

# ESCO- LES I MIES- TRES:

DOS SIGLOS DE HISTORIA  
Y MEMORIA EN VALENCIA

VNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA

Facultat de Magisteri

VNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA

Vicerektorat de Cultura i Igualtat

CENTRE CULTURAL  
LA NAU  
VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

 GENERALITAT  
VALENCIANA  
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ,  
INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT

DIPUTACIÓ DE  
VALENCIA  
Gal·le o calze amb els Ajuntaments

 AJUNTAMENT  
DE VALÈNCIA

**Escoles i Mestres:  
dos siglos de memoria  
e historia en València**

Centre Cultural La Nau de la  
Universitat de València. Sala  
Acadèmia 28/11/17-18/04/18

-

**Rector de la Universitat  
de València**

Esteban Morcillo Sánchez

**Vicerector de Cultura  
i Igualtat**

Antonio Ariño Villarroya

**Degà de la Facultat  
de Magisteri**

Manuel Monfort Pañego

**Organiza**

**Universitat de València:**

Facultat de Magisteri  
Vicerectorat de Cultura  
i Igualtat  
Centre Cultural La Nau

**Colabora**

Conselleria de Cultura,  
Investigació, Educació  
i Esport

Diputació de València  
Ajuntament de València  
Fundació General de la  
Universitat de València

Arxiu Filmic de la Filmoteca.  
Institut Valencià de Cultura.  
Generalitat Valenciana

**EXPOSICIÓN**

**Comisariado**

Óscar Barberá Marco

**Proyecto y coordinación  
científica**

Alejandro Mayordomo Pérez

**Equipo científico**

Andrés Payà Rico  
David Parra Montserrat  
Javier Bascañán Cortés  
Juan Carlos Colomer Rubio  
Llum Sanfeliu Gimeno  
M<sup>a</sup> Jesús Llinares Císcar

**Coordinación General**

Norberto Piqueras Sánchez

**Gestión técnica**

Manuel Martínez Tórtola

**Gestión administrativa**

Soledad Sánchez Puértolas  
Raquel Moret Alfonso

**Diseño expositivo**

Pepe Beltrán

**Imagen gráfica y edición  
audiovisuales**

MacDiego

**Comunicación**

Magda Ruiz Brox  
Maite Ibáñez Giménez

**Difusión**

Antoni Esteve Blay

**Actividades didácticas**

Juan Carlos Colomer  
(Coordinación)  
Elvira Asensi Silvestre  
Juan Carlos Bel Martínez  
Carlos Fuertes Muñoz  
Neus Lloret Lloret  
David Parra Monserrat

**Visitas guiadas**

Voluntarios Culturales  
de la Universitat de València  
Pilar Pérez Pacheco

**Prestadores**

Ajuntament de Benassal.  
Fundació Carles Salvador  
Ajuntament de València.  
Hemeroteca Municipal  
Arxiu Filmic de la Filmoteca.  
Institut Valencià de Cultura.  
Generalitat Valenciana  
Centre de Cultura Tradicional.  
Museu  
Escolar de Puçol, Elx.  
Colección Alejandro  
Mayordomo Pérez  
Colección Ana María Reig  
Ferrer  
Colección Carme Miquel  
Colección Javier Bascañán  
Cortés

Colección Josefa y Concepción  
Bertolín Ponz

Colección Luis Miguel Lázaro  
Colección María Jesús Llinares  
Císcar

Colegio Público Cervantes  
de València

Diputación Provincial  
de Castellón

Diputació de València.  
Arxiu General i Fotogràfic

Fundación Primero  
de mayo de CC.OO.

Herederos Mora Yuste  
(fondo Arxiu Filmic  
de la Filmoteca)

IVMA, Institut Valencià  
d'Art Modern

Museo Nacional del Prado

Museo Pedagógico  
de Aragón

Museo de Pontevedra

Museo de Bellas Artes  
de València

Museo Nacional  
de Cerámica y Artes  
Suntuarias González Martí  
Museo Valenciano  
de Etnología  
Patrimonio Histórico  
Universidad Complutense

de Madrid – Museo  
Laboratorio de Historia de la  
Educación Manuel Bartolomé  
Cossío

Reial Societat Econòmica  
d'Amics del País de València  
Universitat de València

Biblioteca Històrica

Arxiu Històric

Biblioteca d'Educació "María  
Moliner"

Biblioteca d'Humanitats "Joan  
Reglà"

Cartoteca

Seminari-Museu d'Història de  
l'Escola. Facultat  
de Magisteri - Tarongers/  
Ontinyent

Col·lecció d'Instruments  
Científics.

**Trabajos de restauración**

Marisa Ferrando – Institut  
Valencià de Cultura IVC+R

Almudena Rolle Ponz –  
Universidad Complutense

Servicio de Restauración del  
Museo Nacional del Prado

**Montaje expositivo**

Santi Andrés Laguna

Francisco Burguera Pérez

Álvaro David García

Pedro Herráiz Merino

**Transporte**

Art i Clar S.L.

Integral Art and  
Development, S.L.

**Montaje audiovisuales**

Nunsys

**Recursos y elementos  
expositivos**

Matra museografía

Sinergias

**Asistencia en sala**

Esfera Proyectos Culturales

**CATÁLOGO**

**Edita**

Universitat de València

**Coordinación de la edición**

Óscar Barberá Marco y  
Alejandro Mayordomo Pérez

**Diseño y maquetación**

MacDiego

Pau Soriano

**Textos**

Pablo Álvarez Domínguez  
Óscar Barberá Marco

Ana María Botella Nicolás

Amparo Costa Belda

Juan Manuel Fernández Soria

Antonio M. Ferrer Manchón

Vicente Galbis López

María José García Folgado

Luis Miguel Lázaro Lorente

Manuel Monfort Pañego

Xavier Laudo Castillo

Ramón López Martín

Alejandro Mayordomo Pérez

Vicent Miralles Martí

David Parra Montserrat

Andrés Payà Rico

Joan E. Pellicer i Borràs

Luis Puig Espinosa

Santos Ramírez Martínez

Ricard Silvestre Vaño

Xosé Manuel Souto González

Luis Sebastián Villacañas de  
Castro

**Fotografías**

Eduardo Alapont

Aránzazu Guerola – Servicio  
de digitalización Biblioteca  
Histórica

Luis Castelo (Universidad  
Complutense)

Francisco Alcántara Benavent  
(Museo BBAA València)

Metropolitan Museum  
of Art, Nueva York.

National Gallery of Modern  
Art, Edimburgo.

Museo del Prado

Museo Nacional de Cerámica  
y Artes Suntuarias González  
Martí

Museo BBAA Castelló

Museo Valenciano  
de Etnología

Museo Escolar del Puçol, Elx

**Traducciones y correcciones**

Servei de Política Lingüística  
de la Universitat de València

Antoni Domènech

Xavier Llopis

Soledad Sánchez

**Impresión**

LAIMPRESA CG

**Agradecimientos:**

Óscar Mora Corachán, Juan  
Bta. Codina, Jorge Cruz  
Orozco, Lucrecia Enseñat  
Benlliure, Wilson Ferrús, José  
Fullera, Silvia Giner, Mercè  
Garrigues, Víctor Juan Borroy,  
Luis Miguel Lázaro, Ramón  
López Martín, José Manuel  
López Blay, Batiste Malonda,  
Ximo Seró, Joan Torró.

Depósito legal:

ISBN: 978-84-9133-110-0

© De los textos: los autores

© De las imágenes: los  
prestadores y los autores

© De esta edición: Universitat  
de València

# ÍNDICE

- 9 Esteban Morcillo Sánchez, *rector de la Universitat de València*  
y Antonio Ariño Villarroya, *vice-rector de Cultura i Igualtat de la Universitat de València*
- 11 Vicent Marzà i Ibáñez, *conseller d'Educació, Investigació, Cultura i Esport*

## PRÓLOGOS

- 13 Alejandro Mayordomo Pérez
- 17 Óscar Barberá

## 22 IR A LA ESCUELA

Alejandro Mayordomo Pérez

## 44 SER MAESTROS. SENTIDO Y REALIDADES DEL OFICIO Y LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO

Juan Manuel Fernández-Soria

## 70 PRÁCTICAS ESCOLARES Y CULTURA PEDAGÓGICA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA (1857-1990)

Ramón López Martín

## 86 LOS ORÍGENES

## 116 DE LA MARGINALIDAD A LA CENTRALIDAD

Joan E. Pellicer i Borràs y Vicent Miralles Martí

## 136 EL JUEGO Y EL JUGUETE EN LA HISTORIA DE LA ESCUELA

Andrés Payà Rico

## 154 EL PROYECTO ESCOLAR LAICO EN ESPAÑA (1881-1931). EL CASO VALENCIANO

Luis Miguel Lázaro

## 170 LAS EXIGENCIAS DE DIGNIFICACIÓN PROFESIONAL

- 198 **EDUCACIÓN INFANTIL: UN PROCESO**  
Amparo Costa Belda
- 214 **DE LA ANORMALIDAD A LA INCLUSIÓN:  
INFORME DE PROGRESO**  
Antonio Ferrer
- 232 **MATEMÁTICAS POR Y PARA MAESTRAS**  
Luis Puig
- 262 **EL IMPULSO DEMOCRATIZADOR  
Y MODERNIZADOR DE LA II REPÚBLICA**
- 284 **LA GRAMÁTICA EN LA FORMACIÓN  
DE LOS MAESTROS VALENCIANOS**  
M<sup>a</sup> José García Folgado,
- 298 **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA  
Y EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS**  
Manuel Monfort-Pañego
- 318 **LA MÚSICA EN LOS ESTUDIOS  
DE MAGISTERIO EN VALENCIA**  
Ana María Botella Nicolás y Vicente Galbis López
- 334 **LOS EFECTOS Y REALIDAD  
DE LA POSTGUERRA**
- 362 **APRENDER A SER MAESTRO: FORMACIÓN  
DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES ENTRE ANHELOS, REFORMAS  
Y TRADICIONES**  
David Parra Monserrat, Xosé M. Souto González  
y Santos Ramírez Martínez
- 382 **PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS  
EXTRANJERAS EN LA ESPAÑA MODERNA**  
Luis S. Villacañas de Castro

- 402 **DE LAS ARTES EN MAGISTERIO  
AL MAGISTERIO DE LAS ARTES.  
MUY BREVE APROXIMACIÓN A UN DIFÍCIL  
ITINERARIO COMPRIMIDO POR LA NORMA**  
Ricard Silvestre
- 418 **LA NUEVA RACIONALIDAD DEL  
DESARROLLISMO Y LA TECNOCRACIA**
- 438 **LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS:  
UN SÍNTOMA DE MADUREZ  
DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**  
Óscar Barberá
- 464 **EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO:  
RECUERDOS DE LA ESCUELA Y EL MAESTRO  
COMO OPERARIOS E INTÉRPRETES  
DE LA MEMORIA**  
Pablo Álvarez Domínguez
- 482 **EL TIEMPO DE LA TRANSICIÓN  
DEMOCRÁTICA**
- 504 **VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE EDUCAR  
EN EL SIGLO XXI: PEDAGOGÍAS Y MAESTROS**  
Xavier Laudo Castillo

# LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA Y EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

---

Manuel Monfort-Pañego

*Profesor de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universitat de València*

Estudiar el papel de la Educación Física en la formación de las maestras y los maestros desde la perspectiva histórica del nacimiento de las Normales de la provincia de Valencia, cuando se conmemora el 150 aniversario de la Normal Femenina (1867) y el 175 de inicio del proceso de creación de la Normal Masculina (1845), es hablar de un momento histórico en el que aquel ámbito formativo no tenía una presencia formal en ninguno de los niveles educativos en el Estado español (Martínez, 1994).

El privilegio de contar con la perspectiva temporal nos permite observar con mayor claridad la distancia producida históricamente entre el discurso teórico que se propugna y demanda, y la realidad práctica, que acoge todo ello con excesiva lentitud e insuficiencia. Esa lectura histórica significa también detectar algunos anticipos e intentos que conviene considerar. Es difícil, sin duda, resumir los hitos que marcan esa progresiva presencia de la Educación Física en nuestro sistema escolar primario, pero trataremos de fijar algunas referencias significativas.

Por una parte, Torrebadella (2016) sitúa la aparición de la Educación Física escolar con la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano (1806-1808), de efímera existencia, que nace de la mano de Manuel Godoy y las ideas de un ilustre pedagogo suizo, Johann Heinrich Pestalozzi, inspirado por el filósofo de la ilustración, Rousseau, considerado como uno de padres de la Educación Física Moderna, e impulsado por el valenciano Francisco de Amorós de Ondeano (Martínez & Hernández, 2005). Sin embargo, el destino de este Instituto no era la educación de los ciudadanos sino la

formación a través del ejercicio físico de un restringido grupo de niños del entorno militar, hijos varones de personalidades destacadas de las clases altas y unos pocos futuros maestros como observadores, sin duda una dinámica de privilegios de clase que todavía hoy está profundamente arraigada en nuestra sociedad.

Para Martínez (2000), en cambio, la Educación Física comienza con la constitución de la Escuela Central de Gimnasia en 1883, que no arranca hasta 1887 y que cierra sus puertas en 1892. En este periodo se comienza a preparar por primera vez al profesorado de forma específica para impartir docencia en la educación secundaria o superior y para las Escuelas Normales (Martínez, 1996), pero esta formación tampoco estuvo orientada a la formación de los profesionales de la primera educación y, en palabras de este mismo autor (p. 149), hay que decir que «aquí hubo, además de fracaso cultural (un proyecto que no se compadecía con las expectativas y deseos sociales generales), fracaso político y fracaso pedagógico».

Parece que en el estudio de la Educación Física escolar y las Escuelas Normales en España no es fácil determinar ni los criterios ni el momento exacto de su inicio. Sin embargo, sí se pone de manifiesto que la época a la que nos referimos en este aniversario de las Escuelas Normales en Valencia, en la segunda mitad del siglo XIX, estas se pusieron en marcha sin la presencia de la Educación Física como contenido propio y sin profesores que la impartiesen de forma específica. Esto desvela aspectos que en ocasiones se obvian en su estudio, pero que presentan una importante implicación en los hechos futuros. En primer lugar, queda claro que la evolución del oficio de maestro es anterior a la aparición y desarrollo de una materia como la Educación Física en la enseñanza; y por otra parte, que la persistencia de una política escolar débil e insuficiente no dejaba apenas posibilidades para ampliar un programa formativo extraordinariamente reducido al “leer, escribir y contar” y la enseñanza del Catecismo. En segundo lugar, que la Educación Física tiene una realidad histórica que surge y evoluciona de forma independiente y en ocasiones tangencial a la historia de la educación en España (Martínez, 1996). A pesar de esta relación de independencia, algunos trabajos de investigación histórica presentan de forma difusa esta separación o muestran una división que asume implícitamente un discurso de dependencia desde una perspectiva colonialista sin ser capaces de asumir y analizar la realidad histórica de su existencia independiente. Así, aunque el número de estudios históricos va en aumento, el reducido número de trabajos que tienen en cuenta esta independencia hace que todavía queden muchas preguntas por responder para comprender mejor la educación en España y el papel que en ella ha tenido la Educación Física.

Sin entrar en esa pretensión, ofrecemos aquí un esbozo de algunas consideraciones, demandas y realidades que han ido definiendo el recorrido evolutivo de la educación física en lo que respecta al desarrollo de la enseñanza primaria o básica.

## Primeros impulsos para la presencia de la educación física en las escuelas

---

Queremos comenzar este análisis con una mención a un autor valenciano que siglos antes de la aparición de la Educación Física en el currículum, ya habló sobre la importancia del ejercicio físico y los juegos en la formación de los ciudadanos. Joan Lluís Vives (1492-1540), uno de los grandes humanistas del renacimiento y pedagogo, ya habla de la formación integral del ser humano, cuerpo y alma, y de la función formativa como forma de alcanzar la perfección de las capacidades. De entre todas las materias y las formas de aprender que menciona, está el juego.

Los muchachos se ejercitarán en los juegos. Incluso en ellos se ve su agudeza y sus costumbres naturales, especialmente entre los de su misma edad y sus mismas características, cuando no fingen nada, sino que muestran todas sus dotes naturales, puesto que toda disputa hace salir y presenta el ingenio, no de otro modo que el calentamiento de hierbas, raíces o frutos saca su olor y esencia natural. Se le mandará al niño, por medio del juego, la tarea de regir y ordenar. La magistratura, como dice Bías, dará a conocer al hombre. Los españoles no absurdamente dicen en un proverbio que la dignidad y el juego son las piedras de toque de los ánimos<sup>1</sup>.

Esta visión más naturalista de la introducción de la educación corporal en la escuela será premonitoria de las orientaciones más progresistas del siglo XIX y XX.

En esta misma línea, el pedagogo suizo Pestalozzi pone las bases de lo que va a ser un largo itinerario. Cuando en 1801 publica su libro, *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, incorpora el tema del “desarrollo de las aptitudes físicas” y menciona la necesidad de adoptar unas reglas técnicas al respecto para realizarlo desde temprano con «una serie de ejercicios que, progresando gradualmente de lo más simple a lo más compuesto»<sup>2</sup> pudieran producir resultados seguros. En su escrito de 1807, *La velada de un solitario y otros escritos*, recoge el texto estudiado recientemente por Ortega (2008), *Sobre la educación física como introducción a una propuesta de Gimnástica elemental en una serie de ejercicios corporales*. Allí señala la necesidad de fortalecer la “capacidad corporal” frente el estado lamentable en el que se encuentra dicho ramo de la formación, el papel a desarrollar por la escuela en tal sentido y concreta algunos

1 Lorenç Riber (1947). *Juan Luis Vives. Obras completas, Traslación, comentarios, notas y ensayo bibliográfico*. Libro II, Cap. IV ‘¿Con que medios se observará cuán extenso y de qué clase son el ingenio y la naturaleza de cada uno?’, p. 68.

2 Pestalozzi, J. H. (1889). *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Traducción de José Tadeo Sepúlveda. pp. 232-233. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>



medios y principios: «la educación física comienza en el hogar, hay que partir de los movimientos espontáneos del niño, deben desarrollarse todas las posibilidades y disposiciones físicas dadas por la naturaleza de los niños y asegurar en él un uso autónomo de las mismas»<sup>3</sup>.

Entre los seguidores de Pestalozzi, como hemos mencionado, encontramos al valenciano Francisco Amorós y su célebre *Manual de Gimnasia* (1830); para él esta era «la ciencia de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, inteligencia, sentimientos y costumbres, y con el desarrollo de todas nuestras facultades»<sup>4</sup>. Y en los ejercicios gimnásticos integra la marcha y carrera, el salto de altura, equilibrios, saltos de valla, ascensiones de toda clase, natación, pesas, juego de pelota, esgrima, equitación, y otras muchas actividades. Metodológicamente plantea unos postulados claros para el ejercicio físico: desarrollo progresivo, repetición de los ejercicios, aumentando su eficacia, multiplicándolos en progresión constante. Propone, pues, largo tiempo y constancia.

Por otra parte, Pablo Montesino (1988), primer director de la Escuela Normal Central, dedica un importante apartado de su obra a definir y promover la educación física. La presenta como recurso para conservar la salud, robustecer la constitución física del individuo, y también para formar su carácter moral. Ofrece en sus lecciones para los alumnos normalistas (entre 1839 y 1849) una detallada propuesta de actuaciones. Señala los objetivos para una primera época (hasta los dos años) determinando que la educación en este sentido es responsabilidad de la madre, y se cumple por medio de la cuidada aireación del hogar, la mejora de las condiciones higiénicas, la correcta alimentación, el aseo y los primeros ejercicios. De los tres a los siete años recomienda, además de lo anterior, ejercicio educativo al aire libre, que ha de ser natural, más activo y más sostenido. No olvida indicar que es preciso favorecer el ejercicio de las niñas, que debe ser igual que el de los niños. Por último, desde los siete a los catorce años, establece que: hay que aumentar el movimiento, realizar juegos fuera del aula, y atender que el maestro consiga una “acertada elección” de los ejercicios, para desarrollar una “gimnástica bien entendida” que logre el efecto positivo de la educación sensorial para el desarrollo intelectual.

En esta resumida presentación conviene también que señalemos, al menos, la forma en la que Carderera expone en 1860 estas cuestiones en su famoso y divulgado manual para la formación de maestros a lo largo del siglo XIX. Insiste en resaltar que la actividad es el estado normal y regular del cuerpo, y en que el desarrollo de

3 Pestalozzi, J. H. (1807) *La velada de un solitario y otros escritos*. Traducción de José Quintana Cabañas. Herder: Barcelona, 2001, pp. 135-162.

4 Fernando Giner de los Ríos: D. Francisco Amorós, fundador de la gimnasia francesa, en *Obras Completas*, tomo XVII, 'Ensayos menores sobre Educación y Enseñanza', pp. 245-276.

las facultades físicas deber ser gradual y progresivo. Afirma que el ejercicio más conveniente es aquel en el que se ponen en actividad todos los órganos, y así escribe:

Son indispensables movimientos sencillos que pongan en acción todos los órganos. Los juegos bien ordenados y las ocupaciones mecánicas satisfacen esta necesidad y constituyen una gimnástica natural, que practican los niños sin advertirlo. Hay aparatos para facilitar los movimientos, graduarlos, variarlos, dirigirlos hacia un fin determinado<sup>5</sup>.

Años más tarde (1891) otro pedagogo notable, Pedro de Alcántara García, manifiesta que el objetivo de esta clase de educación es «cooperar al desenvolvimiento de nuestras energía físicas (órganos y funciones) con el fin de dar al cuerpo la belleza, la ligereza, la agilidad, la perfección en una palabra, de que sea susceptible, conservando su salud y restableciéndola cuando se ha alterado, y mediante todo ello, haciéndolo apto para servir bien a los intereses del espíritu»<sup>6</sup>. Para él son principios fundamentales que esa acción educativa se fundamente en un adecuado conocimiento del cuerpo, se desarrolle de manera progresiva y gradual, y que sea agradable y atractiva. Defiende claramente el papel de la escuela en ese ámbito de la tarea educativa, insistiendo también en los efectos psicológicos y morales del ejercicio físico por medio de una *Gimnástica escolar*, que llama *gimnástica pedagógica*; y, eso sí, con una advertencia importante: «partiendo de las condiciones del educando y del lugar en que se aplica (...) atiende al desarrollo corporal, teniendo en cuenta a la vez los intereses del espíritu»<sup>7</sup>. Un trabajo que fundamentalmente realizan, escribe, los juegos corporales, «la verdadera y más adecuada gimnasia de los niños»<sup>8</sup>.

Durante ese mismo tiempo, en el último cuarto del siglo XIX, Giner de los Ríos (1933), y con él la Institución Libre de Enseñanza, sostiene una consideración muy amplia e integral de la educación física que, según él, comprende la atención a las condiciones higiénicas de los locales de la escuela, a las propias condiciones negativas del régimen general de la enseñanza que generan fatiga por exceso o recargo del trabajo escolar, al sedentarismo, etc. Pero también considera que dicha educación física debe contar en las instituciones escolares con un régimen o tratamiento especial que comprenda: disposiciones referidas al aseo personal, educación de los sentidos y ejer-

5 Carderera, M. (1886). *Principios de Educación y Métodos de Enseñanza*, 7ª edición. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía., p. 34.

6 García Navarro, P. de A. (1903). *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*. Madrid: Librería de Perlado, Páez y Cía., p. 61.

7 *Ibid.* p. 61.

8 *Ibid.* p. 61.

cicios que desarrollen y fortalezcan la actividad muscular, la circulación sanguínea, el aparato respiratorio; ejercicios que, por otra parte, promuevan igualmente cualidades psicofísicas, educación del valor, de la serenidad, de la destreza, agilidad, dominio de sí mismo, etc. De manera que Giner piensa en la gimnasia muscular (con aparatos o sin ellos), deportes, paseos, excursiones, juegos corporales; y desea atender integralmente al desarrollo corporal y el sistema muscular en su conjunto, pero también a su efecto sobre aspectos intelectuales (atención sostenida, intuición rápida, observación eficaz), sobre aspectos afectivos y sobre la voluntad. Como en otras cosas estas ideas se corresponden con la propuesta renovadora del movimiento de la Escuela Nueva, que resalta el valor de esta educación, a través de juegos, deportes y una gimnasia que sea preferentemente natural, rítmica y respiratoria.

### Los comienzos de la educación física en la primera enseñanza. Una educación física sin educadores físicos

---

Lo cierto es que la incorporación oficial en la primera enseñanza de un contenido que se puede asemejar a lo que hoy conocemos como Educación Física se produce, por primera vez, en 1901. En el artículo tercero del Real Decreto de 26 de octubre<sup>9</sup>, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, siendo ministro Álvaro Figueroa, regula las materias que deben impartirse en la primera enseñanza pública. De doce materias que se recogen, en el duodécimo lugar aparecen los “ejercicios corporales”. En este mismo decreto se recoge la gratuidad para los que no puedan pagarla y la obligatoriedad en los grados elemental y superior de la instrucción primaria para todos los españoles.

Más allá de las menciones realizadas por autores de prestigio a la educación por el movimiento a lo largo de la historia previa, las corrientes más destacables y con mayor influencia en el contexto educativo las protagonizaron las Escuelas Gimnásticas de la Europa del siglo XIX (Martínez & Hernández, 2006), entre las que no se puede obviar la Escuela Gimnástica Francesa también conocida como la Escuela Amorosiana de Francisco Amorós y Ondeano (Ayuso, 2015).

Si analizamos la presencia de las diferentes corrientes en la Educación Física escolar a través de los manuales anteriores al mencionado Real Decreto de 1901, observamos que las actividades físicas que se recogen en ellos, siendo muy puntuales y aisladas, mencionan, como nos detalla Galera (2016), los juegos y ejercicios corporales convenientes, dentro de las materias de Urbanidad para niños y de Higiene para niñas, recogidos

9 *Gaceta de Madrid*, 30 de octubre de 1910, n° 303, pp. 497-499.

por la publicación del profesor de la Escuela Normal de Madrid, Julián López Candeal<sup>10</sup>. Contrariamente a este, el libro de Mateo Pérez y González de 1884<sup>11</sup> recoge un apartado específico de gimnasia con 15 lecciones que muestran ya las fuertes influencias de las Escuelas Gimnásticas Europeas. El capítulo Gimnasia consta de ocho primeras lecciones con teoría sobre el concepto de gimnasia, su presencia en la historia de la humanidad, recomendaciones de vestimenta, normas de procedimiento en diferentes situaciones como: cómo actuar cuando aumenta el ritmo de respiración y cardiaco, cuánto tiempo dejar antes de hacer ejercicio después de comer o cómo graduar los ejercicios. El resto de capítulos están dedicados a la gimnasia de sala con descripción de ejercicios analíticos por partes del cuerpo y participación de músculos. Dos capítulos para ejercicios con aparatos y uno último sobre instrumentos de gimnasia.

Dado el marcado contraste entre los contenidos recogidos en estos dos textos de la misma época, uno con una orientación más naturalista e higienista, que atiende a las características propias de las edades a las que va dirigido, frente a otro que defiende una visión más instructiva y mecanicista, para poder profundizar en la causas de las diferencias existentes sería de interés conocer las historias formativas y profesionales de estos dos autores y las de sus contemporáneos. Sin embargo, a pesar de esta incógnita, es la visión instructiva la que más expansión tuvo en el contexto educativo, una orientación de la enseñanza de la Educación Física en un formato muy analítico y academicista que copia la estructura del resto de manuales de la época. Su orientación es muy teórica y doctrinal y recoge unas necesidades materiales alejadas de la realidad de las infraestructuras que en ese momento tenían las escuelas, ya que la gimnasia de sala con aparatos requería un espacio con necesidades específicas que no existían en prácticamente ninguno de los colegios públicos del momento. Sin embargo, sí que aparece de forma patente un formato de transmisión del conocimiento que replica el modelo de educación imperante a finales del siglo XIX y también en todo el siglo XX. Como describe Contreras (1992), este formato responde a un modelo tradicionalista, también denominado perspectiva o paradigma técnico (Grundy, 1998), cuya principal característica es la de preservar el *estatus quo* imperante, promoviendo un acceso y transmisión vertical del conocimiento. En este proceso los tres elementos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, el conocimiento, el maestro y el alumno, tienen roles muy marcados que responden a una ideología que perpetúa los roles de clase. Así, el profesor representa la figura del poder poseedor de la verdad y del conocimiento incuestionable; el conocimiento es

10 López Candeal, J. (1883). *Programas generales de enseñanza para las Escuelas de Instrucción Primaria*. Madrid: Est. Tip. Felipe Pinto Orovio.

11 Pérez y González, M. (1884). *Programas de ciencias naturales. Agricultura, dibujo, música, gimnasia y mitología*. Bilbao: Tip. El Comercio.

un mero instrumento al servicio del que lo posee y el alumno es el receptor pasivo del conocimiento, lo incorpora obedientemente sin cuestionamiento alguno con el fin de pasar a ser una pieza funcional más del sistema productivo.

Esta visión tan instrumentalizada e utilitarista de la enseñanza-aprendizaje responde fielmente al papel que históricamente se le ha otorgado implícitamente a la escuela y a la educación. Como explica Barbero (2012) en su trabajo sobre el darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, la Educación Física spenceriana muestra a esta como instrumento fundamental para garantizar el sistema productivo competitivo, base de todo capitalismo, que tiene como fin hacer “grande” una nación. Desde esta perspectiva la escuela tiene una doble finalidad, la disciplina y docilidad de sus educandos y la capacidad de hacer bien y eficazmente las tareas como el fin de mejorar la calidad de la mano de obra. En este contexto, a la Educación Física se le otorga el papel de la construcción de unos hombres obedientes, ordenados y disciplinados a la vez que fuertes, vigorosos y saludables, para producir más eficazmente, y unas mujeres sanas y fértiles, para mejorar la especie. El fin último de la Educación Física es mejorar la raza de una nación para obtener mayor rendimiento y beneficios.

A pesar de estas connotaciones claramente restrictivas de la presencia de la Educación Física en los manuales y corrientes del momento, hay que destacar que es gracias a ellas que la Educación Física va a ir adquiriendo importancia dentro del contexto educativo, de forma que finalmente dará lugar a su inclusión en el currículum de la primera educación. Sin embargo, como Torrebadella (2016) destaca, debemos revisar la historia de la Educación Física escolar para ir más allá del relato de unos hechos a través de textos oficiales para darle una orientación más crítica desde la praxis que reflejan los textos educativos de la época superando los argumentos dominantes y las realidades silenciadas.

Galera (2016) en su estudio sobre los primeros libros declarados autorizados y permitidos para la primera enseñanza, muestra cómo la Educación Física, a finales del siglo XIX, no tenía una presencia significativa. Este periodo coincide con la efímera aparición de la Escuela Central de Gimnástica, que inicialmente no parece tener una influencia importante en la aparición de la Educación Física en las primeras publicaciones relacionadas con la enseñanza primaria. En estos manuales parecen primar las actividades físicas relacionadas con el contacto con la naturaleza y el descubrimiento del entorno y el juego. En este estudio, Galera (2016) presenta un análisis de las actividades físicas recomendadas en los manuales a principios del siglo XX, mostrando cómo éstas evolucionan desde su inexistencia a la recomendación de su presencia en tres a cuatro tipos de actividades centradas principalmente en juegos y además en paseos, excursiones y ejercicios gimnásticos. Los juegos son las actividades recomendadas más presentes a lo largo del tiempo. En este punto, sería importante que futuros estudios analizaran cómo la formación de los maestros en este contenido ha estado influida por la procedencia formativa de sus profesores. Así, intuimos que los

profesores de las Normales relacionados con la Educación Física a principios del siglo XX, dependiendo de su formación y procedencia, bien de las Escuelas Gimnásticas o profesores de pedagogía, orientaron la formación de los futuros maestros asumiendo corrientes diferenciadas en la orientación escolar de la Educación Física.

Esta situación, según relata Galera (2016), cambia en los manuales estudiados que datan de 1936 con la reducción de la recomendación de actividades a dos tipos, juegos y ejercicios gimnásticos recomendados indirectamente. Aquí se observa un aumento de la presencia de ejercicios gimnásticos que, como hemos explicado, muestran la gran influencia de las Escuelas Gimnásticas Europeas en la Educación Física escolar de principios del siglo XX.

En contraste con esta deriva de la Educación Física, en la que los movimientos gimnásticos van siendo hegemónicos en la escuela, las influencias de la Institución Libre de Enseñanza, a través de Giner de los Ríos (1933) en su publicación de *Educación y Enseñanza*, cuya primera edición se hizo en 1889, en su capítulo sobre Aristóteles y los ejercicios corporales, muestra las desventajas educativas de los ejercicios gimnásticos frente al juego.

el ejercicio gimnástico suele ser el mismo, poco más o menos, para todo un grupo de educandos, no admitiendo tanta flexibilidad para adaptarse a la medida enteramente individual de cada uno de ellos (por ejemplo, levantar un peso dado, saltar una distancia determinada, etc.), mientras que en el juego, cada cual puede proporcionar su participación a sus fuerzas con sólo una condición: que ponga en ello el interés y la energía debidos<sup>12</sup>.

En esta misma línea diversos autores (Barnés, 1925; Payá, 2006) abundan en esta tensión que existió entre el uso de la gimnasia frente al juego en la educación. Payá (2006) describe cómo educadores de la época como Alfredo Calderón defienden el juego frente a la gimnasia de sala o con aparatos considerándolo superior pedagógica y fisiológicamente. Esto mismo hace Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y posteriormente recoge la Institución Libre de Enseñanza (ILE) con Cossío entre sus intervenciones en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) en las que alaba la vida al aire libre y propone la sustitución de los ejercicios gimnásticos por el juego, los juegos populares y los deportes.

Estos vaivenes en la configuración de lo que era la Educación Física como materia necesaria en la primera educación muestran claramente la indecisa y desigual presencia que ésta tuvo a finales del siglo XIX y principios del XX, tanto en las escuelas

12 Giner de los Ríos, F. (1933). *Educación y enseñanza*. Madrid: Espasa Calpe, p. 72.

como en la formación de maestros. Como recoge Pastor (2005), en este periodo la formación de maestros también sufre constantes cambios en los que la Educación Física en sus diferentes versiones va apareciendo según sea el plan y el género de los destinatarios. En el plan de 1898, recoge la materia de Fisiología, Higiene y Gimnasia solo para hombres en el grado elemental y superior de la instrucción primaria. En el plan de 1900 la Educación Física sólo aparece en el grado superior. Los estudios para el Magisterio pasan a integrarse en los Institutos de segunda enseñanza; sin embargo, la Educación Física se implanta en los cinco cursos con materias como Juegos Corporales y Ejercicios Corporales. En el plan de 1903, la formación de maestros sigue en los Institutos con cuatro cursos de duración y con Ejercicios Corporales solo para hombres, y en la reforma de 1905 en la que desaparece la Educación Física. En el plan de 1908 la Educación Física vuelve en primer curso de los dos del grado elemental, solo para hombres. En el plan de 1914 se vuelve a las antiguas Escuelas Normales y la Educación Física aparece fugazmente como materia propia con especialista, separada de la Fisiología e Higiene, sin embargo, esta no pudo implantarse por problemas económicos y de falta profesorado formado.

A pesar de los constantes cambios en los planes de estudio de la formación de maestros, el periodo entre 1907 y 1923 es considerado como el más sobresaliente en la formación del profesorado (González, 1994). La creación de la Junta de Ampliación de Estudios y el impulso dado con las ayudas a los estudiantes para realizar estudios superiores y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, con sus transformaciones impulsadas por el aporte del conocimiento procedente del extranjero e importadas por la Institución Libre de Enseñanza, son los que ponen los cimientos a lo que será el impulso científico en la España de la II República.

En este contexto y desde la necesidad de trabajar conjuntamente, surge uno de los movimientos fundamentales para el desarrollo de la profesión docente, el asociacionismo. Concretamente la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de Escuelas Normales y su *Revista de Escuelas Normales* fueron movimientos que proporcionaron una importante masa crítica, visibilidad social y profesionalismo con implicaciones relevantes en la evolución de la profesión docente. Sin embargo, tanto desde el análisis del asociacionismo como de la lectura de sus publicaciones se evidencia de nuevo el pobre e insignificante papel que desde esta profesión se le da a la materia de Educación Física entre este colectivo en este periodo.

Ya en el período de la Guerra Civil el gobierno republicano incide de alguna forma en nuestra temática. En el Plan de estudios para las escuelas primarias de 1937 se sustituyen los “Ejercicios físicos” por la denominación “Educación Física”<sup>13</sup>. Una

13 Orden-circular del 11 de noviembre de 1937 publicada en la *Gaceta de la República*.

materia a la que se dedicarían seis horas semanales los dos primeros cursos, cinco los dos siguientes, tres y media los otros dos, y tres horas los últimos dos cursos. Con un trabajo que comprende «desde el cuidado higiénico del cuerpo hasta su fortalecimiento mediante juegos libres y organizados, deportes y ejercicios gimnásticos». El plan explicita la decisiva influencia que la materia ha de tener sobre el vigor físico y la normalidad orgánica de la infancia, y apunta a conseguirlo por medio de prácticas “metodizadas y continuas”. Para todo ello, la normativa establecida indica que se precisa una doble tarea: organizarla de manera eficaz y contar con maestros capacitados.

## La Educación Física en la escuela del franquismo

---

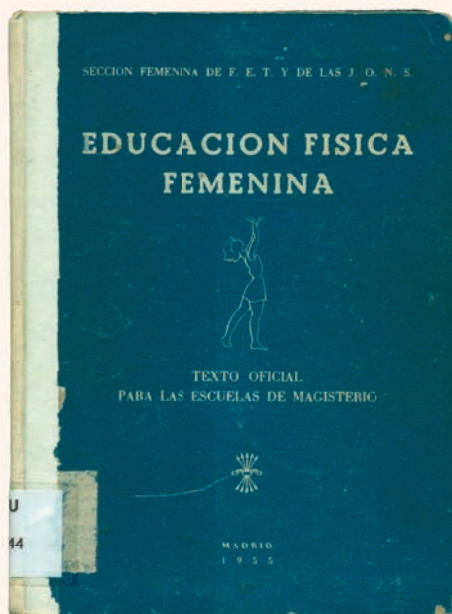
Contrariamente a la volatilidad de la Educación Física en el contexto escolar y en la formación de maestros de finales del siglo XIX y principios del XX, con la llegada de una de las peores épocas que ha vivido nuestro país, la guerra civil y la dictadura franquista, esta adquiere una mayor y más constante presencia. Sin embargo, la presencia en sí misma no garantiza la razón de su existencia. Como han explicado muchos estudios previos (Contreras, 1992; Pastor, 2005) las instituciones próximas al régimen franquista se apropiaron de la Educación Física al margen del Ministerio de Educación Nacional. La Delegación del Frente de Juventudes y la Sección Femenina la convirtieron en una materia esencial en las escuelas, institutos y universidades, pero no por su potencial educativo sino como una herramienta política eficaz para el control y adoctrinamiento de la juventud, y como un espacio de colocación profesional para los adeptos al partido único.

Entre 1939 a 1975, periodo que recoge la totalidad de la dictadura franquista, la educación queda principalmente en manos de la Iglesia católica, muy próxima al régimen y con importantes intereses económicos, de control e influencia sobre la sociedad.

En este contexto la Educación Física no es una excepción, la preocupación por el control ideológico vacía de contenido educativo y de orientación pedagógica la formación de maestros. La educación tanto en colegios como en escuelas normales es segregada y los contenidos de la Educación Física son distintos para los diferentes sexos. En el caso de los varones se asocia de forma destacada al fomento de valores considerados esenciales por el Régimen: la fortaleza viril, la severa disciplina.

El plan de formación de 1940, denominado Plan Bachiller, por el que los estudiantes con el Bachillerato podían ser maestros, no recoge ninguna materia relacionada con la Educación Física. En los siguientes años, de forma precipitada aparecen los planes de 1942 (Gimnasia y recreos dirigidos, 2 cursos) y de 1945 (Educación Física y Deportes, 3 cursos). Le siguió el plan con más recorrido, el de 1950. En este último, la Educación Física aparece con tres horas semanales durante los tres cursos de





formación de maestros con la denominación de Educación Física y su Metodología, tres cursos. A pesar de su importante presencia en la formación de maestros y de lo alentador de su denominación, la instrumentalización de esta al servicio del régimen y el bajo perfil formativo de los profesores responsables de esta materia en las Normales, dejó en una anécdota la potencial mejora de la formación de maestros en la materia. En el plan de 1967, la Educación Física vuelve a cursarse durante dos años.

Pastor (2005) señala algunas obras que el Frente de Juventudes publica en aquella época para la formación de maestros. Estos materiales tienen un marcado carácter de recetario con estructura similar a los manuales anteriores y de contenido diferenciado entre los sexos.

Si nos centramos en el análisis del texto oficial para las Escuelas de Magisterio, *Educación Física Femenina*, de 1955 (Inchausti & Gutiérrez, 1955), como ejemplo observamos que este se organiza por lecciones, como los textos que habíamos visto en el siglo anterior, con referencias a la Educación Física como formación moral, vía para encauzar los instintos animales, forma de favorecer el desarrollo natural del cuerpo, desarrollo de la voluntad, forma de acercarse a Dios, forma de fortalecer la patria a través del fortalecimiento del cuerpo, para despertar el sentimiento patriótico y fuente de alegría y salud. Con un total de 42 lecciones divididas en lecciones de concepto y función, y lecciones de contenido anatómico y fisiológico, de desarrollo psíquico, pedagógico y de contenido específico. En relación con lo visto anteriormente no podemos negar la clara evolución que muestra este manual en cuanto a los temas tratados. En primer lugar, su propuesta no es exclusivamente de actividades gimnás-

ticas. Tiene una visión más integradora puesto que incluye los deportes, los juegos y la danza y el baile, además de otras actividades como marchas y excursiones como formación para las futuras maestras; siguiendo el marcado carácter segregacionista, excluye algunas otras como el fútbol por no ser adecuados para las mujeres.

La primera lección es de conceptualización y las tres siguientes sobre historia de la Educación Física. En ellas hay un fuerte contenido ideológico en la línea del pensamiento dictado por el régimen. Priman las ideas de fortalecimiento de la segregación al justificar y explicar la evolución de la Educación Física desde una perspectiva exclusivamente femenina desde prácticas procedentes de la Escuela de Gimnasia Sueca y proponiendo los aspectos políticos e ideológicos como referencia histórica temporal al hablar de la Educación Física femenina antes del Movimiento Nacional, y de la Sección Femenina y Pilar Primo de Rivera, hermana de José Antonio Primo de Rivera, como referencias para aquel presente y el futuro (Inchausti & Gutiérrez, 1955, p. 12):

En el año 1938, en plena guerra de liberación, Pilar Primo de Rivera, Delegada Nacional de la Sección Femenina, considerando que la labor de “Formación de la Mujer”, que le había sido encomendada, no podía ser completa si no se ocupaba de la Educación Física, crea la Regiduría Central de Educación Física, (...) considerando como meta el perfeccionamiento del cuerpo, a fin de que pueda mejor servir los intereses del alma que en él se encierra.

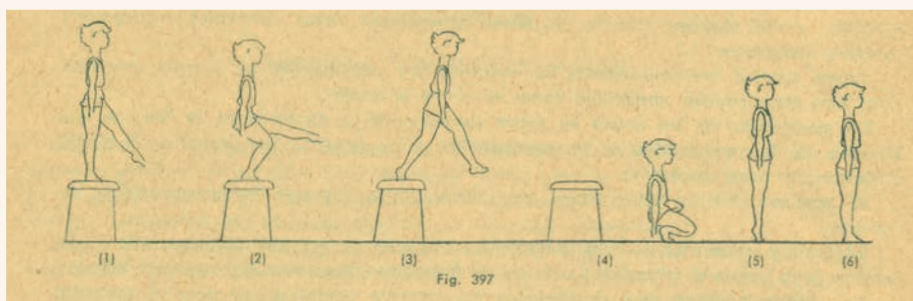
La sexta lección recoge los “efectos de la Educación Física” de una forma muy superficial, pero con una presencia de los objetivos propios del régimen. Entre ellos se citan los higiénicos, estéticos, utilitarios, sociales, intelectuales y morales.

Llama la atención especialmente la lección novena dedicada a los juegos infantiles y a la pedagogía del juego, una página y media en un libro de 218 páginas. Su orientación pedagógica es muy básica haciendo referencia a la necesidad de adaptar las actividades a las diferentes edades, la utilización de espacios adecuados y el uso de materiales publicados o elaborados por la maestra. Los aspectos a los que hace referencia esta lección son poco reveladores de las metodologías que se utilizan, sin embargo, leyendo las lecciones de contenido, las normas que utilizan y las formas utilizadas para dirigirse a los estudiantes en la presentación de las actividades por parte del profesor, queda patente que priman las estrategias directivas, los métodos de imitación de modelos y el castigo ante el error o la no consecución del objetivo (Inchausti & Gutiérrez, 1955, p. 29): «A la señal deben pararse e imitar la posición adoptada por la maestra o por un niño que dirija el juego, posición que deben conservar inmóviles hasta que uno de ellos pierda el equilibrio; éste será castigado a sentarse fuera del terreno de juego mientras el juego continúa...»

La gimnasia continúa siendo uno de los contenidos más frecuentes, estando presente en más de la mitad de las lecciones de contenido. Esta no es en sí misma una mala propuesta, el problema es cómo se lleva a cabo. Este manual recoge una lección dedicada a la “Pedagogía de la Gimnástica”, donde se deja claro cómo se debe desarrollar. El centro de atención no son los alumnos sino el profesorado, «El profesor, verdadera piedra angular de la Educación Física, debe ser un buen ejecutante, para poder realizar las demostraciones prácticas que sean pertinentes» (Inchausti & Gutiérrez, 1955, p. 173). Esta omnipresencia del profesor, que se muestra imprescindible en el proceso de aprendizaje, es una muestra de una educación basada en el control. La enseñanza consiste en dar una secuencia de instrucciones que el estudiante debe seguir con obediencia ciega a su incuestionable referente, el profesor. Las propuestas no deben dar lugar a interpretaciones y para ello se desarrollan voces de mando bien estudiadas para conseguir el adecuado control y respuesta homogénea y sincronizada. «La importancia del mando es extraordinaria y el profesor debe dedicar el mayor interés a perfeccionarse en este aspecto» (Inchausti & Gutiérrez, 1955, p. 174). No solo se dictan los ejercicios a reproducir sino también cómo se organizan los estudiantes, cuándo hay que hacerlos, en qué momento comienzan, qué ritmo de ejecución tienen en cada una de sus fases y cuándo finalizan.

Todas estas dinámicas de orden y control obedecen a lo que Foucault (1990) denomina “arte de las distribuciones” y de “control de la actividad” refiriéndose a las diferentes técnicas que se utilizan para la distribución del espacio y el tiempo como forma de infundir la disciplina. La clausura o encierro, con claras referencias a cuarteles militares, conventos, fábricas y colegios, promueven estructuras organizativas del espacio que facilitan la supervisión del control y la mejora de la productividad. En nuestro caso las filas para la ordenación de la ejecución de diferentes tareas, la distribución geométrica de los alumnos y del mobiliario escolar en las aulas, las aulas como espacios físicamente delimitados y cerrados con control de accesos, o la ejecución ritmada en espacio y tiempo tanto de los movimientos en Educación Física como de las asignaturas y los horarios. La división de zonas individuales que busca evitar el encuentro de los cuerpos y las agrupaciones de pluralidades difusas para facilitar el control de las presencias y ausencias, de las conductas individuales y para interferir eficazmente en las comunicaciones individuales no útiles para la consecución de los objetivos previstos.

Si contrastamos este manual con la *Guía de Educación Física para el maestro*, publicada por el Teachers College de la Universidad de Columbia en Nueva York (Pearson, 1958), en su versión en castellano de 1964, observamos con claridad el retraso que provocó la España de la dictadura en la educación, en la formación de maestros y en la Educación Física escolar. Así, este manual parte de una estructura temática y no por lecciones. Los temas están orientados a cómo introducir al maestro en la importancia de la Educación Física en la formación integral del niño (Pearson, 1958): «Más importante que la



Secuencia de ejecución de un ejercicio de saltos (Inchausti & Gutiérrez, 1955. p. 160)

destreza técnica en Educación Física —ser un buen jugador de fútbol, por ejemplo— es el conocimiento íntimo y aptitud totales de los niños. Pues la aptitud física es parte integrante de la aptitud total». Su cometido no es exclusivamente que los maestros adquirieran conocimiento de las actividades a enseñar sino el de comprender aquello a lo que se van a dedicar, la adquisición de un conocimiento profesional. El maestro es visto aquí no como un mero transmisor del conocimiento institucionalizado sino como un catalizador del aprendizaje, un personaje activo, responsable y libre en la construcción de su comprensión sobre la educación y en el desarrollo de propuestas educativas adaptadas a las necesidades de los estudiantes. En este manual encontramos capítulos sobre la programación, las estrategias didácticas, la evaluación y la presentación de situaciones del maestro en acción. Nos llama la atención especialmente la presentación de un apartado dedicado a actividades creadoras como la mimética, cuentos dramatizados y el movimiento libre y otro dedicado a cómo enseñar las destrezas físicas enfocándolas como solución a problemas.

Ante esta involución y al final del periodo franquista, la Ley General de Educación de 1970 y su repercusión en la formación de maestros con el Decreto 2498/1971 de 17 de septiembre dan un primer impulso positivo a los estudios del magisterio. Este es un paso fundamental en el reconocimiento de una profesión ya que hace que sus estudios pasen de tener una orientación profesional de bajo nivel académico a ser reconocidos como estudios universitarios, aunque con limitaciones, ya que estos quedan en el nivel de primer ciclo o diplomatura en las recién formadas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB). A pesar de estas mejoras, la Educación Física en la formación de maestros sigue sumida en un contexto similar al vivido durante todo el periodo inicial de la represión. Los profesores de Educación Física así como los contenidos marcados para la formación de maestros, como explica Pastor (2005), siguen en manos de la Delegación Nacional de Juventudes y de la Delegación Nacional de la Sección Femenina, hechos que tendrán todavía una profunda repercusión en la involución de la Educación Física en el sistema educativo.

## La Educación Física, una especialidad en la formación de maestros

---

Con la llegada de la democracia a España se da un impulso al sistema educativo y a la formación de maestros. La Ley Orgánica de Derecho a la Educación de 1985 (LODE) es la primera en iniciar un cambio político respecto a la antigua Ley General de Educación de 1970 y, finalmente, el cambio más importante viene con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), probablemente la más importante de la historia del sistema educativo español hasta hoy. Esta ley regula la figura del maestro en sus diferentes especialidades y, por primera vez, aparece la especialidad de educación física. Ante esta situación, bajo la regulación del Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto de 1991, comienzan a reformarse los planes de estudios universitarios para la formación del profesorado y con ello llegan los títulos de Diplomatura en Maestro Especialista en Educación Física. El objetivo de estos cambios es dar una entidad universitaria y académica a la figura profesional de maestro, normalizada como estudios dentro del contexto universitario, a la vez que mejorar la formación tanto en su vertiente generalista como en su orientación como especialista. Los requisitos para el acceso al título universitario del magisterio ya son equiparables al resto de títulos universitarios: haber superado el Curso de Orientación Universitaria y, en el caso de los estudios en la ya Escuela Universitaria de Magisterio Ausiàs March, la selectividad o prueba de acceso a la universidad.

En este punto es importante remarcar que esta normalización de los estudios no conlleva una integración plena de los maestros en el ámbito universitario. Su desarrollo profesional tiene una vía universitaria cerrada debido a que los diplomados no pueden acceder a estudios de tercer ciclo, por lo que no pueden obtener su grado de doctor dentro de su perfil formativo, lo que explica que sean muy pocos los maestros que han accedido al ámbito laboral universitario como profesores. Además, debemos añadir que la estructura de áreas de conocimiento y departamentos en las universidades, así como la cultura de estas, basadas en la fragmentación del conocimiento en relación a los estudios de licenciatura de origen, biología, matemáticas, química, física, filología, educación física, música, bellas artes, etc., tampoco favorecen la incorporación de maestros al ámbito universitario. Aún hoy en día, solo un minoritario número de maestros imparten docencia en los títulos de maestro de la Facultat de Magisteri.

Con este nuevo plan de formación de maestros la Educación Física como especialidad cobra entidad propia, mostrando un perfil formativo claramente psicopedagógico y didáctico y con una dedicación a la formación de los especialistas mucho más intensa que en ocasiones anteriores. El plan de estudios en la Universitat de València, con 198 créditos en total, recoge un total de 30 créditos troncales de

especialidad más 36 adicionales de optatividad y libre elección. Aunque el peso fundamental de su formación es la de maestro generalista, la materia de especialidad con mayor presencia es Educación física y su didáctica, con 16 créditos divididos en cuatro materias: Didáctica de la Educación Física, Didáctica de las habilidades perceptivo-motoras básicas, Didáctica de las habilidades perceptivo-motoras expresivas y Didáctica de las habilidades perceptivo-motoras contextuales. Esta presencia de contenidos en la formación de maestros responde a la estructura del currículum de la educación física en primaria que recoge la LOGSE. La perspectiva evolutiva del estudio del ser humano junto con la corriente psicomotricista, nos dejan la presencia de un bloque de contenidos denominado El cuerpo: imagen y percepción, donde el tratamiento educativo del cuerpo y el movimiento muestran la concepción de la globalidad del ser humano. La gimnasia como contenido ha desaparecido, la fuerte corriente deportiva de décadas anteriores, aunque muy presente en la práctica escolar de los maestros, queda difuminada en el currículum y cobra fuerza una nueva corriente denominada Educación Física de base, todo ello presente en el bloque de contenidos de Habilidades y destrezas. De la transformación de los contenidos más artísticos, ya presentes de forma tangencial en épocas anteriores y con una fuerte vinculación a la formación femenina de la época segregacionista anterior, surge el bloque Expresión y Comunicación. Cobran fuerza los contenidos omnipresentes en la historia reciente de la Educación Física en el currículum, los higienistas, que con una profunda transformación y junto con los juegos, como otro de los clásicos en la Educación Física, forman los dos últimos bloques de contenidos La salud corporal y El juego.

Si la integración de estos estudios en las universidades ha sido uno de los mayores impulsores del reconocimiento de esta profesión y del avance en su formación, también ha sido uno de los responsables de algunos de los problemas actuales. Mientras los retos que la investigación actual se plantea con respecto a la formación de los futuros maestros están relacionados con temas como el desarrollo profesional del profesorado, la identidad personal y profesional del profesorado, el conocimiento didáctico del contenido, el cuerpo y la identidad de género, la educación inclusiva, el trabajo colaborativo, los ambientes y contextos de aprendizaje, la evaluación, el currículum y los materiales curriculares, estilos de enseñanza, enfoques centrados en el juego, etc. (Cochran-Smtih *et al.*, 2008; Kirk *et al.*, 2006), los planes de estudio están intervenidos por órdenes ministeriales que los encorsetan, y las universidades con sus áreas de conocimiento no responden ni a las necesidades profesionales más importantes ni a los avances en el contexto de la investigación internacional actual.

En este nuevo contexto, la Educación Física escolar comienza a construirse como contenido educativo y como campo de investigación. La Educación Física se abre a

los acontecimientos que vienen ocurriendo en el resto del mundo y se permeabiliza frente a las principales corrientes de Europa y Estados Unidos, preocupadas por la aportación que ésta y el deporte escolar pueden hacer a la educación (Bailey *et al.*, 2009). En este sentido, hoy, los estudios sobre la Educación Física escolar y en la formación de profesores buscan abordar (Kirk *et al.*, 2006) qué conocimientos son necesarios para la formación de los futuros maestros, qué beneficios físicos, sociales, afectivos y cognitivos proporciona a los estudiantes, qué aspectos son los más relevantes para el desarrollo profesional de los profesores, qué estatus tiene la Educación Física como contenido educativo (Hendry, 1975; Kougioumtzis *et al.*, 2011), qué papel tiene el profesorado en el aprendizaje (Metzler, 1989) y otros temas que van configurando el conocimiento necesario para la formación de los futuros maestros.

Con la última modificación de la ley de educación, Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en virtud del Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de enseñanzas oficiales universitarias, se impulsa la modificación de los planes de estudio de formación de maestros y se logra su plena inclusión en el contexto universitario. Todos los estudios universitarios se equiparan. Los estudios universitarios pasan a ser estudios de grado con cuatro años de duración en su mayoría. Así, tanto los estudios de grado de magisterio como las equiparaciones de las antiguas diplomaturas pasan a ser requisito suficiente para acceder a los títulos de máster y posteriormente de doctorado. Ante esta nueva posibilidad, la ya denominada Facultat de Magisteri de la Universitat de València pone en marcha sus estudios de Máster de Investigación en Didácticas Específicas y el Doctorado en Didácticas Específicas con varias especialidades entre las que se encuentra la Educación Física. Hoy ya tenemos maestros doctores especializados en Educación Física que están normalizando su presencia en el ámbito universitario. Sin duda, de ellos se espera que vayan adaptándose a la profesión universitaria, que tengan presencia en la formación de los futuros maestros y que la cultura académica que adquieran con su formación transforme esta profesión y contribuya a la mejora de la educación de los futuros ciudadanos.

### Citas bibliográficas

Ayuso, A. P. (2015). La escuela gimnástica amorosiana: una revisión social y educativa de su método. *Materiales para la Historia del Deporte*, nº 13, 63-77.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school

sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.

Barbero, J. I. (2012). El darwinismo social como clave



constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva. *Revista de Educación*, nº 359, 580-603.

Barnés, D. (1925). La educación física y el juego. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 784, 199-203.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.

Contreras, O. R. (1992). La formación inicial del Profesorado en Educación Física: aproximación histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 7, 165-182.

Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galera, A. D. (2016). Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): Obras generales. *Cabás*, nº 16, 24-47.

Giner de los Ríos, F (1933) *Educación y enseñanza*. Madrid: Espasa Calpe.

González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 21, 175-198.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Hendry L. B. (1975) Survival in a marginal role: The professional identity of the physical education teacher. *The British Journal of Sociology*, 26(4), 465-476.

Inchausti, M. J. & Gutiérrez, C. (1955). *Educación Física*

*Femenina. Texto Oficial para las escuelas de Magisterio*. Madrid: Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S.

Kirk, D., MacDonald, D. & O'Sullivan, M. (2006). *Handbook of physical education*. London: Sage.

Kougioumtzis, K., Patriksson, G., & Stråhlman, O. (2011).

Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129.

Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la educación física escolar del siglo XX. *Revista de Educación*, nº 1, 83-112.

Martínez Navarro, A. (1994). Los primeros espacios de educación física en centros públicos del distrito de la Universidad Central. *Revista Complutense de Educación*, nº 5(2), 59.

Martínez Navarro, A. (1996). Datos para la historia de una iniciativa fallida: la escuela central de gimnástica. *Historia de la Educación*, nº 14-15, 125-149.

Martínez Gorroño, M. E. & Hernández Álvarez, J. L. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-París, 1848): las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. En *X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla. <http://www.cafyd.com/HistDeporte/htm/pdf/1-5.pdf>

Martínez Gorroño, M. E. & Hernández Álvarez, J. L. (2006). Los primeros exilios contemporáneos y el origen de la escuela hispano-francesa

de gimnástica. *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricas contemporáneos*, nº 7, 137-155.

Metzler, M. (1989) A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1), 87-103.

Montesino, P. (1988). *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.

Ortega, I. B. (2008). Sobre la Educación Física como introducción a una propuesta de gimnasia elemental, en una serie de ejercicios corporales (1807) de Johann Heinrich Pestalozzi. *Ágora para la educación física y el deporte*, nº 7, 159-170.

Pastor, J. L. (2005). *Manuales escolares y libros de texto de educación física en los estudios de Magisterio (1883-1978)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Payà, A. (2006). *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. Tesis Doctoral. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Universitat de València.

Pearson, C. E. (1958). *Guía de educación física para maestros*. Madrid: Paidós, 1964.

Torreadella, X. (2016). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, nº 4(1), 1-17.