

Universitat de Barcelona: Departament de Teoria i Història de l'Educació.
GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social)
Segona Escola d'Estiu Juliol-2019.
Pensament pedagògic avançat: anàlisis genealògiques.
(Sessió dimarts, 9 de juliol de 2019)

Genealogía de la educación física y deporte escolar en España. Una crítica ideológica a través de Foucault

XAVIER TORREBADELLA-FLIX, *Universitat Autònoma de Barcelona*

Resumen. Los códigos normativos de la educación física escolar moderna se han configurado a lo largo de un proceso de institucionalización –o de invención– de creencias científico-técnicas. Estos códigos normativos tienen los primeros antecedentes en el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806-1808) y llegan incrustados hasta la actual Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Sobre este marco histórico-genealógico se compendian significativos elementos que permiten visibilizar a través del discurso de Foucault una crítica ideológica sobre la actual educación física escolar.

Palabras clave: Foucault, educación física, LOMCE

Introducción **2**.- ¿Qué representa y aporta foucault para los estudios sociales e históricos sobre educación? ¿con qué problemas nos enfrentamos? **4**.- Hay que seguir reinventando a foucault **8**.- Sobre el pensamiento acrítico en la educación española **10**.- Ley orgánica de la mejora de la calidad educativa (lomce) **14**.- Reinventar a foucault para la educación física **16**.- La educación física *postmoderna* **22**.- Conclusiones **26**.- Referencias **28**

Introducción

En España, la utilización de Foucault en los estudios histórico-sociales en torno a la educación física y el deporte es relativamente escasa. Pienso que apenas existen trabajos que utilicen adecuadamente la interpretación foucaultiana para ahondar en el pensamiento crítico que debería caracterizar toda posición epistemológica en el campo científico; no obstante, sí que he consultado algunas aportaciones que me parecen excepcionales (Álvarez-Uría, 1893; Calvo, 2012; Cayuela, 2014; Seoane, 2006; Vázquez García, 1995; Vázquez y Moreno, 1997; Varela y Álvarez-Uría, 1986, 1991; Varela, 1983, 1988). Y, además, no quiero dejarme las contribuciones del grupo Fedicaria a través de su revista *Con-Ciencia-Social* entre los que sobresale Raimundo Cuesta (2015). Aparte, también quiero destacar la influencia en las obras de otros autores como Lerena (1983), en *Reprimir y Liberar*, y, Fernández Enguita (1990), en *La cara oculta de la escuela*. Ahora bien, si se desea saber más sobre la recepción de Foucault en España, la obra de Galván (2010, 2014), *Vagos y maleantes* es una magnífica oportunidad.

Es también de obligada mención la colección “Genealogía del Poder” de Ediciones La Piqueta, dirigida por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, que en España incorporó los primeros textos de Foucault en el orden de los estudios genealógicos (Galván, 2010).

Singularmente, resulta chocante el comprobar la influencia de Foucault en los representantes de la Pedagogía Crítica como Peter McLaren (1995, 2005) y Henri Giroux (1997), que frecuentemente son citados por los acólitos de la Educación Física Crítica en España, pero no en cambio, a Foucault directamente. El mismo Giroux (1997) admite esta influencia sobre la forma de entender el poder como conocimiento y, por lo tanto, este es el que deberían ejercer los profesores intelectuales críticamente comprometidos. Y, por su parte, McLaren (1995, p. 74) repunta que “el análisis que Foucault hace de ello proporciona a los educadores la base para reconstruir una teoría social radical que vincule la pedagogía con formas de crítica y posibilidad”.

Si bien sobre Foucault se advierte “su neutralización política e hibernación académica”, como considera Raimundo Cuesta (2013, p. 89), rebrota un renovado interés que se acentúa en estos últimos años con la creación en 2015 de la Red Iberoamericana Foucault, a raíz del III Congreso Internacional: “La actualidad de

Michel Foucault” celebrado en Madrid este mismo año¹. Asimismo, se trazan las memorias y revisiones bibliográficas sobre la “nuevas exégesis para crear un «Foucault made in Spain»” y su influencia en algunos autores españoles de las ciencias sociales (Galván, 2014, p. 42).

Recientemente, el éxito del V Congreso Internacional “La actualidad de Michel Foucault”, Madrid, 6, 7 y 8 de marzo de 2018, Facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid, ha puesto de manifiesto la posibilidad de renovar este interés.

En cuanto a la educación física, las aportaciones existentes, si bien han sido casos aislados, tienen una relativa representación. Las aportaciones de Miguel Vicente Pedraz (2004, 2005, 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2012, 2016), Marta Mauri (2016, 2019), Xavier Torredadella –o Torredadella-Flix– (2013, 2014, 2015, 2017, 2018) y de Jordi Brasó y Torredadella (2015, 2017a; 2018 en prensa, 2019 en prensa) son un ejemplo significativo. En cambio, pienso que no sucede así, en la literatura latinoamericana, que, por el contrario, es sumamente representativa (Pich y Rodríguez, 2014; Rodríguez y Viafara, 2014).

¹ [http://iberofoucault.org/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101] la aparición de *Dorsal. Revista de estudios foucaultianos* [<http://www.revistas.cenalt.es.cl/index.php/dorsal/index>]

¿Qué representa y aporta Foucault para los estudios sociales e históricos sobre educación? ¿Con qué problemas nos enfrentamos?

La ciencia crítica de Foucault está repleta razones para ir contra la razón dominante, para desplegar la sin razón del pensamiento racional que fue tejiéndose en el periodo de desarrollo científico y técnico de la Ilustración. Su posición crítica muestra un “arte de la vida”, que consiste en el no dejarse gobernar. Es por eso por lo que fascina tanto la lectura de este pensador postmoderno. Foucault hace una exégesis embriológica de las fuentes y de los textos sobrevenidos que se materializa con la crítica a los libros sagrados, a las leyes soberanas y a los tratados científicos de cuyas autorías son aceptadas de por sí. Foucault nos descubre en esta crítica las luces y las sombras del discurso histórico, aquello que al *poder/saber* institucionalizado y normativo le molesta que sepamos y podamos ejercer, es decir, el empoderamiento o el “arte de no ser gobernados” (Vázquez García, 1995, p. 13).

Pienso que la “caja de herramientas” o de instrumentos que proporciona Foucault es especialmente ineludible para abordar una historia social y crítica de la educación. Y ciertamente es muy acertado el decir que “no somos los mismos, ni las mismas, antes y después de haber leído a Foucault” (Tomás Ibáñez, en Pastor y Ovejero, 2007, p. 14). Y es por eso, por lo que se puede continuar utilizando la obra de Foucault, puesto que ofrece una amplia armamentística epistemológica para deconstruir la sociedad moderna y para desconfiar de la postmodernidad. Sencillamente, entre otras muchas cosas, desmonta la pedagogía –creencias sobre la educación– que hasta hoy hemos sostenido como fundamentos constructores o *civilizadores* de la sociedad moderna.

Foucault es hoy un *expulsado* del neocapitalismo y trata de ser apartado de las ciencias sociales y humanísticas. Aun así, sigue siendo el nº 1 en el *Google Scholar* y el número de citas fue en aumento desde 1990 hasta 2016; parece que en estos últimos años empieza a decrecer (pronto alcanzara el millón de citas). La principal obra de referencia del autor es *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* –vertida al castellano en 1976 por Siglo XXI Editores–, que también es la más citada cuando se abordan cuestiones sobre la corporalidad (Foucault, 2012b).

A pesar de la interdisciplinariedad que permite la obra de Foucault, como hemos mencionado, en España no es muy recurrente su utilización en los estudios sociales e históricos sobre educación y pedagogía. ¿Por qué sucede esto? Creo sinceramente, y aplicando el mismo concepto de *parrhesía* que menciona (Foucault, 2010, p. 52), que es

por la falta de “coraje de la verdad en quien habla y asume el riesgo de decir, a pesar de todo, toda la verdad que concibe”, pero también por la falta de “coraje del interlocutor que acepta recibir como cierta la verdad ofensiva que escucha” (Foucault, 2010, p. 52). Sencillamente, pienso que la falta de una cultura autocrítica –de la historia– en nuestra historia intelectual y académica, que además puede comprobarse en la actualidad (Gómez y Chapman, 2017), es la *clave de vuelta* de todo. De aquí sucede que los tecnólogos de la pedagogía-política se hallan conjurado para eliminar la historia –y con ella el pensamiento crítico– de la educación o de las disciplinas escolares de los estudios para la formación del profesorado.

...lo que la historia de las disciplinas ofrece son preguntas y planteamientos que obligan a reflexionar, a pensar, y que socavan los cimientos del relativo saber-poder en que se asienta la labor docente en un área o campo determinado, al mostrar lo que de construcción social hay en el mismo y en la docencia como profesión, nada tiene de extraño que los profesores rechacen sus planteamientos o análisis. No hay grupo corporativo o profesional que soporte psicoanalizarse como tal grupo desvelando los oscuros, humildes o conflictivos orígenes de los que proceden sus saberes-poderes, o mostrando cómo, en el fondo, dichos saberes y poderes se asientan sobre una determinada combinación histórica de grandes ideales, más o menos retóricos, e intereses individuales y corporativos. (Viñao, 2012b, pp. 106-107)

La relación inmediata entre educación y poder es determinante para realizar cualquier interpretación valorativa, ya sea sobre el campo histórico, sociológico, cultural, científico, económico o político. Así, al referirnos sobre genealogía de la colonización de la infancia hemos de considerar a esos dos poderes como fueron la Iglesia y el aparato militar, los cuales se significaron para permitir el control social que necesitaba el capitalismo para su desarrollo (Mateos y Mainer, 2019).

Las políticas educativas dominantes del presente, que se presentan como éxitos de la eficacia para la educación de masas, como producto de un consenso internacional respaldado por expertos neutrales, “apolíticos” y/o especialmente solo preocupados por “la calidad”, por “la igualdad de oportunidades”, por el “control objetivo y comparado de los resultados

educativos”, por la “democratización del saber”, por “la salvación de los valores de una sociedad democrática” o por el “desarrollo de los pueblos y su economía a través de una escuela para todos y para todas”, quedan al descubierto cuando se atiende minuciosamente a una historia crítica de la educación. Mayoritariamente, no son sino adaptaciones y revestimientos de discursos muy viejos repitiendo, cual ran trán trán, hasta la náusea, los mismos principios e ideas como si fueran frescos y recién descubiertos. (Mateos, y Mainer, 2019, p. 47).

Pero, además, hay algo más profundo y preocupante, y que se hunde en la *esencia espiritual* de una sociedad tradicionalmente protegida por los poderes conservadores: la *mentalidad hispana* colectiva. De aquí proviene el no querer reconocer las fealdades del pasado sobre las que se ha construido el modelo educativo español y, por extensión, el *marco mental hispano*, puesto que el reconocer estas fealdades es incriminar a unas instituciones que desde antaño han ocultado sus crímenes.

Reconocer a Foucault es sacudir los cimientos –los dispositivos disciplinarios– sobre los que se ha forjado la sociedad española –el Estado español– y la mitológica historia de España. A esta invención histórica de los estados modernos, Foucault (1989, p. 60) la llamó “la función genealógica del relato histórico” para legitimar el poder de la soberanía, de las razas y de las naciones.

Por esto, tomando las palabras Bourdieu (2005, p. 19), hay que considerar entre las resistencias al cambio, aquellos “que no pueden ni siquiera leer a Foucault porque les es insoportable. ¿Por qué? Porque hay cosas en el ser de Foucault que ellos no quieren saber. (...) el rechazo a saber, “el odio por la verdad”.

Foucault (1989, p. 21-22) aporta las herramientas necesarias para hacer una contrahistoria y, por eso, “las teorías unitarias eluden la genealogía de los saberes”, y se mantienen en silencio; tienen miedo del *poder soberano* (Real Academia de la Historia que fundó el *sospechoso* Felipe V en 1738).

A Foucault, seguramente le hubiera gustado escribir la historia de los vencidos, de los silenciados, de aquellos que se les quitó la palabra y, en parte, su contribución a ello no ha sido menor. No obstante, ante la imposibilidad de hacerlo, ofreció los elementos discursivos para escribir una historia crítica de las sociedades, tarea en la que se comprometió a lo largo de su vida académica y activista.

Foucault, en los tres campos de estudio en los que se empleó: el saber (*Arqueología del saber*, 2002) –*El saber de las cosas* (1968)–, el poder (la genealogía del poder) y la ética (dueño de sí mismo), configuran el alcance de la hermenéutica crítica que se plasmó en *El coraje de la verdad* (2010), es decir, el compromiso de hablar franco o parresía.

Así, hemos de contemplar que las fuerzas disciplinares del militarismo, el catolicismo, la monarquía, el patriarcado, el poder jurídico y, añadiría, la indolencia por la ciencia-ética, el capitalismo desaforado y el menosprecio a lo público, han configurado modos de actuar totalitarios que, en definitiva, han malbaratado el humanismo y la ética. Con lo cual, sostengo que esto es lo que redundará en la escasa credibilidad democrática de las instituciones del Estado fallido como nación (Cotarelo, 2019). Y de este fallo –accidente– surge el resentimiento del poder Soberano y del *marco mental hispano*. Por lo tanto, aquí subyacen los códigos disciplinares (*dispositivos inquisitoriales*) desplegados durante varios siglos, sobre el género y la sexualidad; es decir, los discursos normativos sobre las corporalidades que emanaron del campo pedagógico, religioso, militar, médico y jurídico, y que todavía prevalecen ligadas a este *marco mental*.

Hay que seguir reinventando a Foucault

Pienso, como otros intelectuales críticos, que “hay que seguir reinventando a Foucault” (Galván, 2010, p. 21), pero sobre todo para construir la autocrítica histórica y social que el Estado nos ha robado. Así, creo que hay que revertir el legado de Foucault a la cultura popular, sacarlo del reduccionismo académico y erudito en el que se ha enterrado. Defiendo la necesidad de hacer una historia, no para *re-crear* la nación –la raza–, sino para empoderar a los ciudadanos –cualesquiera que sean– en el territorio particular en el que cohabitan.

El que la educación representa un medio en el ejercicio del poder de la clase dominante y que además sirve para legitimar o reproducir la invención de valores de dicha clase, aún y siendo una obviedad, que ya nadie cuestiona, lo realmente terrible es que nadie se alarme de que esto sea así. La *despolitización* del acto educativo ha llegado hasta tal punto, que prácticamente unos ingenuos desafiantes conocidos como *antisistema* se atreven a decir las verdades de lo que realmente ocurre. Efectivamente, como cita McLaren (2015), estamos en la era del Terror neoliberal, pero pocos son los que lo perciben. Por otro lado, ni que decir tiene, que el verdadero pensamiento crítico se ha borrado de las escuelas. Ni que decir tiene, que los miedos a los mismos padres, a la dirección del centro, a la inspección o a los propios compañeros, limita gravemente el ejercicio público de la libertad de expresión ideológica. Sí, los niños pueden hasta manifestarse en las calles, con sus padres, protestando por una infinidad de injusticias, pero No en la escuela. Claro, se entiende que la escuela debe estar al margen de los debates que ocurren fuera de ella; ¿pero qué escuela es esta que manipula tanto a la infancia que silencia y reprime (castiga) los juicios de opinión? En la escuela no se ejerce una libertad plena y en tanto que es aparato ideología del Estado, lo es también como aparato represor.

Ahora bien, la historia de la educación es mucho más importante que la historia política y económica, puesto que nos ofrece verdaderas claves para entender la conformación de los modos sobre los que se ha edificado nuestros (des)conocimientos. Dicho de otro modo, de lo invisible sobre nosotros mismos.

Los ingleses sabían a la perfección que “Quien tuviese en su mano la educación cambiará el mundo” (en Benot, 1862, p. 41, citando a Mr. Marcel). Esos hombres que como en el caso de Inglaterra, o de cualquier otra nación de Occidente fueron instruidos

en la austeridad espartana y en una incuestionable moralidad civilizada que negaba cualquier suspicacia de duda intelectual,

adquirieron las cualidades que necesitaba la raza imperial para gobernar pueblos atrasados. Esos hombres fueron capaces de transmitir la severa disciplina a la que habían estado sujetos en su juventud, sin ser conscientes de que lo que ellos mismos consideraban educación había aniquilado su inteligencia y sus emociones a fin de fortalecer su voluntad. (Russell, 1988, p. 22).

Hoy las palabras de Bertrand Russell siguen legitimando la invariante realidad:

la educación se ha convertido en parte de la lucha por el poder que sostienen las diferentes religiones, clases y naciones. El alumno no es considerado como persona, sino como un recluta: el sistema educativo no está al servicio del bienestar, sino al servicio de los ulteriores propósitos políticos. (Russell, 1988, p. 182).

Sobre el pensamiento acrítico en la educación española

Fue precisamente Manuel Godoy (1838), el Príncipe de la Paz y primer Ministro de Carlos IV, quien ya apelaba a una escuela en la que se enseñase a pensar. Aquí nacía y se materializaba la primera idea para institucionalizar una educación nacional y pública que fuera más allá de la instrucción de las primeras letras. Efectivamente, la Ilustración ofreció la posibilidad de alcanzar una idealización universal del conocimiento, no obstante, los estados convirtieron la educación pública, en eso, en un poder de estado-nacional. Puede que la educación pública se conciba como una de las conquistas sociales más importantes de la humanidad, no obstante, puede que esto no sea así, y que otros sostengan que es el aparato represivo más eficaz que han creado los estados-nacionales (yo soy de estos últimos).

España no es como nos la han contado, es muy diferente. En los relatos nacionales de la historia hay tanta ficción o falsedades que, si las negamos, como bien indican Álvarez Junco y De la Fuente (2017), tenemos el riesgo de ser acusados de antipatriotas.

Por un lado, al liberalismo español le costó muchísimo percatarse de la necesidad de instruir al pueblo y, por el otro, se enfrentó con la Iglesia en la disputa por el control de la educación. Este conflicto ha llegado a hasta nuestros días y se hace notorio que la falta de recursos a las escuelas públicas y las subvenciones escandalosas a las escuelas privadas y concertadas son la herencia de una situación no resuelta. Si bien las diferentes Constituciones aludieron a la educación pública, no vale la pena continuar hablando de ello, cuando todavía existen carencias fundamentales en la ciudadanía para acceder al trabajo, a la vivienda o una comida digna.

Pero sí que hay que hablar del *catolicismo impuesto* de aquella religión que se nos obligó a venerar. El adoctrinamiento religioso que ejerció el estado-católico y su integrista, fundamentó los dispositivos sociales del *estilo inquisitorial* y, en este sentir, la congregación educativa jesuita, el obispado y otros, como los reverendos Félix Sardà Salvany o el padre Andrés Manjón se declararon altamente comprometidos para demonizar todo pensamiento liberal, autónomo y crítico (Brasó y Torredadella, 2019). Eso sí, allí están esos eternos y múltiples abusos sobre la infancia que tanto cuesta reconocer, entre estos el de los sacerdotes pederastas (Vázquez García, 2019).

Obviamente, nuestro sistema educativo tiene sus raíces en la educación pública que Jules Ferry ideó para contener las revoluciones obreras de la III República francesa; así también lo entendió Durkheim (1990). En cambio, en España, el modelo

jamás persiguió esa idealización francesa, alemana o anglosajona del “hombre nuevo”, fue mucho peor, puesto que los representantes de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) sincretizaron un modelo anglosajón *a la española*. El mismo Rafael Altamira predicaba que había que “dotar el alma del niño español, de todo lo necesario y preciso para que al llegar a hombre sea hombre a la española, sienta en español y como español actúe en todos los momentos de su vida” (Palacios, 1985, p. 315). ¿Pero qué era eso de ser español? y ¿quiénes eran los españoles? Por su parte, Joaquín Costa mencionaba: “debemos contribuir a demostrar a la faz del mundo que los españoles son civilizados y no salvajes, y que su genio es tan capaz, como el de cualquier extranjero” (Costa, 1916, p. 42). Y, si bien en 1899, para la ILE “el porvenir de la raza española” no miraba al pasado sino a la “civilización moderna” (Costa, 1916, p. 243), ciertamente no se desistía de la mentalidad conquistadora y colonial (Archilés, 2013).

La escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española; son la nueva Covadonga y el nuevo San Juan de la Peña para esta segunda Reconquista que se nos impone, harto más dura y de menos seguro desenlace que la primera, porque el África que nos ha invadido ahora y que hay que expulsar, no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir. (Costa, 1916, p. 215)

Efectivamente, el pesimismo finisecular dibujaba la difícil condición de ser español. En 1899, Joaquín Costa al referirse sobre los “anhelos de resurgimiento pedagógico” expresaba:

Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea efímero, en la educación española, procede de gente que ha vivido y se ha formado fuera: desde el humanismo de Luis Vives, hasta las escuelas de párvulos de Montesino. La primera base, pues, de la reforma, y sobre todo, en las circunstancias actuales, por lo urgente de la necesidad, consiste en enviar masas de gente al extranjero. (Costa, 1916, p. 335)

Y es en este fragmento, por ejemplo, cuando podemos apreciar una falta de sinceridad histórica. Primeramente, Luis Vives y Pablo Montesino fueron dos exiliados políticos; el otro es la lamentable falta de referentes pedagógicos en el país, y la pérdida

de orgullo de haber de *mendigar* al extranjero, es decir, en aquellos países en los que se había construido la leyenda negra de España y los españoles (Juderías, 1917).

No deberíamos entretenernos más, puesto que los africanistas golpistas y el apoyo del fascismo español, italiano y alemán posibilitaron la última de las tantísimas dictaduras militares que han existido en España. Aquí sí que el Estado artículo el mantra ideológico de la sa(n)grada unidad de España. El nacionalcatolicismo, por lo que se refiere a la educación, no inventó nada, sino que se sirvió de todas las experiencias anteriormente ya ensayadas, con mayor o menor acierto.

En el *Estado del Terror* las mordazas que durante cuarenta años atemorizaron a la sociedad española, el silencio y el pasar página se materializa en una política del olvido que, confrontada y enfrentada a una política de la memoria histórica, libra aún sus batallas simbólicas.

Una de las idealizaciones efectivas de la Dictadura fue el de mantener el estereotipo grotesco de esa *masculinidad hispana*; sus efectos pueden apreciarse en los recientes *cantos guerreros* de la Policía Nacional al desplazarse a Cataluña para impedir –el 1 de octubre de 2017– el ejercicio de la democracia de una gran mayoría de la ciudadanía que, por un lado, sostenía el derecho a la desobediencia civil y, por el otro, ejercía un derecho fundamental: el de opinar libremente a través del voto.

La construcción social de la masculinidad, de la feminidad, el sentido de la vergüenza a las propias desgracias, la estigmatización de los sentimientos de culpabilidad, etc. tienen profundas huellas en la sociedad española. La Dictadura y el Postfranquismo han protegido los crímenes del clero (robos materiales, abusos sexuales,...), los de la medicina (los efectos de la talidomida, los niños robados,...), los del ejército (las corrupciones endémicas, las vejaciones a los soldados de tropa, a las mujeres...), también los *crímenes* de los regímenes educativos públicos (los castigos corporales, el *bullying* consentido...) y, también, aquellas castas que se enriquecieron con las complicidades clientelares y en los que hoy se encuentran el origen de grandes fortunas –véase, por ejemplo, que sucedió con el wolframio– (Thomàs, 2010).

En el extremo opuesto, contrasta el silencio y el *pasar página* de la generación del 78 erigida desde los *inamovibles* articulados de la Constitución, instalada en la soberbia de las habilidades políticas, en los tacticismos y toda clase de subterfugios para esconder las herencias de un *pasado no pasado*, eso sí: “España va bien”. La arrogancia ante las post-verdades, las leyes sociales incumplidas, el despliegue de violencias tácitas y simbólicas del poder judicial, la monarquía soberbia, el ejército amenazante, la Iglesia

inquietante y la omnipresencia del poder financiero, se confabulan en la red de las complicidades *del poder y por el poder* de un Estado-*nación* fallido (Cotarelo, 2019).

Por lo tanto, es por esto, que la educación en España es tan importante, porque los poderes políticos salientes de la generación del 78 son los que sostienen esta gran mentira de la *sa(n)grada unidad nacional española*. De aquí vienen las preocupaciones de la Real Academia de la Historia sobre la enseñanza de la historia en España².

La biopolítica del Estado está tejida por estos actores: ¿y la escuela? ¡Hay la escuela!... Esa escuela idealizada ya hace décadas que ha desaparecido y no nos hemos percatado. Lo que no ha desaparecido es el deporte y, para el colmo, hasta la misma institución escolar se ha convertido en deporte; a eso ahora le llaman “gamificación” o innovación didáctica (Brasó, 2018).

Dicho todo esto, que había que decirlo para comprender lo que a continuación vamos a abordar en esta charla. Vamos a demostrar cómo el discurso político de poder se inscribe en el currículo educativo. Para ello, hemos escogido dos documentos que vamos a poner en el *ojo de la sospecha*, pues los indicios que a simple vista detectamos ya muestran el alcance de la *vulgaridad técnica* de los documentos o, dicho de otro modo, de la sinvergüenza con el que la política reaccionaria del Estado se infiltra en la comunidad educativa.

Lo cierto es que, a efectos de comprender mejor el campo escolar, educación, civilización y cultura configuran el trípode estratégico de los juegos de saber-poder de la modernidad y representan la quintaesencia simbólica sobre la que se levantan los aparatos de dominación, que cada vez más recurren a modos de persuasión cargados de violencia simbólica y a procedimientos de acción pedagógica en virtud de los cuales, los sujetos sometidos aceptan de buen grado su dominación. (Cuesta, 2014, p. 8).

² Real Academia de la Historia [España] Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media. Madrid, 23 de junio de 2000 <http://www.rah.es/historia-en-los-centros-de-ensenanza-media/> : “La Academia quiere ser fiel a uno de los principios que la rigen, expresado en la Real Cédula fundacional, de 18 de Abril de 1738, pues se señala en ella que los académicos habrán de contribuir, con sus trabajos «a aclarar la importante verdad de los sucesos, desterrando las fábulas introducidas por la ignorancia o por la malicia»”.

Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

Si la escuela es un reflejo de la sociedad, la corrupción en el sistema educativo debería ser preocupante, pero hay muchos tipos de corrupción. Con la aparición de la LONCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) se publicaron artículos que apuntaron una visión crítica (Abrisketa, 2014; Bernal, 2015; Subirats, 2014; Venegas y Heras, 2016; Viñao, 2013, 2016). No obstante, duele decirlo, pero estas críticas no llegan casi nunca al profesorado.

Pienso que si el profesorado no DENUNCIA también es víctima de una corrupción intelectual sistémica.

La LOMCE ha utilizado la Educación Física para configurar un autorizado retroceso de las libertades. Las aportaciones *a-críticas* a la Educación Física de la LOMCE han tenido, a mi entender, un aspecto poco crítico; es decir, han sido poco analíticas y profundas, sin llegar a vislumbrar la gravedad del *problema* –que probablemente sea imperceptible–, me refiero a la falta de ideología política anticapitalista de los que han escrito sobre ello (Flórez, Romero-Martín, y Izco, 2015; Julián, Abarca-Sos, Zaragoza y Aibar, 2016; Martín, Romero-Martín y Chivite, 2015; Méndez Alonso, Fernández-Río, Méndez Giménez y Prieto, 2015; Molina, Valenciano y Úbeda-Colomer, 2016; Muñoz Díaz, 2014; Pastor-Vicedo, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso y González-Víllora, 2015).

Por el contrario, allí están esas propagandas de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) que sostienen que “la reforma de la LOMCE: Mejora la calidad educativa y política de derechos fundamentales” (Nuevo, 2014).

En general, sostengo que el ataque intelectual-crítico a la LOMCE ha sido poco y nada efectivo.

La LOMCE como una educación “profundamente antidemocrática”, afirmación hecha por de Subirats (2014, p. 47), se establece en el marco internacional del *nuevo orden neoliberal y conservador* que encuentra también en el estado español un marco político ideal para su penetración. Con lo cual, este estadio supone la normalización de la privatización en la educación como un producto de servicio (Viñao, 2016b). Pero, por otro lado, y no menos importante, la LOMCE es la “recentralización dirigida a la imposición del nacionalismo español sobre los nacionalismos periféricos” (Viñao, 2013, p. 396). Pero el asunto empeora cuando se unen ciertas complicidades del neoliberalismo y del neoconservadurismo (Viñao, 2012a) que se sirven de los pilares

jurídicos *democráticos*, pero que se separan de los derechos fundamentales de la ciudadanía y de un marco de justicia social (Venegas y Heras, 2016).

Asimismo, la LOMCE está sometida a las estructuras estructurantes del neocapitalismo que encarna la Unión Europea, el Programme for international Student Assesment (PISA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); es, decir, se adhiere a la política del mercado educativo llamado globalizador y que estanca la atención en los exámenes de calidad, en los ránquines, en las orientaciones pedagógicas –demagógicas–, y en la superación de niveles, con lo cual pone a competir a los Estados, y la educación también se asocia al nivel productivo y de crecimiento de estos. Con ello especialmente se logra dismantelar las conquistas democráticas de la educación pública y satisfacer la ideología de la privatización de la educación a las grandes corporaciones, y la puesta en marcha de programas *innovadores* que venden una supuesta *excelencia* educativa (Fernández-González, 2015).

Y es en estos momentos, cuando se trata de concienciar sobre la necesidad del *pensamiento crítico* en educación, que la propagada de la hispanista pedagógica –experta en políticas educativas comparadas– Inger Enkvist advierte de los riesgos de la postmodernidad educativa y, primeramente, censura la rotura que existe entre la universidad teórica y la escuela práctica, es decir, entre los gurús de la pedagogía y los profesionales del magisterio³. Enkvist critica las insuficiencias del modelo constructivista de la escuela comprensiva o inclusiva sometida a la idea del “angelismo escolar”, ya que no proporciona un conocimiento estructurado del alumnado y se rinde al abuso pseudo-didáctico de las nuevas tecnologías de recreación vaciadas de contenidos. Pero la misma Enkvist (2011, 2014), que tanto habla de *La buena y la mala educación*, es quien ahora se viste de gurú para complacer los discursos reaccionarios del involucionismo intelectual o humanístico. Así, la educación está *en el ojo del huracán*, y como citaba Ponce (2005, p. 222): “Pedirle al Estado que se desprenda de la Escuela es como pedirle que se desprenda del Ejército, la Policía o la Justicia”.

³ Se advierte sobre esta cuestión las posiciones críticas *convergentes-divergentes* que hoy se presentan para cuestionar la educación actual. Desde posiciones simpatizantes con la izquierda de (Fernández Liria, García Fernández y Galindo, 2017) a las posiciones, más o menos aceptadas por sectores de la derecha (Tortosa, 2019), que si bien, ambas pueden tener puntos en común, en el fondo ideológico político se encuentran radicalmente equidistantes.

Reinventar a Foucault para la educación física

El estudio genealógico o arqueo-genealógico en torno a la educación física como disciplina escolar está todavía poco desarrollado. Si bien los estudios aquí citados indagan sobre la “caja de herramientas” de Foucault, todavía nos encontramos en una incipiente fase. Me parece que fue Miguel Vicente (2012) el primero que introdujo la cuestión en un artículo que llamó: “El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal: Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad”. Antes, Vicente (2007, p. 9-10) ya había articulado un avance a la investigación arqueológica de la educación física, es decir, una línea para abordar “estudios encaminados a dilucidar cualquier elemento que desde el pasado remoto ha contribuido a configurar ese imaginario, no solo del cuerpo, pero sobre todo de él, sobre el que se fragua la teoría y la practica de la educación física”. Así, es entendida para Foucault (2002, p. 321) la “historia arqueológica”, fijándose en “las prácticas discursivas en la medida en que dan lugar a un saber y en que ese saber toma el estatuto y el papel de ciencia”.

Ahora bien, el profesor Vicente (2012, p. 92) apunta que hay que emprender el estudio de “los códigos disciplinares de la educación física mediante un análisis de largo alcance –tal vez genealógico– que permita comprender las estructuras simbólicas y materiales, los dispositivos tanto teóricos como prácticos que le dan forma curricular”.

Digamos que, desde entonces, sobre esta cuestión poco más se ha detallado, si bien más adelante, el mismo profesor resignifica una instrumentalización ideológica a partir de la mirada genealógica de Foucault (2014) para comprometerse políticamente y elaborar una problematización para la “historia del presente” (Castel, 2013; Foucault, 2012b).

En todo caso, no nos resignamos a refrendar el escaso valor pedagógico que política y socialmente se otorga a la educación física entendiendo que el cuerpo –ese blanco de poder, como lo denominó Foucault (2005) en su certera genealogía– puede constituirse también en la mejor arma, la más cercana y la más operativa, en la pugna cultural. Al menos, nos parece un territorio idóneo para evidenciar y descifrar las desigualdades, la discriminación, el ejercicio de la hegemonía cultural, la arbitrariedad

de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas, etc. en el seno de la escuela. (Vicente, 2016, p. 78)

Por lo tanto, vamos a comprometernos para abordar un estudio arqueogenealógico de la educación física como disciplina escolar. Así, a través de Foucault (2014) y de su “caja de herramientas” (Pastor y Ovejero, 2007), vamos a proporcionar elementos para un ensayo histórico-genealógico sobre la educación física escolar y los sistemas disciplinarios que, en palabras de Raimundo Cuesta (2007), institucionalizaron el saber/poder, es decir, el “código disciplinar” que ha surgido de la tradición social inventada por la cultura dominante. En la Educación Física, como en otras materias, el “código disciplinar” se identifica con “el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las asignaturas en el marco escolar” (Cuesta, 2007, p. 33) y configura “los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos” (Cuesta, 2007, p. 33).

Por lo tanto, podemos en nuestro caso señalar que el código disciplinar de la educación física es una construcción histórica inventada que se acepta tradicionalmente en el corpus académico y social, que está compuesta por un conjunto de ideas, valores, suposiciones, rutinas y técnicas que normalizan y ordenan la función educativa y la enseñanza de la materia.

Obviamente, la escuela y la educación física forma parte de la sociedad disciplinaria, de los derechos y de aquellas libertades que se fraguaron en el siglo XIX y de las que aún seguimos dependiendo (Foucault, 2012b).

La aceptación de Foucault en el campo social de la educación física conlleva el indagar en las relaciones de poder/saber que se establecen en este marco disciplinar. El rescatar la herencia de un *pasado no pasado* significa el redefinir las fuerzas discontinuas que se entrecruzan en las complejas relaciones –frecuentemente no perceptibles– con las que hoy juega y se enreda la educación física y, dentro de ella, el llamado deporte escolar o educativo.

Con lo cual, pienso que sobre la Educación Física asignatura, habría que aflorar las complicidades existentes entre los saberes/poderes que se ejercen y dispositivos disciplinares que permiten la ‘gubernamentalidad’ (Foucault, 2008) sobre las distintas corporalidades (Foucault, 2012b). A mi entender son clave las influencias en distintos campos de acción del saber/poder: pedagógico, religioso, médico, militar, político y económico.

Así, por ejemplo, los e-deportes o videojuegos –vigilados por el panóptico Internet– son los juegos que simulan las luchas por la vida, como en su día lo fue el mismo juego del ‘rescate’ o ‘marro’ (Brasó y Torrebadella, 2015, 2017a, 2018 en prensa, 2019 en prensa)⁴, que en un contexto de incertezas –de aciertos y desaciertos– se corría el riesgo de entrar en conflicto, es decir, en la discusión –en la bulla o el marro– que podía llegar a resolverse a puñetazos o a pedradas.

Los e-deportes son los juegos ideales para limpiar las ciudades del vandalismo-lúdico, y muy pronto en los colegios tendrán que habilitar salas de juego para los e-deportes y los patios se convertirán en espacios mucho más sedentarios de lo que son ahora. Con ello se habrá resuelto el problema de la vigilancia en los recreos escolares.

Hoy muchos de los juegos del pasado prevalecen, son los juegos de siempre –pero renovados– sometidos al cerco de la vigilancia del adulto, juegos aprobados y reprobados por la ética y la lógica de un mercado líquido dominado por la alianza liberal-conservadora del turbo-capitalismo. En estos juegos encontramos los dispositivos o conectores subliminales de enganche biológico de la lucha por la vida, como son la sensualidad y la violencia. En sí, el neuromarketing se encarga de contribuir a extender esta nueva moralización capitalista en la raíz del paradigma consumo/poder.

Hoy el poder médico, el cual intervino sensiblemente en la configuración de la educación física escolar (Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2017), todavía no se ha librado de la máscara moralizadora del pasado y sigue protegiendo desde la des-conciencia aquellos códigos disciplinares que actuaron sobre el cuerpo y la sexualidad de la infancia (Torrebadella-Flix y Vicente-Pedraz, 2016; Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2015).

Pienso que la educación física *integral* solamente puede desplegarse sobre la base de una pedagogía radical que tuviera en cuenta la liberación moralizante sobre las sexualidades y los géneros. Esta pedagogía haría trizas el sistema educativo contemporáneo. Pero esto aún está prohibido y sancionado, y hay cosas de las que aún no se puede hablar. Esa sociedad disciplinaria que dibujó Foucault (2012a) atrapada por la sexualidad, hoy se incrusta en la esencia del capitalismo postmoderno –o de casino– y participa *alegremente* del control social y de las gobernanzas del big-data.

⁴ Diccionario de Real Academia Española: “Juego en que, colocados los jugadores en dos bandos, uno enfrente de otro, dejando suficiente campo en medio, sale cada individuo hasta la mitad de él a coger a su contrario. El arte consiste en huir el cuerpo, no dejándose coger ni tocar, retirándose a su bando.”

Por otro lado, los antiguos correccionales de prisiones aún no han desaparecido, y el problema de la delincuencia de menores sigue siendo un reto de las sociedades que llamamos postmodernas. Eso sí, han desaparecido las atrocidades que se cometieron en los correccionales de menores. Hablar de un *pasado no pasado* resulta molesto para una sociedad que no quiere hacer autocrítica. Si entonces la gimnástica y el deporte se concibieron como un excelente dispositivo disciplinar para el encauzamiento de la buena conducta, hoy no dista tanto de aquella problematización; solamente le hemos cambiado el nombre y parece ya que es otra cosa. Seguimos sociabilizando, civilizando para la obediencia, el trabajo re-productivo y el consumo; eso sí es una *buena educación para la salud del sistema*. Hoy todavía nos encontramos en las escuelas-carcelarias, y si bien en un paradigma de una llamada educación inclusiva, resulta molesto que se hable de fracaso escolar y que aún no se haya alcanzado una escolarización del 100 % efectiva. Por eso el sistema tiene que inventarse ambiguas soluciones de escolarización para el trabajo de una población que se desenvuelve en los márgenes. Efectivamente, no ha desaparecido esa “infancia peligrosa” o del “niño golfo” (Varela y Álvarez-Uría, 1986).

Y allí está siempre, para los jóvenes rebeldes la posibilidad de entrar en el ejército y servir a su patria. Hoy asistimos a otras formas de jugar a los soldados (Torrebadella, 2013, 2015, 2017; Torrebadella y Brasó, 2019). Aquí tenemos los deportes de combate (individuales y por equipos) y otros juegos tradicionales belicosos. Ahora bien, desde la educación física, siempre podemos hacer un giro didáctico, como en el mítico juego de La bandera (Ros y Torrebadella, 2020 en prensa).

La matriz del poder económico es la emulación –la competición deportiva–, algo biológicamente tan natural, como la vida y la muerte. Y este dispositivo deportivo –de ganar o perder– tiene su lógica en las leyes de la vida; en la “lucha por la vida” o la guerra sin fin. Pero en el proceso de sociabilización, el dispositivo disciplinar de la emulación, como ya consideró Huarte de San Juan (1529-1588), no era justo o, dicho de otra manera, no era democrático y no se podía dar premio al alumno que ya por naturaleza era superior (Huarte, 1594). Hoy seguimos cometiendo el mismo error, y ofrecemos premios para el alumnado que se esfuerza, a los alumnos y alumnas más disciplinados y que mayores capacidades demuestran: premiar es excluir.

El *dispositivo deportivo* es tan sutil que ha configurado la sociedad disciplinaria y actualmente ejerce el control social a través de la microfísica del poder (seducción, hedonismo, afectividad, gamificación, consumo, distinción social, liderazgo...) y, por lo

tanto, de una biopolítica que actúa a través del neuromarketing, del neuroaprendizaje escolar (o neuroeducación) y del big-data, es decir, la subjetivación de los sujetos acorde a las necesidades y modos del turbocapitalismo o, por el contrario, de la exclusión e invisibilidad en el sistema.

La institucionalización de la *pedagogía deportiva* o de la nueva disciplina del guerrero moderno –disciplinado, obediente, sumiso, dócil, pero también enérgico, viril, fuerte y arrollador– está envuelta de reconocimiento social positivo. Es la competición, el examen en el que se demuestra públicamente el resultado del adiestramiento, de la instrucción y de la *buena educación*. Aspectos que hoy también deben visibilizarse en las redes sociales

La hombría –y una envolvente virilidad femenina– continúan mostrando sus diferentes aspectos y para no hablar del fútbol, centrémonos en esos deportes de riesgo que se enfrentan a la muerte, como antes lo hacía el torero –o muchos jóvenes en el juego de las pedradas–, hoy lo hace una parte significativa de la juventud desafiando la gravedad en los deportes extremos.

En el deporte se encuentra la biopolítica del sacrificio de los nacionalismos combativos y las instituciones que los representan se involucran en la selección de los mejores –de la raza– Así, la pedagogía deportiva selecciona a los más adiestrados y competentes: son el *orgullo nacional*. Y al margen quedan los marginados, los Otros, los excluidos, todas aquellas corporalidades no complacientes con las estéticas y utilitarismos dominantes. Me refiero a los seres obesos, pusilánimes, enfermizos, grotescos, discapacitados o dependientes, los mendigos, los refugiados...

Es, por lo tanto, el deporte-guerra que se encuadra perfectamente en la proposición de Clausewitz (1984, p. 58): “la guerra es la mera continuación de la política por otros medios”. Ahora bien, cuando Foucault (2000, p. 29) invierte la proposición: “la política es la continuación de la guerra por otros medios”, también hemos de advertir que el deporte es la continuación de la guerra con otros medios.

No hay duda de que el deporte escolar perpetua la tradición *de la barbarie*, de la depredación que necesita el Estado para legitimar el poder y los bienes de las castas que lo sostienen. El deporte escolar y su aceptada pedagogía es el mejor aliado del colonialismo neoliberal, es el dispositivo que estructura los marcos mentales de sociedad deportivizada en la que vivimos y que se ilusiona por los cambios de las metáforas modernas, el progreso, la innovación, el bienestar... El deporte escolar fusiona el sistema de la sociedad disciplinaria con la sociedad del control y mantiene

vivos los códigos de aceptación de la guerra, de las guerras simbólicas y económicas, preparan al hombre y a la mujer para trivializar la guerra, para aprobar la guerra y morir en ella.

El deporte como *guerra universal* connaturaliza a Hobbes al sostener la trivialización de “la guerra de todos contra todos”, eso sí, en determinados momentos, estos se unen para representar al soberano, en sus luchas particulares por legitimar su poder (Foucault, 2018); aquí están, por ejemplo, los JJOO, configurados sobre una paz simbólica u orden civil.

Por lo tanto, el deporte antiguo fue civilizado para la recreación del soberano y quedó institucionalizado en un dispositivo de control social que terminó aparentemente con “la guerra de todos contra todos”, cediendo el poder a un bien común: la nación (mascara en la que se oculta el soberano o las clases que ostentan el poder); y evitando la “guerra civil”, dicho de otro modo, obstaculizando las complicidades colectivas de resistencia contra el orden establecido por el grupo dominante. No obstante, la “guerra civil” se desarrolla constantemente en las luchas por el poder, es en palabras de Foucault (2018, p. 31) “la matriz de todas las luchas de poder, de todas las estrategias del poder y, por consiguiente, también la matriz de todas las luchas acerca del poder y contra él”. Así, por ejemplo, el mismo concepto de Esport Català o el FC Barcelona, tiene su radical en esta matriz; puesto que no existe pacto con el poder soberano en el que desarrolla su lucha. Con lo cual, en tanto que se ejerce el poder, todo y cuanto atañe a su conservación está permanentemente expuesto a esta “guerra civil”. Por eso el catalanismo republicano abuchea al Monarca español y las confrontaciones deportivas más simbólicas; sabe que el poder del soberano –su presencia en los estadios deportivos– es un ejercicio cotidiano, no para evitar la guerra civil, sino para librarla como una prolongación de su política.

La educación física *posmoderna*

Como vamos a ver, las instituciones educativas se venden a los intereses del neocapitalismo de casino y, el mismo currículo catalán de l'ESO adopta las mismas técnicas de micropoder que se encuentran en el mercado. Así pues, las metodologías educativas se anteponen a los saberes y el *populismo pedagógico* se abre paso en el mito de una escuela democrática –escuela idealista y totalitaria– que se va vaciando de contenidos académicos:

incrementar la motivació per la salut d'un mateix, es poden utilitzar estratègies com la ludificació o gamificació. Per ludificació s'entén l'ús d'entorns de joc en activitats no recreatives i aplicacions no lúdiques. Així, es pot proposar que els alumnes acumulin punts, competeixin entre ells o contra ells mateixos, col·laborin en un mateix objectiu, etc., de manera que es facilitin l'esforç, la concentració, la fidelització i, en general, s'incrementi la motivació envers la cura de la salut. (ESO, 2015, p. 11)

Por otro lado, la confección –No gratuita– de las *Unidades Didácticas Activas (UDA)* por iniciativa del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Gobierno de España, 2014), ponen el ejemplo de juegos muy poco inclusivos: “¡Lo pasamos como enanos!”, “Evacuación de enanos heridos” ... la infantilización a través de las fantasías se hace evidente, pero ¿qué pasa si tenemos un alumno o alumna con acondroplasia?

2. Come-enanos (4'/7'): Dos jugadores identificados son ogros hambrientos de carne de enano. El resto de alumnos son enanos que solo pueden moverse por «los caminos de enanos» utilizando las líneas del campo. (Gobierno de España, 2014, p. 94)

El grado de definición o de concreción de las UDA es absoluto y deja al profesorado como un simple sujeto-objeto de carácter procedimental, en el que no es necesario un requerimiento técnico-pedagógico, puesto que todo está tan determinado que cualquiera podría hacerlo siguiendo el modelo prefijado.

La trivialización de la violencia (batallas, guerras, combates, caza y los juegos de competición...) y otros juegos que el objetivo es “¡mantenerse con vida!”, eliminar (o

matar) “eliminator”, “balón tiro”, “pelota cazadora”, El “Matao”.... resucitan los juegos de la escuela tradicional; de aquella escuela de elegidos y excluidos.

Pero allí está el regreso de los fantasmagóricos delirios nacionalistas y patrioterios del pasado, cuando el Gobierno de España (2017) pone en manos del profesorado de Educación Primaria el *Proyecto Conocimiento de la Seguridad y la Defensa en los centros educativos*. La propuesta de estos *materiales curriculares* son las antiguas cartillas patrióticas de principios del siglo XX; esas publicaciones que aleccionaban a morir por la patria (Moreno Luzón, 2017).

Vuelven a tejerse pues las aspiraciones del Ministerio de la Guerra hoy llamado Ministerio de Defensa que encuentra su legitimación pedagógica, nunca *mejor dicho*: “Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”. Puede que pronto regresen formas renovadas de los antiguos batallones infantiles, las sociedades de tiro y los Exploradores de España, como ya sucede en algunos países.

Cuando hablamos de la dialéctica a veces absurda y paradójica de un *deporte formativo* opuesto a un *deporte de competición* (Valenciano, 2016a), quiero destacar posiciones verdaderamente críticas como las de Mauro Valenciano (2015, 2016a, 2016b, 2016c). Así apunta Valenciano (2015), que entre las modificaciones que se materializan en los deportes para asegurar la continuidad moral de la práctica infantil, también se encuentran otros profesionales que, satisfechos de sí mismos, mencionan que hacen deporte de *otra manera*, con renovadas prácticas de competición deportiva que se muestran alternativas a los deportes convencionales y tratan de resolver las cuestiones del *fair-play* y de la participación.

Para finalizar, deseo advertir de los peligros y de las amenazas que acechan a nuestro defectuoso sistema educativo, que si bien es imperfecto representa una de las conquistas democráticas más trascendentes de la civilización. La educación pública y universal garantizada e implantada por la socialdemocracia debe cuidarse de las proposiciones de ciertos intelectuales-demagogos que critican el populismo educativo:

La implementación de modelos-basados en la práctica en Educación Física, entre ellos el MED, se debe complementar con estrategias metodológicas que fomenten conductas prosociales, pues ello favorece positivamente la educación de valores en los escolares. (Sierra-Díaz, Evangelio, Pérez-Torrallba y González Villora, 2018, p. 83)

y se añade, que de: “De esta manera, se está contribuyendo al desarrollo de la Competencia Social y Cívica (Calderón, Martínez y Méndez-Giménez, 2013) de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” (Sierra-Díaz, Evangelio, Pérez-Torralba y González Villora, 2018, p. 83).

Desde el enfoque crítico, si bien se presentan aportaciones interesantes (Fuente-Miguel, Pereira-García, López-Cañada, López-Samaniego y Devís-Devís, 2018), otras en cambio, sufren del servilismo político acrítico (Del Campo, García-López, Pastor-Vicedo, Romo-Pérez, Eirín-Nemiña y Fernández-Bustos, 2017). Aparte muchas otras se enfrascan desde hace tiempo en encontrar la clave de la participación deportiva, utilizando una retorica de argucias didácticas –llamadas de cooperación, prosociales, inclusión...– (Sierra-Díaz, Evangelio, Pérez-Torralba y González Villora, 2018) para substraer la libertad del alumnado, es decir, la potestad decir NO al deporte, No a la competición, No a la guerra; aunque nunca se puedan escapar de ella, pero sí decidir cómo quieren “luchar por la vida”.

Así también aparece este mismo espíritu de contradicción y de subversión de la realidad en las orientaciones didácticas y pedagógicas del currículum de la Educación Primaria de la Generalitat de Catalunya. En la Competencia 7: “Participar en el joc col·lectiu de manera activa mostrant-se respectuós amb les normes i els companys”:

S'estableix una situació de joc col·lectiu competitiu quan els participants o jugadors competeixen entre ells per assolir un objectiu. Sovint hi ha un perdedor i un guanyador o un grup perdedor i un grup guanyador. En les diferents activitats cal defugir l'estricta competitivitat i trobar diverses fórmules d'actuació que modifiquin el context en què es desenvolupen, de tal manera que s'inclogui la competició però de manera que es donin les condicions adequades de participació i respecte entre els companys.

El repte educatiu implica transmetre que la competició pot afavorir conceptes de cohesió, de superació personal, de treball en equip i d'acceptació i respecte per les normes i per les persones que participen en el joc amb independència del resultat, així com l'impuls de codis i conductes de joc net. Un exemple de joc col·lectiu competitiu podria ser una cursa de relleus amb l'objectiu de ser el primer equip d'arribar a meta. (Lecumberri y Sarramona, 2016, p. 57)

En els jocs competitius, proposats sobretot al final de l'etapa, caldria anar introduint estratègies de col·laboració-oposició a partir de formes jugades, jocs preesportius i alternatius i esports adaptats, encaminats a la iniciació dels esports més institucionalitzats que es presentaran amb tota la seva normativa, característiques i peculiaritats durant l'etapa secundària. (Lecumberri y Sarramona, 2016, p. 59)

No obstante, como comprobamos, existe una clara intencionalidad de esconder en la Educación Primaria un *adoctrinamiento deportivo* –el dispositivo disciplinar del deporte– es decir, de poner las cosas atractivas con el objetivo de estimular la participación –inclusión–, sin imposiciones aparentes, sin la violencia simbólica excluyente del deporte, como si se tratara de una práctica educativa y de libre recreación.

Conclusiones

La ética de Foucault –el estudio autocrítico de sí-mismo (Galván, 2017)– nos interpela a nosotros mismos como intelectuales críticos y es aquí donde subyace el deber de la praxis –la parresía– en un ejercicio continuo para defender la libertad, el esfuerzo de inventar resistencias para profundizar en la democracia y en los derechos fundamentales. Si algo caracteriza la obra de Foucault, es la defensa de la sociedad, de las víctimas que han sufrido el abuso de los discursos del poder, y esto es, en especial, toda aquella población frágil: la infancia, la mujer, *los anormales*, los enfermos, los pobres, *los pervertidos*.... La ética de Foucault nos proporciona las posibilidades de escapar de los discursos y prácticas dominantes y que no poseen una interpelación ética; es por eso por lo que, para renovar la práctica, primero hay que renovar el discurso ético, aspecto que todavía no tiene la suficiente fuerza en el campo de la educación física.

De la cultura griega hemos amoldado a nuestra moral las prácticas deportivas, pero, según Foucault, no hemos sabido adquirir de esta cultura los valores democráticos de la ética del cuidado de *sí-mismo*, sin imposiciones disciplinarias y autoritarias; es decir, el “arte de vivir”, como cultura de lucha, como reacción a la dominación que hemos construido desde las sociedades occidentales (Galván, 2017).

Someter la educación física a la interrogación ética de su configuración en la sociedad conlleva abordar un estudio histórico y político del saber/poder de la disciplina y porqué y cómo esta disciplina ha creado sus códigos disciplinares sometidos a las reglas dominantes de su entorno social. Por lo tanto, surge aquí la creación de un nuevo régimen de la verdad que escape del régimen de verdades y falsedades dominantes (Pich y Rodríguez, 2016).

Es por esta razón por lo que sostengo que hay que proceder a una desobediencia del currículo, y reclamar la libertad de conciencia intelectual y educativa de orientar la política educativa de otras formas más democráticas, participativas y tolerantes, más humanizadas e inclusivas de las que se prometen los currículos de partido.

Finalmente, deseo apuntar el perfil de las investigaciones obedientes, y aquí habría que reinstalar el discurso perdido para crear unas bases o una (re)formulación que conduzca a una verdadera educación física crítica (Brasó y Torredadella, 2018; Vicente, 2016). Así, como menciona Vicente (2011, p. 168), la incapacidad que tiene la educación física “para escapar de los códigos de producción y reproducción de una

cierta y, quiérase o no, excluyente cultura; la cultura hegemónica”, depende de mostros. Antes, pero hagámonos esas “veinte preguntas para pensar (críticamente) la educación física escolar”, que propone Vicente-Pedraz (2016, p. 11).

La postverdad se está apropiado de un descarado y peligroso *contragiro* lingüístico, conceptual, contextual, visual y crítico, y tiene un doble propósito, en primer lugar, ofrecer credibilidad a un mundo idiotizado y, en segundo lugar, provocar la cólera de los Otros o del *nuevo* enemigo inventado.

En la educación física existe una persistencia presencia de elementos de un pasado que no ha sido superado.

Referencias

- Abrisketa, J. (2014). El derecho a la educación y los derechos en la educación en España: Análisis Crítico de la LOMCE. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 2(4), 29-60.
- Álvarez Junco, J., y De la Fuente, G. (2017). *El relato nacional. Historia de la historia de España*. Madrid: Taurus.
- Álvarez-Uría, F. (1983). *Miserables y locos. Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX*. Barcelona: Tusquets.
- Benot, E. (1862). *Errores en materia de educación*. Madrid: Imp. y Lit. de la Revista Médica.
- Bernal, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-21.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Brasó, J. (2018). Pere Vergés: School and Gamification in the Early 20th Century. *Apunts. Educació Física i Esports*, 133, 20-37.
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2015). “El marro”, un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44680
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2017a). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(1), 245-264. doi: 10.3989/rntp.2017.01.010
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2017b). ¿Por qué nos hacen jugar en la escuela? Reflexiones pedagógicas para (¿criticar?) entender la enseñanza actual. En R. Mínguez y E. Romero (Coord.), *CITE. XIV Congreso de Teoría de la Educación. Murcia 21 y 23 de noviembre de 2017. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía* (pp. 541-549). Murcia: Universidad de Murcia.
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2018 en prensa). El juego del marro. Un dispositivo de la pedagogía disciplinar en la tradición inventada de la educación física contemporánea del siglo XIX y principios del XX. *Lúdica Pedagógica*, 1(27). Recuperado a partir de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/9443>

- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular la educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2019 en prensa). El juego del marro y la genealogía pedagógica y sociológica del poder disciplinar del deporte en Occidente. *Athenea Digital*
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2019). Integrismo religioso y nacional en España. El ataque contra las escuelas laicas de Andrés Manjón (1910). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 186-213. <https://doi.org/10.25074/07195532.21.1184>
- Calvo, F. (2012). *Escuela, espacio y poder. Estudios sobre la educación y territorio*. Barcelona: UOC.
- Castel, R. (2013). Michel Foucault y la historia del presente. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 17, 93-99.
- Cayuela, S. (2014). *Por la grandeza de la patria: la biopolítica en la España de Franco (1939-1975)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Clausewitz, K. (1984). *De la guerra*. Barcelona: Labor.
- Costa, J. (1916). *Maestro, escuela y patria (notas pedagógicas)*. Madrid: Biblioteca Costa.
- Cotarelo, R. (2019). *Discurso a la nación catalana*. Barcelona: Ara llibres.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes en la memoria de la educación*. Madrid: Octaedro.
- Cuesta, R. (2013). Las mil y una inquietudes de la obra de Foucault. *Con-ciencia social*, 17, 79-92.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Education policy analysis archives*, 22 (23), 1-25 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca: Lulu.com.
- Del Campo, D. G. D., García-López, L. M., Pastor-Vicedo, J. C., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., y Fernández-Bustos, J. G. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos*, 31, 34-39.
- Devís, J. (2018). Mas allá del binomio sexo/género: una propuesta pedagógica trans-*queer* en Educación física. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (coords.), *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación*

personal y social (pp. 167-192). Lleida: Edicions de Universitat de Lleida y Publicacions de la Univeritat de València.

- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona. Península.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos Internacionales*. Madrid: Encuentro.
- Enkvist, I. (2014). *Educación: guía para perplejos*. Madrid: Encuentro.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo Veintiuno España Editores.
- Fernández Liria C., García Fernández, O., y Galindo Fernández, E. (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Flórez, J. M., Romero-Martín, M. R., y Izco, M. C. (2015). La educación física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (411), 35-51.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1989). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (2000). *Defender a la sociedad*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, Territorio, Población*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad – el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2012a). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2012b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (2018). *La sociedad punitiva*. Madrid: Akal.
- Fuente-Miguel, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E. López-Samaniego, V., y Devís-Devís, J. (2018). Más allá del binomio sexo/género: una propuesta pedagógica trans-*queer* en Educación física. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (coords.), *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la*

- transformación personal y social* (pp. 167-192). Lleida: Edicions de Universitat de Lleida y Publicacions de la Univeritat de València.
- Galván, V. (2010). *De vagos y maleantes. Michel Foucault en España*. Editorial Virus.
- Galván, V. (2014). La recepción de Michel Foucault en Méjico, EE. UU. y España. *Laguna: Revista de Filosofía*, 35, 41-59.
- Galván, V. (2017). Sobre la libertad y la verdad en Michel Foucault. *Revista de Humanidades*, 32, 11-23.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física*. Barcelona: Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de España (2014). *Unidades Didácticas Activas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gobierno de España (2017). *Proyecto Conocimiento de la Seguridad y la Defensa en los centros educativos. Materiales curriculares. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ministerio de Defensa. https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/p/r/proyecto_conocimiento_seguridad_y_defensa.pdf
- Godoy, M. (1838). *Cuenta dada de su vida política por Don Manuel Godoy, Príncipe de la Paz... t. V*. Madrid: Imp. de I. Sancha.
- Gómez, C. J., y Chapman, A. J. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudiocomparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361.
- Huarte de San Juan, J. (1594). *Examen de Ingenios para las ciencias*. Baeza: Juan Baptista de Montoya.
- Juderías, J. (1917). *La Leyenda negra. Estudios acerca del concepto de España en el extranjero*. Barcelona: Araluce.
- Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., y Aibar, A. (2016). Análisis crítico de la propuesta del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 173-181.

- Lecumberri, C., y Sarramona, J. (coord.) (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física. La identificació i desplegament a l'educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Martín, J., Romero-Martín, M. R., y Chivite, M. (2015). La educación física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51.
- Mateos, J., y Mainer, J. (2019). Políticas educativas e historia de la educación: una mirada genealógica, integradora y crítica. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 20, 41-67. <https://doi.org/10.25074/07195532.20.1086>
- Mauri, M. (2016). Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960). *Historia Crítica*, 61, 85-103.
- Mauri, M. (2019). “Un cuerpo fuerte para asegurar la esencia española”. La Educación Física del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-1960). *Materiales para la Historia del Deporte*, 18, 29-40.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 29-66. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Méndez Alonso, D., Fernández-Río, J., Méndez Giménez, A., y Prieto Sabori, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 15-20.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 52, de 1 de marzo, 19.349-19.420.
- Molina, P., Valenciano, J., y Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *CCD. Cultura, Ciencia, Deporte* 11(32), 97-106.

- Moreno Luzón, J. (2017). “¡Salve, bandera de mi patria, salve!”. Los símbolos nacionales en la escuela española (1890-1920). Ponencia presentada en el 48th Annual Meeting de la Association for Spanish and Portuguese Historical Studies, celebrado en New York University del 16 al 18 de marzo de 2017. Tomado de: <https://javiernorenoluzon.academia.edu/research#nationalsymbolsnationalism>
- Muñoz Díaz, J. C. (2014). El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE: Análisis del Real Decreto 126/2014. *EmásF: revista digital de educación física*, (27), 24-39.
- Nuevo, P. (2014). La reforma de la LOMCE: Mejora de la calidad educativa y política de derechos fundamentales. *Cuadernos de pensamiento político*, 43, 155-170.
- Palacios, I. (1985). Cuestión social y educación: un modelo de regeneracionismo educativo. *Historia de la Educación*, 4, 305-319.
- Pastor-Vicedo, J. C., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., y González-Villora, S. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física: Análisis del currículum vigente. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), XX.
- Pastor, J., y Ovejero, A. (2007). *Michel Foucault, caja de herramientas contra la dominación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pich, S., y Rodríguez, N. B. (2014). Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(3), 453-467.
- Pich, S., y Rodríguez, N. B. (2016). Parrhesía cínica y bíos kynikós: cuerpo, sí, verdad, desplazamientos en el curso “el coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II”. En N. B. Rodríguez y H. Viafara (comp.), *Michel Foucault, treinta años después: Aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación* (pp. 16-23). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Cali: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Universidad de San Buenaventura. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/83>
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, N. B., y Viafara, H. (Comp.). (2016). *Michel Foucault treinta años después: aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Cali: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación:

- Universidad de San Buenaventura. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/83>
- Ros, A., y Torrebadella, X. (2020, en prensa). Deconstruyendo y (re)construyendo el juego de “La bandera” de Baden-Powell. *Revista Foro de Educación*
- Russell, B. (1988). *La educación y el orden social*. Barcelona: Edhasa.
- Sánchez Tortosa, J. (2019). *El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo*. Madrid: Akal.
- Seoane, J. B. (2006). *El placer y la norma: genealogía de la educación sexual en la España contemporánea: orígenes (1800-1920)*. Barcelona: Octaedro.
- Sierra-Díaz, M. J., Evangelio, C., Pérez-Torralba, A., y González Vállora, S., (2018). Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: aplicación del modelo de educación deportiva, *7(2)*, 83-90.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *28(3)*, 45-57.
- Thomàs, J. M. (2010). *La batalla del wolframio. Estados Unidos y España de Pearl Harbor a la Guerra Fría, 1941-1947*. Madrid: Cátedra.
- Torrebadella-Flix, X., y Vicente-Pedraz, M. (2016). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. El nacimiento de una disciplina escolar. *Movimiento*, *22(1)*, 99-114. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.53986>
- Torrebadella-Flix, X., y Vicente-Pedraz, M. (2017). En torno a los orígenes del fútbol como deporte escolar en España (1883-1936). De moda recreativa a dispositivo disciplinario. *Educación Física y Ciencia*, *19(1)*, e018. <https://doi.org/10.24215/23142561e018>
- Torrebadella, X. (2013). Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX. *Cabás*, *10*, 11-28.
- Torrebadella, X. (2014). La influencia de la profesión médica en la educación física española del siglo XIX: Análisis social del Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica del Dr. Schreber. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *9(26)*, 163-176. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.434>
- Torrebadella, X. (2015). Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931). *ODEP. Revista Observatorio del Deporte*, *1(1)*, 32-70.

- Torrebadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108. [doi:10.17583/hse.2017.2393](https://doi.org/10.17583/hse.2017.2393)
- Torrebadella, X. (2018). “Ludos pro Patria”: Aprender a disparar para salvar la nación. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 40, 133-164.
- Torrebadella, X., y Brasó, J. (2019). El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la «nueva pedagogía católica» en la educación física española (1889-1936). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 137-159. doi: 10.21703/rexe.20191836torrebadella7
- Valenciano, M. (2015). La norma de alineación en los minideportes como reflejo de una idea predominante de infancia. *FairPlay, Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 3(1) 1-31.
- Valenciano, M. (2016a). Esport i educació. Notes sobre el concepte d'esport formatiu i la seva relació amb la competició. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 62, 58-72.
- Valenciano, M. (2016b). Reflexions ètiques i pedagògiques sobre el ‘Juga Verd Play’. *Temps d'Educació*, 51, 265-282.
- Valenciano, M. (2016c). Rastros del desenfatar la competición en el deporte infantil. *FairPlay, Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 4(1), 69-99.
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Varela, J. (1988). La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación*, nº Extraordinario, 245-274.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1986). *Las redes de la psicología*. Madrid: Ed. Libertarias.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vázquez García, F. (1995). *Foucault: La historia como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.
- Vázquez García, F. (2019). La campaña contra los sacerdotes pederastas (1880-1912): un ejemplo de «pánico moral» en la España de la Restauración. *Hispania*, 78(260), 759-786. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/hispania.2018.018>
- Vázquez, F., y Moreno, A. (1997). *Sexo y razón: Una genealogía de la moral sexual en España (Siglos XVI-XX)*. Móstoles: Akal.

- Venegas, M., y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 73-99.
- Vicente-Pedraz, M. (2016). Veinte preguntas para pensar (críticamente) la educación física escolar. *Educación Física y Deporte*, 5(1), 11-41, <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v35n1a01>
- Vicente-Pedraz, M., y Torrebadella-Flix, X. (2015). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. Recepción de los discursos. *Movimento*, 21(4), 1037-1049. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53986>
- Vicente-Pedraz, M., y Torrebadella-Flix, X. (2017). El dispositivo gimnástico en el contexto de la medicina social decimonónica española. De las políticas higiénicas a los discursos fundacionales de la “educación física”. *Asclepio*, 69(1), p172. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2017.04>
- Vicente, M. (2004). Cuerpo y contracuerpo: la historicidad de las producciones corporales y el sentido de la Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 7, 68-86.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- Vicente, M. (2006). *Arqueología de la Educación Física y otros ensayos*. Armenia: Kinesis.
- Vicente, M. (2007). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Pública de México*, 49(1), 71-78.
- Vicente, M. (2009a). Creencias pedagógicas, desubjetivación del cuerpo y dominación cultural en la Educación Física Escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(1), 109-129.
- Vicente, M. (2009b). La educación física como ideología del poder: la construcción de las creencias pedagógicas en torno las enseñanzas escolares del cuerpo. *Revista Educación*, 33(2), 109-138.
- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76-85.

- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia, Deporte*, 18(6), 161-170.
- Vicente, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal: Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (Especial), 89-109.
- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 76-85. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.09)
- Viñao, A. (2012a). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.
- Viñao, A. (2012b). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições*, 23(3), 103-118.
- Viñao, A. (2013). La LOMCE, una pieza más en la política educativa del Partido Popular. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 395-398.
- Viñao, A. (2016b). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.