

Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico

Xavier Torredadella Flix

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
xtorreda@gmail.com



Recibido: 19/5/2015

Aceptado: 15/7/2015

Publicado: 22/12/2015

Resumen

La ocultación de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia sigue siendo hoy una constatación de los *civilizados* hechos *punibles* en la institucionalización simbólica de los poderes pedagógicos. En la actual crisis del sistema educativo internacional y cuando la institución escolar pierde legitimidad como transmisora de saberes, las miradas retrospectivas pueden orientarnos hacia horizontes *u-tópicos* en los que anhelar nuevas (re)contextualizaciones críticas. El modelo de educación física adoptado en las escuelas racionalistas catalanas de principios del siglo xx responde a la identificación de un modelo educativo crítico, social —que no institucional—, universal y antibeligerante, que hoy sirve de espejo para revisar y reflexionar en torno a las posibilidades de una educación física crítica.

Palabras clave: Francisco Ferrer Guardia; Escuela Moderna; educación física crítica; escuelas racionalistas; anarquismo; pedagogía libertaria.

Resum. *Francesc Ferrer i Guàrdia, postmodern avançat i precursor de l'educació física crítica: Anàlisi i reflexió per facilitar un gir didàctic*

L'ocultació de l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia continua essent, avui dia, una constatació dels *civilitzats* fets *punibles* en la institucionalització simbòlica dels poders pedagògics. En la crisi actual del sistema educatiu internacional i quan la institució escolar perd legitimitat com a transmissora del saber, les mirades retrospectives poden orientar-nos cap a horitzons *u-tòpics* en què puguem anhelar (re)contextualitzacions crítiques noves. El model d'educació física adoptat a les escoles racionalistes catalanes de principis del segle xx respon a la identificació d'un model educatiu crític, social —no pas institucional—, universal i antibel·ligerant, que avui serveix de mirall per revisar i reflexionar al voltant de les possibilitats d'una educació física crítica.

Paraules clau: Francesc Ferrer i Guàrdia; Escola Moderna; educació física crítica; escoles racionalistes; anarquisme; pedagogia llibertària.

Abstract. *Francesc Ferrer i Guàrdia, an advanced postmodern thinker and precursor of critical physical education: Analysis and reflection for a didactic change*

The suppression of Francesc Ferrer i Guàrdia's Modern School continues even today to be the confirmation of what is *civilised* yet also *punishable* within the symbolic institutionalisation of educational powers. In the current crisis of the international educational system and when the school (as an institution) is losing legitimacy as the transmitter of knowledge, retrospective views can help to guide us towards *u-topian* horizons in which to entreat new critical (re)contextualisations. The model of physical education adopted in the rationalist Catalan schools at the beginning of the 20th century responded to the identification of a critical educational model, one that was social—not institutional—universal and anti-belligerent. It is one that today serves as a mirror in which to both revise and reflect on the possibilities of a critical physical education.

Keywords: Francesc Ferrer i Guàrdia; Modern School; critical physical education; rationalist schools; anarchism; libertarian pedagogy.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 4. La primera educación física crítica de la historia |
| 2. Sociedad y educación en la Barcelona de principios del siglo xx | 5. Conclusión |
| 3. Francisco Ferrer, un postmoderno avanzado | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La creencia de que la educación debe llevar al progreso social, al perfeccionamiento y a la emancipación del hombre es un discurso que se institucionaliza en las bases ideológicas de la Ilustración y en la misma revolución francesa (Condorcet, 1996). Desde entonces, esta creencia ha generado, en diferentes grupos de la sociedad, una mitología dispar, confusa y calidoscópica en una red de asociaciones discursivas difícilmente tangibles (regeneracionismo, socialización, lucha de clases, librepensamiento, conquista social, conciencia social, pedagogía crítica). Es en la construcción epistemológica y genealógica del que entendemos por proceso de la escolarización pública en donde se ocultan verdades que hoy nos cuesta tratar.

El interés generalizado por reducir la educación a una ciencia positiva y procedimental conlleva, en la formación inicial y continua del profesorado, la «ausencia de teorías sociales críticas y de enfoques genealógico-críticos respecto a la historia escolar que ayuden a entender la función social de la escuela» y enjuiciar en el presente las consecuencias sociales (Gimeno Lorente, 2013: 86).

La postmodernidad, como descrédito de la modernidad, se sustenta por la legitimidad de una sociedad crítica en la busca constante de lo que Lyotard (1987: 25) llama «aquello que alega lo impresentable en lo moderno». Es esta una posición históricamente perenne que se ha utilizado en la ciencia

para encontrar verdades, pero también para esconderlas. Surge, entonces, una educación que se convierte en la mejor tapadera «científica» —el saber/poder cimentado— para ocultar verdades, pero también la mejor industria para construirlas.

Hace unos años que el centenario de la muerte de Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) ha servido para presentar estudios antológicos, de rememoración, de revisión, de valoración o sobre el legado de su obra pedagógica (Aubert y Siles, 2009; Esteruelas, 2009; Esteruelas y Valbuena, 2010; Solà, 2010a, 2010b, 2011; Velázquez y Viñao, 2010).

La figura de Ferrer y su legado todavía prevalece como un estudio marginal en la historia de la pedagogía española. Como citan Aubert y Siles (2009), el pedagogo español internacionalmente más conocido apenas despierta interés en España. Su trágica muerte y su condición mitificada no invita aún, injustamente, desde los poderes públicos —catalán y español— a restituir su memoria institucionalmente y académicamente.

Asimismo, la atribución de Ferrer con los violentos sucesos históricos vinculan al personaje a un escenario de controversias y temores (Esteruelas y Valbuena, 2010; Solà, 2004). Tanto es así que su discurso pedagógico no genera muchas discusiones en los círculos docentes (Solà, 2004) y resulta una «polémica enquistada» e incómoda de tratar. Nos preguntamos: «¿Por qué es preferible silenciar o ignorar el legado de su obra?», «¿Por qué es todavía considerado como un idealista apasionado y socialmente peligroso?». O, digámoslo claramente: «¿Por qué Ferrer sigue siendo la “encarnación del mal para el *establishment* conservador europeo”?» (Solà, 2004: 51). Frecuentemente, Ferrer ha sido, y todavía sigue representando, una incómoda posición para la Iglesia y el Estado, por ello su olvido generalizado aún persiste en una descontextualizada e intemporal historia de la pedagogía (Cuesta, 2006; Viñao, 2008).

Si el consenso historicista afirma que el movimiento de renovación pedagógica, en lo que hemos venido llamando la Escuela Nueva (González-Agàpito et al., 2002), se inicia en Barcelona en 1901 con la puesta en marcha de la Escuela Moderna (EM) de Ferrer —cuño nominativo que equivaldría hoy a una llamada «escuela postmoderna»—, la influencia de dicha escuela queda tapada, al elevar el protagonismo de instituciones pedagógicas o proyectos educativos cuya simbología ideológica es más afín a los discursos del nacionalismo catalanista.

La condición anarquista de Ferrer, de sello racionalista y pacifista, así como genuinamente revolucionario en el orden social y educativo, dejaba ideológicamente fuera de juego a cualquier planteamiento pedagógico de su época. Es más, también hoy nuestras escuelas están lejos de llegar a tan alto grado de conceptualización ideológica.

A pesar de los importantes trabajos sobre la figura de Ferrer (Aubert y Siles, 2009; Avilés, 2006; Bergasa, 2011; Delgado, 1982; Ferrer, 1980; Marín, 2009; Monés et al., 1977; Muro, 2009; Solà, 1980), en esta laguna historicista, prácticamente no se han considerado cuáles fueron las líneas pedagógicas de

la educación física en su EM (Alonso, 2010). Es por esta razón que presentamos un estudio cuyo objeto pretende (re)ubicar, entre coordenadas tangibles y críticas, el alcance social que supuso la educación física en el proyecto escolar de Ferrer. Ello nos debería proporcionar elementos suficientes para encauzar una reflexión en torno a las posibilidades (no) permitidas que nos conduzcan hacia una pedagogía crítica —didáctica crítica— para el cambio.

Las trazas metodológicas para elaborar este estudio son diversas. Primariamente, hemos abordado una revisión documental de los estudios precedentes acerca de la figura de Ferrer. Luego, con la intención de definir el marco de contextualización, hemos considerado otras aportaciones generales sobre la historia de la educación en el periodo fijado (1901-1939). Para construir la narrativa interpretativa, según las orientaciones de Viñao (2008) y de Cuesta (2006), hemos revisado estudios sobre la historia social de la educación y la sociología crítica. La incorporación de fuentes primarias adicionales, en torno a la influencia del librepensamiento o anarquista, nos permite profundizar en un discurso ideológico crítico (Van Dijk, 2003, 2009), que enmarcamos en una historia *revisionista* de la educación física en España.

El trabajo se estructura presentando la contextualización del convulso momento histórico y la trama social de acontecimientos que incidieron en la edificación de la EM (1901-1906), así como la extensión de las escuelas racionalistas de Barcelona. Posteriormente, tratamos la figura pedagógica de Ferrer como un postmoderno avanzado a su tiempo, un embajador en la deconstrucción de las tradiciones inventadas y de las posiciones institucionalistas. Como parte principal, analizamos el modelo de educación física adoptado por Ferrer, ubicándolo como una posición avanzada en el discurso de la llamada «educación física crítica» (Devís, 2012; Kirk, 1990).

2. Sociedad y educación en la Barcelona de principios del siglo xx

El crecimiento industrial, urbanístico, económico y cultural de la Barcelona de principios del siglo xx también se debe a la población obrera e inmigrante. En el trabajo (es)forzado y sobre las penurias de las clases populares, la burguesía catalanista edificó la *civilización nuevecentista* del pletórico periodo que representaban Enric Prat de la Riba y Eugenio d'Ors (Ucelay-Da Cal, 2003). Como citaba Domènec Martí (1984: 259), presidente de la Unió Catalanista, la clase obrera era la «verdadera productora» del crecimiento económico de la ciudad, pero también era la clase más desatendida.

En la encrucijada de las luchas de clases, las revueltas populares, las huelgas y las asociaciones obreras frenaron al inhumano vilipendio que ejercía la clase burguesa. En las luchas de la clase obrera existía la verdadera distinción y la condición humana; una racionalización emocional por la supervivencia de un colectivo que, a lo largo de la historia, había soportado todas las cargas de la llamada «civilización».

Barcelona era la ciudad de España que vivía con más crueldad las desigualdades sociales. El crecimiento industrial y económico proporcionaba una aco-

modada burguesía que proyectaba una diferenciación clasista a través de fenómenos culturales y políticos marcados por el nacionalismo de signo catalanista. Las confrontaciones políticas se reflejaban en los continuos cambios consistoriales, incapaces de estabilizar las pulsiones de una ciudad que era un auténtico caldero de conflictos sociales.

El siglo xx trajo consigo una «batalla por la educación» y el enfrentamiento entre diferentes grupos sociales que mantenían una serie de conflictos enquistados (Cuesta, 1994; Varela y Álvarez-Uría, 1991). Esta realidad se hacía sentir especialmente en Barcelona, cuando cada partido o ideología trataba de organizar sus propias escuelas (Cañellas y Toran, 1982; Delgado, 1979). La escuela pública de entonces fue configurada para reclutar y sociabilizar a la infancia obrera, una infancia que era temida como peligrosa, portadora de enfermedades y de corrupción (Lerena, 1983; Fernández Enguita, 1990; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

A raíz del desastre militar de 1898, la crisis finisecular elevó un fervor regeneracionista por hacerse con el poder político. En esta coyuntura de crisis política y económica, la clase proletaria era la que peor soportaba el problema. La situación se traducía en reivindicaciones laborales y sociales que se concentraban en las protestas sindicales anarquistas, las huelgas y los continuos tumultos del movimiento obrero (Madrid, 1994).

En Barcelona, las tasas de analfabetismo y de niños sin escolarizar alcanzaban cifras conmovedoras (Delgado, 1982; Pallach, 1978; Solà, 1980). En 1902, solamente estaba escolarizado uno de cada tres niños en edad escolar y la mayoría de ellos asistía a las escuelas privadas de las congregaciones religiosas (Boyd, 1978). Cuando la Ley de 23 de junio de 1909 marcó la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta los doce años, puede decirse que aún faltaban muchísimos centros docentes y maestros para atender a la educación de miles de niñas y niños. No obstante, las dificultades para la escolarización total residían en las medidas de protección a la infancia. Las jornadas laborales eran entonces de 12 horas y las movilizaciones obreras reivindicaban una jornada laboral de 8 horas, además del derecho a la huelga. En 1907, el Sindicato Solidaridad Obrera y, en 1910, la Confederación Nacional de Trabajadores (CNT) se descubrieron como los verdaderos protagonistas de las movilizaciones. El drama social era elocuente ante una desmedida explotación del trabajo infantil, de niños que no podían ir a la escuela «obligatoria», porque tenían que ayudar a mantener la débil economía de subsistencia familiar (Saladrigas, 1973). Para controlar a la clase obrera, las calles de Barcelona y de otras zonas industriales del país eran estratégicamente tomadas por el ejército. Se produjeron represiones sistemáticas en la población y las manifestaciones se realizaban dentro de un clima encolerizado de violencia.

La educación estaba en manos de la Iglesia, que atendía a los hijos de las clases acomodadas, y de los desventurados maestros públicos del Estado, que se ocupaban de las clases medias. La mayoría de los niños y niñas pertenecían a la clase obrera, hijos de padres con míseros sueldos que apenas alcanzaban para comer (Saladrigas, 1973).

La escuela del momento era concebida como un correccional, como un espacio de regímenes disciplinarios para inocular subjetividades aleccionadas a la obediencia y al trabajo esforzado (Lerena, 1983; Fernández Enguita, 1990; Gimeno Sacristán, 2003; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

Fue, pues, en este contexto de crisis política, de desequilibrios estructurales y de desigualdades sociales que la entrada en escena de Ferrer sirvió para achacar la crisis endémica del Estado al problema educativo. Desde aquel momento, se encarnaba en la figura de Ferrer el primer reactivo del activismo ideológico —revolucionario— que nacía de las bases sociales proletarias y de ciertas élites liberales cultivadas (Solà, 1978).

3. Francisco Ferrer, un postmoderno avanzado

Ferrer es considerado el precursor de las escuelas libertarias en España (Cappelletti, 2012; Delgado, 1982; Solà, 1978, 1980). Su estancia en el exilio (1885-1901) hizo posible que estableciera contacto con el socialismo utópico —William Godwin, Robert Owen, Charles Fourier—, con las bases doctrinales del movimiento anarquista —Pierre-Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Piotr Kropotkin— (Cuevas, 2014) y con los movimientos renovadores. Además, recibió influencias de otros colegas europeos —León Tolstoi, Paul Robin, Jean Grave, Élisée Reclus, Sebastián Faure, Charles Malato, Emma Goldman, etc.—. Aunque parezca paradójico, entre todas estas figuras, había diferencias substanciales, ya que sus posiciones teóricas en torno al pensamiento libertario no encajaban por igual en sus respectivos postulados educativos. Si algo les unía era el principio por el cual la educación de las masas era el primer paso necesario para desencadenar la revolución social de la clase proletaria.

Ferrer recibió también el influjo teórico o político-pedagógico de Rousseau, Condorcet, Comte, Spencer, Marx, Engels, Pestalozzi, Froebel, Herbart y Émile Zola (Cappelletti, 2012; Delgado, 1982; Solà, 1978, 1980). Ferrer sumaba, pues, un amplio eclecticismo que supo confluir en una idea que superaba el concepto ilustrado de educación universal, no para el control social, sino para la liberación social.

Ferrer, en su exilio en París (1885-1901), coincidió cuando el Estado de la III República ponía en marcha el modelo pedagógico ideado por Jules Ferry. Se trataba de un sistema de educación pública al servicio del liberalismo burgués que tenía como objeto el control social (Darcos, 2007; Durkheim, 1990). En referencia a la política imperialista de Ferry, Ferrer criticó el nuevo orden de domesticación patriótica del pueblo (Lerena, 1983). En contraposición, Ferrer encontró, en el proyecto coeducativo y racionalista que Paul Robin (1837-1912) ensayaba en el orfanato de Cempuis (1880-1894), un despertar pedagógico que le abrió nuevas inquietudes (Cappelletti, 2012; Delgado, 1982). Robin fundó, en 1893, la Asociación Universal de la Educación Integral y fue el responsable del *Manifiesto de la educación integral* (Robin, 1981).

En el exilio, Ferrer mantuvo contactos con el movimiento anarquista internacional y conoció a librepensadores como Manuel Ruiz Zorrilla, Anselmo Lorenzo, Eliseo Reclus, Juan Grave, Paul Robin o Sebastián Faure, con quienes estableció relaciones ideológicas (Esteruelas, 2008). En agosto de 1900, Ferrer participó en la Conferencia Internacional Neomalthusiana y en la creación de la Federación Internacional de la Regeneración Humana. A partir de entonces, Ferrer sirvió de pasaporte para introducir las nuevas corrientes del librepensamiento en España (Masjuan y Martínez, 2008).

Cuando Ferrer llegó a Barcelona, su objetivo fue la conquista social e ideológica de la clase obrera. Para ello, se sirvió de dos instrumentos: la creación de una escuela racionalista y la empresa publicista clandestina del periódico *Huelga General* (1901-1903) —15 de noviembre de 1901— (Ferrer, 1910). Con la ayuda de Clemence Jacquinet, el primer proyecto acaeció el 8 de septiembre de 1901, con la apertura de la EM en el número 56 de la calle de Bailén. Una escuela de treinta alumnos —18 niños y 12 niñas— pertenecientes a la clase media, los cuales iban a protagonizar la primera experiencia coeducativa del país (Cappelletti, 2012; Ferrer, 1976; Solà, 1980; Ullman, 2009). Como cita Ferrer (1976: 87), solo de abrirse la escuela, esta ya tenía «los rutinarios enemigos de la nueva enseñanza».

Buenaventura Delgado (1982) resume los principios de la EM en los siguientes puntos: la EM parte del gran acontecimiento moderno de la ciencia que ha de alumbrar el progreso. Con el alcance del espíritu científico, se instala una nueva metodología en la educación, que tiene que ser positiva y basada en el estudio de la naturaleza y del hombre. Surge, pues, un nuevo concepto antropológico: el hombre que se perfecciona a sí mismo, científicamente, y trabaja para que los demás realicen este ideal. La especialización en el estudio o en el trabajo debe ser posterior a la adquisición de una base cultural sólida. En definitiva, se trata de establecer una nueva educación que ha de ser racional, científica, universal e integral, así como abarcar un triple frente: educación intelectual, física y moral (Cappelletti, 2012). El programa teórico de los educadores anarquistas se fundamentaba, especialmente, en los siguientes principios¹:

- Integral: responde a la unidad de la persona y al equilibrio entre el desarrollo de facultades intelectuales, profesionales y físicas.
- Racional: el empirismo científico es la base del conocimiento. En el proceso educativo racional, la fe no tiene lugar.
- Mixta: en el derecho de la igualdad entre sexos, la coeducación interviene positivamente en el proceso de socialización.
- Libertaria: la educación como base fundamental para lograr la plena libertad de la persona y el respeto a los demás.

1. Propuesta del Comité Pro-enseñanza Libertaria creado en París, en 1898, por sugerencia de Kropotkin e integrado por Eliseo Reclus, Carlos Malato, León Tolstói, Juan Grave, etc.

Para concretar la edificación pedagógica, diremos que la EM partía de una enseñanza activa —antimemorística—, participativa y lúdica, sin exámenes, sin libros de texto, solo libros para la consulta, sin premios ni castigos, de iniciativa personal y autodidactismo, positivista, de experimentación científica y de espíritu crítico, naturalista, inclusiva, interclasista e internacionalista.

La EM estableció su propio *Boletín* de comunicación —cuyo primer número apareció el 30 de octubre de 1901— para otorgar transparencia a los padres de los métodos seguidos. Además, en 1902, Ferrer creó una línea editorial de libros de consulta (Velázquez y Viñao, 2010).

Con la aceptación y la protección del polémico Partido Radical de Alejandro Lerroux (Delgado, 1979, 1982; Solà, 1978), la EM incentivó una red de sucursales que, en 1905, estaba formada por 147 escuelas, y su influencia se extendía más allá de Barcelona (Cappelletti, 2012). El éxito de esta escolarización libre venía fundamentado al concebir a la escuela anarquista como una institución popular y no como una institución para el trabajo. Se trataba de una escuela para la emancipación de las personas o, dicho de otro modo, para la liberación de la oprimida clase obrera. El mensaje de la finalidad era claro: «educar e instruir a las nuevas generaciones demostrando a la vez las causas que motivaron y motivan el desequilibrio de la sociedad» (Ferrer, 1976: 99). Como trata Esteruelas (2009: 80), esta finalidad es hoy tan poco habitual como lo era entonces: «educar de manera alternativa per a una societat més equitativa (aleshores se'n deia “societat sense classes”), persones amb consciència social i autonomia de criteri, lliures i, sobretot, transformadors i participatius».

Ineludiblemente, la EM constituyó una oposición radical a los modelos institucionalizados de las escuelas del Estado y de los colegios religiosos. Ferrer (1976: 128) criticaba el sistema, del que decía que «educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar». Esta no era la posición del método racionalista, cuyos aprendizajes se centraban en «buscar, examinar, pensar, discutir y analizar, y a no aceptar ninguna solución que su razón no les indique como lógica» (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 195).

La EM fue también una amenaza ideológica y pragmática para la educación elitista y laica de la Institución Libre de Enseñanza. Las discrepancias y las animadversiones fueron mutuas (Ullman, 2009). La escuela de Ferrer apareció en un momento de la pedagogía española en el que pugnaban doctrinalmente dos movimientos «humanísticos»: el «neohumanismo liberal», de Francisco Giner, y el «humanismo cristiano», del padre Andrés Manjón (Capitán, 1980). En Barcelona, el jesuita Ruiz Amado se posicionaba como una de las voces más recalci-trantes contra las iniciativas educativas laicas (González-Agápito et al., 2002). La campaña contra las escuelas laicas se hacía extensible a todo el país y las tensiones fueron socialmente latentes (Manjón, 1910). Existían, pues, muchos reparos para aceptar una educación en manos de la clase obrera. No se podía ceder a una educación que podía convertirse en un arma peligrosa (Boyd, 1978).

Ferrer criticó, como más tarde lo haría Gramsci (1985), a la educación burguesa, que forjaba la institucionalización de una hegemonía cultural dominante sobre las clases más bajas. La orientación pedagógica de las sucursales

de la EM se presentaba como una alternativa sociológica e ideológica, puesto que Ferrer deseaba suprimir todas las barreras de acceso al conocimiento.

El pedagogo Pere Vergés asistió en su infancia a una de las sucursales de la EM y la caracterizó en sus memorias por su posición laicista, coeducativa, activa y participativa hasta con los padres, con un gran amor a la naturaleza y, sobre todo, de respeto al ser humano y a la libertad individual. No obstante, Vergés visionaba la escuela bajo un discurso quimérico y alegado de crudeza de la realidad (Saladrigas, 1973).

El 31 de mayo de 1906, en Madrid y en plena celebración de la boda de Alfonso XIII, Mateo Morral, bibliotecario de la EM, atentó contra S. M. y su esposa Victoria Eugenia de Battenberg (Ullman, 2009). En este escenario, Ferrer fue acusado y encarcelado como instigador ideológico, pero, sin poder presentar pruebas de complicidad en el atentado, fue absuelto en junio de 1907. Clausurada la EM, Ferrer se trasladó a varias ciudades de Europa para aprovechar la publicidad concedida a su perfil de pedagogo perseguido (Boyd, 1978) y, en 1908, nuevamente en París, fundó la Liga Internacional para la Educación Racionalista de la Infancia (Cappelletti, 2012).

Para Ferrer, la transformación social —la revolución— se encontraba tanto en las escuelas libertarias como en las calles. Estos dos escenarios estaban entrelazados y, por lo tanto, la EM no era más que un encuadre revolucionario en el seno de la lucha social (Madrid, 1994). Ferrer fue un antisistema crítico que sedujo por su discurso ideológico. Se trataba de un discurso deconstructivo de las verdades, de las tradiciones inventadas y que proclamaba la emancipación del ser humano.

Nuevamente de regreso a Barcelona, la animadversión al antimilitarismo, al catolicismo y al conservadurismo de las derechas sentenció ideológicamente de antemano a Ferrer como el jefe de la rebelión popular de la Semana Trágica. Ferrer encarnó el espíritu expiatorio de todas las culpabilidades y, políticamente, nadie le prestó auxilio, por lo que fue encarcelado, juzgado y condenado a muerte (Archer, 2010; Cappelletti, 2012; Solà, 2004; Ullman, 2009). La muerte de Ferrer provocó una gran indignación y manifestaciones en muchas ciudades de Europa (Avilés, 2006; Robert y Verger, 1992).

A pesar de la represión de las escuelas racionalistas y laicas de Barcelona (Boyd, 1978), la influencia de Ferrer se extendió prontamente por toda España, a la par que lo hacía el movimiento anarcosindicalista. La iniciativa de la EM desplegó otras escuelas de ensayo y de matiz disyuntivo con el modelo tradicional. Destacamos, en Barcelona, el Instituto de Educación Integral y Armónica (1912), que contaba con pedagogos como Federico Climent, Antoni Sabater o Ramón Maynadé, y, en Sabadell, la Escuela Integral de Albán Rosell (Delgado, 1982; Masjuan, 2006; Solà, 1980).

Para Carlos Lerena (1983: 366), la pretensión de Ferrer reside en «una parodia del universo rousseauiano-comtiano: la correspondiente, típicamente, a los filántropos autodidactas de la fracción *lumpen* de la pequeña burguesía». Esta posición ecléctica del idealismo y del positivismo es el substrato que ha posibilitado que Ferrer sea considerado «el autor español más relevante dentro de la pedagogía crítica internacional» (Aubert et al., 2004: 35).

La influencia de Ferrer llega hasta la pedagogía postestructuralista y, sobre todo, hasta la pedagogía crítica de la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas). Se extiende más aún en las aportaciones de Paulo Freire, Antonio Gramsci, Basil Bernstein, Henry Giroux, Paul Willis, Michael Apple, Wilfred Carr, Ramón Flecha, Ivan Illich o Noam Chomsky (Aubert y Siles, 2009; Beltrán, 2012; Gimeno Lorente, 2012, 2013).

El proyecto del «propagandista libertario» de Ferrer se edificó contra las cegueras y los despropósitos de una sociedad eminentemente clasista, que se sentía desconfiada ante un modelo de coeducación interclasista, de pobres y ricos, sin los regímenes disciplinarios impuestos por la tradición. La EM representaba una crítica social genuina, una deconstrucción del sistema escolar que trataba de edificarse por parte del Estado, una oposición ideológica —política y social— al poder hegemónico.

Lo más importante de la obra de Ferrer se sitúa en la aparición de un nuevo orden de luchas en la hegemonía de los poderes hasta entonces conocidos. Puso en manos de las clases sometidas la posibilidad de participar libremente en la educación, de otorgarles la capacidad de elegir, de revelarse contra los poderes del Estado o contra la filantropía benéfica de las élites. La EM otorgaba el juicio de racionalizar las relaciones de saber y poder, de cuestionar el orden social establecido y de desvelar cómo actúa la «microfísica del poder» que trata Foucault (2012: 161). La EM era concebida para alcanzar una educación liberadora y emancipadora de la persona, puesto que se revelaba contra cualquier tipo de dominación.

Con la EM, se desencadenaba la mitología de un proceso de modernización escolar, «una verdadera narrativa pedagógica, que va más allá de los discursos pedagógicos» y que pondrá la cuestión educativa en permanente crisis en el orden social (Vilanou y Soler, 2013: 284).

La EM se presentaba socialmente crítica e ideológicamente contextualizada en la racionalización social del poder dominante (católico, militar, político, económico, pedagógico, burgués, etc.). Ferrer se adelantaba a las tesis de la postmodernidad: a la sociología del poder, a los dispositivos de saber y poder, a los metarrelatos de la modernidad, a las tradiciones inventadas, a las fuerzas mitológicas. Proponía una crítica social, un giro ideológico desde la deconstrucción por la educación, lo cual, para algunos, representaba, y representa todavía, una transformación revolucionaria extremadamente peligrosa.

La EM se presentaba como un proyecto transgresor, puesto que promovía una educación sin desigualdades y sin exclusiones, sin las violencias simbólicas de la enseñanza (los premios y los castigos, los exámenes), sin códigos disciplinarios de autoridad, pero con fórmulas de autogobierno y de experiencias prácticas de éxito. La EM se presenta aún como una comunidad dialógica abierta, una manifestación que se adelanta, así, a una nueva realidad sociológica del contexto educativo, que todavía hoy despierta reparos. La EM fue el preludio de la «didáctica crítica» de una «crítica sociológica», para una «crítica ideológica» que aún busca su lugar (Gimeno Lorente, 2013).

4. La primera educación física crítica de la historia

La EM coincidía con la oficialización del nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria del Conde de Romanones, como también con la incorporación por primera vez de una asignatura de «ejercicios corporales» (De Lucas, 2000). Sin embargo, la mayoría de las escuelas no atendieron a la legislación, ya fuera por falta de profesorado en la impartición de una materia técnica, por falta de condiciones de los edificios o, simplemente, por la negativa de sus directores (Cambeiro, 1997). En estos años, en Barcelona, se hacía sentir el problema de la educación física escolar, ante la inoperancia del Ayuntamiento de garantizar las clases de gimnástica (Bantulà et al., 1997).

En la concepción de enseñanza racional, Ferrer dio una especial importancia al ejercicio corporal, partiendo del reconocimiento de los valores que la educación física tenía en el concepto de educación integral. Para Ferrer, un elemento indispensable era el juego, no solo para proporcionar el desarrollo físico y la capacidad de libertad del niño, sino también como un primer paso hacia la convivencia fraternal y solidaria de la comunidad. En ningún caso hemos encontrado que Ferrer se implicara personalmente en los juegos corporales de los alumnos; no obstante, su influencia como máximo representante del movimiento libertario supuso la transmisión teórica de una pedagogía crítica y constructivista en relación con la educación física.

Las preocupaciones higiénicas y sanitarias fueron una verdadera obsesión para Ferrer (Cappelletti, 2012). Barcelona concentraba una densa población inmigrante que malvivía expuesta a todo tipo de infecciones y contagios. Los índices de mortalidad infantil eran escandalosos (Varela y Álvarez-Uría, 1991) y, para muchos, las escuelas eran habituales centros de insalubridad y puntos de inoculación de diversas enfermedades (Martínez Vargas, 1976).

En la EM existía una celosa preocupación por evitar las enfermedades infecciosas que tan frecuentemente ocurrían en las escuelas. Es por esta inquietud que recibió la tutela facultativa del doctor Andrés Martínez Vargas, catedrático de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. El mobiliario, los espacios, la iluminación, la ventilación, la calefacción; en definitiva, todo aquello que concerniese a una completa salubridad de los edificios era muy importante para Ferrer. Se trataba de una educación higiénica que tenía la autodisciplina como método y los hábitos adquiridos en el conocimiento y el manejo del botiquín de la EM. Así, cuando los alumnos eran luego trasladados a sus casas, «la influencia de esta enseñanza penetraba en las familias por exigencias de los niños, que alteraban la rutina casera» (Martínez Vargas, 1976: 104).

Ferrer criticó los disciplinarios sistemas gimnásticos del pasado. Consideraba la gimnástica decimonónica demasiado rígida, dirigida y autoritaria. Veía en ella una actividad subyacente en cuanto a la dominación castrense y contranatural a las necesidades afectivas de la infancia. Por esta razón, la pedagogía racionalista prefirió los juegos corporales —método basado en la resolución de problemas y en la cesión de autonomía al alumnado— como centro de interés y desarrollo personal (Maymón, 2013). Después de cada

lección —de 30 a 45 minutos—, había 15 o 20 minutos de juegos de patio, como así recordaba el maestro Albán Rosell:

[...] en donde compartíamos en los juegos como si fuésemos alumnos mayores, sistema este que, lejos de mermar la influencia con el educando, nos proporcionaba una confianza y querer de gran eficacia para descubrir modalidades y temperamentos. Corregir defectos, orientar conductas, regir comportamientos y mantener la estima y el respeto en clase que nunca ni en ninguna parte vimos truncar. (Solà, 2011: 124)

Esta posición, sin embargo, no era igual que la que mantenía la Institución Libre de Enseñanza, cuya predilección elitista se centró más en el deporte. Con los juegos corporales, los maestros y las maestras racionalistas encontraron un medio óptimo para promover el desarrollo integral de la infancia y edificar hombres libres y críticos ante la sociedad. Se trataba de una educación física crítica que se alejaba de las tecnologías disciplinarias de la corporalidad (Kirk, 2007). No obstante, como cita Cappelletti (2012), no faltaron ejercicios como la natación, pero siempre desprovistos del sentido competitivo.

El marro, el tradicional juego de oposición y colaboración entre bandos que divertía por igual a niños y niñas, fue una de las actividades preferidas que se practicaban en la educación física (Brasó y Torrebaddella, 2014, 2015). También aparecía en *Las Aventuras de Nono*, el libro de lectura de la EM (Grave, 1905). Se trataba de una obra que presentaba un mundo idealista y utópico, que gravitaba en racionalizar la inutilidad de la gobernabilidad fundamentada en la autoridad y en los sistemas de dominación punitivos.

La educación física racionalista de la EM se asentó en los primeros años del siglo xx. El ideario pedagógico partía de la riqueza cultural y humanizada del juego, una influencia que provino del filósofo Herbert Spencer (1820-1903), el cual rechazó la instrucción gimnástica, porque negaba la posibilidad de ejercitarse en situaciones de libertad e impedía la necesidad espontánea y creativa que convenía en el desarrollo:

El vivo interés y la alegría que los niños experimentan en sus pasatiempos, son tan importantes como el ejercicio corporal que los acompaña. Por eso la gimnasia, no ofreciendo estos estímulos mentales, resulta defectuosa [...] Pero tenemos que decir como el pensador aludido: algo es mejor que nada. Si se nos diera a elegir entre quedarnos sin el juego y sin gimnasia, o aceptar el gimnasio, corriendo, con los ojos cerrados optaríamos por el gimnasio. (Columbié, 1976: 111)

Edificar una escuela que no sirviera de tormento para el niño, no memorística, ni intelectualista, ni moralista. Así se presentaba, bajo la influencia de Froebel, toda una pedagogía constructivista a través del juego, no tan solo entendido como un ejercicio gimnástico que permite el desenvolvimiento físico del niño, sino como un entorno para facilitar el ejercicio intelectual y presentar «una escuela de imitación, de decisión y voluntad» (De Eleizegui, 1924: 85).

La influencia de esta manera de conceptualizar el juego de Ferrer se descubre en el doctor José de Eleizegui y su tratado *Los juegos en la infancia*, una guía médico-pedagógica para padres y maestros. El autor se posicionó a favor de los beneficios y el placer de los juegos infantiles —los juegos tradicionales y populares— como ejercicio educativo y natural del niño, oponiéndose a la influencia generalizada de la gimnástica sueca en el ámbito escolar: «Por eso, aun a trueque de resultar molesto, no me cansaré de repetir que el mejor ejercicio físico para el niño es el juego» (De Eleizegui, 1924: 140).

En la EM el ejercicio físico era absolutamente necesario en el marco de una educación física saludablemente completa. Es por ello que, ante la imposibilidad de organizar situaciones de juego, Ferrer no renunció a una gimnasia higiénica, como la sueca, pero metodológicamente presentada y descontextualizada de códigos disciplinares (Cappelletti, 2012). El método sueco estaba iniciándose en Barcelona a través del movimiento higiénico-pedagógico, representado por Juan Vila, Juan Bardina o el Dr. Anfruns (Torrebadella, 2013), aún alegada de los códigos disciplinares de corte militar con los que se institucionalizó oficialmente unos años más tarde, en el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera, con la *Cartilla Gimnástica Infantil* (Ministerio de la Guerra, 1924).

En el doctrinario pedagógico racionalista, la educación física se incorporó como la base de la educación intelectual desde un marco higienista y naturista. Los ejercicios físicos debían realizarse en armonía con la naturaleza, en un ambiente sano y libre (Ferrer, 1978; Martínez Navarro, 1993). Desde esta tesitura, no hay que decir que la obra pedagógica de Ferrer se presentaba estrechamente ligada a las teorías naturalistas y eugenésicas.

En Sabadell, Albán Rosell (1881-1964), amigo y colaborador de Ferrer, estableció otra escuela racionalista con el nombre de Escuela Integral (Rosell, 1908; Solà, 2011). Aquí también la educación física tuvo esencialmente un carácter higienista: «La educación física comprende el desarrollo orgánico muscular, cerebral; satisface de ejercicio de todos nuestros órganos pasivos y activos, necesidad indicada por la fisiología» (Antignac, 1907). La educación física de la Escuela Integral fue más allá de la gimnástica de la época. Rosell fue uno de los pedagogos racionalistas que más sensiblemente trató los temas higiénicos de la educación física desde un discurso naturista y eugenésico. Se ocupaba tenazmente de la salud de los educandos, de no fatigar el organismo con ejercicios pesados y continuos. Procuraba adecuar un mobiliario escolar pedagógico e higiénico para evitar las incorrectas posiciones corporales que tanto perjudicaban. Se aplicaba una actividad física proporcionada, que estimulaba la higiene y la actitud racional ante los abusos de cualquier clase sobre el organismo (Elías, 1908). Rosell fue adverso a los nuevos deportes como el *foot-ball*, que los consideró «esencial y estúpidamente degenerantes», pero no así al excursionismo (Solà, 2011: 106).

El antimilitarismo y la posición íntegramente pacifista de Ferrer fue también una influencia que manifestaron las sucesivas escuelas racionalistas (Solà, 2004). El antimilitarismo de la pedagogía racionalista se opuso diametralmen-

te a las deshumanizadas organizaciones de los populares batallones escolares (Torrebaddella, 2015). Véase cómo se expresaba Albán Rosell en el periódico *El Trabajo* (Sabadell), que subvencionaba Ferrer:

[...] organizándolos en pequeñas brigadas y batallones infantiles con sus uniformes y armamento de juguete, que los distribuyen como premios, galoneando y convirtiendo en jefes a los más listos y dañinos; les obligan a formarse como la tropa y les enseñan la instrucción militar convirtiendo a esas escuelas en cuarteles o prisiones.

En Valencia, Cádiz, Sevilla y Barcelona hemos visto cabos y sargentos del ejército enseñando a los niños de las escuelas católicas a manejar el fusil y a hacer el ejercicio a fuerza de puntapiés y tirones de oreja, como se hace en los cuarteles de los quintos. (Rosell, 1906: 5)

En 1913, Rosell volvía a reflexionar en torno a la incidencia escolar en el pacifismo o en el belicismo de los pueblos, y denunciaba la manipulación de los diferentes movimientos con carácter belicista que estaban resurgiendo en Europa —Boy Scouts—, que no eran más que disimulaciones ingenuas de los antiguos batallones infantiles (Lázaro, 1983; Ruano, 2013; Solà, 1980).

Tras la muerte de Ferrer, Barcelona cristalizó como el núcleo más importante del neomaltusianismo, del movimiento naturista y nudista del librepensamiento (Masjuan, 1996, 2000; Posa, 1991; Roselló, 2003). Desde inicios del siglo xx hasta el final de la II República, se dieron cita en ella numerosos grupos naturistas que, a través de sus publicaciones, difundieron ideas libertarias y un nuevo estilo de vida más saludable. En estos grupos, podemos encontrar, directa o indirectamente, la huella de Ferrer. En la corriente naturista, se revalorizaba el nudismo, la libertad sexual de las mujeres, la medicina natural, la comida vegetariana y las normas más naturales de higiene y salud. En estas normas, también se encontraban los ejercicios físicos libres en plena naturaleza (Roselló, 2003). De este modo, la doctrina naturista se mostraba socialmente como un medio práctico de vida, ideal para alcanzar la regeneración racial y moral de la sociedad (Lázaro, 1992).

La EM puso las bases para la creación de un movimiento ideológico naturista crítico y precipitó la irradiación de una extensa actividad doctrinal en los ateneos libertarios, en las asociaciones vegetarianas y nudistas (Roselló, 2003). Estos movimientos se autoproclamaron como los portadores de la cultura física entre las clases populares. Representaron el (re)nacimiento, el primer hito de un estilo de vida saludable en el marco de un paradigma ecológico de oposición a la industrialización y a la emergencia del modelo productivo liberal. También representaron una reacción contra los dogmas de la Iglesia y el militarismo creciente de Europa. Todo ello se traducía en un nuevo concepto de culto a la corporalidad, que superaba y rechazaba la creciente institucionalización del deporte y de los modelos de educación física dominantes (Hébert, 1925; Olavarrieta, 1930; Salas, 1930). Para dar sentido a esta concepción, el movimiento naturista acomodó, a su línea ideológica y doctrinal, métodos como la gimnástica natural de Georges Hébert (1913), la danza helénica de

Isadora Duncan (1929), divulgada en España por Raimon Duncan (1932), y la asociación Amics del Sol (Posa, 1991), o los genuinos sistemas de gimnasia del danés J. P. Muller (1919), que tanto criticó al método sueco.

En la década de 1930, ante el ascenso de los estados fascistas, las críticas al instrumentalismo político del deporte fueron más elocuentes:

En la Germania hitlerista es donde la exaltación del deporte con fines bélicos adquiere la máxima significación. Los niños alemanes, como los balillas italianos, aprenden a manejar el fusil al mismo tiempo que las primeras letras, ya que en los Estados no ignoran que las batallas se ganan con las armas y no con los libros. Todas las escuelas alemanas parecen en la actualidad estadios deportivos, y en la Olimpiada en curso no tiene otra finalidad que la exclusivamente política de servir de estímulo y acicate para la constitución de esas juventudes atléticas y dotadas de las mejores resistencias para que habrán de ser aplicadas, no en los talleres, fábricas y explotaciones agrícolas o industriales, sino en los campos de batalla. No es el progreso que la cultura implica, sino el bárbaro atraso que significa la guerra. El cultivo del intelecto no importa tanto como el del entrenamiento del músculo inspirado en un espíritu civil y castrense.

La suprema exaltación del deportivismo en Alemania no está prestigiada por afanes más nobles ni más puros ideales. Se logrará, sí, una raza físicamente sana, poderosa, fuerte, porque las disciplinas deportivas no llegan al extremo peligroso del profesionalismo inútil. Pero el milagro se realizará a expensas de la intelectualidad sacrificada al desarrollo del músculo y de la capacidad física del pueblo alemán convertido en una inmensa granja dedicada a la reproducción seleccionada de reses humanas que se destinan al sacrificio en el bárbaro matadero de la guerra. (De Lucenay, 1936: 152)

En España la Guerra Civil desató en la zona republicana un proceso de revolución social, en donde la educación experimentó una profunda transformación ideológica. Estos cambios fueron muy visibles en Cataluña. Con el ascenso político del Frente Popular, Floreal Ocaña Sánchez, uno de los seguidores más ortodoxos de la línea de Ferrer, estableció las bases para la nueva educación física en el Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU) (Fontquerni y Ribalta, 1982; Saladrigas, 1973; Solà, 1980; Tiana, 1987). Por lo tanto, el CENU prefirió la acción del juego libre antes que la gimnasia metódica. Como tantos pedagogos racionalistas, Ocaña consideraba la gimnasia metódica demasiado artificial, robotizada y dictatorial. Para él, esta se desarrollaba bajo postulados autoritarios y militaristas, como los citados batallones escolares, los Exploradores de España o los Boy Scouts. Desde la concepción de las escuelas racionalistas, la gimnasia debía poseer elementos de creatividad y de una expresión natural de libertad al aire libre. En la ponencia del CENU de Hospitalet de Llobregat, Ocaña pronunció los principios de una nueva educación física en oposición a la gimnasia metódica²: «A un organismo bien nutrido, ¿existe algo que pueda beneficiarse más que las sensaciones de placer?

2. Floreal Ocaña presentó, en el Comité CENU de Hospitalet de Llobregat, una ponencia para su estudio como representante de la CNT. Esta ponencia puede leerse en *Solidaridad Obrera*, 15, 16, 17 y 18 de septiembre de 1936.

¿Posee la gimnasia metodizada los estímulos morales y la poesía que hallase en el juego?» (Solà, 1980: 186).

Recapitulando, podemos ver como la EM proporcionó un giro pedagógico al centrar la acción didáctica en la subjetividad del alumnado, en su individualidad, autonomía y liberación. Asentó una educación sin sujeciones ni dominaciones, creó un espacio de emancipación para construir los propios aprendizajes sin exámenes y sin castigos, pero también sin premios, sin vanidad ni resignación. Y en cuanto a la educación física, la EM planteó una alternativa crítica a un modelo higiénico-pedagógico de instrucción castrense y productivo que se fundamentaba en la disciplinada gimnástica sueca y el deporte. Las experiencias de autogestión, la posición crítica en referencia al deporte de competición y espectáculo, el ejercicio físico en contacto respetuoso con la naturaleza, el juego libre como pedagogía física para la paz, para la igualdad de oportunidades entre sexos, para la interculturalidad, para la no discriminación entre clases sociales y entre naciones o culturas, proporcionaban elementos para el cambio social. Se trataba, pues, de toda una educación física (re) creativa y reflexiva —gimnástica natural y juegos corporales—, sin voces de mando autoritarias, con bases higiénicas y concebida para el desarrollo personal y para practicar una vida saludable. Una educación que, además, contaba con el auxilio de una inspección médica propia.

5. Conclusión

Siguiendo a Roland Barthes (1999) descubrimos la identidad mitológica de la EM, según sea tratada desde el anonimato de la burguesía o desde el ideologismo de las llamadas «izquierdas». Para la dominación burguesa, la EM representa el espacio de lo innombrable. Conceptos como *escuela anarquista*, *educación libertaria* o *librepensamiento* son rápidamente asociados al mito de Ferrer, visionado como sujeto peligrosamente revolucionario y masón. Para las izquierdas, la EM representa el mito en el que la culturización del obrero es el camino hacia la emancipación (Madrid, 1994), y la persona de Ferrer es elevada didácticamente en la llamada «renovación pedagógica» y la Escuela Nueva. Para algunos, Ferrer es recordado «como figura o mito de una modernidad frustrada en la España del siglo xx» (Solà, 2004: 67).

Ferrer fue un hombre de contradicciones, pero no fue ambiguo. Desafió a todo un sistema cultural cuya identidad se constituía en base a un crecimiento industrial y económico. Su actitud se centró en la lucha social —fue un antisistema—; representó una apuesta para el cambio, puede decirse radical, porque se oponía a todo, cuando casi todo estaba en contra de él (Iglesia, Estado, militares, catalanistas, burguesía, intelectuales acomodados...), menos los más frágiles.

En lo pedagógico, Ferrer rompió todos los moldes vigentes en su época, aplicó todo tipo de innovaciones didácticas y cuestionó críticamente la tradición, la formación de los maestros, los regímenes disciplinarios y el dogmatismo de las ciencias. El conjunto de su proyecto educativo era revolucionario,

atentaba contra el poder de la Iglesia, del Estado y del régimen de dominación social. Ferrer no deseaba instruir de luces al hombre, sino liberarlo de su dominación social a través de la educación y de la *con-ciencia* colectiva. Así, podemos comprobar como la posición de Ferrer se estrecha con las críticas postmodernas al sistema pedagógico dominante (Cuevas, 2014), que se implican en la llamada «desescolarización educativa» o en la supresión de su currículo oculto de la institución escolar (Apple, 2008; Buckman, 1977; Giroux, 2004; Illich, 1973; Torres, 1991).

La EM fue la escuela de la discrepancia. Una escuela que fue visionada como altamente peligrosa, puesto que su poder discursivo había movilizad o en poco tiempo a una gran cantidad de familias obreras que aspiraban al ascenso social a través de la educación. La EM atentaba contra los poderes hegemónicos y simbólicos, contra el statu quo de la tradición inventada de los valores de una sociedad clasista y liberal. La educación racionalista ponía en cuestión a los fundamentos institucionalistas de los principales poderes de la sociedad: al poder político y doctrinal de las élites de la pedagogía —a la escuela pública del Estado, a la escuelas católicas y, sobre todo, a la Institución Libre de Enseñanza—, al poder de la Iglesia conservadora de las tradiciones decimonónicas, a los poderes militares involucrados en los negocios de la guerra y a la autoridad del poder higiénico-médico y sus redes de dominación biopolíticas. Pero un aspecto todavía más importante es que atentaba contra el poder económico de una burguesía en creciente expansión, protegida y confortada por la apariencia de unas estructuras institucionales socialmente protectoras.

Dejando aparte su asesinato «legal», la hipervaloración de la figura pedagógica de Ferrer y la mitificación de la EM, además de las contradicciones de la época o de su «imposible racionalismo» citado por Lerena (1983: 366), descubrimos que la esencia del sistema ideado todavía se presenta radical y amenazador para las tendencias actuales. Si queremos dirigir a las masas, solamente debemos hacer que se olviden de su historia.

Así pues, y como citaba el profesor Anastasio Martínez (1993: 114): «La pedagogía libertaria no podía hacer de la libertad, sino un instrumento orientado a conseguir la propia libertad; es decir, educar para la libertad, desde la libertad». Es por ello que podemos decir que, avanzado a su tiempo, Ferrer se encuentra entre los forjadores de la pedagogía crítica y de la educación física crítica.

Si en aquellos tiempos las ideologías cercadas por el discurso regeneracionista no pretendían más que controlar y dominar las prácticas sociales de las clases medias y obreras, en estos discursos también se encontraba una «generación del 98», que, sustentada desde la educación física, participaba subyacentemente en las dominaciones de la corporalidad y en inocular las subjetividades en el cuerpo (Torrebadella, 2014). En cambio, la EM, se presentó como una crítica revolucionaria a la educación tradicional, la cual no tenía en cuenta una educación integral que atendiese a la salud y al desarrollo físico del alumnado. La EM utilizaba medios en la educación física para procurar el

respeto a las personas, a las individualidades y a las subjetividades. Por ello, procuró el cuidado por la vida saludable, la atención a todos los aspectos higiénicos, utilizó los juegos al aire libre, las excursiones al campo y la gimnástica natural.

Si, en España, existen pocas experiencias didácticas estructuradas desde la pedagogía crítica (Gimeno Lorente, 2013), en cuanto a la educación física, muchas de las apuestas hasta hoy presentadas son vagamente precisadas y frecuentemente concebidas en contenidos procedimentales (Vicente, 2013).

Siguiendo a Vicente (2013), proponemos también una didáctica de la educación física que emancipe el espacio dialógico de una perspectiva histórico-crítica (Aubert et al., 2004), una dialéctica social y una base negativa y deconstructiva, es decir, «el análisis de una disciplina en tanto que dispositivo ideológico de configuración de la subjetividad» (Vicente, 2013: 320). El mismo Vicente (2007) propone una educación física «a demanda», desescolarizada del currículo y en donde el alumnado se interese por los aprendizajes propios y cuente, para ello, con el profesorado como colaborador. En este enfoque de didáctica crítica, se encuentran experiencias orientadas a la transformación de las prácticas sociales, como la motricidad dialógica de García y Conde (2015) o las alternativas de aprendizaje-servicio (Rubio et al., 2014). Planteamos, pues, siguiendo a Illich (1973), una desescolarización del cuerpo, un aprender a desaprender que nos transporte hacia la alternativa de una «educación física a demanda» (Vicente, 2007, 2013).

Pensamos en una pedagogía postmoderna que sirva para desaprender y para deconstruir las construcciones simbólicas y mitológicas —creencias de verdades— que sostienen los pilares de la Escuela Moderna. Una escuela que aún provoca miedos desde su interior, una escuela que puede servir para la liberación del alumnado, pero también del profesorado (Hargreaves, 2005).

La declaración de Hargreaves (2005) cuando trata de la pérdida de libertad del profesor y de su sumisión y docilidad ante las normativas y el currículo, no hace fácil el entorno para sustentar las bases de una didáctica crítica. Para reflexionar sobre este sentido, la EM se nos presenta como un espejo histórico, que se repite hoy cuando el miedo profesional, la pérdida de *con-ciencia* docente invade el campo de la acción práctica en las aulas. El miedo a los padres, a la inspección, a la misma reprobación de los compañeros de profesión, etc. son obstáculos suficientes para el inmovilismo didáctico, si no viene de la obediencia jerarquizada de la propia institución, y mucho más para responder a una didáctica crítica. El miedo a la denuncia, al expediente sancionador, a la etiqueta personal o a la condena social inunda la realidad de vigilancia panóptica del ejercicio docente.

Para concluir, solamente podemos parafrasear a Simón (2011: 290), cuando denuncia una resurrección de la obra de Ferrer y su legado; unas huellas que «son inmortales y que resurgirán de sus cenizas para dar aliento de vida a un sistema educativo mundial en continua decadencia y regeneración».

El silencio ideológico del maestro en su función burguesa (Adorno, 1998) es comprensible en su propio estilo de vida confortable y conformista como

individuo dominado en la «era del vacío» que enuncia Lipovetsky (2014). El docente que se presenta con ideas propias, políticas o críticas se arriesga a la «politización del aula», al proselitismo o a una cierta demagogia politizadora socialmente no aceptable en las escuelas, puesto que todo se traduce en una antinomia irracional, al creer, quizá, que la escuela o el currículo no están politizados. La pérdida de libertad del maestro para expresar sus ideas también es una pérdida para innovar la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- ALONSO, H. (2010). «Relevancia de la actividad física y deportiva en la educación libertaria: España, 1900-1939». http://www.efdeportes.com/Revista_digital [en línea], 142. <<http://www.efdeportes.com/efd142/la-actividad-fisica-y-deportiva-en-la-educacion-libertaria.htm>> [Consulta: 21 noviembre 2014].
- ANTIGNAC, A. (1907). «¿Qué es la educación integral?». *El Trabajo*, 8 de junio, 2-3.
- APPLE, M.W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARCHER, W. (2010). *Vida, proceso y muerte de Francisco Ferrer Guardia*. Barcelona: Tusquets.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUBERT, A. y SILES, G. (2009). «Centenario de Ferrer Guardia: Historia y sociología de la posibilidad». *Rase: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (2), 13-31.
- AVILÉS, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia: Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons.
- BANTULÀ, J.; BOSOM, N.; CARRANZA, N. y MONÉS, J. (1997). *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- BARTHES, R. (1999). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- BELTRÁN, F. (2012). «Senderos de la pedagogía crítica». *Con-Ciencia-Social*, 16, 27-36.
- BERGASA, F. (2011). *¿Quién mató a Francisco Ferrer i Guardia?* Madrid: Aguilar.
- BOYD, C.P. (1978). «Els anarquistes i l'educació a Espanya (1868-1909)». *Recerques: Història, economia, cultura*, 7, 57-81.
- BRASÓ, J. y TORREBADELLA, X. (2014). «El joc del “rescat” a Catalunya: Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés». *Temps d'Educació*, 47, 191-212.
- (2015). «El marro, un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936)». *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 697-719.
- BUCKMAN, P. (1977). *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- CAMBEIRO, J.A. (1997). *El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea*. Universidad de Barcelona. Departamento de Historia y Teoría de la Educación [tesis doctoral no publicada].
- CAÑELLAS, C. y TORAN, R. (1982). *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona, 1916-1936*. Barcelona: Barcanova.
- CAPITÁN, A. (1980). *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*. Granada: Universidad de Granada.
- CAPPELLETTI, Á. (2012). *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Madrid: LaMalatesta.
- COLUMBIÉ, R. (1976). «Los juegos». En: FERRER, F. *La Escuela Moderna: Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Tusquets, 110-112.

- CONDORCET (1996). *La instrucció pública*. Vic: Eumo.
- CUESTA, P. (1994). *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI.
- (2006). «La escuela y el huracán del progreso: ¿Por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?». *Indaga: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 4, 53-94.
- CUEVAS, F.J. (2014). *Anarquismo y educación: La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- DARCOS, X. (2008). *La escuela republicana en Francia: Obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry (1880-1905)*. Zaragoza: Prensa Universitaria.
- DELGADO, B. (1979). «Introducción». En: GINER DE LOS RÍOS, H. *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas*. Barcelona: José J. de Olañeta, 7-32.
- (1982). *L'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia*. 2.^a ed. Barcelona: CEAC.
- DEVÍS-DEVÍS, J. (2012). «La investigación sociocrítica en la educación física». *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38 (especial), 125-153.
- DUNCAN, I. (1929). *Mi vida*. Madrid: Cenit.
- DUNCAN, R. (1932). *La dansa i la gimnàstica*. Barcelona: Imp. Segarra.
- DURKHEIM, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ELEIZEGUI, J. de (1924). *Los juegos en la infancia*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones.
- ELÍAS, P. (1908). «Esbozo de un plan de educación». *Cultura, Revista Pedagógica, Ciencia, Arte y Literatura*, 5-6, 70-72.
- ESTERUELAS, A. (2008). «Influencias francesas en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia». En: HERNÁNDEZ, J.M. (coord.). *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008): Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008*. Salamanca: Anthema, 33-40.
- (2009). «Cent anys de pedagogia llibertària: El deixant de Francesc Ferrer i Guàrdia». *Temps d'Educació*, 37, 73-86.
- ESTERUELAS, A. y VALBUENA, M.T. (2010). «El pensamiento pedagógico de Ferrer y Guardia». En: MOREU, A.C. y PRATS, E. (coords.). *La educación revisitada: Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: UB, 139-158.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- FERRER, F. (1910). *Ferrer y la Huelga General: Recopilación de los artículos de F. Ferrer (Cero) publicados en la Huelga General de Barcelona. Consideración previa por Anselmo Lorenzo*. Barcelona: Ortega y Pablo.
- (1976). *La Escuela Moderna: Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Tusquets.
- (1978). *La Escuela Moderna*. Madrid: Zero.
- FERRER, S. (1980). *Vida y obra de Francisco Ferrer*. Barcelona: Caralt.
- FONTQUERNI, E. y RIBALTA, M. (1982). *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil: El CENU*. Barcelona: Barcanova.
- FOUCAULT, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA, S. y CONDE, A. (2015). *Sistema de Evaluación Dialógico Integrado: Hacia una educación liberadora* [en línea]. <<http://gruposediblogspot.com.es>> [Consulta: 10 julio 2015].
- GIMENO LORENTE, P. (2012). «La evolución de la Teoría Crítica: Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica». *Con-Ciencia-Social*, 16, 37-56.

- (2013). «Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (2), 77-92.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A. y SUREDA, B. (2002). *Tradicó i renovació pedagògica, 1898-1939*. Barcelona: L'Abadia de Montserrat.
- GRAMSCI, A. (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro.
- GRAVE, J. (1905). *Las aventuras de Nono*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HÉBERT, G. (1913). *Lecciones prácticas de cultura física*. París y México: Viuda de C. Bouret.
- (1925). *El sport y la educación física*. La Garriga: Imp. Mercantil.
- ILLICH, I. (1973). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL Y ARMÓNICA (1912). *Orientaciones pedagógicas*. Barcelona: Imp. Domingo Clarasó.
- KIRK, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- (2007). «Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 39-56.
- LÁZARO, L.M. (1983). *Crisis del 98 y regeneracionismo conservador: Los Batallones escolares en Valencia, 1904-1910*. Valencia: Ediciones Rubio Esteban.
- (1992). *Naturismo, eugenesia y educación en España*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1995). *Prensa racionalista y educación en España 1901-1932*. Valencia: Universidad de Valencia.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- LIPOVETSKY, G. (2014). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- LUCAS, J.M. de (2000). *Historia de la educación física oficial, 1900-1936*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- LUCENAY, M.A. de (1936). *Cultura física y sexual: Sexo, educación y deporte. Educación sexual y deportiva del niño*. Barcelona: Cisne.
- LYOTARD, J.F. (1987). *La postmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- MADRID, P. (1994). «Racionalismo pedagógico y movimiento obrero en España: Ferrer Guardia y la "Huelga General"». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 1, 61-65.
- MANJÓN, A. (1910). *Las escuelas laicas*. Barcelona: Herederos de Juan Gili.
- MARÍN, D. (2009). *La Semana Trágica: Barcelona en llamas, la revuelta popular y la Escuela Moderna*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- MARTÍ, D. (1984). *Per Catalunya i altres textos*. Barcelona: La Magrana.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1993). «Los valores de la naturaleza en la historia de la educación desde la óptica de la educación en el tiempo libre». *Revista Complutense de Educación*, 4 (1), 119-143.
- MARTÍNEZ VARGAS (1976). «Higiene escolar». En: FERRER, F. *La Escuela Moderna: Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Tusquets, 103-110.

- MASJUAN, E. (1996). «Los orígenes del neomalthusianismo ibérico». *Ecología Política*, 12, 19-26.
- (2000). *La ecología humana en el anarquismo ibérico: Urbanismo «orgánico» o ecológico, neomalthusianismo y naturismo social*. Barcelona: Icaria.
- (2006). *Medis obrers i innovació cultural a Sabadell (1900-1939): L'altra aventura de la ciutat industrial*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MASJUAN, E. y MARTÍNEZ, J. (2008). «El neomalthusianisme a l'inici del segle xx». *Recerques: Història, economia i cultura*, 57, 71-90.
- MAYMÓN, A. (2013). «Esbozo racionalista». En: RUANO, R. (ed.). *Contra la ignorancia: Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*. Barcelona: El Viejo Topo, 115-139.
- MINISTERIO DE LA GUERRA (1924). *Cartilla Gimnástica Infantil*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- MONÉS, J.; SOLÀ, P. y LÁZARO, L.M. (1977). *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: Elementos para un debate*. Barcelona: Icaria.
- MULLER, J.P. (1919). *Mi sistema: Quince minutos de ejercicios diarios para la salud*. Madrid: Librería Internacional de Romo.
- MURO, N. (2009). *La enseñanza en la escuela moderna de Francisco Ferrer y Guardia (1901-1906)*. Burgos: Gran Vía.
- OLAVARRIETA, J.B. (1930). *La salud por el ejercicio*. Ávila: Tip. y Enc. de Senén Martín.
- PALLACH, J. (1978). *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona: CEAC.
- POSA, J. (1991). *Amics del Sol: Una història, 75è aniversari 1915-1990*. Barcelona: Salvadó Edicions.
- ROBERT, V. y VERGER, E.J. (1992). «La protesta universal” contra la ejecución de Ferrer: Las manifestaciones de octubre de 1909». *Historia Social*, 14, 61-82.
- ROBIN, P. (1981). *Manifiesto a los partidarios de la educación integral (Un antecedente de la Escuela Moderna): Introducción de Conrado Vilanou*. Barcelona: José J. de Olaneta.
- ROSELL, A. (1906). «Por la enseñanza». *El Trabajo*, 24 de febrero, p. 5.
- (1908). *Escuela Integral de Sabadell: Memoria del curso escolar, 1907-1908*. Sabadell: El Trabajo.
- ROSELLÓ, J.M. (2003). *La vuelta a la naturaleza*. Barcelona: Virus.
- RUANO, R. (2013). *Contra la ignorancia: Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*. Barcelona: El Viejo Topo.
- RUBIO, L.; CAMPO, L. y SEBASTIANI, E. (2014). «Educación física y aprendizaje servicio». *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 44, 7-14.
- SALADRIGAS, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya: Converses amb Pere Vergés*. Barcelona: Edicions 62.
- SALAS, D.F. (1930). *Higiene biológica*. Valencia: Guerri.
- SIMÓN, C. (2011). «Resurrección de la pedagogía libertaria de Francisco Ferrer Guardia en la actualidad». *Nuevas teorías, modelos y su aplicación en lingüística, literatura, traductología y didáctica en los últimos 20 años. Actas de las II Jornadas de Estudios Románicos*. Bratislava: Ana Press, 281-291.
- SOLÀ, P. (1978). *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.
- (1980). *Educació i moviment llibertari a Catalunya, 1901-1939*. Barcelona: Edicions 62.

- (2004). «El honor de los estados y los juicios paralelos en el caso Ferrer Guardia: Un cuarto de siglo de historiografía sobre la “Escuela Moderna” de Barcelona». *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 26, 49-75.
- (2010a). «El centenari Ferrer: Un balanç historiogràfic i pedagògic». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 16, 15-30.
<<http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.63>>
- (2010b). «Las coordenadas morales y filosófico-educativas de Ferrer». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 16, 43-78.
<<http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.65>>
- (2011). *Ferrer Guardia pedagogo y hombre de acción: La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la Escuela Moderna*. Barcelona: Clavell Cultura.
- TIANA, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social: España (1936-1939)*. Madrid: UNED.
- TORREBADELLA, X. (2013). «La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna (1911-1939)». *Cabás*, 9, 1-22.
- (2014). «Regeneracionismo e impacto de la crisis de 1898 en la educación física y el deporte español». *Arbor* [en línea], 190 (769), a173.
<<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5012>>
- (2015). «Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931)». *ODEP: Revista Observatorio del Deporte*, 1 (1), 32-70.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- UCELAY-DA CAL, E. (2003). *El imperialismo catalán. Prat de la Riba, Cambó, D'Ors y la conquista moral de España*. Barcelona: Edhasa.
- ULLMAN, J.C. (2009). *La Semana Trágica en Barcelona*. Barcelona: Ediciones B.
- VAN DIJK, T.A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VELÁZQUEZ, P. y VIÑAO, A. (2010). «Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 16, 79-104.
<<http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.66>>
- VICENTE, M. (2007). «El cuerpo sin escuela: Proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- (2013). «Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España: Estado (crítico) de la cuestión». *Movimento*, 19 (1), 309-329.
- VILANOU, C. y SOLER, J. (2013). «The History of Education in Catalonia: Liberal Tradition and Conceptual History». *HSE-Social and Education History*, 2 (3), 261-295.
- VIÑAO, A. (2008). «La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación». *História da Educação*, 12 (25), 9-54.