

## **Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX**

### **Abandoned and rescued bodies. Physical education in Spanish orphanages during 19th century**

---

**Xavier Torreadella-Flix**  
Universidad Autónoma de Barcelona

#### **Resumen**

La sociedad decimonónica española promovió la institucionalización asistencial de los niños expósitos. Los orfanatos se convirtieron en centros de formación en los que se desarrolló un currículo oculto con el objeto de proteger la infancia desamparada, pero también para el aprovechamiento biopolítico de una sociedad que para progresar necesitaba seres fuertes y dóciles. En estos centros de beneficencia se procuró una educación física a través de una gimnástica militarizada que trató de modelar una doctrina educativa ambigua y clasista al servicio de la sociedad dominante.

#### **Palabras clave**

Historia educación física, batallones escolares, orfanatos, niños expósitos, España siglo XIX.

#### **Abstract**

The 19th century Spanish society promoted the institutionalization of foundlings' assistance. The orphanages became training centres in which a hidden curriculum was developed not only with the objective to protect helpless children, but also to make a better biopolitical use of a society which, to be able to advance, needed strong and docile citizens. In these types of charitable institutions, they introduced physical education through militarized gymnastics which tried to model an ambiguous and classist educational doctrine at the service of a dominant society.

#### **Keywords**

History of Physical Education, school battalions, orphanages, foundlings, 19th century Spain.

## 1- Introducción

Como cita Vilanou (2001) “el cuerpo es el huésped silencioso de los signos de la cultura”, que históricamente siempre ha encontrado en la educación la acción de los grupos socialmente dominantes (p. 94). En la civilización occidental, la presión social sobre el cuerpo se ha articulado continuamente a través del control jerarquizado y normativizado que, ya de muy antiguo, las sociedades han cultivado pretendiendo retraer cierta desobediencia corporal y moral.

En España, el siglo XIX fue gradualmente testimonial de un proceso de institucionalización asistencial de los llamados niños expósitos. La protección a la infancia desamparada recibió una mayor mediación bajo las tesis del socialismo utópico y la beneficencia de una pujante burguesía liberal. Esta intervención sucedía mientras en Europa se configuraba una coyuntura higiénico-pedagógica y militar de expansión de los movimientos gimnásticos contemporáneos. En este espacio de actuación y ante una sucesión de teorías degeneracionistas, la educación física se posicionó como la solución para (re)generar y organizar una sociedad que se visionaba físicamente enfermiza y moralmente decadente (Corriente y Montero, 2011; Vigarello, 2005).

En este marco contextual, el presente trabajo tiene por objeto de estudio el analizar, desde el matiz de la historia social, el currículo oculto que proyectó la sociedad decimonónica española sobre la educación física infantil de los niños expósitos y asilados en los centros asistenciales.

La metodología ha partido de la localización de fuentes documentales primarias susceptibles al objeto de estudio, principalmente localizadas a través del *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España (1800-1939)* de Xavier Torredadella (2011b). Algunos datos y noticias han sido proporcionados mediante la búsqueda por palabras clave en la hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional. El vaciado informativo de las obras seleccionadas ha permitido, primeramente, la (re)construcción interpretativa del contexto socio-histórico, que sumado al estudio de otras investigaciones –fuentes secundarias–, contribuyen a esbozar un discurso analítico. El texto sigue la narrativa cronológica de los sucesos y se refuerza con el apoyo crítico de otros estudios recientes.

## 2- Punto de partida para el marco teórico

En el siglo XVIII se desencadenó en Europa el ejercicio potestativo de los sectores médicos que vehicularon un corporativismo para fijar el condicionamiento de las decisiones políticas de Estado. Los médicos se sirvieron de sus conocimientos para subsanar los graves problemas higiénicos derivados del exceso de concentración humana en las poblaciones urbanas. Este intervencionismo higiénico-médico se amplió de la esfera familiar y privada a la esfera pública, instituyendo “bio-políticas” –formas de ejercer el poder sobre el cuerpo– en el ámbito educativo, militar, productivo y asistencial (Bolufer, 2000; Foucault, 2007; Varela, 1988; Vázquez, 2009). Como cita Vigarello (2006), este dominio profesional se edificó hacia el control político y moral del comportamiento social privado y público. En este constructo surgieron las tesis médicas –Fuller, Cheyne, Frank, Hoffmann, Hufeland, Stahl, Andry o Tissot– y pedagógicas –Locke, Rousseau,

Basedow, Salzmann o Pestalozzi–, que sustentaron las bases científicas del llamado “renacimiento de la educación física” del siglo XIX.

Sobre la educación infantil se centró una especial atención, que según Elschenbroich (1979) y Foucault (2012a), gravitó todo un proceso burgués de pedagogización del sexo. En este proceso intervino una estructurada pirámide de actores: padres, médicos, maestros, párrocos y, también, profesores de gimnástica. Originalmente, estos últimos surgieron como profesionales de la educación a partir de la coyuntura decimonónica del citado “renacimiento de la educación física”. Estos profesores se fraguaron fundamentalmente desde de las directrices técnicas y doctrinales de los métodos gimnásticos y de educación física desarrollados por Per Henric Ling (1776-1839) en Suecia, Johann C. F. Guts Muths (1759-1839) y Ludwig Jahn (1778-1852) en Alemania, Thomas Arnold (1795-1842) en Inglaterra, y Francisco Amorós (1770-1848) en España y Francia. Como trata Vigarello (2005), la gimnástica del siglo XIX asumió también el dominio de una función correctiva del cuerpo. Esta función tenía por objetivo enderezar y robustecer saludablemente el propio cuerpo y otorgarle una distinción social. La conformación de una postura corporal erguida, manifestaba una identidad saludable y de fortaleza; un aire de actitud militar, que buscaron también los dominios instructivos de la gimnástica decimonónica. Así se concretaba en la obra *Gymnastique* de Dally (1848), que trataba *De la régénération physique de l'espèce humaine par la gymnastique rationnelle*; un discurso empírico y populista que fue aceptado en toda Europa.

Como atiende Julia Varela (1988), en el siglo XVIII se cimentaron unas “técnicas disciplinadas” que utilizaron “el cuerpo como sujeto y blanco del poder”, que en el espacio educativo trataron de establecer una relación de utilidad y docilidad (p. 249). En este precepto, no cabe duda que la gimnástica actuó como un mecanismo de la “sociogenética” para moldear el proceso de “civilización” que trata Norbert Elias (2010). En España, esta tesis se fue gestando a partir del aboleo de un influyente pensamiento ilustrado –Olavide, Campomanes, Jovellanos–, que planteó el aprovechamiento productivo del pueblo desvalido o indigente. Como trata Francisco Vázquez (2009), una de las primeras propuestas, pasaba por corregir y prevenir la degeneración social, interviniendo en el fomento de hospicios y casas de huérfanos y expósitos “único recurso para impedir los progresos del mal y, aún, para convertir en antídoto el veneno” (Romà, 1768, p. 35-36).

El desarrollo industrial del siglo XIX se plasmó en el asentamiento de una sociedad burguesa y clase media, que para garantizar y proteger su dominio cimentó su propio *status quo*. En un “civilizado” equilibrio entre costumbres puritanas y liberales se consensuaron las normas de un comportamiento clasista. En esta posición, los condicionamientos sociales que administraron las estructuras dominantes diseñaron un obsesionado control de la corporalidad y de la sexualidad (Elschenbroich, 1979; Foucault, 2012b; Vázquez y Seoane, 2004). Sin embargo, los sentimientos de vergüenza oscurecían muchos comportamientos que temían ser reprochados moralmente por sus semejantes o superiores. Un ejemplo es el que cita Elias (2010) sobre la camisa de noche; ropa que solamente tenía por objeto esconder el cuerpo, incluso en la propia intimidad del hogar familiar.

La intervención socializadora sobre el llamado proceso de “civilización” es proyectada en una escala de jerarquías que empieza principalmente en el mundo infantil, con la utilización de mecanismos por parte del adulto, que tienen por objetivo fijar los límites al desenvolvimiento intelectual, moral y corporal (Elias, 2010). Sobre este discurso, cada vez queda más asumido, el conocimiento que la sociedad decimonónica desplegó sobre la infancia una “pedagogía negra”, construida a partir del autoritarismo y el severo control de técnicas de ejercer el miedo y el castigo (Miller, 1998). Las sentencias y juicios de culpabilidad estigmatizaron con el miedo al castigo a toda una sociedad. Unas costumbres socialmente pudorosas y temerosas delimitaron los mecanismos hacia una conducta sumisa, abnegada y moralmente decorosa. Los niños fueron concebidos como el germen hacia una simbólica rectitud de formas corporales y morales. Este aspecto ocasionó una psicológica perturbación del sentimiento de culpabilidad, que justificaba el modelo operante de un inapropiado castigo corporal. Cuentos infantiles como *Struwwelpeter* (1845) – traducido en España como Pedro melenas–, del doctor Heinrich de Hofmman (1987), pusieron en Europa las bases pedagógicas de una educación punitiva.

A la sociedad decimonónica le molestaba todo aquello que presentaba aspectos de degeneración. Los niños indigentes y expósitos también se integraron entre el elenco de grupos o “enemigos biológicos” susceptibles de las intervenciones del biopoder (Vázquez, 2009: 219). Esta acción se fraguó estructurando y compartimentando la funcionalidad social de los grupos. Así se trató de confinar –a caso de esconder– y de “corregir y enderezar” a todos los individuos en centros especializados –orfanatos, prisiones, centros hospitalarios, centros de dementes, cuarteles militares, fábricas, colegios–, organizando un entramado institucional protector, pero también funcional y productor. Esta disposición segmentada estableció una jerarquización de la instituciones en un amplio espacio de organización y control social, representado por agentes asistenciales, sanitarios, educativos, castrenses o productivos.

Alejandro Rodríguez (2007 y 2008) cita que cualquier análisis social del cuerpo tiene su condición en la capacidad de éste y su racionalización productiva en el trabajo. Las actividades gimnástico-deportivas se desarrollaron precisamente en la sociedad industrial del siglo XIX. En este período, las condiciones morales, políticas y económicas que recaían sobre los individuos activos fueron en provecho de un modelo de corporalidad separado en función de la clase social y el sexo (Torrebadella, 2011a). Así, no se aplicó en lo educativo, ni en la educación física, la misma acción sobre los hijos de los obreros, que sobre los hijos de las clases acomodadas (Barbero, 2005). Como trata Brohm (1993), las relaciones de producción están incrustadas en la corporalidad de los individuos y la gimnástica uniformizada, mecanizada y dirigida que sirvió para adiestrar a la clase obrera, procurándoles fortaleza y obediencia para su rendimiento, tanto en la fábrica como en el cuartel. Mientras los jóvenes de posición más elevada, educados en colegios privados, como en las *public schools*, se recreaban y se formaban a través de los juegos corporales y deportes. En estos colegios elitistas, los juegos colectivos de oposición y colaboración o de estrategia proporcionaban a los jóvenes el carácter y las dotes necesarias, para que de adultos estuviesen preparados en la integración jerárquica de la clase dirigente (Valserra, 1944; Barbero, 2005; Corriente y Montero, 2011; Rodríguez, 2007).

Las influencias del movimiento filantrópico prusiano en la educación física tomaron carta de naturaleza a partir de la obra de Guts Muths, *Gymnastik für die Jugend –La gimnasia de la juventud–* (1793), que recogía la experiencia del autor en el *Filantropinum* de Schepfenthal. La obra tuvo un notable éxito y fue introducida en Inglaterra (1800), Francia (1803) y España (1807). En ella se manifestaba como la gimnástica podía remediar los males de unas costumbres que habían llevado a la sociedad a un estado preocupante de degeneración y “afeminación” (Amar y Jauffret, 1807). Por esta razón y siguiendo las teorías del endurecimiento de Locke y de Rousseau, Guts Muths inició en la Europa contemporánea el proceso de robustecer y disciplinar del cuerpo mediante la creación de ejercicios y juegos gimnásticos preconcebidos (Diem, 1966).

En España, los conocimientos pediátricos de crianza física y de higiene, divulgados ya en el XVIII, no tuvieron un impacto social importante hasta la primera mitad del siglo XIX (Martínez, 1991). No obstante, las prescripciones facultativas sentaron las bases para proyectar y mejorar nuevos centros asistenciales de beneficencia, como casas de cuna o de maternidad, asilos de infancia, centros educativos especiales, centros de reposo y hospitalarios, correccionales, etc. Como anota Alejandro Mayor (2002), en esta época la pobreza se propagaba a una gran parte de la población. Las circunstancias conllevaban que los menores de edad sufrieran escabrosos sucesos de maltrato, explotación laboral y abandono. Esta situación desencadenó una conciencia intelectual y científica que se preocupó en reparar las desigualdades sociales y en reducir la marginación de la infancia.

### **3- La percepción del estado de excepción de principios de siglo XIX**

Bartolomé Martínez (1991) cita algunos ilustrados que aportaron informes de la preocupante y lamentable situación de los niños expósitos en España: Bonells (1786), Bilbao (1789), Hervás (1789), De Murcia (1789), Iberti (1795). Esta preocupación continuó a principios del siglo XIX con algunas obras que, además, orientaron prescripciones facultativas sobre la educación física infantil en el ámbito de la higiene. Antonio Arteta (1801), desolado por la excesiva mortalidad infantil y la errónea orientación en la educación física, ponía como remedio el “procurar en sus cuerpos la conformidad de sus miembros, robustez, agilidad y fuerzas competente”. Así consideraba que el problema consistía en “la mala educación física o del mal método con que se gobierna a los niños desde su primera infancia, y del lujo y afeminación con que se les cría” (Arteta, 1801: 47).

Manuel Foderé (1802), médico del Hospital de la Caridad de Marsella, denunciaba el mal tratado de los niños expósitos en los hospicios y del ambiente carcelario que padecían, sin movilidad, sin ventilación ni luz y en donde corrientemente enfermaban. Foderé recomendó que en estos centros se organizaran ejercicios diarios de gimnasia en el campo –nadar, montar, esgrimir, correr o tirar al blanco– y que se estimulará su participación con concursos y premios, y así “tendrían las naciones, soldados y generales en una clase de individuos que hasta ahora no las ofrece ningún recurso considerable” (Foderé, 1802: 278-279).

La dejadez de la educación física en los orfanatos provocó la publicación de obras como la de Xavier Uriz (1801), *Causas prácticas de la muerte de los niños expósitos en sus primeros años:*

*Remedio de un tan grave mal y modo de formarlos útiles a la religión y al estado, con notable aumento de la población, fuerzas y riquezas de España.* En un informe de García Santiago (1805) se indica que la elevada mortalidad en las casa inclusas de toda España era un asunto más que alarmante, puesto que apenas podía salvarse un solo niño. Otras aportaciones fueron las de Gaspar Morardo (1803), profesor de Filosofía en la Universidad de Turín, o de Guillermo Buchan (1808), médico del Real Colegio de Edimburgo. Buchan presentó el que decía ser un plan para mejorar la especie humana hacia la perfección. Ante la deplorable higiene de los hospicios, fue célebre la frase de Buchan: “Mejor enterrar vivos a los niños que ponerlos en los hospicios” (Iberti, 1795: 274). En él trató de la educación de los expósitos reclamó una política social, para que las madres indigentes pudieran ocuparse de la educación física de sus hijos y, así, contribuir al aumento de la población:

En lugar de enanos, de entes deformes o enfermos, a quienes arrebatada una muerte prematura, la nueva generación se distinguiría por la salud, hermosura y vigor; pronto se levantaría una generación de hombres robustos y valerosos, que pagarían con usura, digámoslo así, por los servicios que harían al Estado, las sumas empleadas en su alimento y en su educación. (Buchan, 1808: 350)

Un separación social de la infancia y la juventud en dos esferas situaba a una minoría elitista bajo la protección de los mejores colegios privados y, en el lado opuesto, a una mayoría expuesta a un elenco de desgracias como el analfabetismo, la mendicidad infantil, la explotación laboral o las enfermedades –tuberculosis, raquitismo, escrófula, desnutrición, etc.– Con la llegada del liberalismo, todo este cuadro de miserias recibió la defensa de las tesis higiénico-pedagógicas de algunos socialistas utópicos, como Ramón de la Sagra, Pablo Montesino, Mateo Seoane, Francisco Méndez, Laureano Figuerola o Pedro Felipe Monlau.

Como causa de los rápidos procesos de industrialización, la clase proletaria alejada de las mínimas condiciones higiénicas y sanitarias, no recibió protección y aceleró una depauperación física; una situación que las clases acomodadas identificaron como degeneración física y moral. Como indicaba Monlau (1847), la clase obrera recibía el azote de las corrupciones morales, de la mendicidad y de las enfermedades infecciosas. Preocupado por la alarmante mendicidad infantil, exigía al Gobierno el deber de organizar instituciones benéficas de salas de asilo o escuelas de párvulos en todas las poblaciones. Asimismo, solicitaba la necesidad de crear casas de huérfanos, manicomios y compañías de socorros mutuos para los trabajadores. Citaba, al respecto, que “válidos o inválidos, todos los individuos de una sociedad deben poder satisfacer sus primeras necesidades” (Monlau, 1847: 664).

A principios del siglo XIX fue cuando en España se articularon las primeras disposiciones de protección a la infancia. Sin embargo, las medidas legislativas, como sucedía muy a menudo, quedaron inoperantes. La falta de amparo oficial y la injusticia social de la época condenó a muchos menores a ser víctimas de la mendicidad y delincuencia (Montero, 2009). La escabrosa situación de marginación y explotación de los menores hacía de ellos unos seres indefensos y vulnerables a todo tipo de corrupción. Ante esta vergonzosa situación se fue creando una necesaria, pero frágil, red asistencial protectora y (re)educadora de la infancia.

#### 4- ¿Una gimnástica “caritativa” o una gimnástica “especulativa”?

Los hospicios y asilos de huérfanos –conocidos como casas inclusas, casas de expósitos, casas de maternidad, casas de la caridad o casas de la misericordia–, sirvieron también de centros de ensayo para aplicar libremente técnicas medicamentales y métodos instructivos y doctrinales. Sobre las criaturas protegidas se ejercieron rutinarios y jerarquizados procedimientos de examen y vigilancia, con la finalidad de modelar una “rectitud” del cuerpo y del comportamiento. En sí, como cita Foucault (2012b), estos sistemas carcelarios, atendían a una disciplina que fabricaba “cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (p. 160). Los máximos responsables de organizar este sistema fueron los servicios médicos, que se responsabilizaron de las condiciones higiénicas de los centros y de la salud de los menores. Así podremos comprobar, como a medida que avanza el siglo XIX, en estas instituciones se procuró una mejor educación física, disponiendo de atentos servicios a cargo de profesores de gimnástica, que ejercieron bajo la tutela de la inspección y dirección médica. Estos profesores impartieron diariamente clases de ejercicios gimnásticos y adecuaron gimnasios, todavía cuando la materia no era curricular en la educación oficial (Torrebadella, 2012a). Asimismo, debe considerarse que muchas de las colonias escolares que se promovieron hacia finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX fueron dirigidas a este colectivo, como una acción más de la beneficencia de las corporaciones locales y entidades privadas, tanto de tipo religioso como laico (Cambeiro, 2007).

Citaba Concepción Arenal, que a partir de la segunda mitad del siglo XIX fue cuando la historia de la beneficencia en España inició el camino hacia los grandes progresos. Sobre todo, este cambio fue gracias a la acción de asociaciones como la de San Vicente de Paul creada en 1850. Esta congregación incorporó a numerosas mujeres, que altruistamente se entregaron para proteger de la muerte a miles de niños abandonados. Daban consuelo a pobres y enfermos, y también se ocuparon de la enseñanza y alimentación de los más desamparados, abriendo escuelas y talleres. Sin embargo, Arenal (1861) no ocultaba que la beneficencia en España era “deplorable” y añadía que “la palabra parece dura pero tiene una triste exactitud” (p. 37). Las evidencias de tal sentencia estaban académicamente demostradas. Los expósitos morían en una aterradora desproporción. Sobre ello, Francisco Méndez (1858) aportó un informe de la Casa Inclusa de Madrid, donde indicaba que las muertes superaban el 80 %, antes de llegar a los cinco años. En esta realidad, España no fue un hecho aislado, puesto que la situación de esta execrable lacra social tenía como escenario a Europa entera. Así lo sostenían los doctores Schnitzer y Woloff (1845), que precisaban que la principal causa de tanta mortalidad era debida a la mala orientación de la educación física:

A este lugar pertenecen tanto el demasiado melindre como el endurecimiento que suele intentarse en la primera infancia de una manera inoportuna. Los alimentos y el poco abrigo, la vida sedentaria sobre todo en una atmosfera corrompida, el cultivo prematuro de las facultades intelectuales, el abuso de bebidas espirituosas, el desaseo, los trabajos duros a que se dedica antes de tiempo a los niños de la clase baja, el emplearlos con demasiada anticipación y constancia en las fábricas, los hilados y la limpieza de las lanas que se encarga a las niñas muy pequeñas, la falta de ejercicios gimnásticos entre los niños de clases elevadas y otras muchas cosas por este estilo contribuyen no poco a aumentar la mortandad. (Schnitzer y Woloff, 1845: 158)

Como ya hemos adelantado, desde principios del ochocientos se hacían sentir las voces que reclamaban la necesidad de incorporar los ejercicios gimnásticos en las casas de expósitos. Para alcanzar este objetivo y constatar las primeras realizaciones prácticas se tuvo que esperar hasta superar la primera mitad del siglo. Fue a partir de entonces cuando las argumentaciones a favor de la gimnástica alcanzaron un elevado interés en el entorno de la carrera de Medicina (Torrebadella, 2012b). El Dr. Antonio Benzo (1853) reprochaba la excesiva vigilancia de los hospicios condenados a la inmovilidad y, por eso pronunciaba que: “la inacción completa en que viven estos hijos de la desgracia, los arrastra a un estado miserable y digno de compasión [...] la gimnástica satisface esta necesidad imperiosa; convenientemente dirigida da excelentes resultados” (p. 12).

La asociación de las hijas de la Caridad de San Vicente de Paul organizó una amplia red de auxilio para todo tipo de necesitados. En las escuelas gratuitas y los asilos de huérfanos, la educación física formó parte esencial del programa. Las hermanas encargadas de la educación dispusieron del *Nuevo manual de las clases maternas* (1858), donde se prescribía una gimnástica básica para los niños y niñas de cinco a siete años. Los ejercicios se verificaban en forma de marchas dirigidas, con algunos cantos, ejecutando movimientos sistematizados de brazos y piernas, ligeras carreras y saltos sencillos. En sí mismos, tenían como base la emulación de los ejercicios militares, fundamentados en el rigor de la disciplina y el orden; un tipo de práctica, que como cita Mayor (2002), fue muy frecuente en la de educación infantil europea, en donde “la escuela aparecerá más como una academia castrense o patio de armas que como un parvulario” (p. 155).

Concepción Arenal sostenía que la beneficencia no podía erradicar los males de pauperismo infantil, pero sí que podía substraer al niño de la marginación y del ambiente viciado de los hospicios, en donde se corrompía el alma y se doblegaba el cuerpo a la repetición de movimientos mecánicos poco saludables y útiles. Por educación, Arenal entendía (1861): “la gimnasia de todas las facultades útiles, de todos los buenos sentidos y la extinción de los malos por la falta de ocasiones en que ejercitarse” (p. 119). Arenal proponía cultivar labores de agricultura para mantener la salud del cuerpo y del alma.

Superada la primera mitad del siglo existió una inflexión bibliográfica y académica que mostró un interés higiénico-médico ante los problemas de la educación física y las ventajas de los programas gimnásticos escolares (Torrebadella, 2012b). Este escenario favoreció el establecimiento de gimnasios en los colegios más elitistas, pero también en las casas de niños expósitos. A partir de 1860 localizamos como en estos centros fueron incorporándose dependencias gimnásticas. Refiriéndose al Hospicio de Vitoria se mencionaba que había establecido un gimnasio “a fin de que los pobres acogidos no carezcan de ninguno de los medios que recomienda un buen sistema de educación para atender, en armonía con el desarrollo intelectual y moral, a las necesidades del desarrollo físico” (*La Correspondencia de España*, 15/03/1867).

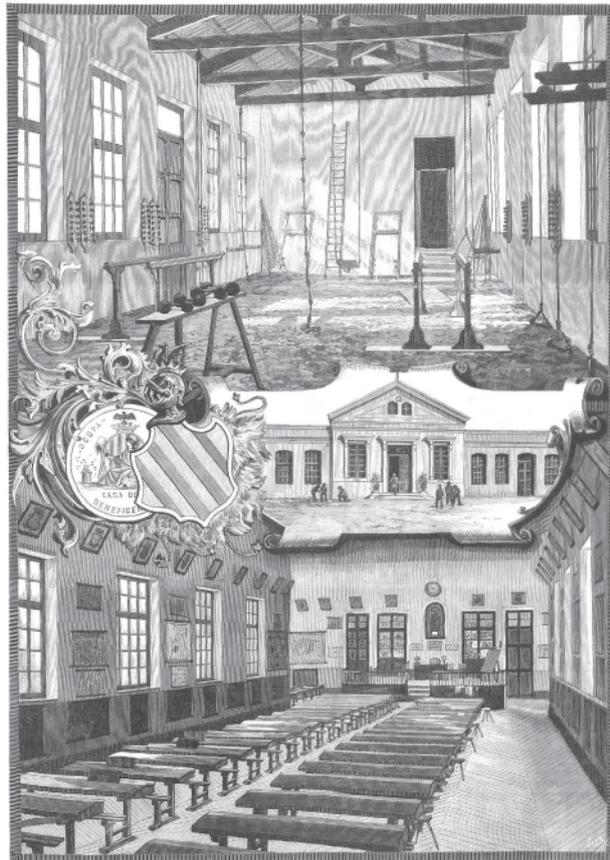
Entre los hospicios que establecieron gimnasios –pórticos al aire libre o gimnasios cubiertos– y clases de gimnasia, localizamos el de Madrid (1860), Valladolid (1861), Vitoria (1867), Barcelona (1871), Cádiz (1872), Valencia (1873), Sevilla (1874), Badajoz (1878), Lérida (1885), Sabadell (1885) y Cáceres (1895).

En 1859 las reformas en el Hospicio de Madrid dignificaron la vejatoria situación en la que se hallaban los niños (Arenal, 1861). Un año después, el hospicio dispuso de un espacioso gimnasio –probablemente el primero de esta índole que apareció en España–. La plaza de gimnasia fue ocupada por José Estrada, uno de los mejores discípulos del célebre profesor conde de Villalobos. Estrada entre 1864 y 1868 era quien dirigía los ejercicios gimnásticos del Hospicio en los exámenes públicos, en donde los maestros tenían por costumbre mostrar los adelantos de sus alumnos (Suárez, 1864; Eguilaz, 1868).

A partir de esta época, los propietarios de gimnasios también se presentaron voluntariamente para ocuparse y promover plazas de profesores de gimnástica en los hospicios infantiles. Tenemos como ejemplos los hospicios de Valencia y Barcelona. En 1870 en Valencia, la Casa del Hospicio de Nuestra Señora de la Misericordia estableció las clases de gimnasia a cargo del acreditado Ramón Machause: “No podemos menos de recordar a los padres de familia dicha escuela, que el celo del director del establecimiento ha fundado, y donde por una módica retribución podrán los niños adquirir agilidad y desarrollo que les preserven de no pocas enfermedades” (Escuela de gimnástica, 1870: 76). Dicho centro inauguró el 8 diciembre de 1887, nuevas dependencias con la incorporación de un gimnasio cubierto [Imagen 1].

Hacia 1871 ya existían clases de gimnasia en la Casa de la Caridad Barcelona. En 1876 Eusebio Ferrer fue profesor suplente, aspecto que indica el celo de la institución por la gimnasia, ya que si el profesor titular se ponía enfermo o no podía asistir, había alguien que ocupaba su puesto. Al cabo de un año, Eusebio Ferrer recibió el título de profesor oficial, con un sueldo de 500 pesetas (A. V., 1882).

Otros ejemplos los encontramos en la Casa de niños Expósitos de Sevilla –Hospicio Provincial– que en 1874 ya disponía de un gimnasio (Gómez, 1874: 183). Diez años más tarde, la plaza fue ocupada por el acreditado profesor Salvador López Gómez (Serrate, 1886). En 1878, el profesor Luciano Sampérez, reconocido “apóstol” de la educación física en Extremadura, se ocupó de un gimnasio ortopédico en la Casa de niños Expósitos de Badajoz; una plaza que lamentablemente se suprimió al cabo de seis meses (Fernández, 1882).



**Imagen 1. Nueva escuela de niños en la casa de la beneficencia, inaugurada el 8 diciembre de 1887: Gimnasio, aula y patio exterior. En La Ilustración Española y Americana, 22 de enero de 1887, núm. 111, p. 61. [Fuente: Hemeroteca digital de la BNE]**

En cuanto al sexo femenino, el doctor Panadés (1878) se lamentaba del poco apego que los ejercicios gimnásticos tenían en los asilos de niñas. Recriminaba los miramientos irracionales de las hermanas que desacreditaban la gimnasia por creerla peligrosa para las chicas: “¡Esta es la altura a que raya el criterio de la educación física de esas innumerables agrupaciones de chicas en nuestras casas de beneficencia!” (Panadés, t. III, 1878: 133). No cabe duda que durante todo el siglo XIX se evidenció una completa exclusión de la educación física femenina y una falta de apoyo gubernamental para darle presencia en el sistema educativo (Torrebadella, 2011a y 2013).

El profesor Marcelo Sanz Romo fue el encargado de la gimnasia del Hospicio y del Colegio de Desamparados de Madrid. Preocupado por la educación llegó a publicar un trabajo en el que trataba la *Higiene de la educación física y moral en los asilos de infancia*. La reputación del profesor Sanz (1909) representaba un estímulo social para intervenir en los niños asilados, que propagaba ser necesario a fin de “garantizar su salud física, moral y psíquica hasta donde humanamente sea posible” (p. 54). Además, existía una preocupación de política pública, porque existía la posibilidad, generalmente aceptada en el imaginario colectivo, que los niños expósitos tenían el impulso de la criminalidad. Para Sanz, este problema podía corregirse con el ejercicio físico metodizado, tanto en niños como en niñas y con una estrecha vigilancia:

Muchos de los niños, al ser recogidos en el asilo, son delincuentes precoces, llevan estigmas de degeneración, físicos y morales que una gimnasia racional puede corregir los primeros y una disciplina e higiene moral los segundos; para esto se impone una vigilancia constante, más estrecha y asidua fuera de la escuela, en los recreos principalmente. (Sanz, 1909: 39)

## 5- Los batallones escolares

En España la introducción de los batallones escolares se atribuye al sistema educativo del padre Andrés Manjón en las escuelas Ave del María de Granada (Lázaro, 1983). Entre 1890 a 1900, Manjón concedió la justificación ideológica a la organización de los batallones escolares; grupos de jóvenes uniformados con fusiles de madera, banderas, tambores y cornetas, que se instruyeron y se exhibieron en desfiladas y paradas militares. Los batallones escolares eran el soporte de una ideología católica-nacional que tenía por objetivo el fortalecer una raza de jóvenes patrióticos y moral cristiana. Ante las oposiciones pedagógicas, Manjón escribió un opúsculo defendiendo el Batallón escolar. Creía que todos los ciudadanos tenían obligaciones militares, para cuando fuera necesario pudieran intervenir en la defensa nacional. Por eso argumentó, que a través de una gimnástica militarizada, que procuraba orden y disciplina, se llegaba mejor al desarrollo físico, con menos esfuerzo y mayor motivación; puesto que para Manjón estos ejercicios gustaban a los niños (Gálvez, 1940).

A finales del siglo XIX España recibía las influencias de otros países que habían iniciado mucho antes la organización de los citados batallones, como en el caso de Alemania, Francia, Suiza, Italia o de algunos países de América Latina.

Bertoni (1996) y Scharagrodsky (2001) se ocupan del influjo de la gimnástica escolar militarizada en Argentina y de los batallones escolares organizados en 1888: “En esta orientación, era pionera la dirección del Asilo de Huérfanos, que desde años atrás había formado con los huérfanos el célebre batallón escolar Maipú” (Bertoni, 1996: 39). También es relevante destacar el ejemplo de la propuesta presentada en el Congreso Nacional Pedagógico de Santiago de Chile de 1890. Se trató sobre el desarrollo que debía darse a la educación física escolar, donde aparecía la obligatoriedad de ejercicios militares elementales para los varones a partir de diez años: “Los ejercicios militares son el complemento de la enseñanza gimnasia escolar y sirven de preparación para el servicio de la guardia nacional. Tienen, además, por objeto crear el valor cívico, la más segura defensa del Estado” (Blanco, 1908: 412-415).

Esta situación es estudiada por Moreno (2005) centrándose en el caso de Colombia, pero que pudo ser generalizado a toda América Latina. Así sostiene que el espíritu colonial de las elites dirigentes decimonónicas –de la milicia, la economía y la iglesia–, proyectaron en las escuelas públicas las bases pedagógicas de una cultura militar. A través del llamado “imperativo proxémico” se proyectó una institucionalización formativa sobre la infancia para garantizar la salvaguarda del modelo productivo de las instancias superiores. Asimismo, Moreno (2009) desvela como este paradigma prevaleció durante todo el siglo XX.

Como indica Eugenio Otero (1998), constatamos como los batallones escolares fueron prodigados en aquellas corporaciones institucionales que actuaban con finalidades de beneficencia, especialmente en orfanatos y en las congregaciones religiosas dedicadas a la educación de la infancia más desamparada. Anota Otero, que la iniciativa tenía como objetivo el adiestrar una futura juventud en la disciplina al esfuerzo para acortar su prestación militar en el cuartel y, rápidamente, ser absorbidos por el sistema productivo.

En mayo de 1890 toda la prensa de Madrid destacó la noticia del primer batallón escolar de España organizado por la Diputación. Se trataba del batallón infantil formado por los niños del Hospicio y del colegio San Bernardino. La iniciativa fue del diputado provincial Gálvez Holguin y la dirección de la instrucción gimnástico-militar fue a cargo de Marcelo Sanz, profesor de gimnástica del Hospicio (*La Época*, 13/05/1890: 3). El batallón estaba compuesto por mil doscientos muchachos, entre diez y doce años, que manejaban fusiles de tres y cuatro kilos, realizando varias evoluciones y ejercicios de esgrima de fusil y bayoneta. En *La Ilustración Española y Americana* se decía: “Y la afición cunde, por lo visto, como ha ocurrido con Francia con los verdaderos batallones escolares, pues los periódicos de noticias anuncian que se ha solicitado permiso y armamento para formar otro batallón con los alumnos de un Colegio” (Batallón infantil, 1890: 331).



**Imagen 2. Banda de tambores del Batallón Infantil de San Sebastián. En *la Ilustración Española y Americana*, 15 de septiembre de 1894, núm. 34, p. 157. [ Fuente: Hemeroteca digital de la BNE]**

Ante la organización de varios batallones infantiles y la creciente popularidad (Peña, 1894), la Orden de 15 de marzo de 1895, de la Dirección General de Instrucción Pública, llegó a prohibir la organización de batallones escolares, indicando expresamente “que en manera alguna se autorice a los niños asilados en el Hospicio, y que se hallen inscritos en la matrícula de la escuela primaria, formen el llamado batallón escolar” (López, 1998: 145). No obstante, hacia finales del siglo XIX y con el agravante de la crisis militar y política de 1898, los batallones retomaron po-

pularidad y su presencia en numerosos centros educativos y en asilos de infancia estaba más que justificada, ante un ambiente regeneracionista favorable a la gimnasia militar en las escuelas. María del Mar del Pozo (2000) alude a la denominación del “soldado cristiano” como instrumento al servicio de la causa regeneracionista surgida con la crisis del ‘98. En esta coyuntura, los batallones escolares florecieron con el clamor popular y una idealización colectiva basada en la disciplina, el sometimiento a la autoridad y el mantenimiento al orden establecido para fortificar física y moralmente a la juventud, y para lograr la entonces llamada “regeneración de la raza”. Esta posición fue del beneplácito de algunos profesores de la Escuela Central de Gimnástica (1887-1892). Una vez cerrada esta institución, un grupo de profesores presentó a la Junta Municipal de Primera Enseñanza una serie de medidas entre las cuales se encontraba la creación de batallones escolares (Martínez, 1996). Uno de los defensores fue Francisco Pedregal (1895), que en el tratado *Educación Gimnástica* justificaba la organización de los batallones escolares, “dada la tendencia de todas las naciones a militarizarse” (p. 370).

Las oposiciones pedagógicas a los batallones escolares surgieron por todas partes, y aunque estas organizaciones no fueron nunca curricularmente introducidas en la escuela, sí que tuvieron el beneplácito de los sectores conservadores. A principios del siglo XX, la monarquía y la iglesia católica permitieron y protegieron su presencia en fiestas y actos solemnes. Años más tarde, el profesor de gimnasia Marcelo Sanz, que recordamos, fue el instructor del primer batallón escolar de Madrid, condenó enérgicamente su prohibición, como ya lo hacían los representantes de la Institución Libre de Enseñanza (Lázaro, 1983; López, 1998):

Entre los ejercicios físicos propios de la edad escolar, los batallones infantiles no llenan ninguna necesidad pedagógico-higiénica, ni en el orden físico ni en el moral; lo que interesa es educar al niño de modo que pueda vivir en sociedad civil, lo militar es accidental en la vida del hombre, y para ello bástale con una instrucción especial, adecuada, seria y razonada que a su debido tiempo reciben los jóvenes en el cuartel al ingresar y durante su permanencia en las filas; sobra pues la farsa y la mojiganga de los batallones escolares; son demasiado rígidos estos ejercicios para los niños que han de moverse con libertad, alegría y algazara; la escuela tiene bastante con formar buenos ciudadanos. Estos ejercicios de los batallones son mejores para mirarlos que para ejecutarlos. (Sanz, 1909: 44-45)

## **6- A modo de conclusión**

La educación física en los orfanatos fue atendida por los mejores profesores de gimnástica. Durante todo el siglo XIX, precisamente la educación física fue administrada en esferas separadas, marcando una distinción en los dos extremos de la sociedad. Los niños pobres recibieron la instrucción de la gimnástica metódica, dirigida, uniforme y militarizada; mientras que los hijos de las clases acomodadas recibieron una educación física basada en las prácticas corporales de tipo deportivo: baile, danza, esgrima, equitación, natación y juegos corporales. Lamentablemente, la mayoría de la población escolar estuvo exenta de cualquier tipo de educación física. Los orfanatos y las técnicas de intervención alrededor de la educación física ejercieron una función de control social ante un sector marginal de la población, que la propia sociedad se avergonzaba y trataba de corregir. Esta acción de beneficencia estuvo doctrinalmente enmascarada por un pseudo-

filantropismo característico de la doble moral decimonónica. Se trató de una sociedad ambigua que consideró rescatar y reparar unos seres indefensos y débiles, para recuperar sujetos fuertes, dóciles y productivos al servicio de una acción biopolítica institucionalmente protegida, que deseaba defenderse de las amenazas y progresar económicamente (Crisorio, 2007; Foucault, 2007; Vázquez, 2009). Los logros alcanzados en los hospicios fueron exhibidos en los llamados exámenes públicos y con los desfiles de los batallones escolares, una representación simbólica de cuerpos uniformados, sanos, erguidos y viriles; unos cuerpos que rescatados del abandono, dignificaban y enorgullecían moralmente a la sociedad que los había *construido*.

## 7- Referencias

- A. V. (1882). «Revista de los gimnasios». *El Gimnasta Español*, núm. 7, pp. 1-2.
- Amar, A. y Jauffret, L. F. (1807). *La gimnástica o escuela de la juventud, tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral*. Madrid: Imp. Álvarez.
- Arenal, C. (1861). *La beneficencia, la filantropía y la caridad*. Madrid: Imp. Colegio de Sordomudos y de ciegos.
- Arteta, A. (1801-1802). *Disertación sobre la muchedumbre de niños que mueren en la infancia y modo de remediarla y procurar en sus cuerpos la conformidad de sus miembros, su robustez, agilidad y fuerza competentes*. Zaragoza: Imp. Mariano Miedes.
- Barbero, J. I. (2005). «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital ‘cuerpo’ en educación física». *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 39, pp. 25-51.
- Batallón infantil (1890, 30 de mayo). *La Ilustración Española y Americana*, núm. 20, pp. 331-333.
- Benzo, A. (1853). *Discurso leído en la Universidad Central [Necesidad de fomentar la educación física]*. Madrid: Imp. de José M<sup>a</sup> Ducazcal.
- Bertoni, L. A. (1996). «Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a finales del siglo XIX». *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, núm. 13, pp. 35-57.
- Blanco, R. (1908). *Bibliografía Pedagógica*. t. II. Madrid: Imp. Nacional.
- Bolufer, M. (2000). «Ciencia y salud y Ciencia y costumbres: Higienismo y educación en el siglo XVIII». *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 20, pp. 25-50.
- Brohm, J. M. (1993). «Tesis sobre el cuerpo. En Barbero, J. I. (Ed.). *Materiales de sociología del deporte*». Madrid: La piqueta, pp. 39-46.
- Buchan, J. (1808). *Medicina doméstica o tratado completo del método de precaver y curar las enfermedades con el régimen y las medicinas simples*. Madrid: Imp. Antonio Sancha.
- Cambeiro, J. A. (2007). «Colònies escolars: Anàlisi històrica d’una aventura pedagògica». *Revista de Història de l’educació*, núm. 9-10, pp. 193-243.

- Corriente, F. y Montero, J. (2011). *Citius, Altius, Fortius. El libro negro del deporte*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Crisorio, R. (2007). «Educación física y biopolítica». *Temas & Matices*, núm. 11, pp. 67-78.
- Dally, N. (1848). *Gymnastique. De la régénération physique de l'espèce humaine par la gymnastique rationnelle*. Paris: Imp. Paul Dupont.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes, vol. II*. Barcelona: Luis de Caralt.
- Eguilaz, C. de (1868). «Exámenes generales de los niños acogidos en el Hospicio y en el Colegio de Desamparados». *El periódico de la infancia*, núm. 43, pp. 342-343.
- Elias, N. (2010). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero.
- Escuela de gimnasia (1870, 1 de marzo). *La Ilustración Popular Económica*, núm. 19, p. 76.
- Fernández, R. (1882). «Biografía de Luciano Sampérez». *El Gimnasta Español*, núm. 3, pp. 1-3.
- Foderé, M. (1802). *Las leyes ilustradas por las ciencias físicas o tratado de medicina legal y de higiene pública –t. VIII–*. Madrid: Imp. Real.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2012a). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- \_\_\_\_\_. (2012b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gálvez, G. (1940). *Pedagogía española: el Padre Manjón. Antología*. Madrid: El Magisterio Español.
- García, S. (1805). *Instituciones sobre la crianza física de los niños expósitos*. Madrid: Imp. de Vega y Compañía.
- Gómez, M. (1874). *Guía de Sevilla y su provincia*. Sevilla: Imp. Andalucía.
- Hermana, Una (1858). *Nuevo manual de las clases maternas, llamadas salas de Asilo para uso de la Hijas de la caridad de San Vicente de Paul*. Madrid: Imp. Tejado.
- Hoffmann, H. (1987). *Pedro melenas*. [Introducción de Carmen Bravo Villasante]. Barcelona: José J. Olañeta.
- Iberti, J. (1795). *Método artificial de criar a los niños recién nacidos, y darles una buena educación física –t. I–*. Madrid: Imp. Real.
- Lázaro, L. M. (1983). *Crisis del 98 y regeneracionismo conservador. Los Batallones escolares en Valencia, 1904-1910*. Valencia: Ediciones Rubio Esteban.

- López, F. (1998). *Historia de la educación física de 1876 a 1898. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Martínez, A. (1996). «Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnástica». *Historia de la Educación*, núm. 14-15, pp. 125-149.
- Martínez, B. B. (1991). «La crianza y educación de los expósitos en España entre la Ilustración y el Romanticismo (1790-1835)». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 10, pp. 33-62.
- Mayor, A. (2002). *Historia de la educación física infantil en España en el siglo XIX*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Méndez, F. (1858). *Breves consideraciones sobre la mortalidad de los niños expósitos, y examen de algunos medios propuestos para remediarla*. Madrid: Imp. Manuel Rojas.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Monlau, P. F. (1847). *Elementos de higiene pública*. Barcelona: Imp. Pablo Riera.
- Montero, A. M. (2009). «Las escuelas de reforma en España y la reeducación de menores. Una mirada retrospectiva en sus orígenes». En Berruezo, R. & Conejero, S. (coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación espacial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 245-256.
- Morardo, G. (1803). *Arte de vivir sano largamente*. Madrid: Imp. de Sancha. Madrid.
- Moreno, W. (2009). «Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina». *Educación*, núm. 33, pp. 93-110.
- \_\_\_\_\_. (2005). «Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra (Apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia)». *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 17, núm. 42, pp. 101-119.
- Otero, E. (1998). «Batallones escolares, sentimientos patrióticos y educación en el siglo XX». En *Educación popular, t. II* Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp. 361-374.
- Pedregal, F. (1895). *Educación gimnástica*. Madrid: Imp. Hijos de M. G. Hernández.
- Peña, A. (1894, 16 de septiembre). «Soldados en miniatura». *La Lidia*, núm. 26, pp. 4-5.
- Pozo, M. M. del (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, A. (2007). «El deporte como ejercicio social». *Estudios del hombre*, núm. 23, pp. 179-191.
- \_\_\_\_\_. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Romà, F. (1768). *La señales de la felicidad de España y medios de hacerlas eficaces*. Madrid: Imp. Antonio Muñoz.
- Sanz, M. (1909). *Higiene de la educación física y moral en los asilos de infancia*. Madrid: Imp. J. Sastre y C<sup>a</sup>.
- Scharagrodsky, P. A. (2001). «De la testosterona a la virilidad: Visualizando una política escolar generalizada». *Educación Física y Ciencia*, núm. 5, pp. 78-90.
- Schnitzer, A. y Woloff, B. (1845). *Tratado completo de enfermedades de niños Mortalidad infantil*. Madrid: Lib. Viuda e hijos de D. Antonio Calleja.
- Serrate, F. (1886). «La integridad de Sevilla: “Establecimiento útil”». *Ilustración Gimnástica*, núm. 2, pp. 13-14.
- Suárez, A. (1864, 1 de junio). Variedades. *Diario Oficial de Avisos de Madrid*, p. 4.
- Torreadella, X. (2011a). «La educación física y la actividad gimnástico-deportiva de las mujeres a partir de la bibliografía especializada del siglo XIX». *Arenal*, vol. 18, núm. 1, pp. 147-179.
- \_\_\_\_\_. (2011b). *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España (1800-1939)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- \_\_\_\_\_. (2012a). «L’aportació dels metges de Lleida a l’educació física catalana del segle XIX». *Temps d’Educació*, núm. 43, pp. 109-130.
- \_\_\_\_\_. (2012b). «Las primeras tesis doctorales de la educación física en el espacio científico y profesional sobre la medicina española». *Pecia Complutense*, núm. 16, pp. 58-88.
- \_\_\_\_\_. (2013). «La educación física femenina en el período Isabelino (1833-1868): Teresa Castellanos de Mesa, primera profesora española de gimnástica». *Àgora para la educación física*, vol. 15, núm. 1, pp. 20-39.
- Uriz, J. X. (1801). *Causas prácticas de la muerte de los niños expósitos en sus primeros años: Remedio de un tan grave mal y modo de formarlos útiles a la religión y al estado, con notable aumento de la población, fuerzas y riquezas de España*. Pamplona: Imp. Josef Rada.
- Varela, J. (1988). «La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles». *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 245-274.
- Vázquez, F. (2009). *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España (1600-1940)*. Madrid: Akal.
- Vázquez, F.; Seoane, J. B. (2004). «España y la cruzada médica contra la masturbación (1800-1900). Elementos para una genealogía». *Hispania*, núm. 218, pp. 835-868.
- Valserra, F. (1944). *Historia del deporte*. Madrid: Ed. Plus Ultra.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

\_\_\_\_\_. (2006). *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*: Madrid: Abada Editores.

Vilanou, C. (2001). «Imágenes del cuerpo». *Apunts: Educación Física y Deportes*, núm. 63, pp. 94-104.