

ANÁLISIS DE LA REFORMA DE THOMAS ARNOLD A TRAVÉS DEL CONCEPTO DE *FUNCIÓN MORALIZADORA* DE HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1996): EL DEPORTE MODERNO Y LA GÉNESIS DEL MOVIMIENTO OLÍMPICO.

Antoni Ferrer Torres

Universidad Autónoma de Madrid

Fecha de recepción: Diciembre 2011

Fecha de aceptación: Marzo 2012

Resumen:

El presente trabajo tiene como principal objetivo analizar la reforma educativa que fue llevada a cabo en las *Public Schools* inglesas en el siglo XIX bajo el prisma conceptual de la función moralizadora (Hernández Álvarez, J. L., 1996). La necesidad de solucionar los problemas de convivencia de los estudiantes desembocó en la introducción de las actividades físico-deportivas como medio de control de su ocio y tiempo libre. Esta reforma, iniciada por Thomas Arnold, permitió la posterior transformación del currículum educativo en favor de las competiciones deportivas. Este proceso modificó de forma significativa la sociedad inglesa de entonces y estableció las bases de las competiciones deportivas. El impacto de esta modificación del empleo del ocio en estas nuevas actividades deportivas y su implicación educativa influyó de forma directa y significativa en la figura de Pierre de Coubertin y el Movimiento Olímpico.

Palabras clave: Public Schools, Thomas Arnold, Movimiento Olímpico, Pierre de Coubertin.

ANALYSIS OF THE REFORM OF THOMAS ARNOLD ACCORDING TO THE CONCEPT OF THE MORALIZING FUNCTION BY HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L.(1996): THE MODERN SPORT AND THE GENESIS OF THE OLYMPIC MOVEMENT.

Abstract:

The main goal of this article is to analyze the education reform that was carried out by the British public schools during the 19th century according to the concept of the moralizing function (Hernández Álvarez, 1996). The need for solving the problems due to the life together of the students led to the introduction of physical-sportive activities as a mean to control their leisure time. This reform, which was started by Thomas Arnold, allowed the subsequent modification of the school curriculum in favor of competitive sport games. This process changed the British society in a very significant way and established the basis for the sport games. The impact of such modification of the leisure time in these new sport games and its consequences on the education had a direct influence on the figure of Pierre de Coubertin and the Olympic Movement.

Key words: Public Schools, Thomas Arnold, Olympic Movement, Pierre de Coubertin.

1. La influencia de las *Public Schools* en la génesis del Movimiento Olímpico.

Es un aspecto generalmente consensuado entre gran parte de los especialistas de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que el deporte moderno, tal y como se conoce actualmente, tuvo su origen en Gran Bretaña durante el siglo XIX y más concretamente, que el origen de su primer desarrollo puede apreciarse en las *Public Schools* británicas como parte de la estrategia de innovación pedagógica propuesta por Thomas Arnold en 1828 en Rugby. Las *Public Schools* eran instituciones educativas a las que las familias que pertenecían a las élites de la sociedad victoriana enviaban a sus hijos varones a fin de que recibieran una educación de calidad y por aquellas circunstancias se puede afirmar que en aquellas *Public Schools* se formaron los futuros dirigentes del país.

Thomas Arnold ha sido considerado una de las figuras clave en la configuración del deporte moderno debido a que fue el primer director de una *Public School*, que introdujo juegos de carácter lúdico-deportivo como parte de la vida académica de aquellos centros, con una clara intención de controlar el uso del tiempo de ocio de los alumnos. A través de especialistas como Barbero González, que ha sido uno de los primeros autores que en nuestro país se ha adentrado en la obra de Arnold, sabemos que aquella intención de control del tiempo de ocio fue el único objetivo que Thomas Arnold trató de alcanzar con la introducción de este tipo de actividades en la vida académica de aquellos centros (Barbero González, 1990).

Por otra parte, centrándonos ahora en la génesis del Movimiento Olímpico, varios autores afirman que Pierre de Coubertin conoció el nuevo estilo de vida deportivo británico a los 12 años, en 1875, cuando leyó la novela *Tom Brown's School Days* de Thomas Hughes. Parece que con aquella lectura Coubertin quedó completamente fascinado por la reforma pedagógica que, en base al deporte, había sido llevada a cabo en las *Public Schools* inglesas. Aquella reforma presumiblemente se había iniciado de la mano de Thomas Arnold en la *Public School* de Rugby en 1828 cuando accedió a la responsabilidad de la dirección de aquel centro. No obstante, hay autores como Bamford (1970), que realizaron un estudio acerca del trabajo llevado a cabo por el director de Rugby, que afirman que la novela de T. Hughes mitifica y exagera la influencia que realmente aportó el director de la escuela de Rugby en esta revolución pedagógica y su posterior difusión. También, al no ser coetáneo, el Barón de Coubertin probablemente idealizó el papel de Thomas Arnold; pero el planteamiento de utilización del deporte como recurso educativo influyó decisiva y activamente en la base de las concepciones que Pierre de Fredy fue gestando como inicio del Movimiento Olímpico. Ciertamente, Pierre de Coubertin contribuyó al ensalzamiento de

Thomas Arnold al que bautizó como “*padre del deporte moderno*” (MacAloon, J en Renson, R. 2009, p. 9).

Por todo ello, se puede afirmar que los cambios que se produjeron entre 1828 y 1875 en el sistema educativo de las *Public Schools* fueron determinantes en la configuración del deporte moderno y en la inspiración que Coubertin encontró en Inglaterra para iniciar el Movimiento Olímpico y empezar el largo camino que le llevó a establecer los Juegos Olímpicos.

2. El sistema de las *Public Schools*

En primer lugar, queremos resaltar la dificultad de encontrar una definición de consenso que describa con exactitud las circunstancias de lo que eran las *Public Schools* del periodo en el que se centra este trabajo y que sea aceptada por todos los especialistas del área. Ello es debido, seguramente a que el fenómeno de aparición de dichas instituciones, que se extendieron por toda Gran Bretaña, no respondía a una planificación previa y lógicamente sus características específicas variaban de unos centros a otros.

Oglivie (en Barbero González, 1990) resume las principales características de las *Public Schools*. Eran unas instituciones que funcionaban predominantemente como internados; el servicio que ofrecían estaba dirigido a una clientela de buena posición y por consiguiente, el precio que exigían resultaba muy elevado. Por otra parte, estaban situadas en zonas rurales alejadas de las localidades; y por último, su funcionamiento era independiente del Estado y de las autoridades locales, pero no eran propiedades privadas de carácter individual destinadas a obtener beneficios.

A principios del siglo XIX se ha documentado tan solo la existencia de siete instituciones que respondieran estrictamente a la definición de *Public Schools*. Sin embargo, a medida que fueron pasando las décadas, las nuevas clases medias, que emergieron durante la *Revolución Industrial*, trataron de elevar su posición social a través de la educación, intentando con ello compensar su carencia de linaje. Siguiendo igualmente el trabajo de especialistas como Barbero González, podemos conocer que de forma paralela, se puede documentar que la expansión del ferrocarril supuso un gran avance que favoreció aquella necesidad al permitir recorrer grandes distancias terrestres en un tiempo menor; y así propició que las familias pudieran enviar a sus hijos a los internados que se situaban, con gran preponderancia, en zonas rurales alejadas de la residencia familiar. Estos hechos favorecieron la aparición de múltiples instituciones nuevas que trataron de asemejarse a las iniciales (Barbero González, 1990).

3. Thomas Arnold: algunos rasgos de su biografía

Thomas Arnold nació en el pequeño pueblo costero de East Cowes en la Isla de Wight el 13 de junio de 1795. Procedía de una familia de clase media sostenida por su padre que trabajaba como cobrador de impuestos en la aduana del puerto. En primer lugar estudió en la escuela de Warsminster y no fue hasta 1807 cuando ingresó en la *Public School de Winchester*. En 1811, a la edad de 16 años, inició sus estudios eclesiásticos en la Universidad de Oxford. Destacó en los estudios de los clásicos, en los que consiguió la mejor nota de su promoción y una serie de premios y distinciones. (Fitch, 1897)

Años más tarde, cuando fue nombrado director de la *Public School de Rugby* basó la formación de los alumnos estrictamente en el estudio de los clásicos, ya que, según afirman algunos especialistas en su trabajo como Bamford, rechazaba abiertamente las ciencias. (Bamford, 1970).

Fue ordenado como diácono en 1818 y aunque continuó trabajando en la Universidad, en 1820 se marchó de Oxford y comenzó su trabajo como coadjutor – ayudante del obispo-, en la diócesis de Laleham en Surrey. Contrajo matrimonio con Mary Penrose y tuvieron 4 hijos y 3 hijas. Durante los años siguientes se dedicó a realizar estudios históricos además de preparar a jóvenes estudiantes para su ingreso en la universidad.

En 1828, aceptó el cargo de director de la prestigiosa *Public School de Rugby* donde realizó su conocida reforma pedagógica. Posteriormente a partir del trabajo de algunos especialistas en la trayectoria vital de Arnold como Fitch, podemos conocer que, a pesar de que sus intereses se alejaron de la escuela en pos de otras actividades, permaneció en el cargo de director hasta su muerte el 12 de junio de 1842 (Fitch, 1897).

4. El gran problema del sistema

Autores como Bamford, afirman que en las *Public Schools* situadas en Inglaterra los alumnos residían, bajo un régimen de internado, alrededor de 9 meses anuales alejados de sus familias, a diferencia de lo que sucedía bajo otros sistemas educativos como el que regía en las escuelas diurnas de Escocia (Bamford, 1970).

Uno de los mayores problemas a los que se tuvo que enfrentar T. Arnold cuando asumió la dirección de la *Public Schools de Rugby* en 1828 fue las complicadas circunstancias de la convivencia de los alumnos en el centro, consecuencia principalmente del régimen de internado. Tradicionalmente los alumnos disponían a placer el tiempo excedente que no estaba destinado a los periodos estrictamente lectivos. De hecho, según afirma Barbero González, aquel

aspecto relativo a que los alumnos administraran libremente su tiempo de ocio, se consideraba como una de las claves en la formación del carácter de aquellos jóvenes, destinados a ser los líderes de la nación en un futuro próximo (Barbero González, 1990).

El problema residía en que los alumnos no hacían un uso adecuado del tiempo de ocio y aprovechaban esa libertad para realizar actividades deshonestas, con frecuencia en lugares alejados de las instalaciones del centro escolar. A menudo frecuentaban tabernas, y sus actividades, habitualmente se caracterizaban por responder a conductas violentas y de escaso valor moral. Los abusos de poder ejercidos por los alumnos mayores sobre los alumnos más jóvenes, la práctica de caza y pesca en zonas vedadas, el abuso del alcohol, etc. eran actividades muy habituales y cotidianas que más llenaban el tiempo de ocio de los chicos que conformaban el alumnado de aquella institución.

Para hacer frente a esta problemática T. Arnold reinstauró el sistema de *Prefectos* que consistía en que los alumnos de 6º curso debían actuar como líderes y transmisores de los valores morales adecuados. De esta forma, a estos alumnos de mayor edad, se les otorgaban unos privilegios excepcionales: completa confianza por parte del director, poder y estatus similares a los profesores e independencia en sus quehaceres. A cambio se les exigía que fueran leales a los principios de la institución y que utilizaran dicho poder del mismo modo que lo haría el director en su lugar.

Con respecto a los resultados obtenidos a partir de aquellas variaciones en el funcionamiento de la cotidianidad de la vida académica de la Public School de Rugby, los autores que han profundizado en su estudio ofrecen informaciones contradictorias. Algunos determinan el éxito obtenido a partir de ésta estrategia pedagógica, y por ejemplo Barbero González (1990, p. 349), por una parte, afirma que “*Este sistema sirvió para mantener la disciplina fuera de las aulas*”. Otros autores se muestran más críticos como Bamford (1970, p. 59) y contradice al anterior, afirmando que el resultado de estas prácticas supuso que los alumnos más mayores, los prefectos, con mucha frecuencia abusaban de su estatus y que ello conllevó a que se estableciera una especie de sociedad estudiantil basada en el abuso de los más poderosos frente a los más débiles y que hoy podríamos describirla a partir de su semejanza con lo que se ha acuñado con el término *bullying* y otras prácticas de abusos de dudosa moralidad.

5. El uso de los juegos deportivos bajo la perspectiva de la función moralizadora.

A continuación se presenta un análisis de la introducción de los juegos deportivos en las *Public Schools* bajo la perspectiva de la *función moralizadora* de

la actividad física que forma parte del esquema conceptual estructurado por Hernández Álvarez, J.L.(1994 y 1996). Dicho análisis parte de la conceptualización y clasificación de las funciones atribuidas a la actividad física y al deporte publicado en sus obras. Por ello, a continuación recogemos la cita textual de dos de las definiciones claves que definen el esquema conceptual que analiza aquel autor, a fin de ofrecer al lector la perspectiva del análisis del que parten nuestras reflexiones:

“La función moralizadora [...] se propone como primera finalidad de la actividad física la lucha contra los peligros de la ociosidad, dándole la función de contribuir a las buenas costumbres de los alumnos que asisten a dicha escuela.” (Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 1996, p. 82)

“La función de conocimiento: En la medida en que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices toma conciencia de su propio cuerpo y del mundo que le rodea.” (Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 1996, p.76)

T. Arnold, como clérigo que era, se manifestaba en sus obras plenamente preocupado por el escaso valor moral que evidenciaba el comportamiento de aquellos alumnos, ya que el objetivo que debía cumplir como Director del centro era formar *gentleman*. Este reto debía conseguirlo a partir de unos muchachos que, como tales, y a partir de los documentos escritos que de él se conocen, consideraba proclives al mal camino y el pecado. Para ilustrar estas afirmaciones podemos citar las afirmaciones que de él recoge Bamford:

“Los seis males en la escuela: libertinaje, la mentira sistemática, la crueldad y la intimidación, la desobediencia activa, la ociosidad, el vínculo con el pecado”. (T. Arnold en Bamford, 1970, p.86)⁸⁹

Con perspectiva histórica, podemos observar, por ejemplo, el contraste de estas concepciones arnoldianas con los planteamientos de J.J. Rousseau y las perspectivas ilustradas de la Europa continental con respecto a la naturaleza del niño y la bondad natural del hombre. La infancia es concebida por Arnold como el peor de los vicios, es la etapa de la vida en que la naturaleza humana se muestra más proclive al pecado.

“Niños y jóvenes son malos por naturaleza y necesitan una guía fuerte y cautelosa; infancia y juventud deben pasarse lo más deprisa posible” (Arnold en Barbero 1990, p. 348)

⁸⁹ Traducción aproximada realizada por cuenta del autor del presente artículo.

Su propuesta pedagógica se basaba, en primer lugar, en una formación moral y religiosa y, en segundo lugar, en una gimnasia mental basada en el estudio de los clásicos. Según afirma Barbero González su pretensión era formar hombres fuertes y luchadores contra el vicio y el pecado (Barbero González, 1990).

Todas estas concepciones propias del director de Rugby se justificaban a través de la continuada problemática relacionada con la convivencia. Debido a esto, y conjuntamente a la instauración del sistema prefectoral, T. Arnold tomó una serie de medidas que posteriormente otros directores de las *Public Schools* adoptaron también.

Una de ellas se basó en la relocalización, de ciertas actividades que tradicionalmente se llevaban a cabo, sin ningún tipo de control, en zonas alejadas del centro, ubicándolas en los terrenos de la escuela y bajo el tutelaje de los profesores; entre ellas los juegos deportivos. Otra de las múltiples medidas de control fue la prohibición de aquellas actividades que no coincidían con los valores morales esperados de un alumno debido al alto grado de violencia y el abuso que podían conllevar, como una serie de juegos tradicionales que servían para intimidar a los alumnos más jóvenes (Barbero González, 1990).

Por tanto, los juegos deportivos aparecieron, inicialmente, bajo este contexto como parte de la estrategia utilizada por T. Arnold para controlar y regular el tiempo libre de los alumnos. El único interés que mostró el director a la hora de implantar y permitir la realización de estas actividades fue la potencialidad que ofrecían como herramienta de control del tiempo libre de sus alumnos. (Brhom, 1993) Así, por ello Hernández Álvarez, J.L. (1994 y 1996) afirma que T. Arnold fue pionero en utilizar los deportes específicamente en su función moralizadora.

Más tarde, durante la segunda mitad del siglo XIX sus seguidores transformaron enriquecieron la intención inicial de T. Arnold en cuanto a la finalidad de las actividades físicas competitivas, y aquellas llegaron a ser la base educativa de muchas *Public Schools* en las que desempeñaron un papel protagonista en las estrategias pedagógicas de aquellas escuelas. En definitiva, la *función moralizadora* con la que T. Arnold utilizó los juegos y deportes en Rugby, se transformó en una *función de conocimiento* según el esquema conceptual de Hernández Álvarez, J.L.(1994) que venimos utilizando, como consecuencia del proceso de difusión que supuso la introducción de los juegos deportivo-competitivos llevada a cabo en otros centros docentes británicos por los exalumnos de Rugby.

T. Arnold supo intuir el gran potencial de aquellos juegos físico-deportivos, que hasta aquel momento habían formado parte de las prácticas lúdicas

habituales de las clases sociales más bajas, y que habían servido a menudo como un factor canalizador de la agresividad y las malas conductas. En primer lugar trató de encauzar las conductas impropias y violentas en un contexto diferente; para introducir progresivamente una mayor organización y supervisión. Fue a partir de este tipo de actividades en donde emergieron los deportes reglamentados; en contraposición a las actividades rudas y de escaso valor moral con las que solían emplear los alumnos su tiempo libre (Barbero González, 1990).

Además el proceso de encauzamiento y de regulación conductual fue llevado a cabo y coordinado por los propios alumnos. Así este mismo autor afirma:

“Los juegos deportivos fueron el resultado de la regulación y codificación de las formas de ocio tradicionales de los chicos”. (Barbero 1990, p. 365)

Aunque más tarde, cuando el deporte asumió todo su protagonismo en el transcurso de la vida de los centros los profesores también intervinieron en dicho proceso. Y así, este mismo autor asegura que, a pesar de la aceptación por una parte del alumnado en la participación en los pasatiempos regulados, otros se opusieron e incluso se rebelaron ante la transformación y supresión de sus costumbres y juegos (Barbero González, 1990, p. 367).

6. La difusión del deporte

Los antiguos ayudantes y alumnos de T. Arnold en Rugby quedaron impregnados de esta nueva metodología basada en una educación deportiva. Es cierto que en gran parte desvirtuaron las intenciones iniciales de su mentor para con la práctica de éstas actividades y las dotaron de un carácter propiamente educativo.

Sobre este aspecto continuador, parece oportuno hacer referencia a la labor de uno de los máximos representantes de aquella difusión como Cotton. Había trabajado como profesor en Rugby bajo las ordenes de T. Arnold que fue nombrado director de Marborough (una de las múltiples escuelas forjadas a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX). Trasladó el *sistema prefectoral* propuesto anteriormente por su mentor, T. Arnold, para combatir la problemática disciplinar y las cada vez más comunes rebeliones estudiantiles. Ciertamente, Rugby se convirtió en un semillero de próximos profesores y directores de muchas de las nuevas escuelas (Barbero González, 1990).

Pero a diferencia de Arnold, Cotton y su séquito de jóvenes profesores le otorgaron una mayor importancia a los deportes bajo una perspectiva pedagógica. Aspecto que, según afirman algunos especialistas en su trayectoria vital, T. Arnold

nunca mostró interés ni fomentó de forma directa. (Bamford, 1970) (Mack y Oglive en Barbero González 1990).

A pesar de no lograr resolver los problemas de disciplina Cotton otorgó un nuevo estatus a los deportes que pasaron de ser un pasatiempo cultural de los alumnos a una preocupación central de la escuela y su director, ya que fueron aceptados por vez primera dentro del currículo formal de la escuela. Con el paso del tiempo la influencia de esta materia fue aumentando y las escuelas solían compararse según sus éxitos deportivos, y su prestigio se construía en torno a la disposición de equipamiento y espacios deportivos (Barbero González, 1990).

Estos autores atribuyen el mérito de la propagación y la institución del deporte como medio educativo a los seguidores de Arnold que transformaron durante el siglo XIX una práctica con claras intenciones de control moral a formar un carácter a través de una educación deportiva.

Shearman (en Barbero González, 1990) afirma que cada *Public School* desarrolló un tipo de fútbol diferente que se adaptaba mejor a las características con las que contaba cada escuela en cuanto a zonas de juego. Es lógico comprender que a falta de una estandarización de los equipamientos y los espacios deportivos éstos variasen dependiendo de otros factores como la localización y las construcciones previas. Este hecho dio lugar a la aparición de diferentes sistemas reglamentarios.

En otras palabras cada *Public School* adaptaba nuevas formas de actividad física y diferentes competiciones, dependiendo en parte de las instalaciones y los materiales distintos de los que disponía y en parte por el conjunto de reglas que la comunidad adoptaba como válidas aunque no estaban escritas. Esto último daba lugar al seguimiento de una tradición, pero daba la posibilidad a la negociación y a la modificación de éstas.

Como consecuencia, y de esta forma surgieron deportes como el fútbol, el rugby, el remo, el cricket, etc.

“Todos estos juegos deportivos tenían sus propias reglas en cierta medida sujetas a las particulares condiciones en las que eran practicadas [...] Las reglas se mantenían como parte de la tradición, nunca habían sido escritas y quizás por ello eran todavía en gran medida negociables.” (Barbero González, 1990, p. 369)

Una característica común a todos estos juegos fue su alto grado de violencia. Esta conducta no era tolerable y en consecuencia, el proceso de integración fue acompañado de otro proceso por el cual las conductas más violentas fueron eliminadas (Barbero González, 1990, p. 370).

El *fair play* -juego limpio- (Rensons, 2009) es un concepto conocido actualmente en todo el mundo y encontramos sus orígenes en el deporte. En la actualidad el término *juego limpio* no es exclusivamente un elemento esencial del deporte, también se ha convertido en una filosofía más general de respeto a los demás y el respeto de las normas. Este concepto se forjó y adoptó para suplir y controlar la violencia inicial de las actividades anteriormente descritas.

“Es ampliamente aceptado que los deportes modernos se forjaron en las Public Schools, donde la autonomía era una innovación pedagógica y la actitud de fair play (juego limpio) y la conducta caballerosa mitigó la violencia tolerada en los campos de juego.” (Rensons, 2009, p.9)

En estas líneas el autor define, en primer, lugar como se hizo uso de la *función moralizadora* (Hernández Álvarez, 1994, 1996) que podía desempeñar el deporte para combatir los problemas de conducta que presentaban los alumnos de estas escuelas de élite, que había iniciado Tomas Arnold. La cesión de la autonomía en la decisión reglamentaria del juego fue una innovación que aún resulta impactante en las aulas actuales. Pero la base del éxito en la regulación conductual fue la filosofía que conlleva el *fair play*.

Dentro de este movimiento Barbero González (1990) explica el interés de los alumnos pertenecientes al mismo centro en proponer unas iniciativas que regulasen esa práctica deportiva a nivel universal. Esto dio lugar a la posibilidad de que las diferentes *Public Schools* pudieran competir entre sí posteriormente. Estandarizar las reglas y los comportamientos no fue la única razón; también estuvo presente la circunstancia de poder racionalizar el tipo y la intensidad de violencia que era permitida en dichas prácticas.

“Los juegos deportivos conducen no meramente a la salud física sino también a la salud moral; que jugando en los campos los chicos adquieren virtudes que ningún libro puede enseñarles; no solamente valor y resistencia, sino, todavía mejor, autocontrol [...]” (Barbero González, 1990, p. 375)

Como puede verse, esta idea va más allá de lo que Arnold entendía como la función que debían desempeñar estos juegos deportivos presentados exclusivamente para controlar un problema relativo a las conductas del alumnado. Observamos que los seguidores y antiguos alumnos transformaron aquella *función moralizadora* (Hernández Álvarez, 1994) del movimiento que él había impulsado, en una posibilidad y un recurso educativo. Así podemos afirmar que la utilización de actividades físicas competitivas como instrumento educador surgió a través de una distorsión o evolución, habiendo tomado conciencia, a partir de la práctica y los resultados de Rugby, de que estaba efectivamente desempeñando, la *función de conocimiento* que la actividad física puede cumplir, según Hernández Álvarez la define (1994 y 1996).

7. Conclusiones

En el periodo de tiempo transcurrido entre 1828 y 1896, entre que T. Arnold inició su reforma pedagógica hasta que Pierre de Coubertin logró que pudiera celebrarse la primera edición de los primeros Juegos Olímpicos, se fraguó un nuevo estilo de vida y unas nuevas actividades de ocio adaptadas a las características de aquella nueva sociedad industrial inglesa. Aquel proceso, en el que el deporte se estableció como pilar de la educación y el ocio, no respondió a una serie de sucesos lógicos y planificados; sino que se forjó dentro de un contexto lleno de tensiones y dificultades entre los diferentes grupos sociales, aunque con la perspectiva de su reconstrucción histórica actual, se trate de realizar un enfoque lineal al respecto, que en ocasiones resulta prácticamente imposible.

En la posible desvirtuación del papel que se le haya podido otorgar a Thomas Arnold como precursor indiscutible de este fenómeno, podemos citar indiscutiblemente a Pierre de Coubertin que con su perspectiva renovadora y altruista pudo idealizar la labor arnoldiana. Pero a pesar de ello estimamos que es de justicia reconocer que la introducción de ese tipo de actividades físico-deportivas que llevó a cabo Thomas Arnold en Rugby caló en sus pupilos y compañeros de forma definitiva, hasta el punto de que más tarde emprendieron una labor de difusión y transmisión de las mismas. Aquellas actividades físicas como recurso educativo difundidas por los continuadores de Arnold estuvo sin duda favorecida por el éxito de la expansión del Imperio inglés, al que hay que añadir también la gran labor de Pierre de Frey, en su empeño por fomentar la paz social, apoyándose en la idea de base arnoldiana, que llevó a poder educar a través de las actividades físicas y los juegos competitivos. Todo este añadido de circunstancias desencadenantes a partir de la primera iniciativa de Thomas Arnold han sido definitivas para la configuración y el éxito de los deportes modernos. Así el barón de Coubertin, apoyándose en aquel inicio se empeñó, como sabemos, en recuperar la tradición olímpica y consiguió crear lo que hoy conocemos como Juegos Olímpicos. Finalmente, durante el último siglo el fenómeno social deportivo ha seguido evolucionando y adaptándose a los intereses tanto sociales como empresariales hasta llegar a convertirse en el fenómeno sociológico que actualmente es.

Bibliografía

- Bamford, T. (1970). *Thomas Arnold on Education. A selection from his writings, with introductory material*. London: Cambridge U.P.
- Barbero, J. (1990). *Deporte, "Escuela" y Sociedad. Discursos y prácticas que configuraron el deporte moderno en la Inglaterra victoriana*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral.

- Brhom, J.M. (1993). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Fitch, J. (1897). *Thomas and Matthew Arnold and their influence on English education*. London: Heinemann, 1-56.
- Hernández Álvarez, J.L. (1994). La Educación Física en el sistema educativo: objetivos y contenidos. Evolución y desarrollo de las funciones atribuidas al movimiento como elemento formativo. En *Oposiciones al cuerpo de maestros. Educación Física*. Escuela Española. Madrid.
- Hernández-Álvarez, J. L. y VELÁZQUEZ-BUENDÍA, R. (1996). *Contribución educativa a la educación física en las etapas escolares. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 75-85.
- Krüger, A. (2011). Citius -Altius - Fortius? Armonía física o superación sin límites en las últimas obras de Pierre de Coubertin según el Bulletin du Bureau International de Pédagogie Sportive. En *Citius, Altius, Fortius. Humanismo, sociedad y deporte: Investigaciones y Ensayos*, 4(2), 119-135. Ed. Comité Olímpico Español-CEO de la UAM. Madrid.
- Lucas, J (1967). Baron de Coubertin and Thomas Arnold. *Bulletin du Comité International Olympique (Olympic Review)*, 98-99. México D.F: Organización Deportiva Panamericana, 58-60 (consultado el 2 de abril de 2012 de <http://www.la84foundation.org/OlympicInformationCenter/OlympicReview/1967/BDCE98/BDCE98e.pdf>)
- Renson, R. (2009). Fair play: Its origins and meanings in sport and society. *Kinesiology*, 41. 5-18. (descargado el 1 de marzo de 2012 de hrcak.srce.hr/file/60493)