



A VUELTAS CON LA HISTORIA: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL S. XX

LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ (*)

RESUMEN. En este artículo nos acercamos a la historia del último siglo para tratar de buscar algunas señas de identidad que permitan entender el papel que la Educación Física ha desempeñado en el sistema educativo y el que puede desarrollar.

En el siglo XIX se ha generalizado y asentado como materia escolar, aunque siempre en un segundo nivel. Esa es la primera de las paradojas del área, su aparente fragilidad y, sin embargo, su permanencia está en prácticamente todos los currículos. Pero, a poco que indagemos, nos damos cuenta que, para sobrevivir, la Educación Física ha adoptado mil caras y ha servido tanto de estandarte de las nuevas corrientes como bastón de las «buenas costumbres».

Lo que encontramos es una historia llena de intentos de constituir un campo seriamente, intentos que se truncan una y otra vez, una historia de paradojas que mantienen la Educación Física en la indefinición, una historia de minusvaloración del área en sí y de utilización para los fines más contrapuestos.

Al final del siglo XX, nos encontramos en una posición relativa más favorable que en otras épocas y disponemos de un conocimiento que tal vez nos permita superar la circularidad que ha tenido nuestra historia.

Hacer un balance de la Educación Física, en el siglo XX, es una tarea complicada para aquéllos que hemos nacido en su tercio postrero y nos hemos desarrollado profesionalmente en apenas la última década. Los destellos de lo próximo nos dificultan vislumbrar más allá de lo que hemos vivido en carne propia. Adelanto, pues, las limitaciones que proceden de mi propia ubicación en el tiempo y de mi formación, que no tiene un componente específico de estudios históricos. Y, sin em-

bargo, he aceptado este reto de alejarme de la orilla que conozco pues, cada vez más, las indagaciones e investigaciones que centran mi tarea habitual encuentran algunas de sus explicaciones en la comprensión de hechos y fenómenos que tienen un origen temporal y espacial muy alejado de sus manifestaciones contemporáneas.

Presento este artículo como un acercamiento, desde el presente, a los antecedentes de la Educación Física, principalmente

(*) Universidad de Valladolid.

escolar. Hay algunas preguntas que han guiado la búsqueda y organización de las ideas que a continuación desarrollaré.

La primera de esas cuestiones consiste en mi sorpresa por la permanencia de la Educación Física en el currículum escolar, a pesar de su frágil estatus. Aunque siempre aparece en el pelotón de las denominadas «marías», lo cierto es que ha bandeado, mal que bien, los envites de otras materias en las disputas por el tiempo escolar de las diferentes reformas curriculares. Y, más sorprendente aún, esta permanencia es casi universal puesto que la podemos ver en la mayor parte de las naciones que denominamos «avanzadas». Más adelante matizaremos que esa presencia no siempre está asegurada ni tiene el peso ni importancia de otras materias, pero no por ello deja de llamarme la atención y hace que me pregunte por cuáles han sido las causas por las que los distintos legisladores han considerado pertinente destinar parte de los recursos (temporales, espaciales, humanos...) al desarrollo de la Educación Física.

Esto me lleva directamente a interesarme por conocer, de manera siquiera superficial, en qué ha consistido la Educación Física escolar a lo largo del siglo. A pesar de la permanencia más o menos constante del nombre, los bandazos en las teorías y en las prácticas nos llevan a interrogarnos por la esencia de la Educación Física, por el hilo conductor que permite enlazar sus diferentes concepciones. Lo que guía esta segunda búsqueda son las señas de identidad que permiten reconstruir una materia desde un trayecto ya avanzado. Como es lógico, los avatares de la asignatura están muy asociados a los docentes que la llevan adelante, que pugnan por reorientarla, que sufren y se benefician de las legislaciones, por lo que éste será un núcleo de indagación paralelo.

Por último, tras este recorrido, me aventuraré a proponer una síntesis de las constantes que ha tenido la Educación Fí-

sica escolar, que avanza que está marcada por cíclicos intentos de separarse de su pasado y caracterizada por paradojas de difícil conciliación.

A pesar de que me gustaría centrarme en los aspectos más escolares de esta materia, deberemos desviarnos de vez en cuando por carreteras secundarias, que no son estrictamente escolares o no se refieren únicamente a la Educación Física, para explicar y comprender la presencia y avatares de la Educación Física en el sistema educativo. El ocio, el deporte, la movilización del potencial militar, la educación de la salud, las actividades extraescolares, los juegos escolares, los recreos, las buenas costumbres, las identidades masculina y femenina, las luchas de clase, la regeneración de la raza, la moral,... acompañan, y a veces suplantán, a la Educación Física. Uno a veces se pregunta si esta materia tiene mil caras o recoge, bajo un solo nombre, mil realidades distintas.

Antes de nada, me gustaría distinguir dos sentidos de la Educación Física en cuanto tratamiento pedagógico que busca influir en el desarrollo de lo motriz y lo corporal.

Hay un sentido restringido, con el que nos referimos al área de Educación Física y a la asignatura del mismo nombre. Como otras materias del currículum, se ha constituido, a lo largo de la historia, en una pugna de intereses, visiones o teorías que se concretan, en cada momento histórico, en corrientes hegemónicas y otras, marginales. En la actualidad, el área de Educación Física está presente en nuestro país en el currículum de primaria y de secundaria, y cuenta para su desarrollo con tiempos, recursos y docentes específicos.

Por otro lado, en un sentido más amplio, podemos entender como Educación Física al conjunto de actuaciones, dispositivos, refuerzos y esfuerzos encaminados a incidir en lo motriz y lo corporal, en el conjunto del sistema educativo. En esta visión más amplia están también implicados los

docentes que no imparten la asignatura de Educación Física, la arquitectura escolar, la estructuración de los tiempos, las actividades extraescolares...

Si bien este artículo se centrará básicamente en el sentido restringido del término, quiero dejar constancia de que la escuela ejerce un papel importante en la construcción de lo corporal, más allá de los tiempos y espacios destinados a la asignatura de Educación Física. Más aún, alguna de las finalidades, generalmente implícitas, que la escuela ha tenido y tiene, se centran decididamente en el cuerpo como objeto y medio de transformación: control de las pulsiones, acomodo de los ritmos corporales a los ritmos culturales vigentes, asimilación de la moral imperante por la vía somática o la adquisición de las «maneras» propias de la clase y género. Por paradójico que parezca, así como ha sido una constante histórica la utilización de la Educación Física para otros fines, lo que Arnold (1991) ha denominado la educación «a través» del movimiento, la escolarización se ha desarrollado en buena medida como medio de adiestrar el cuerpo y todo lo que éste conlleva (Varela y Fernández-Uría, 1991). Desde esta perspectiva, no podemos considerar neutrales, respecto a la Educación Física, los horarios escolares, la (in)tolerancia al movimiento en el conjunto de las clases, la organización espacial de las aulas, la vestimenta escolar, los espacios o las normativas de orden e higiene. Las conexiones entre la Educación Física, la escuela y las ideologías, a pesar de no haber recibido atención suficiente en muchos tratados sobre educación y Educación Física, tienen ya un corpus teórico sólido que puede

iluminar mejor las relaciones de esta materia con su contexto escolar, social e histórico¹.

LA EXTRAÑA PERMANENCIA DE UNA MATERIA CONSTANTEMENTE CUESTIONADA

Una de las notas más reiteradas de la Educación Física, como área de conocimiento y de desarrollo profesional, es su baja consideración académica y laboral. Éste es un tema de discusión permanente entre el colectivo de docentes y académicos (Almond, 1989; Armour y Jones, 1998; Arnold, 1991; During, 1992; Fisher, 1998; Kirk, 1990; Menéndez et al., 1994; Siedentop, 1998). La minusvaloración es percibida con mayor intensidad en la práctica cotidiana que en los discursos pedagógicos y de política educativa, que eluden las contradicciones que en el aula y el centro escolar se hacen visibles. Aunque presente en casi todos los planes, se puede afirmar que esta presencia es casi unánimemente considerada de segunda calidad por padres, alumnado, administración y el profesorado en general. Si consideramos los horarios como termómetro de la consideración de una materia, la Educación Física ocupa lugares de cola. Partiendo de un tiempo semanal escaso, éste se puede reducir, y de hecho se hace, por múltiples causas: actividades «especiales», retraso en los programas de las materias «fundamentales», castigos por mal comportamiento, reducción del horario del especialista cuando accede a puestos directivos, lejanía de la instalación donde se desarrolla la clase...

(1) Ver, por ejemplo: BALL, 1993; BARBERO, 1993a y b; BOURDIEU, 1986; BROHM, 1978; ELLIAS y DUNNING, 1992; EVANS y PENNEY, 1993; FOUCAULT, 1978; HARGREAVES, 1986; KIRK y TINNING, 1990; KIRK, 1992a y 1998; MARTÍNEZ ÁLVAREZ y GARCÍA MONGE, 1997; MILSTEIN y MENDES, 1999; PASCUAL BAÑOS, 1995; PENNEY y EVANS, 1999; SAGE, 1993; SCHILLING, 1993; SPARKES, 1993 y 1996a; TURNER, 1989; VACA, 1995; VARELA, 1991; VICENTE PEDRAZ, 1997.

Pero, a pesar de ser una materia de bajo estatus, la Educación Física se ha mantenido como asignatura en casi todos los planes escolares de casi todos los países, al menos durante todo el siglo xx. Es asombrosa la capacidad para adaptarse a las reformas de muchos países y que siga perviviendo, cuando siempre se ve señalada con los anuncios de reforma, que, en efecto, a veces la han desplazado del currículum, como ha ocurrido en los últimos años, en Inglaterra o Suecia.

En España, a pesar de que la LOGSE ha afianzado el área, sigue siendo vulnerable en la práctica. Basta con observar los criterios por los que cada centro asigna dos o tres horas semanales, en primaria, para comprender que aún es concebida como un complemento que puede ser suprimido sin mucho perjuicio y que, en todo caso, depende del contexto en el que se imparta. Otra muestra de la fragilidad del área se vio, cuando era ministra de Educación Esperanza Aguirre, en la propuesta de reducir una hora de Educación Física, en 4.º de la ESO, para dedicar más tiempo a las humanidades². Un tercer ejemplo, también actual, es el de algunas propuestas de reorganización de las asignaturas para impartir toda la primaria en jornada única, que apuntan a que la Educación Física se imparta por las tardes, reservando la mañana a las de mayor exigencia intelectual.

Quizá como estrategia para sobrevivir, la permanencia de la Educación Física en los currículos escolares de los países occidentales, esconde una inmensa diversidad de concepciones sobre la aportación y formas de intervención de la materia. Aunque la variedad de manifestaciones de una misma materia, con constantes rede-

finiciones del área y de sus profesionales, no es privativa de la Educación Física, en ésta se han sucedido tales bandazos que serían muy escasos los elementos comunes que se podrían dar como característicos. Como señaló Proctor (en Kirk, 1990, p. 75), la Educación Física es una «materia amorfa» que recoge múltiples actividades con poca relación entre ellas. Llamar Educación Física, tanto a las tablas gimnásticas propias de la corriente neosueca, como a las experiencias de juego libre que nos presentan Imeroni y Margaira (1997), exige un paraguas excesivamente amplio que conecta más por lo que se tiene de diferente respecto al resto de las materias escolares, que lo que tienen de común entre sí. Pero, simultáneamente, a pesar de que la Educación Física en España, como veremos en páginas sucesivas, tiene una historia paralela a los hechos en los que se desarrolló, hay unas líneas extrañamente coincidentes que se repiten en distintos países: Australia (Tinning, 1992), Inglaterra (Kirk, 1990), Argentina (Ainsensstein, 1998 y Rozengardt, 1999), España (Barbero, 1995) o Brasil (Silva, 1999). Algunas de estas notas son la escasa consideración educativa, el bajo estatus, la reducida presencia en el horario escolar, el menor reconocimiento de sus profesionales, la vinculación con lo extraescolar, la manipulación política que sufre, su escaso desarrollo universitario... Podríamos decir que las distintas concepciones que se han recogido del término Educación Física, comparten más las condiciones en las que se ha gestado y desarrollado sus currículos que los propios contenidos y procesos docentes de éstos.

En claro contraste con la retahíla de valores educativos que se le atribuyen a la

(2) Para una reconstrucción de los hechos y documentos de la propuesta del Ministerio y de la reacción del colegio de profesores y licenciados de Educación Física, ver MARTÍNEZ DE HARO (1999). Entre otras cosas, es muy interesante para ver las justificaciones que expone el colectivo de docentes para argumentar la necesidad de la Educación Física escolar.

Educación Física en algunos textos, las causas de su presencia en el currículum escolar han sido más utilitarias que educativas (Williams, 1989). Entre las principales razones por las que se ha incluido la Educación Física están los aspectos médicos e higiénicos (incluyo aquí la compensación de la fatiga escolar), los militares y los de control social y moral. El conocimiento de las conexiones entre las distintas capacidades y, en especial, la repercusión del movimiento en la organización de las percepciones y el consiguiente incremento de aprendizajes «serios», provocó también una utilización para reforzar los contenidos y capacidades, tradicionalmente valorados, pero con medios novedosos en los que había una mayor actividad e implicación corporal.

Este primer acercamiento a la presencia de la Educación Física en el currículum escolar, nos lleva a buscar algunos referentes históricos que nos muestren los orígenes de las manifestaciones actuales y la evolución que, pese a todo, se puede constatar.

BREVE REPASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SIGLO XX

No trataré de hacer aquí una reconstrucción histórica de la Educación Física en nuestro país a lo largo del siglo, para lo cual es preferible acudir a otros textos que han buscado este objetivo con mayor sistematicidad y concreción. Aprovecho para destacar el extraordinario vigor con el que se han acometido estudios históricos sobre esta materia. Si durante muchos años la obra de Miguel Piernavieja era casi la única referencia a la que acudir, la última década nos ha proporcionado interesantes estudios que han permitido recuperar buena parte de la historia de los últimos cien años: la presencia de la Educación Física en la ILE (López Serra, 1998; Fernández Losa, 1999), la legislación del siglo xx (Bravo Be-

rrocal, 1995; Cambeiro Martínez, 1997; Pajarón, 1996; Pedrero Guzmán, 1991), la Educación Física y deportiva femenina (Carrero, 1995; Zagalaz, 1996), la Educación Física y el deporte escolar en el franquismo (Vizueté, 1996), la formación del profesorado (Álvarez del Palacio *et al.*, 1993; Chinchilla, 1991; Contreras, 1992 y 1993; Fernández Nares, 1993; Martínez Navarro, 1996; Romero Granados, 1992), el deporte en el siglo xx (García Bonafé, 1991; Lagardera, 1991). Una revisión breve pero muy clarificadora de la Educación Física en su conjunto a lo largo del siglo es la de Barbero (1995). Mención aparte requiere la obra de Pastor Pradillo que realiza un trabajo enciclopédico tanto en la reconstrucción de la Educación Física (Pastor Pradillo, 1997), como en la de sus fuentes documentales (Pastor Pradillo, 1995a).

De todos esos textos, y de muchos más, es deudor este artículo. Con ellos he podido armar algunas de las caras del puzzle poliédrico que es la historia. Sin embargo, he echado en falta un mayor acercamiento a las prácticas reales que se realizaban en los distintos ámbitos que se estudian. Las fuentes escritas, muchas de ellas oficiales, perduran con más facilidad que las prácticas escolares, dando la falsa impresión de que una y otra transitan por vías paralelas. Ya en 1898, Ricardo Rubio (en López Serra, 1998, p. 81) manifestaba la gran distancia entre los conocimientos que se manifiestan en congresos y periódicos profesionales y las prácticas que se desarrollan en las escuelas. Devís (1998, p. 47) alerta entre las diferencias entre la política educativa y la práctica, y Vázquez (1989, p. 177) expone el caso concreto de los cuestionarios de 1953. Sin negar el inmenso interés de los textos oficiales y pedagógicos para conocer las mentalidades de la época, carecemos de una historia de la vida cotidiana que con tanto ahínco se ha desarrollado en otros ámbitos. A falta de ésta, habrá que recurrir, como aboga Sparkes (1995), a otras fuentes para

entender la experiencia corporal y el pensamiento de los protagonistas de las historias. La correspondencia epistolar, la literatura, los diarios personales, las biografías, la fotografía o el vídeo,... son otras fuentes con las que podemos reconstruir esas historias. Aunque no coincide exactamente con el objeto de estudio de este artículo, el trabajo de Ana Pelegrín (1998) es un ejemplo extraordinario de reconstrucción de los juegos del repertorio tradicional, donde tiene cabida la erudición bibliográfica, los textos poéticos y literarios, las imágenes o la paciente recogida de testimonios orales. En un tono menor, pero de gran interés, Villán (1999) nos acerca los juegos infantiles de los años cincuenta, con todas las sensaciones que los rodeaban y que convierten el juego en mucho más que un acto motor.

UN SIGLO QUE ACABA Y QUE ANUNCIA AL QUE VIENE

LA ESCUELA CENTRAL DE GIMNÁSTICA

Los cortes cronológicos por décadas, siglos o milenios no suelen coincidir con los ciclos históricos. Como todo mojón, son algo arbitrario y los hemos de tomar sólo como referencia para podernos situar. Yo me voy a tomar una licencia aún mayor al afirmar que, para la Educación Física, el siglo XX comienza en 1883, fecha de la creación de la Escuela Central de Gimnástica, el primer intento de dar una formación específica al profesorado del área, en

este caso, al de secundaria. Será éste, el intento más serio de la época por homologarnos a las corrientes progresistas de nuestro entorno.

Se dan en esta iniciativa algunas de las características que acompañarán durante casi toda su historia la formación del profesorado del área: predominancia masculina entre el alumnado³, escasa cualificación académica para su ingreso (estudios primarios en este caso) combinado con requisitos de aptitud física y de edad (para las alumnas, sólo la última), separación entre teoría y práctica... Llama la atención que los primeros exámenes para alumnos libres, que se celebraron en el curso 1886-87, cuando no habían comenzado aún las enseñanzas oficiales, sirvieran para titular al profesorado que luego impartiría las materias. Un siglo después, cuando los Institutos Nacionales de Educación Física se preparan para la integración definitiva, en el sistema universitario, de las titulaciones de licenciado en Educación Física, los primeros cursos de doctorado tienen como objetivo que el profesorado de esos centros adquiera el grado de doctor.

Otras características que se repetirán en décadas posteriores es la brevedad de muchas experiencias, en este caso desde 1887 a 1892, y la excesiva fragilidad de los proyectos, defendidos casi a título individual y dependientes de las decisiones de muy pocas personas. A lo largo del siglo, veremos como unos planes siguen a otros sin apenas tiempo para madurar y, en algunos casos, ni para llegar a ver la luz⁴.

(3) 17 mujeres y 80 hombres, en los cinco años que estuvo abierto el centro (MARTÍNEZ NAVARRO, 1996, p. 147). PIERNABIEJA (1962) en FERNÁNDEZ NARES (1993, p. 109) establece 16 mujeres y 71 hombres, cifra que se repite en muchos de los trabajos consultados. Actualmente, la podemos definir como una profesión con un claro sesgo masculino, máxime si la comparamos con otras áreas educativas.

(4) Me pregunto si no será el mismo fenómeno que provoca que en algunos centros donde se imparte la especialidad de Educación Física, del título de maestro se hayan sucedido cuatro planes de estudio en los poco más de diez años de existencia de la titulación, frente a la permanencia, en esas mismas universidades, de planes anteriores a la LRU que mantienen licenciaturas tradicionales como Derecho, que desdeñan, para más sarcasmo, la normativa legal que a los demás se aplica.

Martínez Navarro (1996, p 126) atribuye los avances de iniciativa a los liberales de Sagasta, y sus trabas, y posterior cierre, a los conservadores. Sería de los primeros la promulgación, en 1883, de la ley que la creaba la aprobación, en 1886, del reglamento que regula su funcionamiento y su puesta en marcha en abril de 1887. Por contra, los períodos conservadores se corresponden con el parón inmediato a su creación, al volver Cánovas al Gobierno, a finales del 83, y su cierre definitivo, en 1892. El período en que la Escuela recibe su impulso coincide con el denominado *Parlamento largo*, 1885-1890, que constituye el momento de mayor apertura política de la época (García de Cortázar y González Vesga, 1994, p. 532). La supresión de la partida presupuestaria, que nunca había sido excesivamente generosa, determina su cierre en 1892. García Fraguas (1892, en Martínez Navarro, 1996: nota al pie 4.^a) reprocha a Cánovas del Castillo la eliminación de las treinta mil pesetas que tenía asignadas la institución, bajo el argumento de nivelación del déficit público, mientras mantenía una subvención de cien mil pesetas para las carreras de caballos. Tan sólo las cantidades y los nombres de los protagonistas resultan hoy anacrónicos.

Es algo insólito, sin embargo, que, a partir de 1888, se impartieran algunas enseñanzas mixtas (Martínez Navarro, 1996, p. 143). Por contra, la separación de sexos ha sido una constante, con breves y escasas experiencias, de la formación de docentes, de Educación Física, hasta 1977, cuando se hacen mixtas las enseñanzas del INEF de Madrid. La separación tan evidente entre la formación inicial para hombres y mujeres, que en realidad conforman dos profesiones dife-

rentes (Pastor Pradillo, 2000), refleja el valor de construcción de la identidad masculina o femenina como una de las finalidades explícitas de la Educación Física escolar. En todos los países es así y en algunos todavía perdura, como en Inglaterra (Scruton, 1995). Al igual que sucedió aquí, Sheila Scruton nos relata cómo la unificación del currículum escolar, de Educación Física, se hizo proponiendo, con pequeñas matizaciones, como universal el currículum vigente masculino con lo que las profesoras, y las niñas, sufrieron en mayor medida los cambios.

La Escuela Central de Gimnástica tiene como epílogo la Real Orden de 1 de septiembre de 1893⁵, en la que se establecen las cátedras de Gimnástica en los Institutos Provinciales. Esta orden menciona expresamente como aspirantes a los profesores salidos de la Escuela Central, pero también autoriza a la «habilitación» de personas que no tuvieran la titulación pero —por sus aptitudes y profesiones puedan desempeñarlas interinamente y sin adquirir derechos—, con lo que comienza un largo historial de intrusismo característico de la profesión (Fernández Nares, 1993, p. 45).

Pese a su efímera existencia, la creación de esta institución responde a un movimiento modernizador más amplio que, en las últimas décadas del XIX, permite que España admita una mayor presencia de lo corporal en la escuela. Según Vizuite (1997, p. 17) el desarrollo de la Educación Física viene condicionado por:

A) La democratización de la enseñanza, relacionada con la desaparición del Antiguo Régimen y con la pérdida de la influencia de la Iglesia en el campo educativo.

(5) PASTOR PRADILLO (1995b, p. 405) anota la fecha de 1 de agosto de ese mismo año como fecha de la RO y del 1 de septiembre la de su publicación en la *Gaceta de Madrid*, frente al 1 y 10 de septiembre de FERNÁNDEZ NARES (1993, p. 45).

B) El avance de las ciencias médicas, especialmente la Fisiología y la Anatomía, consecuente con la desaparición de los oscurantismos y la posibilidad de diseccionar y estudiar el cuerpo humano, sin temor a penas eclesiásticas.

C) El progreso en la formación de los ejércitos y la evolución de la ciencia militar, tanto en lo que se refiere a las técnicas de instrucción en orden cerrado, como la aparición del orden abierto o de combate, fundamentalmente basado en la preparación técnica y en el desarrollo de las capacidades físicas del combatiente.

En los tres ámbitos, España mantenía, según este mismo autor, un siglo de retraso respecto a los países europeos de su contexto. Esto explicaría nuestro desfase en la evolución de la Educación Física y la dependencia de corrientes externas. Como otros ámbitos de la ciencia y la cultura, la Educación Física ha sido deudora del pensamiento generado fuera de nuestras fronteras, que con gran frecuencia respondía a otras realidades culturales y antropológicas. Resulta paradójico que Amorós, el español que tuvo la influencia más importante en los movimientos gimnásticos del siglo XIX, desarrollara su escuela en Francia y sea considerado, desde el punto de vista de la Educación Física, como francés.

Antes de adentrarme en algunos aspectos del desarrollo de la asignatura en el siglo XX, me gustaría mencionar, tan sólo para tenerlos presentes en las descripciones y análisis posteriores, otros dos movimientos que están presentes ya a finales del XIX pero que tendrán una especial relevancia en el desarrollo posterior de la materia: la introducción del deporte y la influencia de la ILE.

LOS INICIOS DEL DEPORTE

El final del siglo XIX trae a nuestro país, con el mismo retraso que el industrialis-

mo, la introducción y extensión de los deportes. Como otra manifestación más del proceso de civilización, los juegos y luchas populares se transforman en los deportes que provienen, fundamentalmente, del mundo anglosajón (Elias y During, 1992). La fecha de referencia que marca Vizuete (1997) para la introducción del deporte es el asentamiento inglés de Río Tinto, en 1873. Los primeros clubes de fútbol, comenzando por el Recreativo de Huelva, fundado en 1889, están vinculados a las distintas colonias inglesas en nuestro país (Largardera, 1996, p. 165). Pastor Pradillo (1997, p. 180) resume como características comunes de esos primeros deportes su origen foráneo, la extracción burguesa o aristocrática de los practicantes, su implantación fundamentalmente urbana y su difusión ligada a acontecimientos internacionales, como los Juegos Olímpicos de 1896. Con estas características, es bastante claro que la mayor parte de la población queda al margen de su práctica hasta bien entrado el siglo XX.

Tampoco podemos ignorar que no hay un único modelo deportivo. Ya en sus inicios se establecen dos grandes líneas de participación en función de la clase social: la de los jóvenes obreros, que ven en el deporte una forma de ocupación del ocio, de manifestación de camaradería y de masculinidad; y la de la burguesía y aristocracia, que encuentra en el deporte y en los clubes deportivos un elemento de distinción y un medio de relación social con los iguales. Las actividades físicas en las que se implican ambos grupos son también distintas: los juegos de equipo, de cancha compartida, principalmente el fútbol, para los primeros, y actividades más individuales y con menos contacto corporal, por ejemplo tenis, esquí o hípica, para los segundos (Hargreaves, 1986, p. 57 y ss.; Barbero, 1991). También es evidente la diferenciación que se produce en las prácticas en función del género. Como otras

muchas actividades, el deporte se encuentra en una encrucijada entre lo que supone de liberación a las mujeres al conquistar espacios que antes les estaban vetados y lo que supone de sometimiento a un modelo globalmente androcéntrico. En todo caso, el siglo XX español tiene entre sus notas características la expansión del deporte que, en su particular relación con la Educación Física, tendrá una influencia notable en el desarrollo de ésta.

La introducción del deporte en la escuela sigue las mismas pautas de diferenciación que tiene en la sociedad. Olivera Betrán (1994, p. 246) explica que en Gran Bretaña existen dos sistemas de Educación Física: la gimnasia para el pueblo y los deportes para la burguesía, aunque luego serán reclamados por todos. Esto nos hace caer en el valor de la Educación Física, concretada luego en el deporte, como nota de distinción que explica por qué los colegios privados se anuncian resaltando lo accesorio y extraescolar –por ejemplo la existencia de equipos deportivos, actividades culturales o excursiones– y no destacando la calidad de enseñanza en materias «fundamentales». Las empresas educativas han comprendido el valor añadido de lo anecdótico y la distinción de lo superfluo. Tampoco es desdeñable la utilización que se ha hecho, de nuevo en colegios privados, fundamentalmente, de los «equipos del colegio» como medio de publicidad. Los relatos de alumnos de colegios privados, de los años setenta y ochenta⁶, tienen como notas características la subordinación de las clases de Educación Física a la selección y entrenamiento del o de los deportes en los que el colegio tuviera un mayor prestigio. Esto se extendía al material disponible y a las

instalaciones⁷. En todo caso, y lejos de ser una reliquia del pasado, la presente tendencia de pugna por el alumno-cliente permite ya ver a los colegios públicos anunciarse recurriendo a los mismos motivos: sala de informática, comedor, campos de deportes, actividades extraescolares... lo que incrementa el riesgo de que la Educación Física se confunda con lo extraescolar y se oriente más al reclamo que a la atención al desarrollo del currículum para todos.

Quisiera, para finalizar, matizar que la extensión de los deportes y la influencia de éstos en el desarrollo de la Educación Física escolar, presenta múltiples diferencias en función de la zona de España, la clase social o el género. Aunque ahora, cuando el deporte ha ocupado claramente el papel hegemónico que tenía la Gimnasia a principios de siglo, nos parece imposible imaginar un currículum de Educación Física sin deporte, éste es un contenido poco habitual, en la mayor parte de los programas, hasta la década de los 40. Sin embargo, ahora se encuentra bien asentado a pesar de que coexisten atribuciones antitéticas sobre él, como son las de sintetizar el individualismo, competitividad y culto a la eficiencia que caracteriza a nuestra sociedad con la socialización, colaboración o respeto al contrario.

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Dentro del panorama nacional, la Institución Libre de Enseñanza supone un avance importante, aunque su incidencia real en las aulas fuera menor que el interesante movimiento que refleja el BILE sobre la Educación Física, tanto escolar como extraescolar (Fernández Losa, 1999; López

(6) Según hemos recogido de nuestro alumnado al rememorar su paso por la escuela primaria.

(7) En los colegios de chicas, sin embargo, es frecuente también la utilización de la clase de Educación Física como un tiempo orientado a preparar la «función de fin de curso» que tiene un papel similar de distinción y excusa para la reunión social.

Serra, 1998). Hasta la Guerra Civil, casi todas las iniciativas que traten de dar a la Educación Física una mayor presencia y solidez en la escuela, empezando por la Escuela Central de Gimnástica, estarán encabezadas por institucionalistas. Su pensamiento pedagógico sobre la Educación Física tiene orígenes diversos y se fundamenta en una serie de ideas que, bien por influencia institucionalista o por otras vías, surgirán periódicamente a lo largo de todo el siglo. Destacaré, avanzando en la Historia, alguna de sus notas por la importancia que tendrá para el tema de este artículo. Además, me tomaré la licencia de mostrar algunos ejemplos de la presencia de esas notas.

La primera de ellas, encuadrada en el reformismo pedagógico que promueve la Institución, es el valor de regeneración de la raza que se atribuye a la Educación Física (López Serra, 1998, p. 99; Escolano Benito, 1993, p. 154). Consideran a la Educación Física como un medio excelente para desarrollar valores morales. Ya

hemos mostrado en otro sitio (Martínez Álvarez y García Monge, 1997), las relaciones entre las distintas orientaciones de la motricidad fomentada en cada época y sus valores, por lo que no me extenderé en este punto. Aunque la ILE tiene una gran confianza en la transferencia del vigor físico al vigor moral⁸, la vinculación entre la Educación Física y la moral no nace en esta época. Desde la Ilustración, hay un buen número de obras pedagógicas que relacionan específicamente ambos ámbitos⁹. Sin embargo, y dado que por influencia inglesa favorece la introducción del deporte en la escuela, resulta de interés conocer las tesis de José Ignacio Barbero (1990) sobre las alteraciones del pensamiento original de Thomas Arnold sobre la moral que los «cristianos musculares» asocian a las actividades deportivas que se promueven bajo su dirección. Para la ILE, el ejercicio físico actúa como antídoto de la pereza, estando especialmente presente en la ocupación del ocio. No olvidemos que muchos métodos de prevención de

(8) Por ejemplo, Aniceto SELA (1893), en LÓPEZ SERRA (1998, p. 112) afirma: «La primera garantía de una educación moral es una sana y viril Educación Física. Los ejercicios corporales son verdaderas lecciones prácticas de moralidad y virilidad».

(9) Algunos ejemplos de esta vinculación entre la Educación Física y la moral en tratados pedagógicos desde finales del XVIII a finales del XIX son: Jean-Augustin AMARDU RIVIER: *La gimnástica o escuela de la juventud: tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral*. Madrid, Imprenta de Álvarez, 1807 (traducida del francés). Josefa AMAR Y BORBÓN: *Discurso sobre la educación física y moral de la mujer*. Madrid, Cátedra, 1994 (ed. orig., 1790). Francisco de AMORÓS Y ONDEANO: *Manual de educación física, gimnástica y moral*. Madrid, 1839 (ed. orig., 1830). Anónimo (s. a.): *De l'éducation physique à morale des femmes*. Bruselas, 1779, citado por AMAR Y BORBÓN (1994, p. 263). ANÓNIMO (s. a.): *De l'éducation physique à morale des enfants des deux sexes*. París, 1785, citado por AMAR Y BORBÓN (1994, p. 264). L. HERVÁS Y PANDURO: *Idea dell'universo*. Coseno, 1778. En el tomo primero se habla de la Educación Física y moral. Citado por DEVIS (1994, p. 263). Vicente NAHARRO: *Descripción de los juegos de la infancia, los más apropiados a desenvolver sus facultades físicas y morales y para servir de abecedario gimnástico*. Madrid, Fuentenebro, 1818. J. DE OLAVARRÍA: *Memoria dirigida a S.M. sobre el medio de mejorar la condición física y moral del pueblo español*. Madrid, 1834. ROUSSEL: *Système physique et moral de la femme*. BRACHET: «Études du physique et du moral de femme». Recogidos ambos por LAQUEUR (1994, p. 25) como un libro y un capítulo de otro que se editan en la Ilustración.

José Luis PASTOR PRADILLO (1997, p. 139) menciona que, en torno a 1860, uno de los temas previstos para el doctorado de la Universidad de Madrid fue *¿cuál es la Educación Física y moral más conforme a los grandes destinos que le ha confiado la divina providencia?*, sobre el cual versan los discursos solemnes de investidura del grado de doctor de la Facultad de Medicina. Cita la referencia bibliográfica completa de los discursos, todos con el mismo enunciado, de Nicolás ÁVILA TORO (1866); Francisco MELÉNDEZ Y HERRERA (1866); Antonio GÓMEZ TORRES; Eduardo BELTRÁN Y RUBIO (1863); y Ángel MEDINA Y PULIDO (1861).

conductas delictivas tienen, aún en la actualidad¹⁰, los juegos y deportes como eje de su oferta de actividades. Las excursiones y las colonias no sólo servirían para extender la presencia escolar sin los riesgos de la sobrecarga intelectual que se denuncia en la época. El ejercicio, en especial el juego al aire libre frente a la gimnasia en lugares cerrados, era considerado también como un factor de consolidación del carácter (Ricardo Rubio en Fernández Losa, 1998, p. 183). En este respecto, es palpable la influencia alemana de los filantropistas. En 1906 escribía Sluy en el núm. 555 del BILE:

Basedow entró de lleno en la teoría del endurecimiento; organizaba ejercicios de resistencia al frío, al calor, al hambre, a la sed, al sueño; algunas veces hacía que sus alumnos durmiesen sobre una tabla, les obligaba a permanecer en la oscuridad, en aislamiento en sitios desconocidos, para enseñarles a no tener miedo a nada y a encontrar su camino (Betancur y Vilanou, 1995, p. 199).

Aún podemos contemplar, en un centro heredero del institucionalismo, el Colegio Estudio, de Madrid, esta misma búsqueda del robustecimiento moral por medio del robustecimiento físico. El Colegio Estudio, fundado tras la Guerra Civil por quien fuera la última directora del Instituto Escuela, Jimena Menéndez Pidal, mantiene entre sus tradiciones que la clase de Educación Física se imparta, todo el año y bajo cualquier condición cli-

mática, en pantalón corto, sin camiseta en caso de los niños, con ella si son niñas¹¹.

La segunda nota, tampoco original de la ILE, es que la Educación Física escolar va de la mano de los estudios médicos y fisiológicos que proliferaban en Europa. Las tesis higienistas que defiende la ILE conllevan una mayor consideración de los ritmos corporales, con introducción de tiempos de descanso, recreos y ejercicios corporales para combatir el *surmenage* intelectual. La consideración de la enseñanza como una cuestión científica, en consonancia con la separación cada vez más evidente entre la Iglesia y los ámbitos del saber, llama a un buen número de personas con formación médica. En el plano europeo, el comienzo de siglo nos ofrecerá entre los adalides de las nuevas corrientes pedagógicas a personas provenientes de la Medicina como Claparède, Decroly, Montessori... No obstante, desde antes se va gestando esa idea médico-higiénica de la Educación Física que en nuestro país tiene una referencia pionera en el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*¹² de Pablo Montesinos, también médico, por cierto.

De nuevo se impone la presencia del saber médico como una de las fuentes principales de configuración del área. Barbero (1993a) explica admirablemente las relaciones entre el saber médico, la ideología y la construcción del saber en Educación Física. La vinculación entre la Educación Física y la higiene tiene una historia extensa. Para algunos es ésta, junto con la militar, la

(10) Algunos de los más conocidos, como *Asociación Deporte y Vida* o *Asociación de deportistas contra la droga*, tienen como objetivo alejar a los jóvenes de la droga por medio de una práctica deportiva con la que, a la vez, se ocuparía el pensamiento con actividades que le distraigan de la droga («quien evita la tentación, evita el peligro»), se fortalecería la moral y el autocontrol corporal («los deportistas son gente sana») y se rodearía de compañeros que no ejercen las malas influencias habituales en su entorno («quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija»).

(11) Informante, Camino Castañeda Martínez, profesora de Educación Física del colegio Estudio en el curso 98/99.

(12) Ver MONTESINOS (1992), especialmente pp. 173 y ss.

justificación más reiterada de la Educación Física. La presencia de médicos como teóricos también ha sido notable. La formación inicial de los profesionales de Educación Física en España ha contado, desde 1883, con asignaturas relativas al saber médico. Esta perspectiva ha convivido con otras, aunque se ha vuelto muchas veces a ella por su mayor estatus y repercusión social al que está asociada.

Pero la higiene, y aquí se cierra un círculo, no busca únicamente la salud corporal, sino que se entiende como reflejo de la salud moral. Vigarello (1991) describe la obsesión por la limpieza que se desata en la Europa de mediados del siglo XIX, como un reflejo de la lucha contra el desorden moral de los pobres. La escuela recibe también el influjo de esta corriente en forma de manuales de higiene y economía doméstica, que vienen a sustituir, en cierto sentido, a los manuales de urbanidad. Según Guereña (1997, pp. 480-481) los manuales de urbanidad se editan desde finales del XVIII hasta los años treinta del siglo XX, pero menciona las fechas de 1848-1856 y de 1883-1889, como la «edad de oro». Se añade, a final de siglo, el apogeo de los manuales de higiene y economía doméstica; entre 1878 y 1908 se contabilizan 45 títulos aprobados frente a trece entre 1848 y 1878. En estos manuales, la higiene, la moral y el control y presentación de lo corporal están íntimamente conectados.

Los estudios sobre el horario escolar (Escolano, 1993; Viñao, 1997 y 1998) muestran que, a partir de la Restauración, existe una gradual conciencia de la necesidad de intercalar tiempos de menor exigencia intelectual, destinados a compensar la fatiga escolar. Los cambios se instauran tanto en el calendario anual, mediante la introducción de las vacaciones escolares, como

en la jornada escolar, mediante los recreos y tiempos para ejercicios corporales. Según Escolano, las vacaciones y recreos se establecen por la confluencia de las corrientes higienistas y las reivindicaciones laborales del profesorado, lo que explicaría que se aplicaran antes en secundaria, debido al mayor prestigio y poder, que en primaria. Tal vez sea ésta la razón de que las vacaciones escolares de secundaria sigan siendo más prolongadas que las de primaria.

La confección de los horarios semanales nos da una buena muestra de cómo se concibe la Educación Física, desde la perspectiva de la curva de la fatiga. Buen ejemplo de ello es el plan de 1900, de García Alix, que oferta Educación Física durante los seis cursos de Bachillerato, a la que reserva, junto a los trabajos manuales y las excursiones, todo el horario de tarde. Estas concepciones de la Educación Física, que relegan la asignatura a un desfogue, han estado presentes durante todo el siglo, sobre todo cuando no ha habido profesorado específico del área o cuando éste no ha tenido el peso suficiente para poder decidir en la organización del centro. Una distribución de horario típica era la de situar las asignaturas medianamente difíciles en las primeras horas de la mañana, después las más fuertes, pasar a las más fáciles y acabar con juegos espontáneos o ejercicios corporales (Viñao, 1998, p. 78). Un argumento aún citado es la dificultad, a veces la imposibilidad, de impartir una clase, por ejemplo de Matemáticas, al final del horario lectivo. Lo que no se tiene en cuenta es que la ubicación horaria también condiciona fuertemente las clases de Educación Física, permitiendo unos contenidos, metodologías y aprendizajes y no otros¹³.

La tercera influencia de la ILE es la presencia de la naturaleza y lo extraescolar en su concepción pedagógica. Esto llevará

(13) A este respecto, cualquier especialista conoce, al poco tiempo de comenzar el curso, el tipo de actividades en que consiste la clase precedente por la manera en que «bajan al gimnasio» y encara sus propuestas el alumnado.

a introducir dos prácticas especialmente significativas dentro del conjunto global de sus planteamientos pedagógicos: las excursiones y las colonias escolares. Ambas son importaciones de lo que hacían en Europa los movimientos más progresistas de la época. La preferencia de la naturaleza se extiende también al juego al aire libre, frente a las prácticas más mecanicistas de la gimnasia. Resulta de gran interés el intento por extender la escuela más allá de los muros de su recinto, permitiendo no sólo una ocupación del tiempo de ocio sino unas relaciones personales entre alumnos, y de éstos con los profesores que, difícilmente, se dan en el marco más regulado del aula. Todavía hoy, una de las valoraciones más repetidas de las clases de Educación Física es la posibilidad de establecer vínculos más personales que en otras materias y quizá esto sea la causa por la que se propone, en muchos casos, a los docentes de Educación Física como los profesores responsables en excursiones y viajes de estudio. Tal vez resulte anecdótico, pero importantes períodos de la formación inicial en Educación Física se han hecho en régimen de internado.

Es de destacar que la Institución se desmarcara claramente de la otra vía que parte de la «vuelta a la naturaleza»¹⁴, que se manifestaría en la orientación de la gimnasia escolar hacia la formación militar como ocurrió a principios de siglo en Francia (Holt, 1995, p. 269) o con los batallones escolares, que en España fueron fuertemente criticados por la ILE y tuvieron escasa repercusión (López Serra, 1989, p. 25). Algo más avanzado el siglo, esta vía cristalizaría en grupos de marcado carácter político como los grupos fascistas del tipo juventudes hitlerianas o equivalentes de otros muchos países.

TRES ETAPAS PARA UN SIGLO

Con estos antecedentes, y otros muchos que sería prolijo tan siquiera enumerar, nos adentramos en el siglo XX, una centuria que, pese a todo, hará crecer a la Educación Física escolar y a sus profesionales hasta niveles que nunca se habían conocido. En modo alguno se puede hablar de una progresión pausada sino que pasa, como el conjunto de la nación, por numerosos avatares. Para algunos autores, como Delgado (1995, p. 44), la historia de la Educación Física en este siglo, especialmente lo que respecta a la formación de su profesorado, está más ligada a las leyes del deporte que las que regulan la educación. También Bravo Berrocal (1995, p. 141) señala, además de la creación de la Escuela Central de Gimnástica, de 1883, las leyes del deporte, de 1961 y de 1980, como los hitos de la Educación Física.

Personalmente, yo me decantaría por dos fechas clave, aún sabiendo que otras muchas pueden tomarse como referencia y que ninguna acota por completo los hechos históricos. La primera, la Guerra Civil, es una referencia ineludible de nuestra historia, que tuvo una repercusión muy particular en la educación y en la Educación Física. La segunda es algo más difusa, los años centrales de los ochenta.

PRINCIPIOS DE SIGLO HASTA LA GUERRA CIVIL

Con la Guerra Civil no sólo desaparecen evidentes progresos que nos acercaban a Europa sino que se desaprovecha, posiblemente, el intento más serio de dignificar y profesionalizar la formación de maestros y maestras, colectivo

(14) La naturaleza ha sido una de las constantes históricas de la Educación Física, con antecedentes de indudable influencia como Rousseau o Jahn.

especialmente perseguido en la guerra y postguerra¹⁵. La Segunda República, bajo la influencia de los institucionalistas, haría un esfuerzo por integrar la Educación Física en la escuela, cambiando el corte militarista que había adquirido en la Dictadura de Primo de Rivera. Esta necesidad de hacer desaparecer concepciones anteriores obliga, según algunos autores, a tomar decisiones contradictorias con la mayor valoración de la Educación Física como fue la sustitución, académicamente a la baja, de la asignatura por Juegos y deportes en el Plan de Bachillerato de 1934.

Entre sus más destacados aciertos se encuentra el plan profesional de 1931¹⁶, que todavía es tomado como referencia de formación inicial. Otra iniciativa de gran visión, aunque desgraciadamente de reducido calado práctico, fue la Escuela Nacional de Educación Física *San Carlos*, en Madrid, creada en 1933 como una iniciativa conjunta entre la Facultad de Medicina y de la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Este centro tuvo como peculiaridades su plena integración en la universidad y la doble dependencia del saber médico y del pedagógico. Como otras instituciones que han formado profesionales de Educación Física, también exige para su acceso el doble requisito de edad¹⁷ y de superación de una prueba de condición física. Aunque el centro continuó más allá de la Guerra Civil, hasta la ley de cultura física y deportes de 1980, no satisfizo las expectativas que generó y se convirtió en un apéndice sin mucha importancia de la Facultad de

Medicina, desvinculado de la orientación pedagógica con la que se proyectó.

No toda esta etapa tiene los mismos aires que la experiencia republicana. Las convulsas décadas del inicio de siglo suponen continuos cambios. Baste decir que los planes de las Escuelas Normales se suceden casi sin solución de continuidad: 1898, 1900, 1901, 1903, 1908, 1914. En ellas, al igual que en las normativas de los niveles primario y secundario, la Educación Física, o sus correspondientes denominaciones, tienen también un peso variable, cuando lo hay. No habrá ninguna institución específica de formación del profesorado de Educación Física hasta la creación, en 1919, de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo que, a pesar de formar parte de la institución militar, tiene una cierta vocación de formar al profesorado (sólo masculino). Dejando aparte otros intentos por influir en la Educación Física civil como la Cartilla Gimnástica Infantil o los cursos para preparar inspectores (Chinchilla, 1995), entre 1926 y 1928 se imparten cuatro cursos que forman a 124 maestros de primaria (Fernández Nares, 1993, p. 191).

Entre el período de cierre de la Escuela Central de Gimnástica y la creación de la Escuela de Toledo, la única forma de titularse como Profesor de Gimnástica será el examen libre (Pastor Pradillo: 1997, pp. 356 y ss.). Otra vía de formación para el profesorado de primaria a fin de incrementar la reducida o nula formación inicial, fueron los cursos de perfeccionamiento que se desarrollan, entre 1917 y 1930, por todo el país. La mayoría de ellos

(15) Recoge GUZMÁN (1986, p. 181) que el 27 de noviembre de 1937 se dicta una orden por la que se acuerda que no se publiquen en el Boletín Oficial del Estado, como se venía haciendo, los nombres de los maestros depurados, pues su número, 50.000 hasta el momento, colapsaba por completo el espacio disponible.

(16) Este plan incluye Educación Física y Juegos infantiles como materia obligatoria en el 3º curso, según algunos autores (ÁLVAREZ DEL PALACIO et al., 1993: nota al final núm. 32; PASTOR PRADILLO, 1997, p. 302) y *Fisiología e Higiene* en 2.º según otros (PERALTA ORTIZ, 2000, p. 74; PUIG, 1998, p. 40).

(17) En esta ocasión, entre 20 y 35 años (FERNÁNDEZ NARES, 1993, p. 138).

se realizaron en el período de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930). De los 211 cursos que desde 1912 contabilizan Molero Pintado *et al.* (1994, en Pastor Pradillo, 1997, pp. 434-435), 56 corresponden a Educación Física en exclusividad o compartidos con Educación Musical y Plástica. Esta asociación de la Educación Física con la Educación Musical y Plástica, formando un área «expresiva», la veremos más tarde en el plan profesional del 31, en la ley del 70 y también en la mayor parte de los departamentos de las universidades españolas que surgen con la LRU.

DE LA POSTGUERRA A LOS AÑOS OCHENTA

Aún sin acabar la Guerra Civil, el régimen franquista imprime un cambio importante en la consideración y utilización de la Educación Física, que adquiere de nuevo un fuerte tinte militar y de regeneración de la raza (Pajarón Sotomayor, 1996, p. 476). Pese a que autores como Manuel Guzmán opinen que el franquismo no tuvo una política educativa clara sino que fomentó un abandono de la escuela pública en manos de la enseñanza privada religiosa, que fue quien dictó la política educativa (Guzmán, 1986, p. 182), sí hubo un claro interés en controlar la Educación Física, que se convirtió en una de las herramientas propagandísticas e ideológicas del Régimen.

No se puede hablar de Educación Física en este período sin contar con el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, instituciones que la controlaron tanto es-

colar como extraescolarmente (Sáez Martín, 1988). La ley de 16 de diciembre de 1940 encomienda al Frente de Juventudes y a la Sección Femenina, la ordenación y docencia de la Educación Física en todo el país. Con ellos, la ligazón entre Educación Física, ideología y moral, que como vimos tiene vinculaciones históricas, se vuelve a estrechar. La encomienda se extiende desde la formación del profesorado del área, a su dependencia administrativa de la Secretaría del Movimiento o la confección de los programas para las diferentes etapas. Aún formando parte del sistema educativo, mantuvo un alejamiento claro del funcionamiento habitual de las escuelas.

Dejando a un lado el contenido de los programas, que responden a un concepto de educación y de Educación Física que nos queda alejado, la aplicación de éstos vuelve a chocar con una realidad escolar en las que el bajo prestigio del área y la insuficiente formación de la mayoría del profesorado¹⁸ hace inviables las aspiraciones más modestas. Además, muchas de las normativas van dirigidas únicamente a la escuela pública sin afectar a la privada.

La ley de educación primaria de 1945 refleja ese interés prioritario que los ideólogos del Régimen otorgaban a la Educación Física al considerarla entre las materias formativas¹⁹ del plan de estudios, junto a otras como Religión o Formación del Espíritu Nacional, Historia o Lengua Nacional. Como se ve, todas ellas son consideradas vías para el adoctrinamiento moral y la configuración de la realidad desde la óptica de los ganadores de la guerra. Sin embargo, pese a esta

(18) Para conocer algunas de las múltiples formas de titularse en el área, consultar FERNÁNDEZ NARES (1993), PRADILLO (1997) o ZAGALAZ (1998). Como nota general, hay que decir que conviven simultáneamente muchas vías de formación, desde algunas rigurosas hasta cursillos de poco más de un fin de semana, sumando más de 40 en los últimos años del franquismo (GARCÍA FERRANDO, en BARBERO, 1995, p. 33).

(19) Las otras dos categorías de asignaturas eran Conocimientos Instrumentales y Materias Complementarias.

mayor consideración legal, en la práctica no se elevará el prestigio educativo ni social del área. Posteriormente, en la ley de 29 de abril de 1964, la Educación Física pasa de nuevo a la categoría de «especial», engrosando las materias conocidas como «marías».

Cabe destacar en esta apretada síntesis que, en parte por afán propagandístico del Régimen y en parte por que cuadraba bien con la visión de la juventud que tenía, las actividades extraescolares adquieren una importancia grande. No sólo los campamentos o las excursiones (la ley del 45 considera como escolares algunas actividades al aire libre) sino el deporte escolar, adquiere un peso significativo y forma parte de la dinámica escolar. Con la implantación y desarrollo de las Universidades Laborales, y tal vez debido al régimen de internado de dichas instituciones, la iniciación deportiva adquiere una importancia central en toda la organización de estos centros.

Un período tan largo como el que propongo aquí tiene, lógicamente, puntos de inflexión que podrían considerarse puntos de corte. El que más autores señalan es 1961 (Bravo Berrocal, 1995; Pastor Pradillo, 1997; Vázquez Gómez, 1989, p. 177), fecha de la Ley de Educación Física, conocida como Ley Elola, en la que se aprecian los cambios que también en la política general va teniendo el Régimen. A partir de esta ley se creará el INEF de Madrid, inaugurado en 1967, que permitirá dar algunos pasos hacia la separación del Frente de Juventudes y hacia la licenciatura. En el curso 75/76 entra en funcionamiento el INEF de Barcelona. La Educación Física se irá desvinculando, lentamente, de la orientación y situación que le había impreso el régimen franquista. Pero todo esto no ocurrirá hasta más adelante y, en algunos casos, serán otras las instituciones que lo culminen.

En primaria también se produce en este período un antecedente importante al

establecerse la figura del maestro especialista, aunque acabaría, como otras iniciativas, constituyendo un hecho aislado que no consiguió consolidar un cuerpo estable de especialistas ni extendió entre los generalistas los conocimientos suficientes que les permitieran encargarse dignamente del área. A raíz de la Ley de Educación Física, de 1961, se convocaron 8 cursos, entre 1966 y 1969, que titularon a casi 600 maestros (Fernández Nares, 1993, p. 192). A esto se unió una Orden Ministerial que crearía 432 plazas, distribuidas por todas las provincias españolas. Con la ley de educación del 70 se volverían a convocar cursos de especialización y plazas de maestros especialistas aunque quedarían, a partir de 1979, en la situación de «a extinguir» (ibid., p. 194).

DE LOS OCHENTA A LA ACTUALIDAD

No hay aquí una única fecha que podamos marcar como referencia, sino que toda la década está salpicada de pequeños actos encadenados que forman una base esperanzadora de cambio, hasta donde éste es posible. Esta década se completa con la siguiente en la medida en que será en los noventa cuando finalicen algunos procesos iniciados en esta fecha.

En 1980 se estrena, con la promulgación de la Ley de Cultura Física y Deportes, la década que supondrá un cambio de rumbo que, sin poderse desgajar de su pasado inmediato y remoto, resitúa la Educación Física dentro del panorama educativo y en la sociedad en general. Esta ley reconoce universitario el primer y segundo ciclo de los estudios que se cursan en los INEF, aunque todavía utilizando la fórmula de «equivalente a licenciado». Hay que esperar a 1992, por medio del Real Decreto 1423/1992, de 27 de noviembre, para que se produzca una completa incorporación a la universidad de la licenciatura de Educación Física.

Cambios profesionales

En primaria quedan, a mediados de los ochenta, pocos de los maestros especialistas que se habían habilitado entre el 65 y el 75. Como ha pasado en otros momentos, para muchos docentes la especialización en Educación Física no fue sino el camino más rápido para acercarse a los destinos deseados. Ni el bajo estatus del área ni la concepción fuertemente arraigada de que ser docente del área requiere juventud y plenitud de facultades físico-acrobáticas²⁰, ayudan mucho a la permanencia del profesorado. En el curso 83-84, la *ratio* de centros escolares por cada maestro-especialista era de 8,6, en centros públicos y 1,2, en centros privados (Vázquez, 1989, p. 192, sobre datos de J. Crespo Berisa, 1986), lo que en la práctica quiere decir que casi todas las clases de Educación Física de los centros públicos las daban maestros generalistas mientras que en los privados era una nota de distinción que se complementa con unas instalaciones por lo general mejor dotadas, aunque orientadas en muchos casos a la práctica y exhibición del «deporte del colegio» tal como comentamos páginas atrás.

Sin embargo, el interés por la Educación Física en el ámbito social es cada vez más evidente²¹ y también se manifiesta un fuerte movimiento en el plano escolar. Ante la carencia de profesorado, en los años ochenta se da un fenómeno curioso que muestra, por un lado, la presión social

favorable y, por otro, la indefinición del área entre lo escolar y lo extraescolar, así como la situación anómala de sus profesionales: algunos colegios comenzaron a contratar, con pago a cargo de las APA o de los ayuntamientos, profesores de Educación Física que cubrieran al menos la etapa superior de EGB²² (Barbero, 1995 p. 36). En muchos casos, estas plazas las ocuparon personas ligadas al deporte pero sin formación pedagógica alguna.

A partir de 1986 se vuelven a convocar cursos de especialización en Educación Física para profesores de EGB (Orden de 23 de junio de 1986), que al principio fueron dirigidos al profesorado en activo y luego se abrieron también a titulados de otras especialidades aunque no estuvieran trabajando. También aquí la habilitación se hizo mediante cursos de desigual duración e intensidad y si bien en un principio se justificaron por falta de suficientes titulados de las nuevas especialidades de los centros de Formación del Profesorado de EGB, que se implantaron a partir de 1989²³, han continuado hasta la actualidad. Devís (1998, p. 56) denuncia la descoordinación evidente entre el apresuramiento para habilitar profesorado y la formación de especialistas en las escuelas y facultades. Este autor asemeja este proceso a las reconversiones industriales que en la década de los ochenta se suceden en nuestro país y que recolocan a obreros de sectores excedentarios.

(20) Un documento histórico de interés para rastrear lo profundo de estas creencias se puede consultar en SÁNCHEZ AGUSTÍ (1999). Para un estudio contemporáneo de las concepciones de los docentes de Educación Física sobre la identidad profesional ligada a su eficacia corporal, ver SPARKES (1996b).

(21) Para una aproximación a la evolución del fenómeno, se pueden consultar los estudios de GARCÍA FERRANDO. Ver, por ejemplo, el de 1991 que recoge la serie de 1980, 1985 y 1990.

(22) Aún sin un contraste suficiente, me atrevo a dar veracidad a los comentarios verbales que se me han hecho sobre la posible influencia de las exigencias cada vez mayores que estaban introduciendo algunos profesores de los institutos. Así, una de las causas por las que se pidieron especialistas en los últimos años de la EGB era para acomodarse a lo que se estaba pidiendo en BUP.

(23) CONTRERAS (1995) ofrece una aproximación a la génesis de las directrices comunes de la especialidad de Educación Física que da el Consejo de Universidades.

La implantación de la figura del especialista en Educación Física, desde el 1.º curso de primaria que instaura la LOGSE, en 1990, desata una auténtica fiebre por esta especialidad, tanto entre quienes tienen que cursar una carrera universitaria como entre los titulados en paro o el profesorado en activo. La mejora de destinos en algunos casos y la posibilidad de readscribirse y no ser suprimido en los numerosos cierres de unidades que se anunciaban por la bajada de la natalidad, animan a muchos docentes de la enseñanza pública a habilitarse. Lo mismo está sucediendo, años más tarde, en la enseñanza privada cuando se ha exigido la presencia de especialistas por lo que la adquisición de la habilitación es una manera por la que los trabajadores aseguran su puesto.

Como han estudiado varios autores (Romero, 1995; Pastor Pradillo, 1996), tampoco la estructura universitaria garantiza una profundización suficiente pues, junto a planes donde la Educación Física tiene un peso muy notable, hay otros donde ha sido claramente utilizada para la captación de alumnado y crecimiento de áreas más poderosas. Recuérdese que la mayor parte de los planes de estudio de las escuelas universitarias se confeccionaron con el profesorado del área en una situación laboral precaria o de reciente incorporación al funcionariado y, dentro de éste, a los estamentos más bajos. En todo caso, opina Devís (1998, p. 57) muchos programas y formadores de los especialistas de primaria, bien en cursos de habilitación o en los cursos formales de las distintas especialidades, han seguido un modelo

eficientista y basado en el deporte reproduciendo el modelo de secundaria más que instaurando una forma específica de entender la materia para primaria. Esta orientación hacia secundaria, bien por aspiraciones profesionales o por mayor afinidad con la enseñanza en la adolescencia, se manifiesta de nuevo cuando, acogéndose a la transitoria 4.ª de la LOGSE, muchos de los maestros que se habían ocupado de la etapa superior de EGB, se pasan a los centros de ESO para impartir el primer ciclo. Entre los testimonios orales que he recogido destacaba la dificultad que anticipaban de dar clase a niños de seis o siete años, para lo que tendrían que modificar contenidos y métodos en un grado que les parecía muy costoso²⁴. Efectivamente, para los maestros que se quedaron, el impartir clase a los primeros cursos de primaria o en Infantil ha supuesto una necesaria actualización a la que no siempre han sabido responder los centros de formación inicial ni permanente. Así como la etapa superior de EGB se podía sustentar con un modelo muy similar al de secundaria, éste fracasa estrepitosamente cuando se aplica en cursos inferiores.

También para la secundaria los años ochenta son un período de lucha por la cualificación profesional que tiene sus frutos en la situación actual. Hay que hacer notar que la movilización del profesorado del área tuvo que superar la desvalorización social y la precariedad laboral²⁵ en la que se encontraba el colectivo, para hacerse oír en los lugares de decisión. Las reivindicaciones cuajan en las primeras convocatorias para los dos cuerpos de

(24) Tal vez sea anecdótico por lo limitado de mi conocimiento pero, en Palencia, la totalidad de los docentes que se readscribieron al primer ciclo de la ESO eran varones. También en la misma provincia, en todos los centros en los que había dos especialistas, una maestra y un maestro, la distribución por cursos se hacía, no sé si conscientemente, por sexo: los cursos inferiores para la maestra y los superiores para el maestro.

(25) Ver FERNÁNDEZ NARES (1993, p. 99 y ss.). Entre otros datos, recoge que mientras que el sueldo de un profesor agregado de Bachillerato es de 36.552 pts., en 1977, un titular de Educación Física sólo cobra 12.531.

docentes de las Enseñanzas Medias (OM de 25 de marzo), oposiciones que se llevaron a cabo en el verano de 1985. A partir de ahí, los claustros comienzan a integrar a profesores del área en igualdad de derechos, si bien la plena normalización y aceptación tardaría unos años más. Por ejemplo, hasta el verano de 1995 no se realizan oposiciones para adquirir la condición de catedrático.

En paralelo, los docentes universitarios del área consiguen también su integración en los cuerpos docentes universitarios, siendo las escuelas universitarias de educación las pioneras de esta transformación²⁶, por delante de los INEF. Las primeras plazas de profesores titulares de es-

cuela universitaria se convocan en 1985 y las de catedráticos de escuela universitaria, en 1992. Hasta 1999 el área no ha tenido ningún catedrático de universidad²⁷.

En la actualidad, la universidad tiene tan sólo dos puntos que deben ser solucionados para una plena integración. El primero es la desproporción de los distintos cuerpos, algo propio del proceso de cualificación en el que estamos todavía inmersos. En la tabla siguiente podemos ver, a fecha 3 de febrero de 2000, la distribución del profesorado numerario de las universidades públicas, en los distintos cuerpos universitarios de las dos áreas a las que se adscriben las asignaturas de Educación Física²⁸:

Área	Catedrático de universidad	Titular de universidad	Catedrático de escuela universitaria	Titular de escuela universitaria	Total
Didáctica de la expresión corporal	1	14	15	142	172
Educación Física y deportiva	2	42	1	33	78

El segundo de los aspectos es la situación de algunos INEF que no acaban de integrarse definitivamente en la estructura universitaria, aunque sí lo estén los estudios que imparten. Su situación laboral es bastante incierta debido a su pertenencia a cuerpos de funcionarios o contratados de las Comunidades Autónomas en vez de a los cuerpos universitarios, situación heredada de la vinculación de los centros de Educación Física al aparato político del régimen franquista pero que ha seguido

desarrollándose bajo políticos demócratas de todos los partidos.

Relacionado con la integración de los centros de formación de los profesionales de Educación Física, se ha agudizado en los últimos años el conflicto entre las facultades y escuelas universitarias, por un lado, con los institutos de Educación Física y facultades de Actividad Física y Ciencias del Deporte. A pesar de compartir bases epistemológicas y muchos problemas comunes, no se ha llegado todavía a una

(26) Para una narración de los avatares de la integración en los cuerpos universitarios, ver VILLADA HURTADO (1992).

(27) Los anteriores provienen de las facultades de Medicina, no de centros específicos de Educación Física o de Formación del Profesorado.

(28) Fuente: web del Consejo de Universidades actualizada al 3 de febrero de 2000.

fórmula definitiva que permita, no ya sólo una convivencia sino una colaboración fructífera. La división, que aparte de motivos históricos encuentra alguna explicación en los discursos que orientan a cada una de las instituciones (Tinning, 1996), se refleja también en la diferente adscripción de área que tiende a escoger el profesorado en función del centro en el que esté. En líneas generales, Didáctica de la expresión corporal, para los primeros, y Educación Física y deportiva, para los segundos.

A finales de los ochenta comienzan a admitirse, en algunos cursos de doctorado, a licenciados en Educación Física, aunque al principio con bastantes prevenciones. Hay que reconocer una colaboración más cercana, en general, de los departamentos vinculados a áreas pedagógicas, algunos de los cuales organiza programas de doctorado específicos, y especiales, para licenciados en Educación Física²⁹.

La docencia de la Educación Física fue, en los noventa, un sector de empleo muy potente, tanto en primaria o secundaria como en la universidad. En menos de una década, se pasa de las primeras escuelas universitarias que ofrecieron en el curso 89-90 la especialidad de Educación Física, a los más de cincuenta centros donde actualmente se puede cursar. Lo mismo pasa con los INEF o, como van denominándose, a partir del cambio pionero de Granada, facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Hasta 1980 había dos centros, en Madrid y Barcelona. Lérida se inaugura en 1982, Granada en 1983, Vitoria en 1986, Valencia, La Coruña, Las Palmas y León, en 1987. Hoy se alarga la lista con Cáceres, Toledo o Pontevedra, a los que se añaden al menos tres

centros más de universidades privadas. Las plantillas actuales, en todos los niveles, no sólo están relativamente bien cubiertas sino que lo están por profesorado joven, por lo que las perspectivas laborales en la docencia tienen ahora un panorama mucho más negro. Si hasta mediados de los noventa aprobar una oposición era tarea relativamente sencilla, lo que animó, por cierto, a muchos titulados de otras carreras o especialidades a presentarse, en la actualidad la docencia como salida profesional está saturada. Esto tiene como riesgo cierto la minusvaloración, incluso despreocupación, de la formación inicial del docente, reconduciendo el currículum a otros sectores laborales: actividades extraescolares, gimnasios, turismo, deporte...

Cambios curriculares

En octubre de 1986, tras un año de prácticas, se nombran los primeros funcionarios de carrera del cuerpo de profesores agregados de Bachillerato. En ese curso, se establece una coordinación estatal de los distintos grupos de trabajo provinciales que buscan, entre otras cosas, un «programa común» que combinara las tendencias de futuro de la Educación Física con las prácticas más habituales en los centros escolares (Hernández Álvarez, 1996, p. 63). Este movimiento de renovación tiene un primer referente en un proyecto de programa para BUP, publicado en el BOE de 23 de septiembre de 1987, que sería, sin ser estrictamente ninguno de ellos, el último de los planes renovados y el primero de los nuevos currículos que parten de la LOGSE. En

(29) Por ejemplo, el que organiza el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo de la Complutense para el profesorado del INEF de Madrid, en la segunda mitad de los ochenta. También los departamentos de Teoría e Historia de la Educación y Didáctica y Organización Escolar de la UNED acogen a un buen número de doctorandos por esos años.

1989, se hacen públicos los Diseños Curriculares Base, en los que el área de Educación Física dispondría de área propia en todas las etapas, desde primaria. Hay que decir que para la Educación Física supone un cambio importante que el currículum emane del Ministerio de Educación pues todos los planes anteriores habían sido confeccionados por la Secretaría General del Movimiento. Juan Luis Hernández nos narra una interesante visión de cómo se generaron los currícula del área (Hernández Álvarez, 1996) que se puede contrastar/completar con la reconstrucción que del mismo período hace Devís Devís (1998) en donde describe los procesos de normalización y reconversión que han marcado la Educación Física postfranquista.

Los cambios en el currículum han estado influidos por aspectos legales pero también por el acceso masivo de nuevas generaciones de titulados, que opinan que tienen que romper con el pasado para dar otra imagen de la Educación Física y de la profesión.

De los primeros, hay que señalar que la consideración que la Educación Física adquiere en la LOGSE es superior a las que, en líneas generales, ha tenido a lo largo del siglo. Baste destacar la presencia de especialista desde los seis años o una integración más decidida en la estructura educativa general. Sin embargo, un elemento reiteradamente cuestionado es el de la inclusión de contenidos tradicionalmente enfrentados que se presentan de una manera ecléctica, sin aparente conflicto (Barbero, 1996, p. 17). Este eclecticismo ha sido valorado de diferente manera, desde quienes ven en él una excusa para que se pueda seguir haciendo lo de siempre hasta quienes lo entienden como el respaldo a quienes se atreven con programas más ambiciosos, sin romper con aquellos docentes que continuaban con prácticas más tradicionales. Lo cierto es que un recorrido por patios y gimnasios nos da una va-

riedad amplia de concepciones y prácticas reales, en las que se constata que las experiencias y aprendizajes que recibirá un alumno están condicionadas por el docente y por el contexto, en un grado superior al resto de las áreas. Por otro lado, si bien el estatus de los docentes del área se ha incrementado notablemente y se puede afirmar que son bien acogidos, el área en sí no ha subido en igual medida y sigue siendo una materia frágil. Parece que el profesorado ha aceptado que los profesores de Educación Física son igual de compañeros, incluso miembros de equipos directivos, que los demás, pero no se acaba de aceptar que todas las materias sean igual de importantes.

Respecto a los cambios provocados por el acceso de nuevos titulados, uno de los principios desde el que se ha ejercido la docencia ha sido el de diferenciarse de los precedentes, como una forma de legitimar sus aspiraciones más elevadas. Esto no es algo privativo del área ni de España (Kirk, 1992b) pero se han dado unas condiciones que lo han podido incrementar. Posiblemente, la más importante es el cambio de la Dictadura a la democracia. La fuerte vinculación de la Educación Física con el aparato ideológico del Movimiento provocó un acusado abandono de todo lazo con el pasado. Este mismo deseo de separarse de lo precedente explica, en parte, la introducción masiva de teoría que, en el peor de los casos, fue una forma de elevar el estatus, acogiendo a los mismos procedimientos de control que emplean profusamente otras asignaturas. Por otro lado, la creación de nuevas instituciones formativas y nuevas titulaciones se exteriorizó con nuevos métodos y contenidos, que en ocasiones manifestaban más el deseo de diferenciarse, creando una especie de «marca de la casa», que un sincero y fundamentado intento de construir otras formas de entender y desarrollar la asignatura. En los almacenes de colegios e institutos se acumulan materiales que simbolizan las distintas

modas que, en oleadas, han sacudido la Educación Física, pretendiendo dejar obsoleto lo que hasta el momento se hubiera hecho. Frente a este deseo de escapar del pasado, y sin negar por ello evidentes cambios, Barbero (1996) señala la dificultad de salir de la red que marca los caminos transitables en nuestra profesión y que, más allá de cambios superficiales, mantiene unas señas constantes. Sarcásticamente, en el presente, a pesar de que la Gimnasia se ha convertido en un contenido poco importante del currículum que simboliza, además, las formas más arcaicas de entender el área³⁰, mantiene un fuerte arraigo todavía como la denominación por la que, excepto los especialistas del área, conocen a la Educación Física todos los colectivos escolares – padres, alumnado, resto del profesorado–.

IDEAS FINALES: PARADOJAS Y CONSTANTES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

¿Qué nos queda después de este recorrido? Como advertía desde los primeros párrafos, no he pretendido hacer una reconstrucción histórica sino una revisión de los temas que caracterizan el área, desde la perspectiva actual. Por ello he introducido, a lo largo del texto, ideas que podrían formar parte de unas conclusiones al uso pero que no he querido desgajarlas de los datos y hechos que les daban significado.

Sí quiero concluir, sin embargo, retomando alguna de las paradojas y constantes que pueden ser consideradas como rasgos que han estado presentes, no siempre con la misma intensidad, a lo largo de la última centuria y que explican, en parte, la realidad y el previsible futuro de nuestra materia.

Lo que más me perturba al contemplar desde la distancia los esfuerzos y desvelos de mucha gente es que, a pesar de estar continuamente cambiando, la Educación Física parece estar condenada a convivir con unas constantes que no la dejan alejarse del punto de partida. Tal vez, el tener que estar continuamente rehaciéndose, el no haber disfrutado de un tiempo que permitiera asentar el saber y construir sobre él un planteamiento sólido, ha tenido como pago el mismo castigo que Sísifo. Las distintas iniciativas de constituir un cuerpo estable de docentes que permitiera dar esta continuidad se han frustrado, de modo que no se ha aprovechado demasiado los avances de los intentos anteriores. Antes al contrario, se ha considerado responsables de la actual situación o como enemigos potenciales a quienes han participado en las sucesivas intentonas por constituir un área digna. La Educación Física tiene una nutrida historia pero sus profesionales tenemos poca memoria histórica que nos lleva a la ilusión de que lo que proponemos es nuevo, original y superior.

Otra paradoja es la aparente moldeabilidad de la Educación Física para convertirse lo mismo en adalid del totalitarismo o las «buenas costumbres» que en avanzadilla de las revoluciones. Hemos visto que se ha amoldado y puesto al servicio de las ideologías hegemónicas pero también aparece en muchos de los movimientos de renovación pedagógica que se dan a lo largo del siglo. Recordaré tan sólo las propuestas de la ILE y el auge de los Movimientos de Renovación Pedagógica que se desarrollan en la España de la transición, donde lo corporal, no ciertamente la Educación Física dominante, es un contenido pujante en los cursos y discursos del momento. La expresión corporal,

(30) A pesar de que algunos contenidos presentados como innovaciones, como el aeróbic, no sean sino una forma actualizada de Gimnasia.

la psicomotricidad, la dramatización... reciben un fuerte impulso, no sólo por parte de los especialistas sino, principalmente, por los generalistas, aunque también es cierto que poco de ello llegó al aula pues fueron contenidos en gran parte entendidos como formación personal de los docentes. Aún sabiendo que asumo un riesgo, me atrevo a afirmar que realmente sólo ha habido dos finalidades a lo largo del siglo xx: las médico-higiénicas y las ideológico-morales, en algunos casos con relaciones evidentes entre ambas. Estas finalidades se han concretado de diferente forma al reflejar la Educación Física los principios desde los que se miraba. Las primeras, por ejemplo, en la solución a la fatiga escolar, lo que nos hace poner la Educación Física al servicio de otras asignaturas o como compensación de los estilos de vida de los chicos y chicas. Las segundas han sido más diversas y ahí incluiría otras finalidades como la preparación militar, asunción de identidades de género, sublimación de las tentaciones... Las primeras han estado dominadas por los saberes médicos, mientras que en las segundas han estado lideradas, en cada momento, por las visiones sociológicas, religiosas o ideológicas que han definido lo que se consideraban «los valores». La Educación Física no ha sabido mostrar identidad, si es que la tiene, sino que ha actuado como un espejo al servicio de otros intereses.

Una tercera contradicción es que la presencia en las legislaciones, con regulaciones en algunos casos exhaustivas, no se ha correspondido con un interés por asegurar el cumplimiento efectivo de los programas, como si al mismo legislador no le importara mucho que las cosas se hicieran como había previsto que debían ser. Las

prácticas se han abandonado a cada centro y, aún más, a cada especialista, lo que se ha materializado en muy diversas prácticas, si bien han predominado las de más baja calidad, incluso entendiendo que en cada momento pudiera haber una referencia diferente de lo que se consideraba calidad. Esto se ha incrementado, en general, cuando el profesorado generalista ha estado al cargo de la asignatura³¹ aunque tampoco los especialistas son una garantía absoluta.

La cuarta paradoja es que el intento de los profesionales por integrarse lo más plenamente en la dinámica escolar choca muchas veces con las justificaciones desde las que se introduce, así como los aprecios que cosecha de otros colectivos docentes precisamente por lo que más se acerca a la extraescolaridad. Efectivamente, a la Educación Física se la trae a la escuela, en parte, por lo que puede aportar de diferente a la dinámica general, aceptándola como la más educativa de las actividades extraescolares y la más extraescolar de las materias oficiales. Pero la Educación Física ha estado al servicio de otras asignaturas más serias, más intelectuales. En pocos momentos y lugares se ha entendido el valor cultural del movimiento o el desarrollo personal que favorece.

La concepción de la Educación Física como un tiempo destinado, o al menos fuertemente ligado, a compensar la quietud y a reducir la «energías sobrantes», y molestas, que no pueden aflorar en otras asignaturas más serias, es aún evidente en la actualidad. Basta asomarse a la introducción al área del currículum oficial de primaria (RD 1006/1991) para ver la mención expresa a la catarsis y a la compensación como funciones del movimiento, si bien no se especifica si el área debe supeditarse o no a ellas. Sin embargo,

(31) Ver en VIÑAO (1998, pp. 104-105) una cita tomada de un delegado gubernativo de la Dictadura de Primo de Rivera en la que señala que muchos docentes detestan y se avergüenzan de realizar Educación Física, y consiguientemente no la imparten.

todavía son frecuentes los comentarios del resto de profesores que piden, entre bromas y veras, que «les cansen a los niños» para que estén más tranquilos en el aula. En primaria es todavía habitual entender la Educación Física como un premio, al que no se tiene derecho si no ha habido un buen comportamiento o si no se han terminado otras tareas escolares. A pesar de la presencia de especialistas, que sin duda impiden en buena medida que afloren conductas de este tipo, todavía se «castiga» sin Educación Física, como si ésta fuera una recompensa y no un derecho. En secundaria, la mayor edad del alumnado evita que se expresen estas ideas tan abiertamente, aunque siguen persistiendo entre el profesorado (Castrillo *et al.*, 1996).

Obviamente, la respuesta del alumnado es acorde a esta concepción y tiene unas expectativas sobre el área que son, entre otras: que haya movimiento, que sea divertida, que no sea evaluable, que no exija estudio adicional al tiempo de clase y que permita una implicación flexible según el gusto o humor de cada uno (Bores *et al.*, 1994). En la muy interesante distinción entre «tendencia docente» y «tendencia discente» que desarrolla Vaca Escribano (1995), la Educación Física, al igual que el recreo, se situaría como un tiempo del niño que se ofrece como compensación del tiempo que éste se ha sometido a los intereses del adulto. Cualquier cambio sobre las expectativas con las que se acude debe ser negociado, desde una posición generalmente de debilidad, y ha de llevar contrapartidas. En muchas ocasiones, el tiempo se reparte, bien dentro de una misma sesión, bien dentro del horario semanal, en un tiempo del alumno y un tiempo del profesor. El primero está caracterizado por juego o deporte libre, más o menos camuflado, en el que, para contentar a todos, también es posible la no participación, opción que van escogiendo más cuanto más se avanza en la escolaridad y cuanto menos se dominan los de-

portes predominantes. La fuerte convicción del alumnado, la presión del resto de profesores y la complacencia de los padres hacen muy difícil que se salga de esta situación, máxime partiendo de situaciones de bajo estatus. Además, están las «fronteras marcadas desde dentro» (Barbero, 1996). Paradójicamente, es más fácil que no se cuestione a quien está fuera de la ley que a quien trata de cumplirla.

Con todo, la Educación Física parece tener en los últimos años una nueva oportunidad al estar de nuevo en lo alto de un ciclo. Para que no se cumpla la maldición de descender de nuevo en esa noria a la que parecemos encadenados, debemos mostrar qué puede aportar al currículum desde su especificidad. Ese es el reto, desarrollar el potencial específico que tiene sin situarse como una materia especial, que tan malos recuerdos nos trae, ni convertirnos en una asignatura «como las demás». Resulta complicado, lo entiendo, integrar en la escuela a la Educación Física como área, sin perder con ello la originalidad, pero sólo así su presencia supondrá un enriquecimiento y no una reiteración de otros saberes. Es cierto que el desprecio o minusvaloración que sufrimos como área nos impele a veces a olvidarnos de nuestras características para repetir los sesgos de otras áreas más asentadas. Cuando se nos critica no valer por no ser como otros, es fácil convertirse en un clon. En ese sentido, la Educación Física puede y debe añadir al conjunto no sólo su aportación a proyectos comunes, sino su aportación a transformar los ángulos de visión de lo que es la enseñanza. Dónde reside la originalidad del área y dónde debe comportarse como el resto de las áreas, es una de las preguntas de más difícil solución sobre la cual no disponemos aún de una respuesta lo suficientemente elaborada, y hacia donde deberemos orientar buena parte de nuestros trabajos y discusiones.

Por último, creo que si bien la historia nos muestra que cuando no ha habido

docentes específicamente destinados a velar por el área, ésta ha sido abandonada, también estoy convencido de que sólo cuando la Educación Física haya sido aceptada, asumida y desarrollada por el conjunto de docentes nos acercaremos de veras al potencial que tiene de enriquecer el conjunto de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSENSTEIN, A.: «Deporte y escuela: ¿separados al nacer?», en *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 1998 (11), (www.sportquest.com/revista).
- ALMOND, L. (ed.): *The place of physical education in schools*. London, Kogan Page, 1989.
- ÁLVAREZ DEL PALACIO, E. et al.: «Perspectiva histórica de la Educación Física en los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio», en *Actas del XI Congreso de EU de Magisterio*. Segovia, Universidad Autónoma de Madrid, 1993, pp. 33-41.
- ARNOLD, P.: «Educación, conocimiento práctico y movimiento», en *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid, Morata, 1991 (ed. orig., 1988), pp. 29-43.
- ARMOUR, K.; JONES, R.: *Physical Education Teachers' Lives and Careers. PE, Sport and educational Status*. Londres, Falmer Press, 1998.
- BALL, S. (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 1993 (ed. orig., 1990).
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I.: «La aparición de los deportes en las *Public Schools*. Thomas Arnold o los cristianos musculares», en *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 5 (1990), pp. 34-37.
- «Sociología del deporte. Configuración de un campo», en *Revista de Educación*, 295 (1991), pp. 345-378.
- «Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física», en *Investigación alternativa en EF*. Málaga, Unisport, 1993a, pp. 7-28.
- (ed.): *Materiales de sociología del deporte*. Madrid, La Piqueta, 1993b.
- «La Educación Física en España (Una aproximación genealógica)», en VV. AA.: *UNISPORT: el deporte hacia el siglo XXI*. Málaga, IAD, 1995, pp. 29-42.
- «Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 13-49.
- BETANCOR LEÓN, M. Á.; VILANOU TORRANO, C.: *Historia de la Educación Física y el deporte a través de los textos*. Barcelona, PPU-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1995.
- BORES, N. et al.: «Imágenes de la Educación Física de Secundaria en el profesorado de otras áreas». Comunicación presentada en *VIII Congreso de Formación del Profesorado*. Universidad de Salamanca-AUFOP, 1996.
- BOURDIEU, P.: «Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo», en WRIGHT; MILLS et al.: *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La Piqueta, 1986, (ed. orig., 1977), pp. 183-194.
- BRAVO BERROCAL, R.: *La Educación Física en la legislación española (1900-1980)*. Málaga, Agora, 1995.
- BROHM, J. M.: «La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación represiva», en *Partisans*. 1978, (ed. orig., 1972), pp. 59-85.
- CAMBEIRO MARTÍNEZ, J. A.: *El proceso de institucionalización de la Educación Física en la España contemporánea*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997.
- CARRERO ERAS, L.: *La actividad físico-deportiva de la mujer en España (1938-1978)*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Politécnica, 1995.
- CASTRILLO, J. et al.: «Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente», en ROMERO GRANADOS, S.: *Didáctica de la Educación Física*:

- Diseños curriculares en Primaria*. Sevilla, Wanceulen, 1994, pp. 35-42.
- CHINCHILLA MIGUET, J. L.: *La Escuela Central de Educación Física de Toledo (1919-1981)*. Tesis doctoral. Málaga, Universidad de Málaga, 1991.
- «En el 75.º aniversario de la Escuela Central de Educación Física de Toledo: D. José Villalba Riquelme, su aportación a la Educación Física española», en *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1995, pp. 159-166.
- CONTRERAS JORDÁN, O.: «Orígenes y formación de la formación inicial del profesorado en Educación Física», en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (1992), pp. 73-86.
- «Perspectivas y modelos en la formación inicial del profesorado de Educación Física en la educación Primaria española», en *Actas del XI Congreso de Educación Física de EU de Magisterio*. Segovia, Universidad Autónoma de Madrid, 1993, pp. 43-53.
- «Algunos elementos contextuales para la evaluación de los planes de estudio de maestros especialistas en Educación Física», en *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1995, pp. 177-186.
- DELGADO NOGUERA, M. Á.: «Evolución del currículum de la Educación Física en los años 1983-1994», en VV. AA.: *UNISPORT: el deporte hacia el siglo XXI*. Málaga, IAD, 1995, pp. 43-51.
- DEVÍS DEVÍS, J.: *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Valencia, Universidad de Valencia, 1994.
- «El currículum de la Educación Física escolar y la reforma educativa: una aproximación crítica», en HERNÁNDEZ *et al.* (coord): *Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas de Gran Canaria, ACCAFIDE, 1998, pp. 47-66.
- DURING, B.: *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga, Unisport, 1992 (ed. orig., 1981).
- ELIAS, N.; DUNNING, E.: *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- ESCOLANO BENITO, A.: «Tiempo y educación: la formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)», en *Revista de Educación*, 301 (1993), pp. 127-163.
- EVANS, J.; PENNEY, D.: «La política de la pedagogía», en *Investigación alternativa en EF*. Málaga, Unisport, 1993, pp. 127-141.
- FERNÁNDEZ LOSA, J. L.: «La Educación Física en el espacio peninsular. Inflexiones en su trayectoria histórica desde el BILE», en *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física*. Badajoz, Universidad de Extremadura, 1998, pp. 173-201.
- «La Educación Física en el BILE», en SÁENZ *et al.* (coord.): *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Vol. II. Málaga, IAD, 1999, pp. 1169-1186.
- FERNÁNDEZ NARES, S.: *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada, Universidad de Granada, 1993.
- FISHER, R.: «Physical Education in Europe: status and quality», en VV. AA.: *XVI Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, Badajoz, Universidad de Extremadura, 1998, pp. 9-16.
- GARCÍA BONAFÉ, M.: «Los inicios del deporte femenino», en *Mujer y deporte*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1991, pp. 23-38.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, F.; GONZÁLEZ VESGA, J. M.: *Breve historia de España*. Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- GARCÍA FERRANDO, M.: *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Madrid, Consejo Superior de Deportes, 1991.
- GUEREÑA, J. L.: «Los manuales de urbanidad», en ESCOLANO, A. (dir): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo*

- Régimen a la Segunda República*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 467-500.
- GUZMÁN, M. DE: *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona, PPU, 1986.
- HARGREAVES, J.: *Sport, power and culture*. Cambridge, Polity press, 1986.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L.: «La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de Educación Física escolar?», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 51-76.
- HOLT, R.: «Deporte y nacionalismo en Gran Bretaña y Francia, 1870-1914, emulación y convergencia», en *Actas del Congreso Científico Olímpico 1992*. Vol. II. Málaga, IAD, 1995, pp. 269-279.
- IMERONI, A.; MARGAIRA, R.: *Érase una vez la gimnasia. Una experiencia de actividad lúdico-motora en la escuela primaria*. 3.^a ed., Barcelona, Gedisa, 1997 (ed. orig., 1976).
- KIRK, D.; TINNING, R. (Eds.): *Physical education, curriculum and culture. Critical issues in the contemporary crisis*. Londres, Falmer Press, 1990.
- KIRK, D.: *Educación Física y currículum*, Valencia, Universitat de València, 1990 (ed. orig., 1988), pp. 58-78.
- «Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum Into View», en *Quest*, 44 (1992a), pp. 35-56.
- «Curriculum history in Physical education: a source of struggle and a force for change», en SPARKES, A. (ed.): *Research in Physical Education and sport. Exploring alternative visions*. Londres, The Falmer Press, 1992b, pp. 210-230.
- «El mito de la «leyenda» deportiva, la Educación Física y la nueva cultura física», en *Lecturas: Educación Física y deportes*. Revista digital, 11 (1998) (ed. orig., 1997). (www.sportquest.com/revista/)
- LAGARDERA, F.: *Una interpretación de la actividad deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 1991.
- «Notas para una historia social del deporte en España», en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, vols. 14-15 (1996), pp. 151-172.
- LAQUEUR, T.: *La construcción del sexo*. Madrid, Cátedra, 1994 (ed. orig., 1990).
- LÓPEZ SERRA, F.: *Historia de la Educación Física. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Gymnos, 1998.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L.; GARCÍA MONGE, A.: «Educación Física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela», en ALARIO TRIGUEROS, T.; GARCÍA COLMENARES, C. (coord.): *Persona, género y educación*. Salamanca, Amarú, 1997, pp. 31-71.
- MARTÍNEZ DE HARO, V.: «Conflicto originado por el borrador de Real Decreto de modificación de la ESO», en *Revista de Educación Física y deportes*, VI, 1 (1999), pp. 5-11.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A.: «Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnasia», en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, vols. 14-15 (1996), pp. 125-149.
- MENÉNDEZ GONZÁLEZ et al.: «Estatus de la Educación Física: consideraciones a través de un caso». Comunicación del *III Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte*. Valladolid, 21 y 22 de octubre 1994.
- MILSTEIN, D.; MÉNDEZ, H.: *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid, Miño y Dávila, 1999.
- MONTESINOS, P.: *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*. Madrid, CEPE, 1992 (ed. orig., 1840).
- OLIVERA BETRÁN, J.; OLIVERA BETRÁN, A.: «De las escuelas gimnásticas a la Educación Física moderna (finales del S. XVIII a finales del S. XX)», en *Actas del primer congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física del INEFC-Lleida*. Lérida, INEFC-Lleida, 1994, pp. 239-251.

- PAJARÓN SOTOMAYOR, R.: «La Educación Física en la legislación escolar franquista», en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, vols. XIV-XV (1996), pp. 469-480.
- PASCUAL BAÑOS, C.: «Ideologías, actividad física y salud», en *Revista de Educación Física*, 60 (1995), pp. 33-35.
- PASTOR PRADILLO, J. L.: *La Educación Física en España: fuentes y bibliografía básica*. Guadalajara, Universidad de Alcalá, 1995a.
- «El futuro de la Educación Física siempre se conjugó en pretérito perfecto de subjuntivo», en *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1995b, pp. 405-411.
- «El perfil del maestro especialista en Educación Física», en *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá, 1996, pp. 725-748.
- *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Tesis doctoral. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1997. (Hay una edición, sin los apéndices, publicada en ese mismo año por el servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.)
- «Ideología, sexo, profesión y Educación Física en España (1883-1976)», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 181 (2000), pp. 91-111.
- PEDRERO GUZMÁN, C.: *La Educación Física en la enseñanza Primaria: estudio de su evolución histórica a través de sus disposiciones legales*. Murcia, Universidad de Murcia, 1991 (microficha).
- PELEGRÍN, A.: *Repertorio de antiguos juegos infantiles*. Madrid, CSIC, 1998.
- PENNEY, D.; EVANS, J.: *Politics, policy and practice in Physical Education*. Londres, E&FN Spon, 1999.
- PERALTA ORTIZ, M. D.: «Los proyectos sobre los estudios de magisterio en los comienzos del franquismo», en *Bordón*, 52, 1 (2000), pp. 69-86.
- PUIG PUIG, C.: «La Educación Física en las Escuelas Normales de Girona: el plan profesional (plan de estudios de 1931)», en *Actas del XIV Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz, Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, 1998, pp. 35-42.
- Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio (BOE de 26 de junio de 1991) por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- ROMERO GRANADOS, S.: «La Educación Física y los contenidos del plan de 1971 en las Escuelas Universitarias de EGB», en *Actas del IX Congreso de Educación Física en las EU de formación del profesorado*. Tarragona, Universidad de Barcelona, 1992. (s. n. p.).
- «La formación inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación», en *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1995, pp. 41-65.
- ROZENGARDT, R.: «La Educación Física en los escenarios de transformación educativa. ¿nuevas prácticas o nuevos discursos?», en *Lecturas: Educación Física y deportes*. Revista digital, 17 (1999), (www.sportquest.com/revista)
- RUIZ RODRIGO, L.; PALACIO LIS, I.: *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Antecedentes y prácticas de educación social en España (1900-1936)*. Valencia, Universitat de València, 1999.
- SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid, Siglo XXI, 1988.
- SAGE, G. H.: «Sport and Physical Education and the new world order: Dare we be agents of social change?», en *Quest*, 45, 2 (1993), pp. 151-164.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M.: «Interdisciplinariedad en la investigación: Historia y Educación Física», en *Élide*, 1 (1999), pp. 87-92.

- SCRATON, S.: *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid, Morata, 1995 (ed. orig., 1992).
- SHILLING, C.: «Cuerpo, escolarización y teoría social; el capital físico y la política de la enseñanza de la EF», en BARBERO (ed.): *Investigación alternativa en EF*. Málaga, Unisport, 1993, pp. 93-109.
- SIEDENTOP, D.: *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona, INDE, 1998 (ed. orig., 1991).
- SILVA, M. S. DA: «La Educación Física en Río Grande do Sul durante la República Vieja: apuntes sobre el momento histórico y sobre la formación de profesores», en *Lecturas: Educación Física y deportes*. Revista digital. 13 (1999), (www.sportquest.com/revista)
- SPARKES, A.: «Culture and Ideology in Physical Education», en TEMPLIN; SCHEMPP (eds.): *Socialization Into Physical Education: Learning to Teach*. Indianápolis, Benchmark press, 1993, pp. 315-338.
- «Writing people: reflections on the dual crises of representation and legitimation in qualitative inquiry», en *Quest*, 47 (1995), pp. 158-195.
- «Some Reflections on the Socially Constructed Physical Self», en FOX; KEN (eds.): *The Physical Self: From Motivation to Well-Being*. Champaign, IL, Human Kinetics Press, 1996a.
- «Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física», en *Revista de educación*, 311 (1996b), pp. 101-122.
- TINNING, R.: *Educación física; la escuela y sus profesores*. Valencia, Universidad de Valencia, 1992.
- «Discursos que orientan el campo del movimiento humano y problemática de la formación del profesorado», en *Revista de educación*, 311 (1996), pp. 123-134.
- TURNER, B. S.: *El cuerpo y la sociedad*. México, Fondo de cultura económica, 1989 (ed. orig., 1984).
- VACA ESCRIBANO, M.: *Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través de un estudio de caso en el segundo ciclo*. Tesis doctoral. Madrid, UNED, 1995.
- VARELA, J.: «El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica», en VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 1991, pp. 229-247.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F.: *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B.: *La Educación Física en la educación básica*. Madrid, Gymnos, 1989.
- VICENTE PEDRAZ, M.: «Juegos tradicionales y cultura deportiva», en VV. AA.: *Actas de los cursos de verano del INEF de Castilla y León del año 1996*. Vol 2. Valladolid, Junta de Castilla y León, 1997, pp. 471-483.
- VIGARELLO, G.: *Lo limpio y lo sucio*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- VILLADA HURTADO, P.: «Profesores de Educación Física en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB: una aproximación histórica», en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (1992), pp. 109-113.
- VILLÁN, J.: *Tole, catole, cuneta*. Madrid, Akal, 1999.
- VIÑAO FRAGO, A.: «La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza Primaria en España (1900-1936)», en *Historia de la educación*, 16 (1997), pp. 113-131.
- *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona, Ariel, 1998.
- VIZUETE CARRIZOSA, M.: *Educación Física y deporte escolar en el franquismo*. Tesis doctoral. Madrid, UNED, 1996.
- «Bases teóricas de la Educación Física», en CASTEJÓN OLIVA, F. J. (coor.): *Manual del maestro especialista en Educación Física*. Madrid, Pila Teleña, 1997, pp. 5-43.
- WILLIAMS, A.: *Issues in Physical Education for the primary years*. London, Falmer Press, 1989.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. L.: *La Educación Física femenina (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén*. Tesis doctoral. Jaén, Universidad de Jaén, 1996.