Manual teórico-práctico de luchas

Bruno Mora Pereyra
(comp.)

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA .
COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
comisión sectorial de enseñanza

Bruno Mora Pereyra
(Comp.)

Luciano Jahnecka • Andrés Fígoli Díaz
Ismael Fígoli Díaz • Julián Espartero Casado
Cristian Cabral • Gonzalo Pérez Monkas

Manual teórico-práctico de luchas

isef
Instituto Superior de Educación Física
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

comisión sectorial de enseñanza

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

Mora, Bruno (comp)
Manual teórico-práctico de luchas. – Montevideo : Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 2018
134 p. – (Manuales didácticos / Comisión Sectorial de Enseñanza)

ISBN: 978-9974-0-1630-9

1. Deportes
2. Deportes de Lucha
3. Artes Marciales

CDD: 796.8

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, *Bruno Mora Pereyra, Andrés Fígoli Díaz, Ismael Fígoli Díaz, Julián Espartero Casado, Cristian Cabral, Gonzalo Pérez Monkas, Luciano Jahnecka, 2018*
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/

Publicaciones-Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República
José Enrique Rodó 1854 C.P. 11200
Montevideo, Uruguay
Tel.: (+598) 24080912
www.cse.udelar.edu.uy
comunicacion@cse.udelar.edu.uy

Coordinación editorial: Beatriz Diconca
Corrección de estilo: María Lila Ltaif
Diseño de tapa: Gabriela Pérez Caviglia
Diagramación: Levy Apolinar

Índice

Introducción 7

Capítulo 1
Las luchas como campo de saber 11
Bruno Mora Pereyra

Capítulo 2
La arqueología de las luchas en Uruguay. Las luchas de lo (in)civilizado 23
Gonzalo Pérez Monkas

Capítulo 3
La desnaturalización del judo Kodokan como consecuencia
de la instrumentalización política 39
Julián Espartero Casado

¿Cómo leer los capítulos 4, 5 y 6? 67

Capítulo 4
Juegos de sensibilización en luchas 71
Andrés Fígoli, Ismael Fígoli, Cristian Cabral

Capítulo 5
Juegos de fundamentos de las luchas 99
Andrés Fígoli, Ismael Fígoli, Cristian Cabral

Capítulo 6
Juegos de técnicas de lucha 113
Andrés Fígoli, Ismael Fígoli, Cristian Cabral

Introducción

La enseñanza de las luchas y particularmente de las artes marciales y los deportes de combate es de un complejo abordaje en el sistema educativo dada la falta de cultura corporal tanto lúdica como de práctica de estas disciplinas. Desde principios del siglo XIX han predominado en el sistema las gimnasias y los deportes anglosajones, que por lo tanto han inundado nuestra cultura corporal y de consumo.

Existen una serie de prejuicios en torno a las prácticas de luchas, por ello este manual se propone mostrar las otras caras históricas, filosóficas, académicas, técnicas, así como de enseñanza, que tanto el estudiante de la Licenciatura en Educación Física como el técnico deportivo puedan tomar como insumos para su práctica diaria o sus planificaciones y evaluaciones. El manual servirá además en unidades curriculares optativas y obligatorias de la licenciatura, como el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales y el Departamento de Educación Física y Deportes.

La propuesta del manual busca crear un producto de fácil lectura y útil en la práctica del docente universitario que esté a cargo del curso, así como también de dúctil manipulación por egresados de Educación Física que deseen trabajar luchas en su práctica educativa y por los técnicos en deportes de combate y senseis de artes marciales.

Como decíamos, la tradición de la enseñanza deportiva marca una preferencia por deportes colectivos de procedencia anglosajona. Por ello este manual propone una discusión profunda sobre los modelos tecnicistas y su influencia en la deportivización de las prácticas corporales como las artes marciales. De esta forma, las prácticas y sus modos de ejecución se sostienen en los sistemas por ser consumidas como consecuencia de la imposición de la mentalización deportivizante-utilitarista y no por el real sentido cultural que ostentan, perspectiva que atravesará todo el trabajo.

Para poder pensar las luchas como un nuevo campo de saber, ya constituido así en otros países de la región, principalmente en Brasil, fue necesario recurrir a los conceptos bourdianos clásicos en el campo de las ciencias sociales: *campo* y *habitus*. Estos conceptos son utilizados desde hace más de dos décadas para pensar los espacios que ocupan las ciencias, las fronteras y las tensiones, relaciones muy evidentes en el campo de las luchas.

Estas relaciones evidentes se manifiestan no solamente en la discusión epistemológica, sino también en la propuesta diaria de los encargados de reproducir las luchas. Un claro ejemplo es la tensión entre las ideas y las prácticas de lo que consideramos artes marciales y deportes de combate, agregando a esta disputa por ver quién es mejor para disciplinar el cuerpo disciplinas como el taichí, el capoeira o las nuevas artes marciales mixtas. Las primeras acusadas de inútiles para la vida por no tener competencia en sus principios, y las últimas acusadas de sádicas por aparentar un *show* en el que el dolor es un catalizador del placer.

Así se abre el baúl de los prejuicios para incluir afirmaciones más básicas e ignorantes que inundan el imaginario popular y que afectan la elección de las luchas como prácticas corporales masivas, compitiendo en este territorio moderno de los pasatiempos con los deportes de campo.

Bruno Mora Pereyra fundamenta el proceso de deportivización en tanto transformación de reideologización del arte marcial en una ideología deportiva, pero la deportivización no es necesaria, ni siquiera prohibitiva.

Esto se visualiza más claramente en el trabajo de **Gonzalo Pérez Monkas**, que desde su tesis de maestría nos aporta parte de un estudio más profundo, principalmente foucaultiano y arqueológico, que analiza algunas luchas a partir de fuentes datadas entre 1861 y 1871, calificando a estas prácticas, principalmente de inmigrantes, como prácticas corporales sometidas desaparecidas.

Para completar el apartado teórico, invitamos a participar al reconocido investigador español **Julián Espartero Casado**, de la Universidad de León. El académico nos aporta, desde el principal ejemplo en el campo de las luchas para pensar la deportivización de las prácticas corporales orientales, el debate sobre la resignificación del judo, pero también datos fundamentales sobre la vida del fundador del judo, Jigoro Kano, quien aportó, instaló y difundió la principal herramienta ideológica de las denominadas artes marciales modernas: el *do* ('camino de la vida'). Este concepto sustituyó a otros que fundamentaban el uso de las técnicas marciales exclusivamente para la guerra. El concepto *do* realiza un viraje al porqué y al para qué practicar artes marciales con uno de los fines más modernos de la reforma Meiji: el de formar ciudadanos.

En el segundo apartado del manual se ofrecen ejemplos prácticos para el uso del enseñante de luchas. Verá el lector que la sección se divide en tres subsecciones, que intentamos sean ordenadas de lo global a lo analítico, no determinantes pero sí progresivas para el trabajo de enseñanza asociado tanto a las luchas como a sus utilidades concretas respecto al trabajo de contenidos y capacidades específicas y generales: equilibrio, fuerza, autoestima, conocimiento de las reglas, sensibilización del trabajo cuerpo a cuerpo, por mencionar algunas.

Las luchas como campo de saber[1]

Bruno Mora Pereyra

Al considerar la posibilidad de pensar las luchas como campo de saber, en el presente ensayo se torna pertinente y necesario contribuir a una reflexión sobre la actuación de estas desde la mirada de la educación física y de las ciencias del deporte, así como también con la intención de realizar el ejercicio de visualizar el *espacio social* que ocupan las luchas en la sociedad uruguaya. Por lo tanto se volvió indispensable, debido a la construcción peculiar de las luchas, proponer una discusión que no se limite a los aspectos técnicos y tácticos de la práctica, sino que permita asociar estos análisis con contornos sobre los conceptos de *habitus* y *campo*, que habiliten una construcción y delimitación, buscando comprender la intrincada relación entre las ciencias del deporte, la educación física y el universo de las luchas a partir de una visión que podríamos denominar de la cultura corporal de movimiento (Bracht, 1999).

1. Comienzo de la delimitación del problema

Producir un discurso teórico constituye un complejo de relaciones entre sujetos, grupos, discursos e instituciones. Es una producción controlada, distribuida y seleccionada por procedimientos que tienen la función de amalgamar poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar la pesada y temible materialidad (Foucault, 1994). Son procedimientos que trascienden la individualidad, por lo que estudiar esta producción es adentrarse en el discurso no solo como institución sino como un sistema de acciones múltiples afectado por la sociedad; es estudiar tensiones que surgen de grupos académicos, profesionales y sentidos comunes que se enfrentan por la autonomía discursiva y/o por la hegemonía, el estatus y el poder. De todas maneras, establecer un espacio discursivo legítimo equivale a delimitarlo y fijar criterios de pertenencia discursiva sobre él. Por ello es necesario repensarlo continuamente en relación con otros discursos con diversas entradas, salidas y puntos de contacto, es decir, ocupando un espacio que refiere a un pensamiento estratégico como un terreno de prácticas (Díaz, 1995).

1 Desencadenan este trabajo cuatro motivos principales, partiendo del Seminario de Posgrados del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI, 2016) «Producir conocimiento frente a la cuestión del cuerpo», reconocido por el Programa de Posgrados en Ciencias Humanas-Maestría en Antropología en la Cuenca del Plata, en el marco del proyecto de tesis *El club de la pelea, construcción de ethos en el Fight Club de Montevideo* (2016). El tercer motivo es el proyecto PAIE-CSIC «Motivos de la ausencia de las luchas corporales en la currícula escolar de la educación física uruguaya» (2017). Por último, el «peso» de los diez años transcurridos desde la discusión generada por la construcción del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008), en el que en el Área de Conocimiento Corporal (PEIP, 2008: 231-257) ingresaron algunos nuevos contenidos como las *habilidades motrices acuáticas* (PEIP, 2008: 251) y las *actividades circenses*, a partir de una nueva tamización tensionada entre lo cultural, lo político y lo académico, fundamentada a partir de la *cultura corporal de movimiento* (PEIP, 2008: 236-237) y de la *corporeidad-motricidad* (PEIP, 2008: 237-238), excluyendo a las luchas.

Las luchas en tanto discursos y prácticas han sabido sobrevivir en el tiempo con criterios discursivos de pertenencia propia, algunos incluso asociados a religiones, relatos míticos, diásporas migratorias, logros deportivos, grandes héroes, reconstitución de Estados nacionales.[2]

Otras referencias discursivas están asociadas a procesos que Janotta Drigo (2007) denomina artesanales, constituidas a partir del sentido común que adjudica a las luchas elementos de obediencia, disciplinamiento y defensa personal, características que componen una reconocida *marcialidad*, concepto que Martínez Guirao (2010) pone en tela de juicio, asumiendo que *arte marcial* es un término occidental asignado por sujetos occidentales a prácticas de sujetos orientales al ver movimientos de ataque y defensa con el cuerpo. A partir de estas variables, el ejercicio que se irá realizando tiene la intención de develar algunos objetos de estudio y miradas fundamentalmente de las ciencias humanas y sociales sobre las luchas que las hacen un campo de estudio particularmente fértil e inexplorado en Uruguay.

2. Luchas entre Oriente y Occidente

El estudio científico de las prácticas corporales puede pensarse a partir de diferentes enfoques y disciplinas, siempre y cuando estas prácticas se conformen (o pretendan hacerlo) como un campo de conocimiento que sea válido estudiar y pensar, en referencia a una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios diferentes de los de otros campos (Bourdieu, 1983).

Es necesario, a partir de este trabajo, comenzar a definir cómo abordar el estudio de las luchas, sabiendo dónde es necesario poner el ojo para construir ese campo y sus permeabilidades.

Uno de los mojones de esta relación es la tensión originada en las luchas a partir del binomio *artes marciales* y *deportes de combate*, que nos obliga a abordar el complejo dilema del orientalismo representado por los valores considerados en el contexto de la cultura y las religiones de Oriente (sintoísmo, budismo, taoísmo, principalmente), que difieren de los valores judeocristianos de la sociedad occidental, presentes en el discurso de los practicantes de luchas en Uruguay, asociados a la necesidad de rendimiento deportivo que manifiesta estatus y no tanto una creencia.

Para Said (1997), la minuciosa exposición de la empresa de conocimiento, apropiación y definición —siempre reductiva— de lo oriental en todas sus formas (sociales, culturales, religiosas, literarias y artísticas) en provecho exclusivo, no de los pueblos estudiados, sino de los que, gracias a su superioridad técnica, económica y militar, se apercibían para su conquista y explotación ponía en tela de juicio no solo el rigor de sus análisis, sino en bastantes casos la probidad y honradez de sus propósitos eruditos. Salvo raras excepciones, nos dice Said, el orientalismo no ha contribuido al entendimiento y progreso de los pueblos orientales y sus prácticas, sino que los ha clasificado en unas categorías intelectuales y «esencias» inmutables destinadas a facilitar su sujeción al civilizador europeo.

Sin duda, tenía mucho fundamento teórico en lo que respecta al lugar, especialmente desde el punto de vista de un europeo, pero Oriente pasó a ser una invención europea.

2 Como el caso del sambo en la ex Unión Soviética, el taekwondo en Corea o el judo en Japón.

> Desde un punto de vista filosófico, el tipo de lenguaje, de pensamiento y de visión que yo he llamado de manera general orientalismo es una forma extrema de realismo; es una manera habitual de tratar cuestiones, objetos, cualidades y regiones supuestamente orientales; los que lo emplean quieren designar, nombrar, indicar y fijar aquello de lo que están hablando con una palabra o una frase. Se considera entonces que esa palabra, o esa frase, ha adquirido una cierta realidad o que simplemente es la realidad. Desde un punto de vista retórico, el orientalismo es absolutamente anatómico y enumerativo: utilizar su vocabulario es comprometerse a particularizar y dividir las realidades de Oriente en partes manejables». (Said, 1997: 109)

Este Oriente construido desde el imaginario europeo hace que Europa construya un *habitus* tanto para pensar Oriente como de Occidente. Para esto Todorov (1991) analiza la obra de Rousseau criticando las descripciones de los viajeros sobre las cuales se fundamenta el conocimiento, en las que en el lugar del otro se encuentra una imagen deformada de él, que en nuestro caso serían esencialmente los primeros maestros que determinaron «esta lucha es así». Según Todorov, se formula la necesidad de «sacudir el yugo de los prejuicios nacionales, aprender a conocer a los hombres por sus semejanzas y sus diferencias y adquirir aquellos conocimientos universales que no son ni los de un siglo ni los de un país exclusivamente, sino que al pertenecer a todos los tiempos y todos los lugares, son la ciencia común de los sabios» (1991: 31).

Si bien es claro que algunas luchas son vistas como prácticas corporales basadas en procesos histórico-filosóficos híbridos entre Oriente y Occidente ya desde su génesis, vale pensar a partir de las categorías que aportan Said y Todorov si lo que trajeron los primeros maestros era realmente la práctica originaria o simplemente lo que ellos conocieron como tal, hasta dónde lo conocieron, dónde lo conocieron y cómo lo conocieron, y si de alguna manera alguna vez lo oriental entró en este análisis, ya que lo oriental es también una creación occidental. El otro punto es si el maestro oriental realizó un recorte occidentalizado de lo que consideraba que los occidentales deseaban aprender, ya que algunas ideas serían intrasmisibles, o si los occidentales que aprendieron —y retransmitieron— realizaron una selección utilitarista de la práctica[3] recortando las creencias vinculadas a la cultura y la religión. Los deportes de combate no viven esta problemática de la occidentalización de las luchas, ya que estos se construyen a partir de un sistema moderno que simplemente se replica de la misma manera en los diferentes lugares. Al deporte boxeo, por ejemplo, no hay nada que cambiarle, simplemente es válido seguir las normas de práctica-rendimiento-resultado-formación que imprimen las organizaciones internacionales en las nacionales y en los espacios de formación subsecuentes. Podríamos afirmar que son reajustables únicamente al mercado capitalista global, donde vale pensar la idea de Žižek (2005, en Rodríguez Giménez, 2007), que propone incluir a todos los mundos, ya que una constelación ideológica *stricto sensu*, es decir,[4] sin mundo, priva a la gran mayoría de las personas de cualquier mapa cognitivo significativo, y la proliferación al infinito de la idea de consumo aplicada al capitalismo tardío interpela a las masas y supone una especie de narcotización de la experiencia corporal asociada a la posibilidad de imaginarla y concretarla con algo del orden de la realidad, viéndola reducida a ofertas de mercado, dentro de las cuales se encuentra lo imaginario posible.

3 El caso de la denominada *defensa personal* sirve de ejemplo por ser una selección utilitaria de movimientos de ataque y defensa con el cuerpo de varias luchas.

4 Posteriormente se retomará la relación ideología-luchas.

> ... el fetichismo de la mercancía supone la misteriosa «espiritualización» del cuerpo-mercancía» (Žižek, 2003: 30) y en esa misteriosa espiritualización se abriría paso la performatividad del discurso capitalista sobre el cuerpo: una forma particular del intento de suprimir la deuda simbólica. (Rodríguez Giménez, 2007: 41-42)

Dado que en este trabajo no se busca categorizar ni cuestionar el lugar de cada práctica de lucha en el seno de un grupo o sociedad, no existe una práctica más auténtica o más verdadera definida por prácticas o experiencias, sino que se configuran de forma diferente. Vale mencionar aquí el hecho de que se relacionan en la construcción de «verdades» con «ideologías», teniendo en cuenta que vivimos una aproximación al fin de las ideologías que está por cederle el lugar a otro tema que no es el «...esplendor de la verdad, sino el retorno de las ideologías (religiosas, morales, políticas) [...] la ideología es un elemento del cual no podemos abstenernos, una condición del pensamiento y de la existencia humana» (Balibar, 1995: 9-10).

En este embate se originan las dos caras de la moneda de posible análisis teórico-retórico de las luchas en su constitución, que son la tradición y el rendimiento (Drigo, 2007). Estas caras son consideradas en sus respectivas complejidades, se presentan en el ámbito de las luchas de forma dispar y muchas veces indisociable, dado que el predominio de una inviabiliza el desarrollo de la otra, y cada una tiene su capital específico de poder simbólico (Bourdieu, 1989), de análisis necesario para intentar entender las relaciones presentes en este espacio social.

Sobre la óptica profesional contemporánea y a pesar de los últimos resultados competitivos de algunos deportes de combate y sucesivas clasificaciones a los Juegos Olímpicos,[5] poco se han desarrollado los modelos de transmisión-enseñanza (actualmente en Uruguay) que difieren del método de ensayo y error, muy alejados de las ciencias del deporte, tanto de las ciencias biológicas como de las humanas y sociales, que podrían indicar alguna objetividad en las propuestas de iniciación, perfeccionamiento o rendimiento, como puede observarse en los textos de origen brasileño de Drigo (2007). Este modelo de ensayo y error se sustenta en un proceso de oficio-artesanal apuntalado por la *formación ocupacional* (premoderna), que es el más utilizado en las luchas en detrimento de los modelos profesionales, que devienen de la formación profesional (moderna), la cual ostenta a la ciencia como soporte de aplicación teórico-metodológico.

Hablar de profesional-moderno en este caso significa dar cabida al análisis de lo subyacente-teórico teniendo como base la razón, separando el conocimiento científico del conocimiento popular o «sentido común» e incluyendo el sentido religioso. En vista de esto, los saberes prácticos, corporales, de acción son relegados a un plano inferior, ya que el cuerpo es visto como una máquina perfecta en la cual se hospeda el alma, por tanto es un instrumento necesario para albergar al intelecto (Cesana, 2005).

> En ese impulso civilizatorio tal vez hay un rasgo que todavía no haya sido suficientemente explorado, analizado: la articulación de la educación física en el paradigma de la biopolítica y, con ello, su lugar en una «civilización de la técnica», una suerte de civilización sin cultura, de acuerdo con la expresión de Milner (1997), es decir, una forma de organización de la vida colectiva que privilegia sus objetos materiales y se olvida, poco a poco, de la política. (Rodríguez Giménez 2014: 130)

5 El judo clasifica a los Juegos Olímpicos Barcelona 1992, Atlanta 1996, Sidney 2000, Londres 2012 y Río 2016. El *jujutsu* tradicional tiene vicecampeones mundiales, así como el boxeo ostenta campeonas internacionales en la última década.

Propongo también realizar el ejercicio de disociar, de pensar la construcción del campo de las luchas independientemente del campo de la educación física, ya que las luchas incluyen aspectos del movimiento, de los ejercicios físicos; siendo un campo de estudio de la motricidad humana (Barros, 1996), con habilidades técnicas y conocimientos propios (como otras prácticas corporales), son pasibles de ser estudiadas por la antropología, la sociología, la biomecánica, la fisiología (ciencias del deporte), pero particularmente algunas luchas son potencialmente abordables desde la teología, como se visualiza en los estudios de Ollé (1998) y de Martínez Guirao (2010).

3. Algunos elementos historiográficos para comenzar a pensar el campo de las luchas en Uruguay

> Aparte del fútbol y el rugby, el boxeo era el espectáculo deportivo más apreciado en Gran Bretaña y Estados Unidos a fines del siglo XIX [...]. El boxeo se compone de una mezcla especial de violencia arcaica y sofisticación técnica. (Vigarello y Holt, en Corbin, 2005: 336)

El ejemplo clásico en registros históricos en la arqueología de las luchas es el boxeo como deporte amateur, propio de la clase burguesa anglosajona del siglo XIX. A pesar de los cambios efectuados en la década de 1860 por el marqués de Queensbury a favor del respeto a ciertas reglas limitantes de la «brutalidad», como el tiempo de lucha o la determinación de golpes, el boxeo siguió seduciendo a las clases populares.

La presencia más fuerte en términos de legitimación de las luchas en Uruguay comienza con la práctica del boxeo en las primeras décadas del siglo XX, fomentado en plazas públicas y gimnasios principalmente de Montevideo. Ya en 1911 aparece en las actas de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).

> ... box, gimnasia, plazas de juegos atléticos, los indispensables baños calientes y fríos, e iluminación eléctrica, etc. [...] Pero comprendiendo [...] que los beneficios [...] no serían tan ampliamente aprovechados, si se redujeran al uso de nuestros consocios, y deseando contribuir, en la medida de sus fuerzas, en la obra benefactora en que se halla empeñada [la CNEF] ha resuelto poner a su disposición todas las secciones antedichas para que una vez reglamentadas [...] las ofrezcan gratuitamente al pueblo. (CNEF, 1911: 197, en Scarlatto, 2015: 83)

Lo sigue la esgrima por su incipiente reproducción en la formación militar y su aparición en los planes de formación de profesores de Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) 1956 y 1966 como materia obligatoria, en el plan 1992 dentro de «deportes varios» y en el período 1999-2001 como curso para técnicos (al igual que el judo, las únicas luchas que tuvieron cursos para técnicos en el ISEF).

Para el caso de las artes marciales, el primer registro está datado en 1936, con la llegada a Uruguay del químico alemán Paul Leopold, perseguido por las políticas antisemitas de su país. En 1937, debajo de su farmacia, en el sótano, comienzan a practicar los primeros judokas uruguayos. Paralelamente Leopold comienza a dar clases de defensa personal en la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) de Montevideo, y en 1945 es nombrado profesor de la IEPP (Escuela de Policía).

Pero los primeros registros de luchas que aparecen en Uruguay se refieren a espectáculos circenses y de pugilato (práctica precedente al boxeo moderno). El primero puede haber sido una *performance* más dentro de las tantas que ofrece un circo, o un individuo que iba desafiando por dinero a luchadores locales en diferentes partes del mundo, algo habitual en el siglo XIX y principios del siglo XX. Vemos aquí un ejemplo (crónica del diario *El Siglo*).[6]

> Lucha: Ea, hombres de fuerte brazo, preparaos a ganar 50 patacones o a recibir porrazo. El atleta italiano Raffaelo Scalli que debe trabajar el 15 del corriente en el Circo Americano, desafía a cualquiera a medir sus fuerzas con él, bajo las siguientes condiciones. El que lo venza recibirá 50 patacones. Es prohibido agarrarse de las piernas; cayendo de lado o boca abajo, la lucha será nula. No se podrá tomar sino de la cintura a la espalda. El vencido será el que primero toque el suelo con la espalda. Cada lucha no durará más de 20 minutos. Todos quedan invitados a habérselas con Scalli, cuyos miembros indican que posee más fuerzas que Sansón. (*El Siglo*, 6 de marzo de 1863, 1.ª época, año °, n.° 18)

También el denominado pugilato era una práctica frecuente y promovida en la prensa, con reglas preestablecidas al encuentro entre los contendientes.

> El sábado se trasladaron al Cerro más de cien personas, en su mayor parte ingleses y norteamericanos, con el objeto de presenciar un combate a trompadas entre dos individuos de esas nacionalidades. Sin camisa y con todas las reglas del arte, se efectuó la lucha hasta cumplirse los 25 minutos señalados, quedando vencedor el inglés cuyos terribles puños despedazaron la cara de su adversario y le dejaron en el cuerpo señales indelebles. En esa escena bárbara la motivaba una apuesta considerable, y pudo llevarse a cabo sin que se apercibiera la vigilante policía. (*El Siglo*, 4 de febrero de 1869, 2.ª época, año 6, n.° 1304)

El cruce de fuentes muestra claras evidencias de que los inmigrantes europeos fueron los grandes artífices y promotores de luchas en Uruguay en diferentes contextos. Cabe mencionar el comienzo artesanal de estas prácticas, en que el Estado no participaba ni en la regulación, ni en la promoción, ni en la recaudación, y la posterior intencionalidad, a partir de la creación de las plazas de deportes, de promover las luchas, principalmente el boxeo, aunque posteriormente la presidencia de José Batlle y Ordóñez pone en tela de juicio los beneficios de esta práctica para la salud.[7]

6 *El Siglo* fue un periódico uruguayo fundado en 1863 que contó con la primera imprenta a vapor del Uruguay. Fueron redactores del periódico personajes de renombre de la cultura y la política uruguaya como Martín C. Martínez, Elbio Fernández, Carlos María Ramírez, Julio Herrera y Obes, Pablo de María, entre otros.

7 El 16 de diciembre de 1912, se propone una «ley protectora que se proyecta, para poner a salvo los principios de humanidad y civildad» (*Uruguay-Sport*, 1918: 404), un proyecto largamente discutido desde su presentación, que concluyó en la promulgación de la Ley 5.675, del 17 de abril de 1918, que establecía la suspensión de «toda la actividad que vaya en detrimento de la salud física y mental de animales y/o personas, tales como corridas de toros, las riñas de gallo, rat-pit y boxeo» (*Uruguay-Sport*, 1918: 482, en Scarlatto, 2015: 83-84).

4. Palabras finales

> Porque es juego de lucha, recrea un mundo donde no se realizan más que peleas voluntariamente aceptadas y en el cual el individuo puede evadirse de la jerarquía soportada con gran frecuencia, progresar y realizarse en el esfuerzo. Porque es también ocasión de movimiento y de participación social, porque exige del practicante, en un marco determinado, a la vez excitación y dominio de su agresividad natural, el control más constante de sus reacciones, permite al hombre conocerse mejor y situarse exactamente con relación a los demás, con relación al mundo exterior. (Wilk y Wolfgang, en Barreau y Morne, 1991: 74)

El proceso de reideologización deportiva o deportivización que convierte a algunas artes marciales (y otras prácticas como el yoga) en deportes conlleva una inevitable (re) ideologización del saber. Esta relación dialéctica vista desde la filosofía permite reflexionar sobre sus formas singulares,

> ...inmanentes al devenir de la ciencias pero que por lo mismo no es su obra. Basta con que la reconozca para hacerse inseparable, pero solo puede hacerlo si mantiene su autonomía [...] los intervalos del lugar ideológico en la vacilación de las «tautologías», existe para el pensamiento otro espacio diferente del ideo-lógico. Y, sin embargo, este espacio nunca es dado. (Balibar, 1995: 13-14)

La historia de las luchas como las denominadas artes marciales en Japón (por ejemplo) muestra un claro pasaje de las luchas primitivas a la conformación de conglomerados técnicos para la formación del guerrero *jutsu*, y de este a la formación de un mejor ciudadano *do*, a partir de lo cual se conformarían ambiguamente los deportes de combate occidentales (Casado y Villamón, 2009).

Con vistas a la constitución de los campos como espacios de trabajo y su profesionalización en la sociedad moderna, también encontramos una importante relación de las luchas con la educación física, ya que al considerar que el trabajo intelectual posee el monopolio de los conocimientos científicos específicos aplicables que hacen a la «profesión», al ser estos los más valorados, el trabajo manual-empírico que refiere a la «ocupación» es menos valorizado, encontrándose una vez más el desprestigio de una práctica sobre otra.

Del análisis se desprenden algunos datos sobre las relaciones sociales presentes en las luchas. Por ejemplo, los colores de cinturones, que representan grados de adquisición de conocimiento, funcionan como un sistema jerárquico particular, ya que componen un sistema de símbolos (lenguaje, mito, íconos). Los cinturones conforman una especie de estructuras objetivas independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o coartar sus prácticas y representaciones (Bourdieu, 1989, hablando del concepto de campo).

Esta identidad se organiza en términos de práctica social y su representación en la lucha política por la obtención de un espacio social o, mejor aún, una demarcación de su territorio a modo de campo ganado o recorrido, capital cultural y capital social.

Esta idea de campo donde los agentes se encuentran en posiciones fijadas *a priori*, como un *locus* donde se ancla una lucha entre los actores en torno a intereses específicos que la caracterizan, configura un espacio donde se manifiestan relaciones de poder, siempre a partir del capital social de los agentes que están en los polos dominantes y dominados.

En esta perspectiva se resuelve el problema de la adecuación entre acción subjetiva y objetividad en la sociedad cuando el sujeto actúa en el interior de un campo socialmente determinado. Para el caso de las luchas, Lima (1988) presenta la idea de campo de Bourdieu como un conjunto de accesorios institucionalizados que envuelven el cuerpo de agentes (actores sociales) especializados en la difusión de bienes simbólicos ordenados según una jerarquía interna (grados de cinturones) y desempeñando su dominación en el interior de cada campo específico. A partir del grado de dominación de esos agentes sociales se puede medir la autonomía relativa en cuestión.

Las estructuras conceptualizadas en lo que Canesin (2002) denomina campo de producción de bienes culturales y simbólicos de identificación en la sociedad contemporánea, en tanto espacios portadores de especificidades (campo escolar, científico, artístico, etc.), crean una configuración de relaciones a imponer por una fuerza específica.

> Os agentes, no interior de cada campo e externamente, vivenciam divergências, conflitos e consensos, tendo como fundamento o quantum de capital simbólico conquistado ou acumulado historicamente. O capital simbólico, como aponta Bourdieu, é uma espécie de crédito, refere-se ao poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condições de impor reconhecimento. (Canesin, 2002: 97)

Cuando los agentes entran en el campo (aprendices del *dojo*,[8] por ejemplo), no pueden ocupar más que el lugar preestablecido y contribuir a crear una forma, impulsados por una fuerza trascendente. Por ello un campo también es un lugar de juego donde se aplican ciertas normas de relación en función de la cantidad de capital significativo que se posee. Es un campo también un sitio de batalla, conflicto y competición que deja espacio para cierta indeterminación, donde pueden surgir nuevos diseños trazados por la amplificación de ciertos movimientos heterodoxos.[9]

Las luchas en este sentido ostentan las características de un campo propio, con un pasado, un presente y un devenir que ameritan ser estudiados, principalmente por poseer varios problemas de investigación y objetos de conocimiento propios, como también por el aumento de practicantes en los últimos años en Uruguay gracias principalmente a las redes comerciales de las denominadas artes marciales mixtas y a la influencia cultural en la frontera con Brasil, sobre todo en los departamentos de Rivera, Cerro Largo y Rocha. En este sentido vale realizar el ejercicio de pensar las luchas como parte de la cultura corporal de movimiento e incluirlas de esta manera en las miradas y prácticas que se refieren a la educación del cuerpo, junto a los juegos, gimnasias, deportes, actividades acuáticas y el circo, como ya lo hicieron Carmen Soárez (1996), González y Fraga (2009, 2012), entre otros.

8 Lugar donde se practican artes marciales japonesas que poseen ritos específicos.

9 Un claro ejemplo de esto es la aparición del judo a partir de los *jujutsu/s* y del *jujutsu* brasileño (BJJ) a partir del judo.

Referencias bibliográficas

Balibar, E. (1995). *Nombres y lugares de la verdad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Edición.

Barreau, J. J. y Morne, J. J. (1991). *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda.

Bourdieu, P.; Curto, D. R.; Domingos, N. y Jerónimo, M. B. (1989). *O poder simbólico*.

Bracht, V. (1999). *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí.

—(1989) *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Canesin, M. T. (2002). A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. En D. E. Rosa e V. C. Souza (org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, 85-101. Rio de Janeiro: dp&a.

Casado, J. E. y Villamón, M. (2009). La utopía educativa de Jigoro Kano: el judo Kodokan. *Recorde: Revista de História do Esporte*, vol. 2, n.° 1, junio.

Cesana, J. O. (2005). *Profissional de educação física e as práticas corporais alternativas: interações ocupacionais*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade unesp de Rio Claro. Rio Claro, 2005.

Corbin, A.; Courtine, J. J. y Vigarello, G. (2006). *Historia del cuerpo*. París: Taurus.

Díaz, M. (1995). Escuela, poder y subjetivación. En J. Larrosa (ed.). Madrid: La Piqueta.

Drigo, A. J. (2007). *O judô; do modelo artesanal ao modelo científico: um estudo sobre as lutas, formação profissional e construção do habitus*. 310 f. Doctoral dissertation, tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Drigo, A. J.; Oliveira, P. R.; Tojal, J. B. A. G.; Souza Neto, S. y Cesana, J. A. (2003). A Organização do campo das artes marciais e sua estruturação profissional: Da escola de ofício ao modelo acadêmico das escolas de educação física. En XIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, 2003, Caxambu-MG. *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte*.

Espartero, J.; Gutiérrez, C. y Villamón, M. (2003). Las actividades de lucha. En B. Tabernero y S. Márquez (coords.), *Educación física: propuestas para el cambio*, 283-324. Barcelona: Paidotribo. isbn: 84-8019-706-4.

Foucault, M. (1994). ¿Qué es la arqueología? Entrevista con Michel Foucault. En *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI. [1994] 2013, 269-287.

González, F. J. y Fraga, A. B. (2009). Referencial curricular de educação física. En Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.), *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: se/dp, 2009, v. 2, 111-181.

—(2012). *Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra.

Landgraf Gonçalves, A. V. y Santos Da Silva, M. R. (2013). Artes marciais e lutas: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da educação física brasileira. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. Florianópolis, v. 35, n.° 3, 657-671, jul.-set. 2013.

Lima, A. C. *et al.* (1998). *Principais conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu. Pernambuco*. [Apostila do curso de leitura dirigida, mestrado em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco].

Martínez Guirao, E. (2010). La construcción del arte en las artes marciales. Una aproximación antropológica al taekwondo. *Gazeta de Antropología*, 26 (2), artículo 26. ‹http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1624›.

Ollé, M. (1998). Cuerpo y cosmos: la dimensión religiosa y ritual de las artes marciales internas y de los ejercicios de longevidad chinos. En Libro Estética y religión. El discurso del cuerpo y los sentidos. *Revista de Filosofía*. Institut Universitari de Cultura Universidad de Pompeu Fabra: Editorial Montesinos.

Rodríguez Giménez, R. (2007). Cuerpo, lenguaje y enseñanza. Área temática: Diferenças e subjetividades em educação. Breve reflexión sobre la experiencia del cuerpo. *etd - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n.° esp., 31-47, jun. 2007. issn: 1676-2592.

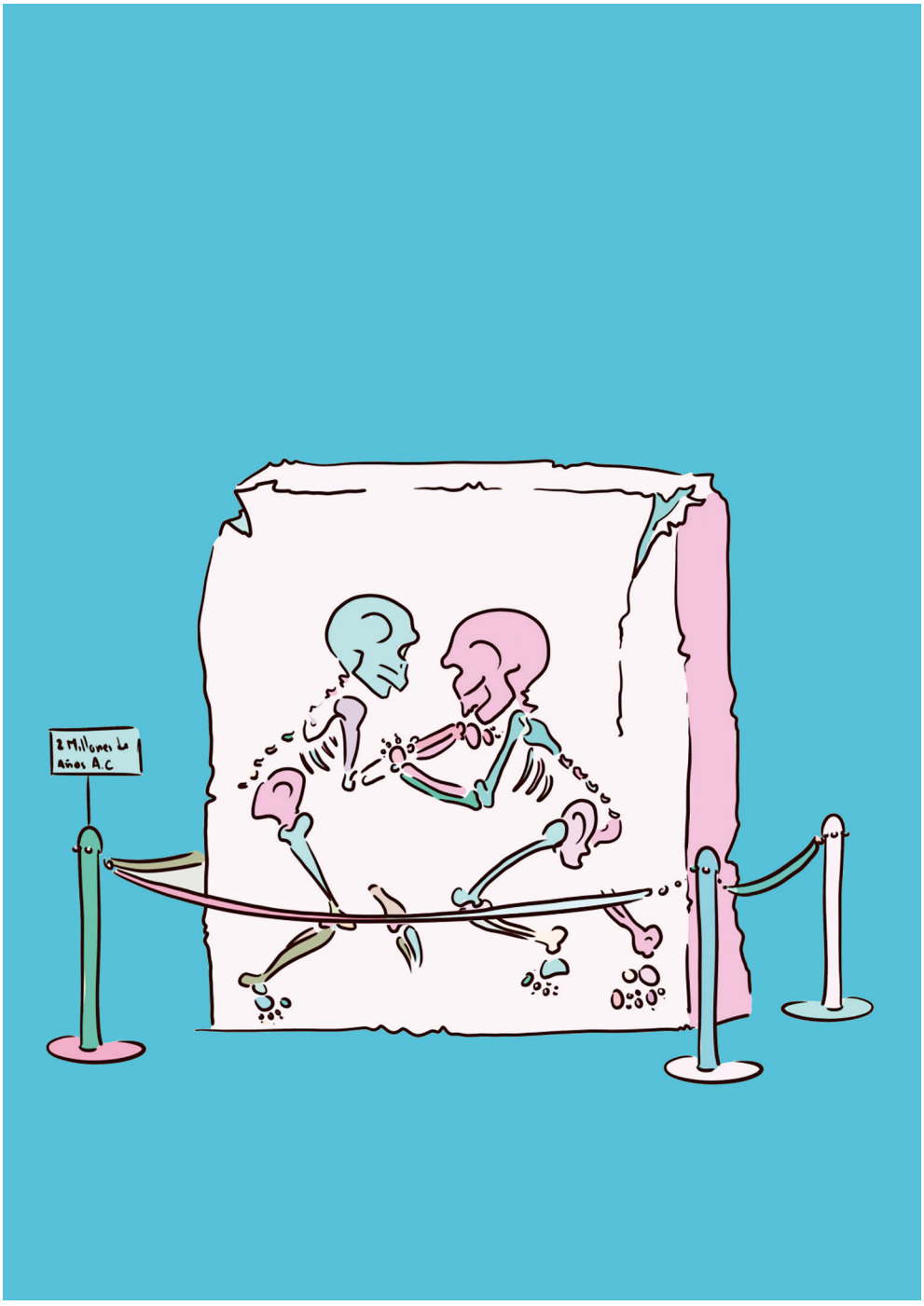
—(2014). Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías Revista de Educación*, año III, n.° 4, 9-11.

Said, E. (1997). *Orientalismo*. Barcelona: Cultura Libre.

Scarlatto, I. (2015). *Corpo e tempo livre: as plazas vecinales de cultura física em Montevidéu (1911-1915)*. ufsc, Centro de Ciencias de la Educación, Programa de Pos Graduación.

Soares, C. L. (1996). Educação fisica escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Fisica*, 6-12. San Pablo.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI Editores.


2 Millones de
Años A.C

La arqueología de las luchas en Uruguay Las luchas de lo (in)civilizado[10]

Gonzalo Pérez Monkas

1. Introducir un recorrido

El presente texto se inscribe en el escenario de un conjunto de preocupaciones orientadas por un marcado interés en revisar y problematizar diversos discursos en torno a la educación de los cuerpos en Uruguay. En la última década han sido notorios los avances en esta materia, se cuenta con una vasta cantidad de trabajos de investigación que colaboran a una mejor comprensión de los lugares de los cuerpos en la modernidad, así como del papel que la educación física ha cumplido (y cumple) en los esfuerzos civilizadores en Uruguay.

De esta manera, a continuación se propone un recorrido en torno a las primeras apariciones de las luchas y los luchadores que aporta algunos elementos que delinean un mapeo inicial de diversas prácticas corporales que circularon en Uruguay en la segunda mitad del siglo XIX.

Para el análisis de las luchas corporales se trabajó con periódicos de 1861 a 1871, con el cometido de indagar en su presencia, sus formas de organización y funcionamiento, con la particularidad de tratarse de un período en el que el proyecto civilizador se encuentra liviano, emergente, sin consolidación, lo que habilita a identificar sentidos y funciones diferentes de lo civilizado.

Se trata de una aproximación que no interesa tanto por su definición conceptual, sino por poner de manifiesto, por un lado, los movimientos ocurridos en los mecanismos de funcionamiento de algunas prácticas corporales en términos de saber y poder, y por otro, por dar cuenta de una variedad de prácticas dispersas que formaban parte del cotidiano uruguayo.

10 El presente trabajo forma parte de los análisis y consideraciones realizados a propósito de la tesis de maestría *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)*, dirigida por el doctor Alexandre Fernández Vaz y defendida en el marco de la Maestría en Educación Corporal de la Universidad Nacional de La Plata en diciembre de 2016; disponible en ‹http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58379›. La investigación contó con la financiación del Programa de Iniciación a la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, entre 2013 y 2015, y con apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil.

2. La educación física y las prácticas corporales sometidas

De alguna manera las prácticas de luchas no solo forman parte del abanico de prácticas corporales[11] posibles, sino que además pueden ser pensadas como un efecto de los procesos de configuración de la educación de los cuerpos. En este sentido, en su versión deportiva han sido problematizadas sobre todo desde la educación física. No obstante, uno de los principales aspectos que se pueden comenzar a problematizar es el lugar que las luchas como prácticas corporales han tenido en la educación física y, por ende, en la modernidad. Es por ello que se propone como punto de partida la necesidad de una revisión que da cuenta del lugar de las luchas corporales en el territorio de la educación de los cuerpos. Si se piensa en el siglo XIX resulta difícil no hacer alguna referencia a uno de los principales programas (o al menos de gran trascendencia) para la educación del cuerpo como fue la reforma vareliana.

Distintas investigaciones que incorporan un componente histórico de la educación física en Uruguay tienen sus comienzos a finales del siglo XIX y marcan como punto de apoyo los escritos de José Pedro Varela[12] y los primeros esfuerzos por modernizar el país. Ello tiene dos implicancias, por un lado el consenso de algunos autores en identificar dicha reforma como punto clave para el nacimiento de la educación física en Uruguay; y por otro la falta de investigaciones que aborden las miradas relativas al cuerpo y las prácticas corporales en momentos en que la modernización y los esfuerzos civilizadores no eran visualizados con claridad o no se manifestaban con tanta fuerza. Por otra parte, esos trabajos no han dudado en señalar que la configuración de la educación física es también un efecto de los discursos construidos en torno al cuerpo en un contexto en el que la medicina, el higienismo y la pedagogía cumplieron un papel fundamental en el proyecto civilizador que tenía lugar en Uruguay. De ahí que se pueda decir que los estudios sobre la historia de la educación física son también un capítulo más de la historia de la educación de los cuerpos.

No obstante, con este artículo no se busca profundizar en la historia de los cuerpos (aunque estará muy presente), sino visualizar las condiciones de posibilidad de las luchas como práctica corporal en Uruguay, considerando a modo de hipótesis que la educación física olvidó o no consideró ciertas prácticas en la configuración del escenario escolar. En este sentido es importante tomar en cuenta que el proyecto vareliano muestra tan solo un recorte, un fragmento (civilizado) del conjunto de prácticas corporales de la época en la región. Como sostiene Taborda de Oliveira:

11 A modo de referencia inicial, el término *prácticas corporales* aparece en Brasil por primera vez (según estudios de Lazzarotti Filho y otros) en 1995, sin embargo su uso empieza a generalizarse entrado el siglo XXI. Sin haber grandes consensos en torno a su definición, se podría decir que las prácticas corporales como categoría son un esfuerzo por recuperar el carácter cultural, social e histórico del cuerpo, son «manifestações culturais que se explicitam principalmente na dimensão corporal» (Lazzarotti Filho y otros, 2010: 25).

12 José Pedro Varela (Montevideo, 1845-1879) es identificado como el principal referente de la reforma educativa llevada adelante durante el gobierno dictatorial del general Lorenzo Latorre, entre 1876 y 1879. En este período, al frente de la Dirección de Instrucción Pública, impulsó un sistema educativo que instauró una escuela pública laica, gratuita y obligatoria que sentó las bases del pensamiento educativo del siglo XX en Uruguay. En su juventud viajó a Estados Unidos y allí conoció a figuras importantes de la intelectualidad, entre ellas el argentino Domingo Sarmiento. Con él intercambió ideas respecto a la realidad de las sociedades latinoamericanas y la necesidad de un nuevo sistema educativo. A su retorno participó en la creación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (1868), junto con otros jóvenes intelectuales, a partir de la cual puso en práctica algunas iniciativas respecto a lo educativo. En 1874 escribió *La educación del pueblo* y en 1876 *La legislación escolar*, textos que son expresión de su ideario.

> se parte de reconocer el hecho histórico de que el desarrollo de la Educación Física en Latinoamérica, debido a que tiene como referencia los cánones de Europa y Estados Unidos, olvidó la rica gama de manifestaciones corporales locales de los diferentes países del continente. (Taborda de Oliveira, 2013: 211)

La particularidad de los países latinoamericanos, específicamente de Argentina, Brasil y Uruguay, hace que esta influencia europea y norteamericana se encuentre muy enraizada con las sensibilidades y experiencias locales, en tanto formó parte de la organización de los Estados modernos. Difícilmente se puedan encontrar en Uruguay prácticas corporales autóctonas; no obstante, cualquier práctica proveniente del extranjero tuvo que mezclarse con el tamiz local, muchas veces olvidado o invisibilizado.

Indagar en las ruinas de la educación física en una perspectiva crítica de sus prácticas y discursos remite al esfuerzo por (re)encontrarse con sus experiencias y tensiones. En definitiva, la educación física que hoy se conoce en Uruguay no solo es fruto de los discursos y prácticas que lograron predominar a lo largo de una época, sino de las batallas y las luchas que acontecieron principalmente en el Uruguay del siglo XIX. De ahí que mirar en términos dicotómicos lo civilizado y lo bárbaro puede entenderse como un recurso empleado para actualizar la victoria del primero sobre el segundo, dado que, como dice Benjamin (2009), no se puede dejar de considerar que los impulsos civilizadores ocurrieron con tanta violencia como la que quisieron erradicar, lo que otorga la posibilidad de encontrar en lo civilizado un dejo de barbarie y viceversa: «jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro» (p. 138).

A lo largo del trabajo se intentará evitar toda mirada que coloque a la civilización como proceso, es decir, como movimiento lineal, continuo, unidireccional, imposible de ser alterado. Se entiende que la civilización es la resultante de un proyecto que siempre se encuentra en actualización, que se enfrenta a rupturas fruto de sus contradicciones. En este sentido, no es posible identificar un punto de comienzo de la civilización con una fecha o hecho concreto, sin embargo se pueden visualizar movimientos en que los esfuerzos civilizadores tienen mayor fortaleza y aceptación que en otros.

Se puede decir que el nacimiento del currículo moderno se caracterizó por la propagación de «los beneficios de la educación del cuerpo para la inculcación de una renovada manera de comprender las sensibilidades de acuerdo con un mundo nuevo pretendidamente "moderno" y "civilizado"» (Taborda de Oliveira, 2013: 218). Esto implicó cierta organización y, por ende, la definición de un conjunto de saberes del cuerpo que se dispusieron a formar parte de esta nueva *sensibilidad civilizada*, como diría Barrán (1989). No obstante, la búsqueda de una universalidad llevó a que el debate sobre la actualización de dichos saberes acerca del cuerpo quedara restringido al currículo escolar, con cierta naturalidad como fundamento (Taborda de Oliveira, 2013). En este sentido, la aceptación despectiva del otro como bárbaro, raro o salvaje y no como diferente de lo civilizado tuvo un peso importante en la producción cultural y, por ende, en el conjunto de prácticas corporales posibles. De acuerdo con este modelo, la educación física en su forma escolar se ha presentado por momentos como un espacio de anulación de lo diverso, negador de otras alternativas respecto a la educación de los cuerpos (Taborda de Oliveira, 2013).

Es desde este lugar que encuentro fundamental indagar en torno a la posibilidad de constitución de prácticas como el deporte y el juego, entre otras (Crisorio y Giles, 2009),

que dieron sustancia a la educación física en Uruguay. De esta manera, dar cuenta de los sistemas de relación que se establecieron a partir de los esfuerzos civilizadores en Uruguay en referencia a la prácticas corporales permite no solo desmenuzar el engranaje que terminó dando lugar a esas prácticas en la modernidad, sino además ver la forma en que se solidarizaron con este proyecto, provocando el abandono de otras prácticas corporales que quedaron desvalorizadas en función de un interés civilizador, con lo que se logró instalar una hegemonía. Como dice Taborda de Oliveira, es necesario:

> [c]omprender que la Educación Física, o mejor dicho la educación del cuerpo en distintos espacios sociales, se configura como una posibilidad de crítica radical de la cultura, una vez que se entiende que las prácticas corporales son eminentemente culturales, aun en aquellos discursos que reivindican la dimensión natural de las mismas. (Taborda de Oliveira, 2013: 211-212)

Es ahí donde quizás pueda verse con mayor claridad el papel específico que la educación física vino a cumplir como dispositivo que colaboró «a la hegemonía de una noción de vida reducida a lo anátomo-fisiológico» (Rodríguez Giménez, 2012: 24), que tan bien contribuyó a la naturalización del cuerpo.

3. Sobre la arqueología

Si bien es importante el análisis de la estructura y organización de un discurso científico en torno a la educación de los cuerpos (como aquella que pensó el cuerpo en su dimensión orgánica), no menos importante es dejar de lado por un momento ese funcionamiento y comprender cuáles fueron las condiciones de posibilidad que le confirieron relevancia, en qué circunstancias la ciencia empieza a tener un lugar privilegiado tanto en la producción de los cuerpos como en las prácticas corporales. De ahí que para el desarrollo del presente trabajo en torno a las luchas corporales se recurra a la arqueología como método, por su interés en otorgar herramientas para que el analista pueda situarse y dimensionar el papel que cumple el conocimiento científico (Foucault, 2013a). Se trata de revisar ciertos conceptos, reconstruir las circunstancias en las que fueron provistos, identificar los enlaces que posiblemente determinaron su nacimiento. Como señala Foucault (2013b), las relaciones entre las condiciones económicas y sociales de un discurso y su configuración interna son tan complejas como problemáticas y, por ende, su vínculo suele quedar en el olvido.

En este sentido, la arqueología —dice Foucault (2013b)— no trata de «descubrir la coherencia teórica de un sistema científico en un momento dado» como la epistemología, sino que se orienta hacia el «análisis —con anterioridad a la aparición de las estructuras epistemológicas y por debajo de ellas— del modo en que se constituyen los objetos, se posicionan los sujetos y se forman los conceptos» (Foucault, 2013b: 273). Por ello el presente trabajo pretende iniciar un camino de percibir las maneras en que las luchas como práctica corporal —y en ellas los cuerpos— se formaron, se definieron, se clasificaron y se agruparon en Uruguay.

No resulta menor detenerse en la idea de las «condiciones de posibilidad» de Foucault (2013b), dado que se ponen en juego «dos sistemas heteromorfos»: por un lado se identifica aquel que concierne al estudio de las condiciones de la ciencia en tanto tal, lo que implica

reflexionar en torno a su estatuto científico, la definición de su objeto, el respeto por sus reglas formales, su semántica, la aparición de referencias teóricas, todo ello siempre a partir de otra ciencia que lo organiza y lo considera modelo; por otra parte, el que concierne a la «posibilidad de una ciencia en su existencia histórica», lo cual implica la conformación de «un campo de conjuntos discursivos» que disponen de otra organización, que no tienen ni el mismo funcionamiento ni el mismo estatuto que las ciencias. Este último aspecto no significa la presencia de «falsos conocimientos», de temas sin sentido o la falta de racionalidad que lleva al relegamiento por parte de la ciencia. Tampoco habría que pensarlos como ciencias futuras o como objetos pasibles de ser tratados por el discurso científico. Se trata de conjuntos que cuentan con sus propias leyes, que disponen de una organización particular de manera autónoma. Así, analizar el campo de saber que les corresponde es

> [r]ecorrer un campo de determinación histórica que debe rendir cuenta de la aparición, la persistencia, la transformación y, de ser necesario, la desaparición de discursos que en algunos casos son reconocidos todavía hoy como científicos, en otros han perdido ese estatus, en otros distintos nunca lo adquirieron y en los restantes jamás pretendieron adquirirlo. En una palabra, el saber no es la ciencia en el desplazamiento sucesivo de sus estructuras internas: es el campo de su historia concreta. (Foucault, 2013b: 258)

De esta manera, la configuración de un saber en torno al cuerpo y su evidente expresión en las prácticas corporales no se remitiría solo a las diferentes nociones de corte científico, al conjunto de prácticas corporales que se ponen a funcionar a partir de un conocimiento que se adecua al umbral científico, sino también a la consideración de otros discursos cuya organización y estructura presentan características distintas.

Analizar estas prácticas[13] en su dispersión, salir a buscarlas y encontrarse con ellas en otro contexto ayuda a pensar y reconstruir su red de conceptos, su estatus, sus reglas de funcionamiento, y así comprender qué de ello se mantiene y qué fue alterado o modificado. En cierta medida el período histórico propuesto permite un análisis sin la presencia de una educación física que ponga los cuerpos en el lugar de lo anormal, de lo inmoral, es decir, sin el grado de desvalorización y de inferioridad en el que colocó al resto de las prácticas al someterlas al discurso civilizador.

Para Foucault (2006) no hay experiencia antes del saber, no existe eso que la fenomenología llama experiencia salvaje, dado que detrás del saber (o por debajo) no hay nada. Toda experiencia implicaría ya modos de saber. Se podría decir que las luchas corporales constituyen un escenario propicio desde el cual se puede interrogar la eventualidad de un saber. De esta forma, no es posible hablar de una práctica corporal sin poner en funcionamiento ciertas nociones que organicen de alguna manera a los cuerpos; al mismo tiempo, los cuerpos no son más que el cruzamiento de algo que es posible ver y algo que es posible decir, o sea, cada vez que decimos *cuerpo* se ponen a funcionar una serie de saberes dando lugar a una práctica, una práctica de saber con respecto a los cuerpos.

13 Para profundizar en la noción de *práctica* resulta interesante considerar la identificación que hace Foucault (1984) al estudiar lo que llama *conjuntos prácticos*. En ellos se visualizan tres grandes ejes: un *eje del saber*, pautado por las relaciones de dominio con las cosas; un *eje del poder*, que refiere a las relaciones de acción con los demás, y un *eje de la ética*, que marca las relaciones con uno mismo. Este ejercicio permite, más allá de las múltiples investigaciones que se realicen, sistematizar las siguientes cuestiones: «cómo somos constituidos como sujetos de nuestro saber; cómo somos constituidos como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder; cómo somos constituidos como sujetos morales de nuestras acciones» (Foucault, 1984: 109).

Esto hace que se pueda imaginar el campo de las prácticas corporales a partir de dos componentes prendidos en las relaciones de los saberes, por un lado *círculos reservados de saber*, que responden a lo que Foucault (2006) denominó *saberes eruditos*, que, en la medida en que buscan su propia legitimación a partir del ejercicio constante de decir la verdad, imposibilitan u obstaculizan el surgimiento de otro tipo de saberes llamados *saberes sometidos*, definidos como:

> estos bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición. [...] Por saberes sometidos pienso que debe entenderse también otra cosa, y en cierto sentido, una cosa diferente: toda una serie de saberes calificados como incompetentes, o insuficientemente elaborados. Saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida. (Foucault, 1992: 137)

La materialidad del discurso civilizador permite pensar en un conjunto de prácticas corporales como parte del engranaje de una máquina: *prácticas corporales civilizadas*. Y otro tipo de prácticas que no encuentran lugar, a las que no les estaría reservada la posibilidad de expandirse o, incluso, que tienden a ser reprimidas u olvidadas por ese mismo proceso civilizador, quedando fuera de dicha denominación: las prácticas corporales presentadas como no civilizadas, compuestas por una multiplicidad de saberes identificados como sometidos.

Los *saberes sometidos* se actualizan en los saberes del enfermo, de los psiquiátricos, del obrero, saberes que se caracterizan por no ser calificados, que operan a nivel local, específico, saberes de la gente; es en ellos que la crítica ha tomado relevancia. Por otro lado aparecen los saberes históricos que son descalificados por la ciencia, por su carácter local o regional, los *saberes especializados de la erudición*.

Es a partir de su acoplamiento que el proyecto genealógico toma carne, materializándose como foco de resistencia. Recoge los enfrentamientos o, mejor, el *saber histórico de las luchas*; por ello «llamamos genealogía al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha y la utilización de ese saber en las tácticas actuales» (Foucault, 1992: 138).

4. La lucha (corporal): cuando los músculos discuten

Efectuar un trazo de corte arqueológico a la mirada sobre las luchas corporales, en procura de una comprensión, implica analizar sus condiciones de posibilidad, devolverlas a la instancia de sus orígenes. No intentaré definir qué son y qué no son las luchas, sino situarme en sus fronteras para pensar tanto las luchas que la modernidad llamó deporte como aquellas que ponen en evidencia la dificultad para definirlas, que problematizan su alcance, que, por ende, la civilización se vio obligada a delimitar. Es importante remarcar que las prácticas de luchas que se presentan a continuación no aparecen en las fuentes como deporte, sin embargo muchas de ellas pueden expresar su funcionamiento, su modelo y sus límites:

> El ejercicio se convirtió en un trabajo corporal de una nueva clase: una actividad reglamentada de manera precisa, cuyos movimientos adquirían carácter geométrico y los resultados se calculaban. El cuerpo cultivado por el ejercicio de principios de siglo no era el del deporte. Sin embargo, ya se perfilaba en parte. (Vigarello y Holt, 2005: 296)

De ahí que sea posible reflexionar sobre sus vestigios a partir de ciertas prácticas. Es decir: en algún sentido en estos primeros rastros y movimientos se insinúan los mecanismos que llevaron a organizar las luchas corporales como una práctica deportiva. De esta manera, su estudio permite profundizar en los límites de lo deportivo. Se podría decir que si bien la difusión y reglamentación de las luchas no se llevó a cabo en la órbita del deporte, a la larga ello incidió en el surgimiento de un discurso sobre lo deportivo.

En las crónicas analizadas se visualizan referencias a una práctica vinculada con la fuerza que remite a un enfrentamiento que bien podría ser relacionado con el boxeo u otro deporte de la modernidad. En la sección de la «Gacetilla» del diario *El Siglo* aparece un reto a los hombres de «fuerte brazo» que quisieran ganarse 50 patacones:

> **Lucha**: Ea, hombres de fuerte brazo, preparaos a ganar 50 patacones o a recibir porrazo. El atleta italiano Raffaelo Scalli que debe trabajar el 15 del corriente en el Circo Americano, desafía a cualquiera a medir sus fuerzas con él, bajo las siguientes condiciones. El que lo venza recibirá 50 patacones. Es prohibido agarrarse de las piernas; cayendo de lado o boca abajo, la lucha será nula. No se podrá tomar sino de la cintura a la espalda. El vencido será el que primero toque el suelo con la espalda. Cada lucha no durará más de 20 minutos. Todos quedan invitados a habérselas con Scalli, cuyos miembros indican que posee más fuerzas que Sansón. (*El Siglo*, 6 de marzo de 1863, n.° 18, # «Gacetilla»)

En los años estudiados, la lucha corporal formaba parte de los divertimentos de la sociedad uruguaya. Su práctica se encontraba inscripta en el entorno de un circo, bajo la forma de una práctica corporal que no solo se preocupaba por el espectáculo, sino que además incorporaba la apuesta como ingrediente para su atracción. Al mismo tiempo, se puede decir que al ser parte del programa de un circo no dejan de entremezclarse nociones de lo mágico, lo asombroso, lo inusual, como se visualiza en las crónicas:

> No faltará a quien aspire a ganar los 50 patacones ofrecidos por el atleta italiano Rafael Scalli, a quien lo venza en la lucha de conformidad con las condiciones establecidas. Dos artistas del Circo Oceánico están dispuestos a medir sus fuerzas con el retador. Veremos el resultado de esa discusión muscular, el 15 del corriente, en el Circo Americano, si el tiempo lo permite y no afloja alguno de los dos campeones. (*El Siglo*, 10 de marzo de 1863, n.° 28, # «Gacetilla»)

El *atleta* —antigua denominación que se le daba a aquel que practicaba los juegos en Grecia y Roma—, como persona musculosa, pasaba a formar parte de ese escenario de encanto, de espectáculo, presentándose —nada menos— como el que poseía más fuerzas que el personaje mítico Sansón, resaltando así un carácter sobrenatural. Se introduce el aliciente de la apuesta, común en las manifestaciones y contiendas corporales de la época, que siempre eran entre hombres —no fuera cosa que una mujer le ganara a Sansón—, al tiempo que se delimitaba un marco normativo muy general.

Era habitual en la época la organización de eventos excepcionales, lo cual implicaba la falta de cronograma formal —de un rito, se podría decir— que organizara de antemano los eventos. Las peleas tenían lugar en las funciones del circo, lo que implicaba un tránsito constante, casi nómade, por diferentes pueblos. Como señalan Vigarello y Holt (2005): «Permitían diversiones públicas, apuestas y beneficio, todo a la vez. No había necesidad de organizar competiciones regulares» (p. 318). Por otra parte, se recupera el carácter mítico, como si por momentos se promocionara a los representantes de los dioses en la Tierra en un enfrentamiento, en un juego de lucha, con sus reglas, entre ellas su duración. Al mismo tiempo, si bien no se visualizaba un componente normativo con reglas formales, sino más bien algo laxo, sencillo, para la ejecución de dicha práctica, el solo hecho de que fuera un inmigrante el que la proponía hace pensar en una posible extrapolación de una forma de lucha corporal al Uruguay.

Las fuentes dejan entrever cómo la llegada de este italiano impactaba por su novedad y destacaban la variedad de hazañas en sus espectáculos:

> Estando de paso en esta capital el atleta Rafael Scalli apellidado el Hércules Italiano, y modelo de todas las academias de la escuela del Pugilato. Dará principio la representación el día arriba indicado, ante este respetable y culto público de Montevideo, con un variado y agradable espectáculo de fuerza hercúlea y grandes luchas como las de los antiguos Romanos que aún no han sido exhibidos en esta capital [...]
>
> Programa 1° Posiciones académicas en trage de Hércules. 2° Diversas fuerzas: manejo un hierro de 300 fibras, ejecutando con toda agilidad; el gran sueño de Hércules levantando un peso de 1500 libras con el cuerpo, y al mismo tiempo figurará la usina de Volcano. (*El Siglo*, 12 de marzo de 1863, n.° 31, # «Gacetilla»)

No se trataba de pruebas improvisadas, ya que si bien estaba la duda de la contienda, la incertidumbre respecto a quién podía ganarle a este «Hércules» que revitalizaba las luchas romanas de la Antigüedad, su condición de luchador era legitimada por su participación en «academias y escuelas del Pugilato». La idea de «posiciones académicas» abre una puerta a la existencia de un conjunto de gestos, pautas, mediciones que organizaban las posiciones que los cuerpos debían adoptar. Según Vigarello y Holt (2005), en las primeras apariciones «[r]einaba una fascinación general por las hazañas extremas, pero no se había establecido acuerdo alguno acerca de cómo debería ser el cuerpo atlético ideal» (p. 318). ¿Cuántos kilos podía levantar un cuerpo? ¿Cuándo un hombre o mujer era fuerte? ¿Cuáles eran los cuerpos que establecían o medían la fuerza? La posibilidad de calcular la fuerza en el análisis de un movimiento es una de las novedades que el siglo XIX trajo consigo (Vigarello y Holt, 2005), un suceso que sin mucho conocimiento daba cuenta de un cuerpo que se introducía en los discursos y que, a su vez, permitía su comparación. De ahí que sea posible pensar en una preparación del cuerpo, un entrenamiento en esta práctica, en tanto existía una escuela del pugilato donde los cuerpos se transformaban en cuerpos medibles y comparables, al tiempo que se desprende la posibilidad de enseñar lo que podría constituirse como un saber del cuerpo.[14] Resulta interesante considerar que el «fin del salvajismo», como señalan

14 Sobre la noción *saber del cuerpo*, Rodríguez Giménez (2012) indaga en los discursos respecto al saber y el conocimiento del cuerpo en dos tradiciones diferenciadas en la modernidad: la normalista y la universitaria, en Uruguay. En la universitaria se pueden identificar dos grandes vertientes epistémicas: «el cuerpo, aun siendo orgánicamente definido, aun epistemizado en el ámbito del laboratorio experimental, no tardará en ser objeto de las ciencias sociales, especialmente como efecto de la noción moderna de población. Entre

Vigarello y Holt (2005), no significó la «erradicación de los juegos brutales», pero sí un mayor control y reglamentación: «Los golpes se someten a una disciplina, el aprendizaje se reglamenta y las técnicas de lucha se enseñan: se imponen los maestros, con sus salones, las rivalidades y las lecciones» (p. 298). De esta forma, el cuerpo de Hércules siempre funciona en el marco de una serie de disposiciones y reglamentaciones que permiten su comparación y medición, en un intento de igualar los cuerpos. Lo mitológico actúa así con cierta racionalidad que permite identificar la figura de Hércules en un cuerpo y no en otro.

Sin embargo en Uruguay dicha práctica, al parecer, recién hacía sus primeras apariciones, a tal punto que los retadores en estas presentaciones eran, por lo general, franceses, italianos, integrantes del circo. Según la crónica:

> Nadie creía que hallase competidor pero repentinamente se lanzó a la arena un mozo francés cuya debilidad, aparente, comparativamente al volumen y fuerzas de su adversario, éxito la risa de los concurrentes; pero bien pronto cálmose esa manifestación, cuando el nuevo campeón sacándose el paletó y la camisa descubrió un ancho pecho, unas espaldas hercúleas y unos brazos no tan gruesos como los de Scalli, pero mucho más nervudos. En seguida vinieron la admiración y los aplausos, al verse que no era lego en la materia, pues o evitaba los ataques de su terrible contrario, o tomaba posiciones que duplicaban las fuerzas de que lo había dotado la naturaleza. (*El Siglo*, 17 de marzo de 1863, n.° 32, # «Gacetilla»)

El luchador no era una persona de cuerpo débil, se trataba de un cuerpo con un «ancho pecho», de «espaldas hercúleas» y «brazos fortalecidos». La descripción del cuerpo forma parte de la constitución y definición de lo que era un luchador. Pero al mismo tiempo, hay cosas que los luchadores saben, gestos que dan cuenta de que no son «legos en la materia», dado que tienen que saber evitar golpes y sobre todo saben, mediante ciertas posiciones, duplicar su fuerza.

Un aspecto a destacar acerca de la participación de los extranjeros y su protagonismo en estas prácticas refiere a la presencia de lo bárbaro en el ejercicio de la lucha, incluso si se concibe como práctica civilizada llevada adelante por extranjeros:

> **Pugilato**. El sábado se trasladaron al Cerro más de cien personas, en su mayor parte ingleses y norteamericanos, con el objeto de presenciar un combate a trompadas entre dos individuos de esas nacionalidades. Sin camisa y con todas las reglas del arte, se efectuó la lucha hasta cumplirse los 25 minutos señalados, quedando vencedor el inglés cuyos terribles puños despedazaron la cara de su adversario y dejaron le en el cuerpo señales indelebles. En esa escena bárbara la motivaba una apuesta considerable, y pudo llevarse a cabo sin que se apercibiera la vigilante policía. (*El Siglo*, 4 de febrero de 1869, n.° 1.304, # «Gacetilla»)

¿Una «escena bárbara» brindada por extranjeros? Fue entrando en la década del 70 que las reglamentaciones comenzaron a ser más estrictas, cuidando algunos aspectos que quizás en las primeras presentaciones no aparecían tan claros. Con el avance del discurso civilizador se hizo notoria esa diferencia, como se aprecia en la siguiente nota:

esas dos vías, y de una a la otra, superponiendo a veces las miradas, transita el saber del cuerpo» (Rodríguez Giménez, 2012: 151).

Reglamento de la lucha

Art. 1 El luchador aparecerá desnudo de la cintura a la cabeza y descalzo.

Art. 2 Los luchadores tendrían que agarrarse de la cintura a la cabeza con mano abierta.

Art. 3 Están prohibidos a los luchadores los actos indecentes como el hacerse zancadilla, el agarrarse por el pelo, meterse los dedos en los ojos. Como también es prohibido presentarse con cuerpo refregado con [...] de ninguna clase, y tienen obligación de tener las uñas bien cortadas que en caso de resistencia no se lastime ni uno ni otro.

Art. 4 El luchador será vencido cuando tocará con ambas espaldas el suelo y por esto habrá una comisión que tendrá que decidir.

Art. 5 Es prohibido a cualquiera que se presente de la comisión de chiflar a los luchadores cuando están en lucha.

Art. 6 Todos los padrinos y luchadores que no estarán en la regla de la lucha serán enviados a fuera del circo, y no será admitidos. (*El Siglo*, 1.° de febrero de 1870, n.° 1.590, # «Gacetilla»)

Desde luego, no eran las mismas reglas de juego con las que se convocaba en las primeras apariciones. De alguna manera, se puede advertir un toque civilizador en el reglamento, por ejemplo a partir de la distinción entre los «actos indecentes» y los decentes. ¿Cómo se define un acto indecente?, ¿por qué la «zancadilla», el «agarrarse del pelo», «meterse los dedos en los ojos» son actos indecentes? Se visualiza un esfuerzo por ingresar la práctica de la lucha en el orden de lo decente, alejando toda acción que pueda ser considerada inmoral, desleal, indigna. Se nota un mayor cuidado, reduciendo todo acto que pusiera en peligro la continuidad del luchador en la contienda. Al mismo tiempo, no cualquier cuerpo podía participar en la lucha, sino solo aquel que se presentara con «las uñas cortadas», para no lastimarse «ni uno ni otro».

Por otro lado, llama la atención la conformación de una comisión veedora que actúa incluso como juez, es decir, se encarga de dictaminar quién gana, quién infringe las reglas. Para ello sus integrantes deben ser imparciales. Son pequeñas transformaciones que van llevando la práctica hacia un escenario de mayor cuidado y protección, en el que la justicia en la definición del enfrentamiento cobra relevancia cediendo en acuerdo su resolución a personas externas.

Se podría decir que los cambios y ajustes en los reglamentos fueron una constante de la época, dado que «los antiguos deportes no estaban sujetos a un reglamento. Formaban parte de la cultura local tradicional o bien se practicaban con motivo de acontecimientos excepcionales» (Vigarello y Holt, 2005: 318). En este sentido, al no existir una organización que nucleara la práctica, sus normativas se iban «civilizando» con el aumento de la sensibilidad y la disminución de los umbrales de violencia.

Un tema que surgió fundamentalmente en el periódico *El Ferro-Carril* fue el del precio de las entradas, el cual fue fijado inicialmente en entre 1 y 2 pesos. Como se indica en la siguiente fuente, el precio tuvo que ser reducido a la mitad debido a que a algunas presentaciones concurrió muy poca gente (entre 80 y 100 personas):

Como lo habíamos anunciado el luchador Raffeto se dispone a efectuar otra función de lucha y fuerza, la que tendrá lugar el domingo próximo en el Alcázar Lírico. Raffeto luchará con un señor Fabre de nacionalidad francés, estando pendiente también otro desafío con nuestro compatriota Chiappe que tan bien probó la fuerza de sus brazos en la lucha habida

> en la Villa de la Unión. El precio de la entrada ha disminuido más de la mitad, por lo que no dudaremos que asista una buena concurrencia. (*El Ferro-Carril*, 8 de febrero de 1870, n.° 294, # «Gacetilla»)

La cita también marca la presencia de un oriental en la contienda como retador. Esta lucha generó mucha repercusión, fundamentalmente porque expuso el poco conocimiento que el público montevideano tenía respecto a este ejercicio, lo que provocó el enojo del cronista:

> Hemos observado que el público, hechas algunas excepciones, no estaba muy acostumbrado a esa clase de espectáculos porque muchos aplaudían al señor Chiappe en algunos «tours de forcé» que nada tienen que ver con las reglas de la verdadera lucha. [...] un adversario no puede ni debe derribar al otro de cualquier modo ni agarrarlo como se agarra una bolsa de afrecho, porque en tal caso en lugar de ser una lucha es más bien una pelea repugnante. (*El Ferro-Carril*, 1.° de febrero de 1870, n.° 289, # «Gacetilla»)

La posibilidad de diferenciar una «lucha verdadera» de una «pelea repugnante» da cuenta de cambios que acontecían en su práctica, transformaciones que implicaban cierto acoplamiento con un discurso que pretendía reducir la violencia en estas instancias. La diferencia también se encuentra en el manejo de las «posiciones» correctas para la ejecución de los movimientos; ya no podían pelear todos los cuerpos, sino solo aquellos que lograban las posiciones y gestos imbuidos de una decencia acorde con un espectáculo civilizado. La «pelea repugnante» es la del enfrentamiento de los cuerpos que no se cuidan, no se preparan, que desconocen las formas de agarre adecuadas y efectúan acciones «indecentes» como zancadillas, agarrar del pelo o meterle los dedos en los ojos al contrario; por otra parte, la «verdadera lucha» reglamenta un cuerpo decente, que se mueve de acuerdo a gestos medidos, posiciones calculadas y actúa en función de normas que cuidan el cuerpo de los luchadores.

Al mismo tiempo, una vez más, este tipo de distinciones permiten identificar ciertas disputas en la configuración de las luchas corporales en las que las costumbres locales y las prácticas extranjeras tuvieron algunos pasajes de tensión. No obstante, el carácter violento y «bárbaro» de las prácticas también fue denunciado más allá de quienes las realizaran.

Con estos apuntes se podría considerar que las luchas corporales formaron parte de las *prácticas corporales sometidas* de la época. El análisis de las fuentes permite visualizar cómo por momentos las luchas eran presentadas con pasajes mitológicos a pesar del destaque de sus «posiciones académicas» y de la existencia de una «escuela de pugilato». De alguna manera, eran prácticas de saber que recuperaban los conflictos, recordaban las diferencias, manifestaban los desacuerdos, continuaban las luchas y se resistían a ciertos parámetros identificados como civilizados.

Se puede decir que la (des)aparición de las *prácticas corporales sometidas* es efecto de la puesta en funcionamiento de un conjunto de dispositivos civilizadores que, en el mismo ejercicio de olvido y destierro de ciertas prácticas corporales, dejan en evidencia sus limitaciones, sus fronteras, sus debilidades y en definitiva su lucha por desarmar y a su vez reglamentar ciertas prácticas y no otras. Se trataba de prácticas identificadas como «peligrosas», «mágicas», «violentas»; por ello no todas las prácticas corporales podían ser admitidas, de ahí la necesidad de reglamentarlas, de condenarlas o de olvidarlas, debido

al carácter molesto, inmoral, «bárbaro», que rompía con lo estructurado, que resistía el discurso continuo, lineal y progresivo que funcionaba en el discurso civilizador.

Es en esta relación que las *prácticas corporales sometidas* cobran sentido como herramienta para el estudio del conjunto de relaciones de dominación que operan en una sociedad determinada. Al mismo tiempo, es importante considerar que su categorización no puede implicar un análisis rígido, dado que así como el poder circula, las *prácticas corporales sometidas* no son siempre las mismas, no están estáticas, sino que deben ser analizadas en función de las relaciones de dominación en un momento particular, para una época determinada. Estas prácticas, de alguna manera, son una expresión de su parcialidad, lo que significa identificarlas como parte de las luchas y resistencias que se manifiestan en una sociedad, en un territorio.

De esta manera, el estudio de las luchas puesto en el centro de la escena pone de manifiesto la importancia de visualizar los movimientos y las reglas de funcionamiento en torno a una práctica corporal. Así se abre una puerta poco explorada relativa a la educación de los cuerpos en Uruguay, que otorga elementos para problematizar la configuración de la educación física, con la finalidad de comprender las relaciones de dominación que hicieron posible la aparición de determinadas prácticas corporales y no otras.

Referencias bibliográficas

Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La «cultura bárbara» (1800-1860)*. Montevideo: Banda Oriental, tomo 1, 1992.

Benjamin, W. (2009). *Estética y política*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Crisorio, R. y Giles, M. (2009). *Educación física. Estudios críticos de educación física*. La Plata: Al Margen.

Elías, N. y Dunning, E. (1986). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. 1992.

Foucault, M. (1984). ¿Qué es la Ilustración? En Foucault, M. (1996) *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: De la Piqueta, 83-111.

—(1992). *Microfísica del poder*. Madrid: De la Piqueta.

—(1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: De la Piqueta, 83-111.

—(2006 [1997]). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

—(2013a). Sobre la arqueología de las ciencias. Respuesta al Círculo de Epistemología. En *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno [1994], 223-265.

—(2013b). ¿Qué es la arqueología? Entrevista con Michel Foucault. En *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI [1994], 269-287.

Lazzarotti Filho, A. y otros (2010). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. *Movimiento*, n.° 1, Porto Alegre, 11-29. En ‹http://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/883›. Acceso: 2 de junio de 2016.

Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis para obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria, defendida en octubre de 2014. Montevideo: Universidad de la República, Uruguay. Disponible en ‹http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/file /tesis_raumar_rodriguez.pdf›. Acceso: 5 de octubre de 2014.

Suraya, C.; Darido, L. G. y Rufino, B. (2012). Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. *Revista Educação Física Esporte*. San Pablo, v. 26, n.° 2, 283-300, abr.-jun. 2012.

Taborda de Oliveira, M. A. (2013). Entre la tradición y la posibilidad: notas para pensar la educación física desde Latinoamérica. En: E. galak y V. Varea (comp.) (2013) *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

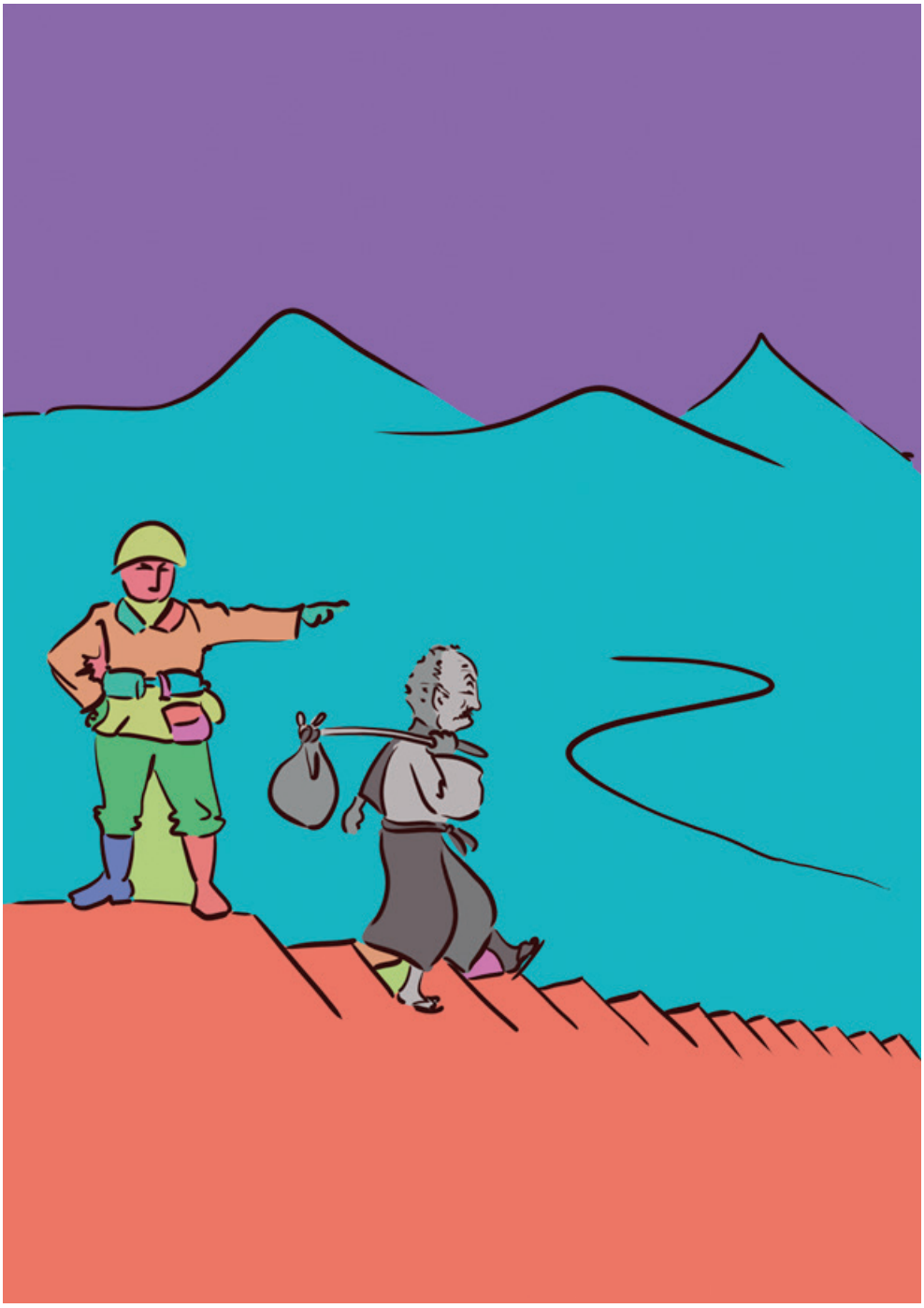
Varela, J. P. (1964). *Obras pedagógicas. La educación del pueblo*. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos, vol. 50. José Pedro Varela. T. II.

Vigarello, G y Holt, R. (2005). El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo xix. En A. corbin, J.-J. Courtine y G. Vigarello (comps.) (2005) *Historia del cuerpo*, 295 352. Madrid: Taurus.

Fuentes consultadas

El Siglo (1863-1880). Montevideo, 1.ª época, año 1, n.° 18, 28, 31, 32. 2.ª época, año 6, n.° 1.304. 2.ª época, año 7, n.° 1.590.

El Ferro-Carril (1869-1871). Montevideo, año 2, n.° 289, 294.



La desnaturalización del judo Kodokan como consecuencia de la instrumentalización política

Julián Espartero Casado

1. La figura de Jigoro Kano

La biografía de Jigoro Kano es un elemento de comprensión esencial dentro del análisis de la creación del judo Kodokan entendido como sistema educativo, así como también un aspecto indispensable en el estudio de la difusión de su método. Y ello porque, como pone de relieve Cadot, «el estudio de la vida de Kano, de sus actos y de sus escritos permite, en efecto, delimitar mejor su proyecto, el *judo Kodokan*, y demostrar cómo se trataba de un proyecto de educación global del hombre, dirigido al ser humano y a su formación de modo conjunto, al no disociar nunca los aspectos físicos, intelectuales y espirituales» (2001: 13).

Por consiguiente, la presente exposición versará, siquiera de forma somera, sobre la biografía de Kano y su brillante trayectoria como educador, en tanto entendemos que ello facilitará una perspectiva introductoria que haga más comprensible el estrecho vínculo que guardaba su idea del judo con la educación. Bien entendido que este propósito lo es a los meros efectos ilustrativos, pues ni el espacio ni la finalidad de esta exposición dan para más. Por ello, la revisión biográfica que se presenta a continuación es más cuantitativa que cualitativa, casi a modo de efemérides, pero útil al efecto pretendido, que no es otro que realzar, como indican Maekawa y Hasegawa (1963: 1-12), la inmensa influencia que ejerció Kano en el contexto japonés de la educación. O, más ampliamente, destacar con Stevens (1995) su inconmensurable labor para reformar y modernizar el sistema educativo del Japón. Lo cual, a buen seguro, permitirá ponderar más ajustadamente la personalidad de Kano, su genio racional como educador y su filosofía personal como idealista, a la par que subvenir a la pretensión de alcanzar una comprensión esencial de su método judo Kodokan entendido como sistema educativo.

Jigoro Kano nació el 28 de octubre de 1860 en Mikage, un pueblo localizado en lo que ahora es parte de la ciudad de Kobe. Por consiguiente, gran parte de su vida y su obra transcurrirá en una época extraordinariamente convulsa en lo sociopolítico para el Japón. Nos referimos al período Meiji[15] (1868-1912), que se inició tras la caída del régimen militar Tokugawa que había dirigido Japón durante 265 años. Fue el resultado de la presión de las potencias occidentales para que se abriera al comercio internacional representada por la llegada al puerto de Yokohama de una pequeña flota de barcos norteamericanos al mando

15 Al respecto, *vid*., por todos, Y. Kaibara (2000). *Historia del Japón*. México: Fondo de Cultura Económica.

del almirante Perry en 1853. Tras la renuncia forzada del sogún, se produjo la asunción simbólica del poder por el emperador Meiji, y se trasladó la capitalidad de Kioto a Tokio (hasta ese momento llamada Edo). Con ello finalizó la edad feudal y nació un Estado moderno que procedió a la remoción de las leyes y prohibiciones hasta entonces existentes que habían aislado al Japón de Occidente, impidiendo el conocimiento de sus avances científicos, culturales y sociales. En suma, el gobierno Meiji supuso el advenimiento de una época que en cierta medida puede considerarse revolucionaria, por haber supuesto grandes cambios culturales y sociales, aunque, como se expondrá más adelante, estos se vieron pronto truncados.

Así las cosas, tras quedar Kano huérfano de madre, en 1870 su padre decidió que estudiara en Tokio, donde podía recibir una rigurosa educación que le posibilitara la formación que necesitaría para destacar en la nueva sociedad que empezaba a crearse en Japón. Con este objeto, primero asistió a una pequeña escuela privada, Seitatsusho Juku, para mejorar su técnica de lectura y escritura, así como también para recibir una educación básica en las enseñanzas del confucianismo y, al mismo tiempo, recibir clases de inglés de Mitsukuri Shuei, un renombrado profesor perteneciente a un relevante grupo de intelectuales que influirían en gran medida en las reformas educativas japonesas de esta época (Waterhouse, 1982: 168-178). De este modo recibió una educación rigurosa que mezclaba las influencias culturales extranjeras con las enseñanzas y las tradiciones japonesas.

Según refiere Maekawa (1978: 1-6), en 1873 se abrió en Japón un internado privado —el Ikuei Gijuku— que ofrecía una instrucción desarrollada por profesores europeos, en el que las enseñanzas se impartían en inglés o alemán. Kano, tras contar con el consentimiento de su padre, ingresó en dicha institución. Posteriormente, a la edad de 14 años, se matriculó en la Escuela Kaisei, precursora de la moderna Universidad de Tokio, considerada entonces la más prestigiosa institución de enseñanza superior de Japón.

Durante su adolescencia, Kano estudió con compañeros mayores y más fuertes que él, y a pesar de sus excelentes resultados académicos, se veía relegado a una posición de subordinación debido a su inferioridad física. Ello lo induciría a buscar un remedio que le permitiera solventar esta situación, por lo que ya en esa temprana época pensó en la práctica del jiu-jitsu[16] y en su eficacia como arte marcial, si bien no pudo iniciar su aprendizaje hasta años más tarde.

Como se ha dicho, en 1877 la Escuela Kaisei se convirtió en la Universidad Imperial Toyo Teikoku, la actual la Universidad de Tokio. A la edad de 17 años, Kano ingresó en el Departamento de Literatura y se matriculó en Ciencias Políticas, Filosofía y Literatura. Fue muy significativo el hecho de que 27 profesores del claustro de dicha institución, integrado por un total de 39, fueran occidentales. Entre ellos, por la influencia que ejercería sobre

16 Como puede verse en Villamón y Espartero (1999: 55-101), el *jujutsu* se configuraría como el arte o técnica (*jutsu*) de la flexibilidad (*ju*), es decir, el arte de usar la flexibilidad de una forma adecuada para vencer al adversario, que estaba integrado por una serie de técnicas de combate que utilizaban el cuerpo humano como arma, en un combate sin armas o en el que se utilizaban únicamente armas cortas o menores. De todas las artes marciales japonesas antiguas (*bujutsu*) solo el *jujutsu* utilizó no un arma, sino un principio arraigado en la doctrina china del tao: «la flexibilidad puede vencer a la fuerza». Este principio fue el denominador común de todas las escuelas de *jujutsu*, y sus técnicas comprendían, además de proyecciones, inmovilizaciones, estrangulaciones y luxaciones, golpeos, formas de atar con cuerda, etcétera. Su principal desarrollo se sitúa durante la era Tokugawa, es decir, durante los siglos XVII, XVIII y primera mitad del XIX. Fue en el siglo XVIII cuando se pasó a designar a todos los demás estilos con el nombre general de *jujutsu*. Asimismo, fue en dicha época cuando el *jujutsu* se volvió muy popular y algunas escuelas de ese período, como se verá, posteriormente influyeron decisivamente en el judo de Kano.

Kano, destaca el doctor Ernst Fenollosa. Dicho profesor, que procedía de la Universidad de Massachusetts y había estudiado en Harvard antes de ser invitado a Japón en 1878, tuvo una tremenda influencia en la corte imperial japonesa. Pero además Fenollosa destacaría porque no obstante ejercer su magisterio como profesor de Economía Política, mostró un enorme interés y atracción por la cultura oriental, a tal punto que promovió el estudio de las artes asiáticas.[17] Esa circunstancia lo llevó a reprobar la perniciosa tendencia de una parte de la sociedad japonesa, en el incipiente período Meiji, a precipitar la modernización de Japón imitando a Occidente y abandonando su propia cultura. De ahí que criticase vivamente la adopción innecesaria de costumbres occidentales y convenció a sus amigos y alumnos —entre ellos a Kano— de que las artes japonesas tradicionales configuraban un patrimonio cultural que había que preservar.

Fue en esta época de su ingreso en la universidad cuando Kano finalmente encontró un maestro de jiu-jitsu, Hachinosuke Fukuda, de la ryu Tenjin Shinyo. Esta nueva actividad fue aceptada a regañadientes por el padre de Kano, que consideraba que no debía perder el tiempo con «las tradicionales *artes marciales*, [...] pues, la época de los *samurai* ya había pasado» (Watson, 2000: 78).[18]

La repentina muerte del maestro Fukuda no fue óbice para que Kano continuara con la práctica del jiu-jitsu en la ryu Tenjin Shinyo, ahora con el maestro Masamoto Iso. Así pues, simultaneó su estudio y aprendizaje de este arte marcial con su actividad académica, sin que esta sufriera menoscabo alguno por este motivo. De hecho, en 1881 Kano se licenció en la universidad, aunque continuó sus estudios de posgrado un año más. Ese mismo año falleció Masamoto Iso, por lo que Kano pasó a ser discípulo del maestro Tsunetoshi Iikubo y continuó su formación marcial, ahora en la ryu Kito.

Un año más tarde, en febrero de 1882, en el pequeño templo budista de Eisho-ji localizado en el área Shimo-tani de Tokio, Kano fundó el Kodokan —'escuela para estudiar el camino'— como centro de enseñanza de su método: el *judo Kodokan*. Sin embargo, la importancia de este hecho, junto con la relevancia que más adelante adquiriría el judo —primero en Japón y luego en el mundo—, debe ser ahora relegada en pro de exponer cómo Kano desarrolló una intensa actividad durante toda su vida centrada en la educación en general y, especialmente, como bien señala Diem (1966), en todo lo relacionado con la educación física.[19] De hecho, quizás lo más destacable de su obra sea el hecho de que

17 En tal sentido, refiere Cabañas (2008: 159): «En 1878 un norteamericano graduado en la Universidad de Harvard, Ernest Fenollosa (1853-1908), llega a Japón para la impartición de docencia de Economía Política en la Universidad de Tokio. [...] Sin embargo, atraído por el arte japonés, abandonó la pintura occidental y se convirtió en el promotor de la causa de nihonga. Encontró un colaborador en la figura de Okakura Kakuzô (1862-1913). Sus esfuerzos dieron fruto con el cierre de la Escuela Técnica de Bellas Artes en 1883 y la fundación de la Escuela de Bellas Artes de Tokio en 1887. [...] Sus objetivos eran reavivar los antiguos estilos japoneses y crear uno nuevo actualizado dentro de la tradición».

18 Esta actitud del padre de Kano era coherente con la mentalidad generalizada en la sociedad japonesa de esa época, que consideraba a las tradicionales *artes marciales* japonesas algo anacrónico cuya reputación decayó rápidamente. Adicionalmente, el *jujutsu* pasó a ser mal visto porque era considerado un arte militar, y la época de la clase militar había llegado a su fin y existía una gran insatisfacción pública hacia ella. La imagen del Japón feudal, simbolizada en la imagen del samurái, pasó a ser considerada, más que anacrónica, denigrante. De esta manera, la época en que Kano empezó a estudiar el *jujutsu* fue un período en el que la imagen pública de este estaba en declive. Sin embargo, como señala la autorizada voz de Draeger (1974: 113), Kano lo consideró un importante elemento de la cultura nacional o, mejor aún, un bien cultural merecedor del respeto de la nación japonesa.

19 Es más, como bien precisa Min-Ho (1999: 174), Kano es considerado como «el padre del deporte moderno del Japón por su contribución al desarrollo de los deportes occidentales».

desarrolló una extraordinaria labor orientada a reformar y modernizar el sistema educativo del Japón. Esto respondía a su firme convicción de que el mejor modo de lograr una mejora de las condiciones sociales era inculcar sólidos valores en el profesorado y, a través de este, en la educación general obligatoria (Watson, 2000: 80).

Así, en 1882 se graduó en el curso de posgrado de Filosofía de la Universidad Imperial de Tokio, y a continuación fue nombrado profesor en el Gakushuin, un prestigioso colegio privado de Tokio a donde concurrían los hijos de las elites japonesas de la época. Al mismo tiempo, llevaba adelante dos proyectos educativos propios: la Kano Juku, que era una escuela preparatoria cuya finalidad era la formación integral de los alumnos que vivían internos en ella, y el Koubunkan, otra escuela, esta para la enseñanza de la lengua inglesa. En 1886 es nombrado vicedirector del Gakushuin, y en 1888 director de ese mismo colegio (Villamón y Brousse, 1999: 107). Stevens (1995: 136) relata que en agosto de 1889 Kano renunció a su cargo en el Gakushuin y, respondiendo a la invitación de uno de los departamentos ministeriales de la Casa Imperial, emprendió un largo viaje por Europa con el fin de conocer sus instituciones educativas. Dejó a sus discípulos Saigo y Tomita a cargo del Kodokan y partió el 15 de setiembre de 1889, en un recorrido que abarcó Lyon, París, Bruselas, Berlín, Viena, Copenhague, Estocolmo, Ámsterdam, La Haya, Róterdam y Londres.

Como refieren Villamón y Brousse (1999: 108), en 1891, a la vuelta de su viaje, fue nombrado consejero del ministro de Educación Nacional, si bien más adelante tuvo que abandonar temporalmente Tokio al ser nombrado director de la Escuela Superior de Kumamoto con el fin de dinamizar las innovaciones educativas que se retrasaban en las provincias. Desde allí y junto con varios de sus discípulos de Tokio, ayudó a expandir el judo Kodokan en el sur de Japón. No obstante, en 1893, Kano volvió a Tokio, donde fue nombrado director de la Escuela Normal Superior —que más tarde se convertiría en Universidad Kyoiku de Tokio, la actual Universidad Tsukuba, con gran reputación como centro de formación de profesores— y secretario del ministro de Educación Nacional.

En esta época, aunque Kano ya se hallaba plenamente inmerso en el gran proyecto educativo que suponía el judo Kodokan, dedicó una gran actividad a la formación de profesores en la Escuela Normal Superior. En este sentido, Mazac pone de manifiesto que si bien la política de mejoras de la Escuela Normal del ministro de Instrucción Pública, Arinori Mori, fue acogida con entusiasmo por Kano, sus ideas al respecto eran divergentes de las del político. Este último entendía que era posible formar profesores y pedagogos del mismo modo que soldados, de una manera uniforme y sin motivación. Por el contrario, Kano consideraba que este planteamiento obviaba lo esencial, cual es la verdadera voluntad de enseñar, esto es, la vocación, pues para él la «enseñanza es una suerte de devoción, un compromiso solemne, un sacerdocio» (Mazac, 2006: 80). Por ello consideraba que la formación de profesores y maestros era el elemento más importante de la sociedad, en el mismo nivel que materias tan relevantes para el Japón de esa época como la economía o la política. De ahí que, a partir de julio de 1896, Kano introdujo —separándose de los postulados del desaparecido ministro— notables mejoras en el funcionamiento de la Escuela Normal, «jugando en este sentido un incontestable rol primordial como fundador de una nueva pedagogía y como innovador de la formación del profesorado» (Mazac, 2006: 81 y ss.).

Esta consideración debe ser puesta en relación con el hecho de que Kano estaba firmemente convencido de la necesidad de accesibilidad para todos a la educación. En

este sentido, a menudo estuvo en desacuerdo con las teorías educativas y la forma de enseñar impuestas por las instancias de la administración educativa. Ello no obstante, en su condición de director de la Escuela Normal y consejero en el Ministerio de Educación, participó en numerosas comisiones destinadas a la configuración de la educación japonesa, la más importante de las cuales fue la comisión extraordinaria sobre educación creada el 20 de setiembre de 1897. En ella, entre otras cuestiones, se trató el tema de la educación de las niñas japonesas, a cuyo respecto Kano expresó su parecer a la comisión, enfatizando que la enseñanza en el contexto femenino escolar y, más aún, universitario era claramente insuficiente frente a su idea de que la educación femenina era indispensable. Watson destaca que, entre las reformas que inició —y que contribuyeron enormemente a la modernización de Japón—, uno de «sus logros más notables a este respecto fueron el establecimiento de colegios de mujeres en cada prefectura» (2000: 122).

Planteamientos estos que no resultan extraños si se tiene en cuenta su cercanía a las teorías de John Dewey, su compromiso con la democracia y con la integración de teoría y práctica, lo que evidenció a lo largo de su carrera de reformador de la educación y en el hecho de que en 1896 introdujera la educación física como una materia de enseñanza en la escuela. Se apoyó en las teorías que sustentaba una corriente muy popular en la época, llamada *san iku shugi*, o principio de las tres educaciones (*taiiku*, entrenamiento del cuerpo mediante la educación física; *tokuiku*, educación moral; *chiiku*, educación intelectual). Es evidente, pues, que rechazaba la creencia de que la educación física debía servir tan solo para conseguir un objetivo higiénico-sanitario. Antes al contrario, entendía que el entrenamiento o práctica meramente física debía desplegarse en un contexto o entorno que permitiera además el desarrollo intelectual y moral. Según apunta Waterhouse (1982: 173), esas ideas provienen de Herbert Spencer, las cuales, junto con las de Samuel Smiles, lo ayudaron en el desarrollo del principio de la ayuda mutua (*jita kyoei*), la educación y la hermandad universal. La esencia del método de Kano, en definitiva, pretende alcanzar la necesaria armonía de estos tres elementos.

Es un hecho que la mayor parte de los educadores japoneses no pensaban de igual manera, lo que lo hizo aparecer como un enemigo de los conservadores fundamentalistas y alguno de estos le reprochó que nunca hubiera dimitido ante tales conflictos, pero Kano trabajó incansablemente motivado por el compromiso con la modernización y el progreso de su país. Es más, su voluntad de formación integral se vio contrariada por el espíritu ultranacionalista político creciente en Japón que aprovechó las artes marciales clásicas para incentivar un beligerante ardor nacionalista en la sociedad japonesa que pondría las bases de una forma de cultura física al servicio de los principios del militarismo (Draeger, 1973: 122). A tal fin, como refieren Abe (1986: 45-48; Abe *et al.*, 1992: 1-28), las diversas artes marciales tradicionales fueron reorganizadas por la Dai Nippon Butokukai,[20] una entidad gubernamental o consejo de gobierno general establecido en abril de 1895 para controlar y preservar las artes marciales y unirlas espiritualmente al gobierno imperial. El objeto de

20 Esto es, *dai* ('grande'), *Nippon* ('Japón'), *bu* ('marcial') *toku* ('virtud') y *kai* ('organización'), por tanto y literalmente, 'asociación de las virtudes marciales del gran Japón'. El *butokukai* fue patrocinado por la Familia Real y comenzó su actuación con la institución de una nueva fundación, el Butoku-den, un santuario para las *artes marciales* en Jeianjungo, en Kioto. Esa entidad alcanzaría un rápido crecimiento y expansión, pues ya en 1906 tenía delegaciones en 42 prefecturas y contaba con 1.300.000 afiliados. Por tanto se configuró como la más poderosa, influyente y patriótica institución gubernamental en el contexto de las *artes marciales*, hasta su disolución por las fuerzas de ocupación aliadas al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

esta era revivir el *bushido*[21] y promover el *bujutsu* entre los futuros ciudadanos-soldados y, en definitiva, construir una nación con espíritu militar. El prestigio que ya en esa época había alcanzado Kano —en 1898 fue nombrado director de Educación Primaria del Ministerio de Educación Nacional— permitió que en 1899 fuera nombrado presidente de la Dai Nippon Butokukai. Sin embargo, a pesar de este nombramiento y prevaliéndose de él, haría lo posible por mantener su judo Kodokan al margen de las corrientes militaristas que propugnaba esa entidad. Lo cual, en ese contexto social, «constituiría un ejemplo excepcional» (Abe *et al.*, 1992: 8-9).

En ese mismo año, 1899, fundó el Koubungakuin, una escuela para estudiantes chinos que formó a varios centenares de alumnos durante sus siete años de existencia (Adams, 1970). Asimismo, en dos ocasiones —1902 y 1905— fue enviado a China por el Ministerio de Educación para estudiar sus instituciones educativas.

De hecho, los ideales pedagógicos de Kano se vieron reflejados en su libro *Enseñanza y educación de la juventud*,[22] mediante el cual pretendió poner de manifiesto cuáles eran, a su juicio, las cualidades que debía adquirir la juventud japonesa para construir una sociedad mejor. Consideraba que el individuo solo puede vivir en sociedad y por tanto debe contribuir a la mejora de esta. De ahí que fuera preciso desarrollar las capacidades de cada uno en un sentido que contribuyera a una mejor evolución de la sociedad, pues si cada cual aportaba una contribución según sus capacidades, este mínimo hecho haría que la vida mereciera ser vivida. Sin embargo, todo esto requería que se ajustaran dos elementos: el medio y la voluntad necesaria para su realización. El medio debía ser el mejor posible, pues la relación entre este y el objetivo comentado era un elemento crucial en la formación de los individuos, de ahí que —sobre la base de su formación confucianista— fuera preciso escoger el medio más adecuado o justo, porque ello permitiría hacer más concreto el objetivo. Precisamente, esta capacidad de concretar o de ser lo más eficiente posible en todas las situaciones es para Kano una de las aportaciones más importantes del judo a la sociedad.

En 1909, el embajador de Francia en Japón, a instancias del barón de Coubertin, invitó a Kano a ser miembro del Comité Olímpico Internacional. En virtud de ello, Kano pasó a ser el primer miembro asiático de la institución en su calidad de representante de Japón. En aquellos momentos no existía en Japón ninguna organización deportiva con la suficiente entidad como para enviar atletas a unas olimpíadas. Por esta razón se fundó, en 1911, la

21 'Camino del guerrero'. Según Nitobe (1927), es el conjunto de normas morales y éticas que configuraron el pensamiento de los samuráis durante los períodos Kamakura, Muromachi y Momoyama, que alcanzó su máxima relevancia durante el período Tokugawa. Recogía virtudes tales como la justicia, el coraje, la lealtad, el honor, la verdad y la benevolencia. Así, este código ético se iría formando a través de una serie de textos que, a lo largo de las distintas épocas, recogen de una u otra manera el ideal del samurái conforme a las características de cada período. En este sentido, Cleary (1992) señala que el *bushido* nunca fue unificado y terminado, sino que se configura por distintos textos y por tanto pueden encontrarse elementos sintoístas, budistas, taoístas, confucianos, legalistas y militaristas en esos textos que configuran, a su vez, diversas representaciones del *bushido*. Posición diametralmente opuesta a esta era la de algunos autores europeos que llegaron a sostener que tanto la palabra *bushido* como su significado serían invenciones del período de la restauración Meiji (1867), con el objeto de fortalecer el sentimiento nacional que anteriormente era inexistente. Para Gleeson (1975: 94), el judo nació varios años después de la era samurái y en diferentes siglos en términos de moralidad, ética y valores educativos respecto del *budo* y el *bushido*. Según este autor, la mayoría, si no todos, los códigos feudales de conducta ejemplar eran solo un camuflaje o tapadera de los brutales y salvajes comportamientos que sufrían los débiles y desprotegidos. *Bushido* y samurái no eran excepciones a estas conductas.

22 Como señala Mazac (2006: 93-94), dicha obra —publicada en 1910 en Ediciones Doobunkan— constaba de 270 páginas y se dividía en 50 capítulos.

Asociación Japonesa de Atletismo Amateur, de la que Kano fue el primer presidente. En la primera reunión de la Asociación se decidió que Japón participaría por primera vez en unas olimpíadas, en los V Juegos Olímpicos, que iban a celebrarse en Estocolmo, en 1912. Esto se configuró como la base para el desarrollo de muchos otros deportes. Precisamente durante los Juegos de Estocolmo tuvo lugar el encuentro entre el barón de Coubertin y Kano,[23] en el cual Coubertin agradeció personalmente a Kano su contribución para el éxito de los Juegos, a la vez que le expresó su sincera admiración por los logros de Japón como nación y «le pediría que le explicase profusamente su método [...] el judo» (Mandell, 1986: 120).

Tras finalizar estos Juegos Olímpicos de 1912, antes de volver a Japón, Kano emprendió otra gira por instituciones educativas europeas y visitó con el mismo fin los Estados Unidos. En 1919, Kano conoce en Tokio al eminente pedagogo John Dewey, que por aquel entonces se hallaba impartiendo conferencias en la Universidad Imperial. Según Brousse y Matsumoto (Mandell, 1986: 77), dicho encuentro propició el intercambio de opiniones acerca de la educación y llegaron a la conclusión de que existían ciertos paralelismos entre sus planteamientos. De hecho, y con la finalidad de mostrarle más detalladamente la consistencia de su método, Kano llevó a Dewey al Kodokan, donde le mostró que sus ideas se podían ilustrar en un tatami.[24] Tras contemplar el método de Kano, Dewey quedó sumamente impresionado y llegó a afirmar que era muy superior al utilizado en Occidente en el ámbito de la educación física, pues aportaba una elevada dimensión espiritual. Por lo cual recomendó expresamente la realización de un estudio al respecto.[25]

En 1920, tras haberse retirado como director de la Escuela Normal Superior de Tokio, Kano asistió a los Juegos Olímpicos de Amberes y realizó su quinto viaje a Europa, que aprovechó para seguir conociendo sus instituciones educativas.

En 1922 fue nombrado miembro de la Cámara Alta de Japón. Sin embargo, en dicho año tuvo lugar un acontecimiento todavía más importante: la fundación de la Sociedad Cultural del Kodokan (Kodokan Bunkakai). A través de ella promovió su propósito de perfeccionamiento físico y mental, sintetizado en los que Kano consignó como principios fundamentales del judo Kodokan: *seiryoku zenyo* ('máxima eficiencia' o 'mejor uso de la energía') y *jita kyoei* ('prosperidad y beneficio mutuo'). De este modo, si los elementos técnicos del judo fueron ultimados hacia 1887, su componente espiritual fue

23 El encuentro parecía inevitable si se tiene en cuenta, como afirma Mandell (1986: 111), que la trayectoria de Kano «...presenta analogías sorprendentes con el Barón de Coubertin». No obstante, estas consideraciones no deben inducir a que se concluya que la identificación entre ambos fuera total, pues ello hubiera supuesto, por ejemplo, que Kano deseara la inclusión del judo como disciplina olímpica. Antes al contrario, Brousse (1989: 24) refiere la cita contenida en «Moshe Feldenkrais, un des Pionniers du Judo Français», *Revue Bushido*, n.° 10, juillet 1984, 19, en la que se señala cómo Kano afirmaría que «...mientras él siguiera vivo, el judo no sería parte de las disciplinas olímpicas, porque, de ser así, el judo moriría». Lo cual no resulta extraño si se tiene en cuenta la consideración que, en una conversación mantenida en 1936 con Koizumi, que fuera difusor del judo en Gran Bretaña, Kano había comentado respecto de la inclusión del judo en los Juegos Olímpicos: «...mi punto de vista sobre este asunto es más bien pasivo [...] Si así lo desean otros países y miembros, yo no tendría ninguna objeción. Pero no me siento inclinado a tomar ninguna iniciativa [...] los Juegos Olímpicos están tan estrechamente relacionados con el nacionalismo que es posible que el mismo pueda influenciar el desarrollo de un "judo competición", una forma retrógrada como lo fue el *Ju-Jutsu* antes de que fuera fundado *Judo Kodokan*» (*vid.* Koizumi, 1947).

24 Colchoneta o estera de entrenamiento hecha de paja de arroz prensada que es muy habitual en las casas japonesas. En Occidente, la deportivización ha propiciado que con dicho término se designe el conjunto de colchonetas sobre las que se hace judo.

25 Ello se reflejaría en Dewey y Dewey (1920).

enriqueciéndose gradualmente hasta su completa terminación en esta fecha. De hecho, la sustitución del término *jutsu* por el término *do* es determinante en la obra de Kano, pues el sufijo *do* implica un camino de vida o de pensamiento, en contraste con el limitado alcance de las habilidades o artes del antiguo *jiu-jitsu*. De esta manera estableció el judo como una disciplina espiritual empleada como vehículo para alcanzar la autoperfección. Como apunta Waterhouse, el término *do* fue explícitamente elegido por Kano para enfatizar la naturaleza moral de su sistema (1982: 174), toda vez que su esencia no radicaba en los gestos técnicos, sino en la manera de realizarlos, en las finalidades que les son asignadas.

De este modo Kano propone un replanteamiento del *jiu-jitsu* y de las artes marciales japonesas tradicionales, pues la victoria, antes que una meta, no es más que un medio para alcanzar una formación física, moral e intelectual. En efecto, fue primordialmente su preocupación educativa lo que lo llevó a realizar una transformación intencionada del antiguo arte marcial del *jiu-jitsu* eliminando todas las técnicas peligrosas, hecho este que constituye la base sobre la que se ha configurado una práctica segura del judo. Es más, el propio Kano afirmaría: «Pensamos que, básicamente, cualquier cosa que resulte ser lesiva para la integridad física no puede aportarnos ningún beneficio. [...] Es particularmente por ello que el Judo Kodokan que he desarrollado no implique nada que pueda revelarse como peligroso. Nunca insistiré lo bastante para tratar de enfatizar el hecho de que este método que preconizo está totalmente alejado de ser una actividad violenta o peligrosa» (2007: 21).

En 1929, el filósofo indio y Premio Nobel de Literatura en 1913, Rabindranath Tagore, visitó el Kodokan y le pidió a Kano que enviara un profesor a enseñar judo en la universidad que había fundado en Calcuta. Como consecuencia de esta entrevista, Kano envió a su alumno Tagaki Shinzo, cuyo viaje y estancia durante dos años fueron sufragados por Tagore. Por tanto, «de esta forma el judo volvió al lugar de donde procede alguna de sus raíces» (Villamón y Brousse, 1999: 108).

En 1928 asistió a los Juegos Olímpicos de Ámsterdam como jefe de la delegación olímpica japonesa. Circunstancia esta que se repetiría en 1932 en los Juegos de Los Ángeles y en 1936 en los de Berlín.

En este tramo final de su vida, es un hecho conocido que Kano estuvo bajo una gran presión del Estado para que aceptase poner el Kodokan al servicio de sus intereses militaristas a cambio de importantes subvenciones y apoyos, pero se resistió a ello para preservar la independencia del Kodokan y poder mantener sus ideales. Esto determinó que tuviera que desarrollar el judo apartado de las instituciones gubernamentales y de las organizaciones de tendencias nacionalistas, que se volvieron dominantes en Japón y en el resto del mundo (Hernandez, 2008: 18). Como señala Barioli (1998: 15), aun condicionado por las circunstancias propias del totalitarismo y el ultranacionalismo del contexto político y social del momento, intentó mantener y defender públicamente una posición pacifista e internacionalista a contracorriente de los designios políticos oficiales. Pudo sobrevivir en ese ambiente gracias a su gran prestigio personal, tanto dentro de Japón como en el extranjero.

En 1938, a la vuelta de su viaje a El Cairo, donde asistió a la trigésimo séptima sesión del Comité Olímpico Internacional, en la que había conseguido la concesión de la celebración de los Juegos Olímpicos de 1940 para Japón, Kano murió de neumonía el 4 de mayo a bordo del barco *Hikawamaru*.[26] A su funeral asistieron alrededor de diez mil personas.

26 El cual (Watson, 2000: 197) en la actualidad se halla permanentemente amarrado en el puerto de Yokohama como un homenaje a su memoria.

En su vida realizó trece viajes transoceánicos vinculados a su cargo de ministro de Asuntos Exteriores de facto del país durante cerca de 40 años y por su importante actuación en el movimiento olímpico internacional. Nunca se lo vio desfallecer en este empeño, «no podía soportar la frase *otsukare sama deshita* ('debes estar cansado')» (Barioli, 2004: 209). Su vida y enseñanzas bien pueden resumirse con las palabras que pronunció en el quincuagésimo aniversario del Kodokan: «Nada es más importante en este mundo que la educación; la formación de un hombre virtuoso puede significar mucho. Los conocimientos de un hombre deben contribuir ampliamente a los de los demás hombres. El saber de una generación debe aprovechar a otras cien» (Espartero y Villamón, 2009: 40).

2. El cuerpo concebido por el judo Kodokan: un proyecto educativo de progreso truncado por la reacción política

Como se ha dicho, la formación de Kano y la puesta en marcha y desarrollo de su proyecto educativo, el judo Kodokan, tuvieron lugar durante el período denominado restauración Meiji (1868-1912). Esta etapa marca la restitución del poder militar y político del Japón a la autoridad imperial, lo que determina decisivamente el inicio de un proceso de modernización y transformación de la estructura política feudal, lo cual era preciso para convertirse en una gran nación y ocupar un lugar en el plano internacional. A tal fin, las elites políticas consideraron necesario reforzar la unidad del Estado y contar con una población leal, obediente, dispuesta a realizar todo tipo de sacrificios por el bien de la colectividad nacional.

Para lograrlo, se promovió una ideología nacionalista basada en el concepto de un gran Estado-familia —cuya razón última era el culto al emperador, como dios y padre de todos los japoneses— y en la construcción de una identidad nacional que representara al Japón moderno, pero, también y sobre todo, que fuera expresión de la genuina esencia de los valores únicos y eternos de la nación japonesa, que la hacían no solo distinta del resto de los países, sino también superior a ellos. Así, se produjo una profunda transformación de la sociedad, pero esta, lejos de afectar la plena vigencia de virtudes tradicionales, reforzó el sentimiento de preservarlas y legitimó un temprano nacionalismo de carácter espiritual e imperial construido sobre el concepto *kokutai*, que de alguna manera puede traducirse como 'identidad' o 'esencia nacional' japonesa (Lavelle, 1990; Shimazu, 2006).

Esta encontró su más ilustrativa expresión en el bushido —el código no escrito de conducta del samurái—, que sirvió de cauce ideal para la configuración de esa nueva identidad nacional mediante la transposición artificial de aquel supuesto y exclusivo sistema ético a la totalidad de la nación con un doble objetivo: regular la moral de la vida social y ser una herramienta para la creación de la moderna identidad nacional japonesa (Narroway, 2008; Benesch, 2011). En esta contextualización, la política nacionalista vio en el *bujutsu*[27] un medio de difusión del bushido que podía ser muy adecuado para unificar el espíritu, los pensamientos y las acciones de los ciudadanos en un cuerpo político nacional que sustentara al nuevo Estado pretendido (Warner y Draeger, 1982; Patterson, 2008; De Crée, 2013; Gainty, 2013).

27 Término que designaba las técnicas y los métodos de combate desarrollados y practicados principalmente por los miembros de la clase militar (*bushi* o *samurai*). Dada la influencia de estos, dicha designación identificaba semánticamente a la generalidad de las artes marciales de Japón.

Según Inoue (1998), es por esto que el *bujutsu* fue sustituido por el *budo*,[28] una «invención moderna» originalmente concebida como una forma cultural híbrida, generada para la modernización de la práctica tradicional e ilustrativa del fenómeno que Hobsbawm (2002) denominara *invención de la tradición*, señalando al judo Kodokan fundado por Kano como «el primer ejemplo de la invención del *budo*» (Inoue, 1998: 163). Sin embargo, en la presente exposición postulamos que esta categorización del judo Kodokan como «tradición inventada» puede ser replanteada en los términos señalados por Cohen (1982) cuando afirma que la tradición tiene valores pragmáticos, en cuanto pueden adecuarse o responder a los requerimientos de nuevas situaciones. De ahí que «[l]os individuos pueden destacar las raíces históricas de algunas prácticas, no con el fin de demostrar su antigüedad, sino para exhibir su adecuación y viabilidad a ciertas circunstancias sociales» (p. 5).

Como se pondrá de manifiesto, el judo Kodokan fue un método de educación integral basado en la adecuación de una práctica corporal tradicional marcial para la mejora y el perfeccionamiento de los individuos y, por ende, de la vida social. En su manejo de la tradición, Kano no inventó ni buscó un continuismo artificial con el pasado, sino que procuró su adaptación, mezclándola con la modernidad para obtener una formación que respondiera a una exigencia de progreso: la susodicha mejora individual y social.

A pesar de que esta firme vocación educativa lo llevó a sostener una independencia que preservara al judo de la instrumentalización pretendida por el ultranacionalismo (Stevens, 1995; Patterson, 2008, De Crée, 2013), los avatares sociopolíticos del momento fueron minando dicho empeño y su proyecto de progreso finalmente fracasó, a tal punto que su método educativo fue completamente desnaturalizado tras ser fagocitado para servir a los intereses del poder político.

La razón ultranacionalista, pues, influyó decisivamente en el judo desde sus inicios y fue progresivamente trastocando su finalidad original hasta terminar desfigurándola. Sin embargo, y como bien señala Brousse (2011), la mayoría de los estudios realizados al respecto han ignorado esta instrumentalización política y el efecto que deparó. De ahí que el presente trabajo pretenda, también, poner de manifiesto el rigor de esta intervención y la relevancia de sus consecuencias.

2.1. Educación y política del cuerpo en el Japón Meiji

La política de Meiji consideró a la educación como la clave principal para la formación de una mentalidad colectiva que le permitiera al país alcanzar sus objetivos, procediendo a la absorción del conocimiento occidental. Sin embargo, debe precisarse que esta importación cultural se llevó a cabo de forma selectiva por los dirigentes políticos que, como bien explica Craig (1995), la tamizaron pasándola por el filtro de las tradiciones japonesas para reafirmar las fuentes de su identidad nacional (*Kokutai*), de modo que esta particular forma de asimilación cultural fue designada mediante la expresión popular *wakon yo sai* ('técnica occidental y espíritu japonés') (Abe, 1986).

Esta situación dio origen a una profunda tensión cultural que, según Nagai (1969), fue el lastre más oneroso de la educación Meiji, pues hubo de enfrentarse a la difícil tarea de manejar simultáneamente sus dos polos culturales: modernidad y tradición. Esto tuvo su reflejo en la primera Ordenanza de Educación que impuso, en 1872, un sistema de

28 Así, implicó la sustitución del ideograma militar *jutsu* por el de *do* para designar formas educativas (*judo*, *kendo*, *kyudo*, etc.) que buscan alcanzar objetivos distintos y relacionados de forma más específica con la formación moral, enfatizando esta como objetivo.

educación obligatoria (*Gakusei*), con la finalidad primordial de perseguir la prosperidad del Estado y, en todo caso, la inculcación de una lealtad absoluta al emperador. Esta implementación educativa proporcionó al Estado un acceso total a las jóvenes generaciones, que le permitió transmitir los valores fundamentales de la ideología oficial y, con ello, favorecer el desarrollo de los sentimientos de identidad nacional, lealtad y sumisión al emperador (Manzenreiter, 2007).

Pronto se detectó, sin embargo, que el sistema educativo adoptado no terminaba de encajar bien con la sociedad japonesa que se pretendía, y se entendió que ello debía corregirse mediante la introducción en el sistema de enseñanza de la educación moral (*shushin*), que integraba una compleja mezcla de ideales confucianos básicos y de sentimientos imperiales y nacionalistas (Ikemoto, 1996). Por tanto, con la Ordenanza de Educación de 1879 y su modificación de 1880, se inició su implantación, que se fue consolidando hasta culminar con el triunfo de los argumentos conservadores relativos a la necesidad de una educación moral acorde con los tradicionales valores japoneses y diferenciada de la moralidad de los europeos. Esto fue lo que representó la promulgación, en 1890, del Edicto Imperial sobre la Educación (*Kyoiku Chokugo*). Con ello, la educación y la cultura en general se tornaron sistemas politizados, lo que implicó la ruptura del Japón Meiji con el núcleo de la tradición occidental. Este momento fue clave, a partir de aquí el ideal educativo se colocó al servicio del Estado y fue el germen del ultranacionalismo militarista que se desarrolló en las décadas posteriores (Nieves, 2014).

Esta exhaustiva politización instrumentalizó y aprovechó la expresión simbólica de un cuerpo superior, fuerte y lleno de salud para entrañar el sentimiento de pertenencia a la nación y para formar su imaginario, ritos y retórica. De modo que, en el marco de la educación obligatoria, la educación física (*taiso*) «asumió el papel de formar el cuerpo y la mente de los alumnos para servir al Estado-Emperador» (Kurisu, 2000). En esta contextualización, como se ha anticipado, surgió la consideración de que el *bujutsu* podía ser muy adecuado para los fines pretendidos. Pero debe precisarse que en el ambiente de cambios y transformaciones generalizado en la sociedad japonesa del momento la estima del *bujutsu* había decaído notablemente como consecuencia de su identificación con la imagen del Japón feudal, que generaba un gran rechazo popular. Ello determinó su sustitución por el budo, ideado por el ultranacionalismo como un elemento para contrarrestar los valores occidentales e infundir «la cultura del deporte moderno de Japón con "espíritu japonés"» (Inoue, 1998: 164). En suma, el budo fue visto como un medio para preservar el bushido, se lo identificó como un sistema de valores tradicionales japoneses que finalmente fue utilizado como un medio para inculcar la aludida educación moral (*shushin*).

Sin embargo, esto no se produjo de forma inmediata, requirió un proceso que se vio inmerso en tensiones, propias del momento político, entre los dirigentes favorables a las metodologías educativas occidentales y los conservadores nacionalistas que buscaban imponer los valores tradicionales en el sistema educativo japonés. En cualquier caso, en este período se inicia la imbricación de una educación física obligatoria en la que el cuerpo y su educación son instrumento de las políticas dirigidas al desarrollo de los sentimientos de identidad nacional, lealtad y sumisión. En tal sentido, la ordenanza de 1872 determinó que en el nivel de primaria y en esta materia la formación consistiera esencialmente en juegos y ejercicios de calistenia que se practicaban de acuerdo con las órdenes militares proporcionando así técnicas especialmente adecuadas para desarrollar actitudes de subordinación colectiva (Kurisu, 2000). Asimismo, desde la década de 1880 y con idéntica

finalidad, los ciclos superiores incluyeron ejercicios de gimnasia militar (*heishiki taiso*) que se practicaban con equipo militar, fusiles de madera e integrando marchas y simulando combates (Manzenreiter, 2007).

La primera mención oficial tendiente a la incorporación del budo al sistema escolar se registró en 1883 —en respuesta a las presiones que pedían esta inclusión—, se le encargó al Instituto Nacional de Gimnasia (Taiso Denshusho) que llevara a cabo un estudio para determinar la viabilidad de la inclusión curricular del kendo y el *jiu-jitsu* (Uozumi, 2010). El informe se concluyó en 1884 y desaconsejó la enseñanza escolar de dichas disciplinas por considerarlas «inadecuadas como asignatura ordinaria». Asimismo indicó que su inclusión —fundamentada simplemente en el hecho de que constituían una tradición nacional y centrándose excesivamente en la educación moral— podía dar lugar a un desequilibrio en el planteamiento educativo que provocara que «los genuinos beneficios de la educación física no fueran factibles» (Nieves, 2014: 68).

En 1886 fue nombrado ministro de educación Arinori Mori —un nacionalista convencido y, a la vez, un defensor de los métodos occidentales de educación—, quien consideraba a la educación física como un excelente método para mejorar la salud e inculcar el patriotismo (Guttmann, 2001). Para estos fines consideró especialmente indicada la gimnasia militar y trató de utilizarla con el fin de forjar el cuerpo y espíritu de la nación japonesa, mientras que excluyó del sistema de enseñanza las prácticas corporales tradicionales que integraban el budo, por considerarlas un método anacrónico de educación. Por tanto, la gimnasia militar pasó a formar parte del currículo escolar a partir de las ordenanzas de la Universidad Imperial, la Escuela Normal, la Escuela Secundaria y la Escuela Primaria, publicadas en 1886 (Duke, 2008). A partir de ese momento, la gimnasia militar quedó establecida en todos los niveles del sistema educativo con la finalidad de formar cuerpos fuertes y obedientes con un patriotismo sin fisuras (Abe *et al.*, 1992).

2.2. El judo Kodokan: el cuerpo como instrumento de desarrollo humano y social

Este contexto político-social es el que impera en 1882, cuando Jigoro Kano crea oficialmente el judo Kodokan. Su brillante trayectoria como educador en los altos cargos que desempeñó y su inconmensurable labor para reformar y modernizar el sistema educativo del Japón dan buena cuenta del estrecho vínculo que guarda su método con la educación (Draeger, 1974; Stevens, 1995 y 2013; Watson, 2000; Mazac, 2006).

Durante su adolescencia y a pesar de su brillantez académica, Kano se vio relegado a una posición de subordinación debido a su inferioridad física. Ello le indujo a buscar un remedio que le permitiera solventar la situación, y al ingresar a la universidad comenzó la práctica del *jiu-jitsu*,[29] no solo por su eficacia como arte marcial, sino también por apreciar su valor como una práctica corporal tradicional propia de la cultura nacional que se debía preservar (Draeger, 1974; Stevens, 2013). Sin embargo, esto no le impediría llevar a cabo su reformulación: «el estudio del jujutsu me llevó a formular un concepto completamente nuevo en el que la práctica tenía como objetivo la mejora física y mental, superando su sentido tradicional que era solo la preparación para el combate» (Kano, 1998c: 69).

29 El *jujutsu* se configuraba como el arte o técnica (*jutsu*) de la adaptabilidad (*ju*). Es decir, el arte de adaptarse a la forma más adecuada para vencer al adversario. Se integraba por una serie de técnicas de combate que utilizaban el cuerpo humano como arma a través de proyecciones, inmovilizaciones, estrangulaciones, luxaciones, golpeos, etcétera.

Fue precisamente este profundo y respetuoso conocimiento del *jiu-jitsu* el que le permitió a Kano «subvertir» su sentido tradicional. Pero, en todo caso y si se nos permite la expresión, se trató de una «subversión» evolutiva que aportaba mejora o progreso, en cuanto pretendía ser instrumento real de una formación integral en el plano individual y social. Para ello, primeramente, configuró el judo Kodokan, «reuniendo los aspectos positivos encontrados en todas las escuelas de *jiu-jitsu*, revisados a la luz de los principios científicos» (Kano, 1889, cit. en Cadot, 2013: 123). Esto supuso una innovadora aportación sustentada en el análisis científico de las técnicas —fundamentalmente desde la biomecánica y la fisiología— para minimizar el riesgo de lesiones y hacer más adecuada la práctica a la sociedad del momento (Watson, 2000; Mazac, 2006; Cadot, 2007; Barioli, 2010; Gainty, 2013).

Pero su iconoclasia fue más allá y se extendió a hacer de su método un sistema de enseñanza abierto y gratuito para todos aquellos que quisieran seguirlo, rompiendo el tradicional carácter retribuido y secreto de este tipo de enseñanzas, orientado a preservar no solo la eficacia de las técnicas, sino también su interés comercial (Cadot, 2013). Esto tenía su justificación en que, para Kano, lo importante no era la adquisición del conocimiento de la técnica de combate, sino los efectos que su práctica produce sobre el individuo. Fue esta circunstancia la que lo llevó a interesarse por una «cultura del cuerpo» (Inoue, 1998) en la que la práctica corporal se realizara en ausencia de todo discurso o ejercicio específico para el espíritu, pues observaba que la solicitación física del combate *per se* entrañaba efectos sobre las cualidades intelectuales y morales del practicante.

Por tanto, creó el judo Kodokan como un sistema de educación física que desarrolla un cuerpo sano y vigoroso que puede actuar como cauce de la mente y del espíritu (Shimizu, 2008). Pues esta práctica corporal, a su vez, requiere inteligencia, primeramente a través del trabajo de memorización, de imitación de lo que se ve, y después y ante todo por la necesidad de encontrar la solución más adecuada en función de los medios de los que uno dispone (su cuerpo, su inteligencia, su nivel de experiencia). Esto determinó la educación intelectual del judo (Mazac, 2006). Asimismo, el enfrentamiento corporal que supone lleva a que el practicante sienta de forma más vívida el problema que se le plantea, que lo experimente físicamente y que lo gestione con todo su ser, percibiendo plenamente lo que es comprometerse, lo que es fracasar, el valor de volver a buscar una solución, de no abandonar. Todo esto forma una actitud del espíritu, es un proceso de educación moral (Cadot, 2007).

Debe afirmarse, entonces, que el judo Kodokan busca la formación integral a través de la práctica corporal, entendiéndola como una transformación del individuo construida mediante un trabajo de uno mismo sobre sí mismo, que emana de un entrenamiento cotidiano y a menudo riguroso que progresivamente mejora la condición física, animando una evolución positiva del estado intelectual y espiritual. Se produce así una suerte de espiral evolutiva en la que cada uno de estos elementos es el motor de los otros (Espartero *et al.*, 2011). El cuerpo es, pues, el instrumento a través del cual se verifica aquella formación integral del practicante, que más allá de los fines del combate le permite alcanzar su perfección personal (*jiko no kansei*). Esta resulta precisa para conseguir su última causa: «el objetivo del judo es perfeccionarse para después contribuir a la sociedad» (Kano, 1998b: 166).

En efecto, la práctica del judo Kodokan pretende conseguir el perfeccionamiento individual, pero con la conciencia de que esta perfección solo puede ser alcanzada mediante

la comprensión de la ayuda y prosperidad mutua (*Jita Kyoei*) que implica que cuando se alcanza la prosperidad propia es necesario ayudar a los otros a hacer lo mismo. Lo cual solo será posible

> ...cuando uno está físicamente sano y en posesión de un alto nivel intelectual y moral [...]. A partir de aquí, uno debe esforzarse para obtener su propia perfección, así como para el desarrollo y la prosperidad de los demás. Para obtener el verdadero beneficio personal, se ha de tener también en consideración el beneficio de la sociedad, pues la mayor prosperidad de uno mismo ha de ser lograda a través del servicio a la humanidad [...] El último objeto del judo, es también el último objeto del hombre: la perfección de uno mismo para servir a la humanidad. (Kano, 1998a: 23)

El cuerpo así concebido por Kano es la base fundamental de una clara interdependencia entre la mejora individual y el desarrollo del bienestar y el progreso social (Shimizu, 2008). Como señala Cadot (2007), en esta concepción el cuerpo aparece como un vehículo. Primeramente, de uno mismo hacia sí mismo y, a continuación, de uno mismo hacia el otro, los otros. Finalmente, el cuerpo «podrá revelarse como un vehículo hacia una sociedad mejor, integrada por personas que se sienten bien consigo mismas y que tienen una buena relación con los demás» (p. 85). De ahí que puede decirse que Kano concibe el cuerpo como un medio multidimensional para la constitución de la sociedad, de modo que «el cuerpo y la sociedad y su constitución mutua se funden a lo largo del tiempo en un vivo proceso corpóreo» (Brown, 2005: 25).

En definitiva, Kano reivindica con su método la idoneidad de las prácticas corporales marciales —entendidas en el estricto sentido que les diera Mauss (1934: 1): «... las maneras en que los hombres, en cada sociedad, saben servirse de sus cuerpos de un modo tradicional»— como instrumento de formación integral. Como una práctica, en fin, cuyo significado trasciende a la acción, dotando a la corporeidad de un sentido orientado hacia el desarrollo humano y social. Lo cual contrasta fuertemente con la instrumentalización del judo —y del conjunto del *budo*— que realizara el ultranacionalismo con la finalidad de construir una nueva identidad nacional japonesa, así como un dispositivo del saber/poder encaminado a crear «cuerpos sometidos y ejercitados» (Foucault, 2000: 160).

2.3. El empeño educativo de progreso truncado: el triunfo de la reacción

Si bien Kano nunca participó en la política activa, sí pretendió que el judo Kodokan contribuyera educativamente a la formación del nuevo Estado japonés (Nakajima y Thompson, 2012). Con esta finalidad, solicitó al gobierno la inclusión del judo en el currículo escolar. El 11 de mayo de 1889, gracias a su incipiente prestigio en el ámbito de la educación, tuvo la oportunidad de llevar a cabo la primera presentación teórica de su método. Invitado por la influyente Asociación Pedagógica del Gran Japón (Dai Nihon Kyoiku Kai), impartió la paradigmática conferencia «Del judo y de su valor tanto educativo como pedagógico» («Judo ippan narabi ni sono Kyoikujo no kachi») ante el nuevo ministro de Educación, altos funcionarios del ministerio, pedagogos y diplomáticos occidentales. En ella presentó el judo Kodokan como un sistema innovador, basado en tradicionales prácticas corporales marciales, que englobaba y trascendía mediante la mejora individual y social que constituye su objetivo. Una formación global, en suma, que viniendo de la más

antigua tradición se proyectaba hacia al futuro como una vía de progreso (Mazac, 2006; Niehaus, 2006; Cadot, 2007 y 2013; De Crée, 2013).

Asimismo, rebatió los argumentos del informe negativo de 1884 y afirmó que la formación integral planteada no resultaba accesible mediante las «gimnasias occidentales» implantadas institucionalmente, por centrarse exclusivamente en la vertiente física de la educación. Finalmente, destacó la idoneidad del judo como método educativo: «Si incluimos el judo como asignatura en el currículo escolar de nuestro país, ello sin duda puede colmar las lagunas del sistema educativo actual y afianzar la formación del carácter de nuestros alumnos» (Kano, 1889, *apud* Cadot, 2013: 182).

En definitiva, en esta primera exposición pública ya puede verse el germen del postulado educativo que Kano sostendría en las múltiples actividades, conferencias y escritos que realizó a lo largo de su vida. El objetivo primordial de su método: el servicio a la humanidad, la ayuda y prosperidad mutua (*Jita Kyoei*). Esto es la divisa, el ideal de progreso del judo Kodokan.

Por lo demás, la conferencia no consiguió su finalidad y las tensiones ideológicas del período retrasaron la inclusión del judo en las escuelas casi tres décadas, a pesar de la perseverancia de Kano en su iniciativa educativa (Nakajima y Thompson, 2012). Sin embargo, esta fue zozobrando a medida que la voluntad política fue decantándose por la inclusión en la escuela del budo con el afán, eminentemente instrumental, de configurarlo como un cauce que permitiera establecer vínculos inmediatos con la artificial continuidad histórica y tradicional del bushido (Inoue, 1998; Manzenreiter, 2007; Patterson, 2008; Roberts, 2009; De Crée, 2013).

Así, en 1894, la primera guerra chino-japonesa alentó un auge del ultranacionalismo que se tradujo en un renacimiento del «tradicional espíritu marcial» (Stevens, 1995: 31). Esto propició que en 1895 y con el patrocinio de la familia imperial, se fundara la Dai Nippon Butokukai (Asociación de las Virtudes Marciales del Gran Japón) con el objeto de revitalizar la práctica del budo «frente a la enervante modernidad occidental» (Gainty, 2013: 16). Esta alcanzó pronto un rápido crecimiento y expansión que usurpó la influencia del judo Kodokan de Kano, convirtiéndose en la entidad institucional más importante al erigirse en «la gran responsable de la codificación y nacionalización de la práctica del *budo*, especialmente *kendo* y *judo*, [...] y por sus exitosos esfuerzos para incluirlas en los currículos de la escuela pública» (p. 35).

A partir de 1896 se plantearon nuevas iniciativas parlamentarias tendientes a la inclusión del budo en el currículo escolar, hasta que —en 1908— la Dieta Imperial aprobó la integración de kendo y judo como asignaturas optativas. Esta política instrumental fue calando en la sociedad y ya en los años 1920 el budo en general experimentó un crecimiento notable que se manifestó particularmente en el judo (Inoue, 1998). Sin embargo, Kano mostró públicamente su insatisfacción con la deriva que este estaba tomando —principal motivo de sus constantes tensiones con la Butokukai (Gainty, 2013: 16)—:

> El *judo Kodokan* se ha extendido hasta contar con veinte mil miembros directos, mientras que el total de los que practican en diversas escuelas equivale a unos cuantos millones. [...] observo que [...] su progreso se ha limitado esencialmente a la dimensión física, sin ser capaz de desplegar el potencial cultural y espiritual que el judo puede aportar a la sociedad. (Kano, 1998d: 69)

La invasión japonesa de Manchuria, en 1931, originó un agudo repunte del ultranacionalismo militarista, que fue causa directa de que ese mismo año se modificara la orden reguladora de la escuela secundaria para incluir el judo —juntamente con el kendo— como asignatura obligatoria, por considerarse que ambas eran «artes marciales únicas que en nuestra nación nutren un espíritu nacional puro y robusto» (Nieves, 2014: 71). Esto precipitó la disolución de la genuina finalidad educativa del judo Kodokan, en tanto recrudeció la reaccionaria instrumentalización política que venía padeciendo y vino a convertirlo en la

> ...herramienta pedagógica perfecta para crear cuerpos dóciles: [...] cada aspecto del judo se orientó hacia la creación de ciudadanos más fáciles de controlar [...]. El judo fue un arte de disciplina, una forma de «unir fuerzas con el fin de obtener una máquina eficiente», siendo dicha máquina el propio Estado japonés. (Roberts, 2009: 49)

Prevaliéndose de su prestigio e influencia, Kano hizo lo posible por mantener su judo Kodokan al margen de las corrientes militaristas, constituyendo «un ejemplo excepcional» (Abe *et al.*, 1992: 9). Sin embargo, la apropiación política del judo era inevitable si se tiene en cuenta que la Butokukai se configuró institucionalmente como el centro nacional de la enseñanza del judo, a pesar de la oposición que Kano siempre manifestó: «Ha de objetarse ¿cómo nunca la Butokukai adoptó otro judo que el del Kodokan y sin embargo se ha convertido en su sede central?» (1998d: 104). Es más, como relatan De Crée y Jones (2011), hacia el final de su vida Kano era ya perfectamente consciente de que «el modelo pedagógico que se había propuesto para el judo era un objetivo fallido» (p. 120).

Tras el fallecimiento de Kano se completó definitivamente esta apropiación por el Estado, que alcanzó su cenit con la absoluta militarización que experimentó el budo por la entrada en la Segunda Guerra Mundial y su sometimiento al esfuerzo bélico que suponía. A este fin, en 1942 se reorganizó la Butokukai, que pasó de depender directamente de la Casa Imperial a ser una entidad gubernamental dependiente del Ministerio de Salud y trasladó su sede a Tokio. A su vez, el Kodokan perdió su identidad y todo atisbo de independencia al ser integrado en la estructura de la Butokukai y quedar sometido a su supervisión. La finalidad de esta medida no podía ser más explícita:

> Los súbditos del Imperio japonés deben estudiar budo para cultivar la lealtad, la valentía y el heroísmo con el fin de reforzar el espíritu de la nación [...]. La esencia del budo debe encarnar el espíritu de la nación, y en caso de peligro, no se debe vacilar en sacrificar la vida cumpliendo la obligación debida al Emperador. (Bennett, 2013)

Así pues, el ideal del bushido se convirtió en la última causa del judo. El ultranacionalismo militarista, la reacción, había triunfado.

2.4. Conclusión

Durante la guerra, las actividades del Kodokan prácticamente se paralizaron y, al finalizar la contienda las fuerzas de ocupación aliadas prohibieron la práctica del budo, incluyendo al judo. Asimismo, la exacerbada instrumentalización política a que fue sometido tuvo como consecuencia principal que el modelo educativo propuesto por Kano fuera relegado por la «propuesta oficial», que fue la predominante en Japón (Gleeson, 1984).

Ello implicó que se enseñaran las bases técnicas del judo Kodokan, pero distorsionando su finalidad de formación global. De modo que, como afirma Brousse (2005), fue esta especie de versión del *jiu-jitsu* reexaminada por el ultranacionalismo y no el método de Kano lo que sobrevivió y lo que se «exportó» a Occidente. Ello ha provocado que la propia esencia de la concepción del judo todavía sea prácticamente desconocida por la mayoría de sus practicantes (De Crée, 2013).

Esto supone tanto como ignorar que la propuesta educativa de Kano superó el sentido tradicional de una práctica corporal marcial para adecuarse a un afán humanista de progreso. Aunque ello supusiera contrariar la interpretación oficial de la tradición como un valor inmutable impuesto por el pasado, para reivindicarla como un valor susceptible de ser adecuado al continuo avanzar del tiempo y contribuir de este modo a que supusiera progreso.

Así, el judo Kodokan, el cuerpo concebido por Kano, parte a la conquista del progreso mediante una práctica corporal que pretende que el perfeccionamiento personal construido por uno mismo sobre sí mismo sea puesto al servicio de la sociedad, de la humanidad. A su vez, esta cooperación y prosperidad mutua permitirán acrecentar al máximo el desarrollo personal para que cada individuo sea lo mejor posible en adecuación a su mismidad, a sus aspiraciones y a su potencial.

Hay razones, pues, para insistir en la difusión y reivindicación de estos presupuestos. Para tratar de hacer que el judo se convierta en aquello que no llegó a ser: una herramienta para que el cuerpo sea instrumento de progreso y humanismo. Creemos, con Barioli (1998: 15), que este propósito, asumido en una época difícil, sigue manteniendo una extraordinaria vigencia, pues refiere «a una educación que trasciende los ideales del pasado, a fin de que cada generación deje un mundo mejor que el que encontró».

3. Judo, deporte e identidad nacional japonesa: causas y efectos de una decisiva instrumentalización política

Como se puso de manifiesto en el apartado anterior, la evolución del judo es el correlato de la desnaturalización de su finalidad original, fruto de la manipulación política que lo instrumentalizó como un recurso directamente contributivo a la expresión y afirmación de la identidad nacional del Japón.

Precisamente, el judo Kodokan fue el primer exponente representativo del budo en cuanto que, construido sobre las prácticas de las tradicionales artes marciales a las que estaba vinculado discursivamente, supuso la incorporación de elementos modernos y, sobre todo, el énfasis en la formación ética (Sato, 2013). Sin embargo, con el aumento del ultranacionalismo el judo fue «reinventado» para contrarrestar los valores occidentales e infundir a los japoneses la cultura de los «deportes modernos» con «espíritu japonés» (Inoue, 1998: 164). Paradójicamente, a partir de la posguerra, las autoridades japonesas no dudaron en acatar y después utilizar la «reinvención» deportiva del judo y su inclusión en el programa olímpico, con el objeto de que sirviera de referente de la tradición cultural japonesa y respaldara la nueva identidad nacional que se pretendía mostrar (Niehaus, 2006).

De nuevo, la razón política tendrá una importancia decisiva en la evolución experimentada por el judo hasta convertirse en un deporte olímpico. Sin embargo, Brousse (2011) señala

que la mayoría de los estudios realizados al respecto han ignorado la profunda intervención ejercida por la política en su configuración. Por tanto, el presente apartado pretende poner de manifiesto el rigor de esta intervención y la relevancia de sus consecuencias.

3.1. La conversión deportiva del judo como imposición democrática

La participación en las tradiciones deportivas occidentales y en su simbolismo fue identificada por los gobernantes japoneses como una herramienta ideológica más para conseguir su aspiración de alcanzar el estatus de las potencias mundiales. La primera organización deportiva, la Asociación Japonesa de Atletismo Amateur (Dai Nippon Taiiku Kyokai), fue fundada por iniciativa de Kano en 1911 con el objetivo de fomentar la educación física nacional y asumir la representación de Japón para los Juegos Olímpicos. Precisamente, tras la primera participación en los Juegos Olímpicos de 1912, el deporte se convirtió en una preocupación nacional (Abe *et al.*, 1992).

Según Uozumi (2010), durante la década de 1920 se introdujeron muchos deportes, lo que incrementó su práctica, sobre todo a nivel escolar y universitario, así como la organización de competiciones. El Ministerio del Interior, a partir de 1924 y para conmemorar el cumpleaños del emperador, creó los Juegos Meiji Jingu Kyogi Taikai, una suerte de campeonatos nacionales de diversos deportes (baloncesto, vóleibol, tenis, béisbol, etc.), que también reunieron disciplinas del budo (judo, kendo, kyudo). A pesar de que la finalidad era instrumentalizar esta actividad deportiva como medio ritual de movilización espiritual de la juventud, la Butokukai rechazó participar en el evento por entender que «La esencia del budo no tiene por finalidad la competición» (Uozumi, 2010: 13).

A partir de 1931, el triunfo del militarismo vino a insistir en la incompatibilidad del budo con los deportes occidentales, en cuanto estos constituían una amenaza para el espíritu japonés «puro», por considerarse que fomentaban el individualismo (Niehaus, 2011). En efecto, a medida que la guerra total se hizo inevitable, el deporte comenzó a ser visto como una actividad liberal y, por tanto, peligrosa. En 1935 se solicitó al Ministerio de Educación que suprimiera los efectos perjudiciales de la competición y los torneos de todos los deportes, sustituyéndolos por la enfatización de «los valores tradicionales del bushido» (Manzenreiter, 2007: 76). A finales de 1942 todas las actividades deportivas fueron absorbidas por el régimen militar y en 1943 casi todos los deportes y sus campeonatos fueron prohibidos por el gobierno.

Finalizada la guerra, el comandante supremo de las Potencias Aliadas notificó al Ministerio de Educación, el 22 de octubre de 1945, «la prohibición de la difusión de ideología militarista y ultranacionalista, así como la suspensión de toda educación e instrucción militar» (Svinth, 2003). La consecuencia fue la prohibición del budo y con ello la clausura de la Butokukai, aunque no la del Kodokan —dado su menor compromiso político—, que permaneció abierto en el período de ocupación, sirviendo al propósito del adiestramiento regular de las fuerzas de ocupación (Brousse, 2011).

En 1947, bajo ocupación aliada, entró en vigor la actual Constitución de Japón, diseñada y redactada casi en su totalidad por juristas y militares estadounidenses con el objeto de dotar al país de un texto constitucional democrático. Ello respondía a la finalidad de la primera fase de ocupación, que estribaba, junto al objetivo de desmovilizar los residuos belicistas, en democratizar el país (Álvarez, 2004). Esta política democratizadora también afectó al judo, pues «las partes interesadas hicieron todos los esfuerzos posibles

para "democratizar" el budo, [...] que tuvo que ser "deportivizado" para sobrevivir en el clima político de la ocupación, que insistía en la democratización» (Inoue, 1998: 173).

Mientras el judo permanecía prohibido en Japón, un reducido grupo de países europeos (Gran Bretaña, Austria, Italia y Francia) tomaron el control al llevar a cabo su institucionalización deportiva internacional creando la Unión Europea de Judo (UEJ) en 1948, con la finalidad de estandarizar su reglamentación deportiva (Bowen, 1999). Ello tuvo una inmediata repercusión en Japón, pues ese mismo año se autorizó al Kodokan a reanudar sus actividades y a llevar a cabo competiciones deportivas (Inoue, 1998). En 1949 se fundó la Federación Japonesa de Judo, que sería presidida por Risei Kano —hijo de Kano y, a la sazón, presidente del Kodokan—, con lo que a partir de este momento el Kodokan tomó el control del desarrollo del judo en Japón (Saeki, 1994).

Con estos antecedentes, el 28 de abril de 1950, el Ministro de Educación dirigió una «Solicitud de Restauración del Judo Escolar» al comandante supremo de las Potencias Aliadas:

> el Ministerio de Educación ha hecho varios estudios [...] y ha encontrado que en el presente el judo es un auténtico deporte democrático en sentido estricto y la actual federación de judo está organizada democráticamente [...]. Ya no existe ninguna posibilidad de que el judo actual pueda asociarse con la idea militarista del pasado. Por lo tanto, hemos llegado a la conclusión de que pueda ser apropiado incluir el judo actual como una actividad en el programa escolar de educación física. (Svinth, 2003)

Constatada la orientación deportiva de la práctica del judo y su desvinculación ideológica anterior, el 15 de setiembre de ese mismo año el comandante supremo de las Potencias Aliadas revocó su prohibición y autorizó su restablecimiento. Mientras tanto, en Europa, la institucionalización del judo seguía un ritmo imparable. En 1951 se creó la Federación Internacional de Judo (FIJ). Previamente Risei Kano había enviado una carta a los organizadores en la que proponía que la sede de la FIJ estuviera en Japón, lo que fue rechazado por los asistentes (Bowen, 1999). Esto, unido a su endeble posición en el plano internacional, convertía a Japón en un mero observador del proceso. De ahí que, pese a las reticencias que suscitaba, las circunstancias políticas determinaran su incorporación a la FIJ en 1952, lo que se recompensó ofreciendo su presidencia a Risei Kano, y de este modo el presidente del Kodokan se convirtió en el presidente de la FIJ. A continuación se iniciaron las competiciones internacionales y su reglamentación, con el consecuente impacto e influencia en el desarrollo de las competiciones nacionales. Comenzó, pues, un proceso de modernización del judo (Villamón *et al.*, 2004) que terminará solapando sus aspectos culturales originales y con ello perdiendo sus características esenciales.

Para Uozumi (2013), el papel de Japón en este proceso vino determinado por la falta del ascendente político necesario para influir en la orientación del desarrollo del judo, que llevó a plegarse a la incipiente transformación deportiva impuesta por los responsables federativos de la UEJ y de la FIJ mediante la monopolización de la elaboración de la reglamentación deportiva internacional y una continua modificación de las reglas de competición. De este modo, esas organizaciones terminaron apropiándose del judo y transformándolo en un moderno deporte internacional. Esto dota al judo, como remarca Gaudin (2009), de la singularidad de haberse convertido en un deporte fuera del país de su creación y mediante un proceso en el que los japoneses prácticamente no tuvieron participación.

Esta circunstancia tuvo un efecto perdurable no solo en la organización reglamentaria y administrativa del judo, sino también en su propia filosofía, a tal punto que determinados colectivos japoneses identificaron las sucesivas modificaciones reglamentarias como una estrategia de la FIJ para hacer que el judo se alejara de sus orígenes y así orientar la práctica más hacia el modelo deportivo competitivo occidental (Sato, 2013). No obstante, debe precisarse que sería excesivo aceptar que la culminación de esta transformación deportiva haya sido responsabilidad exclusiva de la imposición de las organizaciones deportivas internacionales, pues no es menos cierto que esta transformación fue aprovechada por la política japonesa para conseguir su reintegración y reconocimiento en el plano internacional.

En cualquier caso es evidente que esta «deportivización» experimentada por el judo, en detrimento del modelo propuesto por Kano, constituyó una mutación forzada de nuevo por la política —en este caso implementada por el contexto internacional— que «privó a los judokas japoneses de alternativa» (Brousse, 2011: 61).

3.2. El judo olímpico, una razón de Estado

La inclusión del judo en el programa olímpico supuso la culminación de su «deportivización». No obstante, la contemplación general de esta realidad parece dar por supuestas circunstancias que necesariamente deben ser precisadas.

Así, la intensa labor que Kano realizó en pro del olimpismo y de la candidatura de los Juegos de Tokio de 1940 ha dado lugar, como remarca Sato (2013), a que generalmente se asuma, sin que se haya demostrado, que tuvo la pretensión de convertir al judo en deporte olímpico.

Por otra parte, también parece admitirse sin mayores disquisiciones que esta conversión olímpica fue producto, básicamente y como se ha dicho, de una imposición de Occidente en favor del desarrollo deportivo del judo, desconociendo u omitiendo el interés político que Japón tuvo en este cometido.

Ello determina que estas cuestiones planteadas deban ser objeto de las consideraciones que a continuación se exponen con el objeto de arrojar luz sobre ellas.

3.2.1. Kano y el olimpismo

Es un hecho que la historia olímpica de Japón comienza en 1909 —a pesar de que sus contactos con el olimpismo fueron anteriores—, cuando Kano fue invitado por Pierre de Coubertin a ingresar como miembro en el Comité Olímpico Internacional (COI). Su aceptación lo convirtió en el primer miembro japonés, asiático, del COI.

No cabe duda de que en ello influyó el hecho de que Kano no fuera un nacionalista acorde al signo de los tiempos, así como también que la concepción que estableciera del judo Kodokan difería de la postura institucional que entendía el conjunto del budo como un elemento cultural incompatible con el deporte occidental, llevando a cabo diversas actividades para fomentarlo (Niehaus, 2006). Sin embargo, esto no debe admitirse sin ningún tipo de reserva. En este sentido debe significarse que la participación en el olimpismo fue concebida por los gobernantes japoneses como una herramienta ideológica que facilitó sus aspiraciones de ubicarse entre las potencias occidentales como un igual (Roche, 2000: 73). Pero esta instrumentalización, como bien matiza Niehaus (2011), conllevaba también un riesgo de «contaminación» de la cultura nacional y espiritual japonesa, que hacía necesario preservar su pureza y solemnidad. Esta necesidad, como pone de relieve Inoue (1998: 170),

fue decisiva para que Kano fuera puesto al frente del olimpismo japonés, dada su condición de fundador de un arte marcial japonés integrado en esa «tradición inventada» que fue el budo. Este anclaje en la tradición lo dotaba de una preservadora «pátina de ortodoxia» que le deparó la confianza y el «patrocinio de influyentes políticos del gobierno nacionalista» para desenvolver estos cometidos. En consecuencia, Kano fue el primer presidente del Comité Olímpico Japonés (COJ) y el jefe de la primera delegación japonesa que participó en unos Juegos Olímpicos —los de Estocolmo en 1912—, desempeño que se repitió en las sucesivas citas olímpicas.

El rechazo de la comunidad internacional a la invasión japonesa de Manchuria, en 1931, hizo aún más conveniente la adhesión olímpica para mejorar la imagen nacional, de manera que no solo se la incentivó con el aumento del apoyo financiero, sino que, además, se propuso la candidatura de Tokio para acoger los Juegos de 1940 (Abe *et al.*, 1992). Fue Kano quien tuvo que desempeñar esta misión y, gracias a sus arduos esfuerzos y a su influencia en el seno del COI, en la sesión del COI celebrada en Berlín en 1936 se consiguió la aprobación de la candidatura de Tokio para organizar los Juegos. Tras este logro, Kano afirmaba: «Mis años de actividad olímpica [...] finalmente han dado sus frutos. Ahora, los Juegos Olímpicos de Tokio debe ser un ejemplo para el mundo y los Juegos deben aprovechar esta oportunidad para convertirse en parte de la cultura global» (Kano *apud* COJ, 2013).

Esta declaración, creemos, permite vislumbrar cuál era la motivación de la «actividad olímpica» de Kano. Como internacionalista convencido que era, consideraba beneficiosa la participación de Japón en el olimpismo en cuanto que a través de dicho movimiento podía abrirse una vía que serviría a paliar el aislacionismo internacional de Japón, cada vez más acuciante por su creciente militarismo. Otra cosa bien distinta es que tuviera como propósito hacer del judo una disciplina olímpica. El propio COJ (2013) niega que este fuera su objetivo, «su pretensión era incorporar su espíritu en el Movimiento Olímpico». Asimismo, se ha afirmado que si Kano pertenecía al COI, «era más por difundir el judo que por extrapolar el modelo deportivo occidental al mismo» (Bui-Xuan, 1986: 14). Bien entendido que este afán de difundir el judo respondía a su vocación internacionalista en los términos expresados, en cuanto su objetivo no era solo que «el judo pudiera contribuir a la cultura mundial sino también ayudar al desarrollo de la apertura al mundo de la cultura japonesa» (Kano *apud* Matsumoto, 1996: 76).

Por lo demás, son bien conocidas las reservas que Kano expresó —en 1936, en el momento más álgido de su actividad olímpica— respecto a la posibilidad de un judo olímpico:

> ...los Juegos Olímpicos están tan estrechamente relacionados con el nacionalismo que es posible que el mismo pueda influenciar el desarrollo de un «Judo Competición», una forma retrógrada como lo fue el Ju-Jutsu antes de que fuera fundado Judo Kodokan. El judo, como arte y ciencia que es, debe ser libre de cualquier influencia externa, política, nacional, racial, financiera o de cualquier otro interés organizado. Y todas las cosas relacionadas con él deben dirigirse a su objetivo final, el beneficio de la humanidad. (Kano *apud* Koizumi, 1947: 3)

En todo caso, la razón de Estado se impondrá en esta decisión.

3.2.2. Judo, olimpismo e identidad nacional

El logro de la candidatura de Tokio se truncó por el inicio de la guerra con China, en 1937, que trajo un mayor aislamiento internacional, así como un cambio de los intereses políticos japoneses, que pasaron a centrarse en sus propósitos imperialistas y en el esfuerzo de guerra que estos implicaban. La elección estaba clara, y en 1938 el gobierno japonés declinó la invitación para acoger los Juegos de Tokio de 1940 arguyendo la imposibilidad de hacer frente a los costes económicos.

Finalizada la guerra, Japón no fue invitado a los Juegos de 1948 y su Comité no fue reconocido hasta la sesión del COI celebrada en 1951. Su retorno a los Juegos se produjo en Helsinki, en 1952, cuando la primera participación olímpica de la URSS emplazó a las competiciones deportivas en el campo de la Guerra Fría, dándoles un mayor alcance político y simbólico (Gaudin, 2009). Consciente de ello, ya en 1952 Japón decidió solicitar ser anfitrión de los Juegos de 1960. Pero el recuerdo de la guerra todavía era reciente y la elección de 1955 fue Roma. Inmediatamente Tokio decidió solicitar organizar los Juegos de 1964, lo cual fue aprobado en la sesión del COI en Múnich en 1959. Posteriormente, en la sesión del COI celebrada en Roma en 1960, se decidió la inclusión del judo en el programa de los Juegos Olímpicos de Tokio a instancias fundamentalmente de las presiones e influencias ejercidas por la FIJ y la UEJ en cuanto ello suponía el corolario de su «deportivización» (COJ, 2013). No obstante, Guttmann (1994: 138) afirma que, en todo caso, la inclusión del judo en el programa fue un «claro gesto de favor para los anfitriones japoneses».

Pero, más allá de estas consideraciones, debe llamarse la atención sobre la intencionalidad política que animó a los organizadores japoneses. En efecto, Tagsold (2009) resalta el denodado cariz político de los Juegos de Tokio al pretender no solo mostrar la normalización política de Japón tras la derrota y con ello conseguir su «readmisión» en la comunidad internacional, sino también y sobre todo restaurar el orgullo nacional. Esto implicó que a través de los Juegos se llevara a cabo la rehabilitación deliberada de símbolos nacionales de su pasado ultranacionalista para poder incluirlos en la nueva identidad nacional japonesa.

Por extensión, y como bien explica Niehaus (2006), la política japonesa utilizó la inclusión del judo en el programa olímpico como un medio para rehabilitarlo de la función doctrinaria ultranacionalista que cumplió y de este modo poder exhibirlo, no solo al mundo, sino también al propio pueblo japonés, como un bien cultural representativo del valor de su tradición, de la que forzadamente se había renegado en los primeros años de posguerra. El judo olímpico, pues, resultó sumamente útil para «reinventar», una vez más, la tradición japonesa y sustentar en ella una nueva identidad cultural y nacional «para reconstruir Japón y para el futuro éxito económico» (Niehaus, 2006: 1190).

Contrasentidos y paradojas de la política: si el Japón militarista pretendió incluso «japonizar» el deporte en aras de su afán nacionalista, el nuevo Japón democrático no dudó en abrazar las tradiciones deportivas occidentales y su normativa olímpica. Otra cosa fue que, como indica Saeki (1994), el hecho de que ningún competidor japonés fuera capaz de vencer al holandés Geesink en la simbólica categoría Open de los Juegos de Tokio precipitó la crisis del sistema tradicional de valores del judo japonés liderado por el Kodokan y su sustitución por el pragmatismo del modelo deportivo internacional.

De este modo, el interés de Estado, la política, de nuevo, llevó a cabo una transformación de la naturaleza del judo que lo alejó aún más de su finalidad original en pro de conectar

artificiosamente la modernidad y la tradición. Como bien señala Inoue (1998: 173), la instrumentalización del «judo como tradición inventada había cerrado el círculo». Pero los principios de Kano fueron olvidados y el judo se sumergió entonces en una profunda y continuada transformación deportiva que, según el propio COJ (2013), «intenta engullir el judo [...], de modo que ahora constituya un problema la conservación de su espíritu».

3.3. Conclusión

Como se ha puesto de manifiesto, en buena medida la evolución del judo ha sido resultado de decisiones políticas tomadas por la oligarquía o los grupos dominantes que, buscando satisfacer sus propios intereses, no dudaron en distorsionar su naturaleza hasta hacer irreconocible el propósito de su creador. El régimen militarista japonés no vaciló en trastocar la vocación educativa del judo Kodokan para usarlo como un instrumento de adoctrinamiento ideológico que reforzara la identidad nacional y los valores por ella pretendidos.

Tras la derrota japonesa, las potencias aliadas buscaron ampliar la victoria obtenida más allá del plano bélico y hacerla efectiva en el plano sociopolítico con la imposición de su modelo cultural para democratizar a la sociedad japonesa. El deporte fue uno de los elementos democratizadores elegidos y través de él se produjo una apropiación del judo que dio lugar a una nueva transformación de su naturaleza y fines.

Posteriormente, la democratización de Japón impuesta por Occidente tuvo su traslación al judo mediante su conversión en deporte. Pero aquí debe hacerse una importante salvedad: si en un principio la «deportivización» del judo hubo de ser acatada por Japón como una imposición de los vencedores, bien pronto sus dirigentes supieron adaptarse y se sumaron a ella promoviendo la inclusión del judo en el programa olímpico de los Juegos de Tokio. La transformación deportiva fue aún más exhaustiva con la inclusión del judo en el programa olímpico, pero esa inclusión fue buscada por la política japonesa por considerarla vital para infundir el orgullo nacional que se pretendía reforzar con la organización de los Juegos. Nuevamente se lo volvió a instrumentalizar políticamente para mostrarlo como un referente de la nueva cultura e identidad nacional que respaldara la imagen moderna de Japón, aunque ello supuso incorporar al judo tradiciones deportivas olímpicas occidentales que definitivamente terminaron desfigurando su naturaleza original. El resultado ha sido una globalización deportiva que generado un proceso de mutación constante que ha tergiversado incluso la propia idea de lo que el judo es y lo que debe ser, sin que parezca posible la recuperación de su cultura específica.

Ante el desarrollo del judo y otras artes marciales como deportes de competición, se planteó en Japón una política educativa que tenía por lema «el respeto por la tradición y cultura japonesa» y que cristalizó, en 2012, con la introducción nuevamente de la práctica obligatoria de al menos un arte marcial, mayoritariamente el judo, en la escuela secundaria (Kono, 2012). El Ministerio de Educación incorporó las prácticas marciales a la asignatura Salud y Educación Física, con el objetivo educativo de preservar la cultura tradicional, por considerarlas «una forma de cultura característica de nuestro país» y «se buscará entrenar y competir respetando al otro a través de la comprensión del pensamiento tradicional de las artes marciales» (Sakai, 2012).

La contemplación de la finalidad de esta medida revela la aculturación sufrida por el judo y el resto de las artes marciales, prácticas corporales propias de la identidad cultural japonesa, al integrar elementos —entrenamiento y competición— con un sentido deportivo

que nunca les fue propio (Espartero, Villamón y González, 2011). En cualquier caso, la historia siempre se repite. De nuevo la política utiliza al judo en la educación como un elemento simbólico mediante el cual rearticular la identidad japonesa en su relación tanto con el ámbito de la modernidad/«deportivización» como con el de la tradición.

Como un útil instrumento, en suma, para distinguir su identidad en el contexto de la modernidad, a la vez que establecer una continuidad con el pasado. En cualquier caso, todo esto viene a dar la razón a Niehaus (2011) cuando afirmó que el judo en Japón, a pesar de su absorción por el entramado del deporte olímpico, continúa sirviendo como un referente de «la identidad nacional» (p. 74).

Referencias bibliográficas

Abe, I.; Kiyohara, Y.; Nakajima, K. (1992). Fascism, sport and society in Japan. *The International Journal of the History of Sport*, Londres, v. 9, n.° 1, 1-28.

Abe, S. (1986). Zen and Sport. *Journal of the Philosophy of Sport*. Abindong, v. 13, n.° 1, 45-48.

Adams, A. (1970). *Jigoro Kano. Black Belt*. Disponible en ‹http://judoinfo.com/kano4.htm›. Acceso: 10 de septiembre de 2008.

Álvarez, J. O. (2004). *La reforma constitucional en Japón como una oportunidad, no una amenaza*. Documentos cidob Asia, n.° 7, 7-30. Barcelona: cidob.

Barioli, C. (1998). Prefazione. En J. Kano: *Fondamenti del judo*. Milano-Trento: Luni Editrice, 9-17.

—(2004). *L'avventura del judo*. Milano: Vallardi, 209.

—(2010). *Kano Jigoro educatore. Il vero Judô*. Milano: Nuove Operazioni Editoriali.

Benesch, O. (2011). *Bushido: the creation of a martial ethic in late Meiji Japan*. Tesis doctoral. University of British Columbia, Vancouver.

Bennett, A. (2013). *A Reconsideration of the Dai-Nippon Butokukai in the Purge of Ultra-nationalism and Militarism in Post-war Japan*. Disponible en ‹https://kiss.kokushikan.ac.jp/pages/contents/0/data/1005290/0000/registFile/1346_194x_029_06.pdf›. Acceso: 10 de junio de 2014.

Bowen, R. (1999). Origins of the British Judo Association, the European Judo Union, and the International Judo Federation. *Journal of Asian Martial Arts*. Erie, v. 8, n.° 3, 43-53.

Brousse, M. (1989). Du Samouraï à l'Athlète: l'essor du judo en France. *Sport-Histoire*, 3, 11-25.

—(2005). *Les racines du judo français. Histoire d'une culture sportive*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

—(2011). Ondes de choc; conflits politico-culturels et évolution du judo mondial. En T. Terret, *Histoire du sport et géopolitique*. París: L'Harmattan, 55-75.

Brousse, M. y Matsumoto, D. (1999). *Judo, A Sport And A Way Of Life*. Seúl: ijf.

Brown, D. (2005). Cuerpo, cultura y transmisión en la actividad física: considerando el ejemplo de las artes marciales tradicionales. En N. J. Bores, *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares*. Palencia: Cuadernos Técnicos, 23-35.

Bui-Xuan, G. (1986). Projection ou tombé? Biomécanique et société. *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*. París, vol. 7, n.° 13, 13-18.

Cabañas, P. (2008). Imagen y sentimiento de la mujer tras la modernización del Japón. En E. Barlés y D. Almazán (coords.) *La mujer japonesa, realidad y mito*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 155-172.

Cadot, Y. (2001). Kanô Jigoro, foundateur du Jûdô: plaidoyer pour une education globale. En *2nd International Judo Federation World Judo Conference*, Poster Presentation. Munich: Program Booklet, 13.

—(2007). Kanô Jigorô et le corps véhicule. En A. Brotons y C. Galan: *Japon Pluriel* 7. Actes du septième colloque de la Société française des études japonaises. Arles: Éditions Picquier, 81-90.

—(2013). *Du judo et de sa valeur éducative comme pédagogique*. France: Metatext.

Cleary, T. (1992). *El arte japonés de la guerra*. Madrid: Edaf.

Cohen, A. P. (1982). Belonging: the Experience of Cultura. En A. P. Cohen, *Belonging, identity and social organization in British rural cultures*. Manchester: Manchester University Press.

coj (Comité Olímpico Japonés) (2013). *The Olympic Movement and Kano Jigoro*. Tokio. Disponible en ‹http://www.joc.or.jp/english/historyjapan/kano_jigoro.html#first›. Acceso: 5 de enero de 2014.

Craig, D. M. (1995). *Japan's Ultimate Martial Art: Jujitsu Before 1882*. Rutland/Tokyo: Tuttle.

De Crée, C. (2013). Shōnen Jūdō-no-kata ['Forms of Jūdō for Juveniles']: an experimental Japanese teaching approach to jūdō skill acquisition in children considered from a historic-pedagogical perspective, part 1. *Journal of Combat Sports and Martial Arts*. Warsaw, vol. 4, n.° 1, 1-13.

De Crée, C. y Jones, L. C. (2011). Kōdōkan Jūdō's Inauspicious Ninth Kata: The Joshi goshinhō, Self-defense methods for females, Part 1. Archives of Budo. *Katowice*, v. 7, n.° 3, 105-123.

Dewey, J. y Dewey, A. C. (1920). *Letters from China and Japan*. Nueva York: E. P. Dutton & Company.

Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Luis de Caralt.

Draeger, D. F. (1973). *The Martial Arts and Ways of Japan*, vol. II, Classical Bujutsu. Nueva York: Weatherhill.

—(1974). *The Martial Arts and Ways of Japan*, vol. III Modern Bujutsu & Budo. Nueva York: Weatherhill.

Duke, B. (2008). *The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872-1890*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Espartero, J. (2016). El cuerpo concebido por el Judo Kodokan: un proyecto educativo de progreso truncado por la reacción política. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n.° 4, 1265-1276.

Espartero, J. y Villamón, M. (2009). La utopía educativa de Jigoro Kano: el judo Kodokan. Recorde: *Revista de História do Esporte*, vol. 2, n.° 1, 1-40. Disponible en ‹http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV2N1_2009_11.pdf›. Acceso: 30 de julio de 2009.

Espartero, J.; Villamón, M. y González, R. (2011). Artes marciales japonesas: prácticas corporales representativas de su identidad cultural. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n.° 3, 39-55, jul.-sep. 2011.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar*. Madrid: S. XXI.

Gainty, D. (2013). *Martial Arts and the Body Politic in Meiji Japan*. Nueva York: Routledge.

Gaudin, B. (2009). *La codification des pratiques martiales*. Actes de la recherche en sciences sociales. París, n.° 4, 4-31.

Gleeson, G. (1984). *All About Judo*. Londres: A. & C. Black.

Guttmann, A. (1994). *Games & Empires: Modern Sports and Cultural Imperialism*. Nueva York: Columbia University Press.

Guttmann, A. y Thompson, L. A. (2001). *Japanese sports: a history*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Hernandez, J.-F. (2008). La naissance de l'idée de judo. En J. Kano, *Judo (Jujutsu): méthode et pédagogie*. París: Fabert, 13-22.

Hobsbawm, E. (2002). Introducción: La invención de la tradición. En E. Hobsbawm y T. Ranger, *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 7-48.

Ikemoto, T. (2010). *Moral Education in Japan: implications for American schools*. Disponible en ‹http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/papers/thes595.htm›. Acceso: 5 de enero de 2014.

Inoue, S. (1998). The invention of the martial arts: Kano Jigoro and Kodokan Judo. En S.Vlastos, *Mirror of modernity: Invented traditions of modern Japan*. Berkeley: University of California Press, 163-173.

Kaibara, Y. (2000). *Historia del Japón*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kano, J. (1998a). Cos'è il Kodokan-judo [1915]. En J. Kano, *Fondamenti del Judo*. Milano: Luni Editrice, 21-46.

—(1998b). Judo superiore [1918]. En Kano, J. *Fondamenti del Judo*. Milano: Luni Editrice, 165-167.

—(1998c). Kodokan e Butokukai. En J. Kano, *Fondamenti del Judo*. Milano: Luni Editrice, 104-106.

—(1998d). L'apporto culturale e spirituale del Kodokan-judo [1922]. En J. Kano, *Fondamenti del Judo*. Milano: Luni Editrice, 69-76.

—(2007). *L'essence du Judo. Écrits du fondateur du Judo réunis par Goki Murata*. Noisy-sur-École: Budo Éditions.

Koizumi, G. (1947). Judo and the Olympic Games, *Budokwai Quarterly Bulletin*, April 1947, typewritten copy provided by Richard Bowen.

Kono, Y. (2012). Thoughts on Martial Arts, Education, and Values, *Nippon.com*. 2012. Disponble en ‹http://www.nippon.com/en/currents/d00036/›. Acceso: 21 de abril de 2014.

Kurisu, M. (2000). *A reexamination of physical education and sports in Japan (IV): Physical education and sports during the establishment of modern state*. Disponible en ‹http://www.kyoto-seika.ac.jp/researchlab/wp/wp-content/uploads/kiyo/pdf-data/sa21/kurisu.pdf›. Acceso: 25 de enero de 2015.

Lavelle, P. (1990). *La pensée politique du Japon contemporain (1868-1989)*. París: puf.

Maekawa, M. (1978). Jigoro Kano's thoughts on judo (I). With Special Reference to the Approach to Judo Thought During His Jujutsu Training Years. *Bulletin of the Association for the Scientific Studies on Judo*, Kodokan Report V, Tokyo, 1-6.

Maekawa, M. y Hasegawa, Y. (1963). Studies on Jigoro Kano. Significance of His Ideals of Physical Education and Judo. *Bulletin of the Association for the Scientific Studies on Judo*, Kodokan Report II, Tokyo, 1-12.

Mandell, R. (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.

Manzenreiter, W. (2007). Sport et politique du corps dans le Japon totalitaire. En J.-J. Tschudin y C. Hamon, *La société japonaise devant la montée du militarisme: Culture populaire et contrôle social dans les années 1930*. Arles: Éditions Picquier, 71-90.

Matsumoto, D. (1996). *An Introduction to Kodokan Judo: History and Philosophy*. Tokio: Hon No Tomosha.

Mauss, M. (1934). Les techniques du corps. Communication présentée à la Sociétéde Psychologie le 17 mai 1934. Article originalement publié *Journal de Psychologie*, vol. 32, n.° 3-4, 1936. Disponible en ‹http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf›. Acceso: 2 de febrero de 2011.

Mazac, M. (2006). *Jigoro Kano: Père du judo. La vie du fondateur du judo*. Noisy-sur-École: Budo Éditions.

Min-Ho, K. (1999). *L'origine et le développement des arts martiaux. Pour une anthropologie des techniques du corps*. París: L'Harmattan.

Nagai, M. (1969). El «despegue» y el «fracaso» en el desarrollo de la educación japonesa. *Estudios Orientales*. Murcia, v. 4, n.° 3, 247-279.

Nakajima, T. y Thompson, L. (2012). Judo and the process of nation-building in Japan: Kanō Jigorō and the formation of Kōdōkan judo. *Asia Pacific Journal of Sport and Social Science*, Abingdon, v. 1, n.° 2-3, 97-110.

Narroway, L. (2008). Symbols of State Ideology: The Samurai in Modern Japan. *New Voices Volume*. Sídney, n.° 2, 63-79.

Niehaus, A. (2006). If You Want to Cry, Cry on the Green Mats of Kodokan: Expressions of Japanese Cultural and National Identity in the Movement to Include Judo into the Olympic Programme. *The International Journal of the History of Sport*, Londres, v. 23, n.° 7, 1173-1192.

— (2011). Spreading olympism and the olympic movement in Japan: interpreting «universal» values. En W. Kelly y S. Brownell, *The Olympics in East Asia: Nationalism, regionalism, and globalism on the center stage of world sports*. New Haven: Council on East Asian Studies at Yale University, 75-93.

Nieves, F. S. (2014). *The Modern Samurai: Martial Studies & the Modernization of the Japanese School System*. Master thesis, Department of Culture Studies and Oriental Languages, University of Oslo, Oslo.

Nitobe, I. (1927). *Le bushido: L'âme du Japon*. París: Payot.

Patterson, W. R. (2008). Bushido's Role in the Growth of Pre-World War II Japanese Nationalism. *Journal of Asian Martial Arts*, Erie, v. 17, n.° 3, 8-21.

Roberts, J. (2009). *The gentle way to docility, an analysis of the implication and historical roots of the 1931 inclusion of judo in the Japanese middle school curriculum*. Master thesis, Department of East Asian Studies, University of Toronto, Toronto.

Roche, M. (2000). *Mega-Events & Modernity: Olympics and Expos in the Growth of Global Culture*. Nueva York: Routledge.

Saeki, T. (1994). The conflict between tradition and modernization in a sport organization: a sociological study of issues surrounding the organizational reformation of the all Japan Judo Federation. *International Review for the Sociology of Sport*. London, v. 29, n.° 3, 301-315.

Sakai, K. (2012). What Lies Ahead for Japanese Judo? *Nippon.com*. 2012. Disponible en ‹http://www.nippon.com/en/column/g00024/›. Acceso: 21 de abril de 2014.

Sato, S. (2013). The sportification of judo: global convergence and evolution. *Journal of Global History*. Cambridge, v. 8, n.° 2, 299-317.

Shimazu, N. (2006). *Nationalisms in Japan*. Londres: Routledge.

Shimizu, S. (2008). The Body envisioned by Jigorō Kanō: Based on his career as a jūdo master, ioc member and principal of Tokyo Higher Normal School. *Ido-Movement for Culture*. Rzeszów, v. 8, n.° 8, 29-37.

Stevens, J. (1995). *Three budo masters*. Tokyo: Kodansha International.

—(2013). *The Way of Judo. A Portrait of Jigoro Kano & His Students*. Boston: Shambhala Publications.

Svinth, J. (2003). Documentation Regarding the Budo Ban in Japan, 1945-1950. *Journal of Combative Sport. Tumwater*. Disponible en ‹http://ejmas.com/jcs/jcsart_svinth_1202.htm›. Acceso: 8 de diciembre de 2008.

Tagsold, C. (2009). The 1964 Tokyo Olympics as Political Games. *The Asia-Pacific Journal: Japan Focus*, vol. 23. Disponible en ‹http://www.japanfocus.org/-Christian-Tagsold/3165›. Acceso: 14 de agosto de 2014.

Uozumi, T. (2010). An Outline of Budo History. En T. Uozumi, *The History and Spirit of Budo*. Katsuura: International Budo University, 3-21.

—(2013). A Cross-cultural Study of Japanese Budo in the Global Era. En T. Uozumi y A. Bennett, *A Cross Cultural Analysis of Issues Pertaining to Globalisation Budō in the Global Era*. Katsuura: International Budo University, 5-28.

Villamón, M. y Espartero, J. (1999). La lucha en Oriente: el significado de «do». En M.Villamón (dir.) *Introducción al judo*. Barcelona: Hispano Europea, 55-101.

Villamón, M. y Brousse, M. (1999). Evolución del judo. En M. Villamón (dir.), *Introducción al judo*. Barcelona: Hispano Europea, 107.

Villamón, M.; Brown, D.; Espartero, J. y Gutierrez, C. (2004). Reflexive modernization and the disembedding of Judo from 1946 to the 2000 Sydney Olympics. *International Review for the Sociology of Sport*, vol. 39, n.° 2, 139-156.

Warner, G. y Draeger, D. F. (1982). Japanese swordsmanship: Technique and practice. Nueva York: Weatherhill.

Waterhouse, D. (1982). Kano Jigoro and the beginnings of the judo movement. En University of Toronto, School of Physical and Health Education (comp.), *Proceedings of the 5th Canadian Symposium on the History of Sport and Physical Education*. Toronto: University of Toronto, 168-178.

Watson, B. (2000). *The Father of Judo: A Biography of Jigoro Kano*. Tokio: Kodansha Internacional.

¿Cómo leer los capítulos 4, 5 y 6?

Los siguientes juegos fueron seleccionados de diferentes maneras para formar parte de este manual. Algunos son el resultado de una selección de juegos y experiencias prácticas llevados adelante en nuestro país en los últimos años en la enseñanza de los deportes de lucha. Otros surgen como adaptación de prácticas corporales tomadas de diversos libros y manuales de juegos de luchas provenientes de otras regiones. Por último, algunas de las propuestas provienen de la adaptación de juegos conocidos en el campo de la recreación cuya práctica no es habitual relacionada con los deportes de luchas, pero que a nuestro entender por su lógica pueden no solo ayudar en la enseñanza de los contenidos, sino también aportar desde el punto de vista metodológico ampliando el espectro de propuestas lúdicas llevadas adelante en la enseñanza.

Cabe mencionar que los juegos están separados en capítulos y que el orden en que se presentan esos capítulos está relacionado con la enseñanza progresiva de los contenidos sugeridos.

En cada ficha aparecen los siguientes apartados: nombre, tipo de juego, contenido, desarrollo, materiales y variantes; no aparecen los objetivos, ya que cada juego está relacionado con el propósito del capítulo en el que se encuentra.

Con relación a los **contenidos**, vale decir que están directamente relacionados entre sí y que un mismo juego puede, según las variantes, hacer énfasis en un contenido o en otro. En cada ficha aparece la descripción del contenido que busca desarrollar o enseñar, pero partimos de la base de que cada juego pone en práctica más de un conocimiento (técnico, táctico, lúdico, etc.).

En el **desarrollo**, en la mayoría de los juegos no aparece un cierre establecido (quién o quiénes ganan, si es por acumulación de puntos, por cumplir un desafío en el menor tiempo, etc.), de manera que cada docente puede adaptarlos a las características de cada grupo y graduar (en el caso de que sea un juego competitivo) el nivel de competencia que va a imprimirle a cada uno. En algunos juegos la descripción utiliza metáforas que representan la propuesta lúdica. Este tipo de lenguaje es muy útil, principalmente en edades tempranas, ya que ayuda no solo a visualizar el juego sino a compenetrarse con la actividad y vivirla con mayor emoción. Este lenguaje es aplicable a todos los juegos.

Las **variantes** que se sugieren son específicas para cada juego, pero algunas son genéricas para un tipo de juegos. Por ejemplo, en las manchas es conveniente variar las dimensiones del espacio o cambiar el número de manchadores según la cantidad de alumnos, con el propósito de mantener la «tensión». En los juegos en que aparece algún gesto técnico es fundamental cambiar de lado para ejercitar ambos laterales del cuerpo, así como también cambiar de compañero para probar diferentes distancias, pesos, trayectorias, cuidados y medidas en general. En lo que respecta al cierre, en el caso de que exista algún ganador el resultado puede depender básicamente de dos variables: «resolución o no de una tarea o el tiempo que requiere dicha resolución». Por ejemplo, «...gana el equipo que primero obtenga un cono o gana el equipo que en cinco minutos logre juntar más conos».

Juegos de sensibilización en luchas

Andrés Fígoli, Ismael Fígoli, Cristian Cabral

En este capítulo abordamos diferentes juegos cuyo objetivo es el desarrollo de la confianza en sí mismo y en el compañero mediante un primer acercamiento a los juegos de contacto directo cuerpo a cuerpo. Es de vital importancia en esta primera instancia intentar que los alumnos logren vencer esa barrera y dificultad que existe a la hora del contacto físico con sus pares. Para cumplir esta meta, realizar una correcta progresión puede facilitar el camino. Con este fin planteamos una serie de juegos cuyas reglas van introduciendo a los participantes paulatinamente en diferentes desafíos que involucran el contacto con el otro por medio de algún material y luego el contacto directo, siempre priorizando el cuidado del cuerpo propio y el del compañero. Por ello la sensibilización promueve comenzar el contacto directo con diferentes partes del cuerpo y apuntando a diferentes partes del cuerpo.

Nombre Riña de gallos

Tipo de juego Desafíos en parejas

Contenido Equilibrio y fuerza de empuje

Desarrollo

Colocados en parejas, a un metro de distancia, se enfrentan en cuclillas con las manos a la altura del pecho y las palmas hacia delante. A la señal, el objetivo es hacer que el compañero apoye alguna otra parte del cuerpo en el piso. El único contacto que puede haber es palma con palma.

Variante Cambiar zonas de contacto.
1 vs. 1, 2 vs. 2, etc.

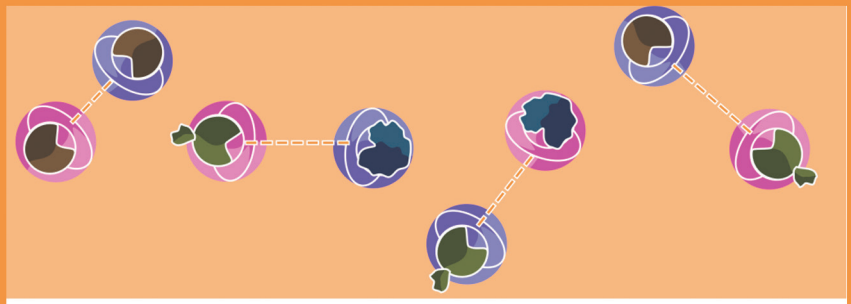
Nombre Piso de lava

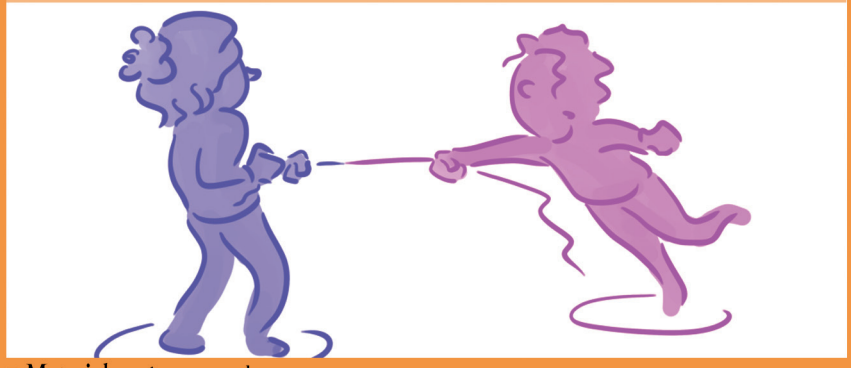
Tipo de juego Desafíos en parejas

Contenido Fuerza de tracción y equilibrio

Desarrollo

Ubicados en parejas, cada uno dentro de un aro, enfrentados a un metro de distancia, deben tomar cada uno un extremo de la cuerda y a la señal el objetivo es quitar del aro al compañero traccionando la cuerda.





Materiales Aros, cuerdas

Variante Cambiar la cuerda por otro objeto; ej.: bastón.

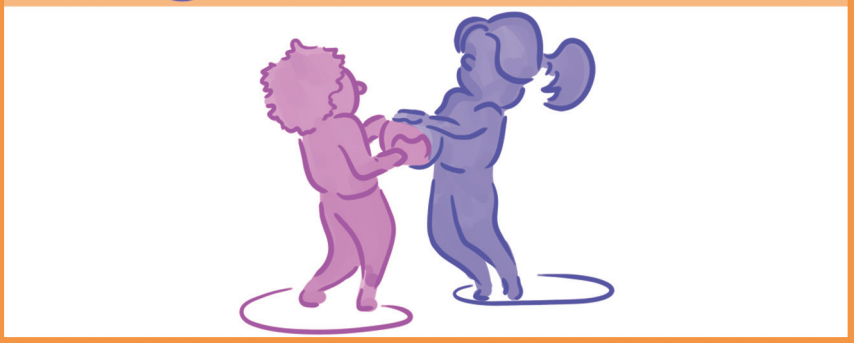
Nombre El egoísta

Tipo de juego Desafíos en parejas

Contenido Fuerza de tracción y velocidad de reacción

Desarrollo

Cada pareja se enfrenta a un metro de distancia, parados cada uno dentro de un aro y en medio de ambos se coloca la pelota. A la señal, cada uno debe intentar tomar la pelota y colocarla en su aro.



Materiales Pelotas de básquet, aros

Variante
Agrandar la distancia entre parejas.
Marcar distintos tipos de desplazamientos para alcanzar la pelota.
Cambiar la posición del punto de partida (acostado, sentado, etc.).

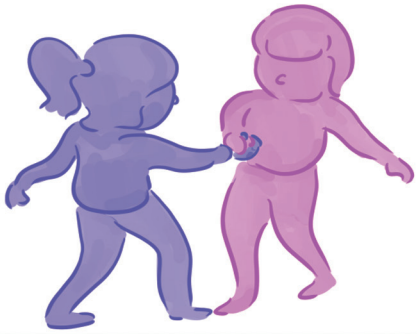
Nombre Pulseada de equilibrio

Tipo de juego Desafíos en parejas

Contenido Equilibrio, fuerza de tracción y de empuje

Desarrollo

Cada pareja se enfrenta a un metro de distancia, parados cada uno dentro de un aro y en medio de ambos se coloca la pelota. A la señal, cada uno debe intentar tomar la pelota y colocarla en su aro.



Variante Cambiar la toma de manos por otro tipo de agarre.
Se permite mover el pie de atrás.

Nombre Caballos y camellos

Tipo de juego Enfrentamientos grupales

Contenido Velocidad de reacción y lucha de suelo

Desarrollo

Se divide al grupo en dos equipos y se sientan en fila espalada con espalda con los compañeros del equipo rival. Un equipo serán los caballos y el otro, los camellos. Cuando el docente diga «caballos», estos tienen que intentar llegar en cuadrupedia hasta una zona que estará delimitada, a unos 3 o 4 metros de donde se encuentran los equipos, mientras los camellos deben intentar evitarlo agarrando al rival que está detrás.

Variante

Cambiar de desplazamiento.
Para obtener puntaje extra, el compañero, aparte de agarrarlo, debe inmovilizarlo.

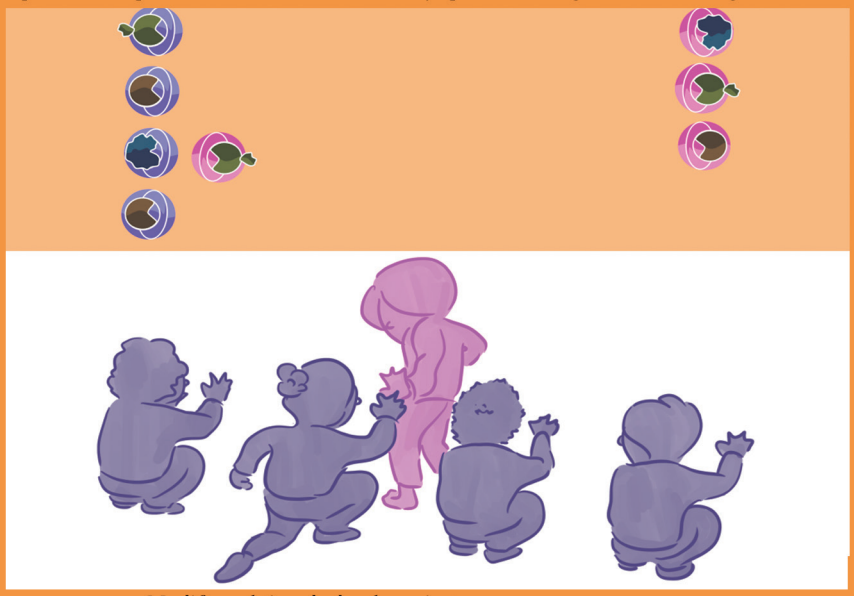
Nombre Choque y raje

Tipo de juego Enfrentamientos grupales

Contenido Velocidad de reacción

Desarrollo

Se divide el grupo en dos equipos que se ubican en línea sentados en cuclillas con las palmas hacia arriba, enfrentados al equipo rival a 10 metros, aprox. Un compañero se dirige hacia el equipo contrario y comienza a tocar con sus manos las palmas de cada integrante del equipo rival, hasta que elige a uno y a este se las choca. A partir de ese momento el objetivo es que el compañero vuelva corriendo hasta su equipo e intentar que el rival que se encontraba en cuclillas y que intenta agarrarlo no lo logre.



Variante

Modificar el tipo de desplazamiento.

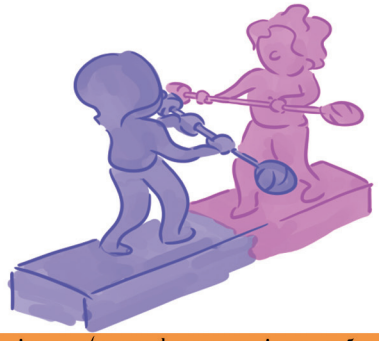
Aparte de evitar que el rival llegue a su equipo, tiene unos segundos para intentar derribarlo o inmovilizarlo.

Nombre Gladiadores americanos

Tipo de juego Desafíos en parejas **Contenido** Equilibrio

Desarrollo

Cada integrante se sube a uno de los extremos del banco sueco con un cotonete tomado con ambas manos. El objetivo es tirar al compañero utilizando dicho material; solo los extremos acolchonados pueden tomar contacto con el compañero.



Materiales Cotonetes gigantes (se pueden construir con cañas o bastones de madera recubiertos en los extremos de polifón envuelto en cinta), banco sueco y colchonetas

Variante Limitar la zona de contacto.

Nombre Mancha cuerpo

Tipo de juego Desafíos en parejas

Contenido Velocidad de desplazamiento

Desarrollo

Ubicados en parejas, enfrentados a un metro de distancia, cada compañero debe intentar manchar el hombro de su rival.

Materiales En caso de realizar variantes: palillos, cintas de TNT

Variantes Manchar distintas partes del cuerpo.
Dejar un pie fijo. Cambiar la posición (de pie, tres apoyos o dos apoyos).
Utilizar objetos que queden adheridos y tener que retirarlos, como palillos, cintas, etc.

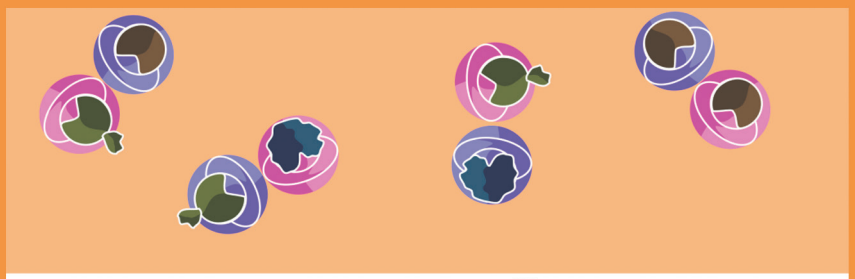
Nombre Espiedo rebelde

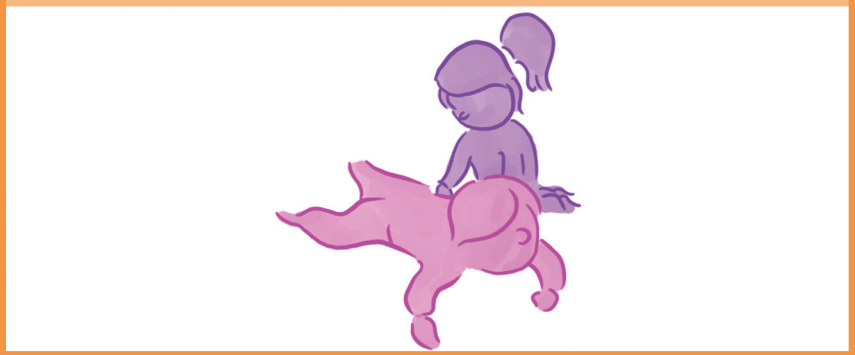
Tipo de juego Desafíos en parejas

Contenido Fuerza de agarre y tensión corporal

Desarrollo

En parejas, uno se acuesta boca abajo, el otro busca ponerlo boca arriba y el que está acostado intenta evitarlo. No está permitido agarrar de la ropa.





Variantes Se permiten agarres de la ropa.
El que evita que lo den vuelta puede ir cambiando de posición: brazos al costado del cuerpo, brazos separados, acostado o bolita.

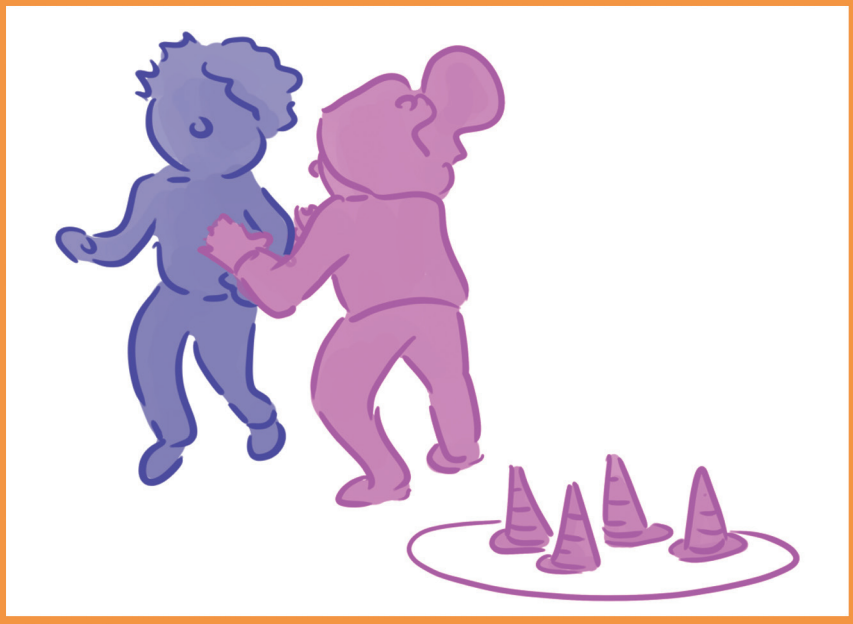
- Nombre **Guardián del castillo**

- Tipo de juego **Desafíos en parejas**

- Contenido Fuerza de empuje y velocidad de desplazamiento

- Desarrollo

Se enfrentan los dos compañeros; uno tendrá en el piso a su espalda el aro con conos dentro. El objetivo es que el compañero tome de a uno los conos que se encuentran dentro del aro mientras el otro trata de evitarlo mediante el empuje, sin agarre.



- Materiales Aro y conos

- Variantes Permitir agarres.

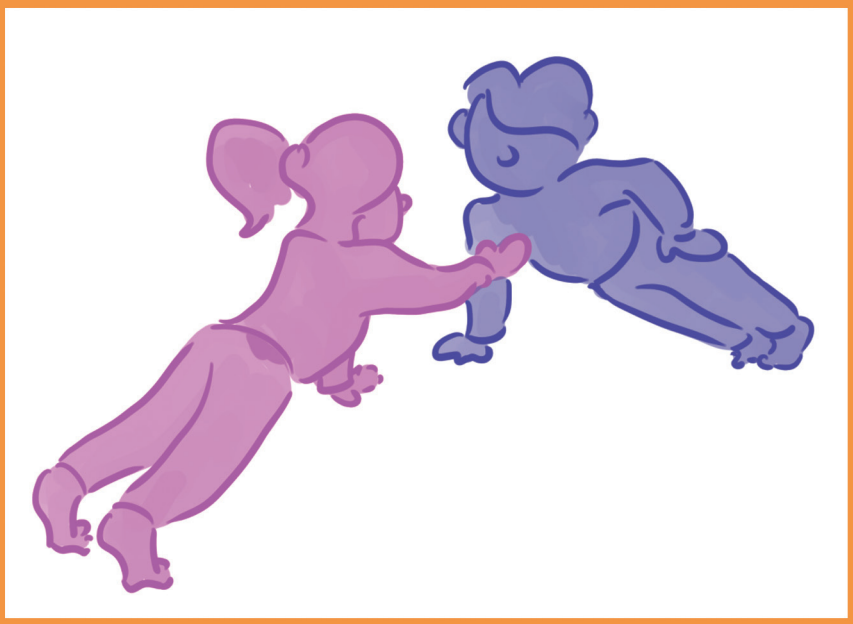
Nombre Mancha cocodrilo

Tipo de juego Desafío en parejas

Contenido Fuerza de tren superior, velocidad de reacción

Desarrollo

- Se enfrentan los dos alumnos en posición de lagartija. El objetivo es intentar manchar con la mano la mano del rival, evitando al mismo tiempo ser manchado.



Variantes Según la edad, pueden apoyar las rodillas para que la posición sea menos exigente.
En lugar de manchar se puede jugar a barrer la mano del rival.
Si se juega de esta manera hay que barrer a la altura de la muñeca, para evitar lesiones.

Nombre Mancha cabeza

Tipo de juego Desafío en parejas

Contenido Ataque y postura defensiva en lucha de suelo

Desarrollo

Un alumno se acuesta en posición supina con los pies en el aire y el otro se coloca de frente con una rodilla en apoyo. El objetivo es que el alumno que está con la rodilla apoyada manche la cabeza del compañero que está acostado, que intentará evitarlo utilizando las piernas y moviendo el tronco. No se permite utilizar agarres.

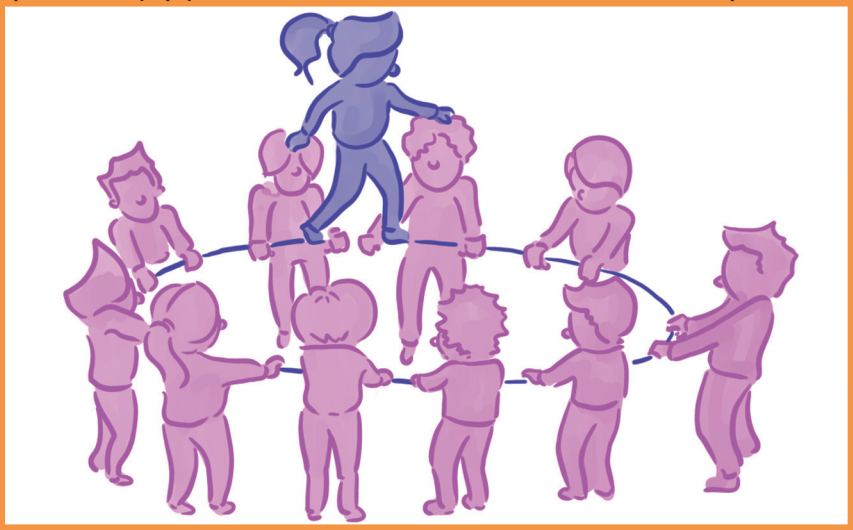
Variantes El alumno que mancha puede estar parado. Utilizar agarres de pierna.

Nombre Puente de cuerda en ronda

Tipo de juego Juegos cooperativos — **Contenido** Postura y equilibrio

Desarrollo

Se forma un círculo con la cuerda atando los extremos. Cada integrante toma la cuerda con ambas manos, conformando entre todos una ronda. El primer objetivo es lograr entre todos que la cuerda quede tensa mediante la tracción generada por el peso de los integrantes. Cada uno debe colocar piernas y manos al ancho de hombros, piernas semiflexionadas y espalda recta.
El segundo objetivo es que uno de los compañeros logre caminar por encima de la cuerda ayudado por el docente y apoyándose con la otra mano en los hombros o cabezas de sus compañeros.



Materiales Cuerda

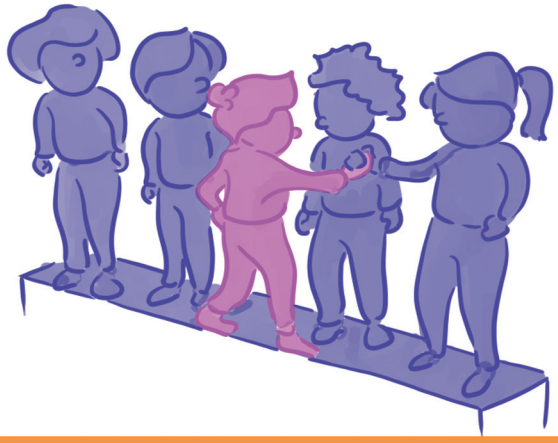
Variantes Algunos desafíos anteriores a caminar por encima de la cuerda pueden ser sentarse, acostarse, pararse, etc.
Para agregarle dificultad se puede mover la cuerda.

Nombre Puente cooperativo

Tipo de juego Juegos cooperativos — **Contenido** Equilibrio y fuerza de agarre

Desarrollo

Se paran todos en el banco sueco en fila hombro con hombro. Sin tocar el piso, el objetivo es que logren ubicarse en distinto orden; ej.: por orden de altura, por edad, etc.



Materiales Banco sueco

Variantes Para facilitar el desarrollo, se puede colocar algún aro, colchoneta u otro material que sirva de superficie de apoyo.

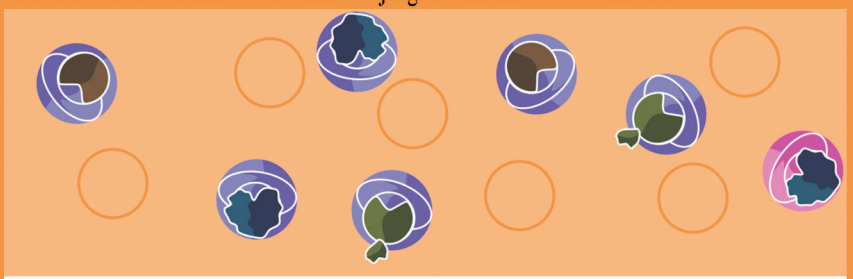
- Nombre **Un pasito que hay lugar**

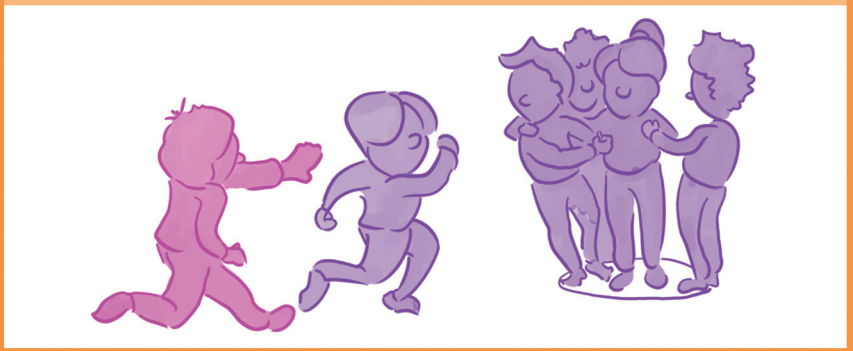
- Tipo de juego **Juegos cooperativos**

- Contenido Fuerza de agarre y postura de equilibrio defensivo

- Desarrollo

Se distribuyen en el área una cantidad de aros equivalente al número de alumnos. Uno será el manchador. Al comenzar la música todos se desplazan por el espacio sin tocar el aro; cuando finaliza el manchador debe manchar a alguno de sus compañeros y estos para evitarlo tienen que entrar en uno de los aros. En el correr del juego el docente va retirando aros.





- Materiales Aros

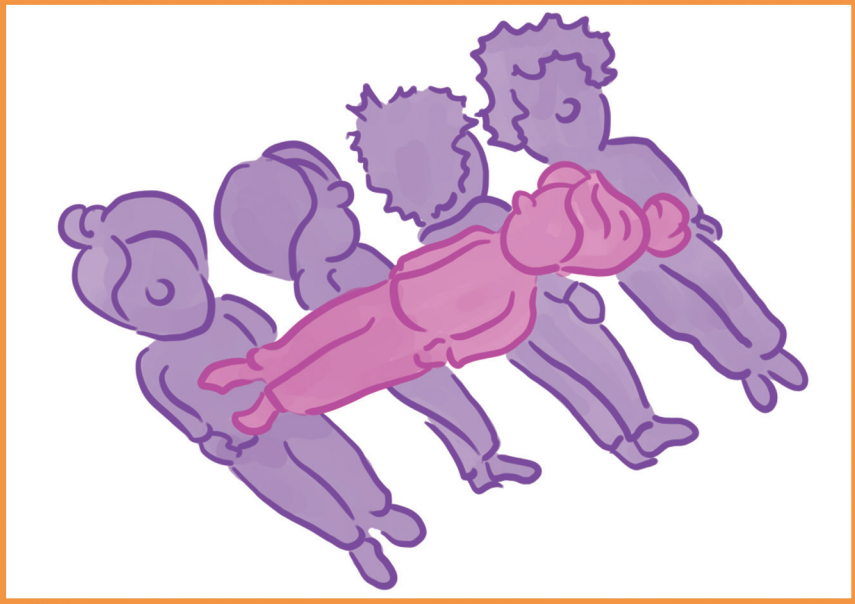
- Variantes Para evitar ser manchados, el equipo, aparte de estar dentro del aro, no debe tener más de x cantidad de apoyos.

Nombre Cinta transportadora

Tipo de juego Juegos cooperativos — **Contenido** Postura

Desarrollo

Se ubican en fila, acostados en posición prono. Uno queda fuera de la fila y se acuesta encima de los primeros compañeros de forma transversal, a la altura del abdomen, manteniendo una postura de tensión isquio-glúteo-abdominal. El objetivo es lograr que este compañero avance de un punto a otro del espacio mediante el rolido coordinado del resto del equipo; esto implica que el que estaba ubicado al comienzo una vez que pase el compañero se ubica al final de la fila.



Variantes

Variar la postura del que va a ser transportado de prono a supino.
Aumentar la cantidad de compañeros a transportar.

Nombre El árbol

Tipo de juego Relevos

Contenido Postura de equilibrio defensivo

Desarrollo

Se divide el grupo en equipos; se ubican en columnas menos uno de cada grupo, que queda a pocos metros de distancia en la posición defensiva con el centro de gravedad bajo. El objetivo del juego es que el primero de la fila corra hasta la ubicación del compañero que está separado, trepe por su espalda, pase por encima de sus hombros, se apoye en sus rodillas, tome nuevamente contacto con el piso y vuelva corriendo a tocarle la mano a quien se encuentre primero, y por último, se ubique al final de la fila. Cada integrante realiza este desafío una vez que su compañero lo habilita chocándole la mano.

Variantes

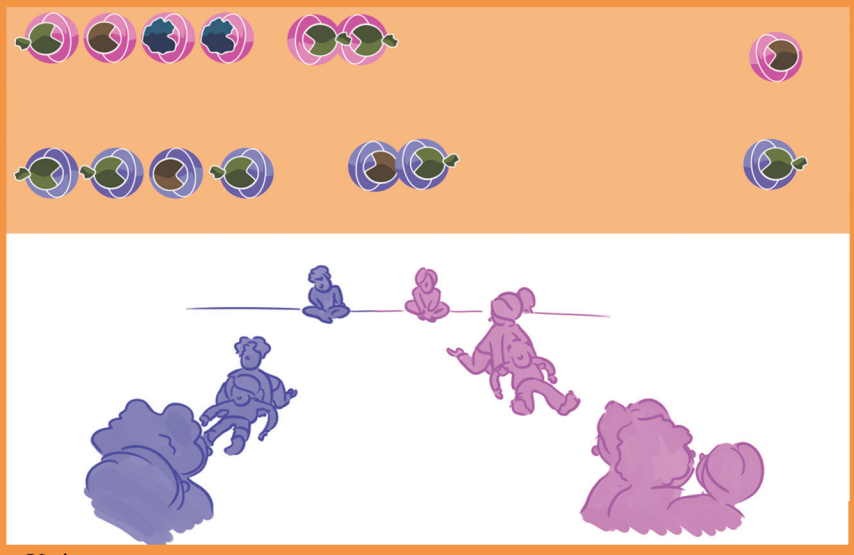
Incluir distintos desplazamientos anteriores o posteriores a tomar contacto con el compañero.

Nombre Bolsa de papas

Tipo de juego Relevos **Contenido** Fuerza de tracción

Desarrollo

Se divide el grupo en equipos y se ubican en columnas. El primer compañero se acuesta en posición supina con los pies hacia sus compañeros y otro se sienta de rodillas frente a él con las rodillas a la altura de su cabeza. El objetivo del juego es que el que está arrodillado traslade al compañero que se encuentra acostado; debe hacerlo avanzando hacia atrás, de rodillas, agarrándolo por debajo de los hombros. Cuando llega al lugar de destino, el compañero que hizo el traslado se queda sentado y el que se encontraba acostado corre en busca del compañero que sigue en la fila. El juego finaliza cuando todos los compañeros han realizado el desafío.



Variantes

Permitir agarres.

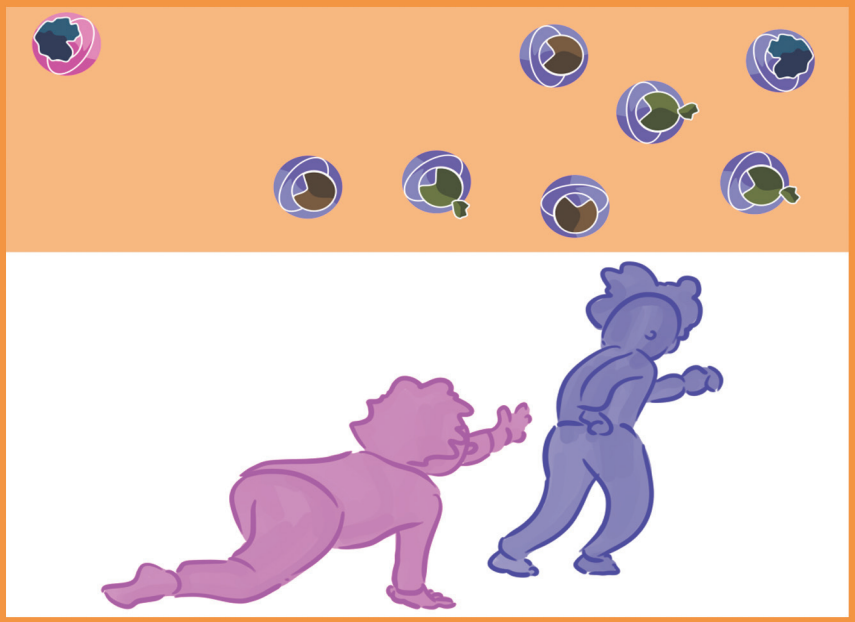
Nombre Mancha león

Tipo de juego Mancha grupal

Contenido Desplazamiento con distintos apoyos

Desarrollo

Se elige un manchador, el resto se distribuye en el espacio, y a la señal el manchador intenta manchar al resto de sus compañeros. El que es manchado se transforma en manchador. Si alguno de los perseguidos toca fuera del área también pasa a ser manchador.



Variantes Cambiar el tipo de desplazamiento; ejemplos: cuadrupedia baja, cuadrupedia alta, con tres o cuatro apoyos, en posición prono o supina.
Según el tipo de desplazamiento, cambiar la parte del cuerpo con la que se mancha.

- Nombre **Mancha célula**

- Tipo de juego **Mancha grupal** - Contenido **Fuerza de agarre**

- Desarrollo

Ubicados en parejas y enfrentados, se toman de ambas mangas. Cada pareja debe capturar la mayor cantidad de personas; esto lo logran pasando ambas manos por encima de otro compañero, que de esta manera pasa a formar parte del otro equipo.

- Variantes Cambiar la toma del agarre.

Nombre El bosque encantado

Tipo de juego Mancha grupal

Contenido Posición defensiva con centro de gravedad bajo

Desarrollo

Se dividen los participantes en dos grupos: unos son duendes y otros son árboles. Cuando arranca la música todos comienzan a desplazarse por el espacio, al cortarse la música los árboles adoptan la posición defensiva con centro de gravedad bajo. El docente (el brujo) intenta manchar a los duendes y estos para salvarse se trepan cada uno a un árbol. Los duendes manchados se transforman en brujos.

Variantes

Para que el duende se salve debe trepar hasta alguna parte determinada del árbol. El brujo puede mover un poco el árbol para intentar bajar algún duende.

Nombre El colado

Tipo de juego Mancha grupal

Contenido Velocidad de desplazamiento y fuerza de empuje

Desarrollo

Los alumnos se distribuyen en el espacio y comienzan a desplazarse al ritmo de la música. Al apagarse la música todos se detienen en el lugar y cierran los ojos. En ese momento el docente elige un alumno, que será «el colado», y se lo hace saber tocándole la cabeza; a su vez elige al «patovica» y se lo transmite tocándole la espalda. La música retoma. El objetivo del juego es que el patovica saque al colado (lo manche) mientras este corre para no ser alcanzado; a su vez, el resto de los integrantes intentan retenerlo mediante el empuje, sin agarrar.

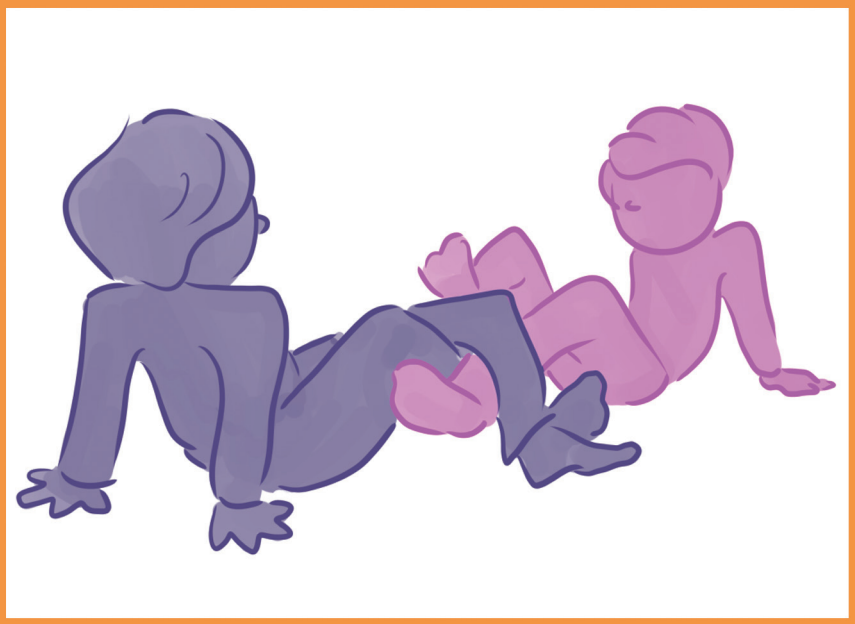
Variantes Finaliza el juego cuando el «colado» es manchado o resiste x tiempo sin ser alcanzado.

- Nombre **El pulpo**

- Tipo de juego **Desafíos en parejas** - Contenido **Lucha de suelo**

- Desarrollo

Se divide el grupo en parejas. Se sientan enfrentados, con los pies apoyados y las rodillas flexionadas. El objetivo es inmovilizar con las piernas una de las piernas del compañero durante cinco segundos.



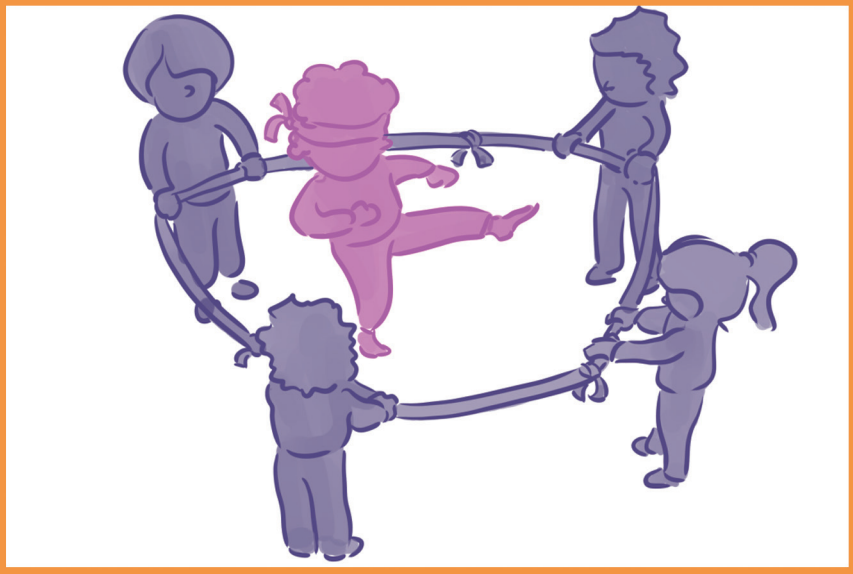
- Variantes Variar las partes del cuerpo a inmovilizar.

Nombre Círculo de patadas

Tipo de juego Cooperativo — **Contenido** Seguridad y confianza entre compañeros

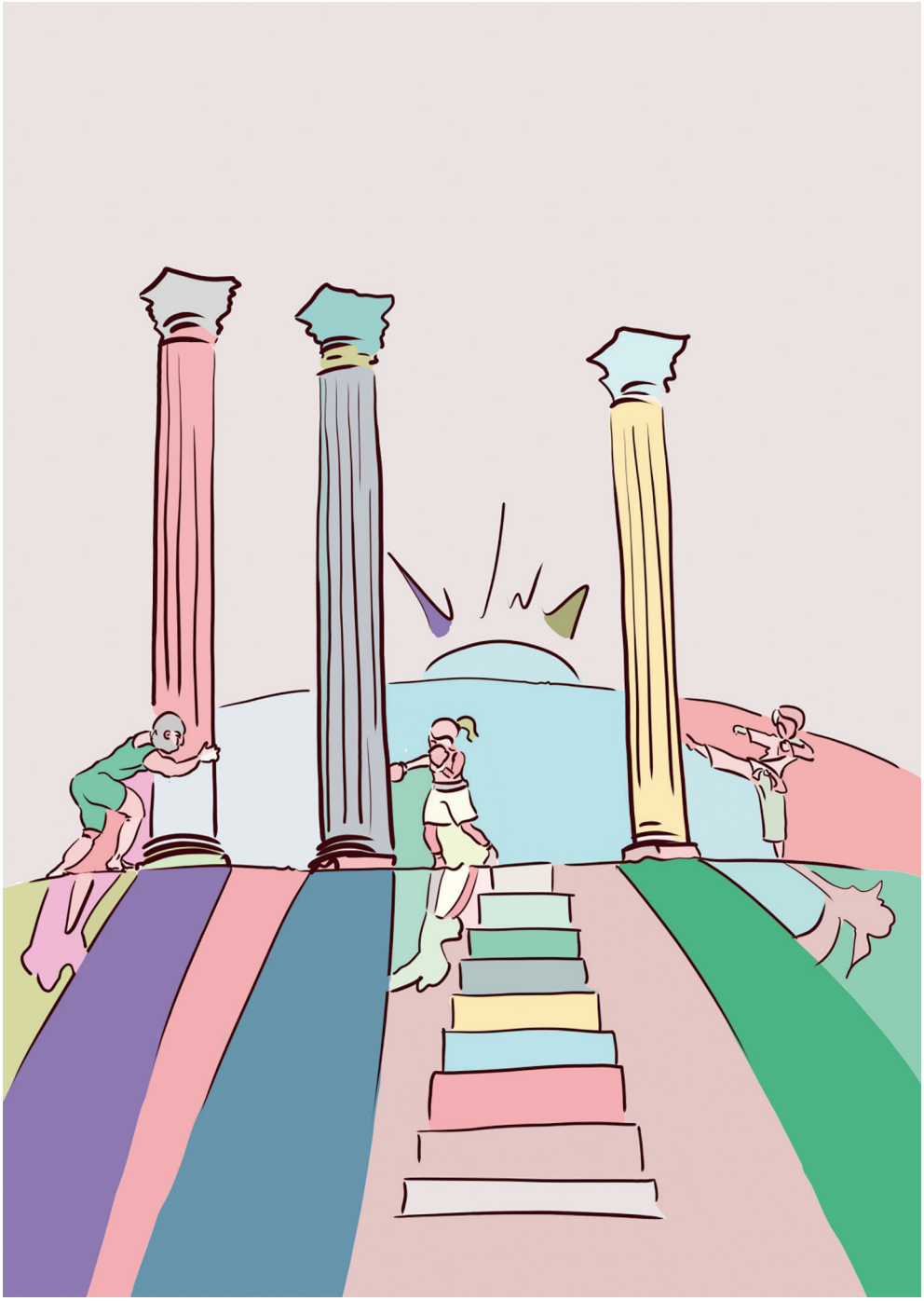
Desarrollo

- Equipos de cinco atletas forman con sus cinturones un círculo en el que se ubica uno de ellos con los ojos vendados. Este participante realiza técnicas de golpeo de piernas y brazos dentro del círculo. Quienes conforman el círculo se mueven para evitar que toque los cinturones y a la vez orientan el movimiento del compañero.



Materiales Protecciones de taekwondo (pectoral, cabezal), vendas y cinturones

Variantes En parejas, un jugador con ojos vendados y el otro con protecciones de cuerpo y cabeza. Quien tiene las protecciones le indica al deportista vendado qué técnica debe realizar y la altura. Este dirige a través de comandos: «arriba», «abajo», «adelante», «más profundo», etc. Luego de 10 repeticiones cambian los roles.



Capítulo 5

Juegos de fundamentos de las luchas

Andrés Fígoli, Ismael Fígoli, Cristian Cabral

En esta etapa buscamos la apropiación de los fundamentos de las luchas mediante el juego. Partiendo de la base del capítulo anterior, entendemos que el alumno está en condiciones de vincularse más directamente con las bases y fundamentos de las luchas. Con estos términos nos referimos a ciertas habilidades que le son propias a este campo y son los pilares para el desarrollo de estas disciplinas, como las posturas para luchar en diferentes planos, así como también los desplazamientos que la postura permite y la creación de condiciones para jugar, que según el tipo de lucha-juego pueden ser los agarres, las formas de ubicar los segmentos corporales y sus relaciones básicas con el tiempo, el espacio y el cuerpo del otro.

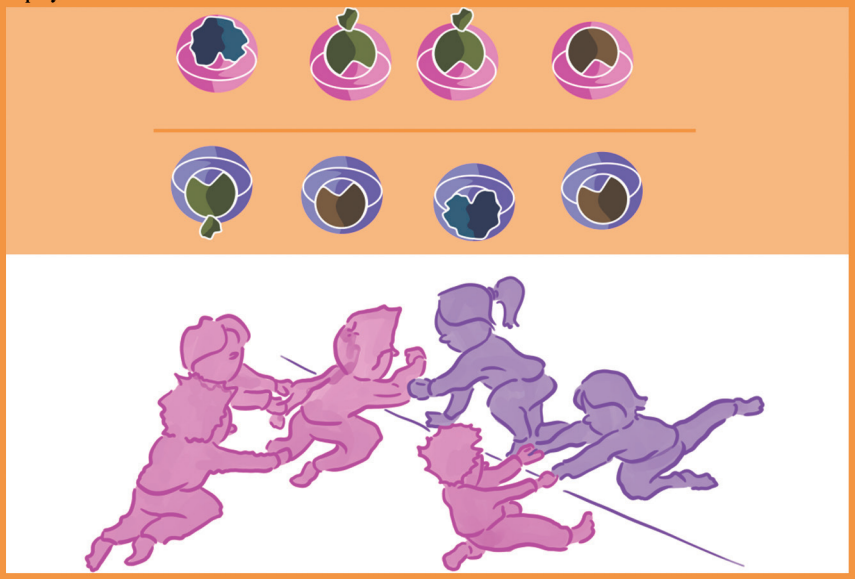
Nombre Aspiradora

Tipo de juego Enfrentamientos grupales

Contenido Tracción y empuje

Desarrollo

Se divide el grupo en dos equipos y ambos quedan enfrentados separados por una línea. El objetivo del juego es agarrar al oponente y pasar a todos los integrantes del equipo rival al otro lado de la línea; una vez que el oponente pasa todo el cuerpo forma parte del otro equipo. Siempre se debe estar con al menos una rodilla en apoyo.



Variantes

El compañero que es llevado al área rival, en lugar de pasar a formar parte del otro equipo, queda preso en un área, donde puede ser liberado si alguno de sus compañeros de equipo logra llegar hasta ahí sin ser manchado; si no, este también queda preso.

Nombre Lucha de sumo

Tipo de juego Desafíos en parejas — **Contenido** Lucha de pie

Desarrollo

En parejas se ubican dentro de un área. El objetivo es quitar del círculo al compañero. No está permitido ningún agarre.

Variantes Agregar agarres.
Cada luchador debe tener tres o cuatro apoyos.

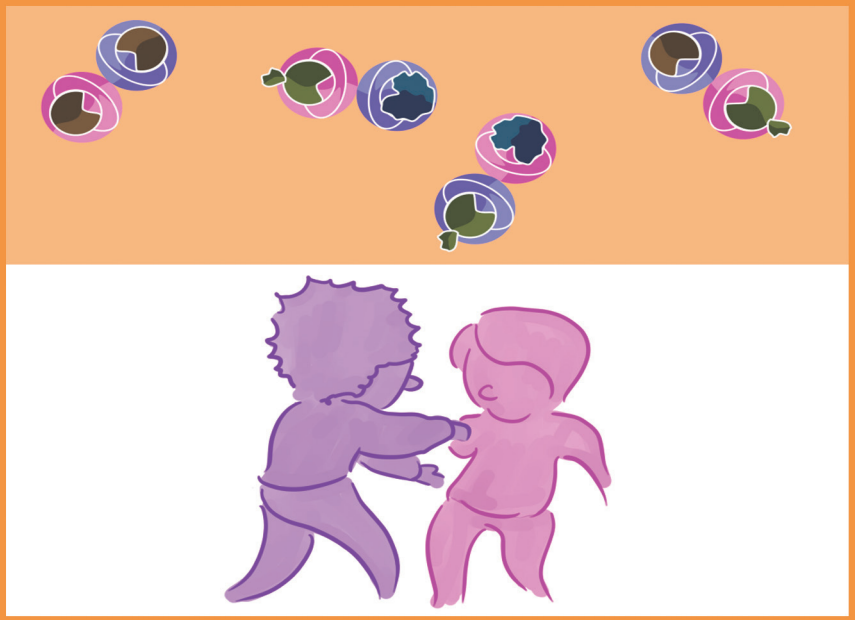
Nombre Tomar la espalda

Tipo de juego Desafíos en parejas

Contenido Velocidad de desplazamiento

Desarrollo

En parejas, el objetivo de cada uno es tomar por detrás la cintura de su compañero con ambas manos.



Variantes Solo uno ataca y el otro defiende.

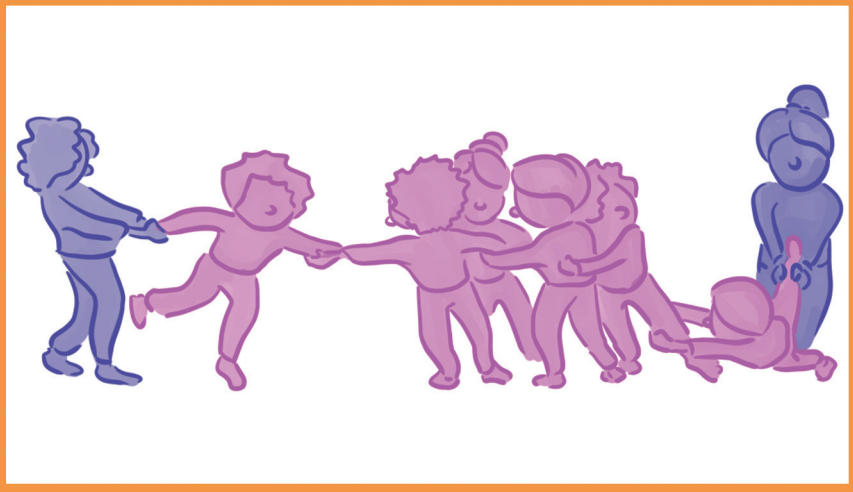
Nombre El temporal

Tipo de juego Desafíos grupales

Contenido Fuerza de agarre, empuje y tracción

Desarrollo

Se divide el grupo en dos equipos. Uno se ubica dentro del área delimitada por las colchonetas. Los integrantes de este grupo se agarran fuertemente entre sí para formar entre todos un «árbol». El objetivo es resistir el «temporal», que son los integrantes del otro equipo que intentan sacarlos del área.



Materiales Colchonetas

Variantes El objetivo del equipo que cumple el rol del temporal puede ir cambiando, ejemplos:
Sacar todo el «árbol» equipo del área.
Sacar la mayor cantidad de «ramas» integrantes del área. Cambiar la posición de los que conforman el árbol de de pie a sentados o acostados.

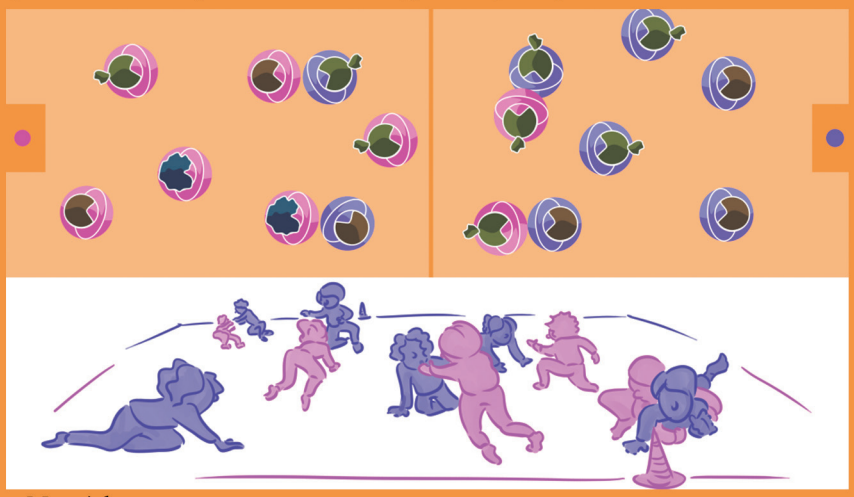
Nombre Toma de la bandera

Tipo de juego Enfrentamientos grupales

Contenido Lucha de suelo

Desarrollo

Se divide el grupo en dos equipos. El espacio se divide a la mitad formando dos áreas (campos), que a su vez tendrán un área más pequeña en los extremos, donde se colocan los conos (zona de bandera). El objetivo de los jugadores es, en cuadrupedia, traer el cono del equipo rival a su área. Cada equipo puede evitar que lleguen a su cono agarrando a sus rivales, pero solo pueden hacerlo si el defensor se encuentra en su campo pero fuera de la zona de bandera. Una vez que un oponente se encuentra en la zona de bandera no puede ser tocado; si en el intento por llevarse el cono al pasar por el campo rival es retenido por más de 5 segundos, pierde el cono. No está permitido lanzarse el cono, pero se lo pueden pasar.



Materiales Conos

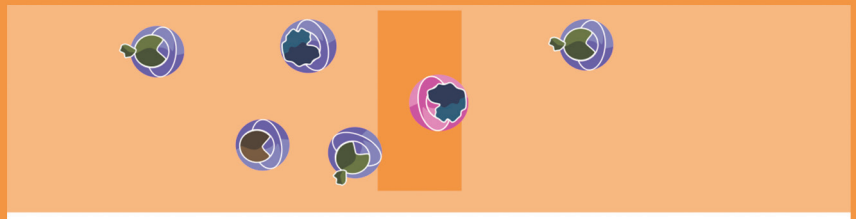
Variantes Si en el intento por llegar al cono uno de los alumnos es retenido e inmovilizado por más de 5 segundos, es llevado detenido a la zona de bandera rival, donde solo puede ser liberado por un compañero que llegue a esa zona. En ese caso los dos pueden volver a su campo sin ser retenidos para volver a jugar.
Agregar más conos.

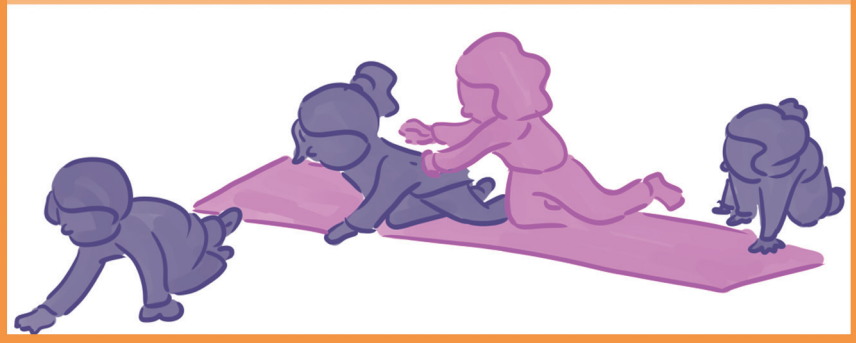
Nombre Red de pescadores

Tipo de juego Mancha grupal **Contenido** Lucha de suelo

Desarrollo

Se divide el espacio en dos partes, todos los alumnos se ubican en uno de los extremos en cuadrupedia baja y se elige un compañero que se ubica en la mitad del espacio en la misma posición que sus compañeros encima de las colchonetas. El objetivo es que todos los alumnos lleguen al otro extremo sin ser retenidos por el compañero que se encuentra en la zona de las colchonetas. El que sea retenido se queda con el compañero en el centro y tiene como objetivo evitar que sus compañeros pasen de lado.





Materiales Colchonetas

Variantes Cambiar de desplazamiento.

Nombre El toro mecánico

Tipo de juego Desafíos en parejas **Contenido** Lucha de suelo

Desarrollo

Se divide el grupo en parejas. En cada pareja, uno se coloca en cuadrupedia baja y el otro se sienta a horcajadas en su espalda a la altura de la cadera, de manera que la fuerza del peso recaiga en los muslos y no en la columna. El objetivo del juego es que el alumno que se encuentra en cuadrupedia (toro) logre derribar a su compañero que se encuentra en la espalda (jinete), mientras este intenta evitarlo sin tocar el piso.

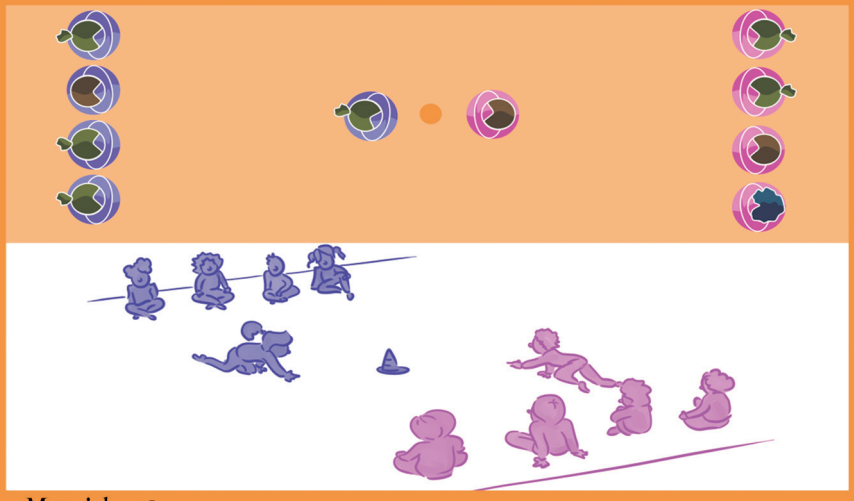
Variantes El jinete, además de evitar ser derribado, intenta detener al toro, que tiene como objetivo llegar a un área determinada.

Nombre El reloj del profesor

Tipo de juego Enfrentamientos grupales — **Contenido** Lucha de suelo

Desarrollo

Se divide el grupo en dos equipos y se sientan en fila enfrentados a una distancia de 5 o 10 metros, aprox. En el punto medio entre ambos equipos se ubica el cono. A cada integrante de equipo se le adjudica un número. El docente dice un número y los compañeros de cada equipo que tengan ese número tienen que ir en cuadrupedia a buscar el cono. El objetivo del juego es llegar primero al cono y llevárselo a su equipo o, si no, agarrar al compañero rival que llegó antes e inmovilizarlo. Obtiene un punto el equipo que logra llevarse el cono, o el equipo del alumno que logra inmovilizar durante 10 segundos al rival que intentaba llevárselo.



Materiales Conos

Variantes Cambiar el tipo de desplazamiento.
Decir más de un número al mismo tiempo.
Si el docente no dice antes del número: «El reloj del sensei dice que son las...», el compañero que se mueva le resta un punto a su equipo.

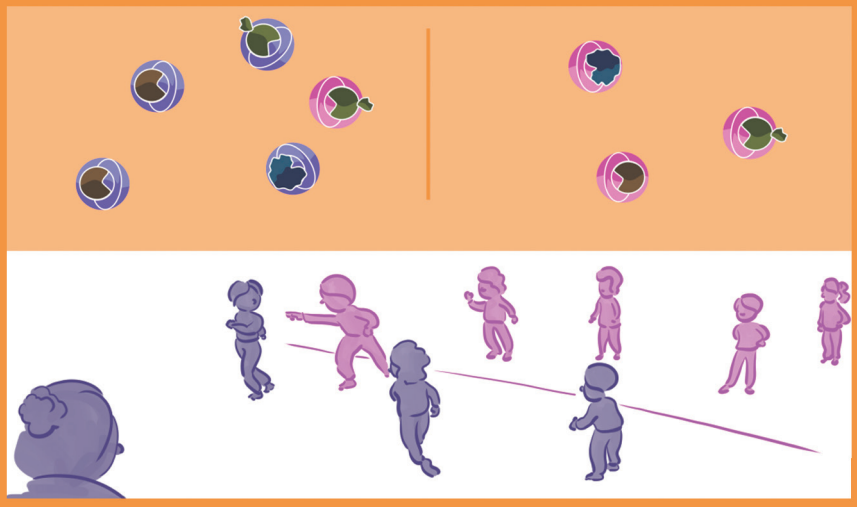
Nombre La línea

Tipo de juego Enfrentamientos grupales

Contenido Velocidad de desplazamientos y lucha de suelo

Desarrollo

Se divide el grupo en dos equipos que se ubican en fila en los extremos del espacio que está separado en el medio por una línea. Un compañero va hasta la línea central enfrentado a sus rivales que se encuentran en la otra mitad del espacio. El objetivo es que el compañero que se encuentra parado en la línea media manche dentro de la zona rival a alguno de sus oponentes y después corra para tocar la línea; de esta manera el que fue manchado queda fuera de juego. A su vez, los compañeros que intentan no ser manchados pueden agarrar al manchador e intentar retenerlo durante 5 segundos para que no pueda volver a tocar la línea; de esta manera queda eliminado. El juego finaliza cuando han pasado todos los integrantes de cada equipo y gana el equipo que ha manchado a más personas.



Variantes

Cambiar a dos o más manchadores.

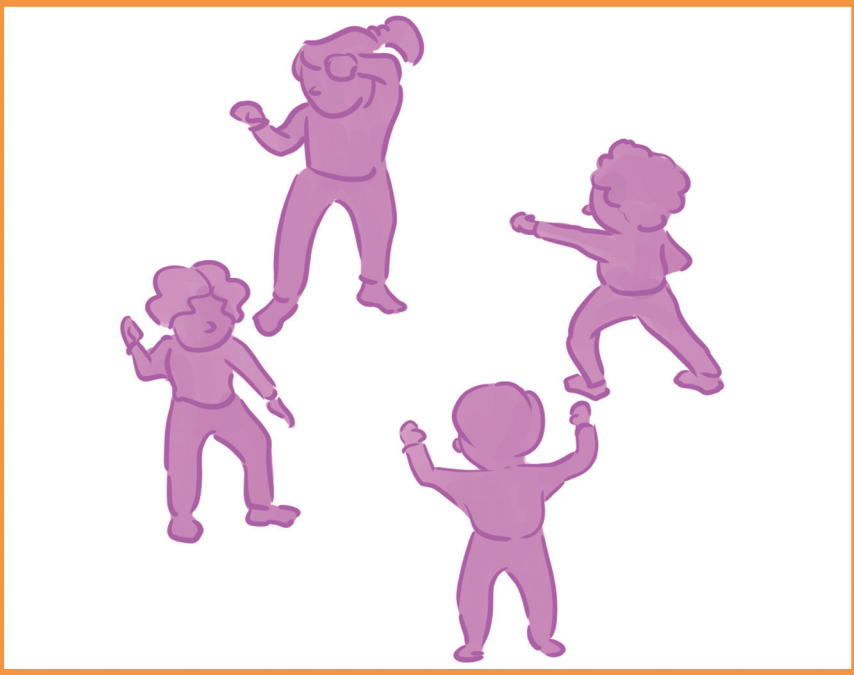
Nombre Estatua marcial

Tipo de juego Técnico

Contenido Fundamento técnico de posiciones y técnicas de brazo

Desarrollo

Los jugadores van caminando, trotando y/o corriendo; a la voz del profesor, cada uno debe adoptar una posición típica de piernas y brazos.



Variantes Un manchador intenta tocar a sus compañeros. Estos, para evitar ser manchados, adoptan posiciones típicas de piernas y brazos.

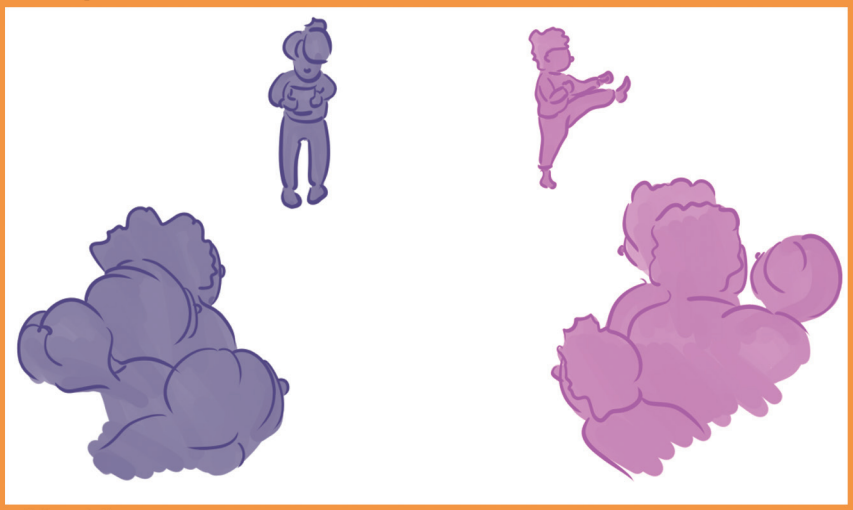
Nombre **Patadas visibles**

Tipo de juego Técnico

Contenido Fundamento técnico de pateo

Desarrollo

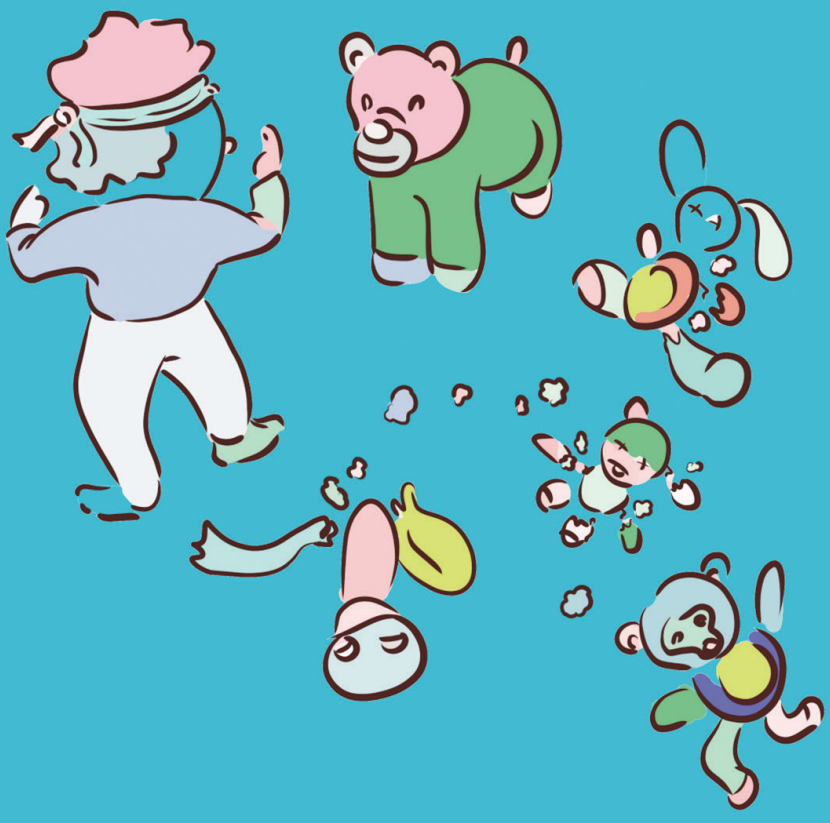
Los deportistas se organizan en columnas en función de la cantidad de participantes (dos o más). A la señal del docente, el primer participante de cada columna sale corriendo, busca en una caja láminas con imágenes de técnicas de pierna y elige una que tiene que realizar correctamente para después volver al lugar inicial para que salga su compañero.



Materiales Caja, láminas con imágenes

Variantes En cada salida en búsqueda de la técnica a realizar, el segundo, el tercero y los subsiguientes compañeros deben repetir la técnica de los jugadores anteriores y realizar la que él encuentre.

El primer compañero sale al final y realiza todas las técnicas. Al repetir el ejercicio se cambia la ubicación de los participantes en cada fila.



Capítulo 6

Juegos de técnicas de lucha

Andrés Fígoli, Ismael Fígoli, Cristian Cabral

En este último capítulo proponemos algunos juegos con los cuales se busca la enseñanza de determinadas técnicas fundamentales. Elegimos un pequeño grupo de técnicas que a nuestro entender son esenciales y de base para la apropiación de otras más complejas. La selección y el abordaje de dichas técnicas intentan ser coherentes con los contenidos trabajados hasta el momento; por medio del juego tendremos como meta la búsqueda de una formación de base sólida que permita la apropiación de futuros contenidos. El lector encontrará técnicas de lanzamiento, inmovilización en el suelo, caída y percusión.

Nombre Descubre el número

Tipo de juego Desafíos en parejas **Contenido** Gran barrido exterior

Desarrollo

Colocados en parejas, tomados con agarre de derecha (mano derecha en hombro izquierdo y mano izquierda en codo derecho), uno se coloca en la espalda un número. A la señal, su compañero, sin romper el agarre, intenta descubrir cuál es el número; solo puede ver por encima del hombro.

Materiales Números de papel y leuco

Variantes Cambiar de agarre.
Restringir el área de desplazamiento.

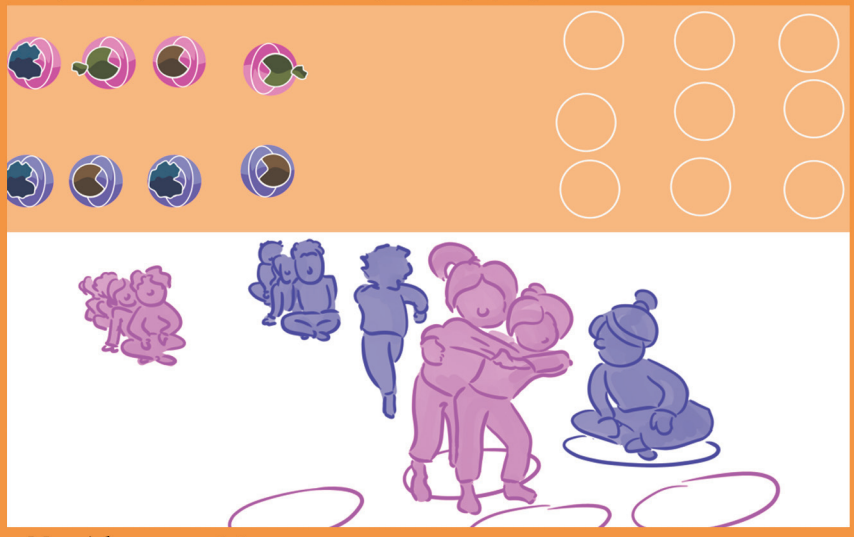
Nombre Tatetí humano

Tipo de juego Relevos

Contenido Técnica de pequeña cadera

Desarrollo

Se divide el grupo en equipos y se sientan en columnas. Se enfrenta un equipo contra otro. A 10 metros de distancia, aproximadamente, se colocan los nueve aros formando un cuadrado de tatetí. Se paran los dos primeros de cada fila y el primero le entra al segundo la técnica de pequeña cadera; el objetivo es trasladarlo hasta alguno de los aros. Una vez que el compañero se sienta, el que lo trasladó vuelve corriendo hasta chocarle la mano al que se encuentra primero en la fila y este hace lo mismo con el compañero que tiene detrás. Gana el primer equipo que forme tatetí.



Materiales Aros y chalecos

Variantes En el caso de no contar con u otro material distintivo, al llegar a los aros, para diferenciarlos, uno se sienta y el otro se queda parado.

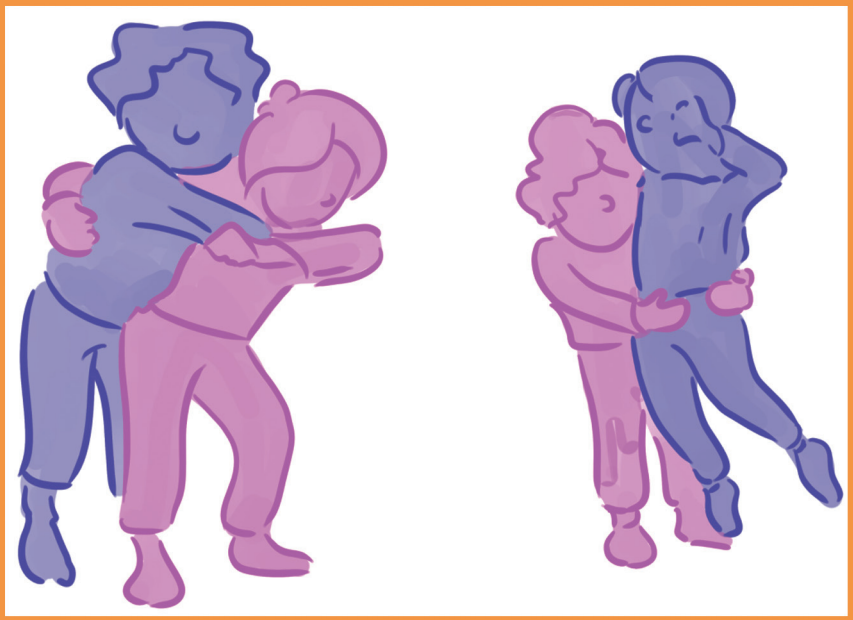
Nombre Despegue

Tipo de juego Desafíos en parejas

Contenido Técnica de cadera y acción defensiva

Desarrollo

Se enfrentan dos alumnos, el objetivo es levantarse mutuamente. Obtiene puntaje el que logra despegar ambos pies de su rival del suelo.



Variantes Suma puntos el que logra levantarle solo un pie.
Partir de un agarre fijo.

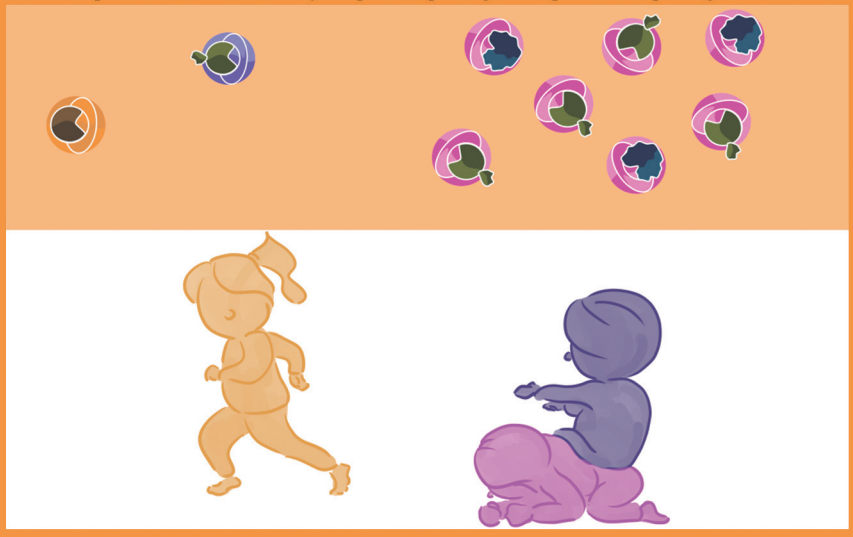
Nombre Nunca dos

Tipo de juego Mancha grupal

Contenido Caída hacia atrás

Desarrollo

Dos compañeros se separan del resto del grupo; uno es el manchador y el otro es el perseguido, y el resto se distribuyen en el espacio, separados entre sí, en posición de cuadrupedia baja. Comienza el juego, el que la queda trata de manchar al compañero y este intenta evitarlo corriendo; también puede sentarse en la espalda de uno de sus compañeros, dejar caer la cola hacia atrás y realizar la caída. De esta manera el que realiza la caída pasa a ubicarse en la posición en que estaba el compañero, el que estaba estático pasa a ser manchador y el que era perseguidor pasa a ser perseguido.



Variantes

Agregar otro manchador y otro que será perseguido.
Cambiar la posición de los que están quietos y la técnica que deben realizar para activar al nuevo manchador.

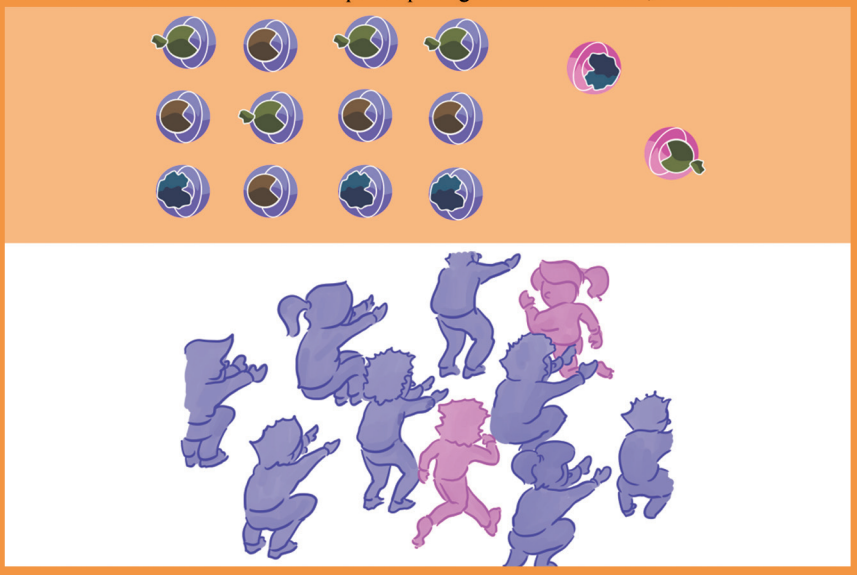
Nombre Calles y avenidas

Tipo de juego Mancha grupal

Contenido Caída hacia atrás y caída de costado

Desarrollo

Se ubican todos los alumnos en columnas y filas quedando a un metro de distancia aproximadamente. Dos alumnos se apartan del grupo, uno es el perseguidor y el otro el perseguido. El que es perseguido intenta evitar ser manchado corriendo entre sus compañeros según la formación. Cuando el docente dice «calles», todos realizan la caída hacia atrás, y los compañeros pueden correr entre las columnas; cuando el docente dice «avenidas», todos realizan la caída de costado, y los compañeros podrán correr entre las líneas. Cuando el que es perseguido es manchado, cambian los roles.



Variantes

Agregar más perseguidores y perseguidos.

Nombre Mancha puente

Tipo de juego Mancha grupal **Contenido** Caída hacia delante

Desarrollo

Se distribuyen los alumnos en el espacio. Uno es el manchador. El objetivo del manchador es manchar al resto de sus compañeros y estos corren para evitarlo. Una vez que son manchados deben quedarse quietos parados en la colchoneta con las piernas separadas. Para ser liberados, uno de sus compañeros tiene que pasar entre sus piernas, entonces el que estaba de pie realiza la caída hacia delante manteniendo la posición final, de manera de permitirle a su compañero pasar por debajo, para así quedar liberado. Mientras esto ocurre, ninguno de los dos puede ser manchado.

Variantes Cambiar la posición del que está manchado y el gesto técnico para liberarse según la etapa de aprendizaje de la caída en que se encuentren.

Nombre Mancha silla

Tipo de juego Mancha grupal — **Contenido** Caída hacia atrás

Desarrollo

Se distribuyen los alumnos en el espacio. Uno es el manchador. El objetivo del manchador es manchar al resto de sus compañeros, que deben correr para evitarlo. El que es manchado tiene que quedarse de pie; para ser liberado un compañero se coloca detrás en cuadrupedia baja, y el que estaba parado debe realizar la caída hacia atrás sentándose en la espalada de su compañero dejando caer la cola hacia atrás. Una vez finalizada la caída, este queda liberado. Mientras esto ocurre, ninguno de los dos puede ser manchado.

Variantes

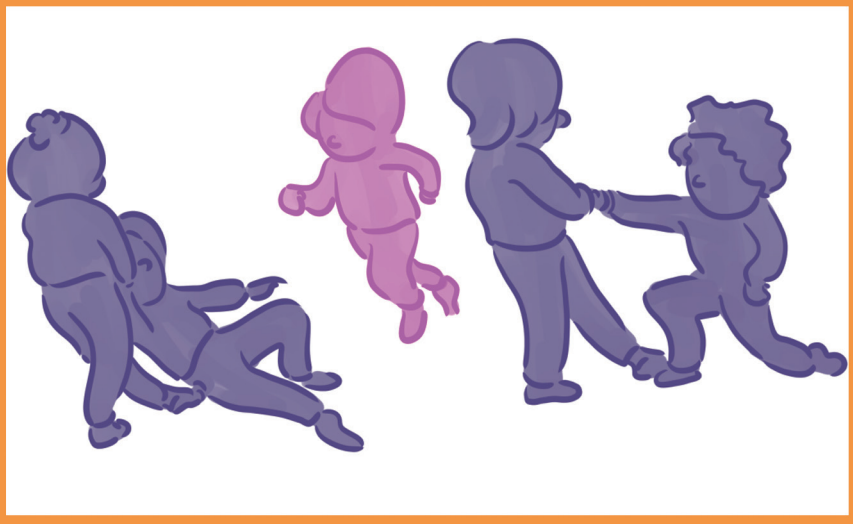
Según la etapa de aprendizaje de la caída en que se encuentren los alumnos, se pueden variar la posición del que está manchado y el gesto técnico, para de esta manera respetar la progresión con el fin de alcanzar la técnica completa.

Nombre Mancha barrido

Tipo de juego Mancha grupal — **Contenido** Caída de costado

Desarrollo

Se distribuyen los alumnos en el espacio. Uno es el manchador. El objetivo del manchador es manchar al resto de sus compañeros, que deben correr para evitarlo. El que está manchado debe quedarse sentado con una rodilla en apoyo. Para ser liberado, un compañero debe pararse de frente, tomarle la mano y barrerle el pie para facilitarle la caída de costado y de esta forma quedar liberado. Mientras esto ocurre, ninguno de los dos puede ser manchado.



Variantes

Según la etapa de aprendizaje de la caída en que se encuentren los alumnos, se pueden variar la posición del que está manchado y el gesto técnico, para de esa manera respetar la progresión con el fin de alcanzar la técnica completa.

Nombre Mancha giro

Tipo de juego Mancha grupal

Contenido Caída hacia delante con giro sobre un hombro

Desarrollo

Se distribuyen los alumnos en el espacio. Uno es el manchador. El objetivo del manchador es manchar al resto de sus compañeros, que deben correr para evitarlo. El que es manchado tiene que quedarse sentado de rodillas. Para ser liberado tiene que pasar una mano y brazo entre sus piernas para tomarle la mano a un compañero que se coloca detrás, quien tirando de su mano lo ayuda a realizar el giro sobre hombro para quedar liberado. Mientras esto ocurre, ninguno de los dos puede ser manchado.

Variantes

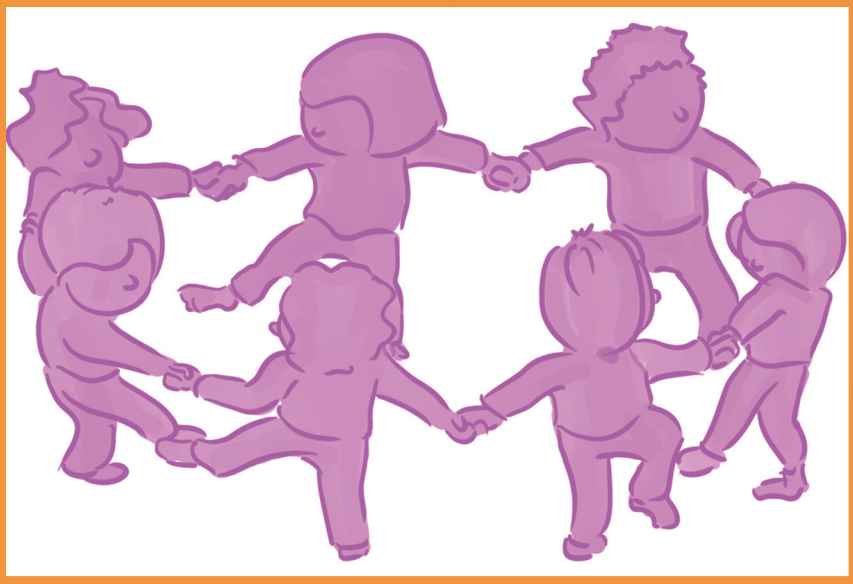
Según la etapa de aprendizaje de la caída en que se encuentren los alumnos, se pueden variar la posición del que está manchado y el gesto técnico, para de esta manera respetar la progresión con el fin de alcanzar la técnica completa.

Nombre Ronda de barridos

Tipo de juego Enfrentamiento por equipos — **Contenido** Barridos

Desarrollo

Se colocan todos los alumnos en ronda parados encima de las colchonetas tomados de la mano. El objetivo del juego es derribar a los compañeros del costado por medio de barridos. El compañero que cae queda eliminado y sale de la ronda.



Variantes Numerar a los alumnos con el objetivo de formar equipos que se enfrenten entre sí.

Nombre Saltando en una pata

Tipo de juego Desafíos en parejas **Contenido** Gran barrido exterior

Desarrollo

Se colocan en parejas parados sobre una colchoneta, tomados con agarre de derecha (con la mano izquierda agarra a la altura del codo el brazo derecho de su compañero y con la mano derecha agarra a la altura del hombro). Ambos se enganchan la pierna derecha quedando apoyados solo en la pierna izquierda. El objetivo es derribar al compañero.

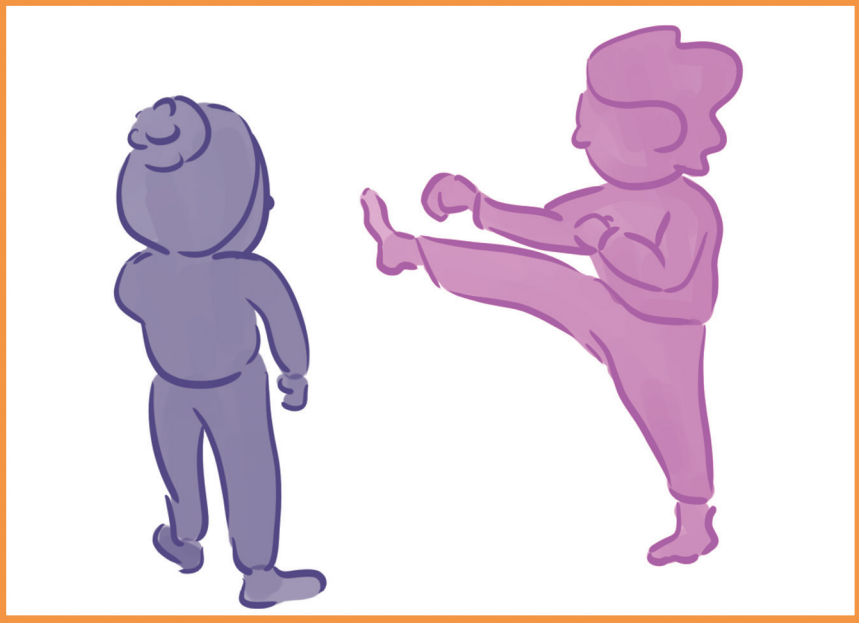
Variantes Cambiar de agarre.

Nombre Mancha taekwondo

Tipo de juego Técnico **Contenido** Fundamento técnico de pateo

Desarrollo

Mancha con técnicas de pateo. El manchador intenta hacer contacto con el compañero utilizando técnicas de pateo (circular, frontal, giros). Los jugadores que son perseguidos deben desplazarse con movimientos de taekwondo. Es altamente relevante aclarar que los jugadores deben regular la fuerza y energía en la ejecución de las técnicas, evitando así lesiones o situaciones indeseables.



Variantes Para evitar ser manchados los participantes pueden pararse en el lugar y realizar una acción técnica (cambios de guardia, sostener la pierna, etc.).

Nombre Bloqueo taekwondo

Tipo de juego Táctico

Contenido Fundamento técnico táctico de bloqueo de brazos

Desarrollo

Los deportistas se organizan en parejas con dos panchos. Quien tiene los panchos debe hacer contacto con el cuerpo o la cabeza de su compañero. Los movimientos se deben asemejar a las acciones motrices del taekwondo. Quien bloquea realiza movimientos de desplazamiento y bloquea con los brazos.

Materiales «Panchos» flotadores

Variantes Se agregan acciones de golpeo (patadas y/o puños) por parte de quien bloquea.

Nombre Reacción

Tipo de juego Táctico **Contenido** Velocidad de movimiento y pateo

Desarrollo

Los participantes se disponen en parejas uno detrás del otro. Quien está atrás realiza contactos en piernas, hombros, espalda y cabeza. Cada contacto indica una acción. Por ejemplo: piernas: patadas; hombros: desplazamientos laterales; espalda: desplazamiento atrás; cabeza: desplazamientos adelante.

Variantes Se ubican dos parejas frente a frente al igual que en la versión inicial, y quien hace los contactos debe realizar acciones correspondientes a los movimientos de la otra pareja, tendiendo a asemejarse a un combate.

Sobre los autores

Bruno Mora Pereyra. Licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay. Maestrando en Antropología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Coordina el Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte de la Universidad de la República. Docente de Práctica Docente Comunitaria, Judo y de Teoría y Práctica del Deporte en la Licenciatura en Educación Física, Universidad de la República.

Profesor de judo por la Federación Uruguaya de Judo, y 2.° Dan.

Contacto: bmora80@gmail.com

Andrés Fígoli Díaz. Licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay. Docente del Departamento de Tiempo Libre y Ocio del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, a cargo de las unidades curriculares Juego y Prácticas Lúdicas, y Campamento y Vida en la Naturaleza.

2.° Dan de judo.

Contacto: andresfigolid@gmail.com

Ismael Fígoli Díaz. Dibujante, diseñador y artista plástico. Estudiante avanzado del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República. Ha participado en varios proyectos para universidades en calidad de artista plástico, tanto para presentaciones individuales como para intervenciones urbanas.

Contacto: figoliismael15@gmail.com

Cristian Andrés Cabral. Licenciado en Educación Física, Deporte y Recreación por la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte, Cuba. Máster en Gestión Educativa por el Instituto de Educación de la Universidad ORT, Uruguay. Coordina el Centro Educativo Asociado 330 Maroñas (CETP).

Entrenador especialista en World Taekwondo (Cuba 2006, China 2018). Director de la Unión Olympic Dream-Taekwondo Uruguay.

Julián Espartero Casado. Licenciado y doctor en Derecho por la Universidad de Valladolid, España. Profesor titular de Fundamentos de Judo y de Estructura y Organización de las Entidades Deportivas, en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de León, España. Decano de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León.

Contacto: jespc@unileon.es

Gonzalo Pérez Monkas. Licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay. Magíster en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay. Integrante de la línea Cuerpo, Educación y Enseñanza y del Espacio de Formación Integral InTerAcción Colectiva (Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva).

Contacto: gonzaloperezmonkas@gmail.com

Luciano Jahnecka. Licenciado en Educación Física, magíster y doctorado en Antropología por la Universidad Federal de Santa Catalina, Brasil. Docente del Centro Universitario de Rivera en la Licenciatura en Educación Física. Integra el Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte. Dirige el Grupo de Estudios de Juegos y Género en la Frontera. Responsable del Espacio de Formación Integral Se Jogemo y del Polo de Desarrollo Universitario Educación Física, Salud y Calidad de Vida.

Contacto: jahnecka2@gmail.com

Agradecimientos

Agradecemos a la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República por dar la oportunidad a docentes universitarios de crear sus propios materiales.

Agradecemos también a todos los que han colaborado y participado en este proyecto, así como a aquellos que apoyan constantemente el trabajo de investigación de docencia en luchas: Gianfranco Ruggiano, Irene Fígoli, Leandro Vaz, Pablo Solís, Héctor Cirio, Richard Casella.

Finalmente, a los luchadores de siempre, grupos docentes de trabajo, técnicos, deportistas, así como a nuestras familias por ayudarnos a *sostener esta lucha*.

Esta publicación cuenta con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Forma parte de la serie Manuales de Aprendizaje que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, propiciar la autoformación docente mediante la reflexión sobre sus prácticas y sobre el estado del arte en su disciplina. Secundariamente, esta publicación pretende colaborar en la constitución de tradiciones disciplinares y culturas educativas nacionales.

ISBN: 978-9974-0-1630-9

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

comisión sectorial de enseñanza