

LA APARICION DE LOS DEPORTES EN LAS «PUBLIC SCHOOLS», ¿THOMAS ARNOLD O LOS CRISTIANOS MUSCULARES?

José Ignacio Barbero González
INEF CASTILLA-LEON

«Después vino Thomas Arnold, el mejor pedagogo de los tiempos modernos y el causante de la prosperidad actual y la expansión prodigiosa de su país, más que cualquier otro inglés. Con él, el atletismo entró en un gran colegio y se transformó; y desde el día en que la primera generación modelada por sus manos salió al exterior, los asuntos del Imperio Británico cambiaron por completo... un puñado de buenos obreros puede transformar toda una sociedad». (Coubertin, 1894).

«Durante el siglo XIX asistimos... a la introducción de las actividades deportivas en las Public Schools inglesas de la mano del clérigo Thomas Arnold.» (M. Vicente Pedraz, 1989).

Estos dos textos, de épocas bien distintas, ponen de manifiesto lo extendida que está, en los medios de la Educación Física y el Deporte, la idea de que Thomas Arnold -director y «reformador» de la «Public School» de Rugby entre 1828 y 1842-, fue el inventor y/o promotor de las prácticas deportivas. En este artículo, se intenta poner en tela de juicio dicha idea y se defiende que Arnold estaba muy poco (o nada) interesado por los deportes.

Las «Public Schools», cuyo número era muy reducido, habían venido siendo durante los siglos XVIII y XIX los centros educativos de los hijos varones de la aristocracia y de la nobleza rural. A partir de los años 1840, la inversión en educación de las nuevas clases medias y altas

(que, carentes de linaje, trataban de asegurar los destinos de sus hijos) provocó la multiplicación del número de instituciones que reclamaban para sí tal estatuto.

Las «Public Schools» eran, pues, en contra de lo que su nombre indica, unas instituciones privadas y muy selectas. Eran escuelas inter-

nado, es decir, su clientela no era «local» sino que estaba integrada por jóvenes varones (entre 10-12 y 16-18 años) de familias con recursos suficientes como para poder costearse todos los gastos de transporte, residencia, manutención, estudios, etc. De hecho, las «Public Schools» evitaron a los alumnos de la vecindad en que estaban enclavadas porque, como dice B. Simon (1965), bajaban su tono social. En este sentido, las más prestigiosas de estas instituciones estaban situadas en zonas rurales, entre verdes campos, mayormente del sur de Inglaterra, apartadas del mundanal ruido, del vicio y de la contaminación de las industriales y obreras ciudades del norte.

Las «Public Schools» pueden considerarse, parafraseando a Goffman, como unas «instituciones totales», separadas e independientes de todo tipo de control o supervisión social externo, en las que se intenta preveer y planificar todas las necesidades de los internos y en las que se desarrolla un «ethos» propio.

La vida en estos internados presentaba dos niveles bien diferentes. Por un lado, el «oficial», el de los directores y profesores, que se basaba en la capilla escolar, el púlpito y los sermones, en un curriculum centrado casi exclusivamente en las lenguas y cultura clásicas, latín y griego, y en el recurso al castigo físico, ejemplar y público. Por otro lado, el más «cotidiano», el de los propios chicos, que se caracterizaba por el despotismo de los mayores ejercido a costa de los «sufridores» de los cursos más bajos. Los jóvenes gozaban de una gran independencia para la organización de su tiempo libre, el cual pasaban, normalmente, fuera de los campos y muros escolares, entreteniéndose con pasatiempos populares (apoyados, igualmente, en el sufrimiento y la asignación de las tareas más duras a los más chicos) o con actividades prohibidas como, por ejemplo, la caza y la pesca furtivas.

Los problemas más recurrentes que se generaron en estas instituciones totales, cerradas e independientes del poder civil, hacen referencia a las enfermedades, el hambre, el frío, la tiranía, la violencia física y las «malprácticas sexuales». Es por ello que, como dice Musgrave, (1968, 13) las «Public Schools» eran descritas, a principios del siglo XIX, como semilleros del vicio.

La necesidad de reforma estaba, pues, servida. El 29 de septiembre de 1827, *The Times* publicaba el anuncio de la vacante para la dirección de la «Public School» de Rugby; el anuncio se repitió quincenalmente hasta el 24 de noviembre, y concluyó con la elección, en diciembre, de un novato y desconocido clérigo de treinta y tres años: Thomas Arnold.

II

El proyecto ideológico del nuevo director ofrecía muy pocas novedades en comparación con las prácticas habituales. En una carta escrita a principios de marzo de 1828, dos meses después de su nombramiento, indica con claridad su «sincero deseo» de convertir la escuela en un lugar de educación cristiana. (Véase Bamford, 1960).

El slogan «Santidad y Aprendizaje» (*Godliness and Goodlearning*) resume perfectamente los dos ejes fundamentales del ideario arnoldiano.

El primero, la formación moral y religiosa de los chicos, constituyó su preocupación central. Arnold era una persona que tenía un temperamento muy fuerte y bastante primario, que era incapaz de contemporizar con posiciones intermedias y tibiedades, y que no toleraba la debilidad ni el más leve atisbo de pecado. Desde el púlpito de la capilla escolar dirigió ardientes sermones empujando a sus chicos a luchar contra las tentaciones. Su idea de la infancia y de la juventud era, además, una de peligro; consideraba que eran estadios de la vida que debían pasarse lo más rápidamente posible y bajo

la más estrecha vigilancia; su receta básica era la fuerza de voluntad y el esfuerzo, la constante tensión de la línea de la rectitud. Era éste un ideal de hombría e industriosa moral que le hace merecedor del apelativo, como le llamó Mack, (1938, 245) de «profeta puritano».

La formación intelectual correspondía a las lenguas y cultura clásicas. Arnold era una persona que creía en la transferencia del aprendizaje y pensaba que la enseñanza del latín y del griego, con su perfecta sintaxis y gramática, constituían el mejor medio posible de gimnasia mental, aplicable posteriormente a cualquier otra actividad de la vida. La cultura clásica tenía también otra cualidad intrínseca: representaba un estadio en el desarrollo de las ideas todavía no superado y, consecuentemente, en ella se encontraban las mejores soluciones y modelos a seguir en la época presente. (Véase, por ejemplo, Bamford, 1970, 106-7).

La defensa de las lenguas y cultura clásicas tuvo también otras dimensiones, constituyó el arquetipo de un determinado modelo educativo y de hombre. Frente a la educación profesional, que se agota en torno a los doce años, que capacita para ganarse la vida con el desempeño de un determinado oficio en medio de lámparas, tornos, bovinas y demás utensilios, se sitúa la educación liberal, la que realmente prepara como hombre y ciudadano, la que dura muchos más años, la que supuestamente enseña maneras de ser, la que, en fin, se basa en los clásicos.

En otras palabras, el latín y el griego, el saber citar a Ovidio o a Homero, constituían marcas de distinción, evidencias de recursos suficientes como para costearse largos años de escolaridad sin necesidad de trabajar, muestras de una actitud «amateur» ante la vida, esto es, de distancia y carencia de la necesidad. (Véase, por ejemplo, Campbell, 1970).

Pero todo programa requiere que alguien lo ponga en práctica. Dejando a un lado su propio papel estelar, el nuevo director desarrolló en Rugby una doble estrategia de control basada, por un lado, en los alumnos del «VIth form», el último curso, y, por otro, en los profesores.

Con referencia a estos últimos, el trabajo de profesor de Rugby se convirtió en una «profesión». Arnold dobló su propio salario llegando a estar en los últimos años entre las 4.000 y 6.000 libras -equivalente al de 100 maestros de primaria y sólo por debajo de los niveles aristocráticos- y duplicó igualmente el de sus profesores. Como contrapartida les exigió ser clérigos, una conducta moral ejemplar y una gran dedicación intelectual. Ser profesor de Rugby se transformó en una carrera (docente) que continuaba, bien dentro del sistema de las «Public Schools» (muchos ex-rugbenianos pasaron a puestos directivos de otras escuelas), bien dentro de la propia jerarquía eclesiástica. No es de extrañar, por tanto, que los profesores se colocaran incondicionalmente de su lado.

El papel de los alumnos del «VIth form» fue también decisivo. Apoyándose en la tradicional independencia de los chicos en los temas concernientes al uso del tiempo libre, así como en el poder más o menos despótico de los mayores, el nuevo director institucionalizó y recreó el sistema de prefectos. De esta forma, los jóvenes del último curso se transformaron en los supervisores, durante las horas de ocio, del mensaje moral que emanaba de la capilla, adquirieron una categoría bastante similar en muchos aspectos a la de los profesores y respondieron de sus actos directamente ante el director.

Se puede afirmar que hay muy poco o nada en Arnold que haga referencia a los deportes. Su doble mensaje intelectual y moral se mantuvo dentro de la más estricta ortodoxia, lo que invita, incluso, a dudar de su papel de «reformador».

El ideal moral arnoldiano ha sido contestado desde distintos frentes. Una de las críticas más crudas es, por ejemplo, la de B. Russell (1926). Para este filósofo, lo que Arnold contribuyó a crear no fue sino enérgicos, resistentes, convencidos y crueles constructores del imperio, corajudos e inimaginativos bulldoges.

A la vista de todo lo mencionado, cabe preguntarse por el motivo u origen de la «leyenda deportiva» de Arnold.

III

Una primera explicación podría formularse en términos de consecuencia imprevista del conjunto de medidas adoptadas para el control de la vida escolar, particularmente del tiempo libre. Las iniciativas y estrategias para mantener a raya la anarquía, el despotismo, la violencia física, las enfermedades o los vicios, trajo consigo, entre otras cosas, que alguno de los pasatiempos tradicionales de los jóvenes fuesen atraídos hacia los campos y espacios intramuros.

Este traslado al recinto escolar significó, en primer lugar, una «selección» de los entretenimientos tradicionales (ya que no todos fueron permitidos) y, en segundo lugar, la puesta en marcha de una serie de procesos de discusión, regulación, depuración y universalización (intrescolar) de las técnicas corporales deportivas permitidas.

En este contexto, conviene, sin embargo, repetir dos aclaraciones. La primera es que, en lo que se refiere al tiempo libre, a los juegos y deportes, los jóvenes gozaron de la autonomía total que siempre habían tenido. Estos procesos fueron conducidos por los propios chicos y, de esta forma, se aprobaron, por ejemplo, las primeras reglas del rugby en distintas asambleas de alumnos celebradas en Rugby en 1845 y 1846. (Véase DUNNING, 1975). Ahora bien, es muy difícil imaginar que todos los chicos tuvieran el mismo peso específico en estos procesos.

La segunda aclaración es que, como se ha puesto de manifiesto, Arnold no estaba interesado por los deportes. Su ideal era uno de «hombria moral e intelectual» muy lejos de la virilidad física, atlética, ignorante y del culto deportivo que acabó convirtiéndose en la característica exclusiva de las «Public Schools».

Esta transformación se debe, por el contrario, a los «cristianos musculares», y hubiera provocado la ira y el desprecio del «reformador». El desplazamiento hacia la hombría meramente física se debió a hombres como C. Kingsley o T. Hughes. Este, por ejemplo, había pasado su juventud en Rugby durante los tiempos de Arnold y escribió *Tom Brown's Schooldays* (1857), una novela que fue un verdadero best-seller durante toda la época victoriana, en donde ofrece un relato autobiográfico de la vida escolar que, aunque ambivalente, enfatiza la importancia de los aspectos deportivos.

En un principio, el cambio de matiz es muy sutil; a veces, los vocablos son prácticamente los mismos. Así, por ejemplo, el valor, el coraje y la fuerza de voluntad contra el vicio y el pecado del modelo arnoldiano fueron sustituidos por el valor-coraje-fuerza en los campos de juego, en donde se aprenden buenas maneras, conducta caballerosa, espíritu de equipo, etc.

Además, en comparación con los rigores morales arnoldianos, el énfasis muscular era mucho más digerible para el público.

Gracias a Tom Brown y otros escritos similares, se generaliza en el exterior una determinada imagen de las «Public Schools» centrada en los deportes y en las cualidades formativas de éstos. Las clases acomodadas victorianas ya saben -y aprueban- que envían a sus hijos varones a estas instituciones no para que estudien, sino para que se hagan hombres jugando al fútbol, al cricket o remando.

En el interior de las escuelas la ola continúa. Nuevos directores utilizan

intencionalmente el deporte como medio de control de los jóvenes, se gasta más dinero en campos, se contratan entrenadores, se multiplican los equipos y competiciones, se cataloga como conducta desviada (afeminada) a quien muestra otros intereses y se impone la oligarquía de los «bloods», esto es, de los héroes deportivos cuya posibilidad de error era menor, dicen escritos de la época, que la del mismo Papa.

Las posibilidades de resistencia, incluso para los propios directores, eran muy escasas y el ideal arnoldiano se fue quedando en el olvido o, lo que siempre es más práctico, se fue convirtiendo en una leyenda.

BIBLIOGRAFIA

- BAMPFORD, T.W.: (1960) **Thomas Arnold**, The Cresset Press, London.
(1970) **Thomas Arnold on Education. A Selection from his writings with Introductory Material**, Cambridge University Press.
CAMPBELL, F.: (1970). *Latin and the Elite Tradition in Education*. En MUSGRAVE, P.W. (ed), 1970, **Sociology, History and Education**, Methuen, London, 249-264.
DE COUBERTIN, P.: (1973) **Ideario Olímpico. Discursos y Ensayos**, Doncel/INEF, Madrid.
DUNNING, E.: (1975). *The Origins of Modern Football and the Public School Ethos*. En SIMON, B./BRADLEY, I. (ed), 1975, **The Victorian Public School**, Gill & MacMillan, Dublin.
GOODWIN, P.J.: (1984). *Thomas Arnold: So What? Physical Education Review*, vol. 7, n.º 2, 126-131.
MACK, E.C.: (1938) **Public Schools and Public Opinion, 1780-1860**, Methuen, London.
RUSSEL, B.: (1926) **Education and Good Life**, New York.
SIMON, B.: (1965) **Education and Labour Movement**, Lawrence & Wishart, London.
VICENTE PEDRAZ, M.: (1989) *Nociones de Cuerpo para la Teoría General de la Educación Física*. En **Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte**, 1, 5-9.