makes us forget the real. With flight simulators, you learn to fly a plane. If you only want to recreate the sensation of flight, this reinforces the playful component; if you gain a dimension of performance and self-improvement, it can be transformed into a profession or sport.

But, what is lost and what is gained in the transition from the mythic to the virtual? This route has a holding point around the real: from myth to reality, and from reality to the virtual. The myth is also true to those who live it, as is the virtual world, simply using different languages to express the same feeling. When we think of flying, we recreate it; when we really fly, we are barely able to imagine it, because the current action prevents us from being entirely aware of it.

Sport takes us into a sphere of suspended reality where there are signs of what to do immediately as we are doing it. This a state that Hyland (1990, p. 79-80) defined as “peak experience,” where the athlete is “in the zone” and acts without thinking. Then the unconscious athlete comes out, described by sports commentators as being “on fire,” as Hyland describes. These experiences resemble other tasks of life in which our skill level allows us to act without thinking, or simply elevate ourselves to another level of thought: that of excellence, a body and mind fusion (Sanchez, 2014) which leads to the dissolution of old and atavistic dualisms: “Body and mind are one reality and cannot be understood in isolation” (Sanchez, 2006, p. 119). That is why sport is an intermediate step between myth and reality, and between reality and virtuality.

10 Of human limits, which can be transcended through VR, we must not forget that virtual games also possess certain limitations, those that Poole (quoted in Hemphill, 2005, pp. 200) calls “incoherence of causality, functionality, and space”. However, the evolution of technology will potentially overcome them, but these still remain an impediment to consider in current virtual or cyber sports.

Understanding Virtual Sport

Understanding certain activities like virtual sports is not far from understanding communication (a traditional face-to-face conversation) through cell phones or video conferences via Skype; virtual sport is a technological advance applied to natural human activities. However, we must not lose sight of the fact that we are dealing with substitutes, or conventional human actions that are facilitated by technology. There are also certain risks with the loss of face-to-face relationships because of the proliferation of chats and other anonymous messaging services. For example, when considering “the impact of gaming on the lives and leisure time of children, one is still overwhelmed by topics like game addiction, violence, aggression, gaming disorder, desensitization to violence, obesity, and all kinds of pathologies that might correlate with playing video games” (Spitzer 2012, cited by Hilvoorde, 2016, p.1). Heidegger (1977, 5) pointed out that modern technology is turned against human beings, “away from its natural essence to place it on the artificial construct that determines our world and our environment” (Terino 2010, 15-16).

The difference between virtual games and virtual sport lies in the consequences of the actions that take place in them. The virtual game is recreation where the ludic element prevails, while in virtual sport, the result has an influence on the whole experience. In virtual games, we are participating in a “laboratory test,” which provides great propaedeutic value to try and test other experiences and skills: “virtual reality is a new kind of scientific method which can be used to watch, test, experiment, and teach” (Echeverria, 2000, p. 50). As argued by Hilvoorde & Pot (2016, p. 1), “eSports do require the learning and performance of motor skills and that embodiment within a virtual environment may be considered playful or even athletic.”

In virtual sports, there is no possibility of correcting virtual sport with virtual games, because the seriousness of the competition and the struggle for victory exclude mere entertainment. That is to say, in virtual sport, there is no possibility of rectifying competition, the serious search for the results, with the game, or the ludic, playful element. In fact, even in computer games it is necessary to “train”¹¹ and practice to compete and win, that is, “to become sport”. What enables this transition from games to

competition is seriousness. The game is a game, and it is not sport because it is not serious. Sport is, among other things, the relevance, significance, importance of results, and it is what is at stake in sport that gives it a distinct nature from games, whether virtual or not. In fact, the biggest drawback of regarding sport as eSport lies in the excessive dualism that separates the physical from the mental, the intellectual and the affective (Sanchez, 2012, Sanchez and Gutierrez, 2012). The transformation of the physical experience into a different experience through a virtual platform does not eliminate the sporting dimension of the activity, as it is likely to retain the emotional, social, and intellectual experience of sport, and potentially even increase them, generating new forms of reality (Echeverria, 2000, 121).

Conclusion

Sport hermeneutics must follow the path marked by Quéau (1995) and think about the challenges that the exponential growth of technology raises: focusing on technological developments themselves rather than on classical philosophy or contemporary thinkers. Therefore, instead of speculating on a priori philosophical principles of virtue, “the next step is to analyze the actual changes brought about by new computing technologies” (Echeverria, 2000, p. 141), and to establish a conceptual reference point as a hypothesis to fit in all of these inexorable technological changes. Such a point of reference may be the third environment (Echeverria), the virtualization (Lévy), or for virtual sport, the process of humanization (Sanchez) generated by sport since the dawn of mankind, apprehending nature in our pursuit of excellence and seeking to transcend the limits that it imposes on us. Sport is a human activity independent of the environment in which it is performed, whether real, virtual, or present. Eventually, virtual reality and virtual sports will be normalized, bringing us back to confronting limitations and real consequences. A motorcycle allowed us to move without the effort of pedaling, but its sportization (motorcycling) requires effort and training. Human beings develop technology to facilitate everything, but we eventually return to sports, and thus effort (physical and mental) returns with it. This is what prevents us from losing our humanity.

¹¹ According to Kang Min, StarCraft player, “if you start as a teenager, you can get in as much as ten years. As in any sport, you become weaker with age” (Hannah and De Guerre, 2007).

REFERENCES

- Barthes, R. (2008). *Del deporte y los hombres [Sport and men]*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Butryn, T. (2002). 'Cyborg Horizons: Sport and the Ethics of Self-Technologization.' In A. Miah, & S. Eassom (Eds.), *Sport Technology: History, Philosophy and Policy. Research in Philosophy and Technology*. Vol. 21 Series Ed: Carl Mitcham. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Díaz, V. (2011). Espectadores de 3D: ¿El futuro del cine? [3D Spectators: The future of cinema?]. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 748 (187), pp. 429-438.
- Echeverría, J. (2000). Prólogo. *Vértigo real de lo virtual. En Un mundo virtual [Prologue. Real vertigo of the virtual. In A Virtual World]* (pp. 13-19). Barcelona: Debolsillo.
- Ferrater, J. (1956). *Diccionario de Filosofía [Dictionary of Philosophy]*, To. 1, 4ª edición. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Flores, G. (2008). *Homo utopicus. Una reflexión onto-antropológica sobre la utopía [Homo utopicus. An on-anthropological reflection on utopia]*. Available at <http://www.librosperuanos.com/articulos/gustavo-flores12.html>
- Hannah, I. y De Guerre, M. (2007). *Documental: Sangre, sudor y videojuegos: poder sobre la mente [Documentary: Blood, sweat and video games: power over the mind]*. Cap. II. Canadá.
- Heidegger, M., Robinson, E., Dr, & Macquarrie, J. (1962). *Being and time*. New York: Harper.
- Heidegger, M. 1991. *Ser y Tiempo [Being and Time]*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York & London: garland publishing, Inc. 3-35.
- Heidegger, M. (2000). *Nietzsche II*. Barcelona: Destino.
- Heim, M. (1993). *The Metaphysics of Virtual Reality*. New York: Oxford University Press.
- Hemphill, D. (2005). Cybersport. *Journal of philosophy of sport*, 32 (2), pp. 195-207.
- Hilvoorde, I. v. & Pot, N. (2016). Embodiment and fundamental motor skills in eSports, *Sport, Ethics and Philosophy*, 10 (1), pp. 88-96, DOI: 10.1080/17511321.2016.1159246.
- Holowchak, M.A. (2007). Games as Pastimes in Suits's Utopia: Meaningful Living and the "Metaphysics of Leisure", *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(1), pp. 88-96, DOI: 10.1080/00948705.2007.9714712
- Holt, J. (2016). Virtual domains for sports and games, *Sport, Ethics and Philosophy*, 10 (1), pp. 1-9. DOI: 10.1080/17511321.2016.1163729
- Hyland, D. (1990). *Philosophy of Sport*. New York: Paragon House.
- Jonasson, K. & Thiborg, J. (2010). Electronic sport and its impact on future sport, *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 13(2), pp. 287-299.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual? [What is virtual?]*. Barcelona: Paidós.
- Mandell, R. D. (1986). *Historia Cultural del Deporte [Cultural History of Sport]*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez, P. (2008). Técnica y realidad: hacia una comprensión de lo virtual [Technique and reality: toward an understanding of the virtual], *Ontology Studies*, 6, pp. 199-208.
- Morgan, W.J. (1991). The Philosophy of Sport: An Overview, by Robert G. Osterhoudt (Champaign, IL: Stipes), *Journal of the Philosophy of Sport*, 18, pp. 86-89.
- Ortega y Gasset. J. (1996). *Obras Completas [Complete works]*, vol. II, pp. 607-624. Madrid: Revista de Occidente.
- Osterhoudt, R. G. (1976). In Praise of Harmony: The Kantian Imperative and Hegelian Sittlichkeit As the Principle and Substance of Moral Conduct in Sport, *Journal of the Philosophy of Sport*, 3(1), pp. 65-81, DOI: 10.1080/00948705.1976.10654115
- Osterhoudt, R. G. 1991. *The Philosophy of Sport: An Overview*. Champaign, Illinois: Stipes.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9, pp. 1-6, octubre. [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] <23-5-08>
- Quéau, P. (1995). *Lo virtual. Virtudes y vértigos [The virtual. Virtues and vertigos]*. España: Paidós
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis [Philosophy of praxis]*. México: Siglo XXI editores.
- Sánchez, A. (2006). Filosofía y Deporte [Philosophy and Sport]. In A. Pereira, A. Costa, R. & García (Eds.), *O desporto entre lugares. O lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto [The sport between places. The place of the humanities for the understanding of sport]*, pp. 101-124. Porto: Faculdade de Desporto.
- Sánchez, A. (2012). El filósofo del deporte [The Philosopher of Sport]. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14 (3), pp. 359-369.
- Sánchez, A. (2014). Filosofía y gimnasia: Tareas del filósofo del deporte [Philosophy and Gymnastics: Tasks of the Philosopher of Sport], *Revista de Occidente*, 392, pp. 45-62.
- Sánchez, A. y Gutiérrez, J.M^a. (2012). Mind and body versus Gymnastics and philosophy: from dualism to emergentism. *Cultura, Ciencia, Deporte*, 19 (7), pp. 5-18.
- Sánchez, A., Martínez Castro, S.M. (2014). Deporte y realidad virtual: la utopía lúdica humanizadora [Sport and virtual reality: the humanizing playful utopia]. En M.P. Sancho y S. Viñao (Coord.), *Impulso Humano* (pp. 16-58). Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Spitzer, M. (2012). *Digital dementia: What we and our children are doing to our minds*. Munich: Droemer Verlag.
- Suits, B. (1977). Words On Play, *Journal of the Philosophy of Sport*, 4(1), pp. 117-131, DOI: 10.1080/00948705.1977.10654132
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Broadview Press.
- Suits, B. (1988). Tricky Triad: Games, Play, and Sport, *Journal of the Philosophy of Sport*, 15(1), pp. 1-9, DOI: 10.1080/00948705.1988.9714457.
- Terino, T. (2010). *Heidegger y la pregunta por la técnica [Heidegger and the question by technique]*. Editorial Edita.
- Van Hilvoorde I & Landeweerd L. (2010). Enhancing disabilities: transhumanism under the veil of inclusion? *Disability and Rehabilitation*, 32(26), pp. 2222-2227.
- Van Hilvoorde, I. (2016). Sport and play in a digital world, *Sport, Ethics and Philosophy*, 1-4, DOI: 10.1080/17511321.2016.1171252
- VVAA. (2001). *Diccionario de la Lengua Española [Spanish dictionary]*. Real Academia Española.
- Virtual reality. (n.d.). Retrieved September 10, 2016, from [http://www.merriam-webster.com/dictionary/virtual reality](http://www.merriam-webster.com/dictionary/virtual%20reality)

ESCUELA ESPAÑOLA DE FORMACIÓN DEPORTIVA



UCAM
ESCUELA ESPAÑOLA
DE FORMACIÓN DEPORTIVA



El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física

The play as a process of subjectivation and its justification in the curriculum of Physical Education

Wenceslao García-Puchades¹, Óscar Chiva-Bartoll²

1 Universidad de Valencia

2 Universitat Jaume I

Recepción: noviembre 2017 • Aceptación: marzo 2018

CORRESPONDENCIA:

Wenceslao García-Puchades

wenceslao.garcia@uv.es

Resumen

El concepto de juego ha sido objeto de una dilatada trayectoria dentro del discurso filosófico educativo de la cultura occidental. El presente artículo desempeña una contribución genuina a dicho discurso con el objetivo de justificar, a largo plazo y en sentido pleno, el valor educativo del juego en el currículum de Educación Física. En el texto se exponen y clasifican los discursos filosófico-educativos previos que han justificado hasta el momento la aparición del juego en el currículum de la Educación Física; a saber, justificación socializadora, funcional, vivencial y vitalista del juego. Posteriormente, una vez enmarcado el estado de la cuestión, se describirá en qué medida es posible pensar el juego como proceso de subjetivación capaz de integrar las diferentes justificaciones curriculares. Para ello, explicaremos qué entendemos por proceso de subjetivación en educación, identificaremos las diferentes actitudes filosóficas implícitas en dicho proceso y las relacionaremos con cada una de las justificaciones curriculares anteriormente expuestas. Por último, se expondrá por qué este enfoque pedagógico supone un buen punto de partida para pensar en el futuro de la Educación Física.

Palabras clave: juego, educación física, currículum, subjetivación, filosofía de la educación.

Abstract

The concept of "play" has a long trajectory within the educational philosophical discourse in Western culture. This article makes a genuine contribution to this discourse with the objective of justifying the educational value of play within the Physical Education curriculum. This article presents and classifies previous educational philosophical discourses that have justified the presence of play in the curriculum of Physical Education up to today; namely, socializing, functional, experiential, and vitalist justifications of play. Then, after having provided an overview of the issue, we will describe to what extent it is possible to conceive of play as a process of subjectivation with the potential to integrate the different curricular justifications. To do so, we will present and explain our understanding of the process of subjectivation in education, then, we will identify different philosophical attitudes implicit in such a process, and we will relate them to each of the curricular justifications discussed. To conclude, we will argue that this pedagogical approach provides a good starting point to analyze the future of Physical Education.

Key words: play, physical education, curriculum, subjectivation, educational philosophy.

Introducción

El concepto de juego ha tenido una larga historia dentro del discurso filosófico educativo occidental. Si prestáramos atención al paradigma liberal dominante en la educación del siglo XX, el juego no tendría un papel importante en el desarrollo de la cognición, de manera que sería relegado a la periferia (Hirst & Peters, 1970). Muchos filósofos de la Educación Física (EF) han luchado por legitimar el juego dentro de las instituciones educativas frente al detrimento que le han ocasionado aquellos críticos que, haciendo uso de la concepción educativa liberal, lo consideraban poco serio. El resultado ha sido una diversidad de teorías que han tratado de justificar educativamente su carácter multifacético, paradójico y elusivo (Stoltz, 2014). Desde nuestro punto de vista estas teorías conciben el currículo de EF como un “discurso regulativo” que legitima un campo de conocimiento específico acerca de la cultura física; un modelo de transferencia del aprendizaje más allá de la escuela, unos valores sociales implícitos en su definición de excelencia y habilidad; y una transmisión de cultura y herencia socialmente valiosa (Kirk, 2010). De alguna manera, su reflexión acerca del papel que el juego ocupa en cada uno de estos ámbitos ha sido asumida por diferentes tradiciones dentro de la filosofía de la EF (Stoltz, 2014), dando lugar a una serie de discursos que han orientado la práctica de la EF. Estos discursos se fundamentan necesariamente en una concepción filosófica del juego. Sin embargo, aplicar las distinciones delimitadas del ámbito teórico a la práctica docente puede dar lugar a vivir esta última de una manera conflictiva. La praxis docente no entiende de exclusiones conceptuales. En ella pueden convivir, en cierto grado, diferentes modos de entender el juego sin que ello suponga un problema.

El siguiente texto aspira a delimitar el juego como elemento educativo capaz de integrar los diferentes discursos filosóficos que han tratado de justificar su presencia en el currículo. Nuestra intención es doble: por un lado, clasificar dichos discursos atendiendo a su intencionalidad educativa; y, por otro lado, presentar una concepción de juego como movimiento pedagógico capaz de integrar dichos enfoques y plantearlos como fases sucesivas de un mismo planteamiento pedagógico. Esta concepción asume una visión del juego como práctica que debería ser libremente elegida, dirigida de manera personal y motivada intrínsecamente (Burghardt, 2005; Caillois, 2001; Garvey, 1977; o Huizinga, 1949).

Estas características son útiles para integrar el juego dentro de la práctica docente entendida como proceso de subjetivación (Biesta, 2010). El proceso de subjeti-

vacación a través del juego sería ese procedimiento por el que el alumnado experimenta de manera libre, autónoma e intrínseca la práctica lúdica. Desde este punto la tarea del docente parte de una aparente oposición: por un lado, aceptar las características esenciales del juego, pero por otro lado asumir el hecho de que, en tanto que práctica escolar, es una práctica impuesta, regulada y motivada extrínsecamente como consecuencia de sus constricciones institucionales. El proceso de subjetivación a través del juego constituiría, por tanto, un movimiento progresivo de “desadulteración” del *habitat* lúdico (Sturrock y Else, 1998).

De entrada, clasificaremos los diferentes discursos que justifican el juego en el currículo de la EF atendiendo a su tarea socializadora, funcional, vivencial y vitalista. Para ello adaptaremos la clasificación realizada por Devís (2008) a las tradiciones de la EF que Stoltz (2014) identifica en *The Philosophy of Physical Education*. Si bien es cierto que existen diferentes clasificaciones del juego, creemos que la realizada por Devís es la que mejor permite agrupar dichas tradiciones y enfocar, por tanto, el presente trabajo. Posteriormente, de la mano de Biesta (2010) y Oral (2015) presentaremos qué entendemos por subjetivación en educación, identificando las diferentes actitudes filosóficas implícitas en dicho proceso y relacionándolas con cada una de las justificaciones curriculares anteriormente expuestas. Finalmente, describiremos en qué medida es posible pensar el juego como proceso de subjetivación capaz de integrar las diferentes justificaciones curriculares y, en consecuencia, por qué supone un buen punto de partida para pensar a largo plazo en un modelo integrador de EF. Por último, aportaremos unas directrices básicas para la aplicación docente de este modelo.

La justificación socializadora del juego

La filosofía de la EF se ha desarrollado principalmente como la justificación curricular de la propia materia. Esta tarea se ha llevado a cabo principalmente como réplica al paradigma de una educación liberal esbozada principalmente en Peters (1966), Dearden (1968), Hirst & Peters (1970) y Hirst (1974). Para estos teóricos las materias valiosas para la educación son aquellas que fomentan una racionalidad teórica (conocer qué), pues poseen un fin intrínseco. Estas formas de conocimiento establecen unos criterios epistemológicos centrados en un entendimiento puramente teórico o intelectual que excluye claramente a las actividades físicas y al juego.

En este sentido, el juego, al no ser serio, se convierte en algo que no es educativamente valioso. Sin em-

bargo, si observamos con detalle buena parte de estos discursos, en ocasiones aparece como algo que en determinados contextos puede ser útil y, paradójicamente, tener un uso educativo, en la medida en que puede enseñar habilidades necesarias para la socialización.

Para Huizinga (1949) las razones centrales de esta paradoja deben ser atribuidas al auge de la ética protestante a lo largo del siglo XIX y a la intensificación del trabajo y la producción desde la Revolución Industrial. Todo ello tuvo como consecuencia la extensión del racionalismo y el utilitarismo a todos los ámbitos de la vida, llegando al punto en el que todo aquello que no contribuyera de manera positiva para mejorar la fuerza de producción debía ser rechazado. Keen (1969) utilizará el término "*homo faber*" para designar esta nueva concepción de la naturaleza humana por la que un ser humano puede manufacturar su identidad de acuerdo a aquello que trabaja y produce. Para el *homo faber* el juego es problemático porque básicamente no produce nada, ya que, en esencia, está en contraste directo con los aspectos funcionales del trabajo. Aunque, incluso bajo este prisma, también es posible encontrar usos valiosos del juego. Para Meier (1980) existen tres ejemplos que respaldan dicha idea: el primero, se fundamenta en que los niños/as o trabajadores/as pueden ser más productivos en la escuela o el trabajo si se les permite jugar como diversión temporal o como forma de relajación; el segundo, defendería un uso del juego para disciplinar el cuerpo a través del ejercicio y así aumentar la producción laboral disminuyendo la fatiga; finalmente, el tercero, presente en el deporte competitivo, aceptaría un uso del juego con el objetivo de transmitir los valores de eficiencia, reificación y productividad necesarios para la excelencia social.

Por otra parte, sin salir de la concepción de juego como elemento socializador, a raíz de los proyectos ilustrados, el juego ganó fuerza como práctica educativa dirigida a la formación del carácter de los individuos y a la adquisición de valores sociales deseables como la voluntad, la obediencia y la honradez (Devís, 2008). El juego se postularía así como uno de los más eficientes instrumentos para la formación moral, también presente en los discursos socializadores del juego y deporte. En el adiestramiento moral los alumnos adquirirían una serie de valores sin necesidad de tener un entendimiento de los principios morales (Arnold, 1991). Para sus representantes, la formación moral es curricularmente valiosa no porque suponga un desarrollo de la capacidad cognitiva (pensar de acuerdo a principios) del alumnado, sino porque mejora su capacidad volitiva (actuar de acuerdo a ellos) y afectiva (advertir sus sentimientos, así como los de los otros) (Wilson, Williams & Sugarman, 1967).

Este enfoque radica en los valores extrínsecos que desde el contexto social se atribuyen al juego (Russell, 2007). No en vano, McIntosh (1979) ya apuntaba al ideal de justicia del juego (y del deporte) como uno de los valores importados de la moral social del momento, planteando que tanto el juego como el deporte no dejan de ser formas simbólicas de la vida social, en las que se reflejan los mismos valores. Entre ellos destacan la igualdad, el respeto y la justicia, radicados en la pretensión de que todos los jugadores tengan la oportunidad de competir en las mismas condiciones. A esta visión contribuyen, además, visiones como las de McIntyre (1984) y McNamee (2008), cuya influencia desde la ética aristotélica lleva a comprender los valores del juego como un saco de virtudes que trascienden a la práctica en sí, pudiendo orientar cualquier otra situación social.

En definitiva, el discurso socializador del juego justifica su presencia en el ámbito educativo sin cuestionarse el orden social establecido. Sus teóricos no experimentan tensión alguna entre su discurso pedagógico y la cultura física dominante. De manera que no necesitan justificar su valor educativo para poder incluirse en el currículum. Les vale con comprobar que repite lo que existe y contribuye a la integración social y cultural de los jóvenes. El discurso socializador muestra así cierta ingenuidad a la hora de comprender el papel que la educación, en general, y el juego, en particular, ocupan en realidad social.

La justificación funcional del juego

El valor funcional del juego ha estado implícito en las principales tendencias educativas del siglo XX, situándolo como un elemento de preparación para la vida adulta al más puro estilo de la *educación por y para la vida* de Decroly & Monchamp (2002). Algunos de estos discursos han encontrado en la ciencia evidencias que demostrarán el desarrollo cognitivo, físico y emocional en el aprendizaje infantil (Briggs & Hansen, 2012; Broadhead & Burt, 2012). Estas tendencias, unidas a la profesionalización de la EF durante la primera mitad del siglo XX, han dado lugar al desarrollo de diversas teorías educativas del juego, en las que se justificaba y promovía su uso para transmitir fines educativos (Mechikoff, 2010).

Para Devís (2008) los orígenes de este tipo de discursos debemos buscarlo en la reacción a una gimnasia incapaz de satisfacer las necesidades higiénicas en la infancia. En esta justificación emergen con fuerza objetivos como el correcto desarrollo físico de los niños/as, los aprendizajes higiénicos basados en la adquisi-

ción de hábitos saludables y la función compensatoria de la actividad física. En particular, el modelo que pone a la EF al servicio de la salud alimenta una de las tendencias más extendidas de finales del siglo XX y principios del siglo XXI (Clarke, 1987).

Otro tipo de justificaciones instrumentales o funcionales del juego dentro del currículum las encontramos en aquellos teóricos que defienden su contribución a la educación estética de los alumnos. Schiller (1990) ya señalaba cómo el juego siempre ha sido una pieza fundamental para el aprendizaje de la apreciación estética de la belleza del arte, convirtiéndose en un instrumento necesario para educación del hombre. Para el filósofo, el juego es una actividad asimilativa de la actividad estética, por la que un individuo supera los impedimentos circunstanciales de manera que se convierte en el dominador de una situación. La actividad estética supone así una forma elevada de juego, más racional y universal, que es capaz de liberar el ejercicio de las facultades imaginativas e intelectuales de las físicas (Hein, 1968).

Desde nuestro punto de vista, la concepción de educación estética de Schiller subyace en aquellos filósofos de la educación que justificaban el valor educativo de la actividad estética en términos de comprensión y evaluación de las obras de arte (Hirst, 1974; White, 1975). En esta línea, Redfern (1986) reivindicaba una educación estética como el desarrollo la capacidad de un individuo para “observar cosas”, incluyendo aquellas que él puede estar haciendo con un “tipo de atención imaginativa para hacerse cada vez más discriminante y críticamente reflexivo en sus reacciones” (Redfern, 1986, p. 67). Partiendo de esta concepción, muchos filósofos de la EF vieron la posibilidad de justificar la presencia en el currículum de la EF afirmando que tanto el juego motor como el deporte podrían ser considerados una forma de arte y por tanto permitir una actividad estética (Carlisle, 1969; Maheu, 1962). Esto llevó a otros teóricos a matizar esta afirmación distinguiendo entre deportes “deliberados” y deportes “estéticos” (Best 1978) o actividades físicas “no estéticas”, “parcialmente estéticas” y “estéticas o artes” (Arnold, 1991). Estos trabajos pioneros se han visto acompañados de otros que han continuado la tarea de destacar la actividad estética implícita en el juego y los deportes justificando su valor educativo (Aspin, 1983; Da Costa & Oliveira, 2016; Kirk, 1984).

Otra faceta que históricamente ha vivido ligada a una visión instrumental del juego es la recreación. El análisis de diferentes teorías o concepciones explicativas de la recreación, en gran medida influidas por la obra de Huizinga (1949), permiten entender y definir el juego como actividad de esparcimiento personal,

que genera una alternativa frente a la realidad (Dumazedier, 1974; Gagné, 1991) y que ayuda a superar situaciones amotivacionales a través de la diversión y el disfrute, provocando la catarsis y la liberación (Acosta, 2004). Para los defensores de esta postura la principal instrumentalidad del juego reside en la recreación, entendiéndolo como un motivo de diversión y entretenimiento que permite hacer un paréntesis ante las cosas serias de la vida; de manera que fundamentalmente representa una actividad ideal para la ocupación del tiempo de ocio.

En definitiva, las justificaciones curriculares del juego basadas en su contribución al desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas y afectivas del individuo destacan su función existencial. Todos ellos señalan su capacidad para desarrollar en los individuos unas capacidades que les permitan formarse como persona con independencia del orden social establecido. Gracias al juego se logra desarrollar aquellas capacidades humanas que son valiosas para su desarrollo personal. De manera que demostrando en qué medida la práctica lúdica contribuye a desarrollar estas capacidades es posible justificar su presencia en la escuela. Con todo ello, es necesario señalar que la justificación social y funcional del juego se encuentran separadas por una tenue frontera, ya que, como afirma Devís (2008), tanto la formación social como personal son mutuamente constitutivas y en el ámbito de la educación física ambas se han desarrollado como una educación “a través de lo físico” (Arnold, 1991).

La justificación vivencial del juego

La ética protestante del trabajo y la ideología del *homo faber* dominante en la cultura occidental contemporánea han reducido la cultura física hegemónica a la capacidad productiva del trabajador o a un tipo de recompensa por el trabajo cumplido. Sin embargo, la obsesión del *homo faber* por la producción de trabajo físico le ha llevado a renunciar a su cuerpo vivido, a reprimir la dimensión sensible de su cuerpo y a eliminar la experiencia significativa de su movimiento (Scholz, 2014).

Superar la limitada concepción del cuerpo de la cultura del *homo faber* es el *leitmotiv* de la tradición fenomenológica de la EF. Tal y como hemos argumentado anteriormente, esta tradición hace uso del pensamiento de Merleau-Ponty para superar la dualidad corporalmente heredada de la modernidad y afirmar que el cuerpo no es un instrumento al servicio de una sustancia pensante, sino la puerta por la que accedemos al sentido de toda experiencia (Brown & Payne, 2009;

Thorburn, 2008). Desde esta perspectiva, la EF observa la práctica física y deportiva como un cúmulo de experiencias corporales por las que los individuos otorgan sentido a sus procesos subjetivos e interpersonales. De esta manera, emerge como una disciplina fundamental en el ámbito educativo en la medida en que ofrece una diversidad de experiencias que permiten a los individuos explorar modos alternativos de consciencia y de desarrollar nuevos modos de ser que, quizá, no ofrezca el currículum de otras disciplinas puramente intelectuales o cognitivas (Stolz, 2013; Thorburn, 2008). Aunque es cierto que el movimiento humano forma parte fundamental de nuestra existencia humana, también es cierto que dicha experiencia sin un proceso reflexivo carece de significación. En este sentido, la EF puede favorecer de una manera intencional esta tarea de intimidad por la que el estudiante se vuelve sobre sí, sobre su cuerpo vivido para ofrecerle significado. Esta es la tarea defendida por Arnold (1979), quien afirma que nuestras experiencias adquieren sentido como resultado de ser captadas reflexivamente, particularmente aquellas “experiencias clave” que son sentidas de una manera más intensa y recordadas como momentos significativos en la vida de un sujeto, de manera que permanecen en su memoria. Así, ofreciendo experiencia corporal a través de diferentes situaciones, la EF favorecería un verdadero carácter integral de la educación, equilibrando el actual enfoque eminentemente cognitivo.

Conviene destacar en este punto la visión globalizadora de la conducta motriz presentada por Parlebas (2001) y otros autores como Lagardera y Lavega (2003) o Navarro (2002). Este planteamiento, conocido como *praxiología motriz*, asume que, más allá de que los juegos motores sean portadores de significación social y cultural, se precisa una interpretación más profunda de su naturaleza, a fin de comprender la lógica que se esconde detrás de sus formas externas. Para ello, la *praxiología motriz*, como corriente subsidiaria del estructuralismo, se erige como una teoría de la comunicación motriz centrada en plantear un análisis de los juegos motores basado en las interacciones producidas, por lo que entiende que el juego motor es un elemento cuyo núcleo radica en la comunicación motriz, entendida esta como intercambio de significación.

Por su parte, Dewey (1966) planteaba que el juego debería entenderse como una situación educativa intencionalmente creada para alcanzar experiencias significativas. A través del juego las tareas y retos propuestos son significativos porque conciben a los individuos como consciencias corporificadas capaces de sentir, pensar y actuar. La combinación de estas tres

facetas daría a los participantes una experiencia única sobre lo que significa ser un sujeto corporificado en movimiento. Algo completamente diferente de otros contenidos curriculares que se centran en la adquisición de un conocimiento proposicional.

Tal y como afirma Arnold (1979), negar esta posibilidad es negar la posibilidad de ser un humano más completo. De hecho, para Fink (1960), el ser humano es siempre un proceso que tiene un “sentido” primordial porque se encuentra presente en nuestras experiencias diarias. El juego aparece, así, como una disposición ontológica de la existencia humana. Tal y como afirma Hyland (1980) el fenómeno del juego otorga sentido a nuestra finitud y potencialidad, permitiéndonos conocer nuestras capacidades y limitaciones corporales, pero presentando a su vez varias oportunidades para superarlas.

En síntesis, las justificaciones vivenciales se asemejan a las funcionales a la hora de destacar el valor educativo del juego por su contribución a desarrollar aquellas capacidades fundamentales para la formación de la persona. Sin embargo, al reivindicar la valía educativa del conocimiento práctico, los filósofos de la educación abren la posibilidad del acceso directo de la práctica física y lúdica. El juego debe estar en la escuela por derecho propio. No tanto porque contribuye a otras disciplinas educativamente valiosas sino porque el juego puede también serlo. A través del juego los individuos ponen en marcha un razonamiento práctico y un tipo de comprensión que difícilmente se encuentra en otras disciplinas.

La justificación vitalista del juego

Educar no consiste únicamente en adquirir conocimientos, habilidades y actitudes (Biesta, 2010). Desde esta perspectiva, los logros cognitivos que consideran las cosas solo en su aspecto relacional no deberían ser el centro de la tarea educativa, ni la racionalidad debería ser considerada como el único ideal que indica aquello que es valioso en términos educativos (Drewe, 2001). Porque la educación tiene que ver también con la “vitalidad”, con el “dramático” encuentro que supone ser plenamente consciente de la autónoma realidad interna de las cosas (Oral, 2014). Este encuentro escapa a la racionalidad y, por tanto, a la cognición o el conocimiento. Este punto de vista nos lleva a complementar aquellas justificaciones curriculares del juego que se centran exclusivamente en resolver problemas cognitivos, focalizando su atención en el carácter relacional de experiencias situadas y mediadas por el cuerpo vivido.

Antes de desarrollar lo que podría ser considerada una justificación vitalista del juego, esbozaremos brevemente qué se entiende por “autónoma realidad interna de las cosas”, tal y como lo teoriza la filosofía orientada al objeto, iniciada por Harman (2002). Para este autor lo real no es necesariamente racional o cognitivo. Desde esta perspectiva, el esquema relacional niega el poder de las cosas a interrumpir y sorprender. Y es aquí donde nace la noción de “transracional” como aquello que concierne a la tensión entre el conjunto de roles y funciones que las cosas juegan en un sistema y su rechazo a ser identificadas solo por esta interconexión (Oral, 2014).

Esta distinción entre cognición y vitalidad, o entre racional y transracional, se fundamenta en los diferentes y complementarios modos de comprometerse con la naturaleza dual de los objetos (Harman, 2007, 2011). Esta dualidad señala la distinción ontológica entre los aspectos relacionales y no relacionales de los objetos, así como su irresoluble tensión. La reflexión o juicio cognitivo tiende a obviar esta tensión privilegiando los aspectos relacionales de los objetos y a mostrar la realidad como un todo articulable y armónico; mientras que la tensión entre lo relacional y no-relacional se aproxima al carácter autónomo de los objetos (Oral, 2014).

Para concebir el juego con la intención de mantener vivo su inexhaustible exceso de la realidad (su capacidad de generar sorpresas y, por tanto, de exceder las limitaciones impuestas por cualquier sistema) es necesario señalar la tensión entre los aspectos relacionales y no relacionales de su práctica corporal. Ya ha quedado patente la tendencia dominante de la filosofía de la EF a difuminar esta tensión intensificando la coherencia del sistema, a través de la exhaustiva (densa) descripción de la mutua dependencia del juego con el orden social o educativo. En cambio, una EF orientada a los objetos lucharía por mantener viva la tensión entre el carácter relacional y no relacional del juego, señalando la imposibilidad de cualquier sistema para determinarlo. Esta tendencia focalizaría la atención en el carácter contingente de cualquier sistema para determinar el valor del juego. Posición radicada en el hecho de que a través del juego no se pretende desarrollar ninguna capacidad, ni realizar función alguna para sistema alguno, sino simplemente proporcionar un encuentro vital con los objetos (incluido el propio cuerpo) a través del movimiento.

La justificación vitalista de una filosofía de la EF orientada al juego como un objeto inescrutable destacaría la importancia de la actitud lúdica. Para Suits (1984) la actitud lúdica, condición *sine qua non* del juego, va asociada a la intención del jugador para afrontar

problemas artificialmente creados dentro de los límites del juego por el simple placer que supone superarlos. Desde esta perspectiva el juego se convertiría en una actividad incondicional y autotélica, pues el compromiso del jugador no va dirigido a utilizarlo como un instrumento para conseguir un fin externo, sino a conseguir un fin en sí mismo. El carácter autotélico del juego para la justificación vitalista difiere del utilizado por la justificación vivencial. Para estos últimos el juego es autotélico si lo contemplamos desde dentro del sistema “educación”, un sistema de relaciones en el que se valora la racionalidad en todas sus formas. Desde este punto de vista el juego tiene valores intrínsecos al propio sistema, ya que estimula el desarrollo de la componente práctica de dicha racionalidad. Sin embargo, la justificación vitalista contempla la práctica lúdica como un sistema en sí mismo, de manera que dicha actividad posee un valor intrínseco solo si es valiosa para su propio mantenimiento. En el juego, la aceptación de nuestras posibilidades y limitaciones únicamente serían aplicables a la actividad misma (McLaughlin & Kretchmar, 2008). Desde la actitud lúdica el juego no tiene por qué ser eficaz para la vida cotidiana. Además, a diferencia de otras actividades autotélicas (irse de vacaciones, leer o tocar un instrumento) el carácter instrumental del juego solo es aplicable dentro de los límites del juego, por lo que se convierte en la única actividad puramente autotélica (Lopez Frías, 2017, p. 144).

Teniendo en cuenta que el mundo y la educación están dominados por una ética utilitarista centrada en el éxito, el fenómeno del juego, desde la orientación a los objetos, se presenta como una realidad rara, y el único reconocimiento de su significado educativo sería aquel que lo presenta como algo que se opone al carácter funcional del mundo pragmático. Por esta razón, la actitud lúdica se aleja del uso recreativo del juego expuesto anteriormente. Desde una orientación a los objetos, el juego no se presenta como una distracción de la realidad cotidiana (la realidad-para-mí), sino como el advenir de la realidad en sí. El juego así entendido es un modo distinto de encontrarse con el mundo y una oportunidad de experimentar su inabarcable realidad. Se trata de una experiencia vivida de manera intencional como “predisposición a la apertura” (Hyland, 1980). Una apertura dirigida a vivir nuevas formas de corporeidad (la propia y la del mundo).

En suma, las justificaciones vitalistas del juego defenderían la presencia del juego en el currículo destacando su capacidad de favorecer un encuentro con los objetos que va más allá del discurso racional. A través de este encuentro el individuo no pretende desarrollar ninguna capacidad que no sea la capacidad

inherente al juego, a saber, la actitud lúdica. Estos discursos no buscan una transferencia de la actitud lúdica a otros ámbitos de la vida. Simplemente reivindican la necesidad de jugar por jugar.

El juego dentro del proceso de subjetivación educativa

Hasta el momento hemos visto cómo la filosofía de la educación se ha aproximado al juego con vistas a justificar su presencia en el currículum. Todas las opciones se han generado en torno a la tensión entre la práctica lúdica y un discurso regulativo acerca una idea de cultura física –entendida como la producción y reproducción del discurso corporal institucionalizado–, de transferencia en el aprendizaje a ámbitos más allá del escolar, de valores de excelencia y habilidades, y de transmisión del patrimonio cultural valioso (Kirk 1999, 2010). Por una parte los discursos socializados, funcionales y vivenciales del juego, al focalizar la atención en el modo en el que el juego contribuye a la consistencia relacional del sistema (social o educativo), justificaban su carácter necesario. En cambio, los discursos vitalistas, decíamos, mantenían viva la tensión señalando la imposibilidad de cualquier orden para determinar el carácter inexhaustible del juego.

Desde nuestro punto de vista, todos estos discursos deberían ser incluyentes, formando parte de un mismo movimiento pedagógico, al que podríamos denominar proceso de subjetivación. Como afirma Biesta (2010), la función de subjetivación no se fundamenta sobre una idea de educación flexible cuyos discursos pedagógicos son capaces de adaptarse a los órdenes discursivos existentes, sino sobre una educación capaz de crear nuevos discursos a pesar de dichos órdenes. A través de este proceso un individuo no solo aprendería a valorar el juego como adecuación a la cultura física dominante y a los estándares de excelencia y habilidades del presente, sino que además aprendería a valorar su irreductible singularidad. Se trataría, por tanto, del proceso que lleva a un jugador a encontrarse con el juego como objeto independiente, autónomo y con un valor intrínseco. Esta concepción del juego es la desarrollada por grandes teóricos del juego como Burghardt (2005), Caillois, (2001), Garvey (1977), Huizinga, (1949) o Suits (1978). Precisamente, este último considera que jugar un juego con autenticidad implica poseer una actitud lúdica, es decir, el intento voluntario de superar obstáculos innecesarios para alcanzar un fin intrínseco al propio juego (Suits, 1978).

Para Oral (2015) la estructura del proceso de subjetivación sería similar al movimiento hegeliano de *Au-*

fhebung (purificación): una transformación de nuestro entendimiento de la realidad que nos conduce al encuentro con la esencia auténtica de las cosas. Este movimiento se llevaría a cabo en tres fases consecutivas: pre-racional, racional y trans-racional. Todas ellas se constituirían, en ese orden, como diferentes momentos de un mismo movimiento dialéctico. Estos tres momentos corresponderían a diferentes posiciones o actitudes filosóficas. La fase pre-racional coincidiría con un realismo ingenuo en la medida en que se aceptaría que los objetos de nuestra experiencia existen exactamente como nosotros los experimentamos. El realista ingenuo acepta esta premisa de una manera irreflexiva afirmando así que la percepción nos ofrece un conocimiento de los objetos tal y como son. La fase racional coincidiría con el correlacionismo, término acuñado por Meillassoux (2015) para señalar el tipo de “filosofía del acceso humano” que tiene su base en el “círculo correlacional” entre pensamiento y el ser, y cuyo argumento se sostiene sobre una actitud “débil” o cientificista (aunque es posible pensar la existencia de la cosa en sí, esta solo puede ser conocida a partir de la aplicación de unas categorías a su ser-dado) y una actitud “fuerte” o fenomenológica (es imposible que el pensamiento pueda acceder a algo independiente al propio pensamiento). Finalmente, la fase trans-racional, coincidiría con un realismo especulativo, el cual trata de pensar las cosas sin asumir las premisas sobre las que se asienta el círculo correlacional (Herman 2013, 2015).

Nuestro planteamiento asume el carácter relacional de la institución educativa que lo alberga y por tanto el modo en que esta lo condiciona, lo dirige y le otorga valores ajenos al propio juego. Así, un primer momento pedagógico en el proceso de subjetivación a través del juego, señalaría el modo en que los jugadores se encuentran fascinados con él de una manera pre-racional. Esta fase, de carácter pre-reflexivo, da pie a la función socializadora. En ella el juego es experimentado como un estado de equilibrio (en sentido del pragmatismo deweyniano) de manera que las transacciones entre la práctica lúdica y el entorno biosociocultural son afrontadas sin problema. Esta primera fase iría asociada a un “realismo ingenuo” y coincidiría con la actitud de aquellos jugadores que, inmersos de una manera pre-racional en el juego, son incapaces de experimentar tensión alguna respecto a la cultura física dominante, en tanto que para ellos el juego encuentra legitimación en la relación existente con los discursos corporales y estándares de excelencia socialmente aceptados (morales, psíquicos y físicos). Desde nuestro punto de vista, este realismo ingenuo se encontraría implícito en aquellos discursos que no cuestionan el valor pedagógico

gico del juego y se limitan a justificar su presencia en el currículum por su carácter socializador. Sin embargo, a nuestro juicio, esta dinámica de equilibrio transaccional no debería permanecer mucho tiempo y, tarde o temprano, los jugadores deberían afrontar una disrupción que les forzara a pensar en nuevas posibilidades del juego, en un intento de alcanzar un nuevo y mejorado equilibrio (Dewey, 2005). Este cuestionamiento iría asociado a una posterior fase de subjetivación, de carácter racional, basada en el entendimiento crítico y reflexivo del rol que juega su cuerpo en su condición de ser de una manera más profunda y compleja. El realismo ingenuo de la fase previa se vería interrumpido por una inteligencia pedagógica basada en comprender los significados que puede tener el juego.

Esta segunda fase iría asociada al “correlacionismo” (Meillassoux, 2015), y estaría presente en aquellos jugadores que revelan una distancia entre su práctica lúdica y la cultura física existente. El correlacionismo trataría de eliminar dicha tensión a través de dos operaciones racionales: la primera, fruto de una actitud científica, haría uso de los discursos académicos y objetivos de la ciencia; y la segunda, fruto de una actitud fenomenológica, acudiría a los discursos vivenciales y subjetivos del jugador. Orientado por una actitud científica el jugador iría incorporando discursos contrastados intersubjetivamente que pudieran fundamentar el significado y sentido de su práctica lúdica (pe: fines de salud). Posteriormente, desde una actitud fenomenológica y hermenéutica, sería la búsqueda del significado de sus propias vivencias corporales aquello que daría sentido a dicha práctica. Ambas actitudes justificarían la práctica del juego no por su capacidad de socializar, sino por su valor educativo inherente: la “científica” por considerar que el juego contribuye al desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, morales y afectivas; y la “fenomenológica” por considerar que, además de lo dicho anteriormente, también contribuye al desarrollo de la racionalidad práctica. Desde nuestro punto de vista, el correlacionismo se encontraría implícito en aquellos discursos que cuestionan desde un punto de vista racional el valor pedagógico del juego y que, a través de teorías científicas y filosóficas, pretenden legitimar su presencia en el currículum porque desarrollan unas cualidades que no son simplemente útiles para un régimen social concreto, sino para su desarrollo como persona.

En una tercera fase “post-racional”, el jugador experimentaría el juego como algo que no puede ser experimentado por otro jugador. Este sentido de vitalidad, al que según Harman (2007) podríamos definir como “*allure*”, se alcanza solo cuando el individuo tiene una visión profunda sobre la excepcionalidad del sentido

de su práctica-corporal. Así, la experiencia de exclusividad que siente un jugador en esta fase se desarrolla solo en “proximidad” con otros discursos corporales, más que en una fusión pre-racional con ellos o en una distancia racional mantenida para ordenarlos y asignarles una localización y función predefinida. Es requisito necesario para llegar a esta fase asumir no solo la independencia y autonomía del propio cuerpo para vivenciar el movimiento, sino la del resto de jugadores (e incluso de los objetos que constituyen el juego). Como resultado de este proceso de subjetivación, el juego se presenta como una actividad humana que produce experiencias únicas de proximidad con el mundo que no son posibles en otros ámbitos.

Esta última fase se relacionaría con un “realismo especulativo” (Harman, 2013, 2015) y estaría presente en aquellos jugadores que tratan de mantener la tensión con la cultura física reivindicando el juego como una práctica corporal singular. Esta actitud abogaría por un encuentro “trans-racional” con la cultura física contemporánea, defendiendo así la autonomía y el carácter inagotable del discurso pedagógico sobre el juego. El “realismo especulativo” sería la actitud filosófica implícita en aquellos discursos que justifican la presencia del juego en el currículum, no solo por su carácter socializador o cualificador para posteriores empresas, sino por la experiencia vital que supone su práctica.

Consideraciones finales sobre la práctica docente

Al comienzo del texto nos planteábamos el reto de desarrollar una concepción del juego capaz de integrar los diferentes discursos filosóficos que han tratado de justificar su presencia en el currículum. Para ello, se ha presentado el juego dentro de un proceso de subjetivación que, atravesando gradualmente las diferentes justificaciones educativas históricamente atribuidas, permite que un individuo acabe descubriendo el valor intrínseco de la práctica lúdica. De manera sintética la tabla 1 refleja cómo desde distintas actitudes filosóficas han emergido discursos justificativos del juego en el currículum y, a su vez, cómo en cada una subyacen una serie de fases que aproximan al jugador a un encuentro con la esencia lúdica.

La idea de juego como proceso de subjetivación constituye un aparato heurístico que pretende cultivar, en última instancia, una posibilidad para soportar la tensión existente entre los valores legítimamente extrínsecos del juego y su concepción como objeto autónomo, independiente y valioso en sí mismo. Este planteamiento supone no solo un intento de abordar el juego como una sustancia independiente a cualquier

Tabla 1. Actitudes filosóficas, justificaciones curriculares y proceso de subjetivación del juego

Actitud filosófica	Justificación curricular del juego	Fases del proceso de subjetivación
Realismo ingenuo	Socializadora	Pre-racional
Correlacionismo científico	Funcional	Racional
Correlacionismo fenomenológico	Vivencial	
Realismo especulativo	Vitalista	Trans-racional

sistema de significado, sino de desarrollar un modelo con el que repensar la EF.

A modo de aproximación a la aplicación práctica de dicho modelo, el proceso de subjetivación a través del juego debería entenderse, en términos utópicos, como el afán por su “desadulteración”. Entendiendo por “adulteración” un intento de “secuestrar” el *habitat* lúdico por parte del adulto, que con la intención de “enseñar” o “educar”, acaba “contaminándolo” con sus propios deseos (Hughes, 2001; Sturrock y Else, 1998). El currículum, en cierto modo, marca unos principios de acción a los que el profesor no puede renunciar. Estos principios, revisados en las justificaciones socializadora y funcional, apuntan a la preparación de los estudiantes para una vida adulta. Ahora bien, es posible que el docente de EF también reconozca el valor intrínseco de la práctica lúdica, tal y como han reivindicado las justificaciones vitalistas. En este sentido, existe una aparente contradicción en la medida en que entiende el juego como un artefacto mediador y un objeto valioso en sí mismo. La tarea de “desadulteración” del juego sería, entonces, el proceso de facilitar el tránsito de un modelo de juego como artefacto mediador

de valores extrínsecos hacia un modelo que lo conciba como elemento intrínsecamente valioso.

A lo largo este proceso el juego pasa por una serie de fases. En la primera, el jugador sería instruido por el profesor en una serie de valores, habilidades y técnicas corporales de manera irreflexiva. El docente simplemente se encargaría de elegir los juegos que el currículo le plantea y presentarlos a través de la metodología que estimara pertinente. En la segunda fase, el jugador aprendería estos valores, habilidades y técnicas corporales de una manera reflexiva. Para ello, el profesorado continuaría eligiendo los juegos conforme al currículum, aunque introduciendo ahora estrategias metodológicas que promovieran un aprendizaje mucho más significativo. En la tercera fase, el jugador elegiría, entre las posibilidades que el currículum ofrece, el juego al que prefiere jugar. El propio jugador dirigiría el desarrollo del juego mientras que el docente simplemente se encargaría de garantizar un *habitat* lúdico. En esta fase el alumnado buscaría su propia singularidad en el juego.

Finalmente, es importante señalar algunas características de este proceso de subjetivación. Por una parte, destacar que la “desadulteración” del juego es una aspiración limitada en EF, ya que esta responde a una institución social particular y a un marco curricular concreto. Por otra parte, vemos cómo el proceso de “desadulteración” plantea una evolución de la didáctica del juego basada en tres momentos: uno centrado en la autoridad didáctica del profesor, otro centrado en el aprendizaje del alumnado y un tercer momento que sitúa al propio juego en el centro. De manera que, según el profesorado vaya condicionando menos el juego, el alumnado podrá ir descubriendo mejor su valor intrínseco.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. (2004). *La recreación: una estrategia para el aprendizaje*. Colombia: Editorial Kinesis
- Arnold, P. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London, UK: Heinemann.
- Arnold, P.J. (1991). *EF, movimiento y currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Aspin, D. (1975). Ethical aspects of sports and games. *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Vol. 9.
- Best, D. (1978). *Philosophy and Human Movement*. Londres: George Allen & Unwin.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Briggs, M., & Hansen, A. (2012). *Play-Based Learning in the Primary School*. London: Routledge.
- Broadhead, P., & Burt, A. (2012). *Understanding Young Children's Learning through Play*. New York: Routledge.
- Brown, T.D., & Payne, P.G. (2009). Conceptualizing the Phenomenology of Movement in Physical Education. *Quest*, 61(4), 418-441.
- Burghardt, G. M. (2005). *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Carlisle, R. (1969). The concept of physical education. *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 3
- Caillois, T. (2001). *Man, Play and Games*, IL y Chicago: University of Illinois Press.
- Clarke, H. (1987). *Application of Measurement to Health and Physical Education. Fifth Edition*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Da Costa, L. A., & Oliveira, T. (2016). On the aesthetic potential of sports and physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(4), 444-464, doi: 10.1080/17511321.2016.1210209
- Dearden, R.F. (1968). *The Philosophy of Primary Education: An Introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Declerq, O., & Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Devis, J. (2008). El juego en el currículum de la EF: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). *Revista EF y deporte*, 27(2), 79-89.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Nueva York: Perigee Books
- Drewe, S. (2001). The value of knowledge/rationality or the knowledge/rationality of value? Implications for education. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 235-244.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociology of leisure*. Amsterdam: Elsevier.
- Fink, E. (1960). The ontology of play. *Philosophy Today*, 4(2), 95-109.
- Gagné, E. D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Londres: Fontana
- Harman, G. (2002). *Tool-being*. Chicago: Open Court.
- Harman, G. (2007). On vicarious causation. *Collapse*, 2, 187-221.
- Harman, G. (2011). *The quadruple object*. Winchester, UK: Zero Books.
- Harman, G. (2013). *Bells and whistles: More speculative realism*. Winchester, UK: Zero Books.
- Harman, G. (2015). *Hacia el realismo especulativo. Ensayos y conferencias*. Buenos Aires: Caja Negra Editora
- Hein, H. (1968). Play as an Aesthetic Concept. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 27(1), 67-71
- Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P.H., & Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. Londres: Routledge.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of the Play Elements in Culture*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Hyland, D. A. (1980). The stance of play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 7, 87-99.
- Keen, S. (1969). *Apology for Wonder*. New York: Harper & Row.
- Kirk, D. (1984). Physical education, aesthetics and education. *Physical Education Review*, 7, 65-72.
- Kirk, D. (1999). Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis. *Sport, Education and Society*, 4(1), 63-73, <http://dx.doi.org/10.1080/1357332990040105>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lopez Frias, F.J. (2017). A Kantian view of Suits' Utopia: 'a kingdom of autotelically-motivated game players'. *Journal of the Philosophy of Sport*, 44(1), pp.138-151.
- Maheu, R. (1962). Sport and culture. *International Journal of Adult and Youth Education*, 14(4), 169-178.
- McIntosh (1979). *Fair Play: Ethics in sport and education*. London: Heineman.
- McIntyre, A. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- McLaughlin, D.W., & Kretchmar, R.S. (2008). *Reinventing the Wheel: On Games and the Good Life*. Tesis doctoral. Pennsylvania State University.
- McNamee, M. (2008). *Sports, virtues and vices: Morality plays*. Abingdon: Routledge.
- Mechikoff, R. (2010). *A history and philosophy of sport and physical education: From ancient civilizations to the modern world*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Meier, K.V. (1980). An affair of flutes: An appreciation of play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 7, 24-45.
- Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra Editora
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE. Barcelona.
- Oral, S.B. (2014). Liberating Facts: Harman's Objects and Wilber's Hologons. *Studies in Philosophy and Education*, 33 (2), 117-134.
- Oral, S.B. (2015). Weird Reality, Aesthetics, and Vitality in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(5), 459-474.
- Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo. Barcelona.
- Peters, R.S. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Redfern, H.B. (1986). *Questions in Aesthetic Education*. London: Routledge.
- Russell, J.S. (2007). Broad Internalism and the Moral Foundations of Sport. En W. Morgan. (Ed.), *Ethics in Sport* (pp.51-66). Champaign: Human Kinetics.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Stolz, S.A. (2013). Phenomenology and physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 949-962.
- Stolz, S.A. (2014). *The Philosophy of Physical Education: A New Perspective*. Londres y Nueva York: Routledge Taylor and Francis.
- Sturrock, G. y Else, P. (1998). The playground as therapeutic space: playwork as healing. *The IPA/USA Triennial National Conference, Play in a Changing Society: Research, Design, Application*, junio, Colorado
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*. Toronto Buffalo: University of Toronto Press.
- Suits, B. (1984). Games and Utopia Posthumous Reflections. *Simulation & Gaming*, 15(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0037550084151002>.
- Thorburn, M. (2008). Articulating a Merleau-Pontian phenomenology of physical education: The quest for active student engagement and physical assessment in high-stakes examination awards. *European Physical Education Review*, 14(2), 263-280.
- White, J.P. (1975). "Creativity and education: A philosophical analysis", en R.F. Dearden, P.H. Hirst, & R.S. Peters. (eds.), *A Critique of Current Educational Aims*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, J., Williams, N., & Sugarman, B. (1967). *Introduction to Moral Education*, Harmondsworth: Penguin.

Manuel Vázquez Montalbán: una teoría crítica del deporte

Manuel Vázquez Montalbán: A critical theory of sport

Jordi Osúa Quintana

Universitat de Barcelona

Recepción: junio 2017 • Aceptación: febrero 2018

CORRESPONDENCIA:

Jordi Osúa Quintana

josua@xtec.cat

Resumen

Pese a las suspicacias que el deporte despertaba entre los intelectuales españoles en los años setenta, Vázquez Montalbán abordó su estudio desde una perspectiva subcultural, crítica y humanista. En el primer tercio del siglo XX el deporte se había convertido en un medio de comunicación de masas al servicio de intereses políticos y económicos. Ante esta situación, Montalbán denuncia el engaño oculto en el deporte (mito) y su utilización como una aventura imaginaria sustitutiva de la propia vida. La recuperación del sentido más humano del deporte requiere su democratización, el refuerzo de su dimensión más pedagógica y la adecuación de las estructuras sociales a las necesidades de los ciudadanos.

Palabras clave: Manuel Vázquez Montalbán, deporte, teoría crítica, alienación, humanismo.

Abstract

Despite the suspicions that the sport aroused among the Spanish intellectuals in the seventies, Vázquez Montalbán approached his study from a subcultural, critical and humanist perspective. In the first third of the twentieth century, sport had become a means of mass communication at the service of political and economic interests. Faced with this situation, Montalbán denounces the hidden deception in sport (myth) and its use as an imaginary adventure replacing one's life. The recovery of the more human sense of the sport requires its democratization, the reinforcement of its more pedagogical dimension and the adaptation of the social structures to the needs of the citizens.

Key words: Manuel Vázquez Montalbán, sport, critical perspective, alienation, humanism.

Introducción

Manuel Vázquez Montalbán puede ser considerado uno de los escritores españoles contemporáneos más importantes. Novelista, poeta, ensayista y periodista, su obra abarca temas como la política, la gastronomía, la literatura, la música o el deporte. Su obra es muy prolífica, casi 150 libros y más de 9000 artículos periódicos publicados (Salgado, 2009), y variada, tanto en los temas tratados como en los géneros literarios utilizados. Por su talento le reconocieron con el premio Planeta (1979), el premio Nacional de Literatura (1991), el premio Nacional de la Crítica (1995) y el premio Nacional de Narrativa y de las Letras (1995).

No hay ninguna duda a la hora de reconocer que Vázquez Montalbán fue un gran novelista y periodista, pero otras dimensiones de su reflexión intelectual, relacionadas con algunas de sus aficiones más personales, como la gastronomía o el deporte, no han sido estudiadas en profundidad. Pese a definirse a sí mismo como “periodista, novelista, poeta, ensayista, antólogo, prologuista, humorista, crítico, gastrónomo, culé y prolífico en general”, el contenido de los artículos dedicados a glosar la figura de Vázquez Montalbán con motivo de su muerte denota el olvido de la dimensión deportiva en su obra por parte de algunos especialistas.

Joan Rius (2004) presentó, por primera vez y con motivo de su muerte, en un artículo divulgativo las principales ideas relacionadas con el mundo del deporte expuestas por Manuel Vázquez Montalbán en su obra en torno a seis ejes temáticos: la crítica a los intelectuales, la crítica a Coubertin, el paso del juego al deporte politizado, deporte y mito, la influencia en las teorías del deporte, y el deporte y los Juegos Olímpicos. Dos años después amplió este trabajo con diversos apartados, dos de ellos dedicados al concepto montalbaniano de educación física y deporte, y a la definición del deporte como religión moderna (Rius, 2006).

Por otro lado, diversos autores han reivindicado la importancia de la obra y del pensamiento deportivo montalbaniano para la denuncia del rechazo del deporte por parte de los intelectuales (Alcoba, 1972; Meynaud, 1972; Cazorla, 1979; Verdú, 1980; Santacana, 2008) o la consideración del deporte como un ritual religioso (Durán, 1996; Feixa, 2003). Incluso, José Luis Salvador (2004) ha llegado a afirmar que Manuel Vázquez Montalbán debería ser considerado por los profesionales de la Educación Física como uno de los mejores sociólogos del deporte en España.

Además, la recopilación de la obra deportiva montalbaniana realizada por Jordi Osúa y Javier Olivera (2016) evidencia la existencia de un corpus de escritos relacionados con el deporte suficientemente impor-

tante como para ser tenido en cuenta en las investigaciones pertenecientes al campo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La obra y el pensamiento deportivo montalbaniano deberían ser un referente a la hora de abordar algunas cuestiones teóricas, históricas, antropológicas y sociológicas relacionadas con el deporte.

Sin ser un profesional del estudio del deporte, sino más bien un aficionado, Vázquez Montalbán desarrolla en los años setenta una reflexión teórica sobre un fenómeno que está adquiriendo cada vez mayor importancia en la sociedad occidental. Este artículo pretende dar a conocer su teoría sobre el deporte moderno, una concepción subcultural, crítica y humanista que considera esta actividad como un medio de comunicación y control de las masas por parte de los gobiernos, una aventura imaginaria sustitutiva del propio éxito personal y un mito del siglo XX que es necesario derrumbar. Ser consciente de estas manipulaciones o desvirtuaciones es el primer paso para alcanzar un deporte al servicio de las clases populares. Solo así se podrá restablecer su finalidad como instrumento emancipatorio y recuperar el sentido más humano de la actividad deportiva.

El presente estudio presenta algunas diferencias sustanciales respecto al trabajo realizado por Joan Rius. En primer lugar, se centra únicamente en los artículos de los años setenta referidos al deporte, momento en que Vázquez Montalbán reflexiona sobre su sentido y finalidad en las sociedades industrializadas incorporando nuevas fuentes documentales. Segundo, unifica estos textos para proponer una teoría crítica del deporte basada en tres aspectos, uno de los cuales, el mito, aparece ampliamente desarrollado en una publicación que no cita Rius (2004). Tercero, destaca la importancia de la perspectiva subcultural aplicada por Montalbán para analizar el deporte, un punto de vista sin el cual no se puede entender su carácter humanista. Y, por último, muestra cómo esta mirada tan novedosa, presente en algunos de sus escritos de los años sesenta, se gestó durante su estancia en la prisión de Lérida.

Una visión particular del deporte

Un fenómeno subcultural

Una de las claves para comprender los motivos por los que un intelectual de izquierdas como Vázquez Montalbán dedica una parte de su reflexión a un fenómeno social como el deporte, considerado desde el marxismo oficial como un instrumento en manos del

poder establecido para la manipulación de las masas, es el valor otorgado a las manifestaciones subculturales. Durante sus estudios universitarios (1956-1961), donde conoció a personas procedentes de otras clases sociales, con otra formación intelectual y otros hábitos, el periodista barcelonés renunció, en un primer momento, a su cultura popular y al fútbol, una veleidat alienante. Sin embargo, la estancia en la prisión de Lérida (1962-1963), donde leyó, entre otros autores, a Antonio Gramsci, propició un retorno a los orígenes (Aranda, 1995, 46).

Sin esta reconciliación con el pasado no es posible entender su interés intelectual por el deporte, un elemento propio de su educación sentimental y de su cultura de barrio, y la aplicación del método subcultural al estudio de estos fenómenos de masas. Las referencias al deporte incluidas en "Informe sobre la información" (1963), un libro escrito en la cárcel, atestiguan cómo su teoría crítica empezó a tomar forma en su mente en los meses que estuvo encarcelado.

Pero, ¿qué entiende Vázquez Montalbán por subcultura? El sentido de este término aparece explicado con motivo del inicio de una sección titulada "Cultura y subcultura" en la revista *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo* (CAU). En primer lugar, reconoce que la utilización del prefijo "sub" confiere a este término un cierto sentido peyorativo o como mínimo de inferioridad respecto a la "Cultura Noble",¹ aquella reconocida y apreciada por la clase social dominante, en este caso la burguesía. Pese a este desprecio intelectual, desde un punto de vista sociológico, la subcultura, de la que forma parte la cultura de masas donde se incluye el deporte, tiene la función de satisfacer algunas de las necesidades sociales de las clases populares. Asimismo, defiende la atención a los elementos subculturales no por un criterio cuantitativo, basado en el número de personas que consume estos productos, sino por la obligación de ofrecer recursos al pueblo para defenderse de su componente alienador y para comprender el estrecho vínculo que le une con ella (Vázquez Montalbán, 1972a, 44). Detrás de estas afirmaciones se esconden tanto el pensamiento sobre la función de los intelectuales y la cultura popular de Gramsci (2004) como las consideraciones de Umberto Eco (1995) sobre las actitudes "apocalípticas" o "integradas" frente a la cultura de masas, las primeras reticentes ante el consumismo y la falta de gusto estético del pueblo y las segundas complacientes con sus contenidos.

La reflexión montalbaniana sobre el deporte a principios de los años setenta se inscribe en el contexto de

esta preocupación por los temas subculturales. Así lo admitía el propio Vázquez Montalbán en una entrevista publicada en *El Correo Catalán*: "El hecho deportivo me interesa como un fenómeno subcultural, como un hecho social que se convierte en atracción de masas. No me interesa a nivel de sociólogo" (Vázquez Montalbán, 1971a, 21).

Montalbán defiende la necesidad de un estudio científico del deporte como subcultura en España que supere la aproximación épica e imperialista de los cronistas deportivos o las actitudes "campistas" insuficientes para obtener un conocimiento real de la subcultura (Vázquez Montalbán, 1972b). Un planteamiento afín al de Georges Magnane que tilda de "poco racional" la actitud del hombre que se niega a tomar conciencia de un hecho tan propio de nuestra civilización como el deporte (Magnane, 1966, 15).

Una tarea asumida por él mismo, empleando el seudónimo de Luis Dávila, nombre que le sonaba a cronista deportivo, en sus artículos publicados en la revista *Triunfo* y recopilados en "Política y deporte" (1972). Un libro donde aplicará esta perspectiva crítica al análisis de un fenómeno muy vinculado a la vida política, social y económica del país: "Después, Luis Dávila se fue dando cuenta poco a poco de la relación que había entre el deporte y otros dinamismos de la vida del país. Le pareció entonces que el tema deportivo estaba insuficientemente tratado en la prensa especializada, y cuando tuvo ocasión de escribir analizó el tema deportivo desde una perspectiva crítica" (Vázquez Montalbán, "Política y deporte". Un análisis deportivo con perspectiva crítica, 1972c, sin paginar).

En el prólogo, el periodista barcelonés admite conocer el trabajo crítico sobre el deporte de masas realizado en Francia por *Partisans*, una publicación dirigida por François Maspero (Vázquez Montalbán, 1972d, 12). En 1968 esta revista publicó un número especial dedicado al deporte, "Sport, culture et represion", desde una perspectiva marxista antiestalinista con la intervención destacada de Jean Marie Brohm. Un sociólogo francés que continuará tratando este tema más adelante en la revista especializada *Quel corps?* No obstante, Montalbán se distancia en parte de esta línea de pensamiento al incorporar una mirada positiva hacia una actividad con un contenido humanista y que configura la sentimentalidad popular.

Un reflejo de la sociedad

Fruto de esta inquietud, Vázquez Montalbán dedicará al deporte de masas el primer artículo de la sección "Cultura y subcultura", un texto donde Mon-

1 Expresión propia de Manuel Vázquez Montalbán para referirse a la cultura de las élites sociales.

talbán reitera la necesidad de un análisis profundo de este fenómeno social, generalmente ignorado por los responsables culturales, que determina la manera de ser de millones de personas. Acorde con la ideología del público lector de la revista *CAU*, aborda esta reflexión sobre el deporte aplicando la teoría crítica marxista. Por eso, empieza reconociendo que, debido a su capacidad para satisfacer las necesidades épicas de los individuos, el deporte moderno en los años setenta se ha convertido en un contenedor donde depositar toda una serie de “valores desperdicio” de la cultura humana.

Estos valores negativos asociados al deporte –el profesionalismo, la comercialización, el control de las masas y la politización de la victoria– aparecen en los años veinte y treinta. Pero, ¿cómo llegó a desvirtuarse una práctica que se había originado con unos objetivos muy diferentes? El propio marco urbano que propició el desarrollo del deporte por parte de los higienistas, pedagogos y filántropos, convencidos de la necesidad de una actividad física para compensar el deterioro corporal del maquinismo y del urbanismo, también facilitó el crecimiento del deporte de masas con la construcción de recintos deportivos colosales preparados para acoger grandes concentraciones de gente. Este hecho, conjuntamente con las dificultades sociales y materiales para ofrecer un acceso masivo hacia la práctica deportiva, condujo a los gobiernos a apostar por la participación pasiva del público a través del deportista llamado a convertirse en un intermediario entre el espectador y la victoria.

Sin embargo, la delegación de la responsabilidad individual en la relación con algunos valores como la victoria o la verdad no solo se produce en el deporte, sino también en la vida política de culturas tan críticas como la occidental. Así pues, solamente un cambio en las condiciones sociales que han propiciado esta desvirtuación del sentido del deporte y una maduración del ser humano dispuesto a asumir su protagonismo histórico respecto al éxito o al fracaso podría transformar esta actividad en un medio destinado al perfeccionamiento humano, auténtica finalidad deseable para cualquier manifestación cultural: “Pero tal vez para que el deporte asuma su verdadera función de elemento de formación física y espiritual de cada ciudadano todavía haya condiciones objetivas y subjetivas inmaduras y universales. En cualquier caso esta nueva relación deportiva no puede derivarse de la evolución propia del deporte, sino de una profunda conmoción total, radical y universal que deje paso al verdadero papel histórico del hombre responsable único de sus propias relaciones con el éxito y el fracaso” (Vázquez Montalbán, 1972e, 50).

Las críticas al deporte moderno

Un mito alienante

Vázquez Montalbán cuestiona por primera vez la filosofía deportiva en un artículo publicado en la revista *Triunfo*. Al final del texto, ofrece la clave de su interpretación crítica del deporte al plantear la necesidad de desenmascarar el mito que rodea a esta práctica y así lograr su conversión en un instrumento al servicio del hombre: “Una práctica humana del deporte al alcance de todos y con una finalidad integrada en el desarrollo armónico del hombre libre, ¿puede escapar al necesario derrumbamiento de todos los mitos del siglo, el deporte uno más?” (Vázquez Montalbán, 1971b, 49).

Para explicar el contenido mítico del deporte utiliza dos ejemplos, uno de la cultura popular y otro de la alta cultura, tratando de aproximar estos dos universos tan alejados, aparentemente, pero que reflejan realidades similares. El primero corresponde al programa televisivo “Corra, busque y llegue usted primero”, y el segundo a un poema de Gabriela Mistral que narra la historia de unas niñas que juegan a ser reinas y cuando son mayores se dan cuenta de que no lo son. Montalbán construirá su teoría del deporte a partir de estos dos recuerdos y de la consideración de su origen como una compensación de la burguesía a la expansión del capitalismo. En su opinión, el desarrollo de la moral burguesa basada en la competición política y económica propició la aparición de un capitalismo imperialista donde las reglas del “fair-play” fueron desapareciendo progresivamente hasta llegar a la aniquilación del otro. En este contexto, la práctica deportiva permitía seguir manteniendo los valores burgueses en un terreno distinto al de las relaciones internacionales e industriales.

Desde esta perspectiva, el deporte aparece como uno de los mitos creados en el marco de las sociedades industriales, un instrumento más al servicio de la lucha de clases, para que la población pudiera seguir soñando en “ser rey” o “llegar el primero” dentro de una estructura social determinada por el capitalismo industrial donde los papeles estaban ya repartidos: “Eran aquellos dorados años en que los imperios capitalistas del siglo XX ya están definidos, ya estaban fallados los papeles de víctimas y verdugos, metrópolis y colonias, enriquecidos y arruinados. Pero en el campo del deporte aún era posible jugar a ser rey. Aún era posible correr, buscar y llegar primero” (Vázquez Montalbán, 1971b, 47).

Para Vázquez Montalbán, aplicando el análisis marxista, el deporte se convierte en un ardid en manos de la clase dominante para orientar la satisfacción de la

necesidad épica de las masas hacia la competición deportiva y no hacia sus propios intereses espontáneos, quizás opuestos a los de la burguesía: “El deporte se convierte a nivel de luchas de clases universal y a nivel de lucha de clases nacional, en un mito falso, en realidad técnica de dominio de la necesidad épica del pueblo. Esta necesidad épica de todo ciudadano se orientaría hacia sus centros de interés espontáneos, relacionados con sus intereses de supervivencia. Gracias al deporte se canaliza hacia la competición ahistórica con dos grados diferentes de participación” (Vázquez Montalbán, 1971b, 47).

Las clases populares pueden participar en esta competición deportiva destinada a satisfacer la necesidad épica connatural al ser humano de una forma pasiva o activa. En el primer caso, el deporte aparece como un espectáculo donde el individuo traslada al deportista la responsabilidad de cubrir esa voluntad de éxito. Esta sustitución se produjo gracias a la aceptación de las masas del espectáculo deportivo como una forma de satisfacer su necesidad de participar en la victoria a través de los mitos y símbolos del deporte: “Los sociólogos, los psicólogos sociales, los políticos, los revolucionarios, los antropólogos, empezaron a considerar el deporte como algo más que una excrecencia del siglo. Si las masas se convertían en demandantes del espectáculo deportivo, de los héroes deportivos, de los mitos y símbolos del deporte ¿no respondía esta demanda a una necesidad? ¿Necesidad de qué? Básicamente la respuesta de un Coubertin, o de cualquier idealista finisecular equivalente, habría sido: de participar en el hecho deportivo. Participar ¿cómo? No. No se trataba de una participación real en la práctica del deporte, sino de una participación en sus objetivos cada vez más claros: la victoria. De 1945 a 1970, veinticinco años de consensus masivo al deporte como espectáculo, como monomanía, como única dimensión cultural para millones de seres” (Vázquez Montalbán, 1972f, 68). Algunos autores consideran que esta distinción no responde a la realidad de la vivencia deportiva, ya que emocionalmente puede estar más implicado un espectador que un practicante (Magnane, 1966, 83).

Esta delegación del triunfo personal en otro individuo acostumbraba a ser insuficiente para compensar la frustración que generaban las condiciones vitales y sociales. Pero tampoco la participación activa estaba orientada a satisfacer sus intereses de supervivencia, pues se trataba de una práctica deportiva dirigida únicamente hacia la victoria como mediación para el éxito social, sin atender al objetivo de conservación y mejora del cuerpo humano. Las consecuencias negativas de esta búsqueda de la victoria por encima de cualquier otra finalidad fueron el aumento de la agresividad y

de la corrupción, a través del doping y el soborno, en el deporte.

El récord se convirtió en uno de los elementos de la competición deportiva que más colaboró en su mitificación. La superación de las marcas constituía una prueba del ilimitado progreso humano, una forma privilegiada de conocimiento del hombre. Pese a ello, esta concepción del récord ocultaba una forma de manipulación de la conducta humana, ya que esta función terapéutica solo estaba al alcance de las clases adineradas sin necesidad de practicar esta actividad con el único objetivo de la victoria. En cambio, las clases más desfavorecidas no tenían otra alternativa que el triunfo deportivo para poder aspirar a abandonar su estatus social: “El deporte es, pues, a este nivel, una experiencia científica que contribuye al conocimiento del hombre. Pero no puede ser considerado desprovisto de historicidad. El deporte es, bajo esta comprensión, una técnica de manipulación de la conducta humana, como el trabajo alienado o el dominio represor directo. (...) El deporte es terapéutico solo para quien no necesita instrumentalizarlo de cara a la victoria. Las clases adineradas integran la práctica del deporte dentro del cuadro de sus costumbres higiénicas (...). El récord, el deporte-crispación solo puede concebirse a este nivel como trampolín para la realización personal” (Vázquez Montalbán, 1971b, 49). Brohm también se refiere al trastorno que para la actividad deportiva supone la noción de récord y su voluntad de alcanzar siempre el límite, un símbolo de una sociedad orientada al rendimiento y la competitividad (1984, 139-141).

Por eso, mientras no cambien las condiciones materiales que han hecho del récord deportivo un instrumento de emancipación social para las clases populares y un referente del poder económico y político de los Estados, el deporte no responderá al objetivo de superación y progreso humano: “Incluso la práctica deportiva aparece, pues, envilecida por su factualización en el seno de una organización social envilecedora. La lucha por el récord sirve para que, a través de una fugaz vida como mito deportivo, el practicante consiga estar mejor situado en la lucha por la vida. El récord, dentro de un posible deporte comprado, es un índice de importancia nacional” (Vázquez Montalbán, 1971b, 48-49).

La realidad del deporte distaba mucho de la filosofía vital de aquellos primeros practicantes de finales del siglo XIX. Mientras tanto, los gobiernos invertían cada vez más recursos en políticas destinadas a potenciar uno de los entretenimientos que ocultaban un mayor engaño: “Es como si aquella carrera iniciada en el Hyde Park o en el Bois de Boulogne por los *sportsman* des-

ocupados hubiera adquirido ritmo de síncope, aires de enloquecida carrera a vida o muerte. Y, sin embargo, las políticas deportivas cunden, se expansionan, profundizan. Forman parte del divertimento de las cosas que no quieren decir lo que quieren decir” (Vázquez Montalbán, 1971b, 49).

La principal preocupación de Montalbán consistía en recuperar el protagonismo deportivo perdido por parte de las masas como consecuencia del trabajo, la vida urbana, los medios de comunicación y el encantamiento mitológico creado alrededor de la participación delegada en la competición deportiva. La posibilidad de alcanzar una práctica deportiva generalizada que ayudase a la conservación física del ser humano quizás era lo más positivo del idealismo coubertiniano. De todas formas, no se mostraba demasiado convencido de que este deseo pudiera hacerse realidad: “Tal vez haya quedado una ilusión fugaz, no del todo olvidada. Pero, sobre todo, ha quedado una necesidad aplazada que algún día precisará una urgente satisfacción. Los higienistas vuelven a la carga. O el hombre hace deporte o acabará físicamente arruinado por la insalubridad de la organización vital que le condiciona. El deporte como reivindicación de masas. He aquí la única posible derivación de aquella iniciativa iluminada del bien intencionado barón. Pero para que esto se consiga ¡han de pasar tantas cosas!” (Vázquez Montalbán, 1972g, 36). A diferencia de otros críticos del deporte como Jean Marie Brohm (1984, 56), Montalbán no reduce el deporte a su dimensión de espectáculo, sino que también reconoce el valor positivo de su práctica y reclama una recuperación de su sentido más social.

Una aventura imaginaria sustitutiva

Desde otra perspectiva distinta pero complementaria a la anterior, Vázquez Montalbán incluye la consecución del récord deportivo como una de las aventuras imaginarias que la industria cultural ha potenciado para suplir y compensar la falta de protagonismo en la vida personal. Así, el individuo se conforma con la contemplación de las peripecias ajenas: “A punto de quedarse sin posibilidades de aventura individual, la industria cultural abastece de pastillas aventureras que compensan la mediocridad de lo cotidiano y, sobre todo, el nulo protagonismo de la propia vida. (...) La ‘aventura imaginaria’ ha alimentado a la industria subcultural de todo el mundo, sea la aventura basada en la superación de la distancia (Bombard, los recordman deportivos, los aviadores, etcétera), sea la basada en el riesgo físico (la subcultura de acción), o sea la aventura moral (el erotismo y el conflicto interpersonal)” (Vázquez Montalbán, 1971c, 27).

Esta dosis de aventura imaginaria que ofrece el espectáculo deportivo forma parte de una estrategia destinada a mantener el *statu quo*, evitando su cuestionamiento por parte de los sectores sociales más desfavorecidos. Estas representaciones permiten compensar todo un conjunto de frustraciones acumuladas en un escenario social creado con esta finalidad. Incluso las expresiones reales de la agresividad contenida sirven para evitar que esa violencia se vuelva en contra de la organización social establecida. Una participación en la aventura deportiva que se realiza a través del deportista, el único médium capaz de establecer una comunicación entre el público y la aventura que supone la victoria deportiva: “Los espiritistas suelen recurrir al médium como intermediario entre lo que es y lo que no es. El médium ha desempeñado un importante papel en todas las facetas de la actividad y la receptibilidad humana. Son médium el artista, el filósofo, el intelectual, el sacerdote, el actor, el militar y... el deportista. Pues bien, este último es médium con la aventura. Miles de espectadores aguardan impacientes el instante en el que el médium esté en trance y les ponga a ellos en trance, a punto, al borde mismo del orgásmico instante de la victoria” (Vázquez Montalbán, 1972d, 219).

A través del esfuerzo del deportista el espectador puede satisfacer su necesidad épica de triunfo en la vida. Su irrelevante aventura personal puede tener un final feliz si delega todas sus esperanzas de éxito en la actuación del deportista: “El espectador apuesta su vida, el final feliz de su torpe aventura existencial en ese hombre que corre por un campo de juego, sube las rampas del Galibier o se desliza por los nevados toboganes de Sapporo. El deportista suele ser su penúltima oportunidad. Por él apuestan sobre todo los niños y adolescentes y los hombres que entran en la madurez: los que todo lo esperan de la épica y los que ya solo disponen de la épica que pueda darles el médium. Corre por ellos, gana por ellos, modifica la realidad con los privilegiados colores del triunfo, del triunfo que la vida niega día a día” (Vázquez Montalbán, 1972d, 221).

Vázquez Montalbán había anunciado a principios de los años sesenta esta función compensatoria y sustitutiva del héroe deportivo en su análisis de la comunicación como forma de manipulación de las masas por parte del poder político dominante, ya sea comunista, capitalista, fascista o democrático. Así, la retransmisión de las gestas deportivas, a través de la radio o de la televisión, o la asistencia el domingo a los estadios constituían un instrumento en manos de los Estados para compensar la frustración acumulada durante la semana por el individuo y así evitar el cuestionamiento

to de las condiciones sociales y materiales en las que vive: “En la sustitución del héroe político por el héroe deportivo o cinematográfico o televisivo se sacia igualmente el complejo de frustración de las masas y se las aleja de preocupaciones peligrosas, como el ensimismamiento de un niño ante una bomba abandonada. La información conduce toda una semana al hombre hacia su día ‘libre’: el domingo” (Vázquez Montalbán, 1963, 251).

Pero Montalbán se niega a aceptar que todas las aspiraciones del ser humano queden reducidas a la simple satisfacción ante una victoria ajena y se muestra esperanzado en que el hombre superará la mistificación deportiva y asumirá su papel en la historia: “¿Termina la aventura emancipadora de la humanidad en el consumo de épica deportiva? ¿Ha recorrido el hombre miles de años de forcejeo entre naturaleza y razón para terminar encerrado en un coso deportivo, drogadicto de victoria ajena? O tal vez, simplemente, en la mixtificación de la relación deportiva esté una de las últimas barreras que impiden al hombre asumir su papel indiscutible de protagonista histórico” (Vázquez Montalbán, 1972d, 221).

Solo cuando se haya dejado de lado este engaño, consistente en delegar la propia responsabilidad personal en el otro, tanto el individuo como el deporte podrán recuperar el lugar que les corresponde en el progreso de la humanidad: “Casi todos los médiums sobran. Destruída esta raza especial de intermediarios con la realidad tal vez será posible recuperar el derecho a la aventura para cualquier hijo de vecino. Y que el deporte sea un medio de perfección física colectiva. No un mero espectáculo morboso y sustitutivo de la propia acción, de la propia aventura” (Vázquez Montalbán, 1972d, 221).

Un instrumento de control social

Los primeros “demócratas” del deporte fueron algunos pedagogos, filósofos, higienistas y filántropos que defendían la realización del ejercicio físico como un medio de perfeccionamiento humano y no como un fin en sí mismo. Por eso recomendaban los deportes puros, el atletismo y la natación, donde el hombre se probaba a sí mismo, y el amateurismo. Sin embargo, el deporte abandona progresivamente su prioridad como práctica corporal para convertirse en un centro de atención popular. Este interés generalizado del pú-

blico otorga una nueva dimensión al deporte, propia del siglo XX, como medio de comunicación de masas.

Las consecuencias de esta nueva configuración del deporte serán nefastas para el protagonismo del ser humano en la historia, pasando de ser un referente de su perfección a convertirse en un indicador de su sometimiento al poder: “De los antepasados divinos del Olimpo a la manipulación de los *mass media*, el deporte perdía la intencionalidad fundamental de medio de perfección del hombre, medida de todas las cosas, para convertirse en un medio de control del hombre, medida de la potencia de los poderes establecidos” (Vázquez Montalbán, 1972h, 8).

Los gobiernos de los Estados utilizaron las competiciones deportivas internacionales para fomentar los sentimientos patrióticos de la población y afirmar su superioridad respecto a las otras naciones. A su vez, procuraron compensar el descontentamiento social, derivado de la situación política y económica del propio país, con la satisfacción por la victoria del héroe deportivo. De alguna manera, los políticos modernos sustitúan el circo romano, como distracción para controlar a las masas, por el deporte, un espectáculo adaptado a una sociedad más civilizada. Este nuevo entretenimiento moderno no requería la muerte del deportista para satisfacer al público sino, simplemente, el sometimiento a sus deseos. Tanto Brohm (1984, 196) como Magnane (1966, 71) destacan esta función ideológica del deporte. Por su parte, Jean Meynaud (1972, 315), en su estudio sobre las relaciones entre el deporte y la política, llega a la conclusión de que es la política quien condiciona el deporte, pues todas las iniciativas deportivas orientadas a modificar decisiones políticas son respuestas a actuaciones previas de los gobiernos.

Vázquez Montalbán no pretende con esta reflexión anular el valor del esfuerzo del deportista para conseguir sus objetivos o la compensación estética producida por la contemplación deportiva para el espectador. Su intención es aclarar el trasfondo de intereses ocultos tras la relación deportiva y denunciar la desvirtuación de esta actividad que ha convertido al deportista en un esclavo de su práctica y al público en una marioneta incapaz de asumir el protagonismo de su vida: “Es indudable que la lucha del corredor para superar el récord o la destreza del deportista-showman (como el futbolista) para ser más diestro en su parcela de actividad deportiva era una contribución al mejor conocimiento de la potencia humana y a la higiene social. Porque no era negativo ni el esfuerzo del deportista por superarse, ni la búsqueda en las masas de la satisfacción espectacular. Lo negativo es que uno y otro nivel se convirtieran poco a poco en enfermizos. Porque el deportista dejó de estar supeditado al fin para

2 Dos años después, Vázquez Montalbán recuperará esta idea del domingo como día dedicado a compensar la frustración de las masas, definiéndolo como “mentira de la libertad”, y de las actividades deportivas como parte de este entretenimiento engañoso (Vázquez Montalbán, 1965, 37-40).

convertirse en esclavo del medio, y el público dejó de asistir a la “magia” del juego para presenciar un drama apasionado en el que se reflejaba, en el fondo y en la superficie, su propio drama de víctima o comparsa de la Historia” (Vázquez Montalbán, 1972h, 11).

Para Montalbán la auténtica democratización del deporte como herramienta de perfeccionamiento humano solo era posible con la aplicación de políticas orientadas a la reserva de espacios libres para la práctica deportiva y a la introducción de la Educación Física en las escuelas. De todas formas, pese a que muchos países democráticos han incluido estas medidas favorables a la extensión de la actividad física entre la población en su política deportiva, el escritor barcelonés advierte de la existencia de un último obstáculo para que el deporte sea una auténtica expresión de la libertad humana y no un reflejo de sus limitaciones: la promoción social a través del éxito deportivo. Mientras los aficionados se conformaban con la dosis de victoria que cada semana le reportaba la victoria del héroe deportivo y la posibilidad de exteriorizar la agresividad derivada del tedio vital, los niños solo veían en el deporte una oportunidad para conseguir el reconocimiento social: “Los niños empezaban el culto deportivo desde mucho antes de su conciencia lógica: era la promoción social y acostumbrarse a los gestos que algún día podían ayudar a salir del laberinto para llegar al reino de supermán” (Vázquez Montalbán, 1972d, 70).

La necesidad personal de superar unas deficientes condiciones materiales determinaba la elección de las modalidades deportivas, dedicándose a los deportes puros las clases medias y a los comerciales, con los que se podía obtener una mayor rentabilidad económica, las clases populares. Incluso dentro de los sectores sociales con menos recursos, los más desfavorecidos tenían reservados los deportes más duros como el ciclismo o el boxeo. Pese a ser comprensible y legítima, esta utilización del deporte como medio de superación de una situación social precaria ha de ser valorada negativamente dentro de una concepción humanista: “Este planteamiento es humanísimo y tal vez nunca pueda o deba desterrarse de la acción humana: sobresalir es una forma de vivir más. Pero ha contribuido a aniquilar el verdadero sentido de lo deportivo, el verdadero carácter positivo de lo deportivo. Ese carácter positivo no es la ‘idealidad beatífica del deporte purísimo’, sino la realidad del deporte al servicio de la salud y la mejora física del hombre” (Vázquez Montalbán, 1972h, 12). En este sentido, Montalbán considera que la práctica deportiva depende de las necesidades económicas y de promoción social y no tanto de las características culturales aceptadas por un determinado grupo como propondrá Bourdieu (1978) unos años después.

Esta será la principal preocupación de Vázquez Montalbán, el punto donde convergerá todo su análisis crítico del deporte: la denuncia de la manipulación política, económica y social de una actividad pensada para el desarrollo físico y espiritual del individuo. Este alejamiento, cada vez más evidente, de las motivaciones filantrópicas se traduce en las políticas deportivas de los Estados dirigidas a invertir el dinero en la promoción de las figuras deportivas en vez de construir instalaciones para la práctica deportiva de la población general.

Más allá de estas deformaciones individuales –promoción social– y políticas –propaganda nacional y alienación de las masas–, Montalbán considera el deporte como un instrumento necesario para que el ser humano pueda superar la amenaza física provocada por las condiciones de la sociedad industrial y la amenaza social derivada de las tensiones que genera su estructura organizativa. En el fomento de cualquiera de estos dos aspectos positivos el deporte presenta un futuro garantizado y legítimo. Aun así, constata las dificultades y el largo camino por recorrer para conseguir un deporte verdaderamente popular. Esta lucha se inscribe dentro de un largo proceso histórico orientado a intentar adecuar la organización social a los anhelos y necesidades del hombre: “Precisamente por ello es tan doloroso captar las brutales diferencias que hay entre lo que debería ser y lo que es, entre un deporte programado para la mejora de la especie y un deporte programado para el control político de las masas. ‘¡Qué tiempos estos en los que hay que luchar por lo que es evidente!’”, ha escrito Durrenmatt. Pero esta ha sido siempre la característica de la historia: luchar para que las leyes, la moralidades y las instituciones concordaran con lo que ya era justo y estaba legitimado por la realidad” (Vázquez Montalbán, 1972h, 14-15).

Vázquez Montalbán se muestra convencido de que cuando se inicie el próximo milenio el deporte formará parte de las necesidades humanas como una actividad indispensable para poder desarrollar su proyecto vital: “El hombre del año 2000 será un ser que considerará el deporte como una amable necesidad deportiva, un complemento indispensable a su labor diaria. El deporte será, ya, una necesidad pedagógica” (Vázquez Montalbán, 1972h, 240).

Sin embargo, a las puertas de los Juegos Olímpicos de Montreal, no se apreciaba una evolución en los vicios y en las virtudes del deporte pasados de treinta años de su conversión en un medio de comunicación de masas destinado a la promoción social del deportista y a la utilización política de sus éxitos. Pese a ello, el nuevo milenio vuelve a aparecer como una frontera para la superación de las condiciones sociales que im-

piden la existencia de un deporte acorde con los principios ideológicos del barón de Coubertin: “El futuro siempre comienza, pero a veces determinados factores de anquilosamiento e intereses comprometidos se esfuerzan por aplazarlo. El deporte al alcance del hombre, instrumentalizado por la libertad, la belleza, la fuerza, la alegría en la relación hombre-naturaleza, pacificador del instinto... el viejo sueño de Coubertin ¿aplazado hasta el año dos mil?” (Vázquez Montalbán, 1972f, 228).

En este sentido, la valoración montalbaniana del deporte será un tanto ambivalente. Por un lado, pretenderá mostrar su manipulación en función de los intereses del poder a través de la historia. Pero, por otro, el descubrimiento de este engaño llevará implícita la esperanza en una transformación de las condiciones sociales que permita recuperar un deporte al servicio del hombre: “En la evidencia de este juego repetido, la lucha por un deporte realmente al servicio del hombre pasa por una toma de conciencia de su historia y mixtificación. En las páginas que siguen no solo se verán mitos y odas triunfales, sino también un intento de comprensión global de algo determinante del mundo que compartimos: el Deporte, el mayor Espectáculo del Mundo, su más claro síntoma... Una irrevocable esperanza” (Vázquez Montalbán, 1972h, 15).

Conclusión

En la década de los setenta, Vázquez Montalbán asume el compromiso personal de reflexionar sobre el deporte, un fenómeno convertido en la principal fuente de entretenimiento de las clases populares. Su aproximación al tema parte de la perspectiva subcultural, de la crítica marxista y del humanismo.

Procedente de las clases populares, mantiene viva una sensibilidad predispuesta a acoger la cultura de masas. Como universitario, conoce la metodología de análisis marxista y la usa para abordar críticamente las manifestaciones de la cultura popular. Esta combinación de mentalidad de barrio y de formación académica conformará una visión personal y novedosa del deporte más incisiva que la de los puristas, pero más comprensiva que la del marxismo ortodoxo.

En sus escritos alerta sobre la instrumentalización del deporte para transmitir contenidos ideológicos

acordes con los intereses políticos de los gobiernos, así como para desviar la atención de las masas de los problemas sociales. Sin embargo, también lo valora como una manera de satisfacer la necesidad épica de algunos sectores sociales y de expresar una sentimentalidad popular a menudo reprimida. No obstante, el descubrimiento de la alienación deportiva protege a las clases populares de la manipulación política, una tarea que no puede eludir un intelectual de izquierdas.

La crítica marxista le permite desenmascarar los mecanismos alienantes implícitos en la práctica deportiva, tanto activa como pasiva, una estrategia del poder para controlar a las masas que se ha ido configurando a lo largo de la historia del deporte moderno, pero que tiene su origen antropológico en la cultura del espectáculo propia de las sociedades primitivas.

Denuncia la desvirtuación de los valores humanos del deporte en aras de la consecución de récords y de su supeditación a la lógica de los conflictos internacionales. Si las políticas gubernamentales fomentan el deporte competitivo, una herramienta al servicio de la propaganda estatal, Vázquez Montalbán, hace casi cincuenta años, reclamaba espacios para la práctica deportiva popular, es decir, invertir en su democratización.

La irrenunciable vocación humanista del deporte exige su recuperación para las masas, pero también superar la aureola mítica que lo envuelve y reforzar su dimensión pedagógica, a fin de evitar los riesgos físicos y sociales derivados del aislamiento y del sedentarismo modernos. En el discurso montalbaniano, el objetivo de conseguir un deporte popular y humano forma parte de un proceso mucho más amplio: la lucha histórica por la adecuación de las estructuras sociales a las necesidades del hombre.

Con esta aproximación subcultural, crítica y humanista, Manuel Vázquez Montalbán ha contribuido decisivamente a la revalorización del deporte entre el progresismo intelectual. Su análisis tan particular no ha perdido vigencia, puesto que su finalidad estriba en ayudar al ciudadano a protegerse del componente alienante oculto en la práctica deportiva. Su teoría crítica del deporte responde, pues, a una concepción de la tarea del pensador en la que prevalece el servicio al individuo y no al poder establecido, bien sea económico o político.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, Q. (1995). *Què pensa Manuel Vázquez Montalbán. Entrevistat per Quim Aranda*. Barcelona: Dèria.
- Alcoba, A. (1972). *¿¿Contamos contigo??*. Madrid: G. del Toro.
- Bourdieu, P. (1978). Deporte y clase social. En J. I. Barbero (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 57-74). Madrid: La Piqueta.
- Brohm, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cazorla, L. (1979). *Deporte y Estado*. Barcelona: Labor.
- Durán, J. (1996). Espectáculos deportivos, sociedades democráticas y economía de mercado. En R. Sánchez (Ed.), *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)* (pp. 27-34). Pamplona: AEISAD.
- Eco, U. (1995). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets.
- Feixa, C. (2003). Un antropólogo en el fútbol. En F. X. Medina y R. Sánchez (Eds.), *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España* (pp. 73-102). Barcelona: Icaria.
- Gramsci, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Montevideo: Nueva Visión.
- Magnane, G. (1966). *Sociología del deporte*. Barcelona: Edicions 62.
- Meynaud, J. (1972). *El deporte y la política. Análisis social de unas relaciones ocultas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Osúa, J. y Olivera, J. (2016). La obra y el pensamiento deportivo de Manuel Vázquez Montalbán (1960-2003). *Rycide* (45), 220-233. <http://dx.doi.org/10.5232/rycide2016.04501>.
- Partisans (1978). *Deporte, cultura y represión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rius, J. (2004). El deporte para M. Vázquez Montalbán. *Apunts. Educación Física y Deportes* (75), 92-97.
- Rius, J. (2006). *Paseos por el deporte (en memoria de Manuel Vázquez Montalbán)*. Barcelona: Col·legi de Llicenciats en Educació Física i Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de Catalunya.
- Salvador, J. L. (2004). *El deporte en Occidente. Historia, cultura y política*. Madrid: Cátedra.
- Santacana, C. (2008). Pensant l'esport: els intel·lectuals i l'esport a Catalunya. En C. Santacana (Coord.), *L'esport a Catalunya. Nadala 2008* (pp. 30-43). Barcelona: Fundació Lluís Carulla.
- Salgado, F. (2009). *La construcció de la identitat periodística de Manuel Vázquez Montalbán. De la censura a la transició (1960-1978)* (Tesis doctoral inédita). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Vázquez Montalbán, M. (1963). *Informe sobre la información*. Barcelona: Fontanella.
- Vázquez Montalbán, M. (1965). Domingo nunca es domingo. *Siglo 20* (28), 37-40.
- Vázquez Montalbán, M. (1971a). Ópera para Dalí. *El Correo Catalán*, 21.
- Vázquez Montalbán, M. (1971b). Corra, busque y llegue usted primero. *Triunfo* (456), 46-49.
- Vázquez Montalbán, M. (1971c). El final de la aventura. *Triunfo* (456), 26-28.
- Vázquez Montalbán, M. (1972a). Cultura o subcultura. *CAU* (11), 44.
- Vázquez Montalbán, M. (1972b). Arqueología i subcultura. En J. J. Artells, *Barça, Barça, Barça: F. C. Barcelona, esport i ciutadania* (pp. 7-9). Barcelona: Laia.
- Vázquez Montalbán, M. (1972c). 'Política y deporte'. Un análisis deportivo con perspectiva crítica. *Barça* (856), sin paginar.
- Vázquez Montalbán, M. (1972d). *Política y deporte*. Andorra La Vella: Andorra.
- Vázquez Montalbán, M. (1972e). El deporte o la cultura de desperdicios. *CAU* (12), 48-49.
- Vázquez Montalbán, M. (1972f). *100 años de deporte: del esfuerzo individual al espectáculo de masas (vol. II)*. Barcelona: Difusora Internacional.
- Vázquez Montalbán, M. (1972g). El olimpismo, una religión enferma. *Triunfo* (488), 31-36.
- Vázquez Montalbán, M. (1972h). *100 años de deporte: del esfuerzo individual al espectáculo de masas (vol. I)*. Barcelona: Difusora Internacional.
- Verdú, V. (1980). *El fútbol. Mitos, ritos y símbolos*. Madrid: Alianza.

Hermenéutica heideggeriana aplicada al deporte: *Mitsein* y *aletheia*

Heideggerian Hermeneutics Applied to Sport: *Mitsein* and *aletheia*

Gonzalo Ramírez-Macías

Grupo de investigación HUM-962 "Deporte y Sociedad"
Departamento de Educación Física y Deporte. Universidad de Sevilla

Recepción: septiembre 2017 • Aceptación: diciembre 2017

CORRESPONDENCIA:

Gonzalo Ramírez-Macías
grm@us.es

Resumen

La hermenéutica del deporte es una de las líneas de investigación emergentes dentro de la filosofía del deporte. Bajo esta orientación, este artículo se propone analizar los conceptos heideggerianos de *Mitsein* o "ser-con" y de *aletheia* o verdad como desvelamiento, aplicando ambos al ámbito del deporte. Para ello, en primer lugar se establece un marco referencial a partir de conceptos importantes dentro de la analítica existencial desarrollada por Heidegger en "Ser y Tiempo". En segundo lugar se caracterizan los conceptos de *Mitsein* y *aletheia* para, posteriormente, aplicarlos al ámbito del deporte. Al respecto hay que indicar que el convivir cotidiano con los otros, incluso en el deporte, se mueve entre dos extremos, el "sustitutivo-dominante", que es un modo de ser inauténtico pero habitual, y el "anticipativo-liberador" que, a diferencia del primero, es un modo de ser auténtico pero poco frecuente. Las conclusiones plantean que la hermenéutica del deporte tiene, como principal tarea, la de promover una segunda reflexión sobre la práctica deportiva capaz de superar la inmanencia del deporte propia de la primera reflexión, donde el deportista pueda hallar un significado auténtico a su existencia.

Palabras clave: Hermenéutica, Heidegger, existencia, deporte.

Abstract

Sport hermeneutics is an emerging research topic within the philosophy of sport. From this perspective, this article aims to analyze Heidegger's concepts of "*Mitsein*," or "being-with", and "*aletheia*," or "truth as unveiling" applied to sport. To do this, firstly, a framework from which to understand Heidegger's key concepts in his existential analytic in *Being and Time* is provided. Secondly, the concepts of "*Mitsein*" and "*aletheia*" are explained and, then, applied to sport. With regard to this, it is worth noting that the daily coexistence with others, even within sport, moves between two poles, the "substitutive-dominant", which is an inauthentic way of being but common, and the "anticipatory-liberator", which is an authentic way of being though uncommon. To conclude, it is argued that sport hermeneutics must promote a second-order reflection on the sporting practice by which the athlete can find the true meaning to his or her existence, exceeding the immanent character of sport on which first-order reflection focuses.

Key words: Hermeneutics, Heidegger, existence, sport.

Introducción

El deporte es uno de los fenómenos, genuinamente humanos, que mayor trascendencia tiene; tanta son sus ramificaciones en la sociedad contemporánea que puede ser abordado desde múltiples prismas: económico, educativo, sociológico, psicológico, etc. Pero este fenómeno no está exento de problemas importantes, los cuales deben ser abordados por las disciplinas correspondientes. En esa línea, coincidimos con McFee (1998) y López Frías (2011) al afirmar que los problemas del deporte a los que puede dar respuesta la filosofía son de índole ética.

Las cuestiones éticas suelen ser, a menudo, infravaloradas en el mundo del deporte. Solo cuando suceden hechos de cierta repercusión mediática, deleznable e injustificables a nivel ético, se les presta cierta atención transitoria. Árbitros agredidos, padres que se pegan mutuamente, niños y niñas explotados deportivamente, personas discriminadas por su sexo y raza, dopaje, etc. Como afirma López Frías (2011, 7) “hablar hoy de filosofía del deporte es hacerlo de ética del deporte”, es decir, la filosofía debe contribuir decisivamente a la comprensión del fenómeno deportivo, para así, orientar adecuadamente en relación a los múltiples problemas éticos que le afectan. Para ello, y como paso previo ineludible, es fundamental tener presente la advertencia realizada por Kretchmar, recogida por Chiva Bartoll y López Frías (2016, 8): “para hacer buena ética del deporte hace falta una propuesta metafísica de base”.

Por tanto, es necesario partir de una definición metafísica del deporte para, a partir de ella, abordar el plano específicamente ético del fenómeno deportivo. En relación a ello, hay que decir que el internalismo es el paradigma dominante en la filosofía del deporte, dentro de él existen varias corrientes, en concreto el formalismo, el convencionalismo y el interpretavismo; siendo esta última la más aceptada (Pérez Triviño, 2013). Sin embargo, López Frías y Gimeno Monfort (2015) critican este paradigma, pues contiene el llamado prejuicio platónico-analítico. Como alternativa proponen una hermenéutica del deporte, cuya principal tarea es describir la facticidad de la práctica deportiva (López Frías & Gimeno Monfort, 2016 a). En esa misma línea hermenéutica están el artículo de López Frías y Edgar (2016), donde ofrecen una amplia justificación de la contribución que la hermenéutica podría realizar a la filosofía del deporte; y el más reciente estudio de López Frías y Gimeno Monfort (2016 b), que ahonda en la facticidad del deporte a partir de sus componentes básicos y la relación existente entre estos. A estos últimos trabajos habría que sumar dos más, por un lado, el publicado por Martinkova y

Parry (2016), autores que han realizado una aproximación a la hermenéutica heideggeriana aplicándola al deporte, donde subrayan la relevancia de algunos “existenciaristas”¹, que consideran especialmente importantes en el ámbito deportivo. Por otro lado, el artículo de Sebastián (2014), que aboga por una ética en el deporte que emerja de la propuesta de hermenéutica crítica defendida por Cortina y Conill, en la que los bienes extrínsecos sean medios para alcanzar los verdaderos fines intrínsecos del deporte.

Este artículo, siguiendo la línea hermenéutica, se plantea, como principal objetivo, analizar el concepto heideggeriano de *Mitsein* o “ser-con” y, también, por la importancia que tiene respecto a dicho concepto, analizar el de *aletheia* o verdad como desvelamiento, aplicando ambos al ámbito del deporte.

“Ser-ahí” y “ser-en-el-mundo”

En esta investigación es importante abordar conceptos esenciales de la analítica existencial desarrollada por Heidegger en “Ser y Tiempo”, con objeto de establecer un marco de referencia teórico. En primer lugar, hay que destacar que Heidegger “concreta el concepto formal de existencia en la idea de ser-en-el-mundo” (Rodríguez, 2006, 83). Con ello incide en que la existencia es inmediata, cualquier teorización al respecto viene después y, por tanto, es secundaria y empobrecedora de esa existencia primaria. “Ser-en-el-mundo” es el horizonte de posibilidad de todo conocer, que siempre será derivado de este.

Una vez formulado el concepto de existencia, surgen, como primeras cuestiones, las siguientes: ¿quién o quiénes existen?, ¿quién o quiénes son en el mundo? La respuesta a estas preguntas, en un plano general, es: el ser humano. Pero Heidegger no lo define de una forma esencialista, sino como *Dasein*², arrojado, el cual existe en el mundo. La consideración heideggeriana de existencia es verla como apertura, no hay una naturaleza, no hay una vida dada, sino que la vida se da en el propio habitar en el mundo del *Dasein*. Así, en el

1 Martinkova y Parry (2016) definen “existenciarista” como características esenciales de la existencia humana. Podríamos añadir que son los modos de ser del hombre que se entiende a sí mismo como existencia.

2 Existen gran variedad de traducciones de este término: ser ahí, ahí del ser, estar ahí, etc. En realidad *Dasein* tiene difícil traducción, a lo que hay que sumar que su significado evoluciona a lo largo de los escritos heideggerianos. Todo ello hace que no sea posible sintetizarlo ni en una palabra ni en una expresión concreta. Según Berciano (1992, 448) “*Da-sein* es un concepto no solo complejo, sino difícil de comprender (...) sobrepasa toda concreción, sea esta de individuos o de humanidades concretas”. Por todo ello se mantiene el vocablo original, renunciando a una traducción concreta del mismo. De tal manera que se opta por explicarlo, a lo largo del texto, en relación al objetivo planteado en el artículo.

parágrafo 25 afirma: “la sustancia del hombre no es el espíritu, como síntesis de alma y cuerpo, sino la existencia” (Heidegger, 2015, 122). Por tanto, la existencia es el tipo de ser propio del *Dasein*, el cual tiene que ser, pues él es el ámbito donde hay o aparece ser. Dicho de otra forma, la existencia del *Dasein* consiste en una constante apertura al ser, siempre está expuesto a tener que ser pues “la esencia del *Dasein* consiste en su existencia” (Heidegger, 2015, 51).

La descripción de la existencia del *Dasein* es una cuestión fundamental de “Ser y Tiempo”, la cual es abordada desde los prismas óntico y ontológico. Es decir, la pregunta sobre la existencia del *Dasein* está referida tanto al ser de un ente determinado, como al hecho de que ese ente determinado encierra en sí la comprensión del ser en general. Esta descripción de la existencia del *Dasein* la podríamos compendiar en el concepto de *Sorge* (que se podría traducir como procurar por o, también, como preocuparse), entendiendo este vocablo como cura o cuidado de sí mismo. De hecho, Rodríguez (2006, 230), expone que el concepto *Sorge* se refiere a “la esencia o estructura de la existencia humana que recoge en una unidad diversos elementos del ser-en-el-mundo”.

El *Dasein* está arrojado al mundo y tiene que existir en él, pero el concepto de mundo no es, ni mucho menos, una totalidad de cosas y personas, sino que es el mundo circundante, lo que Ortega (2013 a) en *Unas Lecciones Metafísicas* denomina la “circunstancia”. Así, podríamos definir mundo como “esa totalidad de relaciones ensambladas, intrínsecamente referidas al *Dasein* y a las que este permanentemente se refiere” (Rodríguez, 2006, 89). Por tanto, podemos inferir que la categoría relacional es fundamental. No somos entidades que están ahí, independientes, sino que lo primario es la relación, esa es la forma habitual en la que se está en el mundo. Heidegger incluso llega a afirmar lo siguiente: “estar-en-el-mundo, constitución fundamental del *Dasein* que determina todo modo de su ser” (Heidegger, 2015, 122). Por tanto, los modos de ser del *Dasein* siempre quedan constituidos por su “estar-en-el-mundo”, por las relaciones que este establezca en él.

Llegados a este punto surge la pregunta de cuáles son los modos de ser del *Dasein*. Heidegger analiza esos diferentes modos de ser en varios párrafos de “Ser y Tiempo”, pero principalmente lo hace a lo largo del capítulo IV. Así, expone que los modos de ser del hombre, que se entiende a sí mismo como existencia, van determinando dicha existencia. Más específicamente, en el parágrafo 26, afirma que esa existencia que se desarrolla a partir de “estar-en-el-mundo”, aun siendo única y formulable exclusivamente en primera persona, no se produce en un mundo en el que solo

existen “seres-a-la-mano” (útiles) o “seres-ante-los-ojos” (la naturaleza puramente presente), es decir, entes que no tienen el carácter existencial del *Dasein*, sino que en el “estar-en-el-mundo” comparecen otros.

Los otros no quiere decir todos los demás fuera de mí, y en contraste con el yo; los otros son, más bien, aquellos de quienes uno mismo generalmente no se distingue, entre los cuales también está (...) El mundo es desde siempre el que yo comparto con los otros. El mundo del *Dasein* es un mundo en común (*Mitwelt*). El estar-en es un co-estar con los otros (Heidegger, 2015, 123).

Por tanto, los otros son entes tal y como el mismo *Dasein*, que existen y existen con él; como dice Rodríguez (2006, 91): “son, al igual que las cosas, entes intramundanos que afrontamos desde el horizonte del mundo, pero no se presentan como útiles disponibles, no como cosas que están ahí, sino como otros *Dasein* que son-en-el-mundo-conmigo, a la par que yo”.

Así, los modos de ser del *Dasein* quedan determinados, como se ha dicho, por su “estar-en-el-mundo”, es decir, por esa totalidad de relaciones que establece, bien con útiles a la mano, bien con la naturaleza puramente presente o bien con otros. De todas estas relaciones constitutivas de la existencia, para este artículo tienen especial relevancia las referidas al “ser-con” o *Mitsein*. Pero es importante resaltar que este “ser-con” no hay que tomarlo como una categoría existencial, no se refiere a estar unos seres humanos junto a otros, sino “al estar a priori abierto a los otros, aunque no se esté, de hecho, con nadie” (Rodríguez, 2006, 91).

Dasein* como proyecto de vida y *Mitsein

Una vez descrito de forma general el marco de la existencia humana, surge la pregunta sobre qué responsabilidad tiene el ser humano al respecto, ¿es el *Dasein* responsable de su existencia, la cual se define a partir de las relaciones que establece en su “estar-en-el-mundo”? Aunque Heidegger no realiza ninguna valoración ética al respecto, sí dice lo siguiente: “A la constitución de ser del *Dasein* le pertenece el proyecto: el aperiente estar vuelto hacia su poder ser” (Heidegger, 2015, 219); es decir, tiene que realizar un proyecto de vida, dado que está orientado a ello. Pero el *Dasein* no es un ente abstracto “es el ente que soy cada vez yo mismo; su ser es siempre el mío” (Heidegger, 2015, 119). Por tanto, hay una llamada a la responsabilidad en torno al proyecto vital del *Dasein*, el cual, es solo formulable en primera persona.

¿Cómo afecta el “ser-con” a la responsabilidad de la existencia propia que tiene el *Dasein*? Al respecto podríamos decir que, según Heidegger, si yo soy en cada caso yo mismo, mi quién es el “sí mismo auténtico”. En cambio, tal y como se expone en el parágrafo 26 de “Ser y Tiempo”, cuando yo estoy dirigido por los otros, el quien es el Uno o *das Man*. Esta última es la situación más habitual de la existencia, caemos constantemente en el “ser impersonal”. El Uno no es una persona u otra, es cuando somos arrebatados por la señoría de los otros.

Así, Heidegger establece en “Ser y Tiempo” que el convivir cotidiano con los otros se mueve entre dos extremos –“sustitutivo-dominante” y “anticipativo-liberador”– que pueden tener múltiples formas intermedias, cuya clasificación y descripción afirma que caen fuera de los límites de su estudio. El “sustitutivo-dominante”, es importante reseñar que es el modo común en que transcurre la existencia. Podemos definirlo como una existencia inauténtica, en la que el *Dasein* es dominado por los otros, es decir: una existencia subyugada al Uno. No se trata de un dictador individual, no es un existente concreto, no es nadie y son todos, es la impersonalidad. De tal manera que el Uno prescribe la forma de ser de la cotidianidad, estando el *Dasein* incluido en lo impersonal. Esta es la forma habitual en la que existimos, y hay una razón para ello, como afirma Heidegger (2015, 126): “esta solicitud sustitutiva y aliviadora del cuidado, determina ampliamente el convivir”. Si soy dominado por los otros, me desentiendo de la responsabilidad de mi propia existencia, de la inquietud que ello me produce, refugiado en el Uno me libero de la angustia existencial.

Al respecto, hay que indicar que para Heidegger la angustia, que tiene que ver con el lado sentimental del ser humano, no es terrible y dramática. De hecho, no es algo que uno no elija, es más bien la inquietud de la existencia, la tensión de que no puedo decidir completamente el horizonte de sentido de mi existencia. Y, sin embargo, al mismo tiempo, tengo que decidir, pues estoy arrojado al mundo, sin fundamento concreto que me defina.

Por otro lado, tenemos la existencia auténtica, que se encuentra en el polo contrario al “sustitutivo-dominador”. Es decir, en el “anticipativo-liberador”, que implica afrontar el horizonte que se abre en la existencia, donde no hay respuestas dadas, donde el *Dasein* no se refugia en lo que se dice y se hace, y, por todo ello, sentirá una lógica angustia existencial. En este segundo modo no descarga la responsabilidad de su existencia en otro, sino que la asume.

Hay que matizar que Heidegger defiende que, tanto “sustitutivo-dominador” como “anticipativo-liberador”, son formas de ser “sí mismo”. El primero impro-

pio y el segundo propio, no realiza ninguna valoración ética al respecto, son dos formas de “estar-en-el-mundo” en relación a los otros. Sin embargo, cuando en el parágrafo 44 de “Ser y Tiempo” habla del concepto de verdad, afirma:

El *Dasein*, en cuanto comprensor, puede comprenderse desde el mundo y los otros, o desde su más propio poder-ser. Esta última posibilidad implica que el *Dasein* se abre para sí mismo en y como el más propio poder-ser. Esta aperturidad propia muestra el fenómeno de la verdad más originaria en el modo de la propiedad (Heidegger, 2015, 228-229).

Por tanto, Heidegger defiende que la forma de ser “sí mismo propio” es acorde con la verdad originaria. Pero, ¿cuál es el concepto de verdad originaria que Heidegger defiende en “Ser y Tiempo”? Al respecto hay indicar que, volviendo a los orígenes griegos del concepto, utiliza la noción de *aletheia*, entendida como “des-ocultamiento” de ser. Este vocablo lo define como no olvidar, no velar; de tal forma que verdad significa en sentido originario desvelamiento del ser. Pero el filósofo alemán va más allá defendiendo que “la definición de la verdad como un estar al descubierto y ser-descubridor tampoco es la mera aclaración de una palabra, sino que surge del análisis de aquellos comportamientos del *Dasein* que solemos llamar en primera instancia verdades. Ser-verdadero, en tanto que ser-descubridor, es una forma de ser del *Dasein*” (Heidegger, 2015, 218). De tal manera que una forma de ser del *Dasein* es “ser-descubridor” o desvelador de ser en su “estar-en-el-mundo”, entendiendo este modo de ser en el sentido de verdad originaria o *aletheia* de ser. Este modo de ser es propio, auténtico, así Heidegger afirma (2015, 219):

El *Dasein* es en la verdad. Este enunciado tiene un sentido ontológico. No pretende decir que el *Dasein* esté siempre, o siquiera alguna vez, ónticamente inicial en toda la verdad, sino que afirma que a su constitución existencial le pertenece la aperturidad de su ser más propio (Heidegger, 2015, 219).

Por tanto, el *Dasein* está abierto a la verdad como *aletheia* y en ella es “sí mismo propio”. Sin embargo, esta no es la situación habitual de la cotidianidad, pues comúnmente el *Dasein* está arrebatado por los otros.

Dasein y deporte: *Mitsein* y *aletheia*

“A la constitución de ser del *Dasein* le pertenece, como constitutivo de su aperturidad, la condición de

arrojado (...) está cada vez en un determinado mundo y en medio de un determinado círculo de determinados entes intramundanos” (Heidegger, 2015, 219). Vivimos relacionándonos con el mundo en el que estamos arrojados, que no es siempre el mismo. Ese relacionarse con entes intramundanos es la forma habitual de “estar-en-el-mundo”, el cual, aclara Rodríguez (2006), tiene un carácter “práxico-vital”.

Por tanto, podría decirse que el deporte es uno de los mundos³ donde el *Dasein* es arrojado, donde el deportista existe; pero ¿existe una relación “práxico-vital” entre deportista y deporte previa a cualquier consideración teórica? En realidad no, pues, como se ha comentado, el deporte conforma uno de los mundos donde el *Dasein* es arrojado, pero este se relaciona bien con útiles a la mano, bien con la naturaleza puramente presente, bien con otros. El futbolista es con el balón, con el césped o el albero y, por supuesto, es con compañeros, adversarios, seguidores, entrenadores, etc. Todo este intrincado mapa de relaciones en las que el *Dasein* es, en las que proyecta su poder ser y se comprende a sí mismo, conforma el deporte, sea fútbol, balonmano, esquí o cualquier otro.

No se aborda en este artículo las relaciones que dentro del deporte se dan con “seres-a-la-mano” (útiles) o “seres-ante-los-ojos” (la naturaleza puramente presente), es decir, con entes que no tienen el carácter existencial del *Dasein*, sino que esta investigación se centra en la relación con los otros, que son entes tal y como el mismo *Dasein*, que coexisten con él y comparecen en múltiples formas (compañeros, adversarios, entrenadores, etc.). De forma que, en ese “ser-con”, el *Dasein* tiene dos caminos polarizados: dejarse arrebatar por el “ser impersonal”, por el Uno; o ser “sí mismo propio”⁴.

Con el fin de ejemplificar cada uno de estos caminos con hechos deportivos concretos, aún a sabiendas de que los ejemplos pueden ser muy numerosos y no siempre clara y precisa su adscripción al “sustituto-dominador” o al “anticipativo-liberador”, se citan dos casos concretos, buenos prototipos de cada uno de estos polos: las denominadas faltas tácticas en fútbol, y los llamados corredores populares del tipo solitario hedonista (Llopis & Llopis, 2012).

3 En relación al concepto “mundo”, para no dar lugar a equívocos, citamos a Heidegger (2010, 32): “Un mundo no es un objeto que se encuentre frente a nosotros y pueda ser contemplado. Un mundo es lo inobjetivo a lo que estamos sometidos mientras las vías del nacimiento y la muerte, la bendición y la maldición nos mantengan arrobados al ser. Donde se toman las decisiones más esenciales de nuestra historia, que nosotros aceptamos o desechamos, que no tenemos en cuenta o que volvemos a replantear, allí, el mundo hace mundo”.

4 Como se comentó, Heidegger expone que pueden existir muchos niveles intermedios, pero que quedan fuera del ámbito de estudio de su investigación.

En primer lugar, en torno a las faltas tácticas en fútbol, que se realizan con el fin de eliminar la posibilidad de contraataque contrario y permiten replegar a los compañeros, cualquier profesional de este deporte, jugador, entrenador y, por supuesto, comentarista, entiende que son faltas justificadas⁵. Desde la perspectiva de la existencia propia o impropia del *Dasein* en su “ser-con” o *Mitsein*, la pregunta no es si está justificada o no, sino si el deportista que ha cometido la infracción ha actuado acorde con su “sí mismo auténtico” o arrebatado por el Uno. ¿Ha cometido esa falta libremente, de forma propia, asumiendo la responsabilidad de su acción, la cual ha decidido llevar a cabo sin influencia externa alguna?, o, por el contrario, ha actuado de forma impropia, refugiándose en el “ser impersonal”, descargándose así de la responsabilidad de su acción, pues ha actuado como el Uno le dicta que se debe actuar en esas situaciones. En general, no es aventurado decir, que el futbolista que comete una falta táctica lo hace actuando de forma impropia, arrebatado por la dictadura del Uno. De tal manera que ese “ser impersonal” que usualmente somete al *Dasein* en la cotidianidad, en el caso del fútbol queda bien retratado en la frase tópica de “el fútbol es así”.

En segundo lugar, en relación a los corredores populares, Llopis y Llopis (2012) diferencian cuatro perfiles de corredores, en este caso, servirá como ejemplo para este artículo el modelo solitario hedonista. Según estos autores: “se trata de individuos caracterizados por una búsqueda del bienestar físico y psicológico, cuya principal motivación reside en disfrutar de la experiencia de correr, obteniendo sensaciones de placer y libertad” (Llopis & Llopis, 2012, 14). Como dice Torralba (2015) correr para pensar y sentir, para encontrarse. Por tanto, se trata de un deportista que elige libremente este tipo de práctica deportiva, que opta por una actividad en la que puede proyectar su existencia de forma propia. Como sostienen Llopis y Llopis (2012, 13) estos corredores “eluden las dos grandes presiones que el campo social impone a los individuos: la estructural y la grupal”; efectivamente, no corren como el Uno impone y espera que se haga.

Heidegger reconoce que a la “constitución del ser del *Dasein* le pertenece la caída. Inmediata y regularmente el *Dasein* está perdido en su mundo” (Heidegger, 2015, 229). Es decir, estamos en la cotidianidad de la existencia absorbidos en el Uno, de forma impropia, y el deporte es un mundo que contribuye también a ello. Pero, a la vez, como se ha expuesto, el deporte es

5 En este artículo no se abordarán específicamente los argumentos a favor o en contra de este tipo de faltas, ni a nivel normativo ni a nivel técnico-táctico.

un mundo donde el *Dasein* puede comprenderse a sí mismo, donde el ser del *Dasein* puede ser desvelado. Martinkova y Parry (2016) afirman que el *Dasein*, en el hecho deportivo, tiende a dispersarse, pero que las experiencias en el deporte también tienen el poder de revelar al deportista en su humanidad.

El hecho es que a la facticidad del *Dasein*, en este caso en el deporte, le es inherente tanto el estar en la verdad como en la no verdad. El *Dasein* es “co-originariamente” en la verdad, entendida como *aletheia* o desvelamiento del ser, y en la no verdad, que encubre y vela al ser. Pero, ¿qué forma de proyectar la existencia prima en la facticidad del deporte, la propia o la impropia? Como ya se ha comentado, la forma habitual de existencia del *Dasein* es estando absorbido por el Uno, y el deporte no es una excepción. Pero ello no es óbice para que, aun siendo poco habitual, el *Dasein* pueda tener una existencia propia en el deporte. De tal forma que cabe formularse las siguientes cuestiones: ¿podría orientarse el deporte de forma que promoviera una existencia más auténtica? Si el *Dasein* es en la verdad, ¿puede el deporte fomentar un “estar-en-el-mundo” orientado hacia ser en la verdad?

Martinkova y Parry (2016) defienden que el *Dasein* es comprensión e interpretación de su existencia, y es a partir de esa auto-interpretación como, el aún inauténtico *Dasein*, puede encontrar una verdadera interpretación y comprensión de sí mismo, defendiendo que el deportista puede encontrar en el deporte una oportunidad para el “sí mismo propio”, puesto que es una práctica significativa para él, que tiene el poder de revelarle su humanidad. En relación a ello, estos autores hablan de preguntas que emergen en el deportista tras la práctica deportiva: ¿cómo contribuye el deporte a mi vida?, ¿cuál es el significado de mi vida?, ¿cuál es el objetivo último de mi existencia?, ¿qué es ser humano? A estas cuestiones, el deportista tiene que darles lugar e incluso es importante que las fomente, pues buscando respuestas a las mismas, puede llegar a una comprensión más profunda y auténtica de quién es.

Por su parte, López Frías y Gimeno Monfort (2016 b) también defienden el valor del deporte como práctica social que está relacionada con la búsqueda de significado a la existencia humana. Para ellos la facticidad del deporte debe ser interpretada por la hermenéutica, para así profundizar en esa búsqueda de significado. Por tanto, no se trata de buscar una definición del deporte, sino de describir su facticidad, teniendo presente que esta está formada por tres momentos: corporalidad, capacidades y tradición. Los tres forman una red de significado, cuyas relaciones deben ser descritas, con el fin de profundizar en la comprensión de la facticidad deportiva. De tal forma que, la tarea

principal de la hermenéutica del deporte, es elaborar sucesivas interpretaciones de esta red, que incidan positivamente en la búsqueda de significado, por parte del ser humano, de la facticidad del deporte.

El deporte es mundo donde el ser humano puede buscar el significado de su existencia, o dicho de otra forma, donde el *Dasein* puede desvelar la verdad de su ser, donde aspira a una existencia propia. Las investigaciones anteriormente citadas inciden en ello, abogando por un estudio hermenéutico de la práctica deportiva y del significado que tiene para el ser humano.

La cuestión es qué camino seguir para que ello sea posible, cómo proceder para que el deporte sea analizado desde una hermenéutica deportiva y contribuya decididamente a una existencia propia de cada deportista. Es tarea de la hermenéutica del deporte orientar al respecto, abrir sendas que permitan a cada ser humano poder aspirar a una existencia auténtica dentro del deporte, aún a riesgo de la continua y frecuente caída en la impropiedad de su existencia.

Al respecto se propone que, la reflexión hermenéutica sobre el significado del deporte en la existencia del *Dasein*, supere la primera reflexión de todo deportista sobre su práctica deportiva, que se mantiene en la inmanencia de dicha práctica, apegada a aciertos y errores, a la euforia de la victoria o la tristeza de la derrota, etc. La hermenéutica del deporte tiene que orientar al deportista hacia una segunda reflexión, que no solo perfeccione la primera (la cual, como se ha dicho, se mantiene en la inmanencia de la práctica deportiva), sino que la supere a partir de plantearse preguntas sobre el significado del deporte en su vida o sobre su propia existencia. Como afirman López Frías y Gimeno Monfort (2016 b), el deporte es una actividad enlazada con la tarea constitutivamente humana de dar sentido a la realidad, proyectando significado en ella. Si queremos que el deporte contribuya, decididamente, a dar un sentido propio a la existencia humana, es importante fomentar las vías para que esa segunda reflexión se inserte en el deporte como lo está la primera.

El fin no es otro que, a partir de esa segunda reflexión hermenéutica e íntimamente relaciona con la búsqueda de significado a la existencia, desarrollar la comprensión de la propia existencia. Esa segunda reflexión debe ser *Lichtum*, entendiendo este vocablo como el espacio o ámbito de sentido a partir del cual todo ente resulta iluminado, se muestra o aparece, pero de forma que en su acción iluminante él mismo se retrae u oculta (Rodríguez, 2006, 231). Es decir, si el *Dasein* es en la verdad, esa segunda reflexión debe fomentar este hecho, debe incidir en la existencia propia del *Dasein*, aún a sabiendas de que a la facticidad

del *Dasein* le son inherentes tanto el mostrarse como el ocultarse, el estar desvelado como el estar ocultado, el estar en la verdad como en la no verdad.

Conclusiones

Heidegger no da una connotación ética a las formas de “estar-en-el-mundo”, propia e impropia; pero defiende que la primera se relaciona directamente con la verdad como *aletheia*, es decir, como desvelamiento del ser. Por tanto, aunque usualmente estamos arre-

batados por el Uno, en una existencia impropia, hay que buscar esa existencia auténtica pues el *Dasein* es en la verdad. ¿Puede el deporte ser mundo donde se fomenta una existencia propia? Sí, pero es posible mejorar su potencial al respecto a partir de promover una segunda reflexión, que supere la inmanencia del deporte, que ahonde en el significado que el deporte tiene para la existencia humana y, en definitiva, cómo es dicha existencia. La hermenéutica del deporte tiene la tarea de abrir caminos que promuevan esa segunda reflexión, donde el deportista puede descubrir un significado propio a su existencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Berciano, M. (1992). ¿Qué es realmente “Dasein” en la filosofía de Heidegger? *Thémata, Revista de Filosofía*, 10, 435-450.
- Chiva Bartoll, O., & López Frías, F.J. (2016). Perspectivas actuales de la filosofía y la pedagogía del deporte. *Recerca. Revista de Pensament i anàlisi*, 18, 7-12. DOI: 10.6035/Recerca.2016.18.1
- Heidegger, M. (2010). *Caminos de bosque*. Madrid: Alanza Editorial.
- Heidegger, M. (2015). *Ser y Tiempo*. United States: Createspace.
- Llopis, R., & Llopis, D. (2012). Una tipología sociocultural de los corredores populares en España. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 108, 9-16. DOI: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.01
- López Frías, F.J. (2011). Filosofía del deporte: origen y desarrollo. *Dilemata*, 2 (5), 1-19.
- López Frías, F.J., & Edgar, A. (2016). Hermeneutics and Sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10 (4), 343-348. DOI: 10.1080/17511321.2016.1272133
- López Frías, F.J., & Gimeno Monfort, X. (2015). A Hermeneutical Analysis of the Internalist Approach in the Philosophy of Sport. *Physical Culture and Sport. Studies and research*, 67, 5-12. DOI: 10.1515/pcs-sr-2015-0018
- López Frías, F. J., & Gimeno Monfort, X. (2016 a). Revisión hermenéutica de la tradición internalista en filosofía del deporte. *Thémata. Revista de Filosofía*, 53, 125-148. DOI: 10.12795/themata.2016.i53.07
- López Frías, F.J., & Gimeno Monfort, X. (2016 b). The hermeneutics of sport: limits and conditions of possibility of our understandings of sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10 (4), 375-391. DOI: 10.1080/17511321.2016.1218921
- Martinkova, I., & Parry, J. (2016). Heideggerian hermeneutics and its application to sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10 (4), 364-374. DOI: 10.1080/17511321.2016.1261365
- McFee, G. (1998). Are there philosophical issues with respect to sport (other than ethical ones). En J. McNamee, & J. Parry (Eds.), *Ethics & Sport* (p. 3). London: Routledge.
- Ortega, J. (2013 a). *Unas lecciones metafísicas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Triviño, J.L. (2011). La filosofía del deporte: temas y debates. *Dilemata*, 2 (5), 73-98.
- Rodríguez, R. (2006). *Heidegger y la crisis de la época moderna*. Madrid: Síntesis.
- Sebastián Solanes, R.F. (2014). La ética del deporte en el contexto filosófico contemporáneo: consideraciones desde una ética hermenéutica crítica. *Citius, Altius, Fortius*, 7 (2), 83-103.
- Torrallba, F. (2015). *Correr para pensar y sentir*. Barcelona: Lectio ediciones.

FACULTAD DE DEPORTE PROGRAMAS DE POSTGRADO



UCAM
SPORTS MANAGEMENT
UNIVERSITY



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

HAZ DE TU PASIÓN TU FUTURO

*Fórmate
con nuestros
programas
de postgrado
en deporte*



MÁSTER UNIVERSITARIO EN ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO: FUERZA Y ACONDICIONAMIENTO

- ✓ Profesores de élite
- ✓ Investigación
- ✓ Clases prácticas
- ✓ Máster acreditado por NSCA
- ✓ Dos centros de alto rendimiento
- ✓ También disponible en inglés



MÁSTER EN PREPARACIÓN FÍSICA Y READAPTACIÓN DEPORTIVA EN FÚTBOL

- ✓ Prácticas en clubes
- ✓ Atención personalizada
- ✓ Aprendizaje práctico
- ✓ Profesorado experto
- ✓ Visitas a los entrenamientos de clubes de 1º y 2º división



MASTER'S IN HIGH PERFORMANCE SPORT: STRENGTH AND CONDITIONING

- ✓ Excellent Research Centres
- ✓ Elite Professors
- ✓ Personal attention
- ✓ NSCA Credentials
- ✓ Learning in action



MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

- ✓ Máster acreditado por la ANECA
- ✓ Investigación
- ✓ Sesiones prácticas en todos los módulos
- ✓ Profesores de prestigio



MÁSTER UNIVERSITARIO EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ENTIDADES DEPORTIVAS

- ✓ También disponible en modalidad online como Título Propio
- ✓ Atención personalizada
- ✓ Convenio con empresas líderes
- ✓ Profesorado experto
- ✓ Grupos reducidos
- ✓ Enfoque práctico

MÁS INFORMACIÓN:

www.ucam.edu · postgrado@ucam.edu · (+34) 968 278 710
www.sportsmanagement.ucam.edu · sportsmanagement@ucam.edu · (+34) 968 278 525

De la inherencia histórica del juego motriz al potencial educativo del deporte

From the historical inheritance of motor game to the educational potential of the sport

Abel Merino Orozco, Ana Arraiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra

Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

CORRESPONDENCIA:

Abel Merino Orozco
abmerino@unizar.es

Recepción: febrero 2017 • Aceptación: abril 2018

Resumen

Este documento tiene por objetivo dar cuenta del interés que la pedagogía ha desarrollado sobre el potencial educativo del deporte. El acercamiento es deliberado y se fundamenta desde la inherencia que posee el ser humano por el juego motriz. La complejidad del cuerpo humano deriva de un largo proceso evolutivo y predispone a la persona al movimiento en una sociedad que tiende hacia el sedentarismo.

El juego motriz preexiste a cualquier dinámica deportiva que se haya emprendido a lo largo de la historia, mientras que el deporte moderno emerge como fenómeno social en el siglo XIX e irrumpe en la vida de los ciudadanos mediante la promoción de unos valores solidarios con el sistema que les envuelve. El referente educativo saca partido de esta coyuntura, pues tiene el anhelo de aprovechar el potencial formativo que ofrece el deporte para vehiculizar aprendizajes, competencias y valores. La simbiosis entre deporte y educación encuentra su nicho en la sociedad actual en el área curricular de educación física y en el deporte escolar.

Palabras clave: Actividad física, deporte escolar, educación física, valores.

Abstract

This paper provides an overview of several pedagogical analyses of the educational potential of sport. This topic is approached from a deliberative perspective that focuses on the inherent character of motor games in human nature. The complexity of the human body is the result of a long evolutionary process that predisposes individuals to engage in movement activities in a society characterized by sedentariness. In human history, motor games pre-existed engagement in sport practices, modern sports emerged as a social phenomenon in the 19th century, becoming a central activity in the lives of the citizens in modern societies by promoting the key values of such a society. Educators take advantage of this aspect of sport in order to promote skills, competencies, and values. The connection between sport and education is best developed through physical education curricula and school sports.

Key words: Physical activity, school sport, physical education, values.

La inherencia histórica del juego

Las expresiones históricas del juego motriz, actividad física y deporte.

Desde que el ser humano es tal, incluso antes del *Homo sapiens*, han existido conductas que se han desarrollado por el placer asociado. El juego tiene una existencia anterior a la cultura. Incluso los animales juegan (Huizinga, 2012). El juego supone una actividad libre y significativa que se desliga de la vida práctica y se vincula a un sistema de reglas autónomo (Rodríguez, 2006).

La forma más pura de juego reside entre los niños, pues no existe la interferencia de una racionalidad superior por atribuir un sentido de transferencia hacia la vida práctica (Huizinga, 2012). Aunque el juego no sea un elemento exclusivo de la actividad física, este documento aborda el juego motriz, que se asocia a una tendencia inexorablemente biológica que, consecuentemente, implica un sentido adaptativo al entorno –desde la certeza de que el humano es el animal que juega por excelencia–, que no es sencillo de esclarecer fehacientemente en la actualidad desde enfoques disciplinares (Tanghe, 2016).

El juego motriz dinamiza competencias y habilidades motrices de utilidad a lo largo de la historia de la humanidad. De hecho, el genoma actual humano es producto de mutaciones genéticas en un amplio rango de generaciones de homínidos en una era de actividad física obligatoria: el paleolítico tardío. El estilo de vida sedentario supuso la extinción de ciertas especies, mientras que el genoma de *Homo sapiens* fue sofisticándose en adaptación a un entorno de necesidad que exigía la actividad física como medio de subsistencia: la caza y la recolección. Actualmente, esto supone una asincronía paradójica, pues nuestro genoma está adaptado a la actividad física en un entorno que tiende hacia el sedentarismo –en cuanto a la supervivencia de la especie se refiere– (Booth, Chakravarthy & Spangenburg, 2002).

Históricamente, cualquier práctica corporal, de manera indiscriminada y a falta de la consolidación de disciplinas específicas, se ha asociado a los albores del deporte (Olivera, 1993). Sin embargo, precisamente, esa falta de delimitación de un objeto de estudio definido con nitidez, y las dificultades más clásicas de la historia para objetivar hechos con indicios atemporales, implica que cualquier acercamiento a los orígenes del juego y el deporte requieran de una contextualización socio-histórico-cultural, a modo de estructuras, que arroje algo de luz a la utilidad concurrente de la actividad física en ese momento (Bourdieu, 2000). Es

por ello que no debieran establecerse de modo artificial concomitancias entre las incipientes reseñas históricas sobre actividades físicas y lúdicas ancestrales (Olivera, 1993).

En la tabla 1 se sintetizan algunas de las actividades lúdicas y predeportivas a las que jugaron antiguas civilizaciones hasta la eclosión del deporte en Europa durante el siglo XIX (Dunning, 1990; Guttman, 1978; Rodríguez, 2007), evidencia de que el juego motriz ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad¹. La actividad física o el juego motriz, en genérico, es solidario al desarrollo social de la civilización en la que se contextualiza.

El juego motor ha estado presente en las diferentes civilizaciones, si bien, cada una, en su idiosincrasia, canalizaba sistémicamente el juego motor hacia determinadas prácticas que tenían un sentido cultural. Por su impacto e interés histórico sobre el sentido cultural que posee el deporte, destacan los Juegos Olímpicos –JJOO– de la Antigua Grecia, que poseían una vinculación muy cercana a la mitología, llegando a concebirse como un regalo de los dioses; de hecho, su abolición final romana en 393 d.C. se justifica por estar ligados a dioses paganos (Sesé, 2008).

En los JJOO de la antigüedad se competía en disciplinas como carreras, luchas, pentatlón, salto, lanzamientos, juegos de pelota y disciplinas hípicas (Rodríguez, 2008). Estas disciplinas concuerdan con un ideal olímpico que promueve el culto al desarrollo de las capacidades físicas básicas. Los vencedores recibían honor y gloria mediante el simbolismo del laurel, estatuas y versos en su honor, aunque representaban a sus polis de origen (Rodríguez, 2008; Sesé, 2008). El juego motriz, de manera incipiente, suponía una transición inevitable entre la actividad física y el deporte orientado hacia la victoria.

El recorrido transitado en la tabla 1 desemboca en el S. XIX deliberadamente. El siglo que se considera la cuna del deporte moderno motivado por la casuística socioeconómica que consagró a Inglaterra como referente mundial de progreso. La consolidación de Inglaterra favoreció la expansión de los deportes que se practicaban (fútbol, críquet y rugby, como deportes de equipo fundamentalmente), frente a prácticas deportivas de países como Italia, con el *Calcio* –con similitudes al fútbol, pero mucho más violento– o Alemania, el *Turnen* –competiciones entre gimnastas– que quedaron obsoletas o restringidas a espacios marginales (Dunning, 1990). Suits (2005) actúa como referente

1 Resulta complicado retrotraerse más en el tiempo debido a que los materiales usados para estas prácticas no resisten el paso del tiempo para su estudio arqueológico.

Tabla 1. La actividad física en las grandes civilizaciones de la historia de la humanidad. Basado en Martínez (2002), Rodríguez (2008) y Lara (2013)

China	S. XXV a.C.-XII d.C.	Fomento de vida espiritual y sedentaria. Emergencia de kung-fu, movimientos gimnásticos terapéuticos, y actividades físicas como bailes, luchas, carreras de barcos, lanzamientos...
India	S. XXV a.C.-V d.C.	Vida sedentaria y espiritual. Ejercicios corporales y gimnásticos introspectivos, bailes, persecuciones, luchas...
Aborígen australiano	Desde hace 25.000 años	Cazadores-recolectores. Juegos de lanzamientos, recreaciones de batallas e incipientes juegos con pelotas.
Esquimales		Pequeños grupos cazadores. Juegos de luchas agresivos ('ungatanguarneq') y juegos de móviles sobre hielo.
Mayas	S.XX a.C. - XVI d.C.	El juego se asocia a ritos religiosos y místicos. Destaca el 'Juego de la Pelota Mesoamericana', cuyo objetivo era meter una pelota por un agujero. Se le atribuye un sentido guerrero y astral.
Mesopotamia	Desde 5.000 a.C.	Preparación de caballos, peleas (a modo de boxeo), natación y carreras.
Egipto	Desde 3.00 a.C.	Dominio del caballo y la caza. Actividades de lucha con y sin herramientas. Sofisticación de métodos de natación.
Grecia	S. XII - a.C.II a.C.	Papel destacado al ejercicio físico. Educación física en varios sentidos: desarrollo militar, educativa lúdica e higiénico-médica. Precursores de los Juegos Olímpicos: carreras, saltos, lanzamientos, etc. Esparta: preparación para la guerra. Atenas: educación física e intelectual.
Roma	Desde S. VIII a.C.	Ruptura con la concepción integral de la actividad física: la razón sobre el ejercicio, marginando a los no ciudadanos. Se orienta hacia la lucha. Espectáculos en circos y anfiteatros: luchas de gladiadores, carreras de cuádrigas...
Edad Media	S. V d.C. - XV d.C.	Vinculación cuerpo y alma. El alma lo valioso a educar. Gimnástico con fines médicos (árabes). Alta Edad Media: restricción de luchas caballerescas violentas. Baja Edad Media: incipiente crecimiento poblacional que posibilita primeras formas pre-deportivas reconocibles hoy día como el 'giocco del calcio', críquet, tenis...
Edad Moderna	S. XV d.C - XVIII.	Revalorización del cuerpo con relevancia del Renacimiento. Recuperación de vertiente médica, educativa y militar de la actividad física y el juego motriz. Ideal educativo del 'gentleman' de J.Locke (S.XVII) y no el buen salvaje. Continuismo e incremento de juegos populares. Uso educativo de la actividad física y el juego (J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi...)

al indicar que un deporte tiene tres características esenciales: es un juego de habilidad física, que recibe seguimiento por los practicantes y ha logrado una estabilidad institucional.

A finales de este mismo siglo, el Barón de Coubertin fundó los primeros JJOO modernos. Tras esta iniciativa, existía un pensamiento entusiasta de la educación y la pedagogía. Rescata la importancia del deporte en un sentido renacentista como vehículo de valores para la vida pacífica y constructiva en sociedad (Rodríguez, 2008). Los primeros JJOO modernos se organizan –nostálgicamente– en Atenas en 1896, con el espíritu de reconstruir el simbolismo de unión de los pueblos que se le atribuía a la Antigua Grecia. Coubertin

mantenía un sentimiento de unión de los ámbitos deportivo y educativo a través de los juegos, que acabó por desmoronarse, pues el sentido educativo se diluía entre la repercusión mundial del deporte (Fernández, 2015). Los JJOO modernos comenzaron a ser objeto de numerosas suspicacias por sus connotaciones políticas y mercantilistas que hasta nuestros días aún no han cicatrizado (Rodríguez, 2008; Fernández, 2015).

La irrupción de las prácticas atléticas en el mundo fue gradual, España no participó en los JJOO hasta 1920 –salvedad hecha de la participación de ocho atletas en París 1900–. Hasta la década de los años ochenta el concurso de España fue testimonial, evidencia confiable del atraso social frente a otros países

(Rodríguez, 2016). El siglo XX ha supuesto la eclosión definitiva del deporte moderno.

Las nuevas tecnologías han facilitado en las últimas décadas la creación de nuevas formas de juego que han invadido los hogares del mundo desarrollado: el videojuego. Especialmente rentables son los videojuegos deportivos, entre los que destacan en España los videojuegos de fútbol, que se sitúan con suma recurrencia entre los más vendidos, considerando la emergencia y relevancia social de los eSports (Asociación Española del Videojuego, 2015; Pérez, González y Garcés de los Fayos, 2017). Los nativos digitales asocian indivisiblemente las pantallas y el videojuego a una manera de jugar que la actividad física reglada ha de atender para no ofrecer una formación anacrónica y sin significatividad para los niños (Vizuete, 2013). De modo general, el videojuego se asocia a un estilo de vida sedentario, aunque no se ha mostrado como factor de riesgo en el Índice de Masa Corporal-IMC- (Patriarca, Di Giuseppe, Albano, Marinelli & Angelillo, 2009). Desde la escuela se han emprendido estrategias para la incorporación del videojuego como recurso didáctico aprovechando el potencial motivador que posee para los alumnos (Hadi, Wan Daud & Ibrahim, 2011;).

¿Por qué se juega?

El juego es inherente a la condición humana (Huizinga, 2012). Caillois² (2001) analiza los componentes de los juegos modernos para estudiar la adherencia de las personas a ellos. Establece que el juego es la convergencia de cuatro componentes que pueden o no estar presentes:

- a. *Agon*: competición entre equipos o personas por ser el mejor. Se erige como la esencia del juego moderno.
- b. *Alea*: el azar que genera incertidumbre de lo que puede ocurrir.
- c. *Ilnix*: la generación de adrenalina. La pérdida del control corporal como una expresión de liberación.
- d. *Miniory*: la imitación. Véase el juego simbólico del niño.

Tanghe (2016) subraya la exaltación del agonismo en el juego que narra Huizinga en el *Homo ludens* desde su perspectiva eminentemente humanística. Así, aunque existen prácticas lúdicas que carecen de *agon*, este se erige como predominante en el juego moderno y lo vincula a la inherencia de la competición.

2 Traducción al inglés de la obra original Callois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Librairie Gallimard.

Por su parte, Freud (1961) se detuvo en el juego del niño en la primera infancia para observar las primeras formas de juego, como es lanzar un objeto y recogerlo. En este caso, el juego tiene relación con el control que el niño tiene sobre su entorno, la ilusión del dominio, y eso produce una sensación placentera.

Desde un punto de vista fisiológico, la actividad física asociada al juego motriz restaura la homeostasis de un cuerpo con una impronta génica diseñada para la movilidad como mecanismo de supervivencia. A este respecto, una inactividad física predispone al cuerpo hacia la enfermedad (Booth et al., 2002).

El juego, en tanto que microsistema libre, puede tener un valor inestimable en educación, dado que permite implicar emocionalmente a los participantes para guiarlos en un sentido deliberado de construcción de su propio aprendizaje con transferencia memorable a la vida práctica. Igualmente, puede suponer malas experiencias para el jugador, por lo que requiere una buena preparación por parte del educador que media en el juego (Hofstede, de Caluwé & Peters, 2010).

Hofstede et al. (2010) observaron los elementos del juego simulado para un análisis pormenorizado del punto en el que los educadores pueden intervenir deliberadamente sobre el juego sin perturbar el atractivo motivador para el practicante. Advirtiendo que es necesario considerar la calidad del juego y de las infraestructuras en las que se practica, construyeron un modelo explicativo (figura 1) en el que emergen cuatro categorías. Se percataron de que la emoción y los aspectos sociales los aportan la práctica espontánea del juego, que es lo que atrae al practicante, mientras que el conocimiento supone el 'qué' se aprende y la práctica, el 'cómo' se aprende.

En síntesis, se juega desde el arraigo que posee a la movilización de emociones que se desarrolla libremente y supone una desvinculación de la vida práctica, lo que motiva una evasión de la realidad, un escenario con sus propias normas.

Interés educativo por el deporte en edad escolar

El fundamento y origen del uso del deporte en educación ha de entenderse desde dos puntos de vista: en primer lugar, una perspectiva con un interés eminentemente pedagógico o educativo, de cómo el ámbito educativo se ha ido acercando al deporte atraído por su potencial para promover aprendizajes, y, en segunda instancia, desde un origen competitivo entre escolares e instituciones educativas que deriva del desarrollo evolutivo del deporte que permanece solidario a la idiosincrasia de la sociedad que lo practica (Merino,

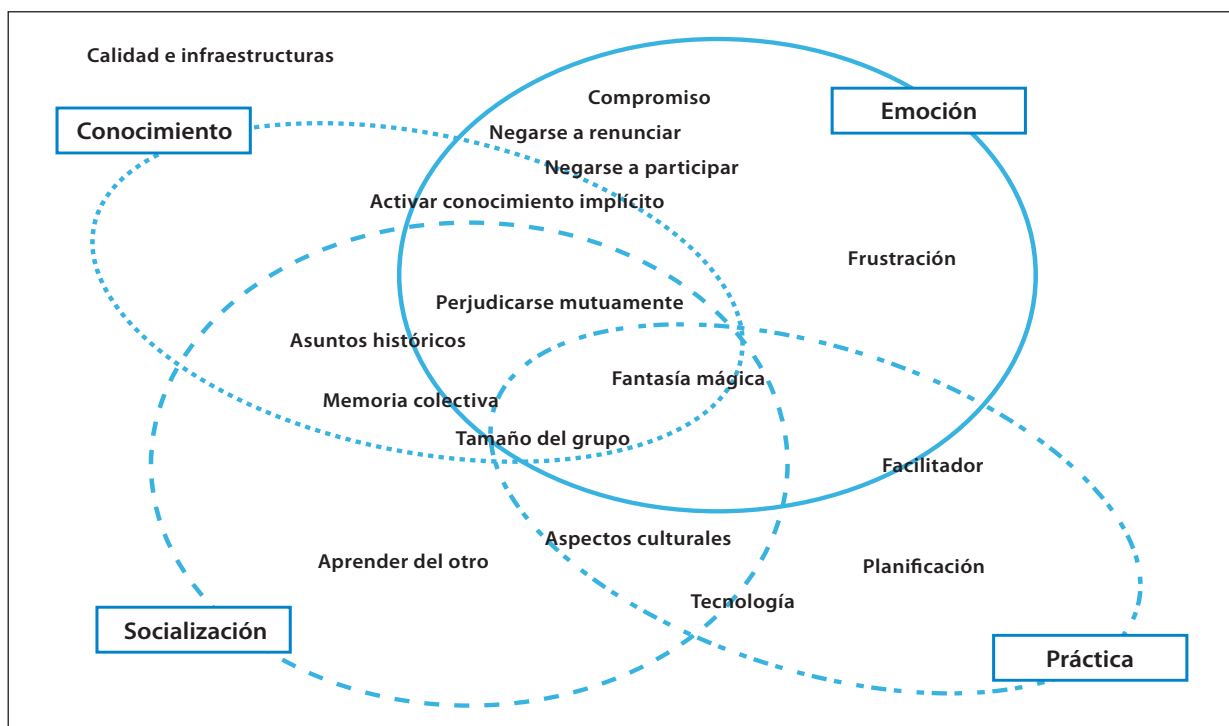


Figura 1. Análisis de los componentes del juego simulado. Adaptación y traducción de Hofstede et al. (2010).

Sabirón & Arraiz, 2015). El uso actual del deporte en educación se representa principalmente por el área curricular de educación física y, en un plano de educación no formal, el deporte en edad escolar o, abreviando, ‘deporte escolar’ (Orts, 2013).

Referentes pedagógicos de la actividad física

Desde la Edad Media se establece un creciente interés por el cuerpo que converge incipientemente con un incremento en la acumulación de conocimiento precientífico que apenas barruntaba la consolidación de las diferentes disciplinas integrantes de las ciencias sociales (Arraiz & Sabirón, 2012). En este periodo, y en lo sucesivo, aún confluye una producción de conocimiento indiscriminado entre las ciencias que se consolidan a posteriori, de modo que no es sencillo estipular un momento histórico en el que la convergencia de la actividad física y la pedagogía inviten a presagiar su reificación indisociable en la concepción del deporte escolar. Si bien, si se desea indagar sobre los primeros esbozos gimnásticos, es ineludible atender a los aportes de Rousseau, a quien se le atribuye, posteriormente, un sentido pedagógico sobre la educación del cuerpo del niño (Böhm, 2010; Goellner, 1997).

3 Orts (2013) esclarece que la terminología se utiliza indistintamente en las diferentes Comunidades Autónomas para referirse al mismo fenómeno formativo-deportivo, tras un análisis pormenorizado de sus normativas vigentes.

En pleno siglo XVIII (1762) se publica “Emilio o de la Educación”, un tratado filosófico en el que Rousseau aporta algunas de las primeras consideraciones relacionadas con la educación física en un concepto global de educación⁴. Se propone un entorno natural de educación en un contexto social corrupto, en el que el niño tiene sus particularidades diferenciadoras del adulto: una manera de pensar y de sentir propia (Rousseau, 2004). Sobre esa idiosincrasia particular, correr, saltar y nadar son prácticas que necesariamente se han de ejercitar en relación a los sentidos. Así, para Rousseau, en una educación relacionada con la libertad, la mera actividad física en la naturaleza sin sentido ni pertinencia formativa suponía una educación negativa que embrutece al humano (Goellner, 1997).

Posteriormente, a inicios del siglo XIX, Pestalozzi pone las primeras piedras sobre el sentido de la educación integral, en la que la educación física tiene un función imprescindible e indispensable, abogando por el respeto a las leyes naturales sobre la estimulación de aprendizajes particulares y descontextualizados (Böhm, 2010; Burgos, 2008). En un interés por difundir sus ideas, Pestalozzi escribe unas cartas en las que describe la educación natural, emprendiendo los

4 Böhm (2010) matiza que no se trata de ideas originales, sino que bebe de clásicos como Platón o, más recientemente, Locke. Se le atribuye el mérito de ser el referente pedagógico en incluir la actividad física a la educación como un sistema abierto.

estímulos preliminares sobre el cómo de su aplicación y apostillando ciertas implicaciones desde un prisma experiencial, entre las que se hace necesaria la educación física, marginada para las clases populares de la época (Pestalozzi, 1986). Añade que era sabido que la educación física era fuente de salud, ya que “sin ella es impensable toda dignidad en el estado y conservación del cuerpo humano, y viene a faltar la dignidad visible del cuerpo” (Pestalozzi, 2001, 136). Las familias acomodadas eran conscientes de sus virtudes y la ponían en práctica, mientras que las clases populares vivían un tanto ajenas a su virtuosismo.

Dos líneas pedagógicas incipientes

Entre las últimas décadas del siglo XIX y mediados del siglo XX se distinguen dos líneas pedagógicas diferencias entre Estados Unidos y Europa. De una parte, eminentemente pragmáticos y, de la otra, un interés por promover valores cristianos a través del deporte (Kretchmar, 1997; López, 2011). La línea pedagógica europea –emprendida en la Inglaterra victoriana– se contextualiza en una sociedad industrializada. Charles Kingsley y Thomas Hughes toman de referencia las prácticas educativas de ‘El Emilio’ para implementar un modelo formativo basado en la trasmisión de conocimientos. Su interés reside en promover la necesidad de constituirse como personas íntegras en cuerpo, mente y espíritu (López, 2014). Esta línea deriva en el olimpismo moderno.

La Nueva Educación Física, en Norteamérica a inicios del s.XX, redescubre la actividad física como parte de una educación integral que desde la educación primaria trasciende a la educación secundaria y más (Kretchmar, 1997). Autores como Thomas D. Wood –1910–, Clark Hetherington –1927– o Rosalind Cassidy –1927– se conciben en ese momento como progresistas. Se valen de las ideas pragmáticas de John Dewey y Williams James y abogan por implementar la virtuosidad que aporta el deporte para promover ciertos valores y competencias sociales que son deseables para la recuperación social de un evento traumático como fue la Primera Guerra Mundial (López, 2014).

Prácticas espontáneas y utilidad universal del deporte en educación

El deporte era un fenómeno que transcendía a los límites formales del colegio y comenzaban a organizarse incipientes competiciones entre instituciones educativas. El crecimiento de estas prácticas favoreció la consolidación de organizaciones como ISF –*International School Sport Federation*– en 1972, a la cual está adscrita España desde su origen, y, hasta hoy día, fundamentan

su actividad bajo el principio de que el deporte escolar posea el referente educativo permanente visible, dado que la responsabilidad de la ISF girará en torno a que se eduque a través del deporte (Li, MacIntosh & Bravo, 2012). El compromiso de los 87 países participantes en la ISF implica la responsabilidad de favorecer un ambiente educativo en el deporte escolar que, en el caso de España, se deriva a las comunidades autónomas, ayuntamientos, federaciones o asociaciones bajo la supervisión del Consejo Superior de Deportes –CSD–, a instancias del Ministerio de Educación Cultura y Deporte –MECD– (Ibáñez, del Barrio, Gómez & Araujo, 2007). De este modo, el deporte escolar queda situado en un maresmagma de intereses y entidades que difuminan la responsabilidad de las estructuras sistémicas, solapan sus funciones y se llegan a importunar en sus intervenciones (Federación Española de Municipios y Provincias, 1992).

Universalización

La utilidad del deporte y la actividad física en los procesos educativos no pasó desapercibida a las organizaciones internacionales, que incorporaron la importancia de promover la educación física como elemento inherente a la educación universal, especialmente en la infancia.

La *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* –UNESCO– aprobó en 1964⁵ el ‘Manifiesto sobre el Deporte’, un documento en el que suscribe el valor del deporte en la escuela y el derecho universal a practicar deporte para aportar una educación completa a los jóvenes, con independencia de su nivel social. El documento, que pretende abrir sendas para el desarrollo científico del deporte –en ningún caso un fin–, matiza de partida el deporte educativo frente a la vertiente recreativa y el de alto rendimiento, por lo que las intenciones no habrían de ser las mismas (UNESCO, 2015).

Década y media después, nuevamente la UNESCO (1978, 3) emite la ‘Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte’ donde reafirma al deporte como “elemento esencial de la educación permanente dentro del sistema global de educación” y exhorta a la puesta en práctica bajo inherentes fundamentos educativos.

La Organización de las Naciones Unidas –ONU– (1989) hace explícito el derecho del niño al juego y el esparcimiento adecuado para su edad en el artículo 31 de la “Convención sobre los Derechos del Niño”,

5 La fuente original del documento data del 1964 y fue redactada por el Consejo Internacional de Educación Física y Deportes de la UNESCO. Se tradujo al castellano en 1966. Numerosos autores beben de esta fuente para establecer una delimitación conceptual del Deporte entre: Alta Competición, Recreación y Deporte Educativo.

siendo el estado el responsable de propiciar las condiciones adecuadas para participar en condiciones de igualdad en la vida cultural, recreativa y de esparcimiento. España ratifica el documento en 1990. Así, se reconoce la importancia de promover unas estructuras sistémicas que favorezcan la igualdad en el juego del niño, otorgando la importancia a estas actividades en la concepción de una educación integral del niño. Los organismos internacionales y nacionales que han destacado el valor que tiene el deporte en la educación han sido muy numerosos desde entonces en un clamor unánime.

Interés de la actividad física en el currículo español: deportes de equipo y fútbol.

En España, el rumbo de la pedagogía se nutrió de principios *pestalozzianos* para incluir la educación física como parte de la educación completa del sistema nervioso (Pestalozzi, 1986) y así, posteriormente, aprovechar los beneficios y valores que pueden promoverse desde las oportunidades formativas que ofrece el deporte (Pastor, 2002a). De hecho, ya en una *Circular* del 18 de marzo de 1894, el Director General de Instrucción Pública establece medidas pedagógicas en las que se promovía la incorporación del fútbol y otros deportes anglosajones a la educación (Torrebadella, 2013). El deporte lleva implícito el valor de la deportividad desde el axioma de que “cualquiera podía tener condiciones para ser un buen deportista” (Rodríguez, 2007, 63). Esta vinculación trazaba un puente unívoco entre educación democrática y deporte.

En esta época de finales del siglo XIX, la Institución Libre de Enseñanza –ILE– se erige como pionera en la implantación del deporte escolar entre sus actividades, en mimesis a la influencia inglesa del *sports-man*. (Pastor, 2002a). Además, las excursiones, en las que se promovían actividades físicas concebidas –incluso en la actualidad– como propias del ámbito no formal, fueron unos de los pilares de la ILE. Su vinculación durante el último cuarto de siglo con las prácticas anglosajonas facilitó que se introdujeran contenidos de la educación física a la enseñanza española (Felipe, 2014).

El producto de este proceso simbiótico entre deporte y educación culmina con el desarrollo curricular y reglado de la *Gimnasia Higiénica y Cultura Física* desde finales del s.XIX y, en adelante, *Educación Física*, una asignatura prescrita en el currículo con su dedicación horaria, su programación y profesores especializados (Pastor, 2002b). En los inicios, se manifiesta un mayor interés curricular por proyectar una buena imagen pública, que por su sentido higiénico, si bien, este se

asociaba a un robustecimiento de la nación. La asignatura de educación física no adquiere un estatus equiparable al resto de asignaturas en etapa primaria hasta 1986, tras más de 100 años de vaivenes, flirteos e incoherencias curriculares, pues cualquier disciplina que abordase la motricidad del cuerpo era susceptible de intervenir en una asignatura abierta, descontextualizada y que, en ocasiones, se ha utilizado como medida diplomática para acallar problemas sociales de salud como la obesidad o el sedentarismo (Pastor, 2007; Vizuet, 2013).

En la actualidad, la asignatura de educación física se ha afianzado con la vertebración de una programación específica en educación primaria. Se le atribuyen dos finalidades competenciales: la motricidad y la salud. La estructuración del área se hilvana en torno a cinco situaciones motrices diferentes: (a) individuales en entornos estables, (b) oposición, (c) cooperación, con o sin oposición –donde aparecen los deportes de equipo–, (d) adaptación al entorno físico y (e) índole artística o de expresión (Real Decreto 126/2014). Los contenidos de la asignatura mantienen una línea continuista respecto a la anterior ley (Muñoz, 2014), en los que se establecieron cinco bloques de contenidos: (1) el cuerpo, imagen y percepción; (2) habilidades motrices; (3) actividades físicas artístico-expresivas; (4) actividad física y salud; y (5) juegos y actividades deportivas (Ley Orgánica 2/2006⁶).

En la actualidad, existe un movimiento entre los expertos y especialistas en educación física por ampliar las horas de educación física en el currículo formal, que actualmente son dos en educación primaria. Se argumenta que no se puede trabajar todos los contenidos propuestos en el currículo de un modo óptimo y que, aceptando su contrastada relevancia, una ampliación de las horas del área redundaría en el bienestar físico y psicológico de los estudiantes (Arufe, 2011; París, 2015). El potencial educativo asociado a la educación física trasciende a los beneficios saludables de la actividad física. El ministro general del Frente Nacional, José Solís Ruiz, en 1975 ya imploraba la importancia de ampliar el número de horas dedicadas al deporte, aunque fuese en detrimento de otras disciplinas académicas (Quiroga, 2014).

6 Desambiguación. Información relativa al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Española de Videojuegos (2015). *Anuario de la industria del videojuego*. Madrid: AEVI. Recuperado de <http://www.aevi.org.es/documentacion/el-anuario-del-videojuego/> el 17 de septiembre de 2016.
- Arraiz, A., & Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Mira.
- Arufe, V. (2011). Propuesta de actividades psicomotrices adaptadas a niños con necesidades educativas especiales dentro del aula de educación física, *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11, 7-19.
- Böhm, W. (2010). *La historia de la pedagogía: desde Platón hasta la actualidad*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Booth, F.W., Chakravarthy, M.V. & Spangenburg, E.E (2002). Exercise and gene expression: Physiological regulation of the human genome through physical activity. *Journal of Physiology*, 543(2), 399-411. doi: 10.1113/jphysiol.2002.019265
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas (2ª reimp.)*. Barcelona: Gedisa.
- Burgos, I. (2008). Sobre la educación física como introducción a una propuesta de gimnasia elemental, en una serie de ejercicios corporales (1807) de Johann Heinrich Pestalozzi. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 7-8, 159-169.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Dunnig, E. (1990). Sociological reflections on sports violence and civilization. *International Review for the Sociology of Sport*, 1(2), 65-81.
- Federación Española de Municipios y Provincias (1992). Manifiesto sobre el deporte en la edad escolar. En *Actas de las VII Jornada de deporte y corporaciones locales, El deporte en edad escolar*, A Coruña, octubre.
- Felipe, J.L. (2014). La institución libre de enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, Altius, Fortius*, 7(2), 57-82.
- Fernández, J.C. (2015). Antecedentes del valor educativo de la instauración de los juegos olímpicos modernos. *Materiales para la Historia del Deporte*, 13(II), 82-96.
- Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. New York: Liverighth.
- Goellner, S.V. (1997). Jean-jacques rousseau y la educacion del cuerpo. *Educación Física y Deportes*, 8. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd8/silvge8.htm> el 2 de septiembre de 2016.
- Guttman, A. (1978). *From Ritual to Record: The Nature of Modern Sports*. New York: Columbia University Press.
- Hadi, A., Wan Daud, W., & Ibrahim, N. (2011). The development of history educational game as a revision tool for Malaysia school education. *Visual Informatics: Sustaining Research and Innovations*, 7057, 39-49. doi: 10.1007/978-3-642-25200-6_5
- Hofstede, G.J., de Caluwé, L., & Peters, V. (2010). Why simulation games work-in search of the active substance: A synthesis. *Simulation and Gaming*, 41(6), 824-843.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens (3ª Ed.)*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez, S., del Barrio, J. Gómez, C., & Araujo, C. (2007). *Crónica del Plan Escolar*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Kretchmar, R.S. (1997). Philosophy of Sport. En J.D. Massengale & R. Seanson (Eds.). *The History of exercise and sport science* (pp. 181-201). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lara, H. (2013). Visión Sinóptica de la Historia de la Educación Física. *Motricidad y Persona*, 12, 41-46.
- Ley Orgánica de Educación (Texto consolidado. Última modificación: 29 de julio de 2015). (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº106, 2006, 4 de mayo.
- Li, M., MacIntosh, E.W., & Bravo, G. (2012). *International Sport Management*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- López, F.J. (2011). Filosofía del deporte: origen y desarrollo. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 5, 1-19.
- López, F.J. (2014). *La filosofía del deporte actual. Paradigmas y corrientes principales*. Roma: Università degli Studi di Roma 'Foro Italico'.
- Martínez, P. (2002). Juego de Pelota prehispánico: características del juego de dioses. *Educación física y deportes*, 73. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd73/pelota.htm> el 13 de agosto de 2016.
- Merino, A., Sabirón, F., & Arraiz, A. (2015). Análisis del escenario de competición en fútbol prebenjamín: Un estudio de caso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 26-32.
- Olivera, J. (1993). Reflexiones en torno al origen del deporte. *Apuntes. Educación Física y Deporte*, 33, 12-23.
- Organización de Naciones Unidas (1989). Convención sobre los derechos del niño. En *Asamblea General de Organización de Naciones Unidas*, 20 de noviembre de 1989. Orts, F.J. (2013). *El derecho educativo del menor en el deporte escolar* (Tesis Doctoral). Universitat de Lleida, Lleida.
- París, F. (2015). La práctica deportiva en España. En *III Congreso de la Federación de Asociaciones de Gestores del Deporte de España. Deporte: Una Cuestión de Estado*, Santander, 7 y 8 de Mayo.
- Pastor, F. (2002a). *Historia del deporte escolar en el territorio histórico de Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Pastor, J.L. (2002b). *Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883-1990)*. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 199-214.
- Pastor, J.L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-17.
- Patriarca, A., Di Giuseppe, G., Albano, L., Marinelli, P., & Angelillo, I.F. (2009). Use of television, videogames, and computer among children and adolescents in Italy. *BMC Public Health*, 9, 139. doi: 10.1186/1471-2458-9-139
- Pestalozzi, J.H. (1986). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos; Cartas sobre la educación de los niños (3ª Ed.)*. México: Porrúa.
- Pérez, C., González, J. y Garcés de los Fayos E.J. (2017). Personalidad y burnout en jugadores profesionales de e-sports. *Cuadernos de psicología del deporte*, 17(1), 41-50.
- Pestalozzi, J.H. (2001). *La velada de un solitario y otros escritos*. Herder: Barcelona.
- Quiroga, A. (2014). *Goles y banderas: fútbol e identidades nacionales en España*. Madrid: Marcial Pons.
- Rodríguez, A. (2007). Valores sociales y actividad física: La evolución de la gimnasia al deporte en la modernidad industrial. *Materiales para la Historia del Deporte*, 5, 61-74. Recuperado de http://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/500/694 el 30 de julio de 2016.
- Rodríguez, H. (2006). The playful and the serious: An approximation to Huizinga's Homo Ludens. *Game Studies*, 6(1). Recuperado de <http://gamestudies.org/0601/articles/rodriges> el 7 de julio de 2016.
- Rodríguez, J. (2008). *Historia del deporte (3ª Ed.)*. Barcelona: INDE.
- Rodríguez, M. (2016). Medallistas españoles en los Juegos Olímpicos de verano (1896-2012). *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 40, 79-86.
- Rousseau, J.J. (2004). *Emilio o la educación*. Santa Fe, Argentina: El Cid.
- Sesé, J.M. (2008). Los Juegos Olímpicos de la Antigüedad. *Calle libre*, 9(3), 201-211.
- Suits, B. (2005). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Peterborough, Canadá: Broadview Press.
- Tanghe, K.B. (2016). *Homo Ludens (1938) and the crisis in the humanities*. *Cogent Arts and Humanities*, 3(1), Art 1245087. doi: 10.1080/23311983.2016.1245087
- Torreadella, X. (2013a). Crítica a la bibliografía gimnástica de la educación física publicada en España (1801-1939). *Anales de Documentación*, 16(1), 1-21.
- UNESCO (1978). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. En *Actas de la Conferencia General 20.a reunión París, 24 de octubre - 28 de noviembre de 1978*, (32-35).
- UNESCO (2015). Manifiesto sobre el deporte. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 8(2), 51-73.
- Vizueté, M. (2013). El Deporte en la edad escolar en la sociedad de los nativos digitales. Necesidad de un cambio de paradigma. En E. Segarra, A. García de Alcaraz, E. Ortega y A. Díaz (Eds.). *Deporte en Edad Escolar. Alternativas y modelos organizativos* (pp. 13-48). Murcia: Universidad de Murcia.

¿Juegos de palabras o palabras que juegan? Sobre la naturaleza jurídica de los juegos deportivos

Word games or playing words? On the juridical nature of sporting games

Raúl Martínez-Santos

Universidad del País Vasco/EHU

Recepción: noviembre 2017 • Aceptación: mayo 2018

CORRESPONDENCIA:

Raúl Martínez-Santos

raul.martinezdesantos@ehu.es

Resumen

Los juegos y los deportes son medios básicos de intervención en educación física. Por la misma razón por la que no hace falta conocer la etimología de las palabras para ser un hablante competente, cabe la posibilidad de que el empeño académico por saber qué son los juegos y los deportes sea, en sí mismo, una actividad jovial e intrascendente, frívola e innecesaria. Nada más lejos de la realidad. La pervivencia de la *tricky triad*, de la tríada espinosa que componen «jugar, juegos y deporte» pone de manifiesto la dificultad que entrañan los fenómenos culturales, así como el arraigo de este asunto en los distintos sectores de la ciencia. El objetivo de este ensayo es aportar una vía de solución desde el punto de vista específico de la acción motriz, consistente en la definición y categorización de un corpus de situaciones humanas (ludomotricidad), la definición operacional de aquellas situaciones que podemos distinguir claramente como juegos o deportes (juegos deportivo), y el análisis de la naturaleza jurídica de estas actividades creadas por convención. Los juegos y los deportes son entes convencionales cuya función es orientar, hacer posible la acción motriz competitiva, ya sea mediante el principio de anulación (carreras y concursos deportivo, por ejemplo), ya sea mediante el principio de sanción (duelos deportivos y multitud de juegos tradicionales). Los juegos deportivos son una *iusmotricidad* que puede funcionar como una verdadera escuela jurídica para los ciudadanos del futuro.

Palabras clave: tricky triad, Derecho, juego, deporte, iusmotricidad

Abstract

Games and sports are fundamental means for intervention in physical education. For the same reason that etymological knowledge is not a condition for linguistic competence, the never ending academic effort to find out what games and sports are might be a trivial and frivolous, jovial and unnecessary activity. Quite on the contrary, the persistent issue of the *tricky triad* composed by «play, games and sport» shows both the intrinsic difficulty of this question and its place in the different scientific realms. The main of this essay is to bring out a way to solution from the viewpoint of the science of the motor action, consisting in the definition and categorization of a corpus of human situations (ludomotricity), the operational definition of those situations that can clearly be distinguished as games and sports (sporting game), and the analysis of the juridical nature of these activities conventionally created. Games and sports are conventional entities whose function is to orientate, to make possible competitive motor action, by means of the annulment principle (as in sports races and contests), or by means of the sanction principle (as in sports duels and many traditional games). Sporting games are an *iusmotricity* that can be a true law school for the citizens of tomorrow.

Key words: tricky triad, Law, game, sport, iusmotricity

No se puede aprender nada nuevo analizando definiciones. Con todo, mediante este procedimiento podemos poner en orden nuestras creencias existentes, y el orden es un elemento esencial de toda economía intelectual, como de cualquier otra. Puede aceptarse, por tanto, que los libros tienen razón al hacer de la familiaridad con una noción el primer paso hacia la claridad de aprehensión, y del definirla el segundo.

How to Make Our Ideas Clear.
Charles S. Peirce (1878)

La «tríada espinosa»: ¿un mero juego de palabras?

Cuatro esquinas, cinco jugadores y un deseo compartido: no quedarse en el medio. Dos canastas, cuatro periodos, diez jugadores y una única ambición: que tu equipo acumule más puntos que el contrario antes de que suene el pitido final. «Las cuatro esquinas» y «el baloncesto» son juegos, «tradicional» el primero e «institucional» el segundo, y este ensayo aspira a mostrar que la mejor manera de entender la naturaleza de los juegos es considerarlos un tipo especial de entes jurídicos, cuya función es «orientar la acción humana», y que Robles (1984) denomina «ámbitos óntico-prácticos».

En el año 2013 vio la luz una revista que se dio como misión «desarrollar la investigación en lengua francesa sobre el juego, darle visibilidad, alimentar el diálogo entre disciplinas acerca de este tema, y promover el debate»: *Sciences du jeu*. Su primer número recopila las contribuciones al homenaje brindado en 2011 a Jacques Henriot (1969), un filósofo francés que treinta años atrás puso en marcha un proyecto de estudio sobre «el juego» con el mismo nombre que el que tomó la revista. Tal y como recuerdan sus discípulos:

Uno de los intereses del abordaje filosófico de Jacques Henriot sobre el juego es caracterizarlo a partir de tres niveles de estudio: 1) el de «los juegos», es decir, el de los dispositivos definidos como «aquello» a lo que juega el que juega; 2) el de «el jugar», es decir, aquello que hace el que juega; y 3) el de «el juego», es decir, el tema de esa acción y la actitud mental que da sentido, tanto al dispositivo de juego como a la acción del jugador¹ (Schomoll, 2013).

1 L'un des intérêts de l'approche philosophique de Jacques Henriot sur le jeu est de qualifier ce dernier à partir de trois niveaux d'étude : 1. celui des «jeux», c'est-à-dire des dispositifs définis comme «ce à quoi» joue celui qui joue, 2. celui du «jouer», c'est-à-dire ce que fait celui qui joue, et 3. celui du «jouant», c'est-à-dire le sujet de cette action et l'attitude mentale qui donne son sens aussi bien au dispositif de jeu qu'à l'action de jouer

Este ensayo sobre la naturaleza jurídica de los deportivos es, decididamente, un ensayo sobre *esos dispositivos que hacen jugar*, que llamamos «juegos» y «deportes». Ciertamente, no se va a abordar el misterio de la «actitud lúdica» de Henriot, ese poder que ciertas situaciones tienen para crear dinámicas compartidas, a veces ridículas desde el punto de vista de una determinada concepción de lo racional, porque no resulta fácil comprender por qué esos cuatro jugadores de esquina, protegidos por la atalaya inconquistable de su fuero, lo arriesgan todo *sin necesidad* por un trueque de fortalezas regulado por las leyes de la ambivalencia y la traición. ¿Y es que realmente tiene sentido «el juego»...?

Para el filósofo que no soy resulta imprescindible disponer de un sistema de categorías de situaciones ludomotrices con el que hacer referencia a los «tipos» de actividades físico-deportivas *que hay*; para el licenciado en educación física que soy resultan imprescindibles los esfuerzos que los filósofos hacen por discernir la naturaleza de los juegos y los deportes, por resolver el nudo gordiano «jugar-juego-deporte», que Suits (1988) bautizó hace ya treinta años como *tricky triad*. ¿Es posible que esta tríada espinosa no sea más que una broma filosófica, uno de esos *problemas inventados* por los profesionales de la filosofía de los que hablaba Wittgenstein? Por supuesto que no, y puede que el pensamiento filosófico sea tan poderoso y atractivo, precisamente, porque no se limita a nominar: en muchos casos, la denominación es una creación, una expansión del campo fenoménico e intelectual.

La creatividad conceptual no es exclusiva de la filosofía. Todas las ciencias se apoyan y manifiestan en una terminología que, por perfectible que sea, nunca es caprichosa. Creo firmemente que el desarrollo de nuestra profesión, tan pegada a *lo físico*, no puede avanzar sin resolver ciertas *cuestiones metafísicas*: ya sabemos que los debates acerca de una terminología específica y precisa de las actividades físico-deportivas son un campo de batalla principal para la liberación y resolución de las tensiones epistemológicas (Parlebas, 2001, pp. 25-40). A los estudiantes de educación físico-deportiva se les acostumbra a aceptar, ¿por evidentes?, las terminologías de *las ciencias básicas*, ya sean principalmente descriptivas, como las de anatomía o fisiología, ya sean más interpretativas, como las de sociología o pedagogía. Sin embargo, esa rigurosidad suele quedar en un segundo plano cuando se trata de *construir* el objeto sobre el que esas ciencias se aplican, cuando se trata de atender con el mismo detalle y respeto a las rasgos diferenciales de las situaciones ludomotrices: ¿realmente da lo mismo cómo llamemos a *nuestras cosas*?

Hablar para convenir, convenir para dirimir y dirimir para jugar

El siglo XIX, el siglo del deporte, dio lugar a una proliferación de maneras de jugar a *football*, de las cuales nos han llegado cuatro anteriores a 1863 (Brown, 2003; Goulstone, 2001). El nueve de octubre de aquel año, pocos meses después de inaugurarse en Londres el primer transporte público subterráneo del mundo, un tal *Etonensis* firmaba otra carta en *The Times* en la que decía: «No queremos que ningún colegio haga reglas o juegos para otro. Que se forme un nuevo juego que sea el fútbol reconocido [por todos]» (Curry, 2001, p. 72). Tres semanas después nació la *Football Association* (p. 50), cuya primera tarea fue redactar las *tablas de la ley* del fútbol asociado, un código con una sorprendente estabilidad.

El baloncesto, en cambio, nos permite ilustrar un proceso totalmente diferente, y para mostrarlo nos vale la versión que su inventor, James Naismith, dio cincuenta años después (1941). En este caso no hubo tradición ni negociación. Bastaron un grupo de aburridos estudiantes, un crudo invierno y una encomienda educativa por parte de Luther Gulick, el director del centro formativo que la *Young Men Christian Association* (YMCA) tenía en Springfield (Massachusetts), para que aquel nuevo juego viera la luz de la única forma posible: en forma de reglamento.

Un juego es «una convención [...] un acuerdo entre dos o más hombres en virtud del cual a partir de determinado momento algo es o deberá ser de determinada manera», tal y como la define Gregorio Robles (1984, p. 35). Dado que, como él mismo afirma, solo es posible convenir mediante el lenguaje, en primera instancia los juegos son entes lingüísticos, solo son palabras... Las reglas son la clave de los juegos para Suits y Parlebas, autores de las mejores candidatas a *buena definición de juego*, aunque el primero no defina «juego», sino «jugar un juego», y el segundo no defina «juego», sino «juego deportivo». Para Suits (1967):

Jugar un juego consiste en actuar de tal manera que se dé un determinado estado de cosas [objetivo pre-lúdico] poniendo únicamente los medios permitidos [medios lúdicos] por reglas específicas, habida cuenta de que los medios permitidos son de un alcance más limitado que lo que serían en ausencia de esas reglas [reglas constituyentes], y que la única razón para aceptar dicha limitación es hacer posible esa actividad [actitud lúdica]² (p.5).

2 To play a game is to engage in activity directed toward bringing about a specific state of affairs [preludary goal], using only means permitted by

Por su parte, para Parlebas, un «juego deportivo» es una «situación motriz de enfrentamiento codificado, llamado juego o deporte por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna» (Parlebas, 2001, p. 276).

La definición de Suits adolece de un exceso de amplitud, puesto que hay actividades que nunca llamaríamos juegos que también cumplen con las condiciones de la definición, como la composición de un soneto o la circulación viaria. Sin embargo, complementa la definición de juego deportivo, ya que Parlebas se interesa sobre todo por identificar el tipo de relación humana que generan esos dispositivos lúdicos (competitiva) incorporando un elemento que puede no ser estrictamente necesario (la actitud lúdica), pero que atiende, precisamente, a la naturaleza jurídica de las situaciones ludodeportivas. Es decir, que, como Henriot, incorpora una «actitud lúdica», aunque la suya sea en realidad una *actitud jurídica*, un tipo de relación con los demás mediatizada por esas instituciones que llamamos juegos.

Los juegos deportivos son «ámbitos óntico-prácticos» de competición motriz

La natación submarina, las carreras populares y el himalayismo son actividades *reguladas* por los mismos condicionantes físicos: una misma constante gravitacional, un mismo principio de Arquímedes y una misma ley de Boyle-Mariotte, por ejemplo. Sin embargo, cada tipo de situación provoca una *relación corporal particular* con el entorno que el practicante vive en su propio cuerpo a partir de las consecuciones praxiológicas de cada actividad (Parlebas, 2017): el medio acuático, mucho más denso que el aire, nos empuja y desequilibra; la altitud extrema exige una aclimatación muy laboriosa para compensar la drástica reducción del intercambio gaseoso; el uso de soportes artificiales de respiración debe hacerse, sobre todo en el submarinismo, a partir de un conocimiento operativo de la relación entre la presión y el volumen de los gases...

No tiene sentido intentar cambiar las leyes del medio natural, ni pensar que la relación cultural con el entorno se limita al desarrollo tecnológico. Los juegos deportivos son una exploración continua de las infinitas maneras de habitar ese medio, una exploración que fija los cuatro grandes ejes culturales: las

specific rules [lusory means], where the means permitted by the rules are more limited in scope than they would be in the absence of the rules [constitutive rules], and where the sole reason for accepting such limitation is to make possible such activity [lusory attitude](Suits, 1967, p.5).

relaciones interpersonales, las referencias temporales, la configuración espacial y los recursos materiales (Parlebas, 2001). Las reglas de los juegos sirven para dotar de contenido propio, para definir cada uno de estos ejes creando un sistema de condiciones para la acción lúdica: un juego es un ente jurídico, un «ámbito óntico-práctico» (AOP), en palabras de Gregorio Robles (1984), cuyo *carácter óntico* le viene dado por ser el resultado creador de una decisión humana, y cuyo *carácter práctico* le viene dado porque su función es la de regular la acción humana.

La actitud jurídica, piedra angular de la cultura humana (Lara Peinado & Lara González, 2009), se materializa cada vez que jugamos, cada vez que nos sometemos al *imperio de una ley lúdica*: cada juego es un modo particular de relacionarse con el entorno que se distingue de los otros juegos por las consecuencias praxiológicas que lo caracterizan, consecuencias cuyo origen es también la acción humana. Los debates sobre la naturaleza del juego suelen inaugurar discusiones y recopilaciones sobre la filosofía del deporte (Morgan & Meier, 1995), y por muy discutibles que nos resulten las nociones de naturaleza, esencia o verdad, es posible que nos convenga aceptar que la naturaleza de un juego consiste en ser una «necesidad convencional»: «El juego es un ser, pero, a diferencia del ser natural o del ser lógico, es un ser convencional, puesto que tiene su origen en una convención. Antes de la convención, el juego no existe; sólo existe tras la convención» (Robles, 1984, p. 35).

Hay que enfatizar en este punto que las reglas no pueden ser uno de los elementos de los juegos (como las dimensiones del campo, el tiempo de juego o los materiales permitidos para fabricar los palos de golf) porque «un juego» es el resultado de «una reglamentación», y al afirmar que las reglas son resultado de la reglamentación incurriríamos en una estéril tautología. El contenido de la convención (el AOP propiamente dicho) es el del sistema de reglas, expresiones lingüísticas «orientadas a dirigir directa o indirectamente la acción humana» (p. 95) que pueden considerarse «actos ilocucionarios» (Austin, 1962; Searle, 1980) cuya efecto sería, precisamente, la acción de juego deseada. Si necesario es *aquellos que no puede ser de otra forma*, hay que reconocer que nos encontramos ante un tipo de necesidad muy particular, muy diferente de la *necesidad natural* de la ley de la gravedad (los cuerpos libres caen necesariamente hacia el centro de la tierra) o de la *necesidad lógica* de la transitividad (si $A > B$ y $B > C$, necesariamente $A > C$).

En tanto que sistemas normativos, las cuatro esquinas o el baloncesto no son necesarios a la manera de las leyes físicas o lógico-matemáticas, pero si un juego

ha de existir también lo debe hacer en forma de necesidad, en forma de *una manera de actuar que se impone* a las personas sobre las que opera, siendo la de enfrentarse la primera de ellas. Un juego deportivo es un AOP, pero cualquier AOP no es un juego deportivo. Reservemos la noción «juego» para aquellos dispositivos reguladores de la acción humana que exijan «una competición», un modo de relación humana que vincula a dos o más personas que se disputan un bien *de manera civilizada* (Elias, 1989) usando medios «de alcance más limitado que lo que serían en ausencia de reglas», según la conocida definición de Suits (1967, p. 5). Y si hablamos de juegos y deportes en el ámbito de la educación física, nuestro objeto de estudio será siempre un tipo especial de competición: una «competición motriz» (Parlebas, 2001):

Una situación objetiva de enfrentamiento motor en el curso de la cual una o varias personas realizan una tarea motriz sometida imperativamente a reglas, mediante las que se definen las restricciones, el funcionamiento y, sobre todo, los criterios de éxito y fracaso (p. 72).

Los juegos deportivos son ordenamiento ludomotores

Por situación, tal y como Goffman (1964) la define, podemos entender:

Entorno de posibilidades de mutua monitorización, cualquier lugar en el que un individuo sea accesible al escrutinio más descarnado por parte de los demás «presentes», tal y como ellos están expuestos al suyo. De acuerdo con esta definición, se llega a una situación siempre que dos o más personas se encuentran ante la presencia inmediata de la otra, durando hasta que la penúltima persona se va. Podemos denominar *un encuentro (a gathering)* al conjunto de todas las personas en una situación, con independencia de lo dispersas, silentes o distantes, y hasta momentáneamente presentes, que puedan estar. Ciertas reglas culturales establecen cómo deben comportarse las personas por el hecho de estar en un encuentro, reglas para la conversación cuya respeto organiza socialmente el comportamiento de los participantes en la situación (p. 135).

Para que una situación humana pueda ser catalogada como «una boda», «un juicio», «una conferencia»... o «un juego», parece necesaria una cierta continuidad de experiencia, una serie estable de vivencias capaz de producir re-conocimientos y proposiciones como: «Están jugando al cortahilos» o «Eso es un deporte». Una

boda, por ejemplo, es fácilmente identificable: además de por la vestimenta y las caras de alegría, suele celebrarse de viernes a domingo, en lugares muy concretos (civiles o religiosos), y con un uso preestablecido de los espacios y de los turnos de palabra. Desde un punto de vista «estructural», quien haya visto una boda las ha visto todas, aunque todas las bodas sean acontecimientos únicos, siendo posible *aprender a jugar una boda*, aunque no haya nada parecido a un reglamento.

A esa permanencia capaz de producir los hábitos semióticos que llamamos conocimiento se le puede llamar «orden» (Hayek, 1994):

Un estado de cosas en el cual una multitud de elementos de diversa especie se relacionan entre sí de tal modo que el conocimiento de una parte espacial o temporal del conjunto permite formular, acerca del resto, expectativas adecuadas o que, por lo menos, gocen de una elevada probabilidad de ser ciertas (p. 70).

Hayek aprovechó dos conceptos griegos clásicos para marcar la diferencia entre los órdenes espontáneos (*kosmos*) y los ordenamientos contruidos (*taxis*), y nosotros podemos aprovechar la rememoración de Hayek para caer en la cuenta de que los juegos son, atendiendo a la segunda acepción de Henriot (1969), maneras ordenadas de actuar, ordenamientos artificiales de la acción humana. El orden ludomotor que asociamos a cada juego es *una segunda estabilidad* que nos permite identificar cada juego, una estabilidad causada por *la primera estabilidad* de sus reglas.

Ya sea por selección, como en el fútbol, por invención, como en el baloncesto, o por negociación, como en el patio del colegio o en la calle, los juegos nacen cuando se declaran sus reglas, o mejor dicho, cuando se declaran las reglas que son el juego. Cabe la posibilidad de que las reglas de los juegos sean «reglas para la acción», esto es, razones para actuar de una determinada manera (Raz, 1991), pero lo que es seguro es que son *instrucciones para crear situaciones* en las que *no es razonable comportarse de cualquier modo*. Robles (1984) distingue tres tipos de reglas (ónticas, procedimentales y deónticas) a partir de dos rasgos distintivos: hay «reglas directas (las que regulan la conducta de los jugadores) e indirectas», y hay «reglas necesarias (las que no se pueden quebrar sin que el juego desaparezca) y no necesarias». Así como el primer rasgo es claro e incontrovertible –las reglas que crean los elementos espaciales, temporales y materiales son indirectas, pero las que crean los procedimientos permitidos o prohibidos de uso del balón, por ejemplo, son reglas directas–, el segundo es mucho menos intuitivo, aunque, como

veremos más adelante, nos va a permitir arrojar cierta luz sobre el conjunto de los juegos deportivos.

Los juegos, y los deportes en grado superlativo, por ser AAOOPP, son fuentes de orden: fenómenos «neguentrópicos» (Parlebas, 1985) que reducen el desorden al orientar la acción humana. El orden que manifiestan cuando son jugados es, precisamente, lo que justifica ponerle nombre a un conjunto de situaciones que, por parecerse tanto, pueden ser tomadas, cada una de ellas, como ejemplo de la clase a la que pertenecen: *cualquier partido de baloncesto* es un caso particular del baloncesto, y el baloncesto existe porque *todos los partidos de baloncesto* son suficientemente parecidos entre sí como para poder hablar de *el baloncesto*. El fútbol y el baloncesto ilustran una relación entre reglas de conducta y expectativas de acción que ahora nos conviene resaltar: puede haber acción coordinada sin normas jurídicas (y el reino animal proporciona infinitos ejemplos), pero deberíamos reservar la palabra «juego» para ese *mecanismo de creación de situaciones cuya función interna es la ordenación de la acción social*. Dicho de otro modo: la condición de existencia de un juego es la satisfacción de las «expectativas adecuadas» de las que habla Hayek, satisfacción que no depende tanto de los jugadores como se cree.

La clave de los juegos es la dirimencia

Suits (1988) acierta al establecer una diferencia cualitativa entre «jugar» y «juego-deporte», ya que la previsibilidad de la que hablamos solo parece exigible ante un intento «sofisticado» de «demostración», que no es otra cosa que un intento de *mostrarse ante los demás*. Esta naturaleza social de los juegos, «esa original y asombrosa manera de actuar personalmente y de organizarse socialmente» de la que hablaba Cagigal (1981, p. 34), viene asegurada, precisamente, por su *juridicidad*, ya que el Derecho, casi por definición, «crea el mundo social» (Searle, 2017), ya sea prohibiendo la competición (como hace el Código de circulación) o creándola, como en los juegos.

Que el modo de existencia de un juego deportivo sea el de *necesidad* es el meollo de la cuestión *formalista* de la «tesis de la incompatibilidad lógica» (Morgan, 1987): «Ninguna actividad es un caso de un determinado juego J si alguna regla de J es violada durante la actividad» (p. 10). ¿El incumplimiento de sus reglas conlleva de verdad la desaparición del juego? ¿No nos indica la experiencia que no es así? ¿Es posible estar a la vez de acuerdo con Robles y rechazar la tesis de incompatibilidad? Creo que sí, y voy a tratar de explicarme, entendiendo que el carácter lingüístico-convencional de los juegos no queda explicado si no somos capaces

de conectarlo con esos practicantes sobre los que esa supuesta necesidad convencional *actúa*. Es decir: no podemos estar seguros de comprender la naturaleza convencional de los juegos deportivos si no identificamos sus consecuencias con la misma capacidad de convencimiento que nos da la medición de la velocidad de caída de los cuerpos libres o la comparación de los pesos de tres cuerpos sólidos.

En este sentido, como ya he mencionado anteriormente, un juego deportivo crea una *expectativa legítima de condiciones de acción*. Como dice Searle (2017): «Las convenciones son arbitrarias, pero una vez que establecidas dan a los participantes un derecho a expectativas específicas. Son normativas» (p. 129). Cuando nos convocan a un partido de fútbol o baloncesto tenemos derecho a esperar «un determinado estado de cosas» (Suits, 1967)... ¡a pesar de los otros jugadores! Por tanto, la dimensión práctica del AOP de la que habla Robles (1984) se materializa en un sistema de expectativas recíprocas cuya satisfacción no depende de las decisiones de los jugadores, o de las decisiones de los agentes en tanto jugadores, si se prefiere. Las características de la acción ludomotriz que esperamos, y en función de las cuales nos hemos entrenado, no dependen de que los jugadores –los agentes sobre los que parecen operar las reglas– las respeten, sino de que las consecuencias previstas en caso de incumplimiento se hagan efectivas, lo que suele suceder *a pesar de los jugadores*.

La *eficacia jurídica* de un juego deportivo, su mera existencia, no depende de los que compiten, sino de otros agentes, o de otro tipo de *agencia* para ser más exactos: depende de la «acción dirimente». Como explica Robles (1984):

La creación de un juego, resultado de una decisión óntica, extrasistémica, crea dos cauces para las decisiones intrasistémicas [...]: las decisiones inmanentes al ámbito, esto es, aquellas que tienen como resultado la acción típica perteneciente al ámbito mismo, y las decisiones dirimientes de los posibles conflictos que surjan como consecuencia de la acción (p. 42).

Solo las segundas, las decisiones dirimientes, pueden asegurar la existencia del juego tal y como se ha convenido, siendo esta una vía de solución para la tesis de la incompatibilidad lógica: en ausencia de cambios reglamentarios, un partido de baloncesto solo dejaría de ser baloncesto si los árbitros decidieran sistemáticamente al margen de las reglas del juego convenido, si no se ejerciera la coerción *esperable legítimamente* por un jugador ante la infracción cometida por otro

jugador, pero no si los jugadores las infringieran recurrentemente. Esto puede extender a cualquier juego deportivo, a cualquier situación ludomotriz, haya o no árbitros o jueces: en la calle y en los recreos no hay árbitros ni jueces, pero la dirimencia sigue vigente, porque la práctica de los juegos deportivos siempre apela a las dos manifestaciones de una *inteligencia iusmotriz* sin la cual no puede haber acción ludomotriz, sin la que no puede haber juegos deportivos: la capacidad para conectar las categorías procedimentales con un determinado AOP (principio de atribución) y la capacidad para conectar los actos propios y ajenos con las categorías de acción (principio de imputación) (Robles, 1984).

Además de una ampliación de la acción inmanente, la institucionalización de un juego deportivo también supone la institucionalización de la acción dirimente. En la figura 1 se muestra «la competencia total» (Robles, 1984) de un deporte, «el conjunto de posibilidades de acción» (p. 72) en que consiste un juego, y que supera con mucho a las de los juegos no deportificados. La creación de un AOP se materializa en la creación de una serie de competencias jurídicas, de capacidades de obrar, que en el caso de los *jugadores* coincide con su estatus (socio)motor (Parlebas, 2001, p. 208). En una situación deportiva hay más jugadores que los que saltan a los campos y las canchas, y hay más jueces y árbitros que los que pitan, anotan o puntúan. Cualquier agente que legítimamente puede actuar para que el resultado de la competición sea uno u otro es «jugador», y en esta definición entran los jugadores propiamente dichos (aquellos agentes inmanentes cuyo estatus es motor), los miembros del cuerpo técnico (entrenadores y preparadores en general) y el resto de miembros de la entidad (directivos y empleados) a la que pertenecen los primeros y por cuyas decisiones e indicaciones están y actúan. En cambio, un agente dirimente es aquel cuyas decisiones no pueden estar animadas por un determinado resultado competitivo, por el interés de que la balanza se desequilibre en un sentido u otro, ya sea en el instante en el que la acción ludomotriz se está produciendo (arbitraje y evaluación), ya sea con posterioridad (órganos disciplinarios).

Ya sea ejercida por los propios jugadores o por agentes especialmente dedicados a ella, la verdadera *necesidad lúdica* no es la de la acción lúdica inmanente, sino la de la acción dirimente lúdica. Es decir: para que el «juego-AOP» produzca el «juego-ordenamiento» no es necesario que los jugadores no infrinjan las reglas, sino que las consecuencias de las infracciones se hagan efectivas. En 1986 Maradona nos mostró cómo se puede avanzar hacia la Copa del Mundo de fútbol utilizando procedimientos corporales específicamente

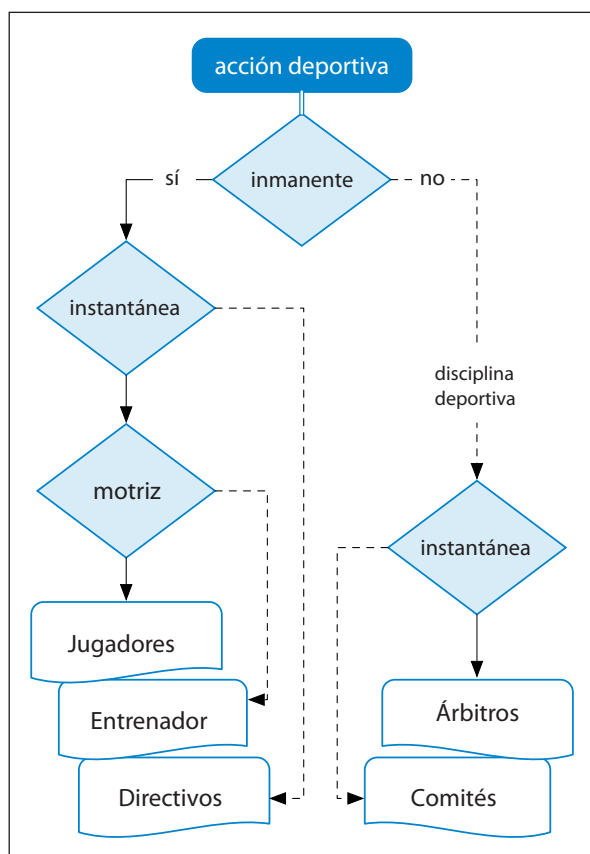


Figura 1. Tipos de acción que componen la competencia total de un deporte.

prohibidos en las reglas del juego, pero Maradona no metió su primer gol contra Inglaterra con la mano, ya que eso es imposible: aquel árbitro tunecino cometió un error, pero no inventó un juego nuevo, como tampoco lo hizo Diego Armando.

La lógica jurídica de los juegos deportivos

Todos los debates sobre la naturaleza de los juegos aceptan, tácitamente al menos, que *los juegos existen al margen de los jugadores*, a quienes se imponen guiando sus conductas y marcando los límites de la acción ludomotriz, que son los límites que definen el propio juego haciendo que sea el juego que es. Un juego deportivo posee una identidad que es independiente de las identidades de los jugadores, esto es: da lo mismo quién juegue para saber cómo es dicho juego, y nunca está de más recordar que la *neutralización* –que no eliminación– de los jugadores es imprescindible a la hora de comprender un fenómeno que nos va a exigir continuamente la consideración de una relación dialéctica muy conocida: la relación entre «sistema» y «actor» (Crozier & Friedberg, 1977), entre juego y jugador en nuestro caso.

Como acabamos de ver, un juego deportivo es, en primer lugar, un conjunto de instrucciones para situar a las personas con respecto a cuatro ejes *circunstanciales*: el espacio, el tiempo, los materiales y los demás. El paso *de las palabras a los hechos* es un poco más laborioso que lo que parece, ya que implica la existencia de dos *objetos intermedios* entre las reglas y el orden que generan, entre los actos de habla de quienes hacen las reglas y los actos motores de quienes las interpretan: el primero de ellos es el «ámbito óptico-práctico» (Robles, 1984) que se crea al declarar las reglas, y el segundo es la «lógica interna» (Parlebas, 2001) del sistema de (inter)acción que surge cuando las reglas interpretadas son llevadas a la acción.

La acción ludomotriz (jugar a fútbol, disputar una final de salto o correr los 100 metros lisos) es un ordenamiento (no un orden espontáneo) porque las regularidades que la caracterizan son artificiales, son culturales, como sabemos desde que Mauss (1934) estudió las «técnicas corporales». Dicho esto, podemos asumir que funcionan como cualquier otra gramática: de la misma manera que una lengua es un sistema (gramatical) que se impone a los hablantes *posibilitando* su conducta (Saussure, 1987), los juegos también poseen una gramática que permite que los jugadores actúen *con sentido de juego* tomando *decisiones praxiológicamente correctas*.

La «iusmotricidad»

No todas las situaciones lúdicas son motrices; no todas las situaciones ludomotrices están reguladas; y no todas las situaciones reguladas son juegos deportivos. La primera cuestión nos enfrenta a la tercera dimensión de Henriot (¿Qué es «el juego»?), que, como ya se ha dicho al principio, ha sido cuidadosamente marginada en este ensayo...; la segunda cuestión remite al hecho evidente de que «un juego» es una manera concreta de jugar, de hacer, y que en un determinado plano de análisis (la segunda dimensión de Henriot) podemos asumir que un juego es el conjunto de actos que se ponen en marcha al jugarlo; la tercera cuestión, finalmente, nos recuerda que la conexión entre un juego y su acción puede estar mediatizada por un objeto (habitualmente denominado reglamento, y ámbito óptico-práctico para una mayor exactitud) que en realidad está vinculando dos campos de acción diferentes: la convención declarada y la convención jugada, las decisiones que crean un juego y las decisiones creadas por ese juego.

La característica fundamental de los juegos deportivos es que la primera valoración que se hace de las

conductas de los jugadores es jurídica, que el primer valor atribuido a los comportamientos lúdicos es normativo: el juego da derecho al resto de participantes a reclamar que el acto no se tenga por producido o a sancionar al infractor. Este Derecho (propio y ajeno) es lo que se crea por convención y la única razón de ser de los juegos deportivos, y este es el campo de acción ludomotriz al que se refiere el término «iusmotricidad».

La iusmotricidad, cuya lógica exploraré brevemente a continuación, no agota el campo de la ludomotricidad (Parlebas, 2001, p. 312). Parlebas (2008, 2011) ha ampliado recientemente su modelo de categorías ludo-deportivas, presentando un «ludorama» (figura 2) de situaciones ludomotrices que surge de la acumulación de rasgos pertinentes. Como no puede ser de otra manera, el primer rasgo distintivo, implícito, es [motricidad]: los juegos de mesa, por interesantes que sean (Parlebas & Boutin, 2012a, 2012b), no forman parte de nuestro objeto de estudio.

Hecha esta salvedad, el «jugar» de Suits se correspondería con los «cuasi juegos» de Parlebas, actividades sin reglas ni restricciones cuya previsibilidad es meramente cultural. Cuando la acción lúdica es [reglada], cuando es una determinada forma previa de hacer que se impone a los jugadores, hablamos de «juegos motores», subdivididos en dos categorías en función de si esas reglas crean o no una [competición]: los corros, las danzas, los juegos de palmas y saltos, son *solo* juegos motores, y podrían encajar con esa versión de Suits de acciones que adquieren un valor propio, que *se sofistican*, pero sin que el procedimiento indebido sea, en ningún caso, una infracción ni conlleve ninguna sanción: los pisotones no forman parte del baile, y aunque en el peor de los casos puedan dar al traste con el interés de los bailarines, y en el mejor de los casos provocar una sonrisa reprobatoria en el acompañante, nunca se nos pitará falta o expulsará de la pista.

En cambio, cuando «el encuentro» sea una competición ludomotriz hablamos de «un juego deportivo», y de «un deporte» cuando esté [institucionalizado]: en contra de la opinión de Suits (1973), los deportes sí pueden considerarse *una especie del género* «juego deportivo», siendo otras *especies* el «casi deporte» (los *Highland games* escoceses, o los *herri kirolak* del País Vasco), el «juego de convivencia» (los juegos tradicionales como el escondite, el campo quemado, la banda atada, el marro...), el «juego de calle» (actividades surgidas de la modificación de deportes como el baloncesto o el fútbol), y el «videojuego».

Esta distribución, tan discutible como lo sean la perspectiva elegida y los rasgos específicos empleados, produce un diagrama menos problemático que el de

Suits porque, al impedir intersecciones espurias entre las categorías, hace posible la reflexión sobre un corpus de actividades a partir de los rasgos de sus prácticas, a partir de sus consecuencias. La tesis de Parlebas, a la que me adhiero y con la que podemos poner un punto y seguido en nuestras reflexiones, es clara: no hay juego sin regulación, no hay juego sin orden, aunque las actividades que son *un puro procedimiento* –entre las que se encuentran los bailes y las danzas, que no suelen entenderse como juegos– carecen de un rasgo tan distintivo (la competición) que hace necesaria la creación de una noción como «juego deportivo». ¡Con razón dice Suits que nos encontramos ante un asunto realmente espinoso!

Los juegos deportivos cuyo principio regulador es la anulación

Como he dicho antes, la actitud lúdica no consiste tanto en actuar de acuerdo a las reglas, como en aceptar las consecuencias de su (in)cumplimiento. Pues bien: también se puede defender que los ordenamientos ludomotores son consecuencia de uno de los dos tipos de consecuencias que una infracción puede conllevar: «la anulación», en el caso de las reglas técnicas, y «la sanción» en el caso de las reglas deónticas. Recordemos que un juego «es un ámbito óntico porque es un ente, y es práctico porque es un ente cuya finalidad intrínseca como ente es regular y hacer posible la acción de juego» (Robles, 1984, p. 92). Asumamos, pues, que el orden emerge porque la regulación funciona, y que la regulación funciona porque las reglas son eficaces en su orientación de la acción humana: por descorazonador que parezca, el deseo de evitación de las consecuencias negativas previstas por sus reglamentos es una explicación plausible de por qué funcionan los juegos, y hasta de por qué su incumplimiento voluntario solo tiene sentido en ciertos juegos (en fútbol y baloncesto, por ejemplo, pero no en voleibol o tenis). Dicho sea de paso, en este asunto de «las faltas tácticas» podría estar más cerca del análisis neutro de Fraleigh (2003) que del ético de Morgan (1987), aunque sólo fuera para abrir otro interesantísimo debate.

Hay deportes en los que *hay que* comportarse tal y como indica *la institución*, en los que la acción está regulada mediante reglas técnicas (en el sentido jurídico) que exigen «como necesarios determinados requisitos para que la acción sea calificable y, por lo tanto, sea una acción de juego» (Robles, 1984, p. 173). En la marcha atlética, por ejemplo, *marchar* consiste en avanzar (lo más rápidamente posible) manteniendo siempre uno de los dos pies apoyados en el suelo. ¿Qué sucede si

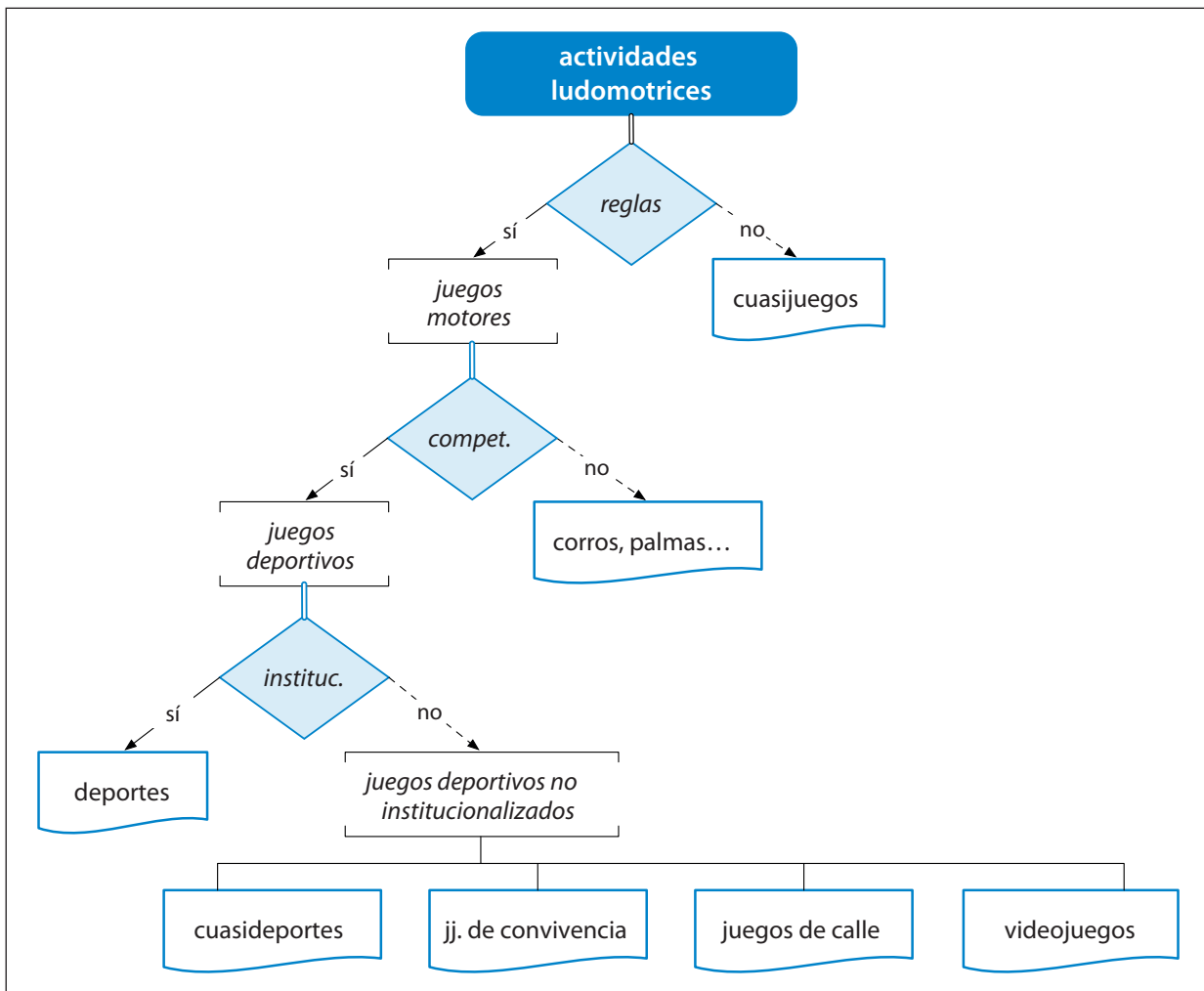


Figura 2. Categorías de situaciones ludomotrices (Parlebas, 2008).

no se hace según lo previsto? Pues que el marchador... ¡no ha marchado, no ha competido!: «La nada es lo que resulta del incumplimiento de la regla procedimental» (p. 179).

El empleo de un procedimiento distinto al reglamentado tiene la misma consecuencia que no haber actuado (la ausencia de marca). Pero ¿no sucede lo mismo con los juegos de palmas? Resulta entrañable ver cómo la voluntad infantil queda subyugada por la necesidad de acabar la secuencia sin fallos, primero, y de acelerar el ritmo hasta el infinito después. Sin embargo, el empeño procedimental de esas niñas que cantan y chocan palmas no tiene ningún *valor añadido*, como sí lo tienen los ritmos bien llevados y las sincronías corporales cuando las ponemos sobre un tapiz de gimnasia rítmica: los juegos dan un valor a los actos que solo existe cuando el juego es creado, un valor que llamamos «marca» y que es la consecuencia *ludojurídica* alrededor de la que se organiza la acción de los juegos deportivos.

Puede resultar extraño, y hasta inaceptable para alguien, llamar juego a la gimnasia, la natación o el atletismo, pero no debemos olvidar que nuestro objetivo es clasificar las situaciones humanas con independencia de su denominación. Los concursos (competición en la que gana quien obtenga la mejor marca) y las carreras (competición en la que gana quien realice complete la tarea en el menor tiempo) son juegos deportivos porque son *situaciones motrices de enfrentamiento codificado*, juegos deportivos que consiguen que la acción discorra dentro de los cauces permitidos dejando sin valor competitivo (anulando) todas aquellas actuaciones que no se atengan a los procedimientos convenidos. Por el contrario, quizás a modo de compensación, el respeto de los procedimientos siempre produce una marca (un tiempo, en el caso de nuestro marchador). Este principio de anulación también se aplica en los concursos: generando una «anulación total» en los concursos atléticos y una «anulación parcial» en los concursos acrobáticos (gimnasia o saltos de trampolín).

Los juegos cuyo principio regulador es la sanción

En otros deportes, en cambio, las reglas que Robles denomina «deónticas, o normas», no estipulan procedimientos necesarios, sino comportamientos debidos: «Una norma es cumplida cuando la conducta o la acción realizada por el sujeto destinatario es un caso de dicha conducta o acción» (p. 182). En estos casos, el ordenamiento lúdico no depende del empleo de unos procedimientos concretos, sino de que los jugadores no superen ciertos límites en lo que parece una aplicación del principio de que *mi libertad acaba donde empieza la de los demás*. La acción resultante puede parecer más libre que en los concursos y las carreras, y en cierto sentido lo es, porque los jugadores pueden elegir tal o cual procedimiento y modalidad de acción, pero deben pagar para ello el precio tasado en caso de infracción: la sanción, esto es, «la privación de algo que comúnmente se considera como un bien» (p. 183). En estos juegos deportivos, como los deportes de combate y los deportes colectivos, no suele haber procedimientos necesarios, pero sí *la necesidad de sancionar* a quien se extralimita, a veces modificando el marcador, con la particularidad de que el respeto de las normas *per se* no produce ninguna marca: como mucho, impide que los demás la obtengan.

Por tanto, hay dos formas de re-orientar la conducta ludomotriz, de ordenar la acción ludomotriz: mediante anulaciones (concursos y carreras) y mediante sanciones (duelos individuales y colectivos), que son otras tantas razones para actuar según las reglas y explicar por qué son posibles los juegos. La *intuición* de Suits (1988) de que hay deportes «que se juzgan» y deportes «que se arbitran» resulta totalmente correcta, y su *incapacidad* para llamar «juego» a los primeros ilustra a la perfección qué son la pertinencia y la especificidad científicas. Con todas las precauciones debidas, nos encontramos ante la misma separación que puede haber entre *lo civil y lo penal*, entre el Derecho que crea procedimientos conducentes a la organización más avanzada de una sociedad (personalidad, familia, propiedad y patrimonio, contrato y responsabilidad...) y el Derecho que regula la potestad punitiva de una sociedad y el control de la libertad de las personas (derechos y deberes, delito, pena...): hay deportes que son básicamente procedimientos (*performances* diría Suits) para alcanzar un resultado que *solo* puede alcanzarse mediante ese procedimiento, y cuya consecuencia es, en principio, *un sello de legalidad* (como un matrimonio, una contratación laboral o la constitución de una empresa); y hay deportes en los que la capacidad de acción es libre siempre y cuando no se traspasen los límites o se vulnere la libertad de acción de los demás (aten-

diendo a principios como los de tipicidad y proporcionalidad, por ejemplo). Un matrimonio indebidamente contraído puede ser anulado, ya que su razón de ser es el acceso a un estado civil, que no es otra cosa que un conjunto de derechos y obligaciones generados *a consecuencia* de un procedimiento bien tramitado, pero un atraco o una agresión no pueden ser anulados, ya que sus resultados (desposesión o lesión) son materiales e irreversibles.

Mutatis mutandis, se pueden distinguir dos grandes modalidades de acción motriz: la ludomotricidad *técnico-jurídica* y la ludomotricidad *deóntico-jurídica*. En la figura 3 se ilustran cuatro grandes categorías de deportes en función de esta lógica jurídico-motriz, congruentes con los principales rasgos pertinentes de las competiciones deportivas (Parlebas, 2001, p. 79): en *las carreras y los concursos atléticos* –competiciones de evaluación objetiva– las infracciones conllevan la anulación total de la acción, que puede tomarse como un único acto de duración muy variable; en *los concursos acrobáticos*, en cambio, la producción motriz puede considerarse una cadena de actos, cada uno susceptible de ser anulado si no se ajusta al código; con respecto a los *duelos*, la diferencia viene dada por su «sistema de tanteo» (Parlebas, 2001, p. 421), ya que en aquellos que son «a tiempo límite» (tenis, voleibol) no existen marcas propiamente dichas (los tantos son siempre consecuencia de sanciones al adversario) y en los que son solo «a tiempo límite» no hay sanciones que afecten a la marca.

Este esquema, suficiente en este nivel de análisis de la naturaleza de los juegos deportivos, debe ser completado, habida cuenta de la riqueza de las manifestaciones ludodeportivas: sabemos, por ejemplo, que hay *carreras-concurso*, como el biatlón individual, en las que la marca (en tiempo) se incrementa con cada tiro fallado o a los corredores se les aumenta la distancia (modalidades de sprint o persecución); o *concursos-carrera*, como los de salto ecuestre, en la que el binomio caballo-jinete también puede recibir puntos si se excede del tiempo concedido; o que en ciertas carreras los participantes pueden ser gratificados con un descuento (en las grandes vueltas ciclistas, por ejemplo); o que en rugby existe el *ensayo de castigo*, aunque su propia definición dé pistas de lo excepcional que resulta.

Los juegos deportivos: palabras que juegan

Con las palabras también se da forma al mundo, y cuando jugamos nos conformamos y aprendemos a conformarnos: nos socializamos. El debate sobre la naturaleza de los juegos es imprescindible para la

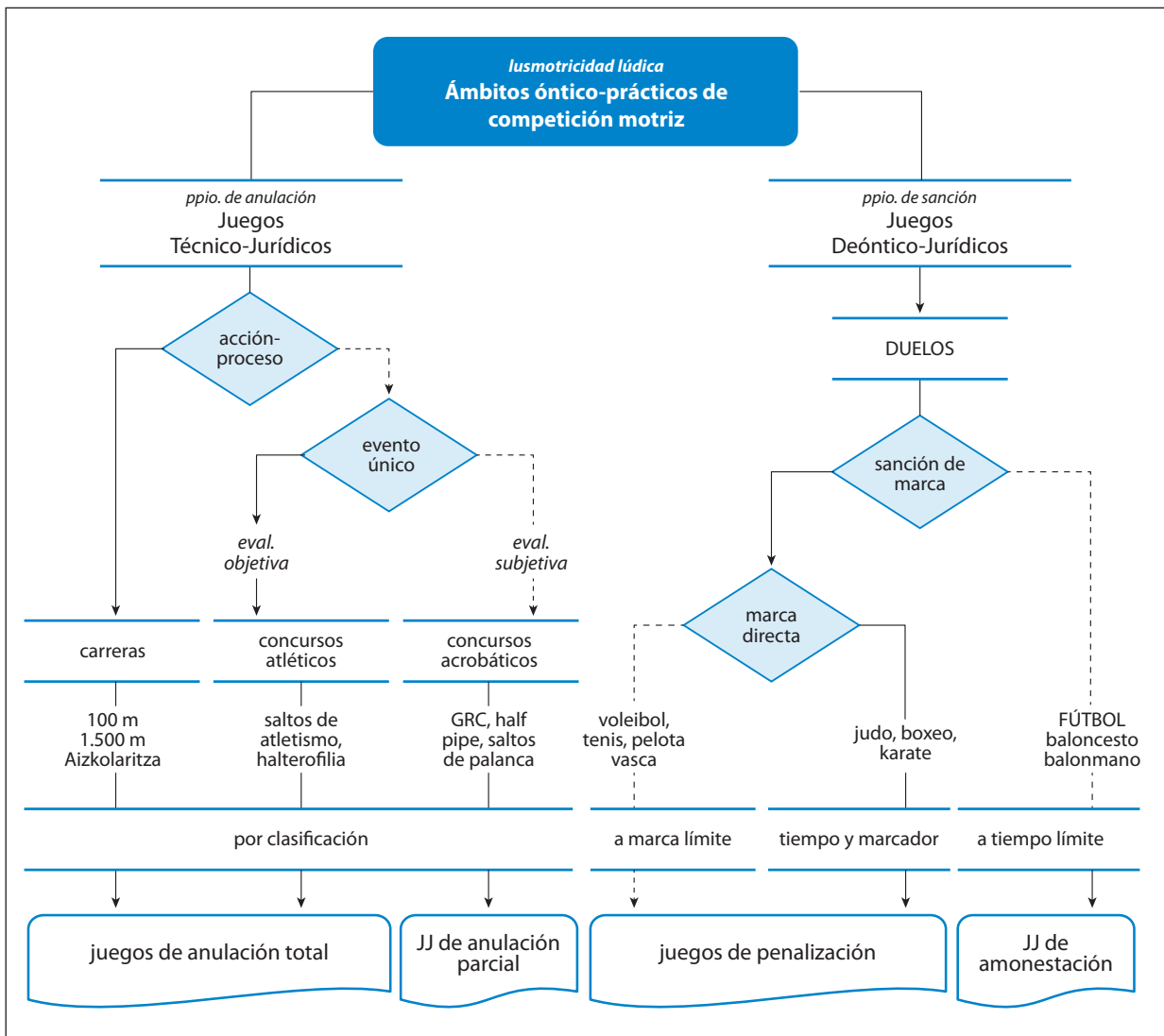


Figura 3. Lógica jurídica de las competiciones deportivas.

educación física, y definir las categorías ludodeportivas con precisión es fundamental, pero ha llegado el momento de darle la razón a Peirce: sólo con definiciones aprenderemos poco, porque conocer los juegos es saber cómo ejerce cada juego su poder, cuáles son las consecuencias de su puesta en marcha y cuáles los posibles efectos de su práctica. Una educación física digna de tal nombre no puede tener como fin la adquisición de técnicas deportivas, o habilidades y destrezas sólo defendibles desde determinados modelos reduccionistas de motricidad; tampoco debe ignorar que las actividades físico-deportivas dejan su impronta en los practicantes desde una edad tan temprana como los 6-8 años (Fernandes, 2010): no es lo mismo practicar danza que natación, judo o balonmano.

La educación física debe aspirar a transformar a las personas, por lo que tiene que apuntar lo más alto posible: a la acción significativa y a su comprensión, a la

decisión y al autocontrol, ofreciendo oportunidades para reconocer y superar, por ejemplo, la ambivalencia relacional, como en las cuatro esquinas y en otros muchos juegos paradójicos (Parlebas, 2011), o para entender, defender y disfrutar de las certidumbres que ofrece una institución, como en el baloncesto. Los juegos deportivos nos permiten recorrer los tres niveles de transferencia de los que nos habla Parlebas (2001, p. 459) también desde el punto de vista iusmotor: en primer lugar, la conducta ludomotriz competente, la competencia ludomotriz, depende de una *inteligencia dirimente* que podemos tomar como un modo de inteligencia puesta en marcha (Parlebas, 1999, p. 180) que es específico de cada actividad; en segundo lugar, los juegos deportivos pueden agruparse en función del tipo de consecuencia jurídica que los caracteriza (anulación o sanción), dando pie a la educación de dos modos acción y relación diferentes; finalmente, el carácter

óntico-jurídico de los juegos nos permite reflexionar sobre la propia naturaleza de los fenómenos sociales, sobre su historia y su organización, sobre los derechos y los deberes, sobre la división de poderes y el imperio de la ley, sobre democracia y responsabilidad, sobre los pueblos y los Estados, los súbditos y los ciudadanos...

Los juegos, como hemos visto, son palabras que hacen jugar, pero una vez *in-corporadas* en forma de «esquema corporal» (Parlebas, 2001, p. 202) orientan nuestra relación con el mundo de una manera tan pro-

funda y sutil que llegamos a sentir como natural: los juegos son, en realidad, palabras *que juegan con nosotros*, ya sea desde la tradición o desde la institución. La perspectiva iusmotriz que he expuesto ayuda a definir «juego» y «deporte», porque identifica con claridad su naturaleza, aunque mi verdadera esperanza es que también sirva para comprender mejor a esos aventureros que aceptan con nobleza el duelo o buscan con locura una diagonal imposible espoleados, simplemente, por la magia de las palabras.

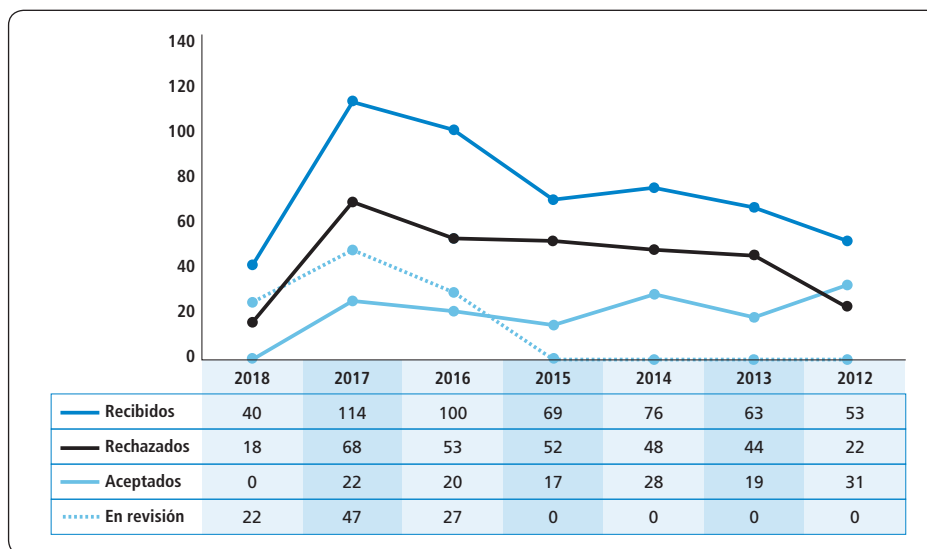
BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words* (Vol. Londres): Oxford University Press.
- Brown, A. (2003). A short history of soccer. Retrieved 15 de mayo de 2006, from <http://www.soccer.mistral.co.uk/hist1.htm>
- Cagigal, J. M. (1981). ¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante). Madrid: Miñón.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Curry, G. (2001). *Football: a study in diffusion*. (Tesis doctoral), University of Leicester.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandes, E. (2010). *Représentations du corps et spécialisation sportive précoce*. (Tesis doctoral), Université de Picardie Jules Verne, Amiens.
- Fraleigh, W. P. (2003). Intentional rules violations - One more time. *Journal of the Philosophy of Sport*, 30 (2), 166-176.
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist, New Series*, 66 (6, Part 2: The Ethnography of Communciation), 133-136.
- Goulstone, J. (2001). *Football's secret history*. Londres: 3-2 Books.
- Hayek, F. (1994). *Derecho, legislación y libertad: una nueva formulación de los principios liberales de la justicia y de la economía política. Vol.1, Normas y orden* (3ª ed.). Madrid: Unión editorial.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: PUF.
- Lara Peinado, F., & Lara González, F. (2009). *Los primeros códigos de la humanidad*. Madrid: Tecnos.
- Mauss, C. (1934). Les Techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32 (3-4).
- Morgan, W. J. (1987). The Logical incompatibility thesis and rules: a reconsideration of formalism as an account for games. *Journal of the Philosophy of Sport*, XIV, 1-20.
- Morgan, W. J., & Meier, K. V. (Eds.). (1995). *Philosophic inquiry in sport* (2ª ed.). Champaign (IL): Human Kinetics.
- Naismith, J. (1941). *Basketball. Its origin and development*. Nueva York: Association Press.
- Parlebas, P. (1985). La dissipation sportive. *Culture Technique*, 19-37.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice*. Paris: INSEP-Publications.
- Parlebas, P. (2008). Un ludorama exubérant. In D. Lobjoias (Ed.), *Jeux traditionnels et populaires de Picardie et du Nord-Pas-de-Calais*.
- Parlebas, P. (2011). Jeux paradoxaux et compétition partageante. *Vers l'éducation nouvelle* (542), 44-61.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Cencia, acción y educación física*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Parlebas, P., & Boutin, M. (2012a). Classification des jeux. *Les cahiers de l'animation vacance loisirs*, 78, 28-33.
- Parlebas, P., & Boutin, M. (2012b). Le défi du jeu. *Les cahiers de l'animation vacance loisirs*, 79, 28-33.
- Raz, J. (1991). *Razón práctica y normas*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Robles, G. (1984). *Las reglas del derecho y las reglas de los juegos*. Palma de Mallorca: Universidad de Palma de Mallorca.
- Saussure, F. d. (1987). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Schomoll, P. (2013). Relire Jacques Henriot à l'ère de la société ludique et des jeux vidéo. *Sciences du jeu*, (1), 10. <https://journals.openedition.org/sdj/271>
- Searle, J. R. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. R. (2017). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. Barcelona: Paidós.
- Suits, B. (1973). The elements of sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 48-64.
- Suits, B. (1988). Tricky Triad - Games, Play, and Sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 15, 1-9.

Resumen de Visibilidad, Calidad Editorial y Científica e Impacto de CCD (modificado a partir de la Tabla Resumen de la Memoria Anual de CCD).

Visibilidad	ISI Web of Science, SCOPUS, EBSCO, IN-RECS, DICE, LATINDEX, REDALYC, DIALNET, RESH, COMPLUDOC, RECOLECTA, CEDUS, REDINET, SPORTDISCUS, MIAR, PSICODOC, CIRC, DOAJ, ISOC, DULCINEA, SCIRUS, WORLDCAT, LILACS, GTBib, RESEARCH GATE, SAFETYLIT, REBIUN, Universal Impact Factor, Index Copernicus, Genamics, e-Revistas, Cabell's Directory, SJIF, ERIH PLUS, DLP, JOURNALS FOR FREE, BVS, PRESCOPUS RUSSIA, JournalTOCs, Viref, Fuente Académica Plus, ERA
Calidad	<p>REDALYC: Superada</p> <p>LATINDEX: (33/33)</p> <p>CNEAI: 18/18</p> <p>ANECA: 22/22</p> <p>ANEP: Categoría A</p> <p>CIRC (2011-12): Categoría B</p> <p>Valoración de la difusión internacional (DICE): 14.25</p> <p>DIALNET: gB</p> <p>MIAR: ICDS 2013 (9.454), 2014 (9.500), 2015 (9.541), 2016 (9.6)</p> <p>ARCE 2014 (FECYT): Sello de calidad</p> <p>Proceso de indexación en Thompson Reuters: (iniciado)</p> <p>ERIH PLUS (European Reference Index for Humanities and Social Sciences): Indexada</p>
Impacto	<p>SCOPUS: 0.123 (SJR). Índice H: 4</p> <p>IN-RECS Educación (2010): 0.196. Primer cuartil. Posición: 20/166 (2011): 0.103. Segundo cuartil. Posición: 47/162</p> <p>Índice H (2001-10): 7. Índice G: 9. Posición 33/127</p> <p>Índice H (2002-11): 8. Mediana H: 11. Posición 10/20</p> <p>RESH Actividad física y deportiva (2005-2009): 0.125. Posición: 5/35</p> <p>Posición por difusión: 5/35</p> <p>Valoración expertos: Sin puntuación</p> <p>Universal Impact Factor (2012): 1.0535</p> <p>Index Copernicus ICV 2013: 5.74</p> <p>Scientific Journal Impact Factor SJIF 2013: 4.429</p> <p>Emerging Sources Citation Index (ESCI)</p> <p>Nivel CONICET (Res. 2249/14): Grupo 1</p>
Redes sociales	Twitter

ESTADÍSTICAS



LISTA REVISORES CCD N° 38

José Pérez Triviño
 Antonio Sánchez Pato
 Andreu Camps Povill
 Raul Francisco Sebastian Solanes

Emmanuel Macedo
 Francisco Javier Lopez Frias
 Terry McMurtry
 Joseba Etxebeste Otegi
 Shawn Klein
 Òscar Chiva-Bartoll

Thomas Rorke
 Emanuele Isidori
 Xavier Gimeno Monfort
 Mafaldo Maza Dueñas
 José Alonso Roque
 José Devis Devis

Normas de presentación de artículos en CCD

La Revista *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD) considerará para su publicación trabajos de investigación relacionados con las diferentes áreas temáticas y campos de trabajo en Educación Física y Deportes que estén científicamente fundamentados. Dado el carácter especializado de la revista, no tienen en ella cabida los artículos de simple divulgación, ni los que se limitan a exponer opiniones en vez de conclusiones derivadas de una investigación contrastada. Los trabajos se enviarán telemáticamente a través de nuestra página web: <http://ccd.ucam.edu>, en la que el autor se deberá registrar como autor y proceder tal como indica la herramienta. La revista no cobra a los autores por procedimientos de publicación ni por el envío de manuscritos.

CONDICIONES

Todos los trabajos recibidos serán examinados por el Editor y por el Comité de Redacción de *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD), que decidirán si reúne las características indicadas en el párrafo anterior para pasar al proceso de revisión por pares a doble ciego por parte del Comité Asesor. Los artículos rechazados en esta primera valoración serán devueltos al autor indicándole los motivos por los cuales su trabajo no ha sido admitido. Así mismo, los autores de todos aquellos trabajos que, habiendo superado este primer filtro, no presenten los requisitos formales planteados en esta normativa, serán requeridos para subsanar las deficiencias detectadas en el plazo máximo de una semana (se permite la ampliación a dos siempre y cuando se justifique al Editor). La aceptación del artículo para su publicación en *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD) exigirá el juicio positivo de los dos revisores y, en su caso, de un tercero. La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna; los derechos de edición son de la revista y es necesario su permiso para cualquier reproducción. En un plazo de cuatro meses se comunicará al autor la decisión de la revisión.

ENVÍO DE ARTÍCULOS

El artículo se enviará a través de la url: <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/login>. En el siguiente enlace se encuentra el manual de ayuda para los autores en el proceso de envío de artículos (http://ccd.ucam.edu/documentos/manual_info_autores.pdf). Todo el texto debe escribirse en página tamaño DIN A4, preferiblemente en "times" o "times new roman", letra a 12 cpi y con interlineado sencillo (incluyendo las referencias) y márgenes de 1 pulgada (2.54 cms) por los cuatro lados de cada hoja, utilizando la alineación del texto a izquierda y derecha (justificada). La extensión máxima recomendada no deberá sobrepasar las 7000 palabras incluyendo Figuras y Tablas. Las páginas deben numerarse consecutivamente con los números en la esquina inferior derecha, sin separación entre párrafos.

- En la primera página¹ del manuscrito deben ir los siguientes elementos del trabajo: título del artículo en español y en inglés (en minúscula ambos), y un resumen del trabajo en español y en inglés, más las palabras claves en español e inglés. Por este orden, o el contrario si el artículo está en inglés. Al final de los títulos no se incluye punto.
- En la segunda página se iniciará el texto completo del artículo. El cuerpo de texto del trabajo deberá empezar en página independiente de la anterior de los resúmenes y con una indicación clara de los apartados o secciones de que consta, así como con una clara jerarquización de los posibles sub-apartados.
- El primer nivel irá en negrita, sin tabular y minúscula.
- El segundo irá en cursiva sin tabular y minúscula.
- El tercero irá en cursiva, con una tabulación y minúscula.

TIPOS DE ARTÍCULOS QUE SE PUEDEN SOMETER A EVALUACIÓN EN CCD

INVESTIGACIONES ORIGINALES²

Son artículos que dan cuenta de un estudio empírico original configurado en partes que reflejan los pasos seguidos en la investigación.

Título. Se recomiendan 10-12 palabras. Debe ser informativo del contenido y tener fuerza por sí mismo, pues es lo que aparecerá en los índices

¹ Es importante que no se incluyan los nombres de los autores ni su filiación. Esta información ya se incluirá en el Paso 3 del envío en la web.

² Las características y normas de presentación de las *Investigaciones originales* se han elaborado a partir de las utilizadas en la *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)* (doi:10.5232/ricyde) (<http://www.ricyde.org>). Sin embargo, se observan diferencias evidentes en cuanto al formato.

informativos y llamará la atención de los posibles lectores. Debe procurarse la concisión y evitar un excesivo verbalismo y longitud que no añada información. Se escribirá en minúscula tanto en español como en inglés.

Resumen

- Debe reflejar el contenido y propósito del manuscrito.
- Si es la réplica del trabajo de otro autor debe mencionarse.
- La longitud no debe sobrepasar los 1200 caracteres (incluyendo puntuación y espacios en blanco), que equivalen a unas 150-250 palabras aproximadamente.
- En estas 150-250 palabras debe aparecer: el problema, si es posible en una frase; los participantes, especificando las principales variables concernientes a los mismos (número, edad, género, etc.); la metodología empleada (diseño, aparatos, procedimiento de recogida de datos, nombres completos de los test, etc.); resultados (incluyendo niveles estadísticos de significación) y conclusión e implicaciones o aplicaciones.
- Palabras clave: las 4 o 5 palabras que reflejen claramente cuál es el contenido específico del trabajo y no estén incluidas en el título (puede utilizar el Tesouro). Solo la primera palabra se escribirá con capital. Se separarán con comas y al final se incluirá un punto.

Introducción. Problema del que se parte, estado de la cuestión y enunciado del objetivo e hipótesis de la investigación.

- Se debe introducir y fundamentar teóricamente el problema de estudio y describir la estrategia de investigación. En el último párrafo se debe establecer lo que va a llevar a cabo.
- Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra se usarán las cursivas, sin subrayar, ni negritas, ni mayúsculas. Se evitará también, en lo posible, el uso de abreviaturas, que no se usarán en los títulos de los artículos o revistas. Tampoco se admite el uso de las barras y/o, alumnos/as: habrá que buscar una redacción alternativa. En documentos aparte, se presentan las directrices generales de estilo para los informes que utilicen el sistema internacional de unidades.

Método. Descripción de la metodología empleada en el proceso de la investigación. En esta sección deberían detallarse suficientemente todos aquellos aspectos que permitan al lector comprender qué y cómo se ha desarrollado la investigación. La descripción puede ser abreviada cuando las técnicas suficientemente conocidas hayan sido empleadas en el estudio. Debe mostrarse información sobre los participantes describiendo sus características básicas y los controles utilizados para la distribución de los participantes en los posibles grupos. Deben describirse los métodos, aparatos, procedimientos y variables con suficiente detalle para permitir a otros investigadores reproducir los resultados. Si utilizan métodos establecidos por otros autores debe incluirse la referencia a los mismos. No olvidar describir los procedimientos estadísticos utilizados. Si se citan números menores de diez se escribirán en forma de texto, si los números son iguales o mayores de 10 se expresarán numéricamente.

Este apartado suele subdividirse en sub-apartados:

- **Participantes.** Debe describirse la muestra (número de personas, sexo, edad, y otras características pertinentes en cada caso) y el procedimiento de selección. Además, en aquellos estudios realizados con humanos o animales es obligatorio identificar el comité ético que aprobó el estudio.
- **Instrumentos.** Especificar sus características técnicas y/o cualitativas.
- **Procedimiento.** Resumir cada paso acometido en la investigación: instrucciones a los participantes, formación de grupos, manipulaciones experimentales específicas. Si el trabajo consta de más de un experimento, describa el método y resultados de cada uno de ellos por separado. Numerarlos: Estudio 1, Estudio 2, etc.

Resultados. Exposición de los resultados obtenidos. Los resultados del estudio deberían ser presentados de la forma más precisa posible. La discusión de los mismos será mínima en este apartado. Los resultados se podrán presentar en el texto, en Tablas o Figuras. Las Figuras son exposiciones de datos en forma no lineal mediante recursos icónicos de cualquier género. Las Tablas son un resumen organizado de palabras o cifras en líneas o renglones. Tanto las Figuras como en las Tablas no deben denominarse de ninguna otra manera. No se incluirán los mismos datos que en el texto, en las tablas o en las figuras. Las Figuras y Tablas irán siendo introducidas

donde corresponda en el texto, con su numeración correlativa (poniendo la leyenda de las Figuras en su parte inferior y la leyenda de las Tablas en su parte superior). Solo se pondrán las estrictamente necesarias. Mantener las tablas simples sin líneas verticales (por ejemplo Tabla 1 y Tabla 2). El tamaño de la fuente en las tablas podrá variar en función de la cantidad de datos que incluya, pudiéndose reducir hasta 8 cpi máximo.

Cuando se expresen los datos estadísticos, las abreviaturas deben ir en cursiva, así como al utilizar el *p*-valor (que irá siempre en minúscula). Por ejemplo: *p*, *F*, *gl*, *SD*, *SEM*, *SRD*, *CCI*, *ICC*. Es necesario que antes y después del signo igual (=) se incluya un espacio. Se debe incluir un espacio también cuando entre el número y la unidad de medida (7 Kg y no 7Kg), pero no se incluirá dicho espacio entre el número y el signo de porcentaje (7% y no 7 %).

Tabla 1. Ejemplo 1 de tabla para incluir en los artículos enviados a CCD.

	P5	POT	SDT	SDS	SDI	EQG	SDT	ENF
MT	9,1	21,2	9,1	6,1	92,0	63,6	9,0	33,3
ED	33,3	13,3	16,7	6,7	23,0	70,0	16,6	26,7

Leyenda: MT= Indicar el significado de las abreviaturas.

Tabla 2. Ejemplo 2 de tabla para incluir en los artículos enviados a CCD.

Nombre 1	Ítem 1. Explicación de las características del ítem 1 Ítem 2. Explicación de las características del ítem 2 Ítem 3. Explicación de las características del ítem 3
Nombre 2	Ítem 1. Explicación de las características del ítem 1 Ítem 2. Explicación de las características del ítem 2 Ítem 3. Explicación de las características del ítem 3

Discusión. Interpretación de los resultados y sus implicaciones. Este apartado debe relacionar los resultados del estudio con las referencias y discutir la significación de lo conseguido en los resultados. No debe incluirse una revisión general del problema. Se centrará en los resultados más importantes del estudio y se evitará repetir los resultados mostrados en el apartado anterior. Evitar la polémica, la trivialidad y las comparaciones teóricas superficiales. La especulación es adecuada si aparece como tal, se relaciona estrechamente con la teoría y datos empíricos, y está expresada concisamente. Identificar las implicaciones teóricas y prácticas del estudio. Sugerir mejoras en la investigación o nuevas investigaciones, pero brevemente.

Conclusiones. Recapitulación de los hallazgos más importantes del trabajo para el futuro de la investigación. En algunos casos, las conclusiones pueden estar incluidas como sub-apartado de la discusión. Sólo deben relacionarse conclusiones que se apoyen en los resultados y discusión del estudio. Debe comentarse la significación del trabajo, sus limitaciones y ventajas, aplicación de los resultados y trabajo posterior que debería ser desarrollado.

Referencias

Durante el texto

- Las citas literales se realizarán en el texto, poniendo tras la cita, entre paréntesis, el apellido del autor (en minúsculas), coma, el año del trabajo citado, coma y la página donde se encuentra el texto: (Sánchez, 1995, 143).
- Si se desea hacer una referencia genérica en el texto, es decir, sin concretar página a los libros o artículos de las referencias, se puede citar de la forma siguiente: paréntesis, apellido del autor en minúsculas, coma y año de edición: (Ferro, 1995). Las referencias citadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias.
- Las citas entre paréntesis deben seguir el orden alfabético.
- Siempre que la cita esté incluida en paréntesis: se utilizará la "&". Cuando la cita no está incluida en paréntesis siempre se utilizará la "y". Las citas de dos autores van unidas por "y" o "&", y las citas de varios autores acaban en coma e "y" o "&". Ejemplo: Fernández y Ruiz (2008) o Moreno, Ferro, y Díaz (2007).
- Las citas de más de dos autores deben estar completas la primera vez que se citan, mientras que en citas sucesivas solo debe figurar el primer autor seguido de "et al.". Ejemplo: Fernández et al. (2007). Cuando se citen a dos autores con el mismo apellido, estos deberán ir precedidos por las iniciales de los correspondientes nombres.
- Cuando el mismo autor haya publicado dos o más trabajos el mismo año, deben citarse sus trabajos añadiendo las letras minúsculas a, b, c... a la fecha. Ejemplo: Ferro (1994 a, 1994 b).

Al final del artículo

Las presentes normas son un modelo abreviado de las establecidas por la APA 6ª ed., Los autores se ordenan por orden alfabético, con independencia del número de los mismos. Cuando son varios, el orden alfabético lo determina, en cada trabajo, el primer autor, después el segundo, luego el tercero y así sucesivamente.

Es obligado utilizar el DOI (Digital Object Identifier) en las citas bibliográficas de los artículos y publicaciones electrónicas:

Ruiz-Juan, F., Zarauz, A., & Flores-Allende, G. (2016). Dependence to training and competition in route runners. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 11(32), 149-155. doi:10.12800/ccd.v11i32.714

Las citas de varios autores estarán separadas por coma e "&". Algunos ejemplos son los siguientes:

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (1998). Título del artículo. *Título de la revista*, xx(x), xxx-xxx. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.714>

Autor, A. A. (1998). *Título del trabajo*. Lugar: Editorial.

Autor, A. A., & Autor, B. B. (1994). Título del capítulo. En A. Editor, B. Editor, y C. Editor. (Eds.), *Título del libro* (pp. xxx-xxx). Lugar: Editorial.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (en prensa). Título del artículo. *Título de la revista*.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (2000). Título del artículo. *Título de la revista*, xx(x), xxx-xxx. Tomado el mes, día, y año de la consulta en la dirección electrónica.

Además, para la correcta referenciación habrá que considerar:

- Aunque haya dos autores, se pone coma antes de la "&".
- Después de ":" (dos puntos) se empieza con Mayúscula.
- Sólo se escribe en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título. Sin embargo, para los títulos de las revistas se capitaliza la primera letra de cada palabra fundamental.

Agradecimientos. Se colocarán en la aplicación en el espacio definido para tal fin.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Los artículos de revisión histórica contemplarán a modo de referencia los siguientes apartados: introducción, antecedentes, estado actual del tema, conclusiones, aplicaciones prácticas, futuras líneas de investigación, agradecimientos, referencias, y tablas / figuras. Las revisiones sobre el estado o nivel de desarrollo científico de una temática concreta deberán ser sistemáticas y contar con los apartados y el formato de las *investigaciones originales*.

CALLE LIBRE

Esta sección de *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD) admitirá ensayos, correctamente estructurados y suficientemente justificados, fundamentados, argumentados y con coherencia lógica, sobre temas relacionados con el deporte, que tengan un profundo trasfondo filosófico o antropológico que propicie el avance en la comprensión del deporte como fenómeno genuinamente humano. Pretende ser una sección dinámica, actual, que marque la línea editorial y la filosofía del deporte que subyace a la revista. No precisa seguir el esquema de las investigaciones originales pero sí el mismo formato.

CARTAS AL EDITOR JEFE

Cultura_Ciencia_Deporte (CCD) pretende ser un órgano de opinión y discusión para la comunidad científica del área de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En este apartado se publicarán cartas dirigidas al Editor Jefe de la revista criticando y opinando sobre los artículos publicados en los números anteriores. El documento será remitido al autor del artículo para que, de forma paralela, pueda contestar al autor de la carta. Ambas serán publicadas en un mismo número. La extensión de las cartas no podrá exceder de las dos páginas, incluyendo bibliografía de referencia, quedando su redacción sujeta a las indicaciones realizadas en el apartado de Envío de artículos. Cada carta al director deberá adjuntar al principio de la misma un resumen de no más de cien palabras. El Comité de Redacción se reserva el derecho de no publicar aquellas cartas que tengan un carácter ofensivo o, por otra parte, no se ciñan al objeto del artículo, notificándose esta decisión al autor de la carta. Seguirán el mismo formato que las *Investigaciones originales*.

TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

En virtud de lo establecido en el artículo 17 del Real Decreto 994/1999, por el que se aprueba el Reglamento de Medidas de Seguridad de los Ficheros Automatizados que contengan Datos de Carácter Personal, así como en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, la Dirección de *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD) garantiza el adecuado tratamiento de los datos de carácter personal.

CCD Manuscripts submission guidelines

Cultura_Ciencia_Deporte (CCD) will consider research studies related to the different areas of Physical Activity and Sport Sciences, which are scientifically based. Given the specialized nature of the journal, popular articles will not be accepted, nor will those limited to exposing opinions without conclusions based on academic investigation. Papers should be sent electronically through our website: <http://ccd.ucam.edu>, where the author must register as an author and proceed as indicated by the tool. The Journal does not charge Article Processing Charges (APCs) to its authors for publication or submission.

CONDITIONS

All manuscripts received will be examined by the Editorial Board of *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)*. If the manuscript adequately fulfills the conditions defined by the Editorial Board, it will be sent on for the anonymous peer review process by at least two external reviewers, who are members of the Advisory Committee. The manuscripts rejected in this first evaluation will be returned to the author with an explanation of the motives for which the paper was not admitted or, in some cases, with a recommendation to send the manuscript to a different journal that would be more related to the subject matter. Likewise, the authors of those manuscripts that having passed this first filtering process may be subsequently required to alter any corrections needed in their manuscript as quickly as possible. Throughout this process, the manuscript will continue to be in possession of the journal, though the author may request that his/her paper be returned if so desired. The acceptance of an article for publication in the *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)* implies the author's transfer of copyright to the editor, to allow the paper to be reproduced or published in part or the entire article without the written authorization of the editor. Within four months the outcomes from any paper submitted will be communicated to the author.

SUBMISSION

Manuscripts must be submitted via <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/login>. In the following link, you can find the help manual for authors in the submission process (http://ccd.ucam.edu/documentos/manual_info_autores-english.pdf). Everything should be typed on paper size DIN A4 and preferably in Times or Times New Roman, 12 points, with single space (including references) and not exceeding 57 lines per page. Margins should be typed at 1 inch (2.54 cm) on the four sides of each page and text must be justified (alignment to left and right). The paper should not exceed 7000 words including figures and tables. The pages must be numbered consecutively with numbers in the lower right hand corner. Paragraphs should not be separated.

- On the first page of the article, the following elements should be presented: title in Spanish and English (both in lowercase), and an abstract of the work in Spanish and English, plus the key words in Spanish and English, in this order, or the opposite if the item is in English. A full stop should not be included at the end of the title.
- The full text of the article should begin on the third page, separate to the abstracts with a clear indication of the paragraphs or sections and with a clear hierarchy of possible sub-paragraphs.
- The first level should be in bold, without tabulating and lowercase.
- The second should be in italics without tabulating and lowercase.
- The third should be in italics, with tabulation and lowercase.

TYPE OF PAPERS THAT CAN BE SUBMITTED FOR EVALUATION IN CCD

ORIGINAL RESEARCH

These are articles that account for an empirical study set in original parts that reflect the steps taken in the investigation.

Title. 10-12 words are recommended. Since it will be shown on the index information, the title should be informative itself and call the attention of potential readers. The title must be concise and avoid being over long.

Abstract

- a) Should reflect the content and purpose of the manuscript.
- b) If the paper is reproducing another author's work, it should be acknowledged.
- c) The length should not exceed 1200 characters (including spaces), which is equivalent to about 150-250 words.

- d) The abstract should include: the problem, if possible in one sentence. Participants, identifying the main variables (number, age, gender, etc.), methodology (design, equipment, procedure data collection, full names of tests, etc.). Results (including levels of statistical significance), conclusions and implications or applications.
- e) Key words: 4 or 5 words that reflect the specific content of the work (in italics and not included in the title). Only the first word is written with a capital letter. Words should be separated with commas, and a full stop at the end of a sentence.

Introduction

- State the problem of the investigation and the aim and hypothesis of the work.
- The research problem should be substantiated theoretically, describing the experimental approach to the problem. In the last paragraph, the aim of the work should be established clearly.
- Use italics to show relevant information. Underline, bold or capital letters are not allowed. The use of abbreviations should be as minimum as possible. See the International System of Units for general style guidelines International System of Units.

Method. Description of the methodology used in the research process.

This section should be detailed enough to allow the reader to understand all aspects regarding what and how the research has been developed. Well known techniques used within the study should be abbreviated. Information about the participants must be displayed to describe their basic characteristics and criteria used for the distribution of participants in any group. The experiment must be reproducible by others and methods, devices, procedures and variables must be detailed. Methods used by other authors should include a reference. All statistical procedures must be described. Numbers lower than ten should be in the form of text, if the numbers are equal to or greater than ten, they should be expressed numerically. The method is usually divided into subsections:

- **Participants.** The sample's characteristics (number, sex, age and other relevant characteristics in each case) and selection process. Studies involving humans or animals must cite the ethical committee that approved the study.
- **Instruments.** Specify technical characteristics.
- **Procedure.** Summarize each step carried out in the research: instructions to the participants, groups, and specific experimental manipulations. If the study involves more than one experiment, describe the method and results of each of them separately. Numbered, Study 1, Study 2, etc.

Results. The results must be presented as accurately as possible. The discussion should be minimal and reserved for the Discussion section. The results may be presented as text, tables or figures. Tables are to be used as a summary of words or numbers arranged in rows or lines. Do not include the same information in the text as used in the tables or figures. Figures and Tables will be introduced in the text where appropriate, with their corresponding numbers (using a legend for the figures at the bottom and a legend for the tables at the top). Use the minimum number of figures and tables as possible and keep them simple without vertical lines (e.g., Table 1 and Table 2). The font size in the tables may vary depending on the amount of data that is included, and can be illustrated up to 8 cpi as a maximum.

To report statistical data, abbreviations should be in italics, as well as when using the p-value (which should always be in lowercase). For example: *p*, *F*, *gl*, *SD*, *SEM*, *SRD*, *ICC*, *ICC*. It is necessary to include a space before and after the equal sign (=). A space must be included also between the number and the unit of measure (not 7Kg but 7 Kg), conversely the space between the number and the percentage sign should not be included (7% and 7% do not).

Table 1. Example table 1 to include articles sent to CCD.

	P5	POT	SDT	SDS	SDI	EQG	SDT	ENF
MT	9,1	21,2	9,1	6,1	92,0	63,6	9,0	33,3
ED	33,3	13,3	16,7	6,7	23,0	70,0	16,6	26,7

Note: P5= Write the meaning of abbreviations.

Table 2. Example table 2 to include articles sent to CCD.

Name 1	Item 1. Explanation of the characteristics of the item 1 Item 1. Explanation of the characteristics of the item 2 Item 1. Explanation of the characteristics of the item 3
Name 2	Item 1. Explanation of the characteristics of the item 1 Item 1. Explanation of the characteristics of the item 2 Item 1. Explanation of the characteristics of the item 3

Discussion. The discussion is an interpretation of the results and their implications. This section should relate the results of the study to theory, and or, previous research with references and discuss the significance of what has been achieved. A general review of the problem must not be included. The discussion will be focused on the most important results of the study and avoid repeating the results shown in the previous paragraph. Avoid controversy, triviality and comparisons theoretical surface. Speculation is appropriate if it appears as such and is closely related to the theory and empirical data. Identify theoretical and practical implications of the study. Suggest improvements in the investigation or further investigation, but briefly.

Conclusions. Summarize the most important findings of the work for future research. In some cases, findings may be included as a subsection of the discussion. Only conclusions supported by the results of the study and discussion must be presented. The significance of the work, its limitations and advantages, the application of results and future lines of investigation should be presented.

References

Through the text

- The literal references will be made in the text, after being reference in parentheses, the author's last name (lowercase), coma, the year of the cited work, coma and page where the text: (Sanchez, 1995, 143).
- If you want to make a generic reference in the text, i.e. without specifying the page of the book or article, it should be cited as follows: the author's name in lowercase, coma and year of publication in parentheses: (Ferro, 1995).
- References cited in the text should appear in the reference list.
- The references included in the same parentheses should be in alphabetical order.
- Whenever the reference is included in parentheses: the "&" will be used. When the reference is not included in parentheses, "and" should always will be used. The references of two authors are linked by "and" or "&", and references from various authors end up in a coma plus "and" or "&". For example: Fernandez and Ruiz (2008) or Moreno, Ferro, and Diaz (2007).
- References of more than two authors should be complete when it is first mentioned, while in subsequent citations only the first author should appear followed by "et al." For example: Fernandez et al. (2007).
- When citing two authors with the same name, the initials of the relevant names must precede them.
- When the same author published two or more pieces of work in the same year, their work should add in the lowercase letters a, b, c. For example: Ferro (1994a, 1994b).

At the end of the manuscript - References list

Authors are listed in alphabetical order, independently of the number. When various authors are listed, the alphabetical order should be determined in each work by the first author, then the second, then the third successively.

References should use the DOI (Digital Object Identifier) in the bibliographic citations of articles and electronic publications:

Ruiz-Juan, F., Zarauz, A., & Flores-Allende, G. (2016). Dependence to training and competition in route runners. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 11(32), 149-155. doi:10.12800/ccd.v11i32.714

References of various authors will be separated by a comma and "&". Some examples as follows:

Author, A. A.; Author, B. B., & Author, C. C. (1998). Title. *Journal*, xx(x), xxx-xxx.

Author, A. A. (1998). Title. City: Publisher.

Author, A. A., & Author, B. B. (1994). Title. In A. Editor, B. Editor, & C. Editor. (Eds.),

Book title (pp. xxx-xxx). City: Publisher.

Author, A. A.; Author, B. B., & Author, C. C. (in press). Title. *Journal*.

Author, A. A.; Author, B. B., & Author, C. C. (2000). Title. *Journal*, xx(x), xxx-xxx. Taking month, day and year when the electronic address was consulted.

In addition, for correct referencing:

- If there are two authors, add a comma before "&".
- After a ":" (colon) a capital letter should be used.
- Just type the uppercase for the first letter of the first word of the title for a Book reference. However, titles of journal references are capitalized, using the first letter of each key word.

ACKNOWLEDGMENTS

Acknowledgements must be placed in the space set out for this purpose.

REVIEW ARTICLES

Historical review articles should use the following sections as a reference: Introduction, Background, Current state of subject, Conclusions, Practical applications, Future lines of research, Acknowledgments, References, and Tables/Figures. Reviews on the status of an issue should be systematic and have the same sections and style from *original research*.

ESSAYS

This section of *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)* is dedicated to critiques and constructive evaluations of any current subject matter in the knowledge area encompassed by the journal. It aims to be a dynamic section, current, and to the style of the editorial as well as taking on the philosophy of the journal. It does not need to follow the pattern of original research but must use the same format.

LETTERS TO THE EDITOR

The intent of the *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)* is to provide the opportunity for opinion and discussion in the community of Physical Activity and Sport Sciences. In this section, letters that are directed to the Editor In-Chief of the journal that critique articles that were published in previous issues of the journal, will be published. The document will also be forwarded to the author of the article so that they can likewise respond to the letter. Both will be published in the same issue. The length of the letters may not exceed two pages, including references, and the norms are the same as those mentioned in the submission section. Each letter to the editor should include a summary of 100 words or less at the beginning. The Editorial Board reserves the right to not publish any letters that are offensive or that do not focus on the article's subject matter. Authors will be notified of this decision.

TREATMENT OF PERSONAL DATA

In virtue of what was established in article 17 of the Royal Decree 994/1999, in which the Regulation for Security Measures Pertaining to Automated Files That Contain Personal Data was approved, as well as the Constitutional Law 15/1999 for Personal Data Protection, the editorial committee of *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)* guarantees adequate treatment of personal data.

Manual de ayuda para los revisores en el proceso de revisión de artículos en CCD*

Estimado revisor, su labor es inestimable. Le estamos extraordinariamente agradecidos. Sin su aportación rigurosa, la calidad de los trabajos que se publican en CCD, no sería tal. Es por ello por lo que estamos completamente abiertos a tantas recomendaciones y aportaciones que sirvan para mejorar el ya de por sí complejo proceso de revisión. En esta nueva etapa de CCD tenemos una premisa: agilidad, eficiencia y rigor de los procesos de revisión. Por ello le pedimos que, por favor, plantee valoraciones sólidas y las argumente de forma constructiva con un objetivo principal: mejorar la calidad del artículo (siempre que sea posible). Además, le recomendamos que tenga en cuenta las premisas para los revisores que marca la *Declaración de Ética y Negligencia de la Publicación* que puede ver en el pie de página.

A continuación se presenta un manual, en el que los revisores de la revista CCD podrán seguir paso a paso todas y cada una de las tareas que deben acometer para realizar un proceso de revisión riguroso y que se ajuste a las características de la plataforma de revisión (OJS) y de la filosofía de la revista. Cualquier duda que le surja, por favor, no dude en contactar con los editores de la revista (acluquin@ucam.edu / jlarias@ucam.edu). Todas y cada una de las fases se describen a continuación:

1) El revisor recibe el e-mail de CCD con la solicitud de revisión de un artículo. Debe decidir si acepta (o no) la petición del editor de sección. Para ello, debe clicar sobre el título del artículo dentro de "Envíos activos".

2) Una vez hecho esto, aparecerá una pantalla como la siguiente, en la que el revisor debe seleccionar si hará (o no) la revisión. Si se acepta (o no), aparecerá una ventana automática con una plantilla de correo al editor de sección para comunicarle su decisión. Independientemente de su decisión, el revisor debe enviar este correo electrónico. Una vez la revisión es aceptada el revisor debe cumplir las indicaciones que aparecen en la pantalla siguiente.

3) A continuación debe primero abrir y descargar el fichero del manuscrito; y segundo, abrir y descargar la hoja de evaluación de CCD que puede encontrar en el apartado "Normas de revisor" (parte inferior en el epígrafe 1). La revisión y todos los comentarios que el revisor realice deberán plasmarse en esta hoja de evaluación (nunca en el texto completo a modo de comentarios o utilizando el control de cambios). Con ambos documentos descargados se procederá a la revisión propiamente dicha. Es muy importante que el revisor conozca las normas de publicación de CCD, para proceder de forma exhaustiva. Si bien los editores en fases previas del proceso de revisión han dado visto/bueno al formato del artículo, es importante que se conozcan las normas a nivel general para poder evaluar el artículo con mayor rigurosidad.

4) Una vez completada la revisión y rellenada la hoja de evaluación puede escribir algunos comentarios de revisión para el autor y/o para el editor. El comité editorial de CCD recomienda no introducir comentarios específicos en estos apartados. De utilizarse (pues no es obligatorio) se recomienda que hagan una valoración global del artículo, en la que se utilice un lenguaje formal.

5) A continuación debe subir el fichero con la hoja de evaluación del manuscrito actualizada. En este apartado únicamente se debe subir un archivo con la correspondiente evaluación del artículo. No se olvide de clicar en "Subir" o de lo contrario, a pesar de haber sido seleccionado, no se subirá el archivo, y el editor de sección no podrá acceder a él.

6) Por último, se debe tomar una decisión sobre el manuscrito revisado y enviarla al editor. Para ello debe pulsar el botón de enviar el correo, ya que de no ser así el correo no será enviado. Las diferentes opciones de decisión que la plataforma ofrece son las que puede ver en la pantalla. En el caso de considerar que "se necesitan revisiones" o "reenviar para revisión" llegado el momento, el editor se volverá a poner en contacto con usted y le solicitará empezar con la segunda (o siguientes rondas de revisión), que deberá aceptar y volver a empezar el proceso tal y como se explica en el presente manual. Caso de aceptar o rechazar el manuscrito, el trabajo del revisor habrá terminado cuando informe al editor de sección de esta decisión, tal como se ha indicado anteriormente (correo al editor mediante la plataforma).

En la segunda y siguientes rondas de revisión, el revisor se encontrará con dos archivos: uno con el texto completo del manuscrito, en el que el autor ha modificado con otro color distinto al negro en función de las aportaciones sugeridas; y otro fichero adicional con la planilla de evaluación, en la que el autor ha respondido punto por punto en un color distinto al negro, a todas las aportaciones que usted le hizo. Por favor, compruebe que todo está correctamente modificado. Caso de no producirse, responda en la misma hoja de evaluación con tantos comentarios considere, para que el autor pueda "afinar más" y realizar las modificaciones de forma satisfactoria y rigurosa. Este proceso se repetirá tantas veces como los editores de sección consideren oportuno.

Una vez completada la segunda (o siguientes rondas de revisión) del manuscrito, se volverá a tomar una decisión sobre el mismo, y se procederá de la misma manera que en la primera ronda. Una vez se da por finalizada la revisión doble-ciego del manuscrito, desaparecerá de su perfil de revisor, en el que encontrará 0 activos.

Antonio Sánchez Pato

Editor-jefe

(apato@ucam.edu)

*Se puede acceder a una versión ampliada de este manual en la siguiente url: <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/pages/view/revisores>

RESPONSABILIDADES DE LOS REVISORES

- 1) Los revisores deben mantener toda la información relativa a los documentos confidenciales y tratarlos como información privilegiada.
- 2) Las revisiones deben realizarse objetivamente, sin crítica personal del autor.
- 3) Los revisores deben expresar sus puntos de vista con claridad, con argumentos de apoyo.
- 4) Los revisores deben identificar el trabajo publicado relevante que no haya sido citado por los autores.
- 5) Los revisores también deben llamar la atención del Editor-jefe acerca de cualquier similitud sustancial o superposición entre el manuscrito en cuestión y cualquier otro documento publicado de los que tengan conocimiento.
- 6) Los revisores no deben revisar los manuscritos en los que tienen conflictos de interés que resulte de la competencia, colaboración u otras relaciones o conexiones con alguno de los autores, empresas o instituciones en relación a los manuscritos.

Info for reviewers in the review process for articles in CCD*

Dear reviewer, your work is essential. We are remarkably grateful. Without your rigorous contribution, the quality of the papers published in CCD would not be the same. That is why we are completely open to recommendations and contributions that can open the already complex process of revision. In this new stage of CCD we have a premise: agility, efficiency and the exactitude of the revision process. Thus, we please ask you solid ratings, and argue constructively with one main objective: to improve the quality of the article. In addition, we recommend you to consider the premises that denotes the Statement of Ethics and Publication Malpractice that can be observed in the footer.

Below a manual is presented, where the CCD journal reviewers are going to be able to follow step by step the process in order to perform a rigorous review process that fits the characteristics of the review platform (OJS) and the philosophy of the journal. Any questions that may raise, please do not hesitate to contact the publishers of the journal (acluquin@ucam.edu / jlarias@ucam.edu). Each and every one of the steps are described here:

1) The reviewer receives the e-mail of CCD with the request for revision of an article. You must decide whether to accept (or not) the request of the "Section Editor". For this, you must click on the title of the article under "Active Submissions".

2) Once this is done, a screen like the following one is going to appear in which the reviewer must select whether will (or not) review the article. If accepted (or not) an automatic window appears with a template email to the Section Editor to communicate its decision. Regardless its decision, the reviewer must send this email. Once the revision is accepted, the reviewer should follow the directions that appear on the screen below.

3) The next step is to open and download the file of the manuscript; and second, open and download the evaluation sheet that can be found under the "Reviewer Guidelines" (in the section 1). The review and any comments that the reviewer makes, should be written in the evaluation sheet (not in the full text as a comment). It is very important that the reviewers knows the CCD publishing standards in order to proceed exhaustively. When the editors accept the format of the article, it is crucial that the reviewers know the general rules, to assess more rigorously the article.

4) After completing the revision and filled the evaluation sheet, you can write some review comments to the author and/or publisher. The CCD editorial committee recommends not to introduce specific comments on these sections. If it needs to be used (not required) make an overall assessment of the article, using a formal language.

5) The next step consists of uploading the manuscript evaluation sheet updated. Here, you only need to upload a file with the corresponding evaluation of the article. Make sure you first click on "select file" and then on "upload".

6) Eventually, a decision on the manuscript must be taken and send it to the Editor. Thus, it is needed to press the button to send the email because if not it will not be sent. The different options that can be chosen appear in the screen below. In the case of considering "revisions required" or "resubmit for review", the editor will get in touch with you and ask you to start with the second round (or further rounds), having to accept and start the

same process that has been explained. If the manuscript is accepted or declined, the reviewer's job will be over, informing the Section Editor by email.

In the second and subsequent rounds of review, the reviewer will find two files: one with the full text of the manuscript in which the author has modified with another colour different to black depending on the contributions suggested, and another additional file with the evaluation form, where the author has responded point by point in a different colour to black all contributions that the reviewer made. Please, check that everything is correctly modified. If not, answer the same evaluation sheet with the considered comments, so that the author can "refine" and make the changes in a satisfactory and rigorous way. This process will be repeated as many times as the Section Editors consider appropriate.

Once the second (or subsequent rounds of revision) of the manuscript is completed, a new decision will be made, and proceed in the same way as in the first round. Once ends the double-blind review of the manuscript, it will disappear from your reviewer profile, where you will find none "Active Submissions".

Antonio Sánchez Pato

Editor-in-chief

(apato@ucam.edu)

* You can see an expanded version of this manual at the following url: <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/pages/view/revisores>

RESPONSIBILITIES OF THE REVIEWERS

- 1) Reviewers should keep all information relating to confidential documents and treat them as privileged.
- 2) The revisions must be made objectively, without personal criticism of the author.
- 3) Reviewers should express their views clearly with supporting arguments.
- 4) Reviewers should identify relevant published work that has not been mentioned by the authors.
- 5) Reviewers also should draw the attention of Editor-in-chief about any substantial similarity or overlap between the manuscript in question and any other document of which they are aware.
- 6) Reviewers should not review manuscripts in which they have conflicts of interest resulting from competitive, collaborative, or other relationships or connections with any of the authors, companies, or institutions connected to the manuscripts.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN SERVICIO DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

SUSCRIPCIÓN ANUAL

(Incluye 3 números en papel: marzo, julio y noviembre)

cultura_ciencia_deporte

Revista de la Facultad del Deporte

DATOS DE SUSCRIPCIÓN

D./D^a..... DNI/NIF.....
con domicilio en C/..... C.P.....
Provincia de..... E-mail.....
Teléfono..... Móvil.....
Fecha..... Firmado por D./D^a.....

Fdo.....

FORMA DE PAGO

Ingreso del importe adecuado en la cuenta nº 2090-0346-18-0040003411, a nombre de Centro de Estudios Universitarios San Antonio

Cuota a pagar (gastos de envío incluidos):

- Estudiantes (adjuntando fotocopia del resguardo de matrícula) - 18€
- Profesionales (territorio español) - 27€
- Profesionales (internacional) - 45€
- Instituciones Nacionales - 150€
- Instituciones Internacionales - 225€

Fascículos atrasados según stock (precio por fascículo y gastos de envío incluidos):

- Estudiantes (adjuntando fotocopia del resguardo de matrícula) - 8€
- Profesionales (territorio español) - 12€
- Profesionales (internacional) - 15€
- Instituciones Nacionales - 20€
- Instituciones Internacionales - 30€

Disposición para el canje:

La Revista CCD está abierta al intercambio de revistas de carácter científico de instituciones, universidades y otros organismos que publiquen de forma regular en el ámbito nacional e internacional. Dirección específica para intercambio: ccd@ucam.edu (indicar en asunto: CANJE).

Disposición para la contratación de publicidad:

La Revista CCD acepta contratación de publicidad prioritariamente de empresas e instituciones deportivas y editoriales.

Para efectuar la suscripción, reclamaciones por no recepción de fascículos, cambios, cancelaciones, renovaciones, o notificaciones en alguno de los datos de la suscripción, dirigirse a:

Universidad Católica San Antonio de Murcia
Facultad de Deporte
Revista Cultura, Ciencia y Deporte
Campus de los Jerónimos s/n
30107 - Guadalupe (Murcia) ESPAÑA
Telf. 968 27 88 24 - Fax 968 27 86 58
E-mail: ccd@ucam.edu

