

contextualizing father Manjón within the social moment in which he lived, and, in the ideology, he promoted. From an analysis of the critical theory it is inferred that this pedagogy contributed to the sublimation and justification of the violence in the national Catholicism.

KEYWORDS. School battalions; catholic education; Ave-Maria Schools; history of physical education; pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela contemporánea arranca del sello institucional en la configuración del desarrollo de los estados-nación del s. XIX y principios del s. XX. En este período, aparecen las pugnas ideológicas de la burguesía para ejercer el control sobre la estatalización de la institución escolar (escuelas públicas). Es entonces cuando se desarrolla una continuidad de conflictos sociales que a base de adaptaciones forjaron los diferentes sistemas nacionales de educación. Además, en este proceso fueron configurándose los estándares disciplinares sobre el buen encauzamiento de la infancia (Lozano, 1994; Narodowski, 1994). Por lo tanto, como trata Ponce (2005), la «educación nueva» se implanta en los arbitrios del poder dominante de la sociedad capitalista, lugar en el que todo está construido y calculado para servir a los intereses de la burguesía y, como menciona Reimer (1986), crea mitos –o ilusiones pedagógicas en ideas como la igualdad de oportunidades, la libertad, el progreso y la eficacia– que no tienen otro propósito que el de perpetuarse en este poder. De este modo, el propio Estado y su estructura –y desde su creación en tiempos remotos (Engels, 1996; Morgan, 1946)–, protegen y favorecen la división de clases, las desigualdades y la superioridad de unas castas sociales en relación con otras. Este poder, en palabras de Althusser (2005), hace de la escuela el relevo de lo que antes representaba la iglesia como agente civilizador en el orden social. Aunque hay que tener en cuenta que, a diferencia de cualquier otro aparato, el ideológico escolar y sus medios son mucho más eficaces que cualquier otra institución (Brasó y Torrebadella, 2017). En este sentido, la educación es en palabras de Durkheim (1990, p. 53), una acción de los adultos que tiene por objetivo «el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está destinado». De aquí, hemos de llegar a comprender, tal y como razona Lerena (1991, p. 73) que, en este proceso, «la necesidad de fortalecer el ocultamiento del funcionamiento real de las relaciones de dominación es tanto mayor cuanto más potencialmente conflictivas sean esas relaciones». Por lo tanto, el mito de la educación-natural tiende a deslegitimarse sobre el resto de las posibilidades, ya que el hecho educativo no es neutro y siempre está coaligado a un modelo de clase.

Partiendo del punto anterior, en la pedagogía española hay personalidades emblemáticas que han liderado momentos históricos y cuya influencia es reveladora y trascendente. Una de estas la encarnó el padre Andrés Manjón y Manjón (1846-1923), un «patriótico» burgalés que consagró su devoción cristiana al proyecto educativo de las Escuelas del Ave-María o del Camino del Sacro-Monte de Granada, iniciadas en 1889. Manjón asumió la misión de «formar, por medio de la educación de la juventud, hombres y mujeres dignos del fin para el que han sido creados y de la sociedad a la que pertenecen» (Manjón, 1892, p. 3). Aparece pues en esta expresión un propósito subyacente de la instrucción y la idealización de una escuela como aparato ideológico principal para cumplir esta tarea (Althusser, 2005; Bourdieu y Passeron, 1996).

El objeto de estudio se enmarca en el discurso ideológico –o pedagógico– de Andrés Manjón, incidiendo de manera principal, en el campo de la educación física escolar, como instrumento –educativo-militar– para implantar ideales patrióticos en el débil nacionalismo español de entonces (Álvarez Junco, 2001; Boyd, 2000; De Riquer, 2001; Juliá, 2005). Entre los objetivos propues-

tos, primeramente, se encuentra el elaborar una interpretación del legado pedagógico y social desde la teoría crítica. Es sobre esta opción ideológica, y no metodológica, como apunta Torrebadella (2017, p. 10), que se trata de presentar una historia crítica de conciencia social que ponga énfasis la «pedagogía negra» que nos cuesta reconocer; o bien, siguiendo a Cuesta (2007), se trata de elaborar una contra-memoria crítica que visibilice la larga sombra de los códigos disciplinares escolares. Asimismo, se parte de una dialéctica negativa a la pedagogía manjoniana con la intención de asentar un discurso o re-visión *desobediente* a la figura de este sacerdote y a las *virtudes* de sus enseñanzas (Ruiz-Alberdi, 2014). En cierto modo, se trazan unas ideas para desmitificar las Escuelas del Ave-María de antes de la Segunda República. Es aquí, citando a Fernández Enguita (1990, p. 147), cuando se sostiene que las historias de la educación, como tantas otras historias generadas por los vencedores, son las falacias de «un proceso de dominación de domesticación de la humanidad al servicio de los poderosos. La verdad, decía Hegel, es revolucionaria».

Por lo tanto, utilizamos una metodología basada en el análisis de la literatura manjoniana –principalmente a partir de las fuentes primarias–, pero también basándonos en el soporte de los diferentes estudios sobre este educador y su pedagogía que triangulamos con otros textos críticos y que son básicos para inferir el discurso analítico presentado.

El estudio parte de la base del profesor Anastasio Martínez (1986), que es el único que ha tratado las ideas de la educación física en el padre Manjón. Asimismo, se han considerado las obras escritas por Manjón y trabajos que abordan su pensamiento pedagógico. Lógicamente, también se han revisado aportaciones recientes sobre la historia social de la educación física en España.

2. EL ESBOZO DEL CONTEXTO SOCIAL

Antes de entrar en el análisis propuesto corresponde resituar el contexto educativo del momento histórico. A finales del siglo XIX sectores de los partidos dinásticos de la Restauración pusieron en crisis el heredado sistema educativo liberal –muy criticado por Manjón (1948)– que era cuestionado de obsoleto e ineficaz. Como muy bien menciona Álvarez Junco (2001), la Ley Moyano de 1857, además de ser ineficaz para la escolarización, tampoco sirvió al fortalecimiento de la conciencia nacional o, mejor dicho, para *españolizar* a la población. Por otro lado, los miedos burgueses a la degeneración social trasladaban el problema a la podredumbre de la clase obrera, que se presentaba como una amenaza interna a la raza y la Patria, con lo cual se inventaron dispositivos higiénico-morales para aleccionar sus costumbres y formas de vida (Campos, 1998). La mayor parte de la población infantil estaba sin escolarizar y las amenazas de una infancia desheredada pusieron en alerta a las instituciones (preventivas y complementarias) las cuales concibieron soluciones atenuantes en el entorno de la educación, la higiene y la medicina social (Galera, 2015). A partir de aquí, las medidas protectoras para salvaguardar los intereses sociales se centraron en la *infancia peligrosa*, los golfos, la mendicidad infantil, los llamados anormales... (Huertas, 1998, 2009; Varela y Álvarez-Uría, 1991). Aun así, el deficitario sistema de educación pública, gratuita y obligatoria que en 1901 estableció el Conde Romanones¹, tampoco sirvió para escolarizar; el 50 % de los niños entre 6 y 12 años no asistía a la escuela, muchos tenían que contribuir con su trabajo a la subsistencia familiar (Galera, 2015; Viñao, 2005), pero tampoco había escuelas suficientes y maestros (siempre mal pagados y frecuentemente mal formados) para atender a tanta población pobre y desdichada (González Rodríguez, 1988; Turin, 1967). A la vez, había que añadir las pésimas condiciones de los edificios de las escuelas públicas, viejos y deteriorados, sin condiciones higiénicas (calefacción, ventilación, luz...); eran escuelas pobres para

1. Aun estando en contra de la política educativa del Estado, Manjón fue consejero de educación de Romanones: «Romanones sirve a la secta y subvenciona a los reptiles» Manjón (1973, p. 303).

alumnos pobres, eran las escuelas del encarcelamiento y del tormento, escuelas a las que nadie deseaba ir (Manjón, 1948; Turin, 1967; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Viñao, 2005).

En torno a la protección a la infancia, los discursos eugenésicos y racionalistas remozados de neomaltusianismo motivaron nuevas escuelas que invirtieron en propagandas por la higienización de la clase proletaria (Boyd, 1978; Masjuan, 2000). Asimismo, en este movimiento se exhortaba a la descristianización y a la lucha obrera. Por lo tanto, las clases que eran consideradas degeneradas se fraguaban ideológicamente en las corrientes marxistas y racionalistas, cuyo punto álgido tuvo en la obra de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia su máximo ideal (Aubert y Siles, 2009; Cuesta, 1994; Esteruelas, 2009; Solà, 1978; Torreadella, 2016). La emergencia de las escuelas laicas, ahora ya no provenían de la pequeña burguesía, sino de una alternativa de escuelas racionalistas en manos del movimiento obrero (Boyd, 2001), que era la que verdaderamente se oponía al credo manjoniano (Lerena, 1983). Asimismo, existían las escuelas de las congregaciones religiosas, puntos de formación de las elites burguesas y conservadoras.

A principios del siglo pasado –el llamado siglo de los niños– el debate educativo de la infancia se visualizó como uno de los principales problemas sociales (Varela, Álvarez-Uría, 1991). En España aparecieron populares obras que pusieron el acento hacia nuevos enfoques pedagógicos. Véanse al caso las aportaciones de la feminista Ellen Key (1906) o la teosófico Federico Climent (1906), que ideológicamente también amenazaban las ideas en educación que estaba propagando la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Estas posiciones no solamente ponían el acento en la coeducación y en la libertad de conciencia, sino que, además, se declaraban populares y antiburguesas. Hay que añadir al respecto que cuando Manjón aludía a la «coeducación», era en el sentido de una cooperación institucional entre la familia, la escuela, la Iglesia y el Estado (Manjón, 1897, 2009).

Asimismo, aparecían proyectos y aspiraciones de modelos educativos que se presentaban como alternativas y solución a la insuficiente estructura de escuelas públicas (Torreadella y Brasó, 2017). No obstante, por otro lado, la doctrina manjoniana servía para contrarrestar –a modo de contrarreforma– los ataques anticlericales, que veían en la Iglesia una firme aliada del capitalismo, del caciquismo y el militarismo. Como consecuencia y como ya explican Laudo y Vilanou (2015), del mismo modo que el Concilio de Trento intentó contrarrestar la reforma protestante luterana, la pedagogía manjoniana y su catecismo –con sus tratados evangélico-pedagógicos basados en la idea de *Soli Deo honor et gloria*– fueron los pilares de una ideología pedagógica en España que pretendía salvar la Europa católica del liberalismo democrático, del ateísmo materialista y de las enseñanzas de la «corrompida y decadente Francia, que gime bajo la tiranía de los sectarios del racionalismo materialista, del judaísmo y la masonería» (Manjón, 1915, p. 387).

A esto, hay que sumarle la asociación entre patria-nación y fe, términos que se fueron uniendo, casi de manera indisoluble (Boyd, 2001), y que su exaltación queda bien mostrada en la España franquista –intentando a la vez menospreciar todo el movimiento socialista, liberal, democrático y tildarlo de «anti-españolista» (Castillejo, 2008)–.

La cuestión educativa no era más que el eslabón de una serie de enfrentamientos político-sociales que se arrastraban desde la Restauración, convulso período de la historia de España (Mayordomo, 2000), de insurrecciones, asesinatos políticos, caciquismo y corrupción, encarnizadas luchas obreras, guerras absurdas, desazón popular generalizada ante las desigualdades e injusticias sociales, poder y dominación de las oligarquías políticas y financieras, escasas virtudes democráticas... (Brenan, 1962), de aquí que todos los que luchaban por el poder quisieran regenerar España, de un modo u otro. Aparte existía otra ciudadanía subalterna que se defendía de la violencia burguesa y luchaba por su subsistencia.

Como veremos en este artículo, el estudio de la pedagogía del padre Manjón y su uso de la educación física permite entender, en parte, estas diferencias ideológicas que se encontraban en España.

3. LA PEDAGOGÍA MANJONIANA

Sin lugar a duda, no podemos negar que Manjón (1846-1923) –Catedrático de Derecho en la Universidad de Granada y ordenado sacerdote a los cuarenta años– fue una de las figuras más importantes y trascendentes en la pedagogía española del siglo XX (Álvarez, 2001; Capitán, 1980; García Hoz, 1989; González Rodríguez, 1988, Maestro, 1924). Su dedicación giró en torno a la creación y desarrollo de las Escuelas del Ave-María de Granada, institución que protagonizó una de las más importantes escolarizaciones libres en la enseñanza primaria. En estas escuelas se atendió a las niñas y niños más pobres y desamparados (hijos de mendigos, de jornaleros y braceros, hijos de familias gitanas...) que vivían en las cuevas o alrededores del Sacro-Monte (un barrio marginal a las afueras de Granada poblado mayoritariamente por familias de etnia gitana). Las Escuelas del Ave-María se emplazaron en los llamados Cármenes o casas residenciales en un entorno natural, con jardines y huertos. Aunque todo el sentido pedagógico se centraba en la formación cristiana, Manjón no utilizó la metodología tradicional de las congregaciones religiosas (jesuitas, escolapios, salesianos, maristas...) (Delgado, 1994). Creó un método particular centrado en el juego y el movimiento, es decir, implementando un modelo activo del alumno (Brasó, 2015, 2017; González Jiménez, 1963; Moreno, 2010; Solana, 1940b; Vélez, 1940). En sí consistió en un modelo de enseñanza construido en torno al eufemismo de una educación activa, integral e intuitiva (que no psicopedagógica), pero fundamentado en el carácter religioso y patriótico:

El niño es un hombre, en germen, en formación, en esperanza; y este hombrecillo del porvenir existe un cuerpo organizado y una alma espiritual, tan estrechamente unidos que forman una persona, un solo ser; y esos dos elementos guardan tal dependencia entre sí que siempre están influyendo y no puede el uno obrar sin el otro. Si, pues, la educación ha de desenvolver y desarrollar a todo el hombre para perfeccionarle, menester será que eduque el cuerpo y el alma, aspirando a realizar el ideal de la educación integral y completa, expresado por los antiguos con las palabras *mens sana in corpore sano* [...]

El niño educado no es sólo un animal que vive y que se mueve, sino un espíritu que vive, piensa y quiere, y de aquí la necesidad de darle educación espiritual a la par que a la física, desarrollando todas sus facultades anímicas en relación con el desarrollo de las fuerzas corporales, con plan y método, dando a cada facultad su alimento en la proporción y tiempo debidos. (Manjón, 1900, p. 25).

Sobre todo, para entender la misión de las Escuelas del Ave-María, hay que subrayar que Manjón, como tantos otros representantes del nacionalcatolicismo, es hijo ideológico de Marcelino Menéndez Pelayo y se persuade de la particular interpretación de la *Historia de los heterodoxos españoles* (Boyd, 2000). Manjón reafirma la metáfora de la España «martillo de herejes» e inicia la cruzada católica contra la escuela laica, el liberalismo y la libertad de conciencia.

En la lucha por la educación de principios de siglo XX la presencia de Manjón es fundamental. Manjón criticaba al Ministerio de Fomento que, ejerciendo de poder centralizador de un Estado «deficiente», sin la capacidad de ocuparse de lo *suyo*, ahora deseaba intervenir sobre «lo nuestro, de enseñar la ciencia, *formar a los hombres y educar a nuestros hijos*» (Manjón, 1900, p. 67). La preocupación de Manjón a un Estado liberal, laico y centralista era latente y por eso se preguntaba: «¿Vale el Estado moderno para formar educadores del hombre?» (Manjón, 1900, p. 49). La respuesta de Manjón era un no rotundo. Él predicaba la libertad de enseñanza: «nuestras Escuelas

nacieron libres para vivir *libres*» (Manjón, 1900, p. 55). Y, además, añadía que en «la guerra y trascendental batalla que se está librando, se trata de ser o no ser, de vivir o morir a la corta o a la larga» (Manjón, 1900, p. 49). Pues bien, ante este enfrentamiento ideológico se resquebrajaba aún más la ya débil nacionalización del Estado; si unos deseaban un Estado-nacional-católico, otros, aspiraban a un modelo de Estado-nacional-liberal y laico como el francés. El problema residía para ambos paradigmas en modernizar la educación y ambos deseaban *salvar a la nación* a través de la escolarización de las masas y, sobre todo, de la necesitada clase obrera. Pero había divergencias: unos querían nacionalizar mirando a Europa y otros querían españolizar (castellanizar y cristianizar) culpando a Europa de los males de España; evidentemente, Manjón estaba entre estos últimos.

Las ideas y métodos educativos de Manjón quedaron recogidos en varias publicaciones. Entre las más importantes se destacan *Las escuelas laicas* (1910), *El maestro mirando hacia dentro* (1915) y *El Maestro mirando hacia fuera* (1925), además, de otras tantas publicaciones de conferencias y artículos publicados en *El Magisterio Español* y las *Hojas del Ave María*. Hay que destacar también que durante los primeros años del franquismo existió una importante difusión de sus obras (Manjón, 1946a, 1946b; 1947, 1948, 1949).

En el sistema educativo manjoniano, «la buena educación» (Gálvez, 1940, p. 35) se fundamentaba en la educación gradual que se adaptaba a las condiciones del niño en cada edad y, por ello, se estructuraba como una educación continua no interrumpida, ofreciendo al alumnado un aprendizaje progresivo. La educación procuraba ser integral, activa y lúdica, por lo que atendía a la parte física, intelectual, moral y estética (Montero, 1989; Moreno, 1959). En este sentido, se buscaba el equilibrio orgánico entre las facultades del alma y del cuerpo; además deseaba ser convergente, destinada a unos objetivos y a una finalidad, como era la formación de «hombres cabales», cristianos y útiles a la sociedad. La escuela manjoniana se fundamentaba en una educación católica, tradicional, nacional y de recuperación histórica y patriótica de España (Canes, 1999; Manjón, 1897; Montero, 1989). En esta educación se re-crea la invención histórica, tradicional y castellana de las *grandezas* de España.

Efectivamente, la educación manjoniana desarrolló una metodología activa en sus escuelas, esto no hay que negarlo, y adaptó una singularidad de métodos participativos para desplegar los aprendizajes, principalmente basados en las actitudes, los valores y las normas, pero también prejuiciosos conocimientos de historia, geografía, matemáticas, lengua castellana, religión... (Brasó y Collell, 2016). Es aquí, en la ingeniosa utilización de juegos tradicionales o de ejercicios lúdicos (entre ellos el canto), en los que Manjón encontró la solución para atender la escolarización de la infancia pobre, eso sí, a cambió también de recibir comida, ropa, dulces, monedas y otras recompensas; quizás este fuera el principal estímulo de la fórmula educativa. La escuela del silencio, del inmovilismo y del castigo, no podía funcionar de ningún modo, entre aquellos pequeños «salvajes» sin techo, acostumbrados al espíritu libre que reinaba en sus vidas. Por eso Manjón apostó por hacer una escuela diferente, libre, en plena naturaleza y que no encarcelase, que fuese *la solución perfecta* para la gubernamentalidad de aquellos niños: «la escuela sin juego es un cementerio; Maestro sin recreos infantiles, se asemeja a un sepulturero» (Manjón, 1949, p. 425).

Para que la escuela sea infantil, ha de ponerse el Maestro a nivel de ella y hacerse niño sin rebajar su edad ni cargo, ser el amigo más caracterizado, competente y respetable de sus discípulos en los juegos, los paseos, las excursiones y lecciones, a quienes ellos oyen, consultan y obedecen con gusto. (Manjón, 1949, p. 43)

El juego es la única asignatura del niño hasta los cinco años; la principal de los seis a los nueve años; la indispensable de los diez a los catorce; y la más saludable e higiénica

hasta los veinte un años; y el educador que de ella no se preocupe, no sabe ni vale para educar [...] (Manjón, 1949, p. 351).

El ideal pedagógico de «enseñar *jugando* y educar *haciendo*», era una intención que, según el burgalés había de proporcionar una metodología del juego y, sobre ello, mencionaba: «Ojalá tuviéramos todo un sistema de juegos pedagógicos; pero estamos tan lejos en este punto, que más bien es deseo y proyecto, un sistema y método» (Manjón, 1948, p. 211). No obstante, esta educación no escapaba del orden, la disciplina y la autoridad del maestro: «sin disciplina no hay orden y sin orden no hay enseñanza» (Gálvez, 1940, p. 207). Por ello Manjón no deseó crear una escuela de premios y castigos; todo tenía su juicio, trataba de evitar en lo posible el pegar y, en ocasiones, dejaba que el aprendizaje de las normas se desarrollara a través del escarmiento.

En España, el padre Manjón ha sido considerado un activo representante en la *renovación* pedagógica de las escuelas católicas, sin embargo, su aportación ha sido como muy bien indica García Hoz (1989, p. 7) «objeto de exaltaciones y silencios». La figura de Manjón es asociada a otros tantos representantes que se han suscrito a la educación católica de principios del siglo XX. Hay que destacar aquí al padre Poveda (1874-1936)², al jesuita Ruiz Amado (1861-1934) o al maestro Rufino Blanco (1861-1936) (Delgado, 1994), reconocidos también por el franquismo como los más fieles inspiradores de la doctrina pedagógica nacional (Iniesta, 1942; Solana, 1940a, 1940b). La influencia de estos autores también llegó a Latinoamérica y, en especial, la del padre Manjón, cuyas Escuelas del Ave-María se extendieron por varios países (Blanco, 1925; Larroyo, 1961).

Sobre el padre Manjón se ha escrito mucho, y casi siempre *en rosa*, destacando su contribución pedagógica y el carácter religioso y humanista de su pensamiento educativo. Hoy, el legado pedagógico del padre Manjón continúa despertando interés y prueba de ello son los asiduos artículos que tratan de re-memorizar (y mantener) su legado pedagógico (Álvarez y Palma, 2015; Fernández Cruz, 2017).

El padre Manjón es una figura clave para analizar el problema finisecular del siglo XIX y las disputas ideológicas que emergieron de la desazón del movimiento regeneracionista de principios del siglo XX y sus anhelos y desvelos sociales en el campo de la educación (Boyd, 2000; Del Pozo, 2000). De igual modo, la labor de Manjón sirvió en el campo político para tejer el discurso doctrinal de la educación católica y de la derecha española, enfrentada a la izquierda que representó, en parte, la ILE y su figura más emblemática, Francisco Giner de los Ríos (1830-1915) (Cabezas, 1989; Capitán, 1980, 2002). Este enfrentamiento configuraba también las disputas entre *las dos Españas* (González Rodríguez, 1988; Juliá, 2005), y que Manjón reanimó en sus discursos patrióticos acusando –del estado de degeneración– a las antipedagogías de la anti-España (Gálvez, 1940). Con lo cual, en el terreno de la educación, la contraofensiva de Manjón no solamente sirvió para demonizar la educación de la ILE, sino que, además, idealizó la solución para que en la *Nueva España* la educación fuese el aparato ideológico más importante de la Dictadura franquista. Aquí, como veremos, se articuló todo un currículo oculto que utilizó el *dispositivo gimnástico-militar-patriótico* (educación física), para españolizar y coadyuvar en la masculinización (dominio del machismo, valores como la hombría, la fortaleza, la gallardía, el valor, el esfuerzo, el sacrificio...). La educación machista era, en definitiva, la piedra angular del patriotismo español, cuyo sentido se manifestaba en la obediencia disciplinar al régimen.

2. El padre Pedro Poveda fue el fundador de la Institución Teresiana, dedicada principalmente a la educación de la mujer. Su concepción pedagógica apunta a la religión como el cimiento de toda educación.

Podemos decir que sí, por un lado, se visualiza un *método activo* por el cual se trataba de sostener a Manjón en el primer plano de la *reforma educativa* del país (Viñao, 2005), por el otro, el sentido nacional, tradicionalista y religioso que mantenía esta enseñanza, provocó la oposición del movimiento renovador laicista. De todos modos, Manjón siempre sostuvo un discurso integrista y no dudó en atacar con desdén a los que considera enemigos de la pedagogía. Como bien apuntaba Turin (1967), los ataques a la educación laica y liberal fueron directos y constantes. Así en su famoso manifiesto contra *Las escuelas laicas*, un año después del fusilamiento de Ferrer Guardia, Manjón (1910) iniciaba una ofensiva para frenar el rápido crecimiento de las escuelas racionalistas. Así citaba: «El liberalismo no sirve para educar porque es ateo, y sin Dios no se puede educar a los hijos de Dios y herederos de su gloria...» (Gálvez, 1940, pp. 232-233). Como cita Lerena (1983), hasta la entrada en escena de Ferrer Guardia, las escuelas laicas no estaban enteramente ligadas a una conciencia de resistencia del movimiento obrero.

Parece, por lo tanto, que Manjón mantuvo una reacción visceral al creciente anticlericalismo de la época (Moliner, 2011) que se manifestaba en una emergencia de las escuelas que se declaraban liberales y laicistas. Con lo cual, la visceralidad de Manjón sedujo a una influyente parte de la burguesía del catolicismo de signo integrista, que como el párroco Félix Sardá Salvany (1841-1916), años antes, también propugnaba en *El Liberalismo es pecado* (1884) reprobaciones radicales a la escuela laica (Lázaro, 2012; Moliner, 2001).

Así, la obra manjoniana se presentaba como la alternativa confesional «más importante y de mayor interés» a las escuelas laicas (Turin, 1967, p. 272). Se trataba de una iniciativa que nacía de una obra individual y no de las instituciones del Estado o la Iglesia. La ofensiva de Manjón se presentó en el punto álgido de la «batalla por la educación» (Lerena, 1991, p. 145; Varela, Álvarez-Uría, 1991, p. 177), cuyo elemento más importante residía en cómo resolver la *cuestión social* a través de la escolarización de la infancia obrera. En esta solución, el paradigma rusoniano, el laicismo o el ateísmo que propugnaban modelos pedagógicos fraguados en las doctrinas del liberalismo, el socialismo o bien, el anarquismo, y cuyas doctrinas anticlericales (de origen masónico, decían) inspiraban prácticas en regímenes de coeducación, eran consideradas escandalosas y reprobables (Solana, 1940b).

Por otro lado, en cuanto a la utilización del método activo, algunos autores coinciden en que el padre Manjón se adelantó a pedagogos como Montessori, Decroly, Dewey o Kerschensteiner (Blanco, 1925; Canes, 1999; Gálvez, 1940; Solana, 1940a). De aquí viene, «la pretensión disparatada» (Viñao, 2004, p. 28) que algunos sostienen, al presentar a Manjón como el primer precursor de la Escuela Activa o Escuela Nueva y un ejemplo de la educación renovadora del país (Canes, 1999; González Rodríguez, 1988; Marín, 1979; Montero, 1989; Prelezo, 1989)³. De todas formas, las Escuelas del Ave-María, como menciona Solana (1940a, p. 411), no fueron reconocidas como tales por la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas de Ginebra (Filho, 1933), «por los enemigos de la Iglesia católica, que silencia cuantos nombres y hechos puedan mantener en el mundo su prestigio esclarecido»:

Las Escuelas del Ave María, fundadas por el P. Manjón en Granada, instaladas al aire libre y sometidas a procedimientos y métodos originales del glorioso pedagogo español que las creó, poseen títulos sobrados para ostentar legítimamente la denominación de «nuevas» y servir de modelo a muchas instituciones escolares extranjeras muy posteriores a ellas por su aparición e inferiores en cuanto a los rasgos que las definen como tales escuelas nuevas. (Solana, 1940a, pp. 411-412).

3. En el primer tercio de siglo XX se citaba que la primera escuela al aire libre o «escuela campestre» que se tiene noticia en el mundo fue fundada en Inglaterra por el Dr. Cecil Reddie, en 1889, en la población de Abbotsholme (Derbyshire) y que llamó New School (Ruiz Amado, 1924, p. 160).

Además, la obra manjoniana se extendió con la organización de Escuelas Talleres, y el Seminario de Maestros, iniciado en 1905, cuya misión fue la de formar maestros para la obra fundacional de las Escuelas del Ave-María y el Centro Católico Obrero (Palma, 2010a, 2010b). Gracias a poderosos benefactores, las Escuelas del Ave-María se extendieron por toda España. A principios de la Dictadura primoriverista se contabilizaban 400 escuelas y, solamente en Granada, escolarizaban a 2.500 niños, además había otras 16 fundaciones entre África y Hispanoamérica (De Arce, 2003; Palma, 2010a). Esta significativa red escolar era muy reconocida por la burguesía conservadora, la Iglesia, los militares y la Monarquía (Cervera, 1906). Fueron numerosos los políticos, intelectuales, higienistas, pedagogos... que se interesaron y visitaron las Escuelas del Ave-María de Granada y que hablaron de la gran obra emprendida (García Hoz, 1989; Palma, 2010a, 2010b). No obstante, había quienes, como Miguel de Unamuno, no dudaron en declarar la equivocada intencionalidad pedagógica de estas escuelas (Cabezas, 1962; Rostand, 1989). Por consiguiente, se descubre un engaño de la escuela activa, en la que no había incentivos para que los niños aprendieran «a pensar por sí mismos» (Boyd, 2000, p. 115); todo seguía un guión preestablecido y no había opción a la divergencia y a la imaginación creadora. Con lo cual, y siguiendo la aportación de Moroco (2015), Unamuno se manifestó en contra de la pedagogización de los juegos, un error fundamental que desnaturalizaba la esencia del propio juego: la libertad (De Unamuno, 1917).

No en vano, los «núcleos doctrinales» o «ideas madre» que cita Prellezo (1989, p. 51) son efectivamente llevadas por Manjón a un grado de *innovación pedagógica*: «visión de la vida integral del niño, como sujeto activo de la propia educación; amor a la naturaleza; importancia del trabajo manual, del juego y del clima de alegría en la escuela; sensibilidad por la renovación didáctica; importancia de la familia como ambiente educativo; sentido religioso y social; la educación como proyecto de obra de colaboración». No obstante, este ingenioso avance en las formas tenía en Manjón todo un implícito currículo oculto, más allá de lo que simplemente se enseñaba y, en este sentido, no se mostraba enteramente sincero.

Sobre este escenario, en los discursos de la educación física se percibía, por un lado, la problemática sobre el uso de esta como práctica escolar, si bien este asunto venía envuelto por una amalgama de discursos ideológicos que desde diferentes campos del conocimiento pugnaban por hacerse con la hegemonía del poder de las instituciones escolares (Cuesta, 1994). Por otro lado, en la retórica enunciación de estas posiciones se ocultaban unas intenciones, que tradicionalmente se han resistido al entendimiento y análisis de la historia pedagógica, y de las instituciones escolares y de sus portavoces. Efectivamente, aquí estamos hablando del currículo oculto, cuyo propósito, parafraseando a Reimer (1986, p. 59), no es otro que el de «propagar los mitos sociales, esas creencias que distinguen a una sociedad de otra, y ayudar a mantener unida una sociedad».

Es conocido que la construcción curricular de la educación física de principios del siglo XX y su transformación metodológica se debe en gran parte a las influencias extranjeras (Torrebadella, 2014a), pero también a las aportaciones nacionales, sin las cuales quizás no se hubiera alcanzado muchas de las realizaciones prácticas que conocemos. Entre los muchos reparos que se pueden hacer al sistema educativo ideado por Manjón, uno concierne a la genuina y mítica pedagogización de las formas lúdicas de enseñanza, es decir, a la audacia de inocular *violencias simbólicas legitimadas* (Bourdieu y Passeron, 1996), en este caso tiranizadas por los juegos «tradicionales», y cuya lógica externa también se presentó en la educación física (Vicente y Brozas, 1997).

Como hemos avanzado, en el tendencioso currículo oculto manjoniano desfilaba una idealización patriótica cuyo objetivo se centraba en españolizar (castellanizar), eso quería decir masculinizar al hombre, hacer *hombres de hombría*, cristianizarlos e inculcarles «el amor a la defensa de Patria, una y grande» (Prellezo, 1973, p. 258). Para alcanzar este propósito había que inhabilitar

la libertad de conciencia de los jóvenes, como diría Foucault (2012), había que construir cuerpos obedientes, dóciles y útiles; «mansos, dóciles, aplicados» decía Manjón (1907, p. 28).

4. LOS TRES EJES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA MANJONIANA: HIGIENE, NATURALEZA Y JUEGO

Manjón, como hombre dedicado al servicio de la doctrina cristiana, no redactó manuales de educación física. Sin embargo, en su obra pedagógica recogió un pensamiento sobre ella claro y preciso. Primeramente, contempló la higiene, –«ciencia que tiene por objeto conservar y mejorar la salud, haciendo la vida humana sana, fuerte, grata, duradera y fecunda» (Manjón, 1949, p. 416) – en la base del proceso educativo, puesto que debía contribuir a la repetida máxima de higienistas y pedagogos, que define la educación integral y completa: «hacer hombres completos, sanos y aptos en el alma y el cuerpo para cumplir su destino temporal y eterno: *Mens sana in corpore sano*, que decían los antiguos» (Manjón, 1897, p. 9). Efectivamente, el rigor y el control por la higiene de las Escuelas del Ave-María fue absoluto (Martínez, 1986):

Higiene.— En esto ninguna Escuela nos iguala por razón del sitio, que son tres hermosísimos cármenes; pero en punto á vestido limpio y sana alimentación necesitamos implorar la caridad pública, porque la mayor parte de nuestros alumnos, ó están desnudos, ó no tienen camisa con que mudarse, y casi todos pasan hambre. ¡Quién pudiera recoger el sobrante de los ricos para distribuirlo á estos pobres inculpables! (Manjón, 1895, p. 9).

Así puso como primera condición, una educación higiénica, por lo que decía que «sin higiene, no hay educación física: y sin hombres sanos y robustos no hay raza ni patria» (Gálvez, 1940, p. 355). Por lo tanto, en todas las Escuelas del Ave-María la educación física o corporal tenía por objeto hacer un cuerpo «sano, robusto, ágil, flexible, fuerte, duro, esclavo y hasta bello, para que dure más y sirva mejor» (Manjón, 1900, p. 25).

Las escuelas de Manjón recibieron el beneplácito y admiración de respetables autoridades higiénicas y médicas españolas, como los doctores Joaquín Decref, Manuel Tolosa Latour o Nicasio Mariscal, estos dos últimos grandes expertos en el campo de la higiene y la educación física infantil (Decref, 1913).

En la escuela manjoniana la herencia biológica no era «un asunto despreciable para la educación pedagógica, sino muy importante» (Gálvez, 1940, p. 375). Por eso había que incidir, ya desde la infancia, para desarrollar al buen vástago, un hombre sano y fuerte para mejorar la raza. Esta preocupación eugenésica ponía pues, toda la atención en la salud y el desarrollo físico «ordenado a dar vigor a la vida y aptitud a los miembros del cuerpo para el trabajo» (Gálvez, 1940, p. 351); aspectos trascendentes y coadyuvantes para hermanar con el desarrollo intelectual, moral y social; «pues contando con un perfecto animal, se podrá formar un hombre cabal o perfecto ser racional y social» (Gálvez, 1940, p. 351). En esta base conceptual, vemos claramente la teoría del endurecimiento de John Locke (1986) y hasta una provocativa visión del darwinismo social (Barbero-González, 2012) y de la pedagogía del refutado Herbert Spencer, cuya célebre expresión era que «la primera condición de éxito en el mundo es ser buen animal, y la primera condición de prosperidad nacional es que la nación este compuesta de buenos animales» (Burgos, 2009, p. 121). Esta idea fue también apropiada por el burgalés: «Haced animales perfectos como base de perfectos racionales, según el ideal pedagógico: *mens sana in corpore sano*» (Manjón, 1949, p. 35).

Así Manjón contribuyó a la invención de los enemigos sociales y biológicos de la nación, entre estos, los gitanos –«raza degenerada y pervertida» que no sentían ni a Dios ni a la patria (Manjón,

1901, p. 233) –, los ateos, los homosexuales, la masonería, los judíos, los anarquistas, los comunistas, es decir, todos aquellos que no pensaban como él se etiquetaban de *antipatriotas, antisociales y antihumanos* (Manjón, 1910).

Manjón incorporó la educación física en la enseñanza primaria en un momento en que ley vigente –Ley Moyano de 1857–, no contemplaba su desarrollo como asignatura curricular, eso sí, dejaba libertad y, en ocasiones, algunas normativas recomendaron la atención a la educación gimnástica (Cambeiro, 1997). Asimismo, hay que destacar que no había autoridad pedagógica, que viera prescindible esta materia, sino todo lo contrario (Torrebadella, 2014a, 2014b, 2014c). Y es que la importancia en esta educación venía por: «Procurar vida, salud, fuerza, vigor y desarrollo armónico de todas las facultades comenzando por las corporales, sin las cuales poco o nada se puede hacer en las superiores, a esto llamamos educación física, que no descuida ningún pedagogo» (Manjón, 1949, p. 34). La educación física era considerada tan importante, que puede decirse que no había, prácticamente, colegio de congregación religiosa que no atendiese, de un modo u otro, la enseñanza de la gimnástica.

La educación física propuesta por Manjón no aportaba novedad a lo ya conocido, y sencillamente se volcaba en tres ejes, higiene, naturaleza y juego. Manjón así postulaba: «Dejemos en libertad a los alumnos para su desarrollo, que no hay mejor gimnasia que el juego y el movimiento espontáneos del niño (Bueno es eso, y ordenado o interviniendo discretamente el profesor, será mejor)» (Manjón, 1949, p. 37). En cuanto a la gimnástica metódica –también llamada de sala o higiénica (Torrebadella, 2014b)–, Manjón la calificaba como «gimnasia oficial y artificiosa, peligrosa, cara e inútil para mejorar las razas y pueblos» (Manjón, 1900, p. 66). Manjón (1895, p. 9) prefirió la gimnasia «de los juegos en libertad bajo la mirada de los Maestros», y decía que era de «todas las gimnasias la que más vale y menos cuesta, la más simpática y menos expuesta». En otro apunte mencionó que prefería la «gimnasia natural», la carrera, los saltos... «a la de los aparatos» (Gálvez, 1940, p. 355), gimnasia que era considerada más peligrosa por los higienistas de la época (Vicente-Pedraz y Brozas-Polo, 2017).

Por lo tanto, la educación física manjoniana pasaba por la didáctica de los juegos. No obstante, en este sentido, aún encontramos algunas preguntas por responder: ¿Cómo se jugaba? ¿Cuáles eran los juegos?

Manjón tenía preferencia por los juegos de agilidad y habilidad, como los de competencia o lucha de bandos. Entre estos destacaba el juego del marro (Brasó y Torrebadella, 2015) y, con el saber de que estos juegos deben ser la base para «la reconquista de la salud contra la depauperación de la vida urbana, o la *regeneración de la raza degenerada*» (Manjón, 1949, p. 350). Así decía que los juegos tienen que ser «morales o educadores, expansivos, solidarios, diligentes, atentos, pacientes y sufridos y empeñados, donde el niño se vea como es y aprenda a ser como debe con los compañeros, etc.» (Manjón, 1949, p. 350). Además, subrayaba que estos juegos sencillos y vigorizantes tenían que promocionarse por todos los maestros y autoridades, con el fin de evitar la flojedad, el afeminamiento y los vicios enervantes en los jóvenes:

Dadme una juventud educada en los juegos de carrera, el salto, el marro, la pelota, la barra, los bolos, la natación, la navegación, la equitación, las excursiones y otros ejercicios campestres, en frente de otra juventud sedentaria, de taberna, café, casino, «cine», teatro, baile y garito, y os diré que la primera es propia de una raza vigorosa y verdadera esperanza de la Humanidad y la Patria... (Gálvez, 1940, pp. 361-362).

Otro aspecto se centraba en la belleza del cuerpo, cuya idea estética estaba forjada en la influencia clásica: «Hacer que el cuerpo sea sano, fuerte, vigoroso, robusto, flexible, ágil y hasta bello, es el

ideal del maestro que en él ve el instrumento y morada del alma y la maravilla del mundo de la materia» (Manjón, 1897, p. 25).

Obviamente, la educación física tenía que pasar por todos los preceptos de la higiene individual y escolar, y, en este sentido, la naturaleza y el aire puro facilitaba ambientes libres de contaminación. Ya hemos apuntado las preocupaciones higiénico-médicas de la época, por eso Manjón huía de los espacios cerrados: «Doy yo por un día al aire libre todos los gimnasios del mundo» (Manjón, 1900, p. 66). Así aplicó a sus escuelas la categoría de colonias escolares permanentes (escuelas al aire libre); una idea institucional que se planteó como medida *regeneradora* de infancia proletaria (Manjón, 1900). Manjón decía: «la escuela debe ser un sanatorio» (Manjón, 1900, p. 68). El doctor Joaquín Decref (1864-1939), como representante español que asistió al Congreso de Educación Física de París, en 1913, dejó testimonio de este asunto y de la desconocida labor de Manjón (Decref, 1913):

Lo primero que hice fue llamar la atención sobre el error en que vivían, por no estudiar pueblos como el nuestro, donde, a pesar de lo que algunos españoles dicen, hay que aprender...

Les dije que había oído con pena que no tenían resuelto el problema de la educación física de la primera infancia proletaria, después de que en el Congreso de Higiene Escolar de hace dos años (1910) yo les había enterado de que la escuela al aire libre y la mutualidad escolar las teníamos implantadas en España veinte años en las escuelas Manjón.

Los que pretenden enseñar en esta época a respirar a un niño sano, ignoran que teniendo aire puro y libertad de movimientos, la naturaleza es un maestro inimitable.

Por eso, la base de la educación física en estas edades es la escuela al aire libre, donde, los pobres, fuera de las reducidas y poco higiénicas habitaciones que los albergan, pueden moverse a sus anchas y respirar. (Gálvez, 1940, p. 372).

Manjón introdujo en las Escuelas del Ave-María la educación física, no como un simple repertorio de ejercicios físicos de orden y disciplina, sino para atender la natural y necesaria educación integral que reclamaban los postulados higiénicos y pedagógicos de la época. No obstante, como indica Cambeiro (1997), en las Escuelas del Ave-María no puede considerarse que se implantase una educación física estructurada y sistematizada y, como cita Martínez Navarro (1986, p. 153), Manjón tampoco tenía una «teoría pedagógica sobre la educación física, más allá de los principios expuestos». Eso sí, no se puede ignorar ni negar que Manjón estuvo entre los pioneros de las escuelas al aire libre en España y, probablemente, en el mundo. No obstante, su trascendencia en Europa fue menospreciada y marginal, principalmente debido al aislamiento pedagógico de la escuela católica española.

5. LOS BATALLONES INFANTILES

Después del Desastre de 1898 se desata la impotencia regeneracionista de la metafórica *nación enferma*, de la decadencia de España. España se siente humillada los relatos exteriores, de aquí Manjón asume el relato del imaginario colectivo de una «España en peligro» (Del Pozo, 2000), que hay que defenderla del extranjerismo, del liberalismo, del ateísmo, la educación debe formar buenos patriotas «porque la patria está en peligro y hay que enseñar a salvarla o a morir por ella» (Manjón, 1901, p. 162).

Sobre este imaginario subyacían los miedos a las amenazas del anticlericalismo liberal y de la proliferación de las escuelas laicas o escuelas neutras (Moliner, 2011); la iglesia se resistía a perder el poder sobre la educación que durante años había acumulado, especialmente a través de los colegios de las ordenes religiosas, pero también había el temor a dislocar el imaginario de un Estado-nacional-católico. Manjón percibía estas amenazas y por eso edificó un sistema educativo patriótico para frenar el derrumbamiento de una tradición-nacional-católica. Para este propósito Manjón necesitaba hombres viriles, cabales y cristianos. Asimismo, su posición convergente con el militarismo y la Monarquía le avalaron para propagar la institucionalización católica y patriótica de los batallones infantiles.

Sobre los batallones escolares o infantiles en las Escuelas del Ave-María se ha hablado muy poco y parece que el tema en cuestión moleste a los que frecuentemente tratan y difunden la obra manjoniana. Fue Luis Miguel Lázaro (1979, 1983) el primero que advirtió de la presencia de estas organizaciones y la defensa ideológica que hizo de estos el padre Manjón. Los batallones infantiles de las Escuelas del Ave-María de Granada tenían para el pedagogo burgalés una finalidad última, que en palabras de María del Mar del Pozo (2000, p. 55) era «salvar España». Como ya se ha citado (Del Pozo, 2000; Torreadella, 2013, 2015), los batallones infantiles fueron utilizados como dispositivo disciplinar del regeneracionismo españolizador. Esto pasaba por adiestrar a toda una generación, desde la más tierna infancia. Españolizar quería decir castellanizar, catolizar y forjar patriotas fuertes, valerosos y disciplinados, sometidos a la ley y al orden. Con la defensa de los batallones infantiles Manjón satisfacía las aspiraciones del casticismo (las clases dirigentes y castrenses), en una época en que las clases obreras y populares se distanciaban de las aspiraciones beligerantes del Estado mostrando su resistencia a todo lo militar (De Riquer, 2001). Pero Manjón no pensaba así, y en plena crisis de las colonias de ultramar sostuvo que todos los hombres debían recibir una educación militar y salir en la defensa de la patria; entonces fue cuando organizó los tres batallones de las Escuelas del Ave-María (Maestro, 1926; Renes, 1922). Las embestidas a Manjón fueron inmediatas (Lázaro, 1983), con lo que también tuvo que defenderse con un opúsculo en el que justificaba *pedagógicamente* estas organizaciones de futuros combatientes (Gálvez, 1940; Manjón, 1948). Manjón argumentaba que.

... este es el siglo de los soldados y hay que hacerlos. Es un mal gravísimo, pero inevitable... Así están los estados y pueblos; y así han de encontrarlos nuestros niños; preparémoslos para lo que los espere... Nuestra nación, además, ha sido y es potencia militar, quiera o no quiera... A nuestros niños les espera el fusil, y puesto que les espera, es menester que aprendan a manejarlo... Esto es caridad y filantropía a la vez, lo demás es salirse de la realidad y educar para las estrellas. (Manjón, 1900, pp. 104-106).

Es conocido que después de la última invasión francesa, España había perdido toda su capacidad ofensiva y no tenía enemigos externos. No era así, en cuanto a la invención de enemigos internos y, como sostenía Manjón «en cada sociedad germinan las ideas de rebelión que obligan a tener ejércitos para defender la sociedad y conservar el orden y la patria» (Manjón, 1948, p. 120). Efectivamente, esta idea «de educar para la guerra» (Jensen, 2014, p. 110) tenía mucho peso en la ideología conservadora que temía por la pérdida del *statu quo* (Torreadella, 2016). Así, las amenazas al orden establecido solamente se podían frenar con patriotas obedientes y preparados para el momento, aspecto que evidentemente simpatizaba con la jerarquía militar, y con los ideales lacedemónicos relacionados con la máxima de luchar y morir por la patria (Brasó y García, 2018, en prensa):

Por consiguiente, inculquen a los niños el deber de dar la vida por la patria y la defensa de la misma, no sólo en batallas campales (donde suelen vencer los más fuertes), sino en guerrillas, en las cuales somos antiguos y acreditados maestros. (Manjón, 1900, p. 107).

La fortaleza de las naciones no está solo en tener muchos batallones, sino, principalmente, en contar con muchos corazones dispuestos a morir antes que someterse; y esto lo podemos hacer nosotros sin gran esfuerzo y gasto (Manjón, 1900, p. 108).

Paradójicamente, esta preparación a través de la formación de los batallones infantiles fue pres-tada del jacobismo del país vecino, y a la que tanta antipatía demostró Manjón. Estos pequeños batallones tenían los siguientes fines:

1º Favorecer el desarrollo físico con la gimnasia militar. 2º Procurar el orden disciplinar con menor esfuerzo y mayor gusto de los alumnos. 3º Promover la instrucción, singularmente en Geografía e historia de España. 4º Facilitar a los niños entretenimientos y juegos que, siendo de su gusto, conduzcan a algo práctico. 5º Enseñar a estos niños, que mañana han de ser soldados, bajo todos los sistemas, la instrucción del soldado y del cabo, para que puedan aprender a mandar pronto y no sean maltratados. 6º Inspirarles amor a la Patria. (Manjón, 1900, p. 105).

No cabe duda de que la influencia pedagógico-militar de la educación manjoniana fue recogida favorablemente por muchas de las congregaciones religiosas de la época (Torrebadella, 2015, 2017). Asimismo, inspiró iniciativas como la del párroco Ezequiel Fernández, que en Los Santos (Badajoz) organizó las escuelas parroquiales con un carácter castrense. Allí, los recreos se convirtieron en prácticas de ejercicios militares y, también, hubo completas clases teóricas de instrucción militar. Esta devoción patriótica le llevó a este párroco a constituir en 1915, por autorización oficial, la organización de la Escuela Militar de España, dirigida por un militar honorífico de la reserva (Sánchez Pascua, 1994; Vázquez, 2011)⁴.

Por último, declarar las premoniciones, incluso profecías de Manjón, cuando ya en 1901, visionaba un futuro aterrador –de barbarie fratricida– que no tardaría en llegar; los pequeños soldados habían crecido *preparados y obedientes* –como verdugos– para salvaguardar la patria, en esa nación imaginada llamada España:

Pero cuando yo me conmuevo y a veces lloro, es al verlos jugar a soldados. Esos fusiles de madera se troncarán por otros de acero: sus marchas pedagógicas, en marchas guerreras, sus cantos, hoy alegres, serán mañana gritos de muerte: y entre el ruido del parche y el metal que los animan en el combate, oigo el estruendo del cañón, que mata y destroza, y veo el campo cubierto de cadáveres, y la tierra sorber su sangre, y a los buitres mecerse y olfatear desde lo alto la carne muerta e insepulta ¿de los que murieron? No, que estos serán sepultados por sus enemigos; de los podridos y cobardes, que son incapaces de morir por nada grande, y son mil veces más apestosos e inútiles que los cobardes.

Morirán los mejores por la Patria, ¿más la salvarán? Morirán por los pecados de sus padres, ¿pero salvarán siquiera los sepulcros de éstos? ¿Será al menos, su memoria venerada por los que sobrevivan, para que sirva de ejemplo y esperanza...?

De pueblos corrompidos no se espera nada grande, ni de la admiración siquiera y el respeto para los que les dieron su vida. ¿No estáis viendo cómo se maldice la historia de aquellos que teníamos por buenos y santos? (Manjón, 1901, pp. 221-222).

4. La Ley de 1912 estableció el servicio militar obligatorio y, en septiembre de ese mismo año, una R.O. dispuso el establecimiento de escuelas militares.

Utiliza Manjón, pues, ese «juego favorito de los niños», el de los soldados (García-Fraguas, 1896: 466), connaturalizado en la literatura infantil burguesa (Otero, 2005, 2010), para tejer un modelo educativo de dominación y colonización sobre la infancia de clase obrera, frágil y desprotegida. Y es en este sentido, que hasta no hace mucho, a los niños se les había de educar para alcanzar la dureza y la *hombría*, a no temer a la muerte, a no llorar, a ser combatientes y a defenderse por sí solos, es decir, a inculcar «unos ideales sociales en los que no había nada más despreciable en un hombre que la cobardía en el combate» (Otero, 2005, p. 430).

Por lo tanto, con los juegos de guerra de la infancia se normalizaba una acción pedagógica, es decir, en palabras de George Mosse (2016, p. 187), se proyectaban formas de «trivializar el realismo de la guerra», reconstruyendo (o inventado) los imaginarios bélicos del pasado, que hacían de la *inocente* violencia una continuación cotidiana y que, al fin y al cabo, sembraban la *furia patriótica* que legitimaban la sublimación de una violencia radical para la defensa nacional.

De todos modos, la violencia se ejercía sobre la infancia de las clases más humildes. Se trataba entonces de cultivar una posición de dominación, es decir, del saber/poder (del casticismo y de las élites dirigentes) de adoctrinar a unos niños para defender los privilegios de las clases dominantes (el miedo a no perder las propiedades privadas) o para enriquecerse acosta del esfuerzo de los más frágiles e inocentes. Con lo cual, eran los más pobres, como siempre, los que habían de sacrificarse por la Patria, como sucedió en Cuba, en Marruecos y, también luego, en la Guerra Civil.

De aquí que la iniciativa del padre Manjón fuera, años más tarde, muy bien acogida por el proyecto educativo de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS (López Bausela, 2017). Catolicismo, patriotismo y milicia se imbricaban en las bases ideológicas del fascismo español. Así, la Organización Juvenil resucitaba los batallones infantiles (como lo hacía también en Europa el fascismo de Mussolini y de Hitler) y secuestraba una infancia (Pelayos, Flechas y Cadetes) que muy pronto había de involucrarse en las cóleras de fratricidas para *salvar a la nación* (Pradera, 2014).

La veneración de Manjón en los programas educativos del franquismo (Boyd, 2000; Laudo y Vilanou, 2015; López Bausela, 2012), tuvieron ya desde un principio el soporte de Pedro Sainz Rodríguez (exalumno de Menéndez y Pelayo, Primer Ministro de Educación del franquismo, defensor a ultranza del catolicismo y la monarquía), (López Bausela, 2012) y, cuando el comandante Ricardo Villalba (1938, p. 26), al presentar las bases de la educación física elevaba a Manjón a «gloria de la pedagogía». Esta veneración a Manjón tuvo su punto álgido en la película cinematográfica *Forja de almas*, dirigida por Eusebio Fernández Ardavín (1943), que recibió el Premio Nacional de Cinematografía en 1943. La película sublimaba el «espíritu militar, patriótico y católico del franquismo desde la educación primaria» (Durán y Álvarez, 2018, p. 82).

Es pues, al llegar a esta idea, que hemos de preguntar– y dar pie a nuevas propuestas de investigación–: ¿No había entonces aquí, un dispositivo de negación a la emancipación humana mediante un adoctrinamiento consentido, a la vista de todos? ¿No era este un modelo de educación moralmente cuestionable, engendrado desde el resentimiento y la violencia para engendrar más resentimiento y violencia?

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

La obra de Manjón alberga dos tendencias contrapuestas. De un lado, aparece una metodología que para algunos se presenta claramente *activa e innovadora*, pero del otro –y sin ser contradictoria–, se utiliza para contrarrestar los sistemas educativos del pasado –*la letra con sangre entra*– y, a la vez, para hacer frente al laicismo y liberalismo que surgía a finales del s. XIX en el entorno de la Escuela Nueva. En la obra educativa de Manjón, el uso de la educación física, los juegos y los

batallones infantiles tenían el único fin de formar militarmente a los futuros ciudadanos y adoctrinarlos en la unidad espiritual y nacional. Efectivamente, ante el «declive de la virilidad» que ponía en peligro la misma masculinidad de la nación española, Manjón propuso, como también proponía la ILE, *regenerar y masculinizar al hombre* (Vázquez y Cleminson, 2011, p. 173), pero poniendo en juego otros dispositivos de dominación ideológica muy distintos a los profesados por la ILE, como era negar la coeducación, la libertad de confesión, el pensamiento crítico y fomentar los batallones infantiles.

Manjón fue tendencioso con el juego de las *violencias simbólicas* que subyacen en todo acto educativo acorde a un plan premeditado, el alimentar el odio contra los herejes representados por el anticlericalismo, el antiespañolismo, el liberalismo *extranjero*, el socialismo, el anarquismo, la masonería... Inspirándonos en Adorno (1998), en el sistema educativo manjoniano subyacía la idealización delirante de un nacionalismo narcisista, el de una furia colectiva (que se consagrará con los fascismos europeos) lanzada a la caza del enemigo inventado. Manjón no educaba para la emancipación o el empoderamiento del oprimido y de la clase obrera, sino para hacer, en palabras de Walter Benjamin, una educación «de clase de los que aún no tienen clase», o lo que es lo mismo, una *pedagogía colonial*, «perturbando la fantasía y la imaginación de los niños, aspectos que no tienen cabida en la sociedad burguesa» (Ballester y Colom, 2015, p. 229).

Podemos concluir, por lo tanto, que el padre Manjón fue la figura más popular que en España encarnó la *Contrarreforma educativa* de principios del siglo XX y, además, alma doctrinal del nacionalcatolicismo. Así su sistema de enseñanza fue identificado circunstancialmente con una ideología católica-conservadora en el contexto de las primeras iniciativas de una renovación pedagógica de finales del siglo XIX e inicios del XX (Del Pozo, 2000). De todas formas, este postulado no tendría que ser tan taxativo al revisar críticamente la esencia integrista que rigen todos los principios de la doctrina manjoniana. Ciertamente es en este contexto de recreación pedagógica en donde se inventa y se institucionaliza una educación física escolar como uno de los instrumentos más eficaces para significar la intención más sobresaliente de la renovación pedagógica, como es la educación integral. Sobre esta evidencia, y como nos han hecho creer, conceptos como los de innovación, metodologías activas y el resurgimiento de la corporalidad, no se relacionan en ningún caso con valores como los de autonomía, moralidad o espíritu crítico. Por todo ello, subrayamos que más allá de innovaciones metodológicas y propuestas renovadoras, la intencionalidad de la enseñanza –independientemente de sus instrumentos o modos de actuar– es el factor más significativo para tener en cuenta en la educación. No obstante, la educación física que pretendía el padre Manjón no tenía nada de renovación sobre la educación tradicional de la época –disciplinaria, memorística y acrítica–, seguía siendo un dispositivo del poder del adulto, que traficaba con las subjetividades y las corporalidades de la infancia para usufructo del casticismo dominante que deseaba dominar y nacionalizar el país con *la espada y el crucifijo*.

Es clave, por lo tanto, entender la ideología del Padre Manjón y la trascendencia de su influencia en las primeras generaciones de maestros del franquismo. Concluimos así que Manjón no fue un innovador en la educación física, fue un patriótico-tradicionalista que mediante didácticas lúdicas y juegos o recreaciones corporales –hoy diríamos gamificadas– inculcó una doctrina *i-lícita*, pero acorde con los ideales del poder político, militar y religioso.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. Madrid: Siglo XXI.

- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Álvarez, J., y Palma, A. (2015). Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. *Participación Educativa*, 4(6), 73-79.
- Aubert, A., y Siles, G. (2009). Centenario de Ferrer Guardia: historia y sociología de la posibilidad. *Rase. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2), 13-31.
- Ballester, Ll., y Colom, A. J. (2015). *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Barbero-González, J. I. (2012). El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva Social. *Revista de Educación*, 359, 580-603.
- Blanco, R. (1925). *Teoría de la enseñanza. Didáctica y metodología pedagógicas*. Madrid: Tip. de la Rev. de Arch., Bibl. y Museos.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Boyd, C. (2001). El pasado escindido: La enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, 61(209), 859-878.
- Boyd, C. P. (1978). Els anarquistes i l'educació a Espanya (1868-1909). *Recerques: Història, economia, cultura*, 7, 57-81.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional: 1875-1975*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Brasó, J. (2015). Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps d'Educació*, 49, 135-163.
- Brasó, J. (2017). *El joc, un element clau per la història de la renovació pedagògica* [tesis doctoral]. Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Brasó, J., y García, J. (2018, en prensa). Semblances entre l'agoge lacedemònia i l'educació neoliberal actual. Reflexions per una educació crítica. *Temps d'Educació*, 55.
- Brasó, J., y Collell, X. (2016). El joc popular de la Xarranca. Estudi a través dels llibres i del folklore català. Possibles aplicacions en l'àmbit escolar. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 82-105. doi: <http://dx.doi.org/10.1344/reire2016.9.2926>.
- Brasó, J., y Torreadella, X. (2015). «El marro», un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44680.
- Brasó, J., y Torreadella, X. (2017). ¿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.
- Brenan, G. (1962). *El laberinto español*. París: Ruedo Ibérico.
- Burgos, I. (2009). De la Educación Física de Herbert Spencer, 1861. *Ágora para la Educación física y Deportes*, 10, 119-134.
- Cabezas, J. (1989). Manjón y Giner de los Ríos, los dos grandes de la moderna pedagogía española. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 83-99.
- Cabezas, J. A. (1962). Una visita de D. Miguel de Unamuno a las escuelas del Ave María de Granada. *Salmanticensis*, 9(1), 231-239.

- Cambeiro, J. A. (1997). *El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea*. [tesis no publicada]. Universidad de Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Campos, R. (1998). La teoría de la degeneración y la medicina social en España en el cambio de siglo. *Llull*, 21, 333-356.
- Canes, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 149-166. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.18008>.
- Capitán, A. (1980). *Los humanistas pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*. Granada: Universidad de Granada.
- Capitán, A. (2002). Humanismo pedagógico en la España contemporánea (1875-1951). *Revista Española de Pedagogía*, 223, 461-480.
- Castillejo, E. (2008). Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales de historia del franquismo (1936-1975). Madrid: UNED.
- Cervera, J. (1906). Transformación de la enseñanza militar en España. *Revista Técnica de Infantería y Caballería*, 2, 81-84; 1 de agosto, 3, 119-126.; 15 de agosto, 4, 161-165; 1 de septiembre, 5, 233-239.
- Climont, F. (1906). *Educación de los niños*. Barcelona: Sucesores de Manuel Soler.
- Cuesta, P. (1994). *La escuela en la restauración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- De Arce, V. (2003). Manjón y su obra. *Pulso: revista de educación*, 26, 71-84.
- De Riquer, B. (2001). *Escolta, Espanya: la cuestión catalana en la época liberal*. Madrid: Marcial Pons.
- De Unamuno, M. (1917). Juego Limpio. *Nuevo Mundo*, 6-7.
- Decref, J. (1913). *Congreso de educación física de París* (Memoria presentada a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas). Madrid: s.e.
- Del Pozo, M. del M. (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delgado, B. (coord.) (1994). *Historia de la educación en España y América. Volumen 3. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Durán, V., y Álvarez, P. (2018). La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalismo (1939-1950). *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 31, 59-88. doi: 10.2436/20.3009.01.202
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona. Península.
- Engels, F. (1996). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Madrid: Fundamentos.
- Esteruelas, A. (2009). Cent anys de pedagogia llibertària: el deixant de Francesc Ferrer i Guàrdia. *Temps d'Educació*, 37, 73-86.
- Fernández Ardavín, E. (director) (1943). *Forja de almas* [Cinta cinematográfica] España: Laissa (productores).

- Fernández Cruz, F. (2017). Pedagogía manjoniana: Colegio Ave María Varadero. UNES. *Universidad Escuela y Sociedad*, 2, 20-29.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo Veintiuno España Editores.
- Filho, L. (1933). *La Escuela Nueva*. Barcelona-Buenos Aires: Labor.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galera, A. D. (2015). Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares. *Cabás*, 13, 1-37.
- Gálvez, G. (1940). *Pedagogía Española, El Padre Manjón – Antología*. Madrid: Ed. Magisterio Español.
- García Hoz, V. (1989). El fundador de las Escuelas del Ave María. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 7-20.
- García-Fraguas, J. E. (1896). *Tratado racional de gimnástica y de los ejercicios y juegos corporales... t. III Pedagogía general educación física y juegos corporales*. Madrid: Casa editorial y Lib. de la Viuda de Hernando y C^ª.
- González Jiménez, A. (1963). *El juego en la pedagogía de Manjón*. Granada: C.E.P.P.A.M.
- González Rodríguez, E. (1988). *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Huertas, R. (1998). Niños degenerados: medicina mental y «regeneracionismo» en la España del cambio de siglo. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 18, 157-179.
- Huertas, R. (2009). Los niños de la «mala vida»: La patología del «golfo» en la España de entresiglos. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 10(4), 423-440.
- Iniesta, A. (1942). *Educación española, estudios históricos*. Madrid: Magisterio Español.
- Jensen, G. (2014). *Cultura militar española. Modernistas, tradicionales y liberales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Juliá, S. (2005). *Historia de las dos Españas*. Madrid: Taurus.
- Key, E. (1906). *El siglo de los niños*. Barcelona: Herrich y C^ª.
- Larroyo, F. (1961). La filosofía de la educación en Latinoamérica, hoy. *Dianoia: Anuario de Filosofía*, 7(7), 195-214.
- Laudó, X., y Vilanou, C. (2015). Educational discourse in Spain during the early Franco regime (1936-1943): toward a genealogy of doctrine and concepts. *Paedagogica Historica*, 51, 434-454. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2015.1046889>.
- Lázaro, L. M. (1979). Apuntes sobre los batallones escolares, un caso concreto: el Batallón infantil de la niñez escolar de Valencia. *Comunicacions de les III Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans* (pp. 115-120) Girona: Grafis/Sant.
- Lázaro, L. M. (1983). *Crisis del 98 y regeneracionismo conservador. Los Batallones escolares en Valencia, 1904-1910*. Valencia: Ediciones Rubio Esteban.
- Lázaro, L. M. (2012). Con Barrabás o con Cristo. El acoso a la escuela laica en España, 1880-1910. *Historia de la Educación*, 31, 209-230.

- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica Sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Lerena, C. (1991). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Locke, J. (1986). *Pensamiento sobre educación*. Madrid: Akal.
- López Bausela, J. R. (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid: UNED.
- López Bausela, J. R. (2017). *La escuela azul de la falange española de las J.O.N.S. Un proyecto fascista desmantelado por implosión*. Madrid: Dykinson.
- Lozano, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- Maestro [Salazar Castro, Luis] (1924). *Apuntes para una bibliografía de Andrés Manjón, por un Maestro*. Granada: Imp. Escuelas del Ave-María.
- Maestro [Salazar Castro, Luis] (1926). *Vida de don Andrés Manjón y Manjón, por un maestro de dichas escuelas*. Granada: Tip. Lit. de Paulino V. Traveset.
- Manjón, A. (1892). *Memoria de las Escuelas del Camino del Sacro Monte o Colegio del Ave-María, 1889-1892*. Granada: Imp. de José López Guevara.
- Manjón, A. (1895). *Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro Monte o Colegio del Ave-María*. Granada: Imp. Indalecio Ventura.
- Manjón, A. (1897). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada* (2ª ed.). Granada: Imp. y Lib. de José de Guevara.
- Manjón, A. (1900). *El pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del Camino del Sacro-Monte de*. Granada: Imp. de las Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1901). *El pensamiento del Ave-María. 2ª parte. El mismo pensamiento mirado del revés*. Granada: Imp. Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1907). *Hojas educadoras del Ave-María. Educar es completar hombres*. Granada: Imp. Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1910). *Las escuelas laicas*. Barcelona: Herederos de Juan Gili.
- Manjón, A. (1915). *El maestro mirando hacia dentro*. Madrid: Tip. de la Revista de Arch., Bibl. y Museos.
- Manjón, A. (1925). *El maestro mirando hacia fuera. Primera parte*. Granada: Patronato de las Escuelas Ave-María.
- Manjón, A. (1946a). *El catequista. Hojas meramente catequistas del Ave-María*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1946b). *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave-María*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1947). *Tratado de educación: hojas educadoras y coeducadoras*. Madrid: Patronato de las Escuelas Ave-María.
- Manjón, A. (1948). *El pensamiento del Ave-María. Modos de Enseñar*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave María.
- Manjón, A. (1949). *El maestro mirando hacia fuera. Primera parte*. Madrid: Patronato de las Escuelas Ave-María.

- Manjón, A. (2009). *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando* (Edición e introducción de Andrés Palma Valenzuela y José Medina Ocaña). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marín, R. (1979). *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Madrid: Paraninfo.
- Martínez Navarro, A. (1986). El Ave María: La Educación Física en la escuela católica popular española a finales del siglo XIX y comienzos del XX. *Actas IV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 145-154). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Masjuan, E. (2000). *La ecología humana en el anarquismo ibérico: Urbanismo «orgánico» o ecológico, neomaltusianismo y naturismo social*. Barcelona: Icaria.
- Mayordomo, A. (2000). Regenerar la sociedad, construir el patriotismo o la ciudadanía: Educación y socialización política en la España del siglo XX. *Encounters on Education*, 1, 49-80.
- Moliner, A. (2001). Félix Sardá y Salvany, escritor y propagandista católico. *Hispania sacra*, 53(107), 91-109.
- Moliner, A. (2011). Clericalismo y anticlericalismo en la España contemporánea. *História: Questões & Debates*, 55(2), 59-82.
- Montero, J. (1989). Condiciones pedagógicas de una buena educación. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 21-38.
- Moreno J. (1959). *El padre Manjón y la educación integral*. Granada: C.E.P.P.A.M.
- Moreno, C. (2010). La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María. *Cabás*, 4. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria?start=6>.
- Morgan, L. (1946). *La sociedad primitiva*. Buenos Aires: Lautaro.
- Moroco, J. M. (2015). Unamuno y las pedagogías vigentes en España a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33, 1-13.
- Mosse, G. L. (2016). *Soldados Caídos. La transformación de la memoria de las guerras mundiales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Otero, E. (2005). Jugar a soldados y educar para la paz. Un análisis en perspectiva histórica. En P. Dávila y L. M. Naya (coord.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones I.XIII Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 430-440). Donostia: Erein.
- Otero, E. (2010). Children's literature in wartime: the magazine «Los Niños» (1870-1877). *History of Education & Children's Literature*, 5(1), 210-237.
- Palma, A. (2010a). Maestros del pueblo para el pueblo. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 57-71.
- Palma, A. (2010b). *Pedagogía manjoniana: itinerario educativo propuesto por Andrés Manjón a las Escuelas del Ave María*. Granada: CEPAM.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.
- Pradera, J. (2014). *La mitología falangista (1933 a 1936)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Prellezo, J. M. (1973). *Diario del padre Manjón (1895-1905)*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

- Prelezo, J. M. (1989). Don Andrés Manjón. Acotaciones sobre algunos temas pedagógicos. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 39-54.
- Reimer, E. (1986). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia educativa*. Barcelona: Labor.
- Renes, A. (1922). *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave-María de Granada*. Sevilla: Escuelas Profesionales Salesianas de Artes y Oficios.
- Rostand, V. (1989). D. Andrés Manjón y D. Miguel de Unamuno. Relaciones. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 101-106.
- Ruiz Amado, R. (1924). *Enciclopedia manual de Pedagogía y ciencias auxiliares*. Barcelona: Lib. Religiosa.
- Ruiz-Alberdi, C. (2014). Las virtudes en el proyecto educativo del padre Manjón. *Comunicación y Hombre*, 9, 81-93.
- Sánchez Pascua, F. (1994). *La obra socio-educativa de Ezequiel Fernández Santana*. Badajoz: Universitas Editorial.
- Solà, P. (1978). *Francesc Ferrer i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.
- Solana, E. (1940a). *Curso completo de pedagogía (cuarta parte) Compendio de Historia de la Pedagogía*. Madrid: Ed. «Escuela Española».
- Solana, E. (1940b). *Don Andrés Manjón. Sus obras y doctrinas pedagógicas*. Madrid: Magisterio Español.
- Torreadella, X. (2013). Cuerpos abandonados y rescatados: La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX. *Cabás*, 10, 11-28. Recuperado el 3 de mayo de 2017 de: <http://revista.muesca.es/articulos10/287-cuerpos-abandonados-y-rescatados-la-educacion-fisica-en-los-orfanatos-espanoles-del-siglo-xix>
- Torreadella, X. (2014a). La educación física comparada en España (1806-1936). *Historia Social y de la Educación*, 3(1), 25-53. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/hse.2014.02>.
- Torreadella, X. (2014b). 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. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.434>.
- Torreadella, X. (2014c). Los apóstoles de la educación física. Trece semblanzas profesionales en la educación física española contemporánea. *Revista Española de Educación Física*, 406, 57-76.
- Torreadella, X. (2015). Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931). ODEP. *Revista Observatorio del Deporte*, 1(1), 32-70.
- Torreadella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educación*, 52(1), 169-191. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.756>.
- Torreadella, X. (2016). La bibliografía gimnástica y deportiva de la educación física en el ejército español (1808-1919). Textos en contexto social. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 5(9), 173-192.
- Torreadella-Flix, X. (2017). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1-41. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>

- 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: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2393>
- Torrebadella, X., y Brasó, J. (2017). Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del siglo XX. Las escuelas catalanas del distrito VI. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17(2), 135-174. doi: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v17n2.915>
- Turin, Y. (1967). *La educación y la escuela en España, de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vázquez, F., y Cleminson, R. (2011). *Los invisibles. Una historia de la homosexualidad masculina en España, 1850-1939*. Granada: Comares.
- Vázquez, J. (2011). *Pedagogía Deportiva. Edición comentada de la Pedagogía Deportiva de Ezequiel Fernández Santana*. Badajoz: A. de Lamo.
- Vélez, F. de (1940). *Manjón fundador del Ave María*. Madrid: Ray Fe.
- Vicente-Pedraz, M., y Brozas-Polo, M. P. (2017). El triunfo de la regularidad: gimnasia higiénica contra acrobacia en la configuración física escolar en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista Brasileira do Sporte*, 39(1), 49-55.
- Vicente, M., y Brozas, M. P. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(48), 6-16.
- Villalba, R. (1938). *Nociones teóricas para la educación física*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao, A. (2005). Tiempos familiares, Tiempos escolares (Trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX). *Historia da Educação*, 17, 35-50.