

## ARTÍCULO ORIGINAL

## ***La gimnástica o escuela de la juventud (1807): primer libro de educación física escolar y génesis de un discurso pedagógico***

**Marc Llorens Campins<sup>1</sup>**

*mlc198925@gmail.com*

Universidad Autónoma de Barcelona

**Xavier Torredadella-Flix**

*xtorreba@gmail.com*

Universidad Autónoma de Barcelona

**RESUMEN:** A partir del primer libro que llegó a España de Educación Física *La gimnástica o escuela de la juventud* (1807), traducción de la versión francesa realizada en 1803 por A. Amar Durivier y L. F. Jauffret, se presenta un análisis de contenido deconstructivo para reconocer el discurso ideológico sobre el que descansa. Para ello se usa una metodología basada en el análisis crítico del discurso con el soporte de otros textos de la época, además de la revisión de diferentes estudios que articulan la construcción del contexto teórico. Al final del estudio se realiza un análisis crítico de los contenidos del libro comparándolos con los actuales de la Educación Física. Todo indica que, tras el paso del tiempo, siguen prevaleciendo los mismos contenidos y que los modos de educación tampoco han cambiado tanto.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física, Gimnástica, Pensamiento Crítico, Historia de la Educación.

### ***Gymnastic and Youth School (1807): first book of physical education and genesis of a pedagogical discourse***

**ABSTRACT:** From the first book on Physical Education to arrive in Spain, *La gimnástica o escuela de la juventud* (1807), translated from the French version written in 1803 by A. Amar Durivier and L. F. Jauffret, this article presents an analysis of the deconstructive content in order to recognise the ideological discourse on which it rests. We use a methodology based on critical analysis of the discourse supported by other texts from the same period as well as reviews of different studies articulating the construction of the theoretical context. At the end of the study there is a critical analysis of the content of the book with current books on Physical Education. Everything seems to indicate that over time the same content is still prevalent and that the educational methods have not changed substantially either.

**KEYWORDS:** Physical Education, Gymnastics, Critical Thinking, History of Education.

---

Fecha de recepción 06/06/2017 · Fecha de aceptación 25/10/2017

Dirección de contacto:

Xavier Torredadella-Flix

Universidad Autónoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus de la UAB-Edificio G6, despacho 168

08193-Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

## 1. INTRODUCCIÓN

Los juegos corporales tienen en la tradición lúdica española unas raíces ancestrales, pero es a partir de las fuentes humanísticas que inciden hacia una civilización del hombre y cuando adquieren un significativo contenido pedagógico y factual (González Alcantud, 1993; Álvarez, 1993, 1995; Bantulà, 2006; Hernández, 2004; Hesse, 1967). La literatura de los siglos XVI y XVII es un testimonio fehaciente que ha dejado una huella de las costumbres sociales del juego (Alcocer, 1559; Caro, 1626; Cobarruvias, 1543; Ledesma, 1611; Remón, 1623). A través de estos tratados (*Re ludisque*) se descubre cómo las diversiones del pueblo y de la nobleza tenían escenarios diferenciados. Por un lado, el pueblo se recreaba en la infinidad de juegos tradicionales, mientras que la nobleza tenía por prácticas los deportes de entonces: el paseo, la caza, la equitación, la esgrima, el baile... (Olivera-Betrán y Torredadella-Flix, 2015). Estas prácticas en los ambientes cortesanos concedían distinción, virilidad y proporción a quienes las practicaban.

En tiempos de la Contrarreforma se institucionalizaron nuevos modos de educación basándose en una organización política de la sociedad (Delgado, 2002). Es en este nuevo orden cuando las congregaciones religiosas tuvieron en sus manos la gobernabilidad jerarquizada de la infancia que atendieron según la condición social de la que se tratase. Entre las congregaciones más influyentes del siglo XVI, la Compañía de Jesús fue la que dominó el espacio destinado al tutelaje de los hijos de la nobleza. El modelo corporal de la educación jesuita pasaba por una reglamentada y ordenada “destreza del cuerpo”. Como trata Varela (1983), la educación de nobles se fundamentaba en un conjunto de ejercicios de distinción, que tenía su origen en la educación de los príncipes o el modelo de “caballero perfecto”. Dicha educación fue potestativa de una pujante nobleza enriquecida y que cada vez dispuso de

mayores privilegios de recreación cortesana. Un noble, además de cultivar las letras, debía ser fuerte y valeroso, adiestrado en cabalgar, esgrimir con todas las armas, en la lucha, en la caza, el juego de pelota, el ajedrez, que siempre debía practicar con dignidad y decoro. Esto comportaba que se hiciera necesaria una pronta crianza e instrucción del noble caballero. Durante la infancia en la organización instructiva del noble se incorporaron los “ejercicios corporales virtuosos y honestos, tales como jugar a pelota, a la argolla, a los bolos, saltar, correr, tirar la barra, ejercitarse con la ballesta, el arco y el arcabuz, danzar, bailar, montar a caballo e ir de caza” (Varela, 1983, p. 99). Como se observa, en este elenco de formas de ejercitación corporal, no aparece el baño o la natación, práctica condenada por el Tribunal del Santo Oficio a lo largo de todo el siglo XVI (Ruiz, 2008).

En los colegios de jesuitas se instaló una disciplina de sello militar y monástica. La rectitud del cuerpo era igual a la rectitud del alma y a la obediencia de la norma. Como cita Varela (1983, p. 141): “El blanco de la institución del alma será el cuerpo. Cuerpo instrumentalizado y negado a la vez”. Se trataba entonces de proceder a la educación del “soldado cristiano”, del asentamiento del *corpus* en dispositivos disciplinares para regir un ordenamiento jerarquizado y normativo de las conductas. Siguiendo a Foucault (2012), es en este espacio de dominación (de microfísica del poder) en el que se construyen los cuerpos dóciles y útiles. La rectitud, la compostura, los modales y el decoro serán el foco de atención y de modelación (represión), a la vez que virtudes de distinción social del joven caballero.

Durante el siglo XVIII los postulados reformadores compendiados en los textos de la educación de Príncipes y de Caballeros o Nobles se extendieron hacia las capas burguesas (Álvarez, 1993). El crecimiento industrial y agrario se manifestaba en una sociedad burguesa semiurbana y ociosa que pugnaba, consigo misma, por los espacios y modos de distinción de las clases aristocráticas. Así, el ascenso de la clase burguesa se reafirmaba en nuevos valores higiénicos relacionados con el fortalecimiento corporal y la salud, con el objeto de garantizar la descendencia, que también entraban en la esfera de la higiene social (Vigarello, 2006). Es en estos momentos cuando los elitistas colegios de jesuitas experimentaron un proceso de transformación y

aceptaron también a los hijos de la pujante clase burguesa. En este nuevo paradigma entraron en juego las llamadas materias de adorno (esgrima, baile, equitación, ejercicios gimnásticos y militares, y juegos como el de billar, las bochas, el volante, el de pelota...) para complementar y completar una educación elitista, moderna y diferencial. Como ejemplos de esta transformación podemos mencionar los Seminarios de Nobles de Barcelona, Calatayud, Vergara Valencia y, en especial, el de Madrid.

En 1807 llegó a España el primer libro que consideró la gimnástica y los juegos corporales bajo la percepción pedagógica de la educación física escolar (Olivera y Torrebadella, 2012; Torrebadella, 2013a). *La gimnástica o escuela de la juventud, tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral*, era una traducción procedente de una edición francesa de 1803 de Jean-Agustin Amar Durivier (1776-1837) y Louis-François Jauffret (1770-1840). En sí se trata de una adaptación de *Gymnastik für die Jugend* (1793), de Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), el cual incorporó la primera sistematización de la Educación Física escolar, puesta en práctica en el *Philantropinum* de Schnepfenthal, creado por Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) (Diem, 1966; Quitza, 2015; Torrebadella, 2013a, 2013b).

La llegada de este libro a España se produjo en un momento en el que predominaban las ideas liberales provenientes de Francia y surgían pensamientos que hacían renacer la cultura física influenciada por la corriente pedagógica pestalozziana. Detrás de todas las ideas de renovación encontramos el periodo de la Ilustración, que fue el momento en el cual se produjeron los cambios pedagógicos que influenciaron a los autores del libro y a la España liberal de principios del siglo XIX.

Durante la Ilustración, la educación comenzó a visionarse como asunto de importancia (Bolufer, 2000; Lerena, 1983; Varela, 1988). Se iniciaba una situación de cambio hacia la construcción de nuevos fundamentos sociales centrados en el bienestar, la felicidad individual y pública. Con lo cual, los conceptos de trabajo, población y riqueza fueron afines a una racionalización de la explotación productiva que dependía de la fuerza física y útil de las muchedumbres (Varela 1988). Para

lograrlo se hacía necesario establecer una relación entre utilidad y docilidad, y una de las mejores herramientas era la educación para “el trabajo productivo” (Lerena, 1983, p. 129). Es entonces, sobre esta idea, cuando surgieron varios de los proyectos educativos del reformismo económico de los ilustrados –Rodríguez Campomanes (1775), *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*, Gaspar Melchor de Jovellanos (1811), *Bases para la formación de un plan de instrucción pública*, Conde de Cabarrús (1808), *Cartas...*–, cuyo eje central pasaba por redirigir a los ciudadanos a desempeñar las labores mandadas por los poderes públicos (Varela y Álvarez-Uría, 1991). En estos proyectos el intervencionismo por parte del Gobierno fue intenso para poder supervisar la consecución de una sociedad disciplinada bajo control y donde todo fuera transparente a los ojos del poder. Era la primera vez que el Estado monopolizaba la legitimidad de la enseñanza, aunque esto produjo la resistencia de los nobles, la iglesia y los gremios. Los avances reformistas ilustrados fracasaron con la llegada de la revolución francesa y el miedo a que las reformas radicales produjeran una revolución en España; a este hecho cabe sumar la falta de conformidad con el modelo propuesto para la formación de los gremios y las clases subalternas.

Miquel Piernavieja (1962) citó *La gimnástica o escuela de la juventud* como el primer libro de la Educación Física (EF) que llegó a España y analizó su influencia en aquel momento. Asimismo, otros estudios han partido de esta obra para abordar cómo se construyeron los cimientos de la EF escolar (Torrebadella, 2011, 2013a).

El objeto de estudio es ubicar el texto –*La gimnástica o escuela de la juventud*– en su contexto para (de)construir el texto. Esto significa analizar el libro para ver cómo se enreda el discurso ideológico por el que fue construido y así percibir algunas analogías curriculares con la EF. Es decir, pretendemos (de)construir el texto para desvelar los códigos disciplinarios que subyacen en él, a saber: el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes del poder. Con ello contribuimos a considerar la evolución de la EF como materia escolar y comprobar la prevalencia (invisible) de los códigos disciplinarios (Cuesta, 2007) que componen el *corpus* dogmático de la misma.

Este propósito viene precedido por una revisión de textos de la época con la intención de construir un marco teórico en el cual poder contextualizar *La gimnástica o escuela de la juventud* en su momento histórico. La revisión de textos se centra principalmente en otros estudios que ya han realizado un análisis del contexto educativo aludido (Torrebadella, 2013a, 2013b). Asimismo, procedemos a un análisis crítico del discurso (ACD) siguiendo el enfoque histórico de Wodak (2003) o aproximación histórica discursiva (AHD), utilizando como fuente primaria del estudio, *La gimnástica o escuela de la juventud*. A través de esta obra vamos a descubrir su intertextualidad y cómo se edifican unas incipientes relaciones de poder en la EF, que con el paso del tiempo fueron perfeccionadas como dispositivos disciplinarios en la configuración didáctica de la materia y la escolaridad. En una triangulación teórica se articula una contextualización histórica desde una sociología crítica, una relación de intertextualidad conceptual del texto (ideologías ocultas), y una (re)interpretación interdisciplinar postmoderna en el ACD, atendida como la actitud cuya misión es la de desenmascarar las relaciones sociales en el abuso del poder (Van Dijk, 1999).

A continuación presentamos un marco de contextualización del texto, luego pasaremos a analizar el libro que nos ocupa: origen, estructura y contenidos. Seguiremos con la búsqueda de los códigos disciplinarios subyacentes de los diferentes poderes (político, militar, médico, eclesiástico y pedagógico) para continuar con un análisis crítico de los contenidos del libro –objeto de estudio– comparándolos con los actuales contenidos curriculares de la EF escolar.

## 2. MARCO TEÓRICO DE CONTEXTO AL TEXTO

En los postulados racionalistas del siglo XVIII el concepto de Educación Física entró en una nueva lógica de considerar las corporalidades –Locke, Rousseau, Ballexerd, Basedow y Pestalozzi–. El giro ideológico (laicismo, liberalismo y modernismo) contextualizó una aspiración idealizada de la educación nacional, edificándose los primeros ensayos de educación pública del siglo XIX. En esta nueva educación, la conexión con el llamado *renacimiento de la cultura física*, si bien en otros países de Europa

sirvió para edificar las aspiraciones políticas de las nacionalidades, en España solamente sirvió para incardinar discursos e iniciar ensayos fallidos (Torrebadella, 2013b).

La Ilustración proclamaba el poder de la razón humana sobre la Naturaleza como el único medio válido para lograr el progreso, la felicidad y el bienestar individual y social de los hombres (Capitán, 1991). Sin embargo, estos ideales no fueron muy bien recibidos en las divergencias políticas de las monarquías europeas, y en España se dirigieron hacia el nombrado “Despotismo Ilustrado” –“todo para el pueblo pero sin el pueblo”–. Se trataba pues de una Ilustración dirigida por el Estado, sometida a la censura y restringida a los funcionarios públicos de espíritu más elevado. A nivel cultural tampoco se promovieron iniciativas ilustradas independientes en la gobernabilidad del Estado. Todo cambio o renovación era una ocasión desquiciada de controversia y de conflicto, debido a actitudes de inseguridad, desconfianza, y a falta de convicción en la propia cultura (Capitán, 1991).

El pensamiento ilustrado del siglo XVIII gravitaba en tres principios: razón, Naturaleza y experiencia. La razón crítica debe ser aplicada a toda verdad de esperanza y conocimiento, las verdades religiosas solo son verdad si están dentro de la razón. No se admitirá ninguna verdad que no haya sido comprobada empíricamente. La razón es el único camino para lograr una sociedad más justa y más feliz. Hacer consciente a la sociedad de que la educación y la cultura son los únicos caminos para realizar el ideal de perfección, de bienestar, de progreso y justicia. Es en este momento cuando surge el despertar intelectual y político por una instrucción pública (una educación nacional) y la necesidad de sistematizar y desarrollar todo tipo de instituciones educativas por el bien común de todos los ciudadanos (Lerena, 1983). Esta cuestión se refleja en los periódicos de la época y en las obras de los nuevos reformistas (Labrador y De Pablos, 1989).

En los proyectos ilustrados se materializó una sociedad burguesa que empezaba a tener mayor hegemonía social y política. Los códigos de relación social experimentaron significativas modificaciones, por ejemplo, la buena educación, las buenas maneras, el cuidado y la representación del cuerpo. Todo ello hacía aumentar la esfera de la privacidad y de la

individualización. El poder y las jerarquías se difuminaban, lo que provocaba una mayor necesidad de autocontrol, de desarrollo de la intimidad y el pudor, y la construcción de nuevos códigos de socialización empezando desde la niñez.

Junto a estos cambios, el gobierno ilustrado creó nuevos dispositivos para favorecer el desarrollo agrario y de manufacturas, aumentar la riqueza y conservar a la población como capacidad productiva. Así se estimularon políticas para crear un mercado nacional y mejorar las producciones en agricultura, artes, comercio..., además de conseguir que la iglesia y los gremios se sometieran a la acción del Estado. Para lograr estos cambios fueron necesarias las técnicas disciplinarias que utilizan el cuerpo como sujeto y blanco del poder, es decir, concebir todo un engranaje de modos de gobernar a sujetos dóciles y útiles (Foucault, 2012). Es aquí donde la educación contribuirá a administrar estas técnicas y a servir a los intereses del liberalismo ilustrado.

Los proyectos educativos tenían por objetivo enseñar a los niños a desempeñar la función social asignada por los poderes públicos y evitar la sublevación de las clases populares mediante el control de sus hijos. Por ejemplo, los proyectos ilustrados de educación, incluso los más radicales dentro de la nueva óptica, como el de Cabarrús, no tenían como objetivo lograr una igualdad real entre los ciudadanos, sino enseñarles a desempeñar una función social, que según Rodríguez Campomanes, procede de “la perfecta ley divina, del Soberano y de los Magistrados” (Varela, 1988).

El nuevo proceso de socialización de los niños requirió algunas modificaciones que venían unidas a los programas y actividades educativas de los ilustrados. Destaca el redescubrimiento de la infancia, la remodelación del espacio familiar y la fabricación del hombre interior (Varela y Álvarez-Uría, 1991).

El redescubrimiento de la infancia consiste en dejar de ver al niño como un pequeño adulto, y proyectarle una singularidad: formas de vestirse, sentir y pensar propias. Los reformadores alejaron la infancia de la vida pública, le prohibieron los juegos de azar y de apuestas, el teatro, las tabernas y las comedias. El objetivo residía en separar la vida del niño de la esfera adulta. Los niños de clases altas dejaron de ser

mezclados con adultos –ayas, criados y nodrizas– para pasar a ser cuidados por sus madres. Después de ser educados en casa, fueron confinados a un encerramiento en instituciones específicas acordes con su estatus y capacidad. Como apunta Varela (1986), esta nueva concepción de la infancia nacía a partir de 1762 con la influencia del *Emilio* de J.J. Rousseau, que planteó un nuevo orden social, nuevos súbditos, nuevos ciudadanos y una educación que fuese capaz de conseguir este nuevo orden. Es Rousseau quien por primera vez diferencia el adulto del niño y el que construye una realidad nueva de la infancia. Este autor resalta que los niños conceptuados como seres más débiles, a través de la educación (de endurecimiento físico, socializadora y moralizadora) debían ser tutelados por los adultos atendiendo a sus necesidades. En definitiva, se promovía un desarrollo como seres individuales, libres y autónomos, pero sin que fuesen conscientes del hecho de que el adulto les estaba vigilando y controlando su libertad.

Otro aspecto de suma importancia es la remodelación de los hogares en busca de la unión familiar, respetando la privacidad de los adultos. Se dejarán de lado los códigos de la nobleza, que primaban los intereses políticos por encima del amor familiar. La burguesía frente a las nuevas corrientes antepondrá el amor por delante de los intereses materiales. La familia se convierte en una institución social obligada para el matrimonio, y legitima un espacio para educar a los hijos (Varela y Álvarez-Uría, 1991). En el caso de las clases populares será el Estado quien, interviniendo directamente, cuidará a los hijos de clases subalternas.

Los ilustrados criticaron sustancialmente el estilo de vida de la nobleza y sus modos de comportarse. Por eso hacen imprescindible la fabricación del hombre interior. Para lograrlo es necesario cultivar el alma. Proponen tener un cuerpo saludable e higiénico que se mantenga erguido y elegante sin necesidad de artificios. Los ejercicios al aire libre, la higiene, la vida sana y moderada conseguirán fabricar cuerpos funcionales preparados para entregarse al servicio del poder.

Estos cambios entraron a España por la vía francesa gozando de una buena repercusión, aunque algunas de las doctrinas fueron censuradas por la realeza borbónica. A pesar de la

censura las influencias calaron hondo en el pensamiento ilustrado más representativo de la época.

Pablo de Olavide y Jáuregui (1725-1803) en *El evangelio en triunfo o historia de un filósofo desengañado* (1797) proponía una educación pública, obligatoria y cristiana para la infancia. En 1790 Gaspar Melchor de Jovellanos Ramírez (1744-1810) presentó *La memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas*, en la que ponía en valor los juegos, especialmente los que hacían a los jóvenes más ágiles y robustos. Para los ilustrados el juego fue muy apreciado, contenido y estímulo pedagógico en la educación de los ciudadanos (González Alcantud, 1993). Esta visión empezó a implantarse en algunos colegios de primeras letras, en los cuales la EF tenía un papel testimonial. En 1780 el Real Colegio Académico de Primeras Letras de Barcelona, que era como una Escuela de Maestros, consideraba que los ejercicios corporales y los juegos de destreza eran beneficiosos (Copin, 1802).

De igual forma, a principios de siglo XIX, el Real Seminario de Nobles de Madrid (RSN), creado por los jesuitas en 1725, se orientaba a la enseñanza de los hijos de la nobleza con una amplia instrucción intelectual y destrezas sociales: montar a caballo y jugar todo género de armas, correr lanzas, tornear y justar a pie y a caballo, jugar a pelota, canto y música, estudiar matemáticas, el arte militar, geografía, cosmografía, hidrografía y mecánica, usos y fabricación de instrumentos (Varela, 1983).

Entre 1798 y 1808 el programa educativo del RSN dejó espacio para las clases de baile, equitación, esgrima, juegos y gimnasia. Este acercamiento a la educación integral se produjo por los propios orígenes humanistas de la congregación. Aun así, podemos citar que el RSN recibió la influencia del suizo Enrique Pestalozzi (1746-1827) y del germano Guts Muths al incorporar en 1807, *La gimnástica o escuela de la juventud*, obra que fue dedicada –por el traductor Mariano de Iborra– al director del RSN, el brigadier Andrés López Sagastizábal.

Durante esta época surgieron otros ensayos que daban entrada a la pedagogía moderna. El más destacado fue el Real Instituto Militar Pestalozziano en Madrid (RIMP, 1806-1808), un proyecto que tenía como mecenas a Manuel

Godoy, “Príncipe de la Paz” (Blanco, 1907; Del Corral, 1972; Guerra, 1963; Horta, 1974; Morf, 1928).

Un cambio de dirección, puso al frente a Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848), Amorós fue director del RIMP y durante poco más de un año difundió las obras de Pestalozzi. Aquí Amorós empezó a ensayar un singular sistema de EF influenciado por los métodos pedagógicos de Pestalozzi y los fundamentos técnicos de Guts Muths, obviamente aconsejado por *La gimnástica o escuela de la juventud* (Torrebadella, 2013a), suceso con el cual dio inicio al proceso institucional de la EF escolar en España (Piernavieja, 1960; Torrebadella, 2013a).

En enero de 1808, de manera inesperada, se suprimió el RIMP. El Gobierno necesitaba –además de otras posibles causas– reducir gastos para hacer frente a la invasión francesa. De esta manera se perdieron las esperanzas de seguir con las innovaciones que Amorós desarrollaba. Amorós –etiquetado de afrancesado– se vio obligado a salir del país para ir a París. Allí se estableció y gozó de gran reconocimiento profesional hasta el punto de ser considerado el fundador de la EF en Francia (De los Reyes, 1961; Fernández, 2005; Piernavieja, 1960).

Indagar sobre el método gimnástico utilizado por Amorós en el RIMP pasa por considerar de manera fehaciente *La gimnástica o escuela de la juventud*, primer libro y currículo de la EF en España. Como citaba Morf (1928, p. 25): “La gimnasia estaba dirigida, en un local dispuesto con gran gusto, por tres oficiales, según el sistema de Guts-Muths”.

La aceptación de *La gimnástica o escuela de la juventud* por el RSN y el RIMP hacía de la misma su recomendación a toda la instrucción pública general, suscitando la idea de la educación integral, lo que suponía un destello de modernización pedagógica que nacía de los intentos reformistas ilustrados hacia el liberalismo (Torrebadella, 2013a, 2013b).

Durante la invasión napoleónica y el proceso de las Cortes constituyentes de Cádiz siguió la intención política de modernizar la instrucción del pueblo. Las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*, presentado en 1809 por Jovellanos (1811) o la *Educación física en el hombre* de Félix González (1814) son

significativos ejemplos en los que la EF aparecía para restituir el vigor de la población española. Sin embargo, con el retorno en 1814 del absolutismo de Fernando VII se puso freno a cualquier intento reformista ilustrado o liberal. En ese momento todo lo que tuviera tintes franceses era rehusado, así como el libro que nos ocupa. Aunque es significativa la ingeniosa adaptación de *La gimnástica o escuela de la juventud* que hace Vicente Naharro (1818), maestro de primeras letras, en la *Descripción de los juegos de infancia, los mas propios a desenvolver sus facultades físicas, morales, y para servir de abecedario gimnástico* (Torrebadella, 2011).

### 3. LA GIMNÁSTICA O ESCUELA DE LA JUVENTUD

Centrémonos ahora en analizar el libro que es el objeto de estudio. Como ya hemos comentado, en 1807 apareció *La gimnástica o escuela de la juventud*. La base pedagógica de esta obra debemos buscarla en el movimiento filantrópico centroeuropeo.

El *Philantropinum* creado por Johann Bernhard Basedow (1723-1790) en Dessau, en 1774, fue un internado escolar concebido para formar los hijos de la clase dirigente. El modelo educativo buscaba una formación integral que otorgara varones fuertes, sanos y dóciles (Elschenbroich, 1979; Foucault 2001). Por el *Philantropinum* de Basedow pasaron destacados promotores de la pedagogía y de los ejercicios gimnásticos como Salzmann, Campe, Pestalozzi, Guts Muths o Nachtgall. Como ya hemos mencionado, Salzmann fundó en 1784 el Instituto de Schnepfenthal, otro *Philantropinum* o internado escolar cerca de Gotha – en la actual Alemania–. Salzmann, siguiendo prácticamente la misma orientación que Basedow, quiso materializar la idea educativa de Jean-Jacques Rousseau y restituir la EF de los clásicos con ejercicios naturales al aire libre, con lo que contó con la colaboración de Guts Muths (Diem, 1966).

Como ya hemos citado, *La gimnástica o escuela de la juventud* no es una versión original, sino la adaptación del libro que escribió Guts Muths (1793), que en este caso aparece en el interior del libro con la titularidad Salzmann<sup>2</sup>. La obra de Guts Muths está por tanto influenciada por los movimientos ilustrados y filantrópicos de

finales del siglo XVIII (Torrebadella y Olivera, 2012). Los filantrópicos concebían el juego como una actividad meramente recreativa, concepción totalmente reprobada por el juicio moralista y religioso que predominaba a mediados del siglo XVIII en Prusia. A los niños no se les permitía reunirse en grupos, si no estaban acompañados por el adulto, el juego era visto como algo peligroso e irregular y era reprimido por los educadores con abusivos castigos físicos para el enderezamiento disciplinar:

“El jugar, sea con lo que fuere, ha de prohibírseles a los niños en todas las escuelas, y por cierto, a la manera evangélica, es decir, explicándoles su vanidad e insensatez, y hasta qué grado él aleja sus espíritus de Dios, el Bien eterno, y llena sus almas de males” (Elschenbroich, 1979, p. 97).

Ante esta situación, los filantrópicos como Basedow argumentaban que este tipo de enseñanza no correspondía a las concepciones y necesidades del momento. Defendían una educación para preparar a los niños para una *vida feliz*, patriótica y servicial a la comunidad gobernada por la clase burguesa. La educación que promovían se centraba en la adquisición de conocimientos prácticos y en la formación de un carácter flexible y dispuesto al trabajo. Pronto vieron que en el juego subyacía un poderoso estímulo *constructivista* hacia los conocimientos prácticos, y no tuvieron reparos en justificar las ventajas del juego libre (carácter independiente para el niño y la actividad motivadora), aspecto de contradicción que había que conciliar con la tradición moralista y la disciplinada instrucción que profesaban. La solución fue desarrollar contenidos y reglas de juegos que fueran útiles y que tuvieran un fin. Guts Muths se pronunciaba al respecto: “Ningún juego... carece de algún valor, de alguna utilidad... Por ello, los juegos deben ser ejercidos que de alguna manera sean provechosos para la juventud (y también para los mayores)” (Elschenbroich, 1979, p. 213).

Esta construcción adulta sobre el juego de la infancia es la mayor influencia de Guts Muths en el momento de escribir su tratado, pero también hay más. Otra proviene del tratado *Artis gymnasticae* de Geronimo Mercurilis, publicado en Venecia en 1569, y que el propio Guts Muths consideró una de las obras más importantes que jamás se habían escrito, al apreciar la importancia que los clásicos concedían a los ejercicios físicos

como preservativo de la salud (Torrebadella, 2014a).

*La gimnástica o escuela de la juventud* instituye un nuevo régimen de escolaridad que actúa sobre los predomios que atañen a la salud del cuerpo y a la formación de la virilidad. Las influencias del inglés Francis Fuller (1654-1734), del suizo Manuel Auguste Tissot (1728-1797) y del médico vienés Johann Peter Frank (1745-1821) están presentes en la obra. Frank es considerado como el padre de la higiene pública, la higiene escolar y de la pediatría. Según Carl Diem (1966), en la obra de Frank se advierte el influjo del *Philantropinum* de Basedow en Dessau. Sobre los ejercicios gimnásticos que allí se realizaban Frank citó, contraviniendo el sistema educativo de la época: “Enseñáis religión, pretendéis enseñar las obligaciones de todo ciudadano y, sin embargo, no os cuidáis de la salud y de la formación física” (Diem, 1996, p. 241-242). Frank solicitaba la adecuación de espacios apropiados al aire libre para servir como campos de juego.

Como trata Bantulà (2006), los inicios de la EF escolar se deben sin duda alguna a la aportación técnica de Guts Muhts, ya que la mayoría de los tratados de gimnástica del primer tercio del siglo XIX publicados en Europa son influencia del gimnasiarca prusiano.

*La gimnástica o escuela de la juventud*, como bien indican los autores, trata sobre “una materia absolutamente nueva” para atender la EF escolar (Amar y Jauffret, 1807, p. 9). Con esta obra la tradición gimnástico-lúdica (Andújar y Brasó, 2017) quedaba absorbida en una moderna corriente pedagógica que, actuando en el ámbito escolar, reconducía los juegos motores populares y los remozaba de contenidos higiénicos, socializadores y moralizadores, iniciando el camino hacia lo que se llamaría más tarde la educación integral, a saber: “armonía de alma y cuerpo” (Ibíd., p. 6).

El libro empieza con un prólogo que plantea un arduo problema: la falta de EF provoca que los cuerpos de los niños estén sin fuerza, sean endeble y afeminados. Los autores exageran el asunto y describen un cuadro degeneracionista y turbulento:

“La depravación de las costumbres ha llegado a un extremo, que solo ofrece el

exterminio de todas las virtudes: los cuerpos están sin fuerzas, las almas sin energía; y si consuelan de cuando en cuando la tierra algunos rasgos de virtud y de heroísmo, lo debemos a un pequeño resto de espíritu nacional, que suele aparecer entre los despojos que la rodean, y que sobrevive al exterminio de los demás sentimientos. Pero en general, el lujo y la molicie, han ocupado el lugar de la energía que caracteriza a los antiguos” (Ibíd., p. 6).

Este problema, según los autores, surge porque solo se forma el entendimiento. Aquí subyace el error de una educación escolástica y moralizadora tradicionalmente aceptada:

“Creéis sin duda haberlo hecho todo por ellos, con solo formar su entendimiento para las ciencias y adornándole de gracias: Pero ¿qué vendrá a importarles un tesoro, cuya posesión les mortificará mucho más, si la encierran en un cuerpo endeble y enfermizo?” (Ibíd., p. 7).

La solución a estos problemas es la presentación de *La gimnástica o escuela de la juventud* que los mismos autores explican de qué se ocupa:

“Le presentaremos en esta obra, cuya primera parte prueba la indispensable necesidad del ejercicio, y las ventajas apreciables que resultan con relación al físico y moral del hombre. La segunda ofrece la descripción y teoría de todos los juegos de ejercicio antiguos y modernos, indicando los medios de hacerlos practicables y provechosos a nuestros jóvenes: la tercera un ensayo sobre el ejercicio de los sentidos. Estas tres partes forman un cuerpo completo de Gimnástica en que todo se aproxima a nuestros usos y costumbres, y nada es sistemático, ni superficial” (Ibíd., pp. 8-9).

Como describen los autores en una primera parte se explicitan las razones del empobrecimiento físico de los jóvenes. Dirigen la responsabilidad de este empobrecimiento a los maestros, que no tienen voluntad de perfeccionar y desplegar las cualidades físicas:

“Preguntemos a la mayor parte de los maestros: preguntemos, ¿por qué el objeto interesante que nos ocupa, es generalmente descuidado? Y nos responderán, que no es de su plan esta cuestión. Y efectivamente no tienen uno, en que merezca algún aprecio la idea de perfeccionar y desplegar las cualidades físicas” (Ibíd., pp. 21-22).



Los padres son también los causantes de la mala educación, por lo que hay que despertarles la conciencia:

“¡Padres insensatos! Abrid al menos los ojos! Cuántas veces os entristecéis al mirar a vuestros hijos pálidos y flacos, atribuyendo el quebranto de su salud a todo, menos a lo que realmente debéis atribuirlo” (Ibíd., pp. 23-24).

Asimismo, los autores apuntan cuatro secuelas del sistema educativo de aquella época con relación a la salud que se deben anular:

“1º La falta de fuerza y agilidad. 2º La debilidad del cuerpo y las enfermedades que resultan de ella. 3º La Inactividad. 4º La alteración del carácter” (Ibíd., pp. 25-37).

Los autores anotan a un solo medio verdaderamente eficaz para solucionar la inactividad de los jóvenes, a saber, escuelas que reconozcan la importancia de la EF:

“Trabajemos en formar hombres fuertes y laboriosos: suministrémosles los medios de ejercitar su vigor, su natural actividad, y la generación que nos suceda, bendecirá nuestros esfuerzos, al recoger el fruto de nuestras lecciones, y ejemplos” (Ibíd., p. 54).

Para reforzar la idea que la solución está en las escuelas, los autores hacen referencia a médicos que ensalzan los beneficios del ejercicio físico que evitan enfermedades, inclusive hacen referencia a Dios:

“¿Cómo supondremos, sin incurrir en una blasfemia o sinrazón manifiestas, que el autor de la naturaleza haya querido colocar al hombre en medio de tantos riesgos, sin ofrecerle al mismo tiempo los medios de mantenerse en una situación tan delicada?” (Ibíd., p. 69).

En la segunda parte del libro aparece la descripción de diferentes ejercicios físicos clasificados en tres grandes bloques: la fuerza, la fuerza y destreza, y la gracia. Dentro del primer bloque de la fuerza aparece: el salto, la carrera y la lucha. En el segundo bloque (de fuerza y destreza) se presenta: el arte de nadar, el arte de arrojar, el arte de trepar, el equilibrio y el balanceo. Finalmente en el tercer bloque se trata la equitación, la danza, la marcha, los ejercicios militares y la esgrima.

Todos estos ejercicios y juegos están explicados con detalle y con instrucciones para que los maestros puedan desarrollarlos correctamente. Incluso en algunos ejercicios encontramos ilustraciones que ayudan a entender el funcionamiento del ejercicio o juego. Veamos el ejercicio de saltar con un palo y la ilustración que lo acompaña (Figura 1):

“Este palo se debe agarrar con ambas manos, de modo que la izquierda se ponga debajo, y la derecha encima (véase la fig. 4.), lo cual sirve para extender los brazos. El izquierdo sirve para apoyar el cuerpo, y el otro para elevarle a la altura del palo. Según la medida dicha, el discípulo tomará una carrera de diez a quince pasos: fijará el palo (que deberá ser puntiagudo por un extremo) derecho, delante de él a uno o dos pies de la varita, y dando con los pies y con las manos un empuje al cuerpo, se arrojará por encima de XX de modo, que sus pies describan un arco, que de XX pasará y vendrá a terminar en ZZ . . .y. . . Sea AB la varita, y CD el palo. Junto a AA. las manos formarán el eje, al rededor del cual debe moverse el cuerpo. Tomará la aptitud señalada por las líneas AB hasta llegar a AC. Los pies bajarán cerca de C y llegarán a tierra por el otro lado de la vara; de cuyo modo quedará el discípulo con la cara vuelta hada el paraje de donde se arrojó. Cuando el palo o el que salta, al llegar a la posición AC, le lleva al otro lado de la vara, o G le da con la mano derecha un golpe para impedir que caiga sobre ella, o le deja en la posición perpendicular, y le agarra en el momento de saltar a tierra, pasando el brazo por cima de la vara, para lo cual es menester mucha destreza” (Ibíd., p. 97-98).

En síntesis, el tratado presenta una gimnástica natural y global con ejercicios de carácter lúdico y juegos organizados. El contenido se estructura alrededor de las habilidades y destrezas básicas y habilidades y destrezas específicas. Así por ejemplo, existen juegos relacionados con el equilibrio o relacionados con el ejercicio físico de lanzar: Pelota al aire, Pelota a la pared, Trinquete o raqueta, Pelota a pala, Tejo o Chito, El pequeño tejo, Las bolas o bochas, El billar, El volante, Las cometas, El trompo y el Peón, La caza (Ibíd., p. 83). Como apreciamos, algunos de estos juegos han seguido un proceso de institucionalización hacia el deporte moderno y siguen prevaleciendo con mucho éxito.



Figura 1. Salto con palo

Destacamos el capítulo dedicado al arte de nadar. Su introducción es completamente novedosa en una España que durante varias generaciones había vivido apartada y temerosa del baño. El aprendizaje de la natación es un proyecto que introduce Amorós en el RIMP, por lo que mandó construir una piscina pedagógica para la práctica (Torrebadella, 2015).

Acentuar también el popular juego de “moros y cristianos” (también conocido como “marro” o “rescate”) que es presentado por primera vez como un contenido de la EF escolar. Este juego de combate entre bandos es el primer juego colectivo de colaboración-oposición que se presentaba indicando la posibilidad de una participación para ambos sexos (Brasó y Torrebadella, 2015, 2017).

Finalmente, la tercera parte del libro trata sobre el ejercicio de los sentidos. Es un ensayo que, siguiendo los preceptos de Rousseau sobre esta parte de la educación, explica el funcionamiento de los sentidos y cómo se podría conseguir un mayor grado de perfección. Son actividades dirigidas a una parte reflexiva sobre la percepción de los objetos, de los espacios, los olores, los sonidos, toda la naturaleza exterior, así como la propia naturaleza interior o corporal de los sentidos. Aquí los autores proponen diferentes

ejercicios y formas jugadas de agudeza sensitiva, pero son propuestas que están muy alejadas de las actividades introyectivas ubicadas en los contenidos llamados de conciencia y expresión corporal.

#### 4. LA CARA OCULTA

En este apartado intentaremos descifrar el currículum oculto del libro:

“... el currículum oculto se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación «conspirativa» del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad” (Torres, 1991, p. 76).

Para ello analizaremos cómo intervienen los intereses de cada poder (ejército, medicina, iglesia) para moldear a los niños. Asimismo analizaremos el libro a nivel didáctico (objetivos, profesor, niño, contenidos, espacios...) y descodificaremos qué se oculta detrás de la metodología en uso.

Sólo empezar en el prólogo ya encontramos una primera referencia al hecho de que los ejercicios y juegos que se proponen tienen una utilidad y no están pensados simplemente para disfrutar de la actividad física, todo se hace con un fin:

“Estas tres partes forman un cuerpo completo de Gimnástica en que todo se aproxima a nuestros usos y costumbres, y nada es sistemático, ni superficial” (Amar y Jauffret, 1807, pp. 8-9).

Dicho de otro modo, existe en la gimnástica y el juego un plan organizado del adulto, un régimen disciplinar y de obediencia instalado para normalizar a los sujetos, para fijar unas reglas de razón que, como veremos, instalan modos de sumisión y de violencias simbólicas y físicas.

Aparece la modelación del cuerpo de la infancia “la arcilla blanda para inscribir en su

cuerpo y marcar en su alma los signos que permiten la erección y funcionamiento del Estado-nación” (Cuesta, 2006, p. 6). La gimnástica se presenta así como feudo del poder político e intenta introducir el mensaje de nación (de un sentimiento territorial de identidad y unidad colectiva) y de superioridad por encima de las demás naciones:

“Demos pues a los franceses con preferencia a los demás, consejos saludables a nuestro intento; indiquémosles los medios de reunir a las gracias del entendimiento, y a la elegancia de sus cuerpos, el vigor que caracteriza al hombre de la naturaleza” (Ibíd., p. 16).

Encontramos más ejemplos que muestran cómo el poder político aspira a una nación fuerte colmada de jóvenes que en el día de mañana puedan defender la patria:

“Si deseamos dejar una posteridad robusta introduzcamos en nuestra educación física las cualidades esenciales, que le faltan, y la naturaleza entonces auxiliando nuestros esfuerzos, hará que nosotros los lisonjemos bien presto, de haber ayudado los suyos” (Ibíd., p. 33).

“Si se la permitiese a la juventud el bañarse y si esto fuese con buena dirección ¿no excusaría infinitos cuidados a la paternal vigilancia, y libertaría a la patria de la pérdida de un gran número de sus queridos hijos?” (Ibíd., p. 140).

Los autores rechazan el “afeminamiento” burgués de la época y revierten su programa bajo el sello de la dominación masculina. La gimnástica proporciona un plan de utilidad pública en el que se incrustan códigos de virilidad y se censuran actitudes contrarias, consideradas antinaturales y degenerativas:

“¿Qué diremos, pues de aquella especie de Autómatas, más desgraciados que ridículos, que, educados desde su niñez al cargo de unas mujeres, solo ofrecen a la sociedad un compuesto elegante y vergonzoso de ambos sexos; y de los cuales se mofan las mujeres, como de un mono que las remeda mal; y que desprecian los hombres, porque perdieron la dignidad de su sexo, sin granjear las gracias y amabilidad del otro?” (Ibíd., p. 24).

Es por ello que piden a las madres que no eduquen a los niños con los lujos, blanduras y exceso de protección. Piden que se hagan cómplices de la educación viril de los hijos, que

les proporcionen juegos adecuados para desarrollar sus fuerzas y “burlar la esperanza de la naturaleza” (Ibíd., p. 74):

“Reglad mejor los intereses de vuestro amor, y no os opongáis al menos a nuestro sistema. Reflexionad que pende de eso la felicidad de vuestros hijos, la vuestra, y el interés de la sociedad que les espera, y puede exigir que fieles al depósito que os ha confiado, se le volváis digno de ella” (Ibíd., p. 73-74).

A lo largo del libro, el poder de los moralistas protestantes también se deja ver, enviando mensajes en consonancia con la iglesia. En este ejemplo podemos percibir que a los niños se les abandona a sus deseos de experimentación de sus cuerpos y a orientaciones sexuales que entonces la iglesia y los preceptos higiénicos no podían permitir:

“Durante el inocente periodo, llamado con razón la edad de oro de la vida, las preocupaciones más funestas, las más depravadas inclinaciones se arraigaron en los corazones de los niños, por la molicie de nuestras imaginarias instituciones domésticas; y como nada han omitido para abandonar sus cuerpos a todos los males, que afligen la humanidad, han procurado también con todo ahínco que sea el alma presa segura de todas las pasiones, que han de atormentar su existencia” (Ibíd., p. 38).

En aquella época, las técnicas de estigmatización y de represión a la masturbación infantil entraron de pleno en el ámbito higiénico y pedagógico, cometiéndose verdaderas atrocidades sancionadoras (Elschenbroich, 1979). En el corpus higiénico-moralizante de la educación, la condena de la masturbación configuró uno de los modos operandi disciplinares de la EF escolar (Vicente-Pedraz y Torreadella-Flix, 2015).

Los valores populares que se estaban inculcando no satisfacían los deseos de la iglesia y, contrariamente a la naturaleza divina del hombre, se mantenía su degradación moral:

“¿Qué sucede? que siendo débiles, cobardes y afeminados; se hacen duros, voluntariosos, avaros, y egoístas, en fin, que es la postrera degradación del hombre moral” (Ibíd., p. 39).

El ejercicio saludable aparece ligado al alma sana, por lo que la ausencia de ejercicio degenera

a la persona, la hace desgraciada y susceptible a las ideas impuras:

“La serenidad del alma es la consecuencia inmediata de la salud del cuerpo. Ved a un infeliz que de ordinario esté enfermo; para él será la naturaleza un desierto inmenso, y el mundo un valle de lágrimas. El amor a sus semejantes huye insensiblemente de su corazón: y negada el alma a toda ternura, y poseída de una negra melancolía, se abisma en un océano de ideas tenebrosas” (Ibíd., p. 67).

“Podrá asombrarse; pero no abatirse, al paso que el débil y cobarde fruto de nuestros cuidados perniciosos, quedará débilmente envuelto en su desgracia, sin atreverse, ni poder aspirar a repararla, como demasiado flaco de alma y cuerpo para intentar cosa alguna grande, ni útil” (Ibíd., p. 71).

Un último anuncio del discurso de la iglesia muestra cómo el hombre desde que nace lucha para superar todas las adversidades e influencias que intentan llevarle por el mal camino y cómo él tiene que aprovechar las herramientas que Dios le otorga:

“¿Cómo supondremos, sin incurrir en una blasfemia o sin razón manifiestas, que el autor de la naturaleza haya querido colocar al hombre en medio de tantos riesgos, sin ofrecerle al mismo tiempo los medios de mantenerse en una situación tan delicada? Los hay sin duda, pero la molición y sensualidad los desechan; y por esta razón se halla el hombre sin fuerza en el menor peligro, y sin energía ni valor en el más pequeño revés de la fortuna, demasiado débil y pusilánime para buscar junto a sí los medios de combatir la adversidad, recurre a un corazón ajeno de sentimientos, de honradez y de sublimes ideas; encuentra solo una espantosa desesperación, y corona sus flaquezas con la mayor de todas, cediendo vergonzosamente a un peso que asombra y desmaya su timidez” (Ibíd., p. 70).

Fijémonos ahora cómo los autores utilizan preceptos higiénicos y avisos de la medicina para justificar la utilidad del ejercicio y configurar “mecanismos de diferenciación social” (Bolufer, 2000, p. 43). En el robustecimiento y la salud se debe “distinguir al hombre social, y no la feroz rudeza que caracteriza al salvaje” (Ibíd., p. 76).

“Consúltese a los médicos de más concepto; todos nos responderán, que el principio de la salud depende en gozar de un aire

puro y fresco, un régimen sano, y sobre todo en el ejercicio corporal” (Ibíd., p. 66).

Así surge una gimnástica como ejercicio saludable cuya práctica es preventiva y correctora de los cuerpos débiles que incoan inclinaciones hacia las bajas pasiones, la afeminación, el sedentarismo o el carácter pusilánime. Es decir, aparece una EF escolar que es triplemente saludable porque transforma las costumbres y actúa sobre el cuerpo, el alma y el carácter.

Si la Medicina y los médicos eran influyentes en la opinión de la sociedad y de las personas a las que va dirigido el libro, el poder militar tenía mucha más influencia. Veamos algunos ejemplos:

“Consagrados con anticipación a la común defensa, por la naturaleza, y espíritu de nuestra constitución, nuestros hijos son soldados, antes de nacer. ¿Qué ventaja pues para ellos el día, que llamándoles la ley, les haya ya dispuestos por una educación saludable, a soportar las fatigas militares, y familiarizados desde niños con los ejercicios de esta profesión? ... Todo lo que es militar, respira un no sé qué de grande y noble, que eleva al hombre sobre sí mismo” (Ibíd., pp. 269-270).

En este fragmento podemos ver cómo los autores justifican el hecho de practicar ejercicios militares y combates. Se ve claramente la prestación que tienen los ejercicios en preparar a los niños para el futuro que les espera cuando se les llame a defender la nación. No solamente se les prepara para combatir, sino también para ser sumisos y recibir órdenes. Los niños no pueden mandar ni opinar, sólo obedecer:

“No hay cosa más ridícula, dice un autor antiguo, que ver a un niño mandando; sino el que sus padres lo consientan” (Ibíd., p. 40).

Este dispositivo de obediencia se institucionaliza en el juego militar. La instrucción castrense se presenta en el ámbito escolar y se apodera de un discurso pedagógico de la postura (Foucault, 2012; Vigarello, 2005). Los ejercicios de lucha, las paradas militares, los juegos de armas, *naturalizan* movimientos artificiosos y someten a la obediencia corporal. Se normalizan pues, como ejercicios gimnásticos (*saludables*) las formaciones de orden marciales que dan lugar a

“la uniformidad, la exactitud, y la precisión de movimientos, la rapidez de evoluciones. La buena postura del soldado, la destreza con que hace, por decirlo así, volar entre sus manos las armas” (Ibíd., pp. 267-268).

Hasta aquí hemos podido comprobar cómo los diferentes poderes dejan su huella discursiva. El poder militar y el de la iglesia son los que más influyen y condicionan los ejercicios y sus justificaciones. Hemos visto las apelaciones a tener el alma y la moral sanas para poder superar las adversidades. Asimismo cómo los ejercicios militares están presentes con justificaciones de grandeza y orgullo, en general todos los ejercicios están enfocados a conseguir la robustez del cuerpo y su perfección.

Si nos fijamos en el discurso pedagógico, en las primeras páginas aparece una crítica a la enseñanza del momento y el daño que produce a los niños:

“Así la edad en que la naturaleza necesita trabajar más para desenvolverla y conservarla, por medio de un ejercicio conveniente a las facultades físicas del niño, es precisamente aquella, en que más nos oponemos a lo que ella exige; y por una contradicción tan extraña, como común, nos apresuramos a formar un hombre para el estudio, y la instrucción, que jamás será por culpa nuestra, más que una endeble criatura” (Ibíd., p. 20).

“Ellos salen, o por mejor decir huyen impetuosamente de una clase, en donde les han tenido sentados desde las seis de la mañana ¿en qué pues invierten: lo demás del tiempo? Aquellos a quienes dotó la naturaleza de más actividad, y que conocen la necesidad de mayor ejercicio, se abandonan sin elección ni reflexión: de modo, que apenas pasa un año, sin que se cuenten algunas víctimas de la imprudencia de los Discípulos y el abandono de los maestros” (Ibíd., p. 22).

Los autores pretenden cambiar los modos de enseñanza recobrando una EF que atienda a fortalecer el cuerpo y el alma, como vemos en el siguiente ejemplo:

“Nosotros aspiramos a una perfección apreciable aun en su sola idea, reducida a la admirable armonía de alma y cuerpo, por medio de la cual, aplaudan recíprocamente su alianza” (Ibíd., p. 65).

Otro elemento que caracteriza su pedagogía es ejercitar a los niños al aire libre, para fortalecerlos y poder soportar las inclemencias. A lo largo del libro aparecen varios ejemplos:

“Los ejercicios de que vamos a hablar, no son tan apropiados para preparativos, como para acostumbrar al hombre a la paciencia, a la perseverancia, y al desprecio de los dolores” (Ibíd., p. 206).

“Acostumbrado un joven á arrostrar la lluvia, el aire, el calor del estío, y los rigores del invierno a desafiar las tempestades y todos los elementos con jurados, sabrá mostrar un sereno rostro a la desgracia, y su alma será incontrastable en medio del choque de las pasiones, de los acaecimientos imprevistos, y de los más amargos infortunios” (Ibíd., pp. 70-71).

Esta dureza corporal que se manifiesta en muchos de los ejercicios propuestos identifica la “teoría del endurecimiento” de John Locke. Gallo (2006, p. 105) la define como: hacer el “cuerpo apto para soportar fatigas y rigores para que luego pueda obedecer y ejecutar las órdenes del espíritu, y para que adquiriera progresivamente un dominio completo como instrumento de la razón”.

En cuanto a la concepción que tienen los autores respecto a las mujeres, el mensaje del hombre fuerte y vigoroso que debe proteger a la mujer es explícito, puesto que los autores no se ocupan de la educación física de las niñas. Veamos algunos ejemplos:

“¿Y cuándo han hecho las mujeres un papel más honorífico, que cuando eran el alma, el objeto y el galardón de cuanto emprendían el valor, bajo el auspicio de la virtud, y a los ojos de la hermosura?” (Ibíd., pp. 256-257).

Las mujeres tienen un papel de trofeo y de recompensa. Aun así, no se las excluye del ejercicio físico y pueden practicar juegos que no sean bruscos ni demasiado violentos:

“Nada impide a nuestras jóvenes Amazonas, tomar una parte activa en este ejercicio. Dejen en hora buena la ballesta y el arcabuz para otros brazos más nerviosos y aguerridos; pero un arco y una flecha en la mano, un carcax pendiente de los hombros, son armas que las convienen por la gracia particular que adquieren en su uso” (Ibíd., p. 164).

“¿Por qué pues menospreciar tan gustoso juego, cuando os pertenece tan de justicia, todo lo que exija gracia y ligereza?” (Ibíd., p. 195).

Sigamos con el análisis y ahora pongamos atención a la metodología y a tres ejes principales: el maestro, el alumno y los espacios.

El maestro o preceptor aparece como la figura que lo gestiona y ordena todo. Él es la máxima autoridad, la persona que debe supervisar siempre todas las actividades. Veamos algunos ejemplos:

“El maestro colocará: sus discípulos en una fila” (Ibíd., p. 89).

“El preceptor alejará a su voluntad uno o dos pies el punto donde ha de terminar el salto” (Ibíd., p. 103).

“No es necesario advertir que el general en jefe, será el maestro” (Ibíd., p. 272).

Los alumnos o discípulos tienen un papel meramente testimonial, ellos solo pueden hacer tres cosas: realizar los ejercicios, aceptar lo que se les ordena y sufrir.

“Se arrimará a una pared una escalera de madera de seis a siete peldaños, y se les obligará a los discípulos a que la suban y la bajen” (Ibíd., p. 212).

Dos ejemplos de cómo hacen sufrir a los alumnos, que compiten entre sí por aguantar más, procurando disimular el dolor:

“A cada momento el peso del cuerpo es mayor, el dolor de las manos más vivo; y el rostro del niño se enciende, y en razón de los esfuerzos que hace. Y a la verdad que es bien interesante el observar la constancia y el desprecio que hace de sus dolores, el que resiste más tiempo aquella postura, y mira con risa a sus pequeños camaradas, que no pudieron aguantar aquel ejercicio” (Ibíd., p. 208).

“Se les acostumbra pues insensible-mente a correr dos veces: es decir, que cuando llegan al árbol que sirve de término, se les obliga a volver al otro de donde partieron: y en adelante se hallarán en disposición de correr el estadio muchas veces” (Ibíd., p. 116).

Para concluir este análisis, nos fijamos en la utilización de los espacios. La mayoría de ejercicios que se proponen se ejecutan al aire

libre y en todas las épocas del año. En algunos ejercicios el espacio se utiliza para motivar más a los discípulos.

“Disponer un terreno de veinte pies de extensión, en que convendrá que haya sol y sombra, porque esta les sirva para descansar, de la fatiga de su violento ejercicio; y el sol, para que se acostumbren a resistir sus ardores” (Ibíd., p. 90).

“Para interesarles más en este modo de saltar, se les hará salvar un arroyo, cuyas orillas sean ya llanas, ya pendientes. Pues como ninguno de ellos querría caer en el agua, hacen el último esfuerzo por pasarle, y esto les da más ánimo y seguridad” (Ibíd., p. 103).

En definitiva se trata de procurar una educación que se resume en la salud y la alegría, la gobernabilidad de los sentidos y la formación de un carácter enérgico de los sentimientos, que trata de evitar el caer en las bajas pasiones. La formación del carácter entra en una educación de valores, que tiene por misión *hacer al hombre más hombre* y un ser más social (obediente), y es por eso que también se solicita el auxilio y complicidad de los padres. Se trata de formar a la clase dirigente de la nueva sociedad que busca en la EF una base biológica que garantice el desarrollo de las futuras generaciones y de la nación.

## 5. A MODO DE DISCUSIÓN CRÍTICA

Como hemos podido comprobar, prácticamente todos los contenidos que propone *La gimnástica o escuela de la juventud* se desarrollan hoy en día. ¿Entonces la EF ha cambiado en algo? Actualmente los niños y niñas practican actividad física para estar sanos, fuertes y poderse desarrollar en plenitud. Los autores del libro predicaban lo mismo. Después de dos siglos las actividades que se desarrollan son prácticamente las mismas que en la actualidad: habilidades motrices básicas y cualidades físicas básicas, presentadas en formas de juego. Puede que con el paso del tiempo hayamos dejado de hacer ejercicios tan duros, arriesgados y violentos como los propuestos en *La gimnástica o escuela de la juventud*, pero las bases motrices de los juegos en esencia son las mismas y, como menciona Barbero (1996, p. 43), “se adapta la apariencia sin remover o modificar el fondo”.

Los contenidos de la Educación Física, métodos y tendencias experimentados han construido históricamente las relaciones de saber/poder en el campo de la propia asignatura. El *código disciplinar* de la materia se ha envuelto de *dispositivos* de poder y del control técnico y cultural de *educar el cuerpo* (Vicente, 2009), pero también de violencias simbólicas que cuesta reconocer (Torrebadella, 2017). En este orden, y fundamentalmente, habría que resaltar la significativa influencia que ejerció la gimnasia de sala (Torrebadella, 2014b), la gimnástica sueca (Torrebadella-Flix y Brasó, 2017) y el deporte, en especial el fútbol (Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2017), en la configuración de la disciplina.

La metodología que se lleva ahora, generalmente, sigue presentando la *autoridad* del maestro como el principal eje de las actividades que se desarrollan y al alumnado como el ser *obediente* y *disciplinado* que se ejercita. Se sigue ejerciendo un control de la actitud del alumnado y todo comportamiento que se salga de aquello que se considera correcto, es visto “con malos ojos” y a veces sancionado. Aun así, encontramos en las nuevas generaciones de maestros una idea en la que predominan las intenciones de renovar didácticamente la EF y rechazar la práctica de sello *autoritario* (Vicente, 2013). Sobre este asunto, en estos últimos años, solamente hay que ver el *boom* editorial de materiales didácticos y la multitud de artículos de investigación publicados. Ni que decir que un destacado y amplio repertorio de revistas científicas y didácticas especializadas contribuyen a plantear y a reflexionar sobre los retos de la Educación Física en el siglo XXI.

Volviendo a *La gimnástica o escuela de la juventud*, los juegos que se planteaban estaban enfocados a conseguir algún objetivo previamente marcado. Los juegos tenían un objetivo utilitario y no eran precisamente propuestas meramente recreativas y de goce; el poder disciplinario y el endurecimiento de la virilidad asentaban el eje de esta educación. Esta mentalidad que defendían los filantrópicos de finales del siglo XVIII actualmente ha cambiado y las propuestas de los juegos en la Educación Física escolar tienden a provocar la libre participación y la recreación del alumnado. De igual modo, el juego motor pretende estimular hábitos saludables y de socialización.

En cuanto a los espacios donde se desarrolla la EF, en algunas escuelas actuales es mucho peor que en 1807. Hoy las escuelas no suelen estar rodeadas de espacios naturales, al menos en aquella época podían ver la luz del sol y respirar aire puro. Actualmente existen escuelas que desarrollan sus clases en sótanos de edificios o en espacios excesivamente reducidos. En las grandes ciudades las escuelas sufren los excesos de poluciones contaminantes.

En positivo, en la EF de hoy no se obliga al alumnado a realizar una actividad hasta la extenuación y no se le provoca dolor. No podemos decir lo mismo de las actividades extraescolares que se realizan en los clubs, donde la cultura del esfuerzo y el ganar predominan, pasando por encima del bienestar de los jóvenes deportistas. Destacar el hecho que las niñas pueden hoy practicar cualquier actividad física, circunstancia que como hemos comprobado en el libro, no era así.

Sin embargo, el deporte (el juego de combate) lleva décadas disciplinando la EF, la misma sociedad hoy se ha deportivizado, todo se ejecuta a base de rendimiento y de récord (Perelman, 2014). El derecho a no competir no significa que debamos dejar de vivir. En la EF se está homogenizando un marco curricular que hace invisibles y excluye a los sujetos que no desean ser dominados. Es un alumnado que desea vivir su corporalidad de forma diferente y emancipadora, que no tolera los códigos disciplinares de la escolarización que son soportados por la *invención* del alumno y la del profesor.

Durante siglos, la educación ha sido utilizada como poder político y social para modelar y controlar al hombre desde su infancia en los términos que el Estado aspiraba. Es la precisión de una biopolítica (de conciencia burguesa) que se sirve de la EF para escudriñar y clasificar a los seres que pueden resultar más dóciles y útiles para asegurar la productividad al Estado, y luego sustituir a los que van desapareciendo (víctimas de las flaquezas, las enfermedades y de las guerras). El objetivo ha residido en construir un Estado próspero y saludable, con riquezas y celoso de su capacidad productiva (la mano de obra y de la *carne de cañón*). Esta concepción ya se empezó a forjar a partir del siglo XVIII donde se buscaba una sociedad pacificada y estratificada, en la cual la

educación de los niños era crucial. Aquí empieza la concepción moderna sobre la infancia, construida a partir de la idea que los niños son dúctiles y maleables (Miller, 2009). Es a raíz de esta concepción de la infancia que surgen las instituciones destinadas a su educación y recogimiento. En este momento, los jesuitas desarrollaban un modelo educativo de éxito en la época. Ellos ya se enfrentaron al problema de enseñar a muchos alumnos con un solo maestro, establecieron un método basado en una gran variedad de ejercicios, de exámenes, de competitividad y conquista del éxito, complementándose con una atención individualizada. Hoy día seguimos teniendo la misma base metodológica, y estamos hablando de modos de educación institucionalizados en el siglo XVIII, con lo que seguimos formando a los niños y niñas bajo los mismos criterios de producción y de control social. Las palabras de Varela y Álvarez-Uría (1991) nos muestran el origen de algunos estereotipos que todavía aparecen presentes en la sociedad del siglo XXI:

“Los colegiales han de ser cuidados en su forma de hablar, de andar, de vestir, de mirar, de comportarse, puesto que sus movimientos corporales son voces que reflejan el interior del alma. Con sus acciones van pregonando si son buenos, recogidos y estudiosos, o por el contrario si son inmodestos, livianos, descuidados, de pocas letras y malas costumbres” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 66).

Hoy la educación prosigue un *libro de ruta* que se encuentra definido por las directrices políticas de las agencias estatales y el libre mercado. Sin embargo, esta educación, que es sustentada por los países libres y democráticos, se aparta desde hace años de la posibilidad de alumbrar una escuela auténtica, democrática y sin contradicciones (Apple, 2013; Apple y Beane, 2012; Santos, 2015; Vicente, 2013, 2016). Puede que hoy no sea tan evidente, pero parece que todo se dirige a un sistema en el que los alumnos no tienen voz, las familias tampoco y a los maestros apenas se les escucha (Giroux, 2015; MacLaren, 2015), es decir, nos dirigimos hacia lo que se está llamando “pedagogía de muertos vivientes” (Peters y Besley, 2015).

En definitiva, la EF ha realizado pasos de *progreso*, pero continúa asumiendo ciertos vicios antiguos y límites construidos por los *códigos disciplinares* de la propia materia, especialmente aquellos que ponen en evidencia las tensiones y

disputas tradicionales entre maestro-alumno, que costarán superar (Barbero, 1996). Aun así, vislumbramos la idea de progresivos cambios (que es mera ilusión de una fantasía), y no descubrimos que la ideología fundacional que creó la realidad continúa inalterable:

“Lo que usualmente se presenta como progreso o liberación no sería en realidad más que un sistema de disciplinización, control y dominio de las conciencias, de sometimiento e integración de las clases populares en el sistema capitalista. La escuela desempeña así, en dicho sistema, la triple función de inculcar, reproducir y legitimar. Una vez felices, por escolarizados, nuevos mecanismos más sutiles, menos evidentes, de desigualdad, control y gobierno, ocultan y legitiman, ante estos felices-infelices, las diferencias sociales y el ejercicio del poder hasta llegar al Estado evanescente de nuestros días, especie de Gran Hermano invisible que todo lo regula y controla” (Viñao, 2008, p. 50).

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo del estudio hemos apreciado cómo el contexto histórico de la Ilustración influyó el desarrollo de la EF. Ilustrados como Locke, Rousseau, Basedow y Pestalozzi sentaron las bases de las nuevas propuestas pedagógicas que se desarrollaron en Europa. Guts Muths, autor de *Gymnastik für die Jugend* (1793) (versión que llegó a España en 1807), recibió una gran influencia de los autores ilustrados y de las instituciones filantrópicas que surgieron a partir de Basedow. De ahí que su libro fuera traducido a multitud de lenguas. Estos nuevos aires llegaron a España y gracias a las corrientes francesas se empezó a gestar un cierto cambio que fue visible en el RSN y en el RIMP.

La irrupción de *La gimnástica o escuela de la juventud* envolvió de contenido pedagógico el campo de una nueva disciplina en el sistema educativo español. El nacimiento de la asignatura que hemos venido llamando “educación física escolar” trasladó a la educación un conjunto de enseñanzas prácticas de tipo recreativo, higiénico y militar: juegos corporales, la instrucción militar y otros ejercicios de índole gimnástico-deportivo. Estas prácticas fueron conformadas e institucionalizadas como una política-administrativa hacia el “buen gobierno corporal”, objetivo y condición impuesta por la



multiplicidad de convenios de conducta fijados por la sociedad burguesa dominante. Como cita Miguel Vicente (2009), las prácticas físicas no son otra cosa que dispositivos disciplinares de los cuales nacieron una amalgama de contenidos, métodos y discursos que fueron tejiendo una nueva materia escolar.

El argumento que sostiene que en la incorporación de la gimnástica se escondía una doble moral o un programa educativo oculto, que iba más allá de los ejercicios corporales, es un hecho más que probado (Kirk, 1990). Con lo cual, sostener que la gimnástica escolar y, por lo tanto, la EF, fue incorporada en las instituciones escolares como medio de enderezamiento higiénico y moral de la juventud burguesa es una realidad histórica que no podemos ocultar (Torrebadella-Flix y Vicente-Pedraz, 2016; Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2017).

Desde finales del siglo XVIII, la EF ha sido utilizada para cohesionar un constructo de comportamiento higiénico-moral modelado por las habilidades del poder/saber de los discursos ideológicos dominantes. Los higienistas y los médicos se adelantaron a las posiciones psicopedagógicas o paidocéntricas y fueron los artífices de esta representación social que hemos venido llamando *vida saludable*.

La incorporación de la gimnástica escolar es un anillo más en la cadena de la “microfísica del poder”, que Foucault (2012) define como el modo de adscripción política y disciplinada del cuerpo. De aquí, que la sociedad tenga sus referentes imaginarios del concepto corporal aceptado o rechazado. El cuerpo dócil resulta ser el socialmente más aceptado, es el cuerpo estéticamente complaciente con el modelo que legitima el poder establecido. Aquí podemos validar, inclusive, los propósitos de la gimnástica escolar de los primeros maestros de educación que, desde Guts Muths y Amorós, ingeniaron dispositivos (o técnicas) para encarcelar y enderezar el cuerpo y la moral. Sucintamente se trataba de una doble intención que, más allá del desarrollo físico, tenía el propósito de ejercer el poder y el control social sobre las futuras generaciones dirigentes.

*La gimnástica o escuela de la juventud* no es un libro ajeno a las influencias de los diferentes poderes que han procurado desde antaño ejercer el control sobre los otros y con ello visibilizarse

(y perpetuarse) como agentes benefactores de la sociedad. La iglesia, el ejército, los políticos, los médicos, los pedagogos y los maestros son dominios de penetración burguesa que han legitimado a lo largo de *las historias de la corporalidad* sus vínculos normativos estableciendo culturas corporales y modos de EF. Sabemos que no existe una EF despolitizada, y por esa razón nos hemos preguntado, si la EF ha cambiado desde entonces en profundidad (*democratizada y liberada*) o simplemente ha mudado algunas de sus capas visibles. Casi nadie percibe, o no desea percibir, que existe una historia *negacionista* de la educación narrada que pone en tela de juicio la razón *in-creíble* de ser de la propia asignatura de EF (ocultada y falseada), y de los profesionales que la imparten.

Como hemos dicho parece que la EF ha cambiado, pero al realizar el análisis crítico del libro nos damos cuenta que los cambios son mucho más pequeños de lo esperado y deseado. Existe la apariencia del progreso acelerado de cambios rápidos e importantes, pero los cambios son micros y lentos. Son cambios tecnológicos, metodológicos pero no son cambios ideológicos (de cambio de conciencia), éstos no interesan a la cultura hegemónica. Los pequeños mensajes, los discursos dominantes del poder siguen concentrados en las élites dirigentes que se amparan en la política, la iglesia, los lobbies pedagógicos o la banca y, que, al mismo tiempo, influyen en el currículo, en las metodologías y en las *modas* de los contenidos para *trabajar* (palabra esta última muy preocupantemente y tendenciosamente consentida en los círculos *educativos*). La escuela (alumnado, maestros y padres) también está influenciada por el discurso estructurante del saber/poder pedagógico y que disfraza el neoliberalismo con propuestas de cambio y de progreso (Apple, 2013; Díez Gutiérrez, 2010; Giroux, 2015; MacLaren, 2015; Rodríguez Martínez, 2014). En este contexto se re-crea una acelerada ilusión de la innovación, donde la EF se apropia del flujo de modas (y tradiciones renovadas) que desarrolla el mercado y, si bien, se presentan como contenidos alternativos o nuevos, estos en el fondo no modifican la esencia de los códigos de producción y reproducción social (Vicente, 2011, 2013).

Asentándose en estas condiciones asoma el saber/poder pedagógico de la EF (como manipulación de la infancia) y, con él, su

inoslayable prestigio social que trasciende hacia el campo de la cultura corporal, en donde el rendimiento físico y la tecnología del deporte se presentan como elementos dominantes (Vicente, 2009). Si antes la gimnástica y el deporte fueron instrumentos disciplinarios para formar la clase dirigente de la nueva sociedad, hoy es una *ilusión pedagógica* para es-forzar (disciplinar) a la clase trabajadora-consumidora (Perelman, 2014).

El elenco de las palabras como trabajo, esfuerzo, orden, disciplina, regularidad, uniformidad, rendimiento, superación, progreso... que conforman frecuentemente el campo de valores de la *pedagogía deportivizada* de la Educación Física<sup>3</sup> ¿no forman parte de un *dispositivo* de dominación? Nos preguntamos si esta *educación* no es una esclavitud de la *obediencia* (consentida e inconsciente, por todos silenciada e invisible) ¿Pero, dónde está la emancipación humana? ¿Cuándo aparecerá el despertar colectivo de la conciencia? ¿Cuándo dejará la educación de aclamar el mundo del deporte (la barbarie de la competición y del consumo) y desaparecerá la exclusión, el clasismo, el racismo, la violencia...? No hablemos pues de escuela inclusiva, de educación ecológica y sostenible, de educación para la paz, de educación dialógica, de educación sensible, si antes no somos capaces de *liberarnos como adultos* de las mordazas heredadas del pasado.

## NOTAS

1. Este artículo se deriva del Trabajo de Final de Grado en Educación Primaria; Universidad Autónoma de Barcelona, curso 2014/2015.
2. En una nota a pie de página Amar y Jauffret (1807, p. 42) citan: “Salzmann, es el Autor Alemán que con el nombre de Gutschmuths, publicó en esta materia excelentes obras, de las cuales hemos tomado la idea, y aun el plan de esta, en muchas partes” [sic.].
3. Véase Comunidad de Madrid. Disposiciones Generales Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. B.O.C.M. Núm. 175, Viernes 25 de julio de 2014 (Educación Física, p. 72-76).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcocer, F. de (1559). *Tratado del juego*. Salamanca: Andreas de Portonariis.
- Álvarez, E. (1993). La actividad física en los tratados de la educación de príncipes (Siglos XVI-XVII). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 34, 43-54.
- Álvarez, E. (1995). La actividad físico-lúdica en el siglo de Oro español. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 42, 7-25.
- Amar, A., y Jauffret, L.F. (1807). *La gimnástica o escuela de la juventud, tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral*. Madrid: Imprenta Álvarez.
- Andújar, I. y Brasó, J. (2017). La lógica interna en Los Juegos de niños (1560) de Peter Brueghel. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 50, 426-441. doi:10.5232/ricyde
- Apple, M.W. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis educativa*, 17 (2), 39-47.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (2012). *Escuelas democráticas* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Bantulà, J. (2006). La introducció dels jocs populars i tradicionals en l'educació escolar dels infants. *Temps d'Educació*, 8, 235-247.
- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 311, 13-49.
- Barreiro, H. (1984). Condorcet / Quintana: Un micromodelo de cotejo contextual. En *Educación e Ilustración en España* (pp. 9-17) Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Blanco, R. (1909). *Pestalozzi su vida y sus obras. Pestalozzi en España*. Madrid: Imp. Revista de Archivos.
- Bolufer, M. (2000). Ciencia y salud y Ciencia y costumbres: Higienismo y educación en el siglo XVIII. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 25-50.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2015). “El marro”, un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 697-719.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2017). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista Dialectología y Tradiciones Populares*, 72 (1), 245-264. doi: 10.3989/rdtp.2017.01.010

- Cabarrús, F. (1808). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Vitoria: Imp. de Pedro Real.
- Capitán, A. (1991). *Historia de la educación en España, de los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Caro, R. (1884 [1626]). *Días geniales o lúdicos*. Sevilla: Imp. de El Mercantil Sevillano.
- Cobarruvias, P. (1543). *El Remedio de Jugadores*. Salamanca: Juan de Juntas.
- Copin, M. (1802). *El libro de la infancia*. Barcelona: Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, Impresores de dicho Colegio.
- Cuesta, R. (2006). La escuela y el huracán del progreso ¿por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 4, 53-94.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- De los Reyes, E. (1961). *Amorós. Adelantado de la gimnasia moderna. Su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del COE.
- Del Corral, J. (1972). El Real Instituto Militar Pestalozziano. *Revista Villa de Madrid*, 34, 32-38.
- Delgado, B. (2002). *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Madrid: Síntesis.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes, vol. II*. Barcelona: Luis de Caralt.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 23-38.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños, estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Ed. Gráficas Díaz.
- Fernández, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gallo, L. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física. *Educación física y deporte*, 25, 97-114.
- Giroux, H.A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, 6 (8), 11-26.
- González, F. (1814). *Educación física en el hombre. Necesidad de promoverla en España por las madres, y escuelas públicas de enseñanza*. Madrid: Imprenta Sancha.
- González Alcantud, J.A. (1993). *Tractatus ludorum. Una antropología del juego*. Barcelona: Anthropos.
- Guerra, A. (1963). El Instituto Militar Pestalozziano de Madrid: Obra del extremeño Manuel Godoy. *Revista de Estudios Extremeños*, 19 (2), 251-333.
- Guts Muths, J. (1793). *Gymnastik für die Jugend*. Im Verlage der Buchh. der Erziehungsanstalt.
- Hernández, M. (2004). *Estudio antropológico del juego deportivo en España desde sus primeras ilustraciones gráficas hasta la edad moderna*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid. [tesis doctoral]. Tomado el 12 de diciembre de 2012 de [http://oa.upm.es/152/1/manuel\\_hernandez\\_vazquez.pdf](http://oa.upm.es/152/1/manuel_hernandez_vazquez.pdf)
- Hesse, J. (1967). *El deporte en el siglo de oro*. Madrid: Taurus.
- Horta, N. (1974). Real Instituto Pestalozziano Militar: Experiencia ilustrada. *Revista Historia Militar*, 36, 59-81.
- Jovellanos, G.M. de (1811). *Bases para la formación de un plan de instrucción pública*. Palma de Mallorca: Imp. Miguel Domingo.
- Jovellanos, G.M. de (1811). *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública, leído y aprobado en la comisión de cortés celebrada el día 16 de noviembre de 1809. En Colección de documentos inéditos a la historia política de nuestra revolución*. Palma de Mallorca: Imp. De Miguel Domingo.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Labrador, C. y De Pablos, J C. (1989). *La educación en los papeles y periódicos de la Ilustración española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ledesma, A. (1611). *Juegos de nochebuena moralizados a la vida de Christo, martirio de Santo y reformation de costumbres*. Madrid: Alonso Martín.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- MacLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de clases en la era del Terror neoliberal. *Revista*

- Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4 (2), 29-66.  
doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Morf, H. (1928). *Pestalozzi en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Naharro, V. (1818). *Descripción de los juegos de infancia, los mas propios a desenvolver sus facultades físicas, morales, y para servir de abecedario gimnástico*. Madrid: Imp. que fue de Fuentenebro.
- Olivera-Betrán, J. y Torredadella-Flix, X. (2015). Del sport al deporte. Una discusión etimológica, semántica y conceptual en la lengua castellana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15 (57), 61-91.
- Perelman, M. (2014). *La barbarie deportiva. Crítica de una plaga mundial*. Barcelona: Virus Editorial.
- Peters, M.A., y Besley, T. (2015). Pedagogies of the Walking Dead. *Pedagogía y Saberes*, 43, 49-68.
- Piarnavieja, M. (1960). Francisco Amorós: el primer Gimnasiarca español. *Citius, Altius, Fortius*, 2, 277-313.
- Piarnavieja, M. (1962). Antecedentes histórico legales de la Educación Física en España. *Citius, Altius, Fortius*, 4, 5-150.
- Quitau, E. (2015). Da ‘Ginástica para a juventude’ a ‘A ginástica alemã’: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 37 (2).  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.02.005>
- Remón, A. (1623). *Entretenimientos y juegos honestos y recreaciones cristianas*. Madrid: Viuda de Alonso Martín a costa de Lucas Ramírez.
- Rodríguez Campomanes, P. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*. Madrid: Imp. de Antonio Sancha.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La contra-reforma en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 15-29.
- Ruiz, M.J. (2008). Los valores sociales, religiosos y morales en las respuestas higiénicas de los siglos XVI y XVII: el problema de los baños. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, 12, 155-188.
- Santos, M.A. (2015). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En J. Gimeno et al.: *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 13-28). Madrid: Morata.
- Torredadella, X. (2011). Vicente Naharro y los juegos corporales en la educación física española de la primera mitad de siglo XIX. *Ágora para la Educación física y el deporte*, 13 (2), 165-182.
- Torredadella, X. (2013a). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Torredadella, X. (2013b). La educación física y preámbulos deportivos en el contexto ilustrado y liberal de la primera Constitución española (1800-1814). *Rúbrica Contemporanea*, 2 (4), 75-87.
- Torredadella, X. (2014a). El Arte gimnástico-médico. Del humanismo al renacimiento de la educación física en España. *Pecia Complutense*, 11 (21), 21-45.
- Torredadella, X. (2014b). La influencia de la profesión médica en la educación física española del siglo XIX: Análisis social del Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica del Dr. Schreber. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9 (26), 163-176.  
<http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.434>
- Torredadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6 (1), 78-108.  
doi:10.17583/hse.2017.2393
- Torredadella-Flix, X. (2015). Antecedentes históricos del arte de nadar en España (siglo XVI-1807). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17 (2), 182-201.
- Torredadella, X. y Olivera, J. (2012). Las cien obras clave del repertorio bibliográfico español de la educación física y el deporte en su proceso de legitimación e institucionalización (1807-1938). *Revista General de Información y Documentación*, 22, 120-143.
- Torredadella-Flix X. y Brasó, (2017). Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del siglo XX. Las Escuelas Catalanas del Distrito VI. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17 (2), 135-173. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v17.n2.915>,
- Torredadella-Flix, X. y Vicente-Pedraz, M. (2016). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. El nacimiento de una disciplina escolar. *Movimento*, 22 (1), 99-114.
- Torredadella-Flix, X. y Vicente-Pedraz, M., (2017). En torno a los orígenes del fútbol como deporte

- escolar en España (1883-1936). De moda recreativa a dispositivo disciplinario. *Educación Física y Ciencia*, 19 (1).  
<https://doi.org/10.24215/23142561e018>
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ed. Morata.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción de los niños. *Revista Educación*, 281, 155-175.
- Varela, J. (1988). La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 245-274.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vicente, M. (2009). La educación física como ideología del poder: la construcción de las creencias pedagógicas en torno las enseñanzas escolares del cuerpo. *Revista Educación*, 33 (2), 109-138. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.508>
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6 (18), 161-170.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19 (1), 309-329.
- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 75-85.  
DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Vicente-Pedraz, M. y Torrebadella-Flix, X. (2015). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. Recepción de los discursos. *Movimento*, 21 (4), 1037-1049.  
<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/53986/36091>
- Vicente-Pedraz, M. y Torrebadella-Flix, X. (2017). El dispositivo gimnástico en el contexto de la medicina social decimonónica española. De las políticas higiénicas a los discursos fundacionales de la “educación física”. *Asclepio*, 69 (1), p172.  
doi: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2017.04>
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vigarello, G. (2006). *Lo sano y lo mal sano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*. Madrid: Abada Editores.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 25, 46-50.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.