

TESI DOCTORAL

Gènere, cos i esport: un paisatge pedagògic dels trànsits estètics contemporanis

Raquel Cercós i Raichs



TESI DOCTORAL

Gènere, cos i esport: un paisatge pedagògic dels trànsits estètics contemporanis

Raquel Cercós i Raichs

Directora de tesi: Eulàlia Collelldemont Pujadas

Programa de doctorat: Intervenció i Innovació Educatives

2024

Imatge de portada: Clare Speight - Tom Brown - 07 - Rugby School from Island. Arxiu de Rugby School. <https://rugbyschoolarchives.co.uk/>.

ÍNDEX

1. Gènere, cos i esport: un paisatge pedagògic dels trànsits estètics contemporanis.....	7
2. De la finalitat sentida, les preguntes que bateguen i dels objectius encarnats	18
3. De les qüestions que conformen itineraris paisatgístics	23
4. Dels conceptes que configuren paisatges	29
4.1 Els paisatges del gènere	30
4.2 Els paisatges del cos	39
4.3 Els paisatges de l'esport	44
5. Compilació d'articles	50
5.1 Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra	51
5.2 Pere Vergés Farrés (1896-1970): un pedagog de la competició ludicoesportiva	72
5.3 El Proyecto Falangista de un «Estado Deportivo». De la Ideología totalitaria al olimpismo a través de las imágenes del No-Do (1943-1961)	83
5.4 Leni Riefenstahl: No es propaganda... sólo mostré lo que estaba ocurriendo	139
6. El paisatge configurat: construint ponts entre l'experiència de la recerca i la docència	173
6.1 Sobre itineràncies paisatgístiques.....	174
7. Referències bibliogràfiques	183

Agraïments:

Als meus pares, per confiar en mi i donar-me espai per créixer.

A l'Aina, per omplir-me el cor de joia.

Al Dídac, un esportista de soca-rel que expressa la seva estimació amb exquisideses culinàries.

A la Karina, per la seva amicitat, comprensió i ajuda en moments difícils i també per les bones estones passades rient i gaudint de les coses petites.

A l'Antònia, l'Anna, la Ivonne, la Ruth per l'amicitat i per la seva paciència en escoltar els meus "desvarios" parlant de la tesi.

Al Conrad, a la Isabel, al Jordi Garcia i al Jordi Brasó, per la seva generositat i per compartir la passió per la Història de l'Educació i la Pedagogia.

A l'Antonieta, un exemple de dona.

A la Núria, la Pilar, l'Anna i en Pep, per acollir-me a la plana i fer-me sentir com a casa.

A l'Àngel Moreu, per donar-me l'oportunitat de llegir autores apassionants, de pensar i sentir la Pedagogia i d'escriure cada vegada millor.

Al Xènius per estar, per la seva companyia suau.

Als alumnes del grau de Pedagogia de la UB i de mestre a la Universitat de Vic, per impulsar-me a buscar-me. Buscar per explicar, per projectar un pensament encarnat en mètode.

A la Itxaso, la Montse i en Paolo per acceptar formar part d'aquest viatge.

A l'arxiu de Rugby per oferir-me la possibilitat de viatjar a través de la mirada gràcies a les seves fotografies, dibuixos i mapes d'un temps i un lloc que han esdevingut únics.

Als companys i companyes de la biblioteca del Campus Mundet i del Campus Miramarges per la seva amabilitat i ajuda. Totes han possibilitat que aquest espai de cultura esdevingui paisatge.

Al col·lectiu de persones i institucions que, de manera pública i amb vocació de servei, comparteixen saber i cultura. Agrair la feina dels professionals dels arxius, dels fons de revistes antigues o de les filmoteques.

I molt especialment a l'Eulàlia, la directora d'aquesta tesi, per la cura, per guiar-me cap a les clarianes del bosc i donar-me l'oportunitat d'endinsar-me amb una altra sensibilitat en els paisatges inhòspits de la Pedagogia.

A totes i tots vosaltres, gràcies!

1. Gènere, cos i esport:
un paisatge pedagògic
dels trànsits estètics contemporanis

1. Gènere, cos i esport: un paisatge pedagògic dels trànsits estètics contemporanis

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño, continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.

Paulo Freire a Pedagogía de la autonomía

Presentació, composició de la tesi i contextualització de la recerca

La present tesi doctoral es conforma a partir d'un compendi de publicacions segons es preveu en la normativa aprovada pel Consell de Govern de la UVIC-UCC el 7 de juny de 2016, modificada pel Consell de Govern de la UVIC-UCC el 21 de febrer de 2017, el 5 de desembre de 2017, el 7 de maig de 2019 i el 8 de juliol de 2020. La recerca està inscrita a la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya al programa de Doctorat en Innovació i Intervenció Educatives i compta amb la direcció de la Doctora Eulàlia Collelldemont i Pujadas.

Una tesi que es pregunta sobre la possibilitat de dibuixar un paisatge de relacions entre l'educació i la cultura com modeladors d'identitats de gènere partint de l'estudi de fonts

històriques. És així, com partint d'una finalitat sentida, d'una intuïció gairebé tel·lúrica que es desplega aquest paisatge, que es comença a perfilar aquesta tesi. Perquè tot començà amb una intuïció estranya, una intuïció que sap que mai podrà assaborir la victòria. Un a priori que, des dels estudis humanistes, socials i feministes, invoca a plantejar la impossibilitat d'accedir a la contemplació de sentits últims i veritats transcendents. Per aquesta raó emergeix la necessitat sentida de conformar aquesta tesi partint d'una narració coherent. Coherent segons els codis de l'Acadèmia, coherent amb una mateixa, coherent amb qui t'està llegint.

Entendre una tesi com a paisatge té a veure amb la voluntat d'oferir el resultat d'una conversa sempre inacabada amb els d'ahir, els d'avui i dels que vindran. És el resultat de vagabundejar, de perdre's per idees a vegades mal trenades i conceptes malentesos, és assumir el límits, els prejudicis i deixar-se commoure. És un exercici del pensar i del sentir que s'expressa aquí de manera literària i que intenta plasmar les vivències, pensaments i valors d'aquells i aquelles que em precediren, fills i filles d'un passat intraduïble a paper.

Pensar aquest escrit com a paisatge també té a veure amb els jocs de mirades. La vessant estètica del gènere, en les seves configuracions i desplegaments corporals, obliga a treballar partint de fonts que s'expressen en molts llenguatges: visual, geogràfic, literari, jurídic, pedagògic. Fonts que representen un paisatge de relacions, fonts que s'expliquen i són determinades pel propi paisatge, un paisatge que ja és símbol; penso ara en les fotografies de nois i noies de l'escola del Mar saltant a la platja de la Barceloneta o les inquietants imatges en moviment dels cossos sincronitzats, actuant com un del sol en un estadi ple a vessar durant la inauguració dels Jocs Olímpics de Berlín del 36.

Endinsar-se en les qüestions relatives al gènere i voler dibuixar el seu paisatge té a veure, també, en la necessitat de delimitar, de marcar aquells territoris a transitar, acotar per entendre. I acotem amb el territori, acotem el temps, acotem els conceptes. El nostre paisatge, doncs, s'estén pel territori Europeu, un paisatge que expressa, de manera sincrònica i diacrònica, l'esdevenir d'un segle i de les seves fronteres. Un paisatge que està fet també de conceptes, conceptes generatius i relacionals com ara cos, esport i gènere.

D'aquí la sobrevinguda pregunta sobre el límits de la nostra recerca al voler abordar una història del subjecte però partint de la idea d'un subjecte subjectat (Butler, 2001; Cercós i Rivas, 2018). Subjectada per un poder coercitiu i generatiu i, ahora, un poder que «no será solamente algo a lo que nos resistimos sino también, y de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos» (Butler, 2001: p.12).

Aquest fet implica un constant recol·locar-se. Pel que fa a la investigació (sempre entesa com a formativa) ens porta a replantejar-nos sobre les possibilitats d'encarnar allò investigat, de plantejar-se noves maneres d'entendre com mirem i educar la nostra mirada, vol dir en definitiva, repensar-(se) en les maneres pròpies i alienes d'analitzar un passat sempre inaprehensible. En definitiva, oferir una història que sigui coherent i que estigui atenta als batecs de vida dels qui ens han precedit i que han quedat en la nostra memòria col·lectiva en imatges i paraules. Una història que, amb cura, intenta aportar una nova trama de sentit que expliqui el nostre jo en el món, el nostre nosaltres i el perquè del altres.

Recol·locacions que també passen per ser conscient que, com a dona i investigadora, estic subjectada pel sistema sexe-gènere, subjectada pels altres, per jocs de forces que ens subjecten però que també ens alliberen. Com a investigadora, reconec que soc producte de la història i investigo a través de la història. Investigo persones de carn i ossos, unes properes, les altres llunyanes. Persones que han modelat entorns, transformat el seus territoris en clau de justícia i equitat vers la diversitat de gènere, però que alhora encara romanen subjectats a discursos essencialistes d'entendre el cos i les expressions de gènere i que condueixen a unes pràctiques que no s'ajusten a dret. Reflexions que parteixen d'un present, d'una realitat factible (patriarcat) que m'invoca a entendre'm des de la història.

Sabent-me subjectada, sentint-me subjectada al meu temps i als meus paisatges; un arrelament que em permet regar de sentit les paraules, paraules dels altres, paraules de tots, paraules d'uns pocs. Paraules que com la de Paisatge em serveix per abordar aquest embull de sentit que és la Història.

Com indicàvem en el capítol de Paisatges *excel·lars* «el paisatge és una forma vivent que ens parla —des de diferents llenguatges (narratiu, figuratiu, geogràfic i artístic)— del sentit de l'experiència del món, de l'home i la dona, de les vides d'aquells i aquelles que ens han precedit» (Cercós, Collelldemont, 2024). Experiències íntimes, personals i col·lectives sempre travessades pel temps i arrelades en un espai concret. És partint d'aquesta idea que podem comprendre que el paisatge fusiona temporalitat, individualitat, col·lectivitat i localització. Deia José Palós a Paisatges quotidians:

Definicions de paisatge en tenim moltes però no és el lloc per a entrar en elles. El Conveni Europeu del Paisatge (2000) es refereix a ell com qualsevol part d'un territori, tal com el percep la població i que és resultat de l'acció i interacció de factors naturals i humans. És una realitat física, una realitat percebuda i un recurs que com a producte social i cultural sintetitza història, experiències i ens mostra simbologies que expressen idees i concepcions de la societat. Crec que

era Milton Santos que deia que un paisatge és més que un espai físic, més que un espai social i més que un espai econòmic, perquè el paisatge, com a producte social, a més conté materialitat, conté vida, acció, interacció, subjectivitat i existencialitat (<https://www.senderi.org> › articles, 2022).

En conseqüència, és possible rastrejar per l'espai i el temps els diferents prototips de masculinitat i feminitat i abordar els conceptes, discursos i narratives que els conformen així com les pràctiques educatives que se'n desprenen. Aquest és, doncs, un estudi que intenta explorar nous punts d'aproximació a les problemàtiques actuals relacionades amb el cos, el sexisme, l'homofòbia o la coeducació en les nostres institucions educatives i socials sempre arrelades en la història dels conceptes. Perquè del que es tracta és de poder oferir una història viva, una història que també doni comptes dels aspectes estètics del gènere, del cos, de l'esport i de l'educació a través d'un exercici del sentir i del pensar estètic i polític. Una voluntat de fer una proposta teòrica i històrica que, partint del paisatge com a eix vertebrador, sigui capaç de modular una trama de sentit que de manera literària i visual, pugui arribar a «dibuixar la fisonomia a les xifres dels anys» (Benjamin, 2005: p.478).

Un paisatge que, entès com a cronotopia (Batjin, 1989), ha d'aportar informacions de diferents períodes històrics, en el nostre cas la major part dels articles que componen el compendi que es presenta se situen durant la primera meitat del segle XX. Com ja he apuntat en línies anteriors, aquest és un paisatge que engloba diferents localitzacions del territori europeu com Catalunya, l'Estat espanyol o Alemanya, entre altres punts d'ubicació. Aquest ha estat, doncs, un viatge d'exploració a través del temps i de l'espai que compta amb diferents aturades que han pres forma de capítols i d'articles. I cert és que aquest és un viatge iniciat ja fa molt de temps. El mapa conceptual de les diferents propostes pedagògiques presentat en el manual de *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas* (2018) ja ho il·lustra, com també el treball realitzat sobre les barraques de Barcelona analitzades a *Images That Portray, Challenge, and Refuse: Visual Content and Education in Francoist Spain, 1939–1975* (2021).

I no puc deixar d'inserir aquí, aquells mapes creats al 2022 i al 2023 quan assajava a la comissió de doctorat formada per la Dra. Itxaso Tellado, i Dr. Miquel Pujol i la Dra. Eulàlia Collelldemont aquesta voluntat d'aproximació al coneixement pedagògic des d'una perspectiva paisatgística.

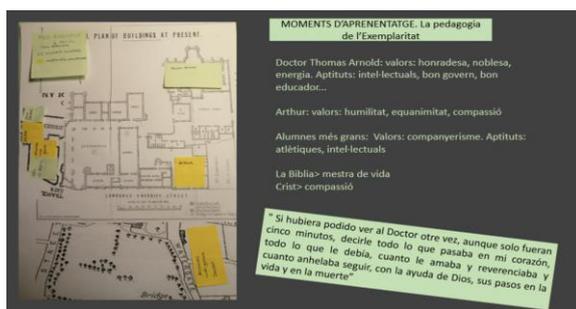


Figura 1: Elaboració pròpia a partir de les diapositives de presentació del treball de tesi, 2023

En relació a les publicacions que constitueixen aquesta tesi, s'han seleccionat aquells articles de revistes pedagògiques que s'ajusten als criteris establerts en la normativa esmentada. Uns treballs escrits amb coautoria amb companys, companyes del departament de Teoria i Història de l'Educació i que formen part, com jo mateixa, del Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS) de la Universitat de Barcelona.

Crec que és rellevant esmentar que la realització d'aquests estudis ha significat un enriquiment personal i professional, una experiència formativa que ha implicat engolir paraules, imatges i pensaments aliens, tamisar-les per la meua sensibilitat i el meu senderi, donant-les-hi sentit des del meu sentit, perquè com resa l'escriptor senegalès Ngugi wa Thiong'o:

(...) la feina de creació literària, no és el resultat d'un geni individual, sinó el resultat d'un esforç col·lectiu. Hi ha tantes contribucions rere la formació d'una imatge en si, d'una idea, d'una línia argumental i, fins i tot, a vegades, de l'estructura formal. Les mateixes paraules que fem servir són el producte d'una història col·lectiva (2017: p. 17).

Amb el Jordi Brasó compartim l'interès per l'esport i les influències de Thomas Arnold a Catalunya, de fet vaig tenir l'oportunitat de realitzar una recensió publicada l'any 2017 a la Revista Historia de la Educación de la Universitat de Salamanca del facsímil *Del Diari de Vilamar*

de 1922 que el professor Brasó va publicar i prorrogar¹. Amb el mateix autor també vam coordinar el Monogràfic «Filosofia de l'educació cinquanta anys després del Maig del 68»² del número 56 de la revista Temps d'Educació de la Universitat de Barcelona l'any 2019 i que em va obrir la possibilitat de repensar tota la qüestió postmoderna. També vam treballar plegats en la realització de l'article del 2019 titulat «Pere Vergés Farrés (1896-1970): A Pedagogue of Leisure-Sport Competitions» a la revista bilingüe en anglès i castellà Apunts. Educación Física y Deportes i que forma part d'aquesta tesi. Aquest és doncs, el primer article dels que conformen el paisatge. Ens hi detindrem més endavant, però és clar que respon a la pregunta pel subsòl del paisatge que anem creant.

Amb la Isabel Vilafranca com a investigadora principal i amb el Jordi Garcia vam treballar plegats en el projecte Recercaixa (2015) Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea. Cent anys després de la gran guerra, entre el passat i el futur³. Un projecte que ens va enriquir a tots plegats al considerar Europa com una via pedagògica i que va unir els nostres interessos culturals, estètics i polítics tot possibilitant la publicació de l'article al 2018 «Los padres Pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la reconstrucción europea, cien años después de la Gran Guerra» a la Revista Española de Pedagogía. Un article que també es publicà la seva versió anglesa. Els relleus del paisatge, conseqüentment, s'anaven delineant.

Afegir que el projecte Recercaixa, també em va donar l'oportunitat de col·laborar amb la professora Vilafranca en la coordinació del llibre *Ciudades pedagógicas europeas: hacia una cartografía educativa* publicada per d'Edicions de la Universitat de Barcelona l'any 2021 i que vaig tenir el goig de participar en la presentació del mateix en un escrit titulat «Presentación. Pensar es dibujar»⁴ una idea que resumeix l'ideal estètic que sempre m'ha acompanyat i que es remunta als meus primers anys com a becària del Departament de Teoria i Història de l'Educació i que gràcies al professor Àngel C. Moreu va agafar una nova volada al descobrir-me

¹ Cercós, R. (2017). Brasó Rius, Jordi: Diari de Vilamar. Facsímil de l'edició de 1922, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2017, 68 pp. Historia De La Educación, 36, 426-429. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/18101>

² Cercós, R.; Brasó, J. (2019). Filosofia de l'educació cinquanta anys després del Maig del 68. *Temps d'Educació*, 56, (pp. 7-16). Universitat de Barcelona.

³ Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea. Cent anys després de la Gran Guerra RecerCaixa convocatòria 2015 de l'àmbit d'Humanitats. RecerCaixa, programa de l'Obra Social "la Caixa" amb la col·laboració de l'ACUP (Associació Catalana d'Universitats Públiques) 2015ACUP 00073. (2016-2018).

⁴ Vilafranca, I.; Cercós, R. (2021). Presentación. Pensar es dibujar. A Vilafranca, I. I Cercós, R. (Coords.) *Ciudades pedagógicas europeas: hacia una cartografía educativa* (pp. 9-33). Universitat de Barcelona.

la figura de Maria Zambrano i la seva raó poètica. Un concepte que s'ha encarnat en la meua persona i que no ha deixat d'interpel·lar-me en la meua manera de copsar el món i la d'abordar la recerca en història de l'educació. Recuperar la brúixola de la cartografia, creada molt abans de l'inici formal d'aquesta tesi era, doncs una de les experiències de coneixement que aquesta recerca em va aportar i que ha tingut continuïtat tant per les publicacions sobre la temàtica com per la seva aplicació a la docència de l'assignatura de Pensament Pedagògic, una assignatura de nou crèdits del segon any de Pedagogia a la UB.

Fent un salt cap al passat, jugant amb la temporalitat per situar-se en un record que ens expliqui. Un record que em porta a la meua pròpia vivència com a estudiant de la llicenciatura de Pedagogia, i el fet que algunes de les persones amb les quals he compartit l'autoria dels articles han estat professores i professors meus al llarg de la carrera i del Màster.

Recordo, per exemple, la il·lusió en acceptar una proposta. Escriure un article per la revista Temps d'Educació. Gràcies a l'Àngel i al Conrad vaig gaudir d'un estiu estudiant, un anar i venir a la Biblioteca de la Central, un buscar i perdre's per la Facultat de filosofia del Raval. Sent encara una estudiant de la llicenciatura, concretament l'any 2007, va ser publicat «Les Pedagogies de la Masculinitat. Thomas Arnold i el Muscular Christianity». Va ser des d'ahelores que m'interessà la formació del gentleman victorià. Va ser des d'aleshores que l'estudi del gènere, el cos i l'esport no ha deixat d'interpel·lar-me. Un article, el primer, que es fruit de tots, doncs va sorgir d'un treball realitzat a l'assignatura Història de l'educació física i de l'esport impartida pel professor Vilanou i va comptar amb el guiatge i suport de l'Àngel Moreu.

Per últim, i en el marc d'un altre projecte titulat «Análisis de las representaciones de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo»⁵ de la Universitat de Vic i de la mà de la qui és la directora d'aquesta tesi, l'Eulàlia Collelldemont i que va ser la investigadora principal, se'm va oferir la possibilitat de coordinar juntament amb en Conrad Vilanou i la Núria Padrós el monogràfic de la Revista Historia y Memoria de la Educación, número 16 de 2022 que versava sobre la representació de l'educació en els documentals produïts en els totalitarismes europeus. És en aquest monogràfic on torno a treballar amb en Jordi Garcia i amb en Conrad Vilanou en els articles «El proyecto falangista de un 'Estado deportivo': De la ideología totalitaria al olimpismo a través de las imágenes del NO-DO (1943-1961)» i ara només amb el professor

⁵ Análisis de las representaciones de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo. Ayudas a proyectos de I+D correspondientes al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, subprograma estatal de generación del conocimiento Ministerio de Economía y Competitividad. (R + D+ I, 2018-2019).

Vilanou amb un estudi sobre la figura de Leni Riefenstahl amb el títol «Leni Riefenstahl: no es propaganda... sólo mostré lo que estaba ocurriendo» que també s'ha inclòs en aquesta compilació.

No cal dir que el professor i catedràtic d'Història de l'Educació Conrad Vilanou es mereix aquí que li dediqui unes línies, doncs no només perquè ha format una escola, de la qual sento que en formo part i que parteix d'una tradició que recull els postulats de Dilthey amb les Ciències de l'Esperit, l'Heremènèutica i la Història Conceptual, sinó perquè gràcies a la seva escolta i cura vers els altres, al seu pensament oceànic, a la seva capacitat per copsar els signes dels temps, m'ha donat l'oportunitat d'emprendre un viatge apassionant que tingué com a primer destí l'Anglaterra victoriana i les reformes de Thomas Arnold a l'escola de Rugby. Els oceans, mars i rius del paisatge doncs, es redibuixen una i altra vegada. A cada trobada una nova riera emergeix, tot creant illes i riberes.

Per tant, i si continuem amb la metàfora del paisatge, aquesta tesi es pot considerar com una forma que es crea i recrea constantment a partir dels elements que la componen i, també, dels que hi anem introduint o que per atzar hi apareixen. I si una tesi doctoral pot ser llegida des del paisatge és perquè porta implícita la idea d'un temps i un espai viscut, d'un trajecte, un camí vital que ha representat un veritable procés formatiu i que ha comportat passar per diferents processos i vivències. Entre elles destaco el fet que vaig haver de deixar enrere un primer projecte de tesi que va començar a la Universitat de Barcelona, concretament en el programa de Doctorat Educació per la ciutadania i en valors titulat «Les pedagogies de la masculinitat: L'ideal del gentleman (Una aproximació a la genealogia del gènere dels segles XIX-XX)» i que comptava amb l'Àngel Moreu com a director.

Més tard, i ja a la Universitat de Vic i amb la direcció de l'Eulàlia Collelldemont vaig continuar desenvolupant aquesta temàtica centrada en el gènere, el cos i l'educació a l'època victoriana, però em vaig centrar en l'anàlisi cartogràfica d'una novel·la de formació, parlem de *Tom Brown's School days* de Thomas Hughes escrita el 1857 i que va significar tot un referent per la pedagogia esportiva i per la redefinició de l'ideal del gentleman victorià, ja fos pel que ell va escriure, com per l'extensa recepció que l'obra va tenir, així com per la referència continuada en els estudis sobre pedagogia esportiva⁶.

⁶ Respecte als estudis sobre la Pedagogia esportiva a l'Anglaterra Victoriana on es fa referència a la novel·la de formació podem citar els següents: Almeida, A. (2003) «Les Public Schools i la reforma de Thomas Arnold (1828-1842)» Temps d'Educació (Barcelona, Universitat de Barcelona), 27, pp. 305-327.;

Amb una mirada retrospectiva podem veure que aquestes desviacions en el trajecte mai han trencat, però, el fil conductor que és l'estudi del gènere, el cos i l'esport com a dispositius culturals generadors d'identitats, juntament amb l'interès per copsar els trànsits estètics contemporanis, temes que han estat eixos de diferents recerques. A més a més, aquestes són unes temàtiques que tampoc es poden deslligar de la meua tasca com a docent a la Universitat de Barcelona. Al grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona porto anys impartint i compartint amb el Conrad Vilanou l'assignatura de Pensament Pedagògic i Social, la de Política de l'Educació i l'optativa de Corporalitats i Pedagogia; assignatures que, d'una manera o altra, aborden les temàtiques plantejades en aquesta tesi com ara bé els feminismes i l'educació, l'Olimpisme, els règims totalitaris amb el franquisme i el nazisme com a temàtiques centrals, les polítiques i organismes supranacionals (en el cas de Política), o aspectes relacionats amb el cos simbòlic o la sexualitat a Corporalitats. De la mateixa manera, i ja a la Universitat de Vic destaco l'assignatura d'Evolució de l'Educació contemporània en els graus de mestre d'infantil, primària i doble grau on l'aproximació a la realitat catalana m'ha fet visitar constantment la pedagogia de Pere Vergés, o l'educació franquista per posar algun exemple.

M'agradaria aquí destacar el pes que tenen en aquest estudi compendi els règims totalitaris. Una casualitat, potser, però el cert és que hi ha una preocupació o interès que batega en els grups de Vic i Barcelona. I és que no volem deixar d'estar consternades. Des de la pedagogia no podem deixar de recordar tota la càrrega de significat de les paraules d'Adorno quan ens invoca a que Auschwitz no es repeteixi. Recordar paraules, evocar imatges, sentir-les per activar processos del pensar i l'actuar si més no per fer un món un xic més comprensible, més habitable. Lluny de la barbàrie.

Què incòmode resulta visionar aquells paratges idíl·lics on s'assentaven els campaments de les joventuts hitlerianes. Veure imatges plenes de símbols que evoquen l'horror implica patir un munt de sotragades, implica estar alerta, mai sentir-se a gust. Vol dir considerar ja a priori aquests territoris com a inhòspits. Una bona navegació per aquestes terres inhòspites és restar amatent a les pròpies incomoditats, a les incoherències discursives i estètiques (pròpies i alienes) com també a les seves continuïtats.

Vilanou, C. (2006) «Olimpisme i Pedagogia», a Pujadas, X. Catalunya i l'Olimpisme. Esport, identitat i Jocs Olímpics (1896-2006). Barcelona, Comité Olímpic de Catalunya, pp. 137-154.; Neddman, F. (2004) «Constructing masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828-1842): Gender, educational policy and school life in an early-victorian Public Schools». Gender and Education (Routledge), 16 (3), pp. 303-326.

Del tot l'esmentat fins aquest moment, es pot entendre que, si bé els continguts dels treballs que conformen la tesi difereixen en les temàtiques estudiades, en els contextos analitzats i en els estils i objectius de l'escriptura doncs s'adapten al tipus de publicació, també és cert que tots plegats constitueixen un paisatge de relacions entre l'educació i la cultura com a dispositius de producció d'identitats de gènere. De la mateixa manera m'agradaria destacar que s'ha respectat l'estil i el format original de cadascuna de les publicacions en la llengua, l'estructura, el sistema de citacions i notes a peu de pàgina i les referències bibliogràfiques.

2. De la finalitat sentida,
les preguntes que bateguen
i dels objectius encarnats.

2. De la finalitat sentida, les preguntes que bateguen i dels objectius encarnats.

Viaje mítico.

Antes de que la injusticia y la responsabilidad se volvieran demasiado nítidas, y estridentes, los Viajes míticos se hacían a lugares situados fuera de la historia. Al infierno, por ejemplo. Al país de los muertos.

Ahora esos Viajes se hallan totalmente circunscritos por la historia. Viajes míticos a lugares consagrados por la historia de pueblos auténticos, y por la historia personal de cada cual.

El resultado es, inevitablemente, literatura. Literatura más que conocimiento.

El viaje como acumulación. El colonialismo del alma, de cualquier alma, por muy bienintencionada que sea.

-Por muy casta que sea, por muy propensa a la bondad que sea.

En la frontera, entre la literatura y el conocimiento, la orquesta del alma prorrumpe en una fuga sonora. El viajero vacila, tiembla. Tartamudea.

Susan Sontag, Proyecto para un viaje a China, 2022

Sempre vacil·lant, sempre viatjant, entre territoris inhòspits i paisatges. Endinsar-me en tot allò referent al gènere, el cos i l'esport, ha comportat nodrir-me del reguitzell d'estudis que han anat a parar a les meves mans, de forma intencional o fortuïta. D'aquests, m'agradaria destacar els

que tenen a veure amb els postulats feministes. Lectures encarnades que han suposat, com ja s'ha perfilat anteriorment, una sèrie de recol·locacions tan a nivell vivencial com epistemològic. I és que, com a investigadora, m'he hagut de plantejar, una vegada i una altra, la meua experiència d'habitar el món en un cos sexualitat en femení i també d'ésser conscient de les càrregues imposades des de lògiques androcèntriques que modelen cossos i subjectivitats i que alhora estructuren una manera d'entendre's, de narrar-se, però també d'entendre la ciència i el coneixement i, per tant, determinen els processos metareflexius i d'acció del camp del Pensament Pedagògic i de la Història de l'Educació.

Ha calgut, doncs, un constant exercici introspectiu i retrospectiu, un procés ple d'aturades per intentar copsar més nítidament un horitzó d'expectatives però també per mirar enrere en el camí pel qual he vingut, tot rememorant els paisatges transitats, els paisatges llegats, les creences i comportaments que em configuren com a investigadora per tal de col·locar-me dins el marc de la pintura que desitjo pintar. Perquè tal i com ens recorda Hardin, només a partir d'activar processos de consciència i d'escriptura encarnada: «(...) la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la del individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos» (2002: p. 25). Aquestes són unes paraules que, al meu entendre, entronquen amb la idea ja expressada per Gadamer a l'establir que «La investigación espiritual-científica no puede pensarse a sí misma en oposición absoluta al modo como nos comportamos respecto al pasado en nuestra calidad de vivientes históricos» (Gadamer, 1999: p.350). És així com aquest paisatge que pren forma de tesi, s'endevina també com un palimpsest. En ella s'entreveuen les marques deixades pel temps, un temps que és personal i que és històric, un temps que dona forma i que deixa les seves petjades com si d'un esbós es tractés. Línies borroses que a vegades es perden en el llenç, però són les que cal resseguir, una vegada i una altra per tal de no perdre's en els propis prejudicis alhora d'intentar re-composar un temps viscut pels altres, un temps que ja no hi és. En definitiva, ha sigut necessari ser conscient d'un coneixement sempre precari, sempre situat, sempre contingent i parcial (Clifford, 1999; Haraway, 1995) i que m'ajuda a oferir una mirada més honesta vers el meu objecte d'estudi. Això vol dir la capacitat d'articular un discurs coherent ajustat al llenguatge compartit, a una mena de *Koiné* acadèmica.

Tanmateix, tot i que no nego que els meus escrits s'hagin vist condicionats pel fet d'ésser una dona blanca, occidental i heterosexual, sóc conscient que des del privilegi, haig d'abraçar i deconstruir les diferents lògiques de poder que funcionen en les formacions identitàries de gènere tal i com ja reclamava bell hooks (1998) alhora d'estudiar els processos socials i històrics

que tenen a veure amb la masculinitat i la feminitat. I és que com a historiadora no pretenc reviure el passat si no més bé re-composar, re-constituir diferents xarxes de sentit, diferents encadenaments retrospectius, sempre parcials sempre en suspens. L'objectivitat de la història, tal i com em fa veure Paul Ricoeur, consistiria en això, en la renúncia a l'ambició d'elaborar encadenaments dels fets a partir d'una suposada intel·ligència històrica (2015: p. 32).

És des d'aquesta perspectiva que la meva objectivitat corporeitzada (*Embodied-objectivity*) torna a prendre el paisatge com a eix vertebrador. Parlo d'un paisatge que sempre és predicatiu doncs no és fora si no dins de cadascú de nosaltres i que cerca el diàleg i la comunicació íntima amb el lloc i amb els altres —els d'aquí i ara i els d'allà i llavors— (Moya, 2019). Un paisatge entès com a un procés en el que «*social subjective identities are formed*» (Matless, 1998: p.12).

Una subjectivitat que es fa i es desfà en l'espai i en el llenguatge que el nombra. I si vivim en un món emparaulat, i com a éssers lingüístics que som —i sempre analfabets, apuntarà Kristoff (2015)— serà en la pròpia lingüïsticitat que s'obre la possibilitat de la posada en comú. Parlo d'una conversa que en última instància ens conduirà a la comprensió.

I atès que les paraules, les idees i les coses que estan destinades a significar tenen història, començo a partir d'aquí a delimitar les preguntes que em guien, els objectius d'aquesta investigació i que en cap cas es poden deslligar de les fites conceptuals que conformen el paisatge de la tesi així com de les seves implicacions alhora d'abordar la recerca en història de l'educació.

Em refereixo, una altra vegada, al gènere, al cos i l'esport. Uns conceptes estretament interrelacionats doncs el gènere, —entès com un discurs conformador de les normes i les expectatives associades a la feminitat i la masculinitat— imposa unes pràctiques que modelen la manera en com els cossos són percebuts i es relacionen amb l'esport. És evident que al llarg de la història s'han establert estereotips de gènere que han limitat la participació i la representació de certs cossos en determinades disciplines esportives. Dit en altres paraules, el sistema sexe-gènere incideix en la manera com els cossos són percebuts i es relacionen amb la pràctica esportiva, afectant la participació, representació i experiència de les persones.

A partir d'aquest punt exposo de nou la finalitat, plantejo les preguntes que m'interpel·len i que serveixen per plantejar els objectius d'aquesta tesi.

La finalitat d'aquesta tesi és el dibuixar un paisatge de relacions entre l'educació i la cultura com a dispositius de producció d'identitats de gènere, tenint com a conseqüència definicions i

pràctiques pedagògiques diferents sobre el cos i l'esport. Des d'aquestes definicions és des d'on es construeix el paisatge que es presenta.

A partir d'aquí es plantegen diverses preguntes:

- Com han evolucionat en els discursos pedagògics les mirades vers el cos i com han condicionat el meu pensament pedagògic?
- Què ha significat l'esport en el modelatge d'identitats genèriques i com és possible desconstruir-lo en el marc de la docència de pensament pedagògic contemporani?
- Com s'han propagat els models de masculinitat i feminitat a través de les representacions estètiques que encara avui contemplem i escoltem?
- Quins espais de transgressió i trencament han anat des-uniformitzant el paisatge?

Per tot el dit fins aquest moment i partint dels articles seleccionats es plantegen els següents objectius:

1. Destacar la importància del gènere, del cos i de l'esport els discursos pedagògics i determinar algunes de les seves singularitats en els diferents territoris i moments estudiats: el reformisme pedagògic, el nazisme com a barbàrie pedagògica i el franquisme educatiu.
2. Analitzar les representacions simbòliques i conceptuals dels ideals de masculinitat i feminitat a partir de diferents manifestacions estètico-visuals i literàries en els diferents territoris i períodes estudiats.
3. Comprendre el fenomen del gènere, el cos i l'esport des d'una metodologia estètica que pren el paisatge com a eix vertebrador.

3. De les qüestions que conformen
itineraris paisatgístics.

3. De les qüestions que conformen itineraris paisatgístics.

Itineràncies

Desplaçaments, continuïtats, transicions, trajectòries de sentit.
Excursions i derives que sovint transporten objectes artístics a la
intempèrie, tot dibuixant itineraris que es contemplen com una
pràctica de dibuix o escriptura expandida.

Perejaume a Arxiu: Itineràncies

Amb aquest títol pretenc explicitar el meu recorregut metodològic, tot mostrant les diferents orografies, l'utillatge i la sensibilitat en la manera de transitar-lo. Un fer el camí llegint, mirant, escoltant, marcant, estructurant, acolorint, pensant i escrivint, des de la raó i el sentiment, amb una mà que pensa (Palasmaa, 2012) i un cap que dibuixa. Perquè en aquest recorregut, he hagut de passar per territoris que han esdevingut en el seu transcórrer espais viscuts, d'altres sempre romandran inhòspits. I torno a recordar, Auschwitz mai podrà ser paisatge.

Un recorregut que parteix de les petjades que altres han deixat, i és que l'esquema elaborat per l'Eulàlia Collelldemont serà el mapa per on aniré sistematitzant les idees, teories, fonamentalment de caire epistemològic, que han legitimat la manera de procedir al llarg d'aquesta investigació.

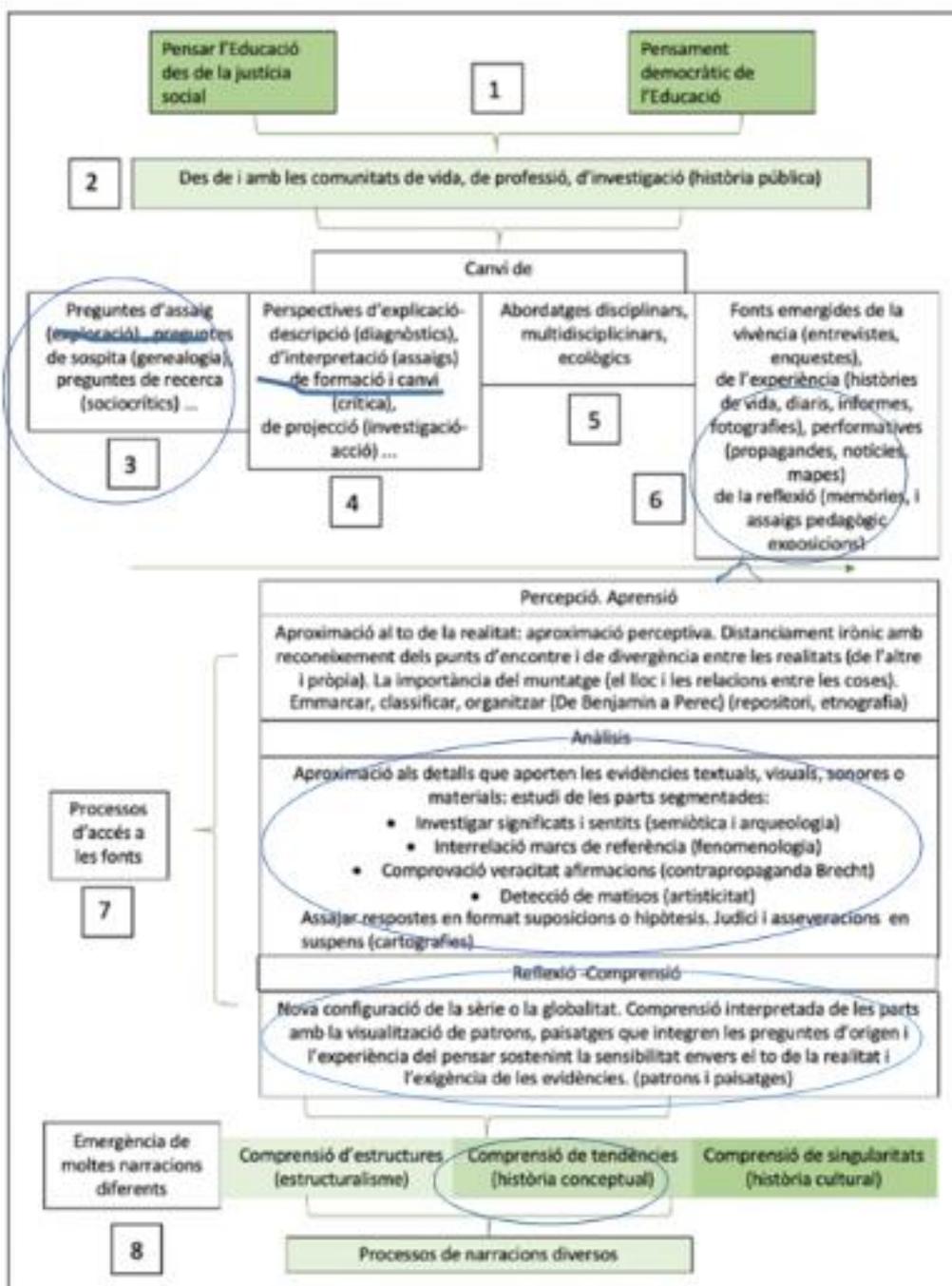


Figura 2: Esquema d'anàlisi de fonts. Elaboració a partir de l'esquema presentat per Grosvenor, I., Colleldemont, E. (2022) «La pràctica de la política de la memòria comunitària com a valor de la democràcia» Temps D'educació, 62. Universitat de Barcelona, p. 16

Pensar l'educació en clau de gènere des de la complexitat que suposa la mirada interseccional comporta haver de reflexionar sobre quin tipus d'història es realitza si el que es vol és ajustar-se als principis democràtics i de justícia social. Una mirada que segueix a aquells i aquelles que

també es preocupen per les qüestions relacionades amb la desigualtat de gènere i el sexisme —també dins el propi sistema universitari— o d'aquelles propostes assentades des d'una història escrita en clau colonial, de desconstrucció del poder i de solidaritat que podem localitzar en revistes com ara *History Workshop*, quan es defineix com a:

Launched in 1976, *History Workshop Journal* is one of the world's leading journals of radical history. Its commitments to innovative scholarship, accessible writing and lively engagement with the politics of historical knowledge continue to attract readers within and beyond the academic community (*History workshop*, <https://academic.oup.com/hwj/pages/About>, 2024).

En el meu cas, queda clar que el que em proposo és comprendre i interpretar un passat per tal de portar a terme una «reconfiguració coherent de la història» (Villanueva, 1991, p. 118). Una història que, com el paisatge, es defineix, entre d'altres, per la dimensió espacial i temporal i estètica. A fi de comptes la comprensió històrica requereix una manera de conèixer, de pensar, de vivenciar i de projectar o fer paisatge; on allò paisatge, com a adjectiu mobilitzador, plasma un tipus particular d'operació estètico-intel·lectual des de l'experiència del fer en situació.

És, doncs, coherent amb aquesta perspectiva, destacar que les preguntes que he plantejat han pres la forma d'assaig doncs impulsen a activar processos d'interpretació que permeten apropar-se d'una altra manera al sexisme, la coeducació o a l'educació corporal a les nostres institucions educatives i socials. D'aquí la importància de la selecció de fonts que permeten la comprensió de les tendències a partir de diferents conceptes (el gènere, el cos i l'esport).

En el nostre cas, juntament amb els coautors dels articles seleccionats, ens hem valgut de fonts de l'experiència (fotografies), performatives (propaganda, audiovisuals) i de la reflexió (memòries i assaigs pedagògics). Fonts plurals que al llarg de l'estudi ens han sacsejat. Em refereixo, per exemple, als documentals de la Leni Riefenstahl, en especial *Olympia*, que s'han analitzat a partir de dos plans. El primer que el considera com el retrat d'una època concreta. El segon entès com a documental de creació artística. Un documental on s'enalteix la bellesa de les formes, dels cossos, dels paisatges hel·lènics, fins al punt que he arribat a sentir una forta incomoditat al pensar que fou en aquella bellesa que es gestà la barbàrie. No cal dir que si parlem de fonts, he de tornar a citar els plantejaments de la revista *History Workshop*, ja que ens recorda de la seva complexitat i de la necessitat de mirar-les des de la radicalitat: «Whether letters, food or ephemera, material objects have acted as radical agents in history. Here, historians, archivists and activists unpack stories of solidarity and everyday lives» (*Radical Objects*: <https://www.historyworkshop.org.uk>, 2024).

Es desprèn que la nostra aproximació a les fonts ha estat a partir del seus significats i sentits en l'ahir i en l'avui tal i com reclama l'hermenèutica gadameriana. Una interpretació que mai s'acaba, i que ha requerit en moltes ocasions retornar a les parts per copsar la globalitat i poder així interrelacionar les sensibilitats d'origen amb les de destí. En altres paraules, intentar copsar allò que s'esdevingué o es pensà, amb allò que experienciem avui en base a allò viscut per un mateix i per l'altre (Collelledemont, 2022: 17-18).

Interpretar si, però com s'ha realitzat? És obvi que partir de la idea de paisatge com a metodologia ens situa davant la necessitat d'integrar en la recepció de les fonts la dimensió temporal, la dimensió espacial i la dimensió estètica. Tot plegat per reconfigurar un relat col·lectiu, per fer palesos, des d'una mirada pedagògica, els amarratges dels individus a les normes de gènere. Abordar les permanències d'allò expressat i d'allò que encara murmura. D'allò que ens lliga al altres, a nosaltres mateixes. D'allò que ajuda a comprendre'ns com a éssers històrics. Això és, complicitat les diferents fonts, antigues i noves.

Un procés que, en definitiva, enllaça amb la idea exposada per Susan Sontag que, més enllà de la planificació, més enllà de la colonització, més enllà de l'acumulació de coneixements el que ens queda en el tartamudeig. Un tartamudeig que no implica però trencar fil sinó fer parades, provatures per reemprendre novament el camí.

De nou, acudeixo als materials presentats en les comissions per explicitar aquest procés que té com a moments intensius, disposar de les eines (talment si fos un taller d'artesanía), distribuir-les (ordenant les fonts, no en clau de format, sinó ja de concepte), deixar-se dir per elles (tot permetent que ens capturin) i, en tant que coneixement situat, deixar que la seva veu s'insereixi en la nostra:



Figura 3: Elaboració pròpia a partir de les dispositives de presentació del treball de tesi, 2023

Més que de grans paraules, es pot copsar ràpidament com aquest és un procés construït de moments, fragmentat sovint, però entrellaçat sempre. Entrellaçat amb l'una i amb l'altre. Entrellaçat amb allò visible i allò més ocult. Entrellaçat amb allò ètic, allò estètic i la raó. Un procés d'experiència d'indagació que es traça millor i que no es deixa dir. Que, com assenyalava Vilanou en ocasió del projecte de Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea. Cent anys després de la Gran Guerra RecerCaixa convocatòria 2015 de l'àmbit d'Humanitats, essencialment és percebre, pensar i crear.

4. Dels conceptes que configuren
paisatges.

4. De conceptes que configuren paisatges

I beurem del gran silenci
no sé si serà poc o massa
viurem sempre a plena pell
perquè som pell i paraula.

Josep Riera, 2024

V.I.C.U.S

Atenent a aquests plantejaments, tant de posicionament, de qüestionament i de caire metodològic, entenc que és necessari mostrar el punt de partença conceptual des del que he començat a construir el paisatge pedagògic que es presentarà. De fet no és casual que s'hagi partit de tres conceptes: gènere, cos i esport, doncs pensar en base tres ens permet trencar amb aquell pensament dicotòmic, basat en oposicions binàries on una d'elles sempre és superior a l'altra i que ha estat la base de tota la filosofia moderna i occidental i que d'alguna manera ha legitimat la superioritat de l'home blanc i heterosexual i d'una manera d'explicar-se en l'espai i el temps i respecte a «l'altre».

Des d'aquesta perspectiva ens endinsem a continuació en els eixos teòrics que conformen aquesta tesis, això és, en:

- Els paisatges del gènere
- Els paisatges del cos
- Els paisatges de l'esport

4.1 Els paisatges del gènere

Per tal de donar coherència discursiva al relat que ara començo, parteixo d'algunes idees sobre el gènere com a categoria útil en el treball històric plantejades per Joan W. Scott (1990). L'autora concep el gènere a partir de la connexió que s'estableix entre dues proposicions. La primera, considera el gènere —que no es pot deslligar de la raça ni de la classe— com a un element constitutiu de les relacions socials basades en les diferències que distingeixen els sexes i, per tant, dels cossos. La segona que el gènere és una forma primària de relacions significants de poder. Aquests dos eixos poden servir, com a punt de partida, per iniciar un breu recorregut històric que, centrant-se bàsicament en els períodes estudiats i els seus territoris, doni compte i raó d'aquest embull que significa desxifrar l'amalgama de símbols, conceptes, discursos, pràctiques educatives i relacions de poder que condicionaren la formació identitària d'aquells homes i dones que ens han precedit. En altres paraules, els ideals de masculinitat i feminitat no només són un reflex de la societat, sinó també una eina a través de la qual els individus aprenen a donar sentit al món que els envolta, de manera que els rols que representen en la seva vida quotidiana es veuen reforçats pels discursos culturals que els envolten (Bronfenbrenner, 1987: p.281).

A partir d'aquí, el que s'ha tingut en compte són els símbols, els ideals i prototips de masculinitat i feminitat, així com els conceptes per representar la dona i l'home. Uns conceptes que evoquen múltiples —i moltes vegades contradictoris— significats que s'entrelliguen en la trama de sentit tot vinculant al concepte de gènere a les pràctiques esportives i la nostra corporalitat.

Cos, esport i masculinitat, vectors que modelen l'ideal victorià del *gentleman*⁷, un prototip reinventat i enriquit per l'experiència de diferents generacions. Des de la Grècia i la Roma clàssiques, com als ideals del cristianisme primitiu —de la mà de l'apòstol Sant Pau— i a la tradició cavalleresca medieval i renaixentista. De fet aquest concepte representava un status social i un estàndard de conducta que pressuposava una capacitat de desenvolupar-se en els avatars de la vida sempre amb elegància, prudència, honestat, honor i virilitat (Mason, 1982: p. 13).

Situats al segle XIX, trobem figures com Thomas Arnold (1795-1844) *Headmaster* de la *Public School* de Rugby o Thomas Hughes (1822-1896) —antic col·legial de Rugby—, que atorgaren a aquest prototip de masculinitat noves connotacions. I és que a més de caracteritzar el *gentleman* partint d'una conducta irreprotxable i pel respecte als seus semblants, els autors citats conformaran aquest estereotip a partir de les relacions que establiren entre el cristianisme i l'esport, donant peu a l'ideal del *Christian Gentleman*.

Pel *Headmaster* de Rugby els jocs d'equip fomentaven la cooperació i la confiança mútua i satisfien el gust per la competició i el desenvolupament del caràcter. Aquests comportaments obrien l'espai a la moral, al *fair play* i a la noció d'atleta amateur que es preparava físicament per enfortir-se moralment. Els alumnes aspirants a esdevenir autètics *gentlemen* cristians, s'agrupaven a les *Public Schools* angleses en associacions, en clubs que dirigien ells mateixos. Els mestres es limitaven a aconsellar i ensenyar.

Experiències que s'encarnaven en els cossos d'uns vailets que van viure, jugar i lluitar als camps verds de l'escola de Rugby. Uns joves que esdevingueren personatges de ficció de la mà de Thomas Hughes. Amb la finalitat d'establir les bases pedagògiques i normatives del *gentleman*, l'escriptor anglès escriu la novel·la *Tom Brown's Schooldays*. Una novel·la iniciàtica que potser i —de manera exagerada— divulgava els valors formatius que Arnold concedia a l'esport.

Hughes⁸ narra les aventures d'un jove anomenat Tom que és fill d'una noble família de terratinents. Un dia és aconsellat pel seu pare perquè faci la seva formació a l'escola de Rugby ja que allà, i al marge d'altres valors, el noi podrà assimilar les virtuts socials del noble *gentleman*:

⁷ D'arrel llatina, el terme *gentleman* prové del vocable gens que significa raça, llinatge o clan. Aquesta paraula era utilitzada pels romans tant per designar les seves dues classes de patricis com els seus dos tipus de déus: *dii majorum gentium*; *dii minorum gentium*. A les altes esferes de la vida pública romana, el rang social es transmetia als descendents. La cultura d'un individu i les qualitats mentals anaven associades al seu naixement; de fet es creia que eren adquirides per via sanguínia.

⁸ Kirkpatrick, R. J. (2019). *Picturing Tom Brown*. London. En aquest llibre es mostra com diferents artistes han il·lustrat les diferents edicions del el llibre de Thomas Hughes en un període de 150 anys

la veritat i el manteniment de coratge davant de l'adversitat. D'aquesta novel·la es van vendre més d'onze mil exemplars, un fet que, sens dubte, va contribuir a la popularitat i a la recuperació del prestigi perdut de les *Public Schools*. Els joves lectors i lectores van veure en els jocs esportius les mateixes virtuts que van fer d'Anglaterra un Imperi. Es feia evident que a través de la pràctica de l'esport es podrien desenvolupar valors com ara la valentia, el domini de si mateix, la capacitat de lideratge, o el respecte cap al contrari. Els jocs quedarien així legitimats com un laboratori de construcció del caràcter (Almeida, 2004: p. 135). No és estrany que, aleshores, comencés a circular la dita –atribuïda al duc de Wellington– que la batalla de Waterloo es va guanyar als camps de criquet d'Eton. Esport i guerra. Educació i patriotisme, conceptes que han conformat relacions de poder que es perpetuen, conceptes que expliquen el devenir d'una Europa ferida.

Dels camps verd d'Eton, l'ideal del *gentleman*, es trasllada a la platja d'un mar Mediterrani que és símbol del Noucentisme català. Un moviment ètic, estètic i polític que pretén la regeneració de la societat a través de la realització de «l'obra ben feta» (Brasó, Cercós, 2019: p. 12). Els seus valors seran l'ordre, la contenció i la mesura per construir una Catalunya ideal on allò que es pretenia emfatitzar era el domini de la norma establerta per una ideologia d'ascendència neoclàssica.

El que realment pretenia el seu màxim ideòleg i impulsor, Eugeni d'Ors, era construir una filosofia de la catalanitat, i per això va crear nous símbols i mites que dotaren de sentit al Noucentisme. Parlem d'un discurs que arrencava de la cultura popular, dels costums i de la tradició com ja hem vist en el cas anglès, aconseguint codificar tot un sistema de valors que, barrejats amb aportacions nacionals i foranes, atorgava al poble català les pautes per les quals s'havia d'assumir aquest nou ordre on el patriotisme es basava en el redescobriments del deure de l'acció ciutadana.

Calia, doncs, construir un prototip que definís l'home català, i l'ideal del *gentleman* anglès era el que s'adaptava millor als propòsits orsians perquè, segons la seva opinió, el *gentleman*, com a figura social, és «la relíquia més exquisida de la vella distinció cavalleresca» (d'Ors, 1990, p. 85). El culte a l'honor i la seva actitud davant de la vida fan d'aquest model un producte humà superior. Tant és així que la seva sensibilitat dóna a la vida un sentit estètic, de delicadesa; i la seva disciplina, un sentit ètic.

D'acord amb aquests plantejaments, pedagogs com Pau Vila, Artur Martorell, Alexandre Galí o Pere Vergés entre d'altres, van apropiarse d'aquest ideal de masculinitat tot defensant la

validesa pedagògica de l'esport i del funcionament de l'escola a imatge de les *Public Schools* angleses. Així ho reflectim a l'article «Pere Vergés Farrés (1896-1970): A Pedagogue of Leisure-Sport Competitions»:

Los juegos entendidos así promueven un modelo autónomo, de tratamiento de su lógica externa, que se ejemplifica en un alto nivel autoorganizativo por parte de los alumnos, como por ejemplo: elaborando reglamentos, arbitrando, haciendo las actas de los partidos, proponiendo entrenamientos, resolviendo reclamaciones, escribiendo redacciones para la revista, creando anuncios publicitarios, informando o creando clubes, junto con una alta formación moral, también cristiana (Tusquets, 1973; Valls, 1997), con un ideal parecido al *gentleman* inglés arnoldiano y explicado en la novela de Hughes (1857, 1923) (Brasó; Cercós, 2019: p.14).

I d'un règim liberal democràtic com va ser el reformisme català del primer terç del nou-cents ens endinsem, ara, en la foscor del règims totalitaris del segon terç del segle XX per copsar com s'anava inculcant un prototip de masculinitat que, com el del *gentleman*, es mantenia arrelat a un cos binari i una sexualitat emmarcada dins dels paràmetres de l'heterosexualitat. Fixacions discursives que eren compartides. Em refereixo a la veneració mostrada per diferents discursos al món greco-llatí, un veritable ancoratge de sentit. Tot i així, les perversions del llenguatge i de la cultura emparades per aquell «Muera la inteligencia», per aquell lema feixista que mentre negava una realitat, la nombrava i després l'excloïa a partir, en el cas que ens ocupa, de les mirades cap al cos. El cos com a camp de batalla, el cos com a territori a conquerir. Un cos travessat per tecnologies de gènere, una d'elles l'esport. Una pràctica situada, situada en un cos que és espai tangible i simbòlic. Una pràctica com l'esportiva que a nivell polític i educatiu necessita d'estructures arquitectòniques, de programes i projectes, de persones entrelaçades i que conviuen en un territori que no sempre pot arribar a ser paisatge per un grup, un individu o col·lectiu.

En efecte, tant el règim nacionalsocialista alemany com el nacional catòlic espanyol optaren pel mite de «l'Home Nou». De fet, com apunta Mosse, el feixisme utilitzà la masculinitat amb l'objectiu de reforçar la seva estructura política basada en una societat patriarcal, jeràrquica i excloent (Mosse, 2000: p. 181).

Tal i com posa de manifest Dalmacio Negro (2008), en el discurs nacionalsocialista, aquest ideal de masculinitat es nodreix, també, d'experiències en principi alliberadores d'uns joves alemanys que volien reconfigurar un nou paisatge. Com ja es destaca a l'article sobre la figura de Leni Riefenstahl (Cercós; Vilanou, 2022: p. 684) el primer antecedent directe a tenir en compte són els moviments juvenils (*Jugendbewegung*) i més concretament les agrupacions com els

Wandervögel promogudes per Karl Fischer. «*Jugend als Erlösung!*» (la joventut com a salvació!) va ser la proclama d'una fe que va encoratjar les esperances d'uns homes que volien transformar la realitat social i cultural. De la joventut arrancava l'esperança de la superació d'allò caduc i desvitalitzat d'Europa. Evidentment les tesis nietzschianes amb el vitalisme i el culte al cos ressonen en aquests postulats. La particularitat d'aquest moviment és que ja s'hi perfilen moltes de les bases de les *Hitlerjugend*, que prenen com a principis estructuradors del seu relat i les seves polítiques el darwinisme social i l'eugenèsia. Un ideal d'"Home Nou" que no es podia deslligar de la raça ària ni d'una pressuposada força viril. Es perfila un ideal de masculinitat que entronca amb els ideals neonòmades i que pren com a exemple l'explorador i el guerrer. El jovesoldat, amb ganes d'acció, de participar en aventures heroiques, on el sacrifici a la pàtria i la camaraderia entre iguals eren cabdals.

A tot això no es pot obviar un ideal de bellesa definida per una complexió atlètica de caire apol·lini i d'ascendència grega. Així ho va destacar l'Albert Speer a les seves memòries relacionant, alhora, els ideals d'aquest «Home Nou» amb l'esport i que és recollit, també, a l'article sobre Riefenstahl: «¡Qué cuerpos tan maravillosos pueden verse hoy! Hemos tenido que esperar hasta nuestro siglo para que la juventud se fuera aproximando de nuevo, a través del deporte, a los ideales helénicos. ¡Cómo se despreciaba el cuerpo en otros tiempos! En esto nos distinguimos de todas las épocas culturales posteriores a la Antigüedad» (Cercós; Vilanou, 2022: p.699). En el cas de Leni Riefenstahl volem destacar com la força viril, un dels més genuïns aspectes de l'estètica nazi impregna tota la seva obra (Cercós, Vilanou: p. 684). A «El triomf de la voluntat» (1935), s'emfatitza la vida en els campaments de les joventuts hitlerianes, on es mostren joves gairebé nus, rossos i atlètics, realitzant exercicis físics.

No cal dir que moltes d'aquestes tesis també formaven part de l'ideari enarborat pel feixisme espanyol. I és que el feixisme, com ja he deixat palès, amb el seu discurs viril, imperialista i de culte al cos, va fer de l'home i del seu cos un dels seus principals camps de batalla. Des de les propostes intel·lectuals i polítiques, fent ús dels mitjans propagandístics (els documentals de Riefenstahl o els NO-Dos són un clar exemple) es propagaven les bases d'aquest ideal masculí capaç de fer front al malestar generat pel liberalisme, amb l'home burgès com a principal enemic (Cercós et al., 2022: p. 185).

De l'ideari franquista destacar que els estereotips del gènere masculí orbitaven en la figura del monjo-soldat. Noblet assenyala que «el franquisme va néixer en un esperit de croada. Es pensa i es presenta com un combat per la fe i ambiciona construir un model de catòlic guerrer» (2021:

p. 207). Parlo d'un ideal de soldat-monjo que es caracteritzava per mostrar com a horitzó a un estereotip hipermasculí —molt comú en els règims totalitaris— que com a utopia física comportava el control de sí mateix i la camaraderia guerrera que ens recorda a l'ideal del guerrer espartà, però amb una croada a lliurar, una croada pel Crist redemptor. Així es copsa a l'article «El proyecto falangista de un 'Estado deportivo': De la ideología totalitaria al olimpismo a través de las imágenes del NO-DO (1943-1961)»: «Los ecos lejanos de Esparta se dejaron sentir en este «estado deportivo» que veía, (...) una preparación física para el combate al aconsejar la práctica del boxeo entre los escolares» (2022: p. 178). La vida de milícia es vinculava a l'esport, tot assegurant el millorament de la raça, una idea-força ben present en l'ideari del franquisme (2022: p. 190)», no cal indicar quan properes són aquestes concepcions de gènere a les del règim nazi.

Pel que fa l'ideal de feminitat, començarem el nostre recorregut a Catalunya, en aquest moment retrocedim en el temps i canviem d'espai per retrobar-nos, de nou, amb l'ideari Noucentista. El relat català, com d'altres, feminitza la nació. Una mare terra de ressonàncies tel·lúriques que dona la sàvia a l'arbre, és a dir, al corpus social. A partir del símbol s'estableixen unes relacions de gènere concretes basades en la subordinació de les dones. Raó, imaginació i sentiments acaronen les paraules. La «Mare Terra», es vivifica en l'imaginari a partir d'imatges sagrades i profanes; en revistes com *Feminal*, en cartells publicitaris, en les rondalles i cançons. Un símbol que és ahir i és avui. Un símbol que ens evoca a la idea generativa, vivificadora de la terra. La imatge de conceptes brollant d'un terra humit a la vora d'un arbre, com si d'un quadre de Magritte es tractés ens porta a entreveure un nom que brolla amb força. Em refereixo a Teresa la «Ben Plantada».

Pensar a partir d'aquest mite creat per Eugeni d'Ors ens porta a uns paisatges del gènere femení constitutivament inhòspits tant per les dones d'ahir com les d'avui. És inhòspit per ser un espai heteroassignat des de lògiques patriarcals. No és banal aquí tornar a recordar la sempre difícil col·locació partint d'unes normes de gènere ara constrenyides sota la llosa de la perfecció. Parlo d'un ideal burgès que comportava mostrar en una mateixa i els altres la capacitat de discreció, el seny i l'espiritualitat. Una dona burgesa que tot i viure en el barri de l'Eixample no té, encara, una habitació del tot pròpia com diria Virginia Woolf (2008).

Per tant, resulta important recordar, arrel del que estem dient, les implicacions emocionals, polítiques, econòmiques, educatives d'aquelles nenes, noies, joves, dones i ancianes que van viure, ja sigui en un poble del Maresme o a la nova zona de la Barcelona post-Cerdà. Espais que

perduren, temps que ja s'han esvaït, espais que conformen el paisatge de la ciutat. Una ciutat on les pedres parlen, on, s'hi t'hi acostes, pots escoltar les paraules de Kate Millet recordant-te que «allò personal és polític» (1995).

Podem veure, doncs, que malgrat els aires renovadors de l'Escola Nova, no s'acabaren de revolucionar les relacions intergeneracionals i el significat d'home i dona. De fet es continua amb els essencialismes. Es mantenia la tendència a proferir un reguitzell de les qualitats «innates» a les dones. Unes qualitats que havien de complementar-se, també, amb una ben estructurada formació cultural i un sentit de ciutadania. Destacar la voluntat de l'Escola Nova per implementar la coeducació de sexes a l'escola, doncs una de les seves finalitats era formar ciutadans (homes i dones) en pro de la regeneració social. Una coeducació que a l'Escola del Mar volia dir educar-se en companyia, tot cooperant i afavorint la responsabilitat. Un aspecte que també es donava alhora de practicar esport, amb els exercicis gimnàstics i la natació principalment. Nois i noies en igualtat de condicions practicant tota mena d'esports i jocs. Unes activitats a l'aire lliure que han quedat plasmades en les diverses fotografies de l'arxiu fotogràfic de Barcelona, les narracions dels infants a la Revista Garbí⁹ i també en el documental «Han bombardejat una escola» de 2010 i dirigit per Mireia Corbera, Anna Morejón i Sandra Olsina.

Deixem la platja de la Barceloneta i ens situem en territori alemany, concretament a la presó de Landsberg l'any 1924, on un jove Adolf Hitler escriu a màquina el *Mein Kampf*. En aquesta obra, ja és palesa la jerarquia dels rols de gènere: «¡Muchacho alemán, no olvides que eres un alemán! ¡Muchacha alemana, recuerda que has de ser una madre alemana!» (1971: p. 15). Es perfila un ideal de l'àngel de la llar que a partir de les sigles *Kinder, Kirche, Küche* tenia com a missió la millora de la raça. Sens dubte aquest ideal representà un pas enrere als avenços assolits durant la República de Weimar. No cal dir que a l'època d'entreguerres va emergir la *New Woman* una dona que treballa, practica esport, es talla les tresses i es pentina a l'estil *Garçon*. Una dona alliberada sexualment i que percep la sexualitat d'una manera plàstica, això és, desvinculant-la de la procreació. Un ideal de dona moderna que ens vincula a Leni Riefenstahl, tal i com posem de manifest a l'article publicat a la Revista Historia y Memoria de la Educación, 16 (2022: p. 687).

Leni Riefenstahl en el cas alemany o Pilar Primo de Rivera en l'espanyol, són un clar exemple de com les categories de gènere són buides i alhora desbordants. Buides perquè no tenen un

⁹ «Fons històric de Rosa Sensat a la Memòria Digital de Catalunya. Revista Garbí.». Associació de Mestres Rosa Sensat a <https://www.rosasensat.org/biblioteca/fons-historic/fons-digitalitzat/>

significat últim, transcendent. Desbordants perquè encara que semblin estables contenen en el seu sí definicions i pràctiques alternatives, negades o eliminades.

En el cas de Leni Riefenstahl fou una dona independent, que practicava esport, que tingué múltiples amants i que, com a directora de documentals, disposava d'homes a les seves ordres (Cercós, Vilanou, 2022). De la mateixa manera la figura de Pilar Primo de Rivera (Prats, Collelldemont, Carrillo, 2020), fundadora de la Sección Femenina, també desafià els canons del franquisme que veia en la dona casada, mare abnegada i esposa fidel sempre cuidant de la llar l'ideal a seguir. I és que la que fou germana del fundador de la falange mai es va casar, i constantment estava de viatge, propagant una doctrina de la feminitat que ella mai va acabar d'acatar. I és que a l'Estat espanyol i sota el règim franquista, la feminitat es veia constrenyida sota els paradigmes del catolicisme més conservador i reaccionari que prenia com a model la figura d'Isabel la Catòlica. Per posar un exemple d'aquest absurd en la voluntat de voler constrenyir les expectatives vitals de les dones, rescatem les paraules del Marquès de Lozoya l'any 1938: «A barrer, a limpiar, adecentar, esta fue la labor de toda la vida de Isabel en las órdenes religiosas y militares, en la burocracia, en el ejército. Hay momentos en que el haz de flechas de su emblema, se parece bastante a un objeto muy semejante, aunque menos noble: a una escoba» (Lozoya, 1938).

Anar a buscar en el passat els anhels d'un temps futur. Anar a buscar al camp, en el món rural les arrels d'una nació. Símbols que condicionen l'estètica dels cossos. Un exemple del que intento comunicar el trobem en el visionat del documental de Leni Riefenstahl el *Trionf de la Voluntat* (1935) i produïda pel Partit Nacionalsocialista. En moltes de les seves seqüències apareixen dones desfilant amb vestits tradicionals, a l'estil *Gretchen* (amb trenes enroscades al cap) i sense maquillar que recorden l'ideal del *Völkisch*, un terme intradüible a la nostra llengua i d'ascendència romàntica —que ja van fer seus els *Wandervögel* (Moreu, 2003)—i que es pot vincular, per la seva càrrega antropològica i sanguínia, a un etnocentrisme germànic que apel·la a la puresa racial nòrdica i que es generalitzà després de la Gran Guerra (Cercós, Vilanou, 2022: p. 699).

Dibuixats els símbols, mites i ideals de gènere, considerant el cos com a territori de batalla, un cos que és i produeix al mateix temps les pròpies tecnologies de dominació i alliberament, és hora de retornar a la segona premissa de Joan W. Scott vers el gènere.

Per l'autora americana el gènere també es pot definir com una forma primària de relacions significats de poder. En efecte, a partir d'una de les il·lusions col·lectives més ben fonamentades

—dirà Bourdieu (2000)— s’ha determinat la divisió del món partint de les diferències biològiques i sobretot les que tenen a veure amb la divisió del treball de procreació i reproducció. És d’aquesta manera com s’estableixen les diferències respecte a l’accés dels recursos materials i simbòlics. De fet, i en funció del que ens ocupa en aquesta tesi, podem dir que la pròpia alta política és un concepte travessat per les lògiques de poder que del gènere emanen. No cal dir que al llarg de la història, l’àmbit d’allò polític, ha exclòs a les dones. Uns imaginaris socials i polítics que al temps que exclouen reafirmen un món masculí sembrat de disputes i confrontacions bèl·liques. Aspecte que queda palès en l’article «Los "padres" pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra». Un article que analitza les aportacions politicoeducatives en la reconstrucció d’una Europa ferida i convulsionada per les dues guerres mundials, per la barbàrie. Una Europa que opta per emprendre una via pedagògica partint dels idearis pacifistes i democràtics en contraposició d’un passat marcadament militarista que es vivia des de l’època napoleònica. Una pedagogia perenne i reproductiva que marca un sentit d’estar en el món i que té a veure amb la conquesta, amb la competència pel lloc. Un món creat des de l’imaginari i que retorna la mirada a una masculinitat hegemònica que es reafirma des d’estructures tangibles de poder com son les pròpies escoles. Uns imaginaris que des de les institucions educatives reafirmaven una vegada i una altra una masculinitat que transita entre l’esfera de la sensibilitat i la força. Una masculinitat que mai podria oblidar que el seu cos també era propietat de l’Estat. No endebades, escriptors com Joseph Roth a la novel·la *La marcha de Radesky* (1985) i Elías Canetti a *La lengua abusulta* (1989) posaven de manifest l’ambient bel·ligerant que es vivia a les escoles on cada dia es cantava l’himne a l’emperador. De la mateixa manera, l’educació física i esportiva transportava als infants a les palestres hel·lèniques i d’aquí a les marxes militars. S’establia un pont entre l’escola i la caserna.

És evident que l’absència de dones a l’alta política del moment posa de manifest les estructures d’un sistema patriarcal que relega a les dones dels àmbits de decisió. En tot cas ens preguntem aquí quines podrien ser les mares d’Europa? La resposta l’hem d’anar a buscar a les escoles, el paper de les mestres no serà mai prou reivindicat.

4.2 Els paisatges del Cos

L'estudi del cos en l'àmbit de la pedagogia —una temàtica àmpliament treballada pel professor Conrad Vilanou i per en Jordi Planella¹⁰—, ens permet copsar les problemàtiques de l'individu vers allò col·lectiu. I és que el cos no deixa de ser la via d'aprehensió del món, és més, tal i com informen els historiadors Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine i Georges Vigarello (2005: p.20), el cos pot ser concebut com a frontera doncs es troba a la cruïlla entre allò individual, l'experiència social, la referència subjectiva i la norma col·lectiva. Una història que no pot separar-se de les identitats genèriques ni dels models sexuals que en cada territori o període històric s'estableixen sempre de manera conflictiva.

A nivell epistemològic, apuntar que el cos—sense negar la seva materialitat— es pot considerar com una ficció. El que vull expressar amb aquesta idea és que del que es tracta és de pensar el cos com a una res extensa però també com a quelcom construït socialment en un temps i en un espai determinat. Perquè «Si al cuerpo se lo trata nada más como una cosa verificable, discreta, perderemos de vista las relaciones en las cuales existe» (Butler, 2015: p. 14). Destacar, ahora, les paraules de De Certeu que ens recorda, com ja han fet altres, de la impossibilitat de comprendre el cos en la seva totalitat. Ja va bé que el cos no es deixi capturar. Només partint

¹⁰ Alguns del treballs que volem destacar són: Vilanou, C. (2001) «Imágenes del cuerpo humano», Apunts, 63, 94-104. ; Vilanou, C. (2001) «L'esport, entre la política i l'espectacle», Diàlegs, 13, 7-38.; Vilanou, C. (2002) «Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno», a A. Escolano i J.M. Hernández (Coords.) La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada. València: Tirant lo Blanch, 339-376. Planella, J. (2020) Por una teología del cuerpo: entre Nèfèš y Sarx. Miradas desde los Body Studies. Opción, Año 36, Regular No.92, 577-601; Planella, J. (2017). Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.; Planella, J., Pie, A. (2012). «Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas» Educación XX1 15, no. 1, 265–283.

d'un discurs corporeïtzat que s'expressa literàriament serà possible tantejar algunes aproximacions, sempre de manera precària però ferma, sempre per la via estètica.

Un cos que és matèria però també és pensat com a fenomen i que pot ser narrat en el temps i, per tant, susceptible de ser interpretat. Perquè tal i com expressa el professor Vilanou «El cuerpo se ha adaptado, pues, a los usos, a las costumbres, a los vaivenes de la historia. Se puede decir que el cuerpo es el huésped silencioso de los signos de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar» (Vilanou, 2001). La importància de la comprensió de les vivències de les persones en els seus cossos és la que col·loca i disposa els cossos en la condició de possibilitat de narrar-los, també, des d'una perspectiva històrica. El cos ens parla, però com ens dirà Michel De Certeau no sempre entenem el seus codis, per aquesta raó hem de rastrejar els vestigis i amb ells construir les metàfores d'allò absent (2002). Un repte que m'impulsa a imaginar —una imaginació controlada, ens dirà Ricoeur (2002)— que es nodreix d'allò expressat en biografies i memòries —com la de Leni Riefenstahl (2013) o de Stefan Zweig (2001)— també d'allò que es mostra sense dir a les fotografies i al material audiovisual.

Seguint en aquest intent d'oferir vies d'ancoratge per repensar aquest concepte, m'interessa especialment destacar la tradició fenomenològica de la mà del estudis de Merleau-Ponty (1994). En el seu estudi titulat *Fenomenología de la percepció* (1994), l'autor francès perfila una diferència clara entre el que es coneix com a cos físic (*Körper*) —entès com a objecte analíticament definible, passiu receptor de les accions dels altres sobre ell mateix— i (*Leib*) o cos simbòlic. Aquest terme alemany (*Leib*), ja ens situa en l'òrbita d'allò subjectiu, sensible, vivencial i experimentat. Val a dir que el concepte *Leib* el podríem traduir la català per corporeïtat. De fet, la corporeïtat ja és la lectura del cos des de la seva dimensió simbòlica, és més, a partir d'aquesta idea podem considerar que en la corporeïtat s'estableix l'intercanvi entre l'esperit i la natura. Dit d'una altra manera, el *Leib* esdevé culturalment en el seu espai (Duch, 2003).

Des d'aquesta perspectiva és interessant destacar com el moviment de l'Escola Nova, al meu entendre, i si ens atenim a la Pedagogia de Pere Vergés, bascula entre els dos conceptes (*Körper* i *Leib*). Des dels postulats higienistes, els cossos dels educands seran abordats des d'una perspectiva mèdica i biològica —recordem les fitxes antropomètriques— alhora que, partint de la influència de la pedagogia naturalista de Rousseau, s'optarà pel retorn a la natura, a una pedagogia neonòmada, una pedagogia vivenciada que s'experimenta a través de les sensacions corporals i a realitzar activitats educatives a l'aire lliure (*plenairisme*). Del que es tractava era que els nens i nenes «encarnessin» el seu cos i poguessin expressar a través d'ell les seves

necessitats i demandes. Aspecte que es pot copsar en les narracions dels alumnes al diari de la colònia de Vilamar i que forma part de la bibliografia de l'article treballat amb en Jordi Brasó.

Enfront d'aquesta mirada corporal que emfatitzava una pedagogia del cos simbòlic (Planella, 2019) ens trobem davant d'una pedagogia totalitària del cos, una pedagogia del cos físic que de la mà dels feixismes intentava crear un cos-nació únic, en el qual els seus ciutadans se sentissin que formaven part integral d'un l'Estat-Nació amb pretensions imperials. En efecte, parlem d'una maquinària engegada per règims totalitaris on a través de la propaganda, del control mèdic i pedagògic, els cossos eren supervisats i disciplinats a fi d'assolir l'ordre i control dels mateixos.

Mitificant el passat tot buscant la perfecció del cos. Els nazis veuran en el model hel·lènic de tendències espartanes un model a seguir. Un model que es destaca per valorar els cossos forts i esvelts del ciutadans per motius estètics, higiènics i eugenèsics. Es privilegiava, per tant, una educació física de caire militar on l'enduriment del cos i la disciplina es perfilaven com a propostes iniciàtiques.

En el cas alemany, recordar, que els joves s'afiliaran al *Jungvolk* i s'organitzaran a través de les Juventuts Hitlerianes. Les estades als campaments en ple contacte amb la natura és una imatge que captura el documental *El triomf de la voluntat* (1935) on es mostren seqüències on els joves es preparen per enfortir els seus cossos, uns cossos sempre nets —aquí les seqüències on els joves es renten adquireixen un simbolisme higiènic— que juntament amb les marxes o les lluites cos a cos omplen les escenes d'aquest documental que exposa les característiques d'una *Bildung* perversa.

Malauradament, el cas espanyol no s'allunyarà d'aquests postulats. Als campaments del Frente de Juventudes, —organització juvenil creada al 1940 i que depenia de la Falange Española Tradicionalista i de les Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista— s'instruïa militarment els cossos, per bé que si ens atenem a l'ideal del monjo-soldat (Collelldemont, Cercós, 2022: p.88), no sorprèn que entre els rituals que es duïen a terme als campaments es rendís culte a Crist. Grans creus cristianes fetes monuments, fileres de cossos resant. Cossos i creus esdevenien quelcom més que una peça en un decorat. Així queda palès en els NO-DO o documentals de Leni Riefenstahl, així com en les innumerables fotografies de que disposem. La força estètica dels cossos ordenats, dempeus o marxant, dels cossos idolatrant símbols com la creu, ens porta a fer un exercici de resignificació del lloc. Això vol dir, prendre consciència de com aquestes imatges «d'inquietant bellesa», s'inserten en un amalgama de sentit, en un teixit de memòria col·lectiva.

Divisar patrons estètics com el sentit de les formacions, de l'interès feixista per mostrar l'ordre a partir dels cossos. Cossos que decoren l'espai amb la seva massa. Cossos sincronitzats que amaguen un treball pedagògic constant i a vegades brutal sobre el propi cos. Cal doncs, reassignificar a partir de fer aflorar de manera estètica i pedagògica patrons de sentit. Un d'aquests seria l'uniforme. Roba que esdevé símbol, roba que marca un cos¹¹.

En el règim totalitari l'efecte d'uniformar i unificar es feia palès, com deia, en les demostracions festives, esportives i militars. Cap cos sobresurt sobre l'altre, cossos que performatitzen els patrons aris. Cossos-massa, cos individual, cos que és subjecte i subjectat per l'esport, cos que és subjectat des de l'educació, des de la medicina. Recordar aquí, les esterilitzacions o avortaments forçats com a pràctica portada a terme pel nazisme a fi efectes de controlar aquells subjectes que poguessin transmetre alguna malaltia hereditària tot impossibilitant la utopia de la *Volksgemeinschaft* (comunitat del poble). Un anhel pervers en el qual només hi tenien cabuda els subjectes ubicats en la categoria de raça superior. És així com els subjectes racialitzats, gitanos i jueus, però també d'aquelles persones amb malalties mentals o deformacions corporals foren sistemàticament exterminades. Cossos que no importen, prescindibles. Cossos vistos com a càrrega de treball, cossos tatuats que pateixen un atemptat a la seva integritat, destripant les bases de la pròpia humanitat.

Afegir que, a diferència del que impulsaren els renovadors de l'Escola Nova vers la coeducació de sexes, la pedagogia corporal totalitària optarà per la seva separació. Així, en el cas alemany, la Lliga de Noies Alemanyes (*Bund Deutscher Mädel*) fundada el 1930, acollia a joves d'entre 10 i 18 anys amb la condició d'ésser ciutadanes alemanyes i lliures de malalties hereditàries.

Els discurs proferit per la que fou nombrada com a representant del Reich (*Reichsreferentin*), Trude Mohr, deixa clar quins són els objectius d'aquesta associació: La negació simplista i perillosa de l'aspecte sentimental del corpus social i individual. Sentiments i emocions, que d'altra banda son ben conegudes pels ideòlegs nazis de la propaganda:

Nuestro pueblo necesita una generación de chicas que sea sana en cuerpo y mente, segura y decisiva, con orgullo y confianza en el futuro; una generación que asuma su lugar en el día a día con aplomo y discernimiento; una generación libre de toda emoción sentimental y entusiasta, y la cual, precisamente por esta razón, en una feminidad claramente definida, sería la compañera de un hombre, porque ella no lo consideraría como una especie de ídolo, ¡sino como un

¹¹ Recordar que a partir del 25 de març de 1939 el servei juvenil era obligatori. Prop de vuit milions de nens i adolescents alemanys vestien l'uniforme de les *Hitlerjugend* abans de començar la Segona Guerra Mundial.

compañero! Estas chicas pues, por necesidad, llevarán los valores del nacionalsocialismo a la próxima generación como el baluarte mental de nuestro pueblo (Pelinka i Turner, 1998, p.20).

És obvi doncs, que la història de les fonts és radical, com s'ha comentat a redós dels aspectes metodològics. Encara que, a voltes, aquesta radicalitat no és la que busquem i ens cal deconstruir-la per provocar que deixi de fer mal. Un discurs que prometent igualtat i fraternitat entre els gèneres, ja avisa de les fronteres delimitades, infranquejables del gènere. De fet, no és banal que al discurs s'especifiqui que la feminitat alemanya està clarament definida. Un aspecte que ens porta a pensar en les tensions discursives sobre l'imaginari d'un cos que havia de ser modelat intel·lectualment i socialment. Un cos, però, que es resisteix al impacte de les diferents tecnologies de gènere; un cos que es manifesta, que es perpetua en l'esport, però que el transforma mentre es transforma. Un cos simbòlic, ple de registres higienistes, d'inscripcions naturalistes, de rastres de dolor i de glòria. Un cos que és mollejat per discursos que, posem el cas, proposen rutes de senderisme per paisatges mitificats o que veuen en l'exercici constant de la pràctica esportiva una via per encarnar el seu ideari pedagògic i polític.

4.3 Els paisatges de l'esport

Apropar-nos a l'esport, és un altre repte. Un repte que parteix de la impossibilitat d'accedir al sentit del concepte esport. Un concepte que s'arrela amb força a la història, per això és un concepte complex, de difícil definició: «No sempre resulta fàcil identificar l'esport. Parlant de joc, es diu, a vegades, que encara que costi definir-lo es coneix quan se'l veu. L'esport és més especialitzat que el joc i pot escapar a aquesta definició intuïtiva (Blanchard i Chesta, 1986 p. 19).

Una definició que no titubeja tant, que deixa molt clara i diàfana la seva interpretació del concepte esport és la de l'Institut d'Estudis Catalans. Una definició que parteix de la idea que l'esport és l'exercici corporal d'agilitat, destresa o força, que es practica individualment o en grup, amb finalitat lúdica o competitiva i seguint unes regles establertes. Una definició que pot ser llegida partint de les dimensions física i simbòlica del cos. Una definició que pot ser complementada per la de Pierre de Coubertain doncs afegeix la dimensió d'allò místic i obre espais cap a l'obscur. L'esport, per l'impulsor dels Jocs Olímpics moderns, és «el culte voluntari i habitual de l'exercici muscular intensiu, refermat en el desig de progrés, que pot arribar fins al risc» (1972: p.7).

Ni salvació, ni perdició; l'esport forma part de la naturalesa humana, en el sentit que l'home sempre ha cercat anar més enllà dels seus límits —apareix aquí el concepte agonal del joc expressat per Huizinga— i, en segon lloc, l'esport és una activitat en que les persones projecten la seva corporalitat i modelen a través del contacte amb altres la seva *performance* de gènere (Butler, 2001). En tercer lloc, l'esport ha constituït un dels factors de modernització de l'educació i la societat més important de l'època contemporània, un modernització pedagògica que ja despunta a les *Public Schools* britàniques a partir de les reformes de Thomas Arnold (1795-1842) a l'introduir la pràctica esportiva al currículum del futur *gentleman*. Recordem que, per Arnold

els jocs d'equip fomentaven la cooperació i la confiança mútua, satisfien el gust per la competició i pel desenvolupament del caràcter. Aquests comportaments conformaven la idea del *gentleman* victorià, obrint espai a la moral del *fair-play* i a la noció d'amateur. Els torneigs entre les diferents escoles, els campionats, les relacions humanes, els negocis i els contactes afavoreixen el sentit de pertinença a un grup, a una institució, a una classe social, a un Imperi.

De la mateixa manera, és precís abordar el que significà pel gènere femení iniciar-se en aquesta activitat i com la seva pràctica conformà noves subjectivitats donant peu al sorgiment de la *New Woman* (Cercós, 2012). I és que l'èxit d'aquesta Pedagogia de la masculinitat (Cercós, 2007) portada a terme a l'escola de Rugby no deixà indiferent a les reformadores de l'educació femenina. Si la pràctica esportiva era un element essencial en la formació del prototip de *gentleman*, perquè aquests valors no podrien ser vàlids, també, per a la *Lady*?

Pensem que abans de l'últim terç del segle XIX l'exercici físic realitzat a les escoles per a senyoretas, es limitava a les passejades, el ball i als exercicis calistènics. Evidentment les noies restaven allunyades de qualsevol pràctica esportiva que comportés la posada en escena d'uns moviments, d'unes formes i expressions considerades no femenines partint d'uns estàndards difusos, sempre contradictoris però que s'han de delimitar per salvaguardar falsos codis d'honor impregnats de doble moral. Parlem de lògiques sexistes que partint d'un imaginari de la carn femenina impedièren apertures de sentit al considerar l'esport com a una pràctica assumible per uns codis o estàndards victorians que posaven en valor les dones modestes i submises. Una pràctica esportiva travessada pel saber pedagògic i pel saber mèdic que amb la seva autoritat, desplegava de manera autoritària aquella idea, «demostrada científicament» de la inferioritat física i intel·lectual de la dona. De fet, per a molts dels científics, l'educació superior de caire «masculí» representava un risc per a la salut de les fèmies així com per al futur de la seva descendència doncs la pràctica esportiva i d'exercicis violents afavoria al despreniment dels seus delicats òrgans.

Malgrat aquests discursos misògins, la pràctica esportiva per part de les dones s'obrí camí. Pensem que al 1877, col·legis de senyoretas com el *St. Andrews School*, el *St. Leonards School*, i *Rodean School* ja havien adoptat moltes de les característiques de les *Public Schools* masculines i, els esports d'equip com el Hockey, el Criquet, o el Lacrosse, van ser una d'elles. Ens trobem davant d'una realitat que va servir per trencar amb els cànons de feminitat assignats per l'home, generant una fèrria controvèrsia al voltant dels significats per l'ús del cos femení que, per primera vegada, tingué lloc a l'Anglaterra victoriana.

A casa nostra, i des dels idearis noucentistes, es proclamava el lema «Feminitat, cultura i esport». Es tractava d'un discurs en el que s'emfatitzava la pràctica esportiva per part de les dones, però a la vegada s'exigia que aquestes fossin solteres, doncs l'esport no era vist com un fi en sí mateix, si no la via per fer possible la regeneració de la raça catalana. Només les dones cultes, fortes i saludables donarien a llum a una nova generació capacitada per fer front als avatars d'un futur incert, ple de canvis i contínues transformacions (Cercós, Rivas, 2011: p.335).

La resposta d'una joventut masculina i femenina a la pràctica dels esports, a la promesa de canvi i modernitat (plena d'expectatives i temors) ja s'apunta en el següent article publicat el 9 de març de 1928 amb motiu de la concessió del vot femení a Anglaterra que afirmava:

La hora del feminismo ha llegado. Ahora parece que va en serio (...) cada día leemos una nueva conquista femenina. Con sus delicadas manos, las mujeres van rompiendo las cadenas de unas leyes hechas por los Hombres y a favor de los Hombres (...) las mujeres invaden las universidades y los campos deportivos. (Real, 2009: p. 12).

Com ja he dit, la pràctica esportiva per part de dones adultes generava una certa controvèrsia, doncs ens trobem davant del fet que hi havia esports privilegiats. La natació, el tenis, el patinatge o la gimnàstica eren més ben vistos doncs connectaven amb els mites de la feminitat. El símbol de la sirena, la lleugeresa de moviments de la gimnàstica rítmica que portava a identificar-nos com a gaseles. No és estrany, doncs, que gran part de la comunitat reformadora adoptés al seu currículum l'Eurítmia —que Joan Llongueras havia importat seguint els passos de Jaques Dalcroze— o fins i tot el tenis als clubs regentats per la burgesia catalana. I és que els camps de tenis, eren localitzacions on s'estableixen diferents jocs. Jocs esportius, jocs de relacions, jocs de poder per assolir un bon matrimoni.

Per contra, la pràctica d'aquells esports considerats com a masculins continuava sent un tema força controvertit. Des del discursos mèdics i des de la premsa esportiva —cada vegada amb més difusió i amb un gran poder per crear opinió pública— s'aprestaven a ridiculitzar a aquelles dones que el practicaven sota l'argument de la masculinització o de l'exhibicionisme. Tal i com suggereix Sentamans (2008: p.116) quan diu que l'activitat esportiva de la dona es realitza a l'espai públic, amb roba més lleugera, un fet que implica un cert grau d'ostentació del propi cos i per tant es considerava com un atemptat per a la moral pública de l'època.

Si la pràctica esportiva de dones adultes era sotmesa a l'escrutini públic, la seva incorporació a la vida infantil i a l'escola per part del reformadors de l'Escola Nova, sembla, en principi, que a casa nostra suposés tanta controvèrsia.

El cas de Pere Vergés, n'és un clar exemple. Pedagóg que practicava esport, concretament la natació va impulsar a l'Escola del Mar una pedagogia d'ascendència greco-platònica que el portaren a tractar de forma intensa i estètica la música, els llibres i la biblioteca, el dibuix, l'art, la gimnàstica, la natació i l'educació corporal (Brasó, Cercós, 2019: p. 13).

És evident, i com ja hem deixat palès anteriorment, que la pràctica esportiva es relacionava amb una concepció del cos de joves i infants tant des d'una mirada higiènica com simbòlica. Aquí els conceptes de *Körper* i *Leib* no es poden deslligar pel simple fet que *Körper* està impregnat de *Leib*.

Per contra, en els règims totalitaris l'esport era sacsejat per la política i s'utilitzava com a mecanisme de control de masses. Si es té en compte que en aquells contextos la vida era considerada com a una milícia, la idea d'un «Estat esportiu» és el que assegurava la preparació física dels joves (homes), com a pas previ a la seva incorporació a l'exèrcit, mentre que habilitava a la dona per la seva funció materna. En ambdós casos, s'assegurava la millora de la raça, per bé que el cas espanyol aquesta idea supremacista es va anar desdibuixant a partir de 1945 de resultes de la derrota, a la Segona Guerra Mundial, dels règims feixistes per part dels països aliats.

Cal destacar que la cultura física tant en el cas espanyol com alemany es convertiren en una qüestió prioritària. Malgrat aquest fet, és interessant destacar com els esports d'equip havien de ser depurats dels seus vicis (recordem el seus orígens liberals i burgesos) per tal de posar-los al servei de la pàtria. Una idea que queda ben reflectida en la següent cita extreta de la Revista Vértice de l'any 1938 i que s'ha recollit en el nostre article sobre el franquisme:

Es pues tarea urgente del Estado Nacional-sindicalista, organizar y orientar los cuadros deportivos de las juventudes españolas, separándolas de aquel estilo chabacano y anárquico con que en la España liberal se venía practicando —cuando se practicaba— la cultura física. En el Estado de la Falange, ser sano es una obligación y ser fuerte una virtud. (Cercós et al., 2022: p. 194).

En el cas del règim nacional catòlic és interessant destacar com des de la Sección Femenina apareix la voluntat de configurar un mètode d'educació física, «autènticament espanyol» tot potenciant la gimnàstica rítmica i la dansa. Les demostracions als NO-DO de dones fent exercicis gimnàstics en estadis atlètics o els ja mítics «Coros y Danzas» en donen fe.

Altrament, el règim elitista de Franco incorpora a la seva «agenda» esportiva esports com el bàsquet, el hockey sobre herba, la natació, l'hípica o el tennis, esports inassequibles per gran part

de la població. Sens dubte, i a redós del que s'ha comentat anteriorment sobre la pràctica esportiva d'aquelles activitats considerades com a masculines, no ens sorprèn que el franquisme descartés totalment l'atletisme femení que va estar prohibit fins l'any 1963. Apuntar que si bé es negava la possibilitat per part de les dones de realitzar activitats atlètiques, contradictòriament, la seva pràctica era divulgada a través de la propaganda oficial. Exemple del que diem és destacat a l'article sobre el «Estado Deportivo» fent referència a la presència als NO-DO de les proves atlètiques protagonitzades per dones en els Jocs de Helsinky de 1952 (Cercós, et al. 2022: p.216).

Arribats a aquest punt, i per la seva significació històrica, per les seves connotacions estètiques, ètiques i pedagògiques ens endinsem, ara, en el fenomen de l'Olimpisme. De fet va ser Pierre de Coubertain (1863-1937) que en el seu estudi titulat *Pédagogie sportive* (1919), sentà les bases teòriques d'aquest moviment d'ascendència grega. Per al pensador francès, l'Olimpisme es recolza en tres pilars fonamentals com són l'esport, l'educació i la cultura que es donen en un tot global i unitari i que s'arrela una filosofia vitalista. Una filosofia que propaga una cultura de pau i harmonia entre els diferents pobles que recorda a la pau perpètua de Kant. Uns ideals humanistes que malauradament van acabar pervertits pel règim nazi als jocs del 36.

Parlem d'uns jocs que van quedar segrestats per un nacionalisme xenòfob i imperialista que gràcies als avenços tècnics —van ser els primers retransmesos per televisió— es van convertir en un magnífic instrument de propaganda per part del nacionalsocialisme. Des d'un punt de vista artístic, i tal i com apunten Turró i Vilanou (2012), aquest esdeveniment olímpic va ser una esplèndida oportunitat per intentar fer una síntesi magnífica de les arts, crear una *Gesamtkunstwerk* («obra d'art total»), mitjançant l'articulació discursiva dels cossos atlètics, el monumentalisme artístic i la parafernàlia nacionalista.

Ja apuntem aquí que en els jocs de Berlín del 36 ja es perceben alguns dels aspectes que distingeixen l'esport actual o postmodern i que es deu, en bona mesura, a l'esplendor que la tècnica va assolir en aquell esdeveniment. Les construccions arquitectòniques de caire monumental de la mà d'Albert Speer, les escultures hipermasculines d'Arno Breker a l'entrada de l'estadi olímpic o l'obra de Leni Riefenstahl *Olympia* (1938) són clars exemples d'uns ideals on predomina l'harmonia, s'exalta la mesura i s'aposta per un cos apol·lini. Una ideals que ens porten a pensar en la perfecció dels cossos. Uns cossos que tal i com ens alerta Emilia Olivé configuren l'estètica dels anuncis publicitaris a dia d'avui (2010: p.110).

Els plans contrapicats d'*Olympia* mostren cossos d'homes i dones de gran bellesa plàstica que contrasten amb el subsòl d'un discurs basat en la submissió i domini dels cossos. Una coreografia atlètica que recorda l'estètica militar. Tot això al servei d'una ideologia de signes pagans, totalitaris, racistes, antihumanistes i nihilistes. Una obra d'art que incomoda per la seva bellesa.

Ja per acabar aquest apartat recordar les paraules d'Adorno quan al referir-se al règim nazi apuntà: «a l'imperi hitlerià (...) quantes més tortures s'administraven en els soterranis, més cura es tenia perquè la teulada estigués recolzada en columnes clàssiques» (Adorno, 1971: p. 71-72).

5. Compilació d'articles.

5.1 Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra

Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra¹

The pedagogical founding fathers of Europe: foundational education discourses for European integration, one hundred years after the First World War

Dra. Isabel VILAFRANCA MANGUÁN. Profesora Agregada. Universidad de Barcelona (ivilafranca@ub.edu).

Raquel CERCÓS RAICHS. Profesora Asociada. Universidad de Barcelona (rcercos@ub.edu).

Dr. Jordi GARCÍA FARRERO. Profesor Lector. Universidad de Barcelona (jgarciaf@ub.edu).

Resumen:

El presente artículo navega desde las raíces fundacionales de la Unión Europea, cuya primera manifestación fue la «Europa de los Seis» ideada por los hoy denominados «padres de Europa», hasta los discursos educativos que abogaron por la instauración de la democracia en los países gestacionales de este acuerdo político supranacional. Al final de la Gran Guerra (1914-1918), de la cual se cumplen cien años, se inicia un proceso de reconstrucción pacífica en el que se establecen los cimientos de una federación europea para el mantenimiento de la paz interna. Europa, desde este punto de vista, no ha sido únicamente un ejemplo superlativo de entendimiento político, sino además, y principalmente, un éxito pedagógico. Por este motivo, Europa es, ha sido y será, ante todo, una vía pedagógica. Ante los nuevos retos que hoy se plantean —el desmembramiento a través del

Brexit, la desconfianza de los ciudadanos en sus instituciones, la constante amenaza para el mercado de las potencias emergentes, además de la realidad multicultural, por citar algunos—, la solución es necesariamente educativa. Los «padres» pedagógicos de Europa intentaron consolidar la democracia poniendo al ciudadano en el centro. Retomar y actualizar los discursos educativos fundacionales puede reorientar nuestra acción educativa para la reformulación de la Unión Europea.

Descriptor: Unión Europea, solidaridad internacional, educación cívica, educación para la paz, historia de la educación, educación europea.

Abstract:

This article starts by examining the roots of the European Union, the first manifestation

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-02-2018.

Cómo citar este artículo: Vilafranca Manguán, I., Cercós Raichs, R. y García Farrero, J. (2018). Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra | *The pedagogical founding fathers of Europe: foundational education discourses for European integration, one hundred years after the First World War*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 335-351. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-07>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

año LXXVI, n.º 270, mayo-agosto 2018, 335-351
revista española de pedagogía



335

Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra¹²

The pedagogical founding fathers of Europe: foundational education discourses for European integration, one hundred years after the First World War¹³

Dra. Isabel VILAFRANCA MANGUÁN. Profesora Agregada. Universidad de Barcelona (ivilafranca@ub.edu).

Raquel CERCÓS RAICHS. Profesora Asociada. Universidad de Barcelona (rcercos@ub.edu).

Dr. Jordi GARCÍA FARRERO. Profesor Lector. Universidad de Barcelona (jgarciaf@ub.edu).

Resumen:

El presente artículo navega desde las raíces fundacionales de la Unión Europea, cuya primera manifestación fue la «Europa de los Seis» ideada por los hoy denominados «padres de Europa», hasta los discursos educativos que abogaron por la instauración de la democracia en los países gestacionales de este acuerdo político supranacional. Al final de la Gran Guerra (1914-1918), de la cual se cumplen cien años, se inicia un proceso de reconstrucción pacífica en el que se establecen los cimientos de una federación europea para el mantenimiento de la paz interna. Europa, desde este punto de vista, no ha sido únicamente un ejemplo superlativo de entendimiento político, sino además, y principalmente, un éxito pedagógico. Por este motivo, Europa es, ha sido y será, ante todo, una vía pedagógica. Ante los nuevos retos que hoy se plantean —el desmembramiento a través del Brexit, la desconfianza de los ciudadanos en sus instituciones, la constante amenaza para el mercado de las potencias emergentes, además de la realidad multicultural, por citar algunos—, la solución es necesariamente educativa. Los «padres» pedagógicos de Europa intentaron consolidar la democracia poniendo el ciudadano en el centro. Retomar y actualizar los discursos educativos fundacionales puede reorientar nuestra acción educativa para la reformulación de la Unión Europea.

¹² La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.

¹³ L'article també també compta amb una versió en anglès:
<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol76/iss270/10/>

Descriptores: Unión Europea, solidaridad internacional, educación cívica, educación para la paz, historia de la educación, educación europea.

Abstract:

This article starts by examining the roots of the European Union, the first manifestation of which was the «Europe of Six», conceived by a group of people nowadays known as the «founding fathers of the EU». It then moves on to consider the educational discourses that supported the establishment of democracy in countries where this supranational political agreement was developing. The end of the First World War (1914-1918), one hundred years ago this year, saw the start of a process of peaceful reconstruction in which the foundations of a European federation to maintain internal peace were laid. From this perspective, Europe has not only been a superlative example of political understanding but also, and predominantly, a pedagogical success story. This is why Europe is, has been, and will always be, a pedagogical project above all. In light of the new challenges facing it today (break-up as a result of Brexit, citizens' mistrust of its institutions, the constant threat in markets from emerging powers, and multicultural societies, to name but a few), the solution must be educational. The pedagogical «founding fathers» of Europe tried to consolidate democracy by putting the citizen at its centre. Returning to and updating its foundational educational discourses could reposition our educational actions for reformulating the European Union.

Keywords: European Union, international solidarity, civic education, peace education, history of education, European education.

1. Introducción

En el año 2012 la Unión Europea recibía el Premio Nobel de la Paz y, más recientemente, en 2017, era galardonada con el Premio Princesa de Asturias de la Concordia. Estos hechos conmemoraban un prolongado proceso, nada fácil, de reconstrucción pacífica. El viejo continente, con su cruento pasado como escenario de dos guerras mundiales, en el transcurso de estos cien años que ahora nos separan del final de la Gran Guerra (1914-1918), ha sido capaz de reestablecer sus relaciones políticas sin beligerancia. En esta compleja trayectoria, la educación ha tenido —y aún tendrá— un papel crucial. Frente a los primeros políticos que intentaron forjar un acuerdo intergubernamental —llamados «padres de Europa»—, se erigen

una serie de discursos pedagógicos que acompañan la construcción de la ciudadanía europea o, más bien, el intento de afianzar la democracia parlamentaria que permite hacer de Europa una comunidad de convivencia pacífica. El presente artículo pretende ahondar en las figuras que hicieron posible, desde la Pedagogía, este proceso, destacando su decisivo papel en la configuración de sistemas educativos únicos y públicos.

2. Los «padres de Europa». De la «Europa de los Seis» a la «Unión Europea»

La construcción de la Unión Europea no ha sido ni un proceso exento de dificultades ni falto de encuentros y desencuentros. Si bien el impulso definitivo de esta gestación se da después de la II Guerra Mundial, ya antes —exactamente después de la Gran Guerra— había existido algún intento de reestablecer la paz a través del acuerdo intergubernamental de la creación de la Sociedad de Naciones en 1920, con sede en Ginebra, derivado de la aplicación del Tratado de Versalles. Inspirada en las ideas del presidente norteamericano Woodrow Wilson¹⁴, esta nueva organización con vocación mundial estuvo principalmente dominada por las potencias vencedoras europeas, Francia y Gran Bretaña.

En este contexto, coincidiendo con el periodo de entreguerras, y en la línea de forjar la integración europea e impedir nuevos enfrentamientos bélicos, cabe destacar la aportación de Richard N. Coudenhove-Kalergi que publica en 1923 en Viena la obra *Panuropa*.¹⁵ Formado en la capital cosmopolita de la república austríaca, este visionario arguye que la crisis del viejo continente —así como la pérdida de protagonismo de sus estados en el escenario mundial— no se debe a su avanzada edad biológica, sino política. La división política en veinte estados generaba, según Coudenhove-Kalergi, una anarquía internacional que debilitada la fraternidad entre ellos¹⁶. Lejos de una Europa sólida, fuerte, coherente y unida, este fenómeno provocaba el fin de la hegemonía europea en el plano internacional, frente al liderazgo mantenido durante

¹⁴ (en al artículo publicado, nota 2) Afirma Voyerne que Wilson, asiduo lector de Kant, soñaba con el «Proyecto filosófico de la paz perpetua.». La Sociedad de Naciones, de inspiración wilsoniana, constituyó el triunfo del derecho sobre los intentos beligerantes de hegemonía alemana en Europa. A saber, la victoria en Europa de la democracia, de la justicia y de la paz sobre las aspiraciones de dominio bélico alemán. (1965, p. 165).

¹⁵ (en al artículo publicado, nota 3) Previo a los intentos de construcción o reconstrucción europeas, después de la Gran Guerra se suceden una serie de obras denominadas «literatura de crisis». Un ejemplo es La decadencia de Occidente de Oswald Spengler, que denunció en 1918 la crisis del evolucionismo lineal y de los diseños progresivos del desarrollo social (Esquirol, 1994, p. 34).

¹⁶ (en al artículo publicado, nota 4) Coudenhove-Kalergi (1923). *Panuropa*. En Truyol, 1972, pp. 81-83. De *Panuropa* hubo en 2010 una reedición en Madrid, publicado por Encuentro.

el siglo XIX. Los primeros compases del siglo XX suponían el inicio del declive, sobre todo después del violentísimo enfrentamiento de la Gran Guerra derivada de los imperialismos y nacionalismos decimonónicos. Ante este ofuscamiento, para el austríaco la solución pasaba por establecer entre los países europeos una unión política que paliara la disgregación del momento. Y esta es, en definitiva, la idea central del título de su obra *Paneuropa*, que supone el primer proyecto moderno de una Europa Unida. *Paneuropa* es un concepto político de Europa en contraposición al geográfico. Para su autor, la frontera europea se extendía hasta donde llegaba el sistema político democrático. Su apuesta por esta unión política permanente era el remedio ante futuras guerras intraeuropeas, contiendas civiles al fin de cuentas. Si la fuente de los males era la división de sus estados, los nacionalismos constituían su principal patología. Los nacionalismos, a modo de religión secular, instauraban entre los estados fronteras infranqueables. A la luz de este diagnóstico, prescribía la separación entre estado y nación, destinada a disolver las fronteras nacionalistas respetando las minorías lingüísticas y culturales. Paneuropa pretendía ser una síntesis entre la nación europea, producto de la unidad de la cultura occidental, y la convivencia pacífica entre las diferentes tradiciones y minorías lingüístico-culturales. La idea de Coudenhove-Kalergi deviene un primer intento de entendimiento intergubernamental europeo cuando este no era más que una utopía soñada (Becerril, 2016), además de la única salida posible para mantener su rango en el contexto internacional. Por este motivo, entre otros, este autor ha sido considerado uno de los «padres de Europa».

No será hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando se renueve el afán de integración europea. Al término de la contienda, y dada la catastrófica situación en que el continente se encuentra, dividido, desacreditado y empobrecido, se impone la necesidad de propiciar el acercamiento político de los treinta estados soberanos, sorteando la anarquía e incomprensión que había derivado en los dos conflictos armados. En este propósito tuvo mucha importancia la ilusión del que había ocupado el primer escaño de la Cámara de los Comunes de Reino Unido durante la guerra, Winston Churchill, que fundó en 1947 el «Movimiento de Europa Unida» (Churchill, 2016, pp. 78-87). Un año después de la fundación de este movimiento se realizará en La Haya el que se ha sido denominado «Congreso de Europa». Del 7 al 10 de mayo de 1948, en esta ciudad de los Países Bajos, tuvo lugar un encuentro inaugurado por la princesa Juliana y por el propio Churchill en el que se empiezan a construir las bases de la Unión Europea. Los asistentes y ponentes que lograron un acuerdo inicial son los considerados «padres de Europa»: Konrad Adenauer, Paul-Henri Spaak, Jean Monnet, Alcide de Gasperi, Robert Schuman y el ya

citado Richard Coudenhove-Kalergi¹⁷. En el seno de la discusión de este primer congreso se hallan los desencuentros entre los «unionistas» —principalmente conformados por los representantes británicos, con el victoriano Churchill a la cabeza—y los «federalistas» —entre los que se hallan los franceses, italianos, belgas y neerlandeses—.

En el plano oficial, la consecuencia inmediata de este congreso es la creación de un Consejo de Europa, cuyo estatuto fue firmado en Londres en 1949. El Consejo de Europa, con sede en Estrasburgo, se compuso de dos organizaciones: un comité de ministros y una asamblea consultiva. Este Consejo tuvo un destacado rol en el plano europeísta. Y esto fue así porque proclamaba la unidad europea en base a «los principios de libertad individual, de libertad política y de preeminencia del derecho, sobre los que se funda toda democracia verdadera» (Truyol, 1972, p. 35). Estos principios, que se consideraban el común denominador de la herencia compartida por los países europeos, eran los cimientos sobre los que establecer la naciente cooperación internacional del viejo continente. Precisamente, gracias al nacimiento el 4 de abril de 1949 de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y dada la fragilidad institucional del Consejo de Europa, los europeístas decididos propugnaron una organización supranacional de ámbito geográfico más reducido, de comunidades europeas en sentido estricto, estableciendo en Ginebra el nuevo «Consejo de Municipios y Regiones de Europa» de 1951.

En el plano económico, los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial fueron especialmente favorables. Entre 1945 y 1963 se habla de tres «milagros» económicos. Tres estados abanderan el crecimiento de Europa Occidental, Alemania, Italia y Francia. De los tres, el «milagro alemán» fue el primero y más decisivo. Bajo la dirección del canciller demócrata cristiano Konrad Adenauer (1945-1963) rápidamente Alemania occidental entró en bonanza económica. Gracias a una poderosa corriente de exportación y a una economía apoyada en una moneda sólida— *deutsche mark*—, pronto se convierte en una de las primeras potencias del mundo. Aquella nación debilitada y devastada después de la guerra da paso a un estado opulento y envidiado, resurgiendo de sus cenizas como si de un ave fénix se tratara. Al «milagro alemán» le sucede el

¹⁷ (en el artículo publicado, nota 5) Afirma Voyenne con respecto a este congreso: «Por primera vez, todos los hombres decididos a edificar Europa se encontraban aunados. Resultó de todo ello una atmósfera de entusiasmo del todo excepcional. Sin embargo, después de este primer contacto, se observó que dos tendencias, al menos, dividían gravemente las fuerzas europeas. Por una parte los «unionistas» permanecían tan resueltamente opuestos como en un pasado a todo lo que pudiera limitar la soberanía de los Estados [...]. Por otra parte, los federalistas, reclamaban una federación efectiva, dotada de poderes propios» (1965, p. 188).

italiano, de naturaleza completamente distinta —y no tan acentuado como el primero—. Las regiones del norte y del centro se consolidan en sectores industriales como el automóvil y los electrodomésticos. Este progreso le asegura, durante veinte años, una posición pionera y fuerte en el mercado internacional. Al envite italiano le sigue el «milagro francés», que desde 1945 creció ininterrumpidamente hasta 1973¹⁸. Prácticamente treinta años gloriosos de imparable progreso hasta erigirse como la potencia hiper-especializada en la industria aeronáutica, agroalimentaria y biosanitaria que hoy es.

En realidad, esta coyuntura económica beneficiará la forja de una verdadera Europa. Aquí toman especial relevancia los llamados «padres de Europa». A medio camino entre la integración y la disociación, la actividad del Consejo de Europa se limitó a discusiones interesantes porque Reino Unido se opuso categóricamente a cualquier abandono de soberanía nacional. Tras este fallido arranque, Jean Monnet estimó que para realizar la construcción europea era preciso habituarse a trabajar juntos en el marco de realizaciones concretas en sectores precisos. Al hilo de su propuesta, Robert Schuman, ministro francés de Asuntos Exteriores —inspirado en la declaración de Monnet—, propone, el 9 de mayo de 1950, colocar el conjunto de la producción franco- alemana del carbón y del acero bajo una Alta Autoridad común. Se adhieren a la propuesta la República Federal Alemana, Bélgica, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos. Así, el 18 de abril de 1951 —tras una breve negociación— se instaura la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) cuya carta fundacional se recoge en el Tratado de París. Con el surgimiento de la CECA nace la «Europa de los Seis». Era la primera vez que los seis Estados miembros cedían ciertos derechos soberanos a un órgano común encargado de velar por los intereses de la nueva entidad. Esta Alta Autoridad, con poderes supranacionales, se ubicó en Luxemburgo. La CECA, cuya primera presidencia asumió Monnet, consiguió funcionar con gran éxito a pesar de la negativa de Reino Unido a participar en ella. A la vista de este triunfo, y tras el malogrado intento de instaurar una Comunidad Europea de Defensa, la idea de Europa fue relanzada por la reunión de los seis ministros de Asuntos Exteriores de la CECA en Mesina el 1 de julio de 1955. Al impulso que en este encuentro se le da a la Comunidad Económica Europea (CEE) se le ha dado en llamar la *relance européenne*. La realización material de la CEE será firmada en el Tratado de Roma del 25 de marzo de 1957, del que se han cumplido sesenta años. Por este motivo, el periodo que

¹⁸ (en al artículo publicado, nota 6) De Gaulle, en sus memorias, relata las sucesivas inversiones que durante el periodo que transcurre entre 1958 y 1962 se realizaron en Francia, desde el comercio, la agricultura y la electrónica, hasta la aeronáutica o las industrias derivadas del gas. Todas estas modernizaciones dieron un impulso definitivo a las regiones francesas, que se especializaron en determinados sectores (1970, pp. 183- 184).

transcurre entre 1955 y 1957 ha sido denominado la «primavera europea». El objetivo de este acuerdo era garantizar la libre circulación de personas, bajo la protección de una ciudadanía común, y de mercancías diluyendo interna y paulatinamente las fronteras nacionales de los seis miembros. Al consejo de ministros heredado de la CECA se unía una Comisión Europea con sede en Bruselas. Era un primer bosquejo de poder supranacional (Carpentier y Lebrun, 1994).

Naturalmente, la creación de un mercado común europeo constituía un paso firme hacia la viabilidad de una Europa unida. En este proceso asume un papel fundamental el general De Gaulle que, sin ser contrario a la construcción europea, tal y como él relata en sus memorias, habría preferido un consorcio franco-alemán. De Gaulle advertía que la intromisión británica en los organismos de la CEE podía dejar la puerta entreabierta a la influencia americana¹⁹. Esta fue la principal causa del reiterado rechazo, al que se opuso en dos ocasiones (1963 y 1966), de la entrada de Reino Unido en el mercado común. Se trataba de fortalecer la Europa continental. La entente cordial protagonizada por De Gaulle y Adenauer pareció dar más importancia a la «consolidación» de la Comunidad que a la «ampliación» de sus miembros. Sobre todo, si este aumento podía poner en peligro la cohesión interna de los mismos frente al exterior, y en especial, frente a EEUU, a la luz de sus estrechas relaciones con la *Commonwealth*. Este hecho, así como la sempiterna mirada transatlántica del Imperio británico, incitó el veto de De Gaulle a la adhesión del Reino Unido. El general, De Gaulle proponía una «Europa de los estados», es decir, una Europa de la cooperación interestatal, de acuerdo con la idea de la nación- estado.

Ahora bien, las reiteradas solicitudes del Reino Unido, lideradas por el primer ministro laborista Harold Wilson para su incorporación a la Comunidad, provocaron intensas discusiones internas entre los seis integrantes. En el debate central las divergencias se dirimían entre la apuesta por una «Europa atlántica», de relaciones más centrífugas, o una «Europa europea», priorizando las concordancias centrípetas de la línea continental. Mientras De Gaulle objetaba la incorporación de Reino Unido a la comunidad, otros, y en especial los declarados partidarios de la supranacionalidad —Luns y Spaak—, la apoyaban. Finalmente, tras duros y prolongados forcejeos en las cuestiones económicas —y en virtud de la desaparición de Churchill del panorama político—, la Cámara de los Comunes aprueba —el 28 de octubre de 1971— la adhesión del Reino Unido a la Comunidad. Junto con la solicitud de dos candidatos más, el 22 de enero de 1972, la «Europa de los Seis» pasa en 1973 a constituirse como la «Europa de los

¹⁹ (en el artículo publicado, nota 7) El propio De Gaulle cuenta en sus memorias las dificultades de construir una Europa europea, frente a la amenaza del Caballo de Troya atlántico que hubiera supuesto la integración inicial de Reino Unido (1970, pp. 202-203).

Nueve». Se integran Reino Unido, Dinamarca e Irlanda. Este momento de ampliación consolida la segunda etapa en la construcción europea. La «Europa de los Pueblos» da paso a la «Europa de los Estados», de la que no tardará en comprobarse su insuficiencia. No será hasta 1981, con la unión de Grecia, que se hable de la «Europa de los Diez». En 1986, merced a la entrada de España y Portugal, se amplía la Comunidad denominándose, por entonces, la «Europa de los Doce». Y así sucesivamente, hasta llegar al Tratado de Maastrich de 1992 en el que se funda definitivamente la «Unión Europea» (Carpentier et al, 1994; Pérez Casado, 2017).

Recapitulando lo narrado, en esta extensa y complicada trayectoria se edifican los primeros cimientos de la Unión Europea, proceso protagonizado por las figuras de Richard Coudenhove-Kalergi —europeísta austríaco escritor de Paneroupa—, Jean Monnet —primer Presidente de la Alta Autoridad de la CECA—, Konrad Adenauer —Canciller alemán de la postguerra y promotor del milagro alemán—, Paul Henri Spaak —Presidente belga del partido socialista— y Robert Schuman —Ministro francés de Asuntos Exteriores, fundador e inspirador de la CECA—, Alcide De Gasperi —Presidente del Consejo de Ministros de Italia— y, como no, Charles De Gaulle —Presidente de la Quinta República Francesa cuyo nacimiento se produjo después de la crisis colonial de 1958—. Estos son los considerados los «padres de Europa».

3. Los «padres» pedagógicos de Europa

Frente a estos autores, que hicieron posible la construcción de la unidad Europea sobre la base de la convivencia pacífica, de la democracia y de la solidaridad intergubernamental, existe una pléyade de autores que, desde el discurso pedagógico, acompañaron este proceso de formación de los ciudadanos para la consolidación de estos acuerdos. Las tradiciones educativas de los países, en el momento de la fundación de la Europa de los seis, eran muy diferentes. De hecho, en la década de los veinte, tras el final de la Gran Guerra, en algunos países de Europa se instauró la democracia parlamentaria, mientras que en otros aún estaba por fundar. La democracia fue, sobre todo, cosa de tres países: Francia, Inglaterra y Alemania. En los dos primeros, la democracia no tuvo más que seguir la prolongada trayectoria que la guerra no había detenido (Carpentier et al., 1994). La herencia democrática, por tanto, estaba ya arraigada. No fue ese el caso de Alemania, donde la democracia estaba aún por constituir. Su realidad era otra y contaba con un límite inicial, derivado de su historia. Tras los fallidos intentos revolucionarios de los primeros meses, una Asamblea Constituyente elegida un año después del final de la Gran

Guerra, en 1919, había fundado una república parlamentaria definida por la Constitución de Weimar que entró en vigor ese mismo agosto. Los primeros años de esta nueva república no estuvieron exentos de altercados, que no hacían más que denotar su fragilidad política. A los sucesivos intentos de golpes de estado de extrema izquierda y derecha, se añadieron asesinatos políticos, movimientos separatistas de Renania, la hiperinflación de la postguerra, el Putsch de Múnich protagonizado por Hitler en 1923 y la ocupación del Ruhr desde 1923 hasta 1925 por las tropas francesas y belgas. En cambio, a partir de 1925 el rumbo de la naciente república tomó nuevos derroteros, el país se estabilizó bajo la presidencia del Mariscal Paul von Hindenburg, que gobernó con una mayoría conservadora, y al que sucedió Hitler en 1933.

Simultáneamente a la instauración de la democracia en estos países, en la década de los veinte y los primeros años de los treinta, se extiende por Europa una ola que navega entre regímenes autoritarios o semiautoritarios hasta el extremo fascista adoptado por Mussolini en Italia después de la marcha de Roma (1922). Esta oleada aconteció principalmente por la Europa mediterránea y central, tras una breve experiencia de democracia parlamentaria. Así ocurrió en Hungría, bajo la dirección del Almirante Miklós Horthy (1920); en Austria, liderada por Monseñor Ignaz Seipel (1922); en España, por el General Primo de Rivera (1923); en Turquía, bajo el mando de Mustafá Kemal (1923); en Polonia, a cargo del Mariscal Józef Pilsudski (1926) y en Portugal, por António de Oliveira Salazar (1926). Se añade, a este complejo entramado político, la Revolución Soviética de 1917 y, sobretudo, la posterior Guerra Fría. Indudablemente, la oposición Europa-URSS durante este periodo aceleró la construcción europea dinamizándose, en consecuencia, la educación sobre la base democrática, contraria al comunismo. Precisamente, este fenómeno hace que los primeros «padres» pedagógicos de Europa se sitúen en los países de iniciativa democrática. Así pues, una primera generación de pedagogos, después de la Primera Guerra Mundial, y a la luz de los acontecimientos ocurridos, centra su discurso educativo en la formación cívica para la consolidación de la democracia en el estado. Sin embargo, tal y como veremos, sus propuestas superan estrictamente el orden nacional para entroncar al ciudadano con la humanidad en sentido genérico.

Aun a riesgo de olvidos, podríamos citar dos generaciones de «padres» pedagógicos de Europa:

Una primera generación que constituye la raíz de la construcción pacífica europea y que tiene la intención de consolidar la democracia a través de la autonomía del educando. En esta primera generación, cuya trayectoria se ubica principalmente en el periodo de entreguerras, se podría incluir a Kerschensteiner, Spranger y Natorp en Alemania; a Bovet, Claparède, Dottrens o

Ferrière en Ginebra con su carga internacionalista; a Gloeckel en Austria; la reforma Viviani o el propio plan Langevin-Wallon de la segunda postguerra, en Francia.

Una vez solidificada la democracia en los países, se erigiría una segunda generación de «padres» pedagógicos que, más allá de estas primeras iniciativas, después de la Segunda Guerra Mundial y tras la instauración de la CECA, luchan por el fomento de la unidad continental mediante el intercambio cultural de sus países, proclamando discursos en pro de la integración europea a través de la educación. Tal es el caso de Guido Gonella —Ministro de Instrucción Pública Italiano en tiempos de De Gasperi—, de Denis de Rougemont —Director del Centro Europeo de Cultura—y el impulso definitivo que Friedrich Schneider, pedagogo comparatista, ofrece en su obra *Educación europea*, de 1963. Cabe mencionar, asimismo, una serie de instituciones que, al socaire de estos discursos pedagógicos, se instauraron con el afán de construir conjunta y cooperativamente la cultura europea, como por ejemplo el Centro Europeo de Cultura (1950) con sede en Ginebra o el Colegio de Europa (1950) de Brujas, además de la Asociación Europea de Educadores, con sede en Darmstadt, fundado en 1956.

Dentro de la primera oleada de iniciativas para la consolidación de la democracia, el ideal de reconstrucción estatal pasa —casi por toda Europa en diferentes momentos— por la instauración de un modelo de educación única y pública que ya se había gestado antes de la Gran Guerra pero que se retoma con mayor ímpetu con posterioridad a ella. Afirma un autor que:

El movimiento de reforma de la enseñanza que había comenzado mucho antes de que estallase la guerra, se recrudeció durante esta, quizás por las mismas fallas que se revelaron en la preparación de los ciudadanos de los países beligerantes, fallas que se atribuyeron a deficiencias de los sistemas de enseñanza. Por eso, una de las primeras preocupaciones de la post-guerra ha sido la reforma y el mejoramiento de estos sistemas (La reforma escolar en Alemania, s.f., p. 7).

He aquí que, en el periodo de entreguerras, las reformas educativas se van sucediendo en el continente europeo. Se advierte que la reconstrucción del entendimiento intracontinental requiere de una nueva educación²⁰. De ahí que hablemos de los primeros «padres» pedagógicos de Europa.

²⁰ (en el artículo original, nota 8) No es de extrañar que en este periodo se consolide como disciplina científica la Educación Comparada. Tal y como afirma Schneider «al término de la Primera Guerra Mundial, varias circunstancias favorecieron el desarrollo de la ciencia comparativa de la educación. Los estados con

Intentaremos esclarecer quienes son estos primeros «padres» pedagógicos de Europa, para entender la función que ejercen en la forja de la democracia y la convivencia pacífica intra e interestatal. En realidad, la larga línea de pedagogos que en Alemania intenta instaurar la democracia se remonta a George Kerschensteiner, cuya aportación constituye la antesala de la reforma educativa que se gestará en la República de Weimar a partir de 1919. Según él, la acción educativa debe centrarse en la educación cívica, a fin de que el estado democrático devenga en una comunidad moral (1934, p. 33-34). Esta es la misión principal que debe adquirir la escuela pública y la educación en sentido genérico. No en balde, en la Alemania de la primera postguerra, la transformación se basará en la escuela del trabajo de Kerschensteiner. La reforma de la educación pública en Alemania hunde sus raíces en el movimiento de escuela unificada — *Einhetsschule*— cuyos principales defensores fueron los partidos democráticos y socialistas, así como las asociaciones de maestros y pedagogos de tendencia liberal entre los cuales se halla el propio Kerschensteiner, junto con Natorp, Fischer o Spranger, entre otros. La primera manifestación de este movimiento se hizo en junio de 1914 en la ciudad de Kiel, concretamente en la asamblea Deutsche Lehrernien, en la que la asociación de maestros alemanes hizo suya las tesis de Kerschensteiner:

La escuela pública general en el estado jurídico, es decir, en aquel estado que regula automáticamente las relaciones de sus miembros según los principios de justicia, debe facilitar a todo niño, sin excepción, aquella educación a que tiene derecho en la medida de sus disposiciones (*Luzuriaga, 1964, p. 105*).

Dicho de otra forma, se fraguaba el interés por establecer en Alemania una escuela pública y democrática —proyecto que demorará el estallido de la Gran Guerra hasta la llegada de la república de 1919—. Junto a la aportación de Kerschensteiner, destaca el ideal de Pedagogía Social de Paul Natorp, que también sienta las bases de la democracia educativa desde una propuesta social, y la obra de Eduard Spranger, que propugna la finalidad educativa en la pedagogía cultural.

Si desde Alemania, dada la ausencia de tradición parlamentaria, la pedagogía se preocupa por establecer los cimientos de la democracia, desde Suiza, cuya capitalidad pedagógica asume Ginebra, el interés es otro: articular la mediación intergubernamental para el restablecimiento

un sistema escolar desarrollado sintieron la necesidad de someterlo a un balance riguroso; los nuevos estados reconocieron en la educación el medio esencial de fundación y consolidación. Y, sobre todo, el afán de lograr una opinión y una humanidad cívicamente democráticas, condujo a ocuparse de planes de educación» (1966, p. 46).

de la paz europea. Quizás la división interna de la población suiza y la adhesión dispar de sus ciudadanos —algunos partidarios de los franceses y otros germanófilos— hicieron que este estado se mantuviera neutral, tanto en la Primera como en la Segunda Guerra Mundial. Como imponían las condiciones del Tratado de Versalles, se instauró en Ginebra la Sociedad de Naciones en 1920 para liderar la reunificación europea. Sin embargo, fracasó en su intento por los intereses sucesivos de las potencias vencedoras. Pedagógicamente, Ginebra intentó liderar la reforma educativa a través de la divulgación del movimiento de Escuela Nueva y de la pedagogía activa. Pedagogos de la altura de Ferrière, Claparède, Bovet o Dottrens, entre otros, configuran la Escuela de Ginebra, que optó por el desarrollo de la pedagogía de corte experimental, sin desdeñar los ideales universalistas. El propio Adolphe Ferrière realizó un itinerario de iniciativas internacionalistas que van desde el *Bureau International des Écoles Nouvelles* (1899) o el *Institut Rousseau* (1912), hasta la fundación de la *Escuela Internacional de Ginebra* (1924-1950), pasando por la *Liga Internacional de la Escuela Nueva* (1921). Configuró, así, una teoría político-pedagógica que agrupaba los parámetros de europeísmo, internacionalismo, liberalismo, pacifismo, neutralidad, cooperación intelectual, puritanismo moral y confianza en la educación como forjadores de la sociedad futura. Como símbolo del espíritu de Ginebra, comparte la voluntad de una paz permanente basada en el desarme, en la cooperación internacional y en la voluntad de construcción de una utopía política y educativa (*l'Ere Nouvelle*) bajo los principios de autonomía moral e intelectual, y la actividad y el protagonismo del niño. Asimismo, Claparède y Bovet fueron los verdaderos motores del *Institut Rousseau*. Además, Bovet estableció un observatorio internacional sobre el estado de la educación en el mundo con la fundación del *Bureau International d'Education* (BIE), que llegaría a constituirse como un órgano de documentación y promoción de los estudios científicos y objetivos en materia educativa. El BIE permitió el impulso y la consolidación de la pedagogía comparada como disciplina epistemológica, cognoscitiva y académica (Schneider, 1966), que posee una inequívoca vocación europeísta.

Todas estas iniciativas e instituciones, llevadas a cabo bajo el aliento del espíritu de Ginebra, trataban de establecer una unión europea en torno a los principios de comprensión, colaboración y cooperación internacional. En el periodo de entreguerras, y tras el desmembramiento de los imperios centrales, se trató de instaurar la paz a través del armamento moral, para lo cual la Escuela Nueva se consideró el medio más adecuado. El método educativo activo fue el escogido para hacer del niño un futuro ciudadano activo y participativo, a través del autogobierno, ideal de autonomía. En definitiva, se pretendía cimentar una ciudadanía

europea que propiciara la paz perpetua en el continente a través de la enseñanza activa y del movimiento de Escuela Nueva.

Indiscutiblemente, la república austríaca no quedó exenta de este proceso reformista²¹ después de la caída del Imperio austrohúngaro acaecida como consecuencia de la Gran Guerra. En efecto, la decadencia cultural, social y económica de la última etapa de los Habsburgo obligó a la naciente república social-demócrata a rehacer una sociedad en plena crisis. Ahora bien, a partir de 1919, con la llegada al poder de los socialistas, se plantea cómo hacer de Austria un estado con una nueva estructura social acorde a la filosofía político-social del nuevo orden republicano. Al amparo de esta transformación social —que impregnaba todos los ámbitos—, se proyectó una reforma educativa. Para ello, Otto Gloeckel asume la cartera de Subsecretario de Instrucción Pública (1919). Se forman 600 asociaciones de profesores para estudiar y practicar los principios de la reforma e introducirla en la república austríaca, implantándola en todas las regiones sin excepción. Los dos núcleos pedagógicos que la avalaron fueron: el principio de concentración, partiendo de los centros de interés; y el de irradiación, enseñanza global. Como puede deducirse, nuevamente la enseñanza activa toma prioridad en la instauración de la república y la formación del ciudadano. El objetivo era que el niño trabajase por sí mismo. No por azar, se cambió la *Lernschule* (escuela de aprendizaje), por la *Arbeitschule* (escuela del trabajo), sin desdeñar la educación cívica y moral, además de velar por la libertad religiosa, respetando la enseñanza católica, protestante y judía.

En el caso francés, el tema es diferente. Durante la Tercera República (1870-1940) se sucedieron una serie de transformaciones educativas que van desde la Reforma Viviani —a cargo de René Viviani, primer ministro pacifista de principios de la Gran Guerra—, hasta el plan Langevin-Wallon (1944-1945), inmediatamente anterior a la Cuarta República, cuyo presidente fue el ya mencionado Robert Schuman. El proyecto Viviani (1914) se inscribe dentro de las reformas de enseñanza unificada y de extensión de la obligatoriedad de la enseñanza técnica elemental, así como de la obligación post-escolar, además del principio de gratuidad de la escuela y del de democratización de la enseñanza media y superior, sin descuidarse la educación moral y del carácter. Este plan imponía una educación post-escolar obligatoria, profesional para los niños

²¹ (en el artículo original, nota 9) Afirma Luzuriaga sobre la reforma educativa austríaca: «La Primera Guerra Mundial vino a detener este desarrollo de la escuela nueva pública y solo a su terminación pudo ser proseguido. En tal sentido, el segundo momento de esta es el de las ‘instituciones federales de educación’ de Viena, que fueron verdaderas ‘escuelas nuevas’, pero de carácter público y nacional» (2002, p. 53).

de trece a diecisiete años, y doméstica para las niñas, también desde los trece, pero únicamente hasta los dieciséis. En una línea similar, el plan Langevin-Wallon pretendía la democratización de la educación secundaria, a través de la enseñanza comprensiva. La solución era una escuela integrada, polivalente y comprensiva. Este ambicioso plan proyectaba una escuela única, laica, pero, sobre todo, que ofreciera una educación moral y cívica.

Al margen de estas iniciativas que apuntalaron la democracia desde la escuela, hubo una serie de personalidades destacables en el desarrollo del «espíritu europeo» desde la pedagogía. Nos referimos a la segunda generación de «padres» pedagógicos que, una vez consolidada la democracia a través de la educación, daba un paso adelante en pro del fomento de la ciudadanía específicamente europea desde las instituciones educativas. Cabe mencionar el ascenso en esta generación de la figura de Stefan Zweig, que, en 1932, insistía en la vía pedagógica para desintoxicar Europa de los males de la crisis de entreguerras, una crisis total, no únicamente económica, sino también epistemológica, política y filosófica, es decir, de sentido (Zweig, 2017, pp. 65-84).

Habida cuenta de las evidentes tensiones intraeuropeas, Guido Gonella, Ministro de Educación italiano bajo la presidencia de De Gasperi, reclamaba un retorno a la unidad de la civilización europea sobre la base de su tradición. Gonella afirmaba las posibilidades de la unidad sin negar la pluralidad. No pretendía ni un intento de uniformidad ni de homogeneización cultural, sino reencontrar la tradición de Europa y su común civilización. En esta dirección advertía en un discurso de 1961:

La tradición europea es intelectual por la dignidad de un pensamiento común, es jurídica por el patrimonio de un derecho común, es espiritual por las afinidades internas de nuestra civilización común. [...] Volvamos pues a las fuentes de la civilización europea, fuentes que son tres: la griega, la romana y la cristiana. [...] La unidad de Europa se reconstruye restaurando, de entrada, el orden intelectual y social (Gonella, 1961, p. 19-20).

Subyace aquí la aspiración de refundar pedagógicamente y humanísticamente Europa. Merced a este hecho, Gonella puede ser considerado uno de los «padres» pedagógicos de Europa de la segunda generación. Solo la vía cultural, y con ella la educativa, podrían salvaguardar la unidad europea. Consciente de las dificultades bélicas que había atravesado el continente, formulaba la urgencia de propugnar desde la escuela la solidaridad activa entre los ciudadanos y países. Solidaridad que había de basarse en una nueva justicia internacional que conciliara el concepto de nación con el de humanidad —tal y como habían aspirado muchos de los discursos

pedagógicos de la primera generación— (Gonella, 1961, p. 21). Ante las nacientes fuerzas antieuropeístas fascistas, había que buscar la paz con la democracia, arraigar el europeísmo desde el patriotismo.

Además de Gonella, mención especial merece, como «padre» pedagógico de Europa, Denis de Rougemont. Desde Ginebra, ya finalizada la Segunda Guerra Mundial, se impulsó el Centro Europeo de Cultura, que desde 1950 y dirigido por este convencido europeísta, fomentó el intercambio cultural destacando lo «común europeo» y reuniendo a personas y grupos que desempeñaban un trabajo similar. Esta institución educativa tuvo por finalidad «despertar el espíritu de solidaridad europea en las escuelas públicas, universidades y centros de enseñanza popular» (Schneider, 1963, p. 139). Al amparo de este centro, se creó la (AIEE) en 1951 que publicó una *Bibliographie européenne*, con la finalidad de divulgar los logros y problemas relativos a la unificación de Europa.

El ímpetu de Rougemont fue determinante para la integración pedagógica europea. Como Director del Centro Europeo de Cultura realizó una gran labor formando una élite de políticos y educadores europeístas. Consciente de que la unión aduanera no bastaba para el logro de una Europa unida, reclamó —desde el momento fundacional— una federación continental, política, social, cultural y económica. En sus escritos, subraya la importancia que concede a la educación para este entendimiento intergubernamental:

Decir que todo depende de la educación es decir que todo depende de los educadores y de su formación. El porvenir de Europa unida se juega en las Escuelas Normales. Mientras no se produzca un cambio de orientación antinacionalista y proeuropeo en ellas, y mientras este cambio no deje sentir sus efectos en la enseñanza secundaria de nuestros países, las bases mismas de la unión parecerán desarrollarse al paso que marquen políticos y economistas. Pues antes de «hacer Europa » hay que «hacerse de Europa». Y esto ocurre, fundamentalmente, en los espíritus: sin una «revolución cultural» previa no habrá ninguna revolución en las instituciones político-sociales, o no se pondrá realmente en marcha (Rougemont, 1975, p. 72).

En resumen, más allá de la Europa de los mercados, Rougemont hacía notar la necesidad de una Europa de los ciudadanos. Había que forjar una ciudadanía europea desde la educación. Primero, formando a los docentes en esta dirección, en las Escuelas Normales, para que, a modo de cascada, se dejara sentir posteriormente en la educación primaria y secundaria de cada uno de los países miembros. Rougemont era consciente de la necesidad de una «revolución cultural» para fortalecer el espíritu europeo. Solo la educación, y ningún otro medio, era el instrumento

para lograr la unificación europea en la mente los ciudadanos. A la idea de Europa se tenía que llegar por la educación, despertando en cada persona un sentimiento de ciudadanía proeuropea, liberándose de los yugos nacionalistas que habían desembocado en las dos guerras intracontinentales.

Sin embargo, el envite decisivo de la educación europea, y por ello puede ser considerado otro de los «padres» pedagógicos de Europa, vino de manos de Friedrich Schneider, quien promulgó la necesidad de una disciplina llamada *Educación europea* que, además de ser el título de una de sus obras, constituía una propuesta curricular. La finalidad de la Educación Europea no era otra que la de:

Asegurar esta herencia europea —nosotros la designamos civilización europea o espíritu europeo— y darla a conocer en lo posible a muchos hombres de los pueblos de Europa; es decir, formar en ellos un sentimiento europeo, una conciencia europea, es una tarea eminentemente importante en la actualidad. Así pues, además de la integración política y económica, es necesaria una integración cultural que consolide las dos primeras (Schneider, 1961, p. 56).

Como ya recalcará previamente Rougemont, había que apuntalar la tradición europea a través de la educación, esto es, formar ciudadanos europeos. De este modo, propone un currículum educativo que contuviera, entre otros aspectos, una historia de la pedagogía en sentido europeo. Su intención era, como ya habían afirmado sus predecesores, alentar el europeísmo desde el patriotismo, siempre respetando los vínculos nacionales. Es así como debía configurarse una Educación Europea, cuyo sentimiento de cohesión no fuera disyuntivo con la comunidad nacional, sino compatible. Para ello, Schneider examinó los sistemas educativos europeos, destacando lo que tenían en común. Entre las características generales de los mismos halló la duración del tiempo escolar obligatorio —que oscilaba entre los seis y los diez años, logro que habían conseguido los «padres» pedagógicos de la primera generación—, la creencia en la educación permanente —más allá de la primaria y de la formación profesional, para los países europeos la educación se extendía a lo largo de la vida— y, por último, que en casi todos los países la organización escolar era ternaria —primera enseñanza, enseñanza media y educación superior—.

Si los problemas educativos, tal y como él mismo descubriría, eran comunes, también la solución debía ser compartida por todos los estados miembros de esta unión. Por eso, la investigación pedagógica debía ser supranacional. En definitiva, todos los esfuerzos debían consagrarse a la

búsqueda del espíritu europeo, tanto en sus problemas como en sus soluciones, ni más ni menos.

4. A modo de conclusión

Después del viaje realizado por los orígenes de Europa, no cabe duda de que esta se ha intentado articular, desde su gestación, como una vía pedagógica (Vilanou, Prats, Longares, 2016, p. 17). Acorde con la dimensión cultural y espiritual del viejo continente, Europa ha sido un modelo de referencia educativa, desde las propuestas alemanas y ginebrinas, hasta las austríacas y francesas, en favor de la construcción de un estado supranacional de convivencia pacífica y ciudadanía solidaria. Sin embargo, hoy se encuentra en una encrucijada. En el sexagésimo aniversario de su constitución, se enfrenta al desmembramiento de su unidad con la salida del Reino Unido y del inicio del proceso llamado Brexit, así como a sus posibles repercusiones en la eurozona. Anticipándose a su posible declive, Pérez Casado (2017) afirma que, ante la amenaza de los países emergentes y del competidor externo más potente, sobre todo después del triunfo en las urnas del *America first*, la alternativa es una más y mejor Europa. Se trata de repensarla soslayando el escollo tecnocrático, la pérdida generalizada de la confianza en sus instituciones y devolviendo el protagonismo a los ciudadanos. En esta misma dirección sostiene que «estas reformas en profundidad requieren la construcción de una pedagogía democrática que implique a la ciudadanía en los objetivos, que la convierta en agente cómplice de una nueva etapa en la construcción europea» (2017, p. 33). Así, la refundación de la Europa Unida o la Unión Europea, respetando y retomando los principios originarios de cooperación, pasan por la vía educativa, tal y como se lamentara años más tarde Jean Monnet: «Si tuviera que volver a empezar la construcción de Europa, lo haría por la cultura». Hoy pues, más que nunca, tiene sentido releer a los «padres» pedagógicos de Europa, los que instauraron la pedagogía democrática y la ciudadanía europea, permitiendo la posibilidad de la integración.

En esta nueva Europa que hoy nos encontramos, postindustrial, postmoderna, postorgánica y multicultural, el discurso pedagógico ha de tomar nuevas orientaciones para afrontar los retos que consoliden la reconciliación europea lograda a lo largo del periplo de estos cien años después de la Gran Guerra. Por eso, si algo es ahora Europa, o lo ha de ser, pasa por la vía pedagógica y educativa. Afirma Javier Solana que la Unión Europea es el proceso de integración más innovador y exitoso de la historia de la humanidad. (2015, p. 9). Si queremos mantener los niveles de prosperidad compartida, así como la libertad y la igualdad de los ciudadanos, la integración europea es imprescindible. La paz, la prosperidad, el Estado de derecho, el respeto

a la diferencia, la solidaridad, la libertad, la democracia y la justicia social, valores que hoy conforman la identidad europea, que son nuestra «herencia común» y, como tal, queremos proteger, se han de afianzar por vía educativa. En fin, hoy más que nunca, Europa es una vía pedagógica.

Referencias bibliográficas

Anónimo (s.f.). *La reforma escolar en Alemania*. Madrid: Ediciones de La Lectura-Espasa Calpe.

Aguirre, M. (2017). *Salto al vacío. Crisis y declive de los Estados Unidos*. Barcelona: Icaria.

Adenauer, K. (2014). *El final del nacionalismo*. Madrid: Encuentro.

Becerril, B. (2016). Estudio introductorio Europe Unite. En W. Churchill, Europa Unida. *Dieciocho discursos y una carta* (pp. 5-45). Madrid: Encuentro.

Cañellas, A., Solé, J., Pallach, J., Reventós, J., Trias, R. y Pujol, J. (1975). *Les terceres vies a Europa*. Barcelona: Nova Terra.

Carpentier, J. y Lebrun, F. (1994). *Breve Historia de Europa*. Madrid: Alianza.

Coudenhove-Kalergi, R. (2010). *Pan-Europa*. Madrid: Encuentro.

De Gaulle, C. (1970). *Memorias de esperanza. La renovación (1958-1962)*. Madrid: Taurus.

De Gasperi, A. (2011). *Europa, escritos y discursos*. Madrid: Encuentro.

De Habsburgo, O. (2011). *El camino de Europa*. Madrid: Encuentro.

De Madariaga, S. (1951). *Bosquejo de Europa*. México:Hermes.

Esquirol, J. M. (1994). *D'Europa als homes*. Barcelona: Cruïlla.

Ferro, M. (2014). *La Gran Guerra (1914-1918)*. Madrid: Alianza.

Fichte, J. (1968). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Taurus.

Filho, L. (1936). *La escuela nueva*. Barcelona: Labor.

Freinet, C. (1975). *El nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.

- Fullat, O. (2005). *L'Autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona: Pòrtic.
- Gonella, G. (1961). *Unitat d'Europa*. Barcelona: Rafael Dalmau.
- Güell, A. (Coord.) (1998). *El Dilema de Europa*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Howard, M. (2012). *La Primera Guerra Mundial*. Barcelona: Crítica.
- Kamen, H. (1986). *La sociedad europea (1500- 1700)*. Madrid: Alianza.
- Kerschensteiner, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- Kerschensteiner, G. (1934). *La educación cívica*. Barcelona: Labor.
- Kerschensteiner, G. (s.f.). *Concepto de escuela de trabajo*. Madrid: La Lectura.
- Luzuriaga, L. (1964). *La escuela pública democrática*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (2002). *La escuela nueva pública*. Madrid: Losada.
- Martín, V. (2015). *Europa, un salto a lo desconocido*. Madrid: Encuentro.
- Natorp, P. (1915). *Curso de Pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- Negrín, O. y Vergara, J. (2003). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez Casado, R. (2017). *La Unión Europea. Historia de un éxito tras las catástrofes del siglo XX*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Rougemont, D. (1975). *¡Europeos, uníos!* Barcelona: Aymá.
- Schneider, F. (1966). *La Pedagogía Comparada*. Barcelona: Herder.
- Schneider, F. (1963). *Educación europea*. Barcelona: Herder.
- Solana, J. (2015). Prólogo. En V. Martín, *Europa, un salto a lo desconocido* (pp. 9-10). Madrid:

Encuentro.

Soler, J. (2008). Entre Europa i Amèrica Llatina: Adolf Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona.

Temps d'Educació, 35, 229-248.

Truyol, A. (1972). *La integración europea*. Madrid: Tecnos.

Vilanou, C., Prat, E. y Longares L. (2016). Entre la crónica i el compromís de futur. *Temps d'Educació*, 50, 11-29.

Voyenne, B. (1965). *Historia de la idea europea*. Barcelona: Labor.

Witte, E. y Backheuser, E. (1933). *La escuela única*. Barcelona: Labor.

Zweig, S. (2017). *La desintoxicación moral de Europa y otros escritos políticos*. Barcelona: Plataforma editorial.

5.2 Pere Vergés Farrés (1896-1970): un pedagog de la competició ludicoesportiva

Apunts. Educació Física i Esports
2019, núm. 137, 3r trimestre (juliol-setembre), pàg. 11-16
ISSN-0214-8757

DOI: [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat\(2019/3\).137.01](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat(2019/3).137.01)

Pere Vergés Farrés (1896-1970): A Pedagogue of Leisure-Sport Competitions

Jordi Brasó^{1*} and Raquel Cercós¹

¹Department of Theory and History of Education, Faculty of
Education, University of Barcelona, Spain

Abstract

Pere Vergés was one of the most prominent pedagogues in the New School's movement to update education. In Catalonia, together with figures such as Rosa Sensat, Artur Martorell and Alexandre Galí, he contributed to a vision of education centred on sensitivity, the child and their autonomy. The subject of this study is Pere Vergés. It is intended to provide a new vision alongside the existing studies focused on the competitive-sports field. Using a methodology based on the analysis of primary sources, along with a complete set of references that have examined the subject, we conclude that Vergés showed a distinctive and unique character in his pedagogy. Contrary to the postulates of non-competition in the New School movements, yet while maintaining this idea of renewal, he included educational competition as a singular element.

Keywords: competition, sport, education, Pere Vergés, pedagogy

Introduction

The figure of the Catalan educator Pere Vergés Farrés (Barcelona, 1896-1970) should be placed within the context of the entire educational renewal movement and the New School (González-Agàpito, 1978a; Monés, 2011). Thus, the set of European ideas with hygienist leanings, in favour of the education of the child, appeared in Spain through the pedagogues of the Institución Libre de Enseñanza (Free Education Institution), along with other personalities primarily representing the public authority and the bourgeoisie. In Catalonia, the institutions themselves sought to palliate the high level of child mortality, increase children's health and deal with childhood illiteracy. The pedagogical movement with these goals of hygiene and universal education can be fit within this context, which also sought to achieve a state of peace between the working class and the bourgeoisie. L'Escola del Bosc

* Correspondence:
Jordi Brasó (jbrasorus@ub.edu).

Pere Vergés Farrés (1896-1970): un pedagog de la competició ludicoesportiva

Jordi Brasó^{1*} i Raquel Cercós¹

¹Departament de Teoria i Història de l'Educació,
Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, Espanya

Resum

Pere Vergés va ser un dels pedagogs de repercussió en el moviment de renovació de l'Escola Nova. A Catalunya, juntament amb figures com Rosa Sensat, Artur Martorell o Alexandre Galí, va aportar una visió educativa centrada en la sensibilitat, el nen i la seva autonomia. L'objecte d'aquest estudi és Pere Vergés. Es pretén aportar una nova visió centrada en l'àmbit competitiu-esportiu als estudis existents. A partir d'una metodologia basada en l'anàlisi de les fonts primàries, i amb un conjunt de referències que han tractat el tema, es conclou que Vergés va mostrar un caràcter distintiu i únic en la seva pedagogia. Contràriament als postulats de la no competició en els moviments d'Escola Nova, i mantenint aquesta idea de renovació, va incloure la competició educativa com a element singular.

Paraules clau: competició, esport, educació, Pere Vergés, pedagogia

Introducció

La figura del mestre català Pere Vergés Farrés (Barcelona, 1896-1970) cal situar-la en el context de tot el moviment de la renovació pedagògica i l'Escola Nova (González-Agàpito, 1978a; Monés, 2011). D'aquesta manera, tot l'ideari europeu amb voluntats higienistes, en favor de l'educació del nen, es mostra a Espanya a partir dels pedagogs de la Institució Lliure d'Ensenyament, juntament amb altres personalitats, representants del poder públic i de la classe burgesa, majoritàriament. A Catalunya, les pròpies institucions van buscar pal·liar l'alt nivell de mortalitat infantil, incrementar la salut en els més joves i fer front a l'analfabetisme dels més petits. En aquest context se situa un moviment pedagògic amb aquestes finalitats higièniques, d'educació global, i que a més pretenia aconseguir un estat de pacifisme entre la classe obrera i la burgesia. Apareix així l'Escola del Bosc (1914) i en una mateixa idea l'Escola del Mar

* Correspondència:
Jordi Brasó (jbrasorus@ub.edu).

Received: February 16, 2018 / Accepted: December 21, 2018

Data de recepció: 16.2.2018 / Data d'acceptació: 21.12.2018

Pere Vergés Farrés (1896-1970): un pedagog de la competició ludicoesportiva // Pere Vergés Farrés (1896-1970): A Pedagogue of Leisure-Sport Competitions²²

Jordi Brasó and Raquel Cercós

Abstract

Pere Vergés was one of the most prominent pedagogues in the New School's movement to update education. In Catalonia, together with figures such as Rosa Sensat, Artur Martorell and Alexandre Galí, he contributed to a vision of education centered on sensitivity, the child and their autonomy. The subject of this study is Pere Vergés. It is intended to provide a new vision alongside the existing studies focused on the competitive-sports field. Using a methodology based on the analysis of primary sources, along with a complete set of references that have examined the subject, we conclude that Vergés showed a distinctive and unique character in his pedagogy. Contrary to the postulates of non-competition in the New School movements, yet while maintaining this idea of renewal, he included educational competition as a singular element.

Keywords: competition, sport, education, Pere Vergés, pedagogy

Resum

Pere Vergés va ser un dels pedagogs de repercussió en el moviment de renovació de l'Escola Nova. A Catalunya, juntament amb figures com Rosa Sensat, Artur Martorell o Alexandre Galí, va aportar una visió educativa centrada en la sensibilitat, el nen i la seva autonomia. L'objecte d'aquest estudi és Pere Vergés. Es pretén aportar una nova visió centrada en l'àmbit competitiu- esportiu als estudis existents. A partir d'una metodologia basada en l'anàlisi de les fonts primàries, i amb un conjunt de referències que han tractat el tema, es conclou que Vergés va mostrar un caràcter distintiu i únic en la seva pedagogia. Contràriament als postulats de la no competició en els moviments d'Escola Nova, i mantenint aquesta idea de renovació, va incloure la competició educativa com a element singular.

Paraules clau: competició, esport, educació, Pere Vergés, pedagogia

²² L'article compta també amb una versió en anglès: <https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/10/011-016-137-CAT-1.pdf>

Introducció

La figura del mestre català Pere Vergés Farrés (Barcelona, 1896-1970) cal situar-la en el context de tot el moviment de la renovació pedagògica i l'Escola Nova (González-Agàpito, 1978a; Monés, 2011). D'aquesta manera, tot l'ideari europeu amb voluntats higienistes, en favor de l'educació del nen, es mostra a Espanya a partir dels pedagogs de la Institució Lliure d'Ensenyament, juntament amb altres personalitats, representants del poder públic i de la classe burgesa, majoritàriament. A Catalunya, les pròpies institucions van buscar pal·liar l'alt nivell de mortalitat infantil, incrementar la salut en els més joves i fer front a l'analfabetisme dels més petits. En aquest context se situa un moviment pedagògic amb aquestes finalitats higièniques, d'educació global, i que a més pretenia aconseguir un estat de pacifisme entre la classe obrera i la burgesia. Apareix així l'Escola del Bosc (1914) i en una mateixa idea l'Escola del Mar (1922), i és quan sorgeix l'ideal educatiu de Pere Vergés (Ajuntament de Barcelona, 1922, 1932; Martorell, 1965; Monés i Bosom, 1992).

El director de l'Antiga Escola del Mar (1922-1938), destruïda per un bombardeig durant la Guerra Civil, en tot moment va apostar pel joc i l'esport com a elements claus de la seva filosofia i la seva vocació de mestre i pedagog (Saladrigas, 1973; Vergés, 1935a). Per aquest motiu, tant en les colònies escolars que va dirigir a Calafell (Brasó, 2017b) i en les noves ubicacions on es va instal·lar l'escola —en el Roserar de Montjuïc, i al Guinardó—, i en la seva fundació escolar, va continuar promovent aquesta filosofia saludable esportiva anglosaxona, seguint els postulats de l'Escola Nova (Brasó, 2017c; Demolins, 1899; Ferrière, 1927; Vergés, 1935a).

Pere Vergés: un pedagog de la competició ludicoesportiva

La relació de Pere Vergés amb l'esport s'inicia ja des de ben jove, amb el seu pas per les escoles d'educació integral i interclassistes dels districtes II i VI de Barcelona, relacionades amb l'Associació Protectora de l'Ensenyança i creades gràcies a les iniciatives privades de la petita burgesia (Torrebadella i Brasó, 2017). Aquest fet, unit a la seva afició per la natació (era soci del Club Natació Barcelona i anava a nedar diàriament a primera hora del matí), són una mostra de la seva futura idea pedagògicoesportiva, humanista. I aquesta filosofia és compartida també pel seu amic del club, Nemesi Ponsati; totes dues figures noucentistes tindran una manera similar d'entendre a l'home: un home que treballa i que juga, amb una bona educació i a partir de l'obra ben feta, com diria Eugeni d'Ors (Robert, 1999, 2004). Així mateix, és destacable el concurs que va guanyar sobre exercicis gimnàstics. Tota aquesta història-afició i el seu nomenament com a

director dels Banys de Mar i posteriorment l'Escola del Mar, gràcies a la figura del director de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, Manuel Ainaud (1885-1932) (Domènech, 1997; Pàrraga, 1989), reforcen aquestes voluntats higièniques, de salut, de promoció de la gimnàstica i els banys de mar i, en general, de l'activitat física. Però, a més, en el cas de Vergés apareix un element esportiu i competitiu diferencial de la majoria de propostes de l'Escola Nova.

Per a entendre la seva filosofia s'ha de conèixer la seva idea de vida social escolar. I és que el pedagog va intentar crear una atmosfera a manera de petita ciutat, amb característiques de les polis gregues, democràtiques, belles, de respecte, etc. La seva finalitat era fer bons ciutadans de la societat, per la qual cosa s'aïllava de tota pedagogia escolàstica i memorística, buscant que el propi nen reflexionés i debatés per a preparar-se per al seu propi futur com a adult en societat que seria.

Aquesta pedagogia grecoplàtonica –a l'origen etimològic com a guia, conductor, acompanyant...– el porten a tractar de forma intensa i estètica la música, els llibres i la biblioteca, el dibuix, l'art i la gimnàstica/educació corporal (Ainaud, Bohigas, González-Agápito, Vergés i Cònsul, 1996; Crexells, 1935; González-Agápito, 1978b, 1996, 1998; la música a l'antiga Escola del Mar, 1954). Per això, l'educació física, que implicava la gimnàstica i la natació principalment, és molt valorada, al que se li uneix la individualitat i l'interès en el nen, com ja va fer Rousseau o Pestalozzi (Ajuntament de Barcelona, 1938; Bartrés, 1955; Escola del Mar, 1927; Vergés, 1932a, 1957). L'humanisme del pedagog i interès per les diferents branques del saber, fins i tot escriu dos llibres de poesia al 1925 i 1930, fan del model pedagògic un veritable ideal pedagògic. Així mateix, el simple joc i l'esport es converteixen en un valor en si mateixos.

Per tant, el joc es converteix en un element rellevant i indispensable. Encara que distingeix la pràctica lliure i el joc organitzat, donant-li valor pedagògic a la combinació dels dos tipus de jocs, aquests elements apareixen relacionats mitjançant el mecanisme competitiu de concursos amb clares reminiscències a l'educació hel·lènica. Els jocs, els esports, i, en general, qualsevol activitat, tasca o passatemps, es converteixen en moments de lluita-enfrontament en la vida escolar (Torras, 1935). Es proposen multitud de concursos, tan esportius (nedar, córrer, jugar als escacs, jugar a les dames, jugar al marro), com no (recitar, escriure, elaborar, construir, etc.) (Brasó, 2018). Si a aquesta realitat se li afegeix tota l'organització, a manera de grups i jerarquies, i el conseqüent treball moral i disciplinari que desemboca en aquesta estructura, es relaciona fàcilment amb la proposta de Thomas Arnold per a l'Escola de Rugby.

I aquest joc-esport lliure-organitzat apareix con- format en una estructura global i com a excusa per a tractar multitud d'altres elements. D'aquesta manera s'afronten i superen dicotomies com les d'enfrontament-cooperació o lideratge-submissió. Els jocs entesos així promouen un model autònom, de tractament de la seva lògica externa, que s'exemplifica en un alt nivell autoorganitzatiu per part dels alumnes, com per exemple: elaborant reglaments, arbitrant, fent les actes dels partits, proposant entrenaments, resolent reclamacions, fent redaccions per a la revista, creant anuncis publicitaris, informant o creant clubs, juntament amb una alta formació moral, també cristiana (Tusquets, 1973; Valls, 1997), amb una ideal semblança al gentleman anglès arnoldiano (Cercós, 2007, 2010), i explicat en la novel·la de Hughes (1857, 1923). Els jocs, com a con- seqüència d'aquesta complexa lògica externa, es podria dir que s'institucionalitzen a l'escola convertint-se en esports en tota regla. De les pràctiques-concursos ludicoesportives proposades destaquen: les curses, els salts, la natació, el joc de banderes, el joc del marro o els escacs. Quant a aquest últim esport, l'escola sembla que va ser la pionera a tractar els escacs de forma regular i metòdica a Espanya, la que el va posar en el punt de mira (Antiga Escola del Mar, 1953; Borja, 1984; Brasó, 2015, 2017a, 2017b, Brasó i Torreadella, 2014, 2016, 2017; Els jocs. Els escacs a l'Escola del Mar, 1934; Guinart, 1933a, 1933b; Sánchez, 1933; Vergés, 1933, 1934). Però Pere Vergés no es queda només en aquest aspecte. Així, els enfrontaments constants es relacionen alhora amb moments cooperatius entre els membres del mateix grup. I per sobre de tot aquest en- tram, el caràcter, la formació moral, el joc net i el *savoir être et faire* esdevenen màximes de la seva pedagogia, a les quals se'ls uneix l'element de bellesa, element significatiu de les propostes de renovació pedagògica. En aquesta idea de bellesa es mostren les influències de Goethe o d'Eugeni d'Ors, un dels seus mestres (Goethe, 1932; Ors, 1981, 1982; Vilanou, 1997, 2008).

Els seus conceptes d'estètica i de l'obra ben feta por- ten al pedagog a promulgar aquestes idees, allunyades del mecanicisme. La seva dedicació plena i constant a aquest fet pedagògic mostren la importància de la bona educació per al mestre (Romia, 1990; Vilanou, 1998). Per tant, no és d'estranyar que –amb el mateix pedagog donant exemple amb la seva implicació– tot aquest mo- del impregnés l'escola i els alumnes de motivació, emoció, simbolisme, rivalitat, etc. Aquests fets queden ben reafirmats en els escrits, sensacionalistes sovint, que apareixen en la revista Garbí, en el Diari de Vilamar, elaborats pels propis alumnes, o en altres textos (Brasó, 2017b; Vergés, 1932b; 1947).

Així, el joc a l'Escola del Mar és entès alhora com a element primitiu, com a instint animal i humà, però també és tractat com a forma de cultura, amb inspiracions a les idees de Pierre Bovet (1922) o Eudard Claparède (1927). Potser tot això és el que va donar originalitat, valor, innovació, qualitat a la proposta de Vergés, conceptes que encara perviuen en l'actualitat a les escoles que ofereixen aquest model (Cervera, 2012; Font, 2011a, 2011b), i encara que tingués detractors, el cas és que el seu model va ser elogiat tant en l'àmbit nacional com en l'internacional (Mairie de Barcelone, 1931, 1932).

Conclusió

En l'actualitat, encara que diluït a través del temps, part d'aquesta filosofia esportiva perviu en algunes escoles com l'Escola del Mar, l'Escola Garbí i la Institució Pere Vergés. Per tot això, es pot considerar a Pere Vergés, a més de com a mestre, director, pensador, innovador, etc., com a un pedagog del joc, de l'esport, de l'enfrontament i de la competició. I tot això entès en una idea del gentleman anglès, estètica, i amb un savoir-être i un savoir-faire com a llei fonamental.

Finalment, es pot concloure que el model pedagògic esportiu del personatge analitzat pot aportar una nova visió a l'educació física actual, convertint-se aquesta matèria en un mitjà per a una formació integral –física, intel·lectual, ètica-moral, reflexiu- crítica–, en el sentit grec del terme (Vergés, 1932a, 1935b).

Referències

Ainaud, J. M., Bohigas, O., González-Agápito, J., Vergés, R., & Cònsul,

I. (1996). Centenari Pere Vergés. 1896-1996. Barcelona: Edicions 62. Ajuntament de Barcelona. (1922). Les construccions escolars de Barcelona: recull dels estudis, projectes i altres antecedents que existeixen en l'Ajuntament per a la solució d'aquest problema. Barcelona: Henrich i Ca. Ajuntament de Barcelona. (1932). L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931. Arts Gràfiques S.A., Successors d'Henrich i Ca.

Ajuntament de Barcelona. (1938). Escola del Mar. Barcelona: Conselleria-Regidoria de Cultura.

Antigua Escuela del Mar. (1953). El juego. Barcelona: Garbí.

Bartrés, R. (1955). Pensant amb l'escola. Barcelona: Escuela del Mar. Borja, M. (1984). El juego como actividad educativa: instruir deleitando. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Bovet, P. (1922). El instinto luchador. Madrid: Francisco Beltrán. 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. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/303553/>

Brasó, J. (2017a). Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922- 1938). Estudio icónico-hermenéutico. Historia Social y Educación, 3. Recuperat de <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/2717>

Brasó, J. (2017b). Diari de Vilamar. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

Brasó, J. (2017c). El joc, un element clau per la història de la renovació pedagògica (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanya). Brasó, J. (2018). Pere Vergés: escola i ludificació al començament dels XX. Apunts. Educació Física i Esports, 133, 20-37. doi:10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2018/3).133.02

Brasó, J., & Torrebadella, X. (2014). El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés. Temps d'Educació, 47, 191-212. Recuperat de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsdeducacio47/default.asp?articulo=1031&modo=abstract>

Brasó, J., & Torrebadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. Estudios Pedagógicos, 42(2), 21-37. doi:10.4067/S0718-07052016000200002

Brasó, J., & Torrebadella, X. (2017). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. Revista de Diá- lectología y Tradiciones Populares, 72(1), 245-264. doi:10.3989/rdtp.2017.01.010

Cercós, R. (2007). Les pedagogies de la masculinitat. Thomas Arnold i el 'Muscular Christianity'. Temps d'Educació, 33, 281-290. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126495>

Cercós, R. (2010). El ideal de gentleman: una pedagogía de la masculinidad (La herencia del puritanismo victoriano). A A. C. Moreu, La educación revisitada: ensayos de la hermenéutica pedagógica (pàg. 285- 307). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cervera, J. (26 de setembre de 2012). L'Ipad del professor Vergés. El Punt Avui, pàg. 25.

Claparède, E. (1927). Psicología del niño y pedagogía experimental. Madrid: Francisco Beltrán.

Crexells, J. (1935). Notícies pedagògiques. Revista Garbí, 12, 17-18. Demolins, E. (1899). En qué consiste la superioridad de los anglo-sajones. Madrid: Victoriano Suárez.

Domènech, S. (1997). Manuel Ainaud i el Patronat Escolar de Barcelona. Temps d'Educació, 17, 273-291.

Els jocs. Els escacs a l'Escola del Mar. (1934). Garbí, 5, 20-25. Escuela del Mar. (1927). Pestalozzi. Comentarios de su vida y su obra. Trabajo leído por el Director de la Escuela del Mar a los padres... Barcelona: Publicaciones de la Escuela del Mar.

Ferrière, A. (1927). La práctica de la escuela activa. Experiencias y orientaciones. Madrid: Victoriano Suárez.

Font, J. (10 de desembre de 2011a). L'Escola del Mar. El Punt Avui, pàg. 23. Recuperat de <http://www.elpuntavui.cat/article/7-vista/8-articles/484327-lescola-del-mar>

Font, J. (28 de desembre de 2011b). Pere Vergés, lluny del Mar. La Vanguardia, pàg. 6. Recuperat de <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1999/12/05/pagina-6/88492817/pdf.html?search=pere%20verg%C3%A9s>

Goethe, J. (1932) Goethe: antologia que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

González-Agàpito, J. (1978a). Bibliografia de la renovació pedagògica (1900-1939). Barcelona: Universitat de Barcelona.

González-Agàpito, J. (1978b). Noucentisme i pedagogia a partir del pensament de Pere Vergés. A D. d. Lletres, II jornades d'història de l'educació en els països catalans (pàg. 97-102). Ciutat de Mallorca: Obra Cultural de la Caixa de Pensions per la Vellesa i d'Estalvis. González-Agàpito, J. (1996). Un apunt sobre la pedagogia de Pere Vergés. A J. Ainaud, O. Bohigas, J. González-Agàpito, R. Vergés & I. Cònsul, Centenari Pere Vergés. 1896-1970 (pàg. 51-66). Barcelona: Edicions 62.

González-Agàpito, J. (1998). Pere Vergés i Farrés. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Guinart, R. (1933a). Les escoles de l'Ajuntament de Barcelona. Els escacs com a instrument pedagògic. Els Escacs a Catalunya, 7(70), 1363-1367.

Guinart, R. (1933b). Els campionats femenins d'escacs i la participació espanyola mundial. Els Escacs a Catalunya, 7(72), 1409-1410.

- Hughes, T. (1857). *Tom Brown's School Days*. Cambridge: Macmillan & Co.
- Hughes, T. (1923). *Tomás Brown en la escuela*. Madrid: Espasa Calpe. *La música en la antigua Escuela del Mar*. (1954). Barcelona: Garbí. *Mairie de Barcelone*. (1931). *Institutions scolaires en plein air*. Barcelona: Délégation de Culture. Tip. Emporium.
- Mairie de Barcelone. (1932). *L'Oeuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*. Barcelona: Comission de Culture.
- Martorell, A. (1965). *Cómo realizar prácticamente una Escuela Nueva*. Barcelona: Tiempo de hacer.
- Monés, J. (2011). *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*. Lleida: Pagès editors. Institut d'Estudis Catalans.
- Monés, J., & Bosom, N. (1992). *Apunts per a una història de l'Educació Física a Barcelona i la seva zona d'influència: 1900-1930*. 14è Congrés Internacional. *Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica* (pàg. 122-128). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de l'Esport.
- Ors, E. d' (1981). *Diálogos*. Madrid: Taurus.
- Ors, E. d' (1982). *Glosari*. Barcelona: Edicions 62 i La Caixa. Pàrraga, M. (1989). *Manuel Ainaud (1885-1932): memòria d'una època*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Robert, M. (1999). *La institucionalització de l'activitat atlètica a Catalunya: el cas de Nemesi Ponsati* (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanya).
- Robert, M. (2004). *Nemesi Ponsati (1897-1980): un pedagog de l'esport*. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 7, 229-246.
- Romia, C. (1990). *Ètica i estètica a l'Escola del Mar*. *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 3, 5-22.
- Saladrigas, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Sánchez, J. B. (1933). *Semilla de ajedrez*. Madrid: Imp. Cleto Vallinas.
- Torras, M. (1935). *Els colors o Grups de lluita*. *A La vida social a l'Escola del Mar* (pàg. 4-7). Barcelona: Garbí.

- Torrebadella, X., & 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*, 1(72), 135-173. doi.org/10.4025/rbhe.v17
- Tusquets, J. (1973). Pedro Vergés, creador de una civilización escolar democrática y cristiana. *Perspectivas pedagógicas*, 31, 327-344.
- Valls, R. (1997). *Escola Nova i pedagogia Catequètica a Catalunya*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya.
- Vergés, P. (1925). *Poesies*. Barcelona: Obradors Dalmau. Vergés, P. (1930). *La nova amiga*. Barcelona: Altés.
- Vergés, P. (1932a). *La nostra posició pedagògica*. Conferència. Barcelona: Art del Llibre.
- Vergés, P. (1932b). *La vida espiritual a Vilamar*. Conferència donada per... Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Vergés, P. (1933). *Els escacs a l'Escola del Mar*. *Escacs a Catalunya*, 71, 1388-1389.
- Vergés, P. (1934). *Els escacs a l'Escola del Mar*. *Garbí*, 5, 20-25. Vergés, P. (1935a). *L'ofici de mestre*. *Garbí*, 18, 18-19.
- Vergés, P. (1935b). *La vida intel·lectual a l'Escola del Mar*. *Garbí*, 12, 16.
- Vergés, P. (1947). *Libro de evocaciones (1922-1947)*. Barcelona: Altés. Vergés, P. (1957). *La Escuela del Mar. Una escuela y una vocación*. Barcelona: Escuela del Mar.
- Vergés, R. (1998). *Pere Vergés, l'home*. A J. González-Agàpito, Pere Vergés i Farrés (1896-1970) (pàg. 9-18). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Vilanou, C. (1997). *A propòsit de la presència de Goethe en la pedagogia de Pere Vergés*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia. Institut d'Estudis Catalans.
- Vilanou, C. (1998). *La pedagogia de Pere Vergés: un vitalisme espiritalista ludicoestètic*. A J. González-Agàpito (Coord.), *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)* (pàg. 79-101). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Vilanou, C. (2008). Eugeni d'Ors y la pedagogía de la obra bien hecha. *Estudios sobre Educación*, 14, 31-44.

5.3 El Proyecto Falangista de un «Estado Deportivo». De la Ideología totalitaria al olimpismo a través de las imágenes del No-Do (1943-1961)

Historia y Memoria de la Educación 16 (2022): 173-231
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.16.2022.32082

HMe

EL PROYECTO FALANGISTA DE UN
«ESTADO DEPORTIVO». DE LA IDEOLOGÍA
TOTALITARIA AL OLIMPISMO A TRAVÉS DE
LAS IMÁGENES DEL NO-DO (1943-1961)*

The Falangist project of a «sports state». From totalitarian ideology to Olympism through the images of NO-DO (1943-1961)

Raquel Cercós i Raichs,^a Jordi García Farrero^b
y Conrad Vilanou Torrano^c

Fecha de recepción: 02/11/2021 • Fecha de aceptación: 07/03/2022

Resumen. En este artículo se analizan los orígenes ideológicos del régimen franquista desde la perspectiva de un «estado deportivo», en el sentido que la cultura física, no solo la educación física sino también la deportiva, debía preparar a la juventud para los tiempos de paz después de la Guerra Civil (1936-1939). A partir de la concepción de la vida como milicia, se revisan los presupuestos ideológicos y las disposiciones legales que pusieron las bases de este «estado deportivo», dependiente de la Falange, que encontró a partir de 1943 una espléndida caja de resonancia en las imágenes del NO-DO, coincidiendo con la celebración del primer

* Este artículo amplía los planteamientos expuestos en el capítulo «Educación Física y deporte en el NO-DO (1943-1961). Militarismo, discurso gimnástico, discriminación de género, americanización e ideario olímpico», del libro *Disciplinas educativas en regímenes totalitarios. Una historia visual desde documentales*, coordinado por Conrad Vilanou y Eulàlia Collelldemont (Gijón: Trea, 2022).

^a Universitat de Barcelona, Facultat de Educació, Departament de Teoria e Història de la Educació, Passeo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona. España. rcercos@ub.edu  <https://orcid.org/0000-0003-2830-9870>

^b Universitat de Barcelona, Facultat de Educació, Departament de Teoria e Història de la Educació, Passeo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona. España. jgarciaf@ub.edu  <https://orcid.org/0000-0002-9669-0485>

^c Universitat de Barcelona, Facultat de Educació, Departament de Teoria e Història de la Educació, Passeo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona. España. cvilanou@ub.edu  <https://orcid.org/0000-0001-6094-1257>

Cómo citar este artículo: Cercós i Raichs, Raquel, García Farrero, Jordi y Vilanou Torrano, Conrad. «El proyecto falangista de un "Estado deportivo". De la ideología totalitaria al olimpismo a través de las imágenes del NO-DO (1943-1961)». *Historia y Memoria de la Educación* 16 (2022): 173-231

El Proyecto Falangista de un «Estado Deportivo». De la Ideología totalitaria al olimpismo a través de las imágenes del No-Do (1943-1961)* // The Falangist project of a «sports state». From totalitarian ideology to Olympism through the images of NO-DO (1943-1961)

Raquel Cercós i Raichs^α

Jordi Garcia Farrero^β

Conrad Vilanou Torrano^γ

Resumen. En este artículo se analizan los orígenes ideológicos del régimen franquista desde la perspectiva de un «estado deportivo», en el sentido que la cultura física, no sólo la educación física sino también la deportiva, debía preparar a la juventud para los tiempos de paz después de la Guerra Civil (1936-1939). A partir de la concepción de la vida como milicia, se revisan los presupuestos ideológicos y las disposiciones legales que pusieron las bases de este «estado deportivo», dependiente de la Falange, que encontró a partir de 1943 una espléndida caja de resonancia en las imágenes del NO-DO, coincidiendo con la celebración del primer Congreso Nacional de Educación Física (octubre de 1943) que diseñó un programa de actuación que no se plasmó legalmente hasta 1961 con la aprobación de la ley de Educación Física. Si bien en un principio, este estatalismo deportivo, inspirado en los modelos clásicos (espartano, revolucionario francés), encontró un ejemplo en el totalitarismo europeo, especialmente en la organización de los Juegos Olímpicos de Berlín (1936) por parte del nazismo, con el paso del tiempo esta carga ideológica fue cediendo protagonismo en favor de un ideario inspirado en la pedagogía deportiva de Pierre de Coubertin. En esta dirección, la participación olímpica, la organización de los Segundos Juegos del Mediterráneo (Barcelona, 1955) y los Juegos Olímpicos de Roma (1960), con el beneplácito de la Iglesia católica, fueron acicates para que el «estado deportivo», siempre bajo el control de la Falange, asumiese los valores del olimpismo.

^α Universitat de Barcelona, Facultat de Educació, Departament de Teoria e Historia de la Educació, Passeo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona. rcercos@ub.edu <https://orcid.org/0000-0003-2830-9870>

^β Universitat de Barcelona, Facultat de Educació, Departament de Teoria e Historia de la Educació, Passeo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona. jgarciaf@ub.edu <https://orcid.org/0000-0002-9669-0485>

^γ Universitat de Barcelona, Facultat de Educació, Departament de Teoria e Historia de la Educació, Passeo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona. cvilanou@ub.edu <https://orcid.org/0000-0001-6094-1257>

Palabras clave: estado deportivo; totalitarismo; NO-DO; olimpismo; pedagogía deportiva

Abstract. This article analyzes the ideological origins of Francoism from the perspective of a «sports state», in the sense that physical culture, not only physical education but also sport, should prepare the youth for the post-war peacetime Civil War (1936-1939). Starting from the conception of life as a militia, the ideological assumptions and legal provisions that laid the foundations of this «sports state», dependent on the Falange, are reviewed, which from 1943 found a splendid resonance box in the images del NO-DO, coinciding with the celebration of the first National Congress of Physical Education (October 1943) that designed an action program that was not legally materialized until 1961 with the approval of the Physical Education Law. Although initially, this sports statism, inspired by classical models (Spartan, French revolutionary), found an example in European totalitarianism, especially in the organization of the Berlin Olympics (1936) by nazism, with the passing over time, this ideological charge was giving prominence in favor of an ideology inspired by the sports pedagogy of Pierre de Coubertin. In this direction, Olympic participation, the organization of the II Mediterranean Games (Barcelona, 1955) and the Olympic Games in Rome (1960), with the approval of the Catholic Church, were spurs so that the «sports state», always under the control of the Falange, it assumed the values of Olympism.

Keywords: sports state; totalitarianism; NO-DO; Olympism; sports pedagogy

No hay duda de que más allá de la génesis e inicios de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS (Juntas de Ofensiva Nacionalindicalista), que preconizaba la revolución nacionalindicalista, no fue fácil confeccionar un cuerpo de doctrina sólido, ya que en aquellos primeros momentos da la impresión que la acción superó a la reflexión, sin olvidar las tensiones generadas por el decreto de unificación entre las diferentes familias que dieron soporte al golpe de estado del 18 de julio de 1936. Ahora bien, aquel golpe no tuvo un éxito inmediato, tal como Malaparte exigía para su buen fin, sino que desencadenó una Guerra Civil que duró tres años y causó miles de víctimas.²³ Por su parte, Dionisio Ridruejo no dudó en considerar el decreto de

²³ (en el artículo original nota 1) Curzio Malaparte, *Técnicas de golpe de estado* (Barcelona: BackList-Planeta, 2009).

unificación entre falangistas y carlistas, firmado por Franco en Salamanca el 19 de abril de 1937, como un golpe de estado a la inversa. Además, con esta medida el Caudillo se aseguraba el control absoluto con lo que buena parte del ideario falangista se diluía en el conjunto de fuerzas que apoyaban a la España nacional en un proceso de centralización unipersonal del poder puesto que «era más fácil asumir que disolver».²⁴

Digamos de paso que el régimen no contaba —y aquí seguimos a Legaz Lacambra— con filósofos del estilo de Giovanni Gentile como sucedía en el fascismo italiano, ni con juristas de renombre como Carl Schmitt en el caso del nacionalsocialismo. Al decir de Luis Legaz, tampoco se poseía un manual en España que sintetizara el pensamiento nacionalsindicalista, cosa que sí sucedía en Italia con *La doctrina del fascismo* (1932) de Mussolini, en cuya redacción colaboró Gentile, y en Alemania con *Mi lucha* (1925) de Hitler.²⁵ A esta tarea, Legaz dedicó algunos trabajos como *Introducción a la teoría del estado nacionalsindicalista* (1940), en que estableció la idea de movimiento nacional como *Ecclesia militante*.²⁶ En todo caso, entre los dos modelos a imitar, el fascista y el nacionalsocialista, «la doctrina política franquista se sitúa en una posición intermedia entre la concepción italiana de subordinación del partido al Estado y la alemana de preeminencia del partido sobre del Estado», ya que además de fijar «el carácter autónomo del partido único», de la FET y de las JONS, reconoció «su subordinación ante los propios fines e intereses del Estado, inclinándose de esta manera hacia la concepción italiana».²⁷ De alguna manera, el Estado quedaba por encima del Partido único, de acuerdo con la «omnipresencia del Estado».²⁸

Conforme a esta fórmula, la Falange Española Tradicionalista y de las JONS se supeditaba al servicio estatal, al actuar como intermediaria entre la sociedad y el Estado, para cuya conquista se había producido el Alzamiento Nacional que, a su vez, justificaba el decreto de unificación. Sin embargo, y a pesar de referentes como José Luis Arrese, Ramón Serrano Suñer, Raimundo Fernández Cuesta y otros muchos, no existió durante la Guerra Civil un manual que sintetizase

²⁴ (en el artículo original nota 2) Dionisio Ridruejo, *Escrito en España* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1962), 77.

²⁵ (en el artículo original nota 3) Luis Legaz Lacambra, «Para una idea Nacional-sindicalista», *Destino* 63 (1938): 5.

²⁶ (en el artículo original nota 4) Luis Aurelio González Prieto, «La concreción teórica del partido único español franquista», *Revista de Estudios Políticos* 141 (2008): 41-68.

²⁷ (en el artículo original nota 5) González Prieto, «La concreción», 64.

²⁸ (en el artículo original nota 6) Nicolás Sesma Landrín, «“La dialéctica de los puños y de las pistolas”: Una aproximación a la formación de la idea de estado en el fascismo español (1931-1945)» *Historia y Política*, 27 (2012): 57.

la filosofía nacionalsindicalista que, frente a los intereses plutocráticos del capitalismo, defendiese un sistema en que se hiciese palpable que el sindicato, junto a la familia y al municipio, se habían convertido en los instrumentos fundamentales del nuevo Estado que se enfrentaba al comunismo bolchevique, condenado por su materialismo ateo, lo que justificaría la campaña de Rusia de la División Azul (1941-1943). En cualquier caso, los fundadores del Partido «estaban lejos, de haber articulado una completa sistematización de su pensamiento y una exposición detallada de los elementos que componían su modelo de organización ideal»²⁹, cosa lógica si tenemos en cuenta que algunos líderes reconocían que inicialmente la Falange no era más que una intuición fervorosa.

Por lo demás, y si se tiene en cuenta que en aquel contexto la vida era considerada como milicia, el «estado deportivo» pasaba a ocupar un lugar central. En efecto, si el Partido era el intermediario entre la sociedad y el Estado, y éste un medio para servir a un fin, el «estado deportivo» aseguraba la preparación física de los jóvenes, un paso previo a su incorporación al Ejército, mientras habilitaba a la mujer para su función materna, a la vez que en ambos casos — ya fuesen hombres o mujeres— se aseguraba la mejora de la raza, un aspecto que a partir de 1945 quedó un tanto difuminado. Al fin de cuentas, tal planteamiento coincidía con principios de las fuerzas del Eje como Alemania e Italia, además de ser una condición inherente a la idea de Imperio que sintonizaba con la unidad de destino en lo universal, que la historia reservaba para los designios falangistas como clave de entendimiento entre el individuo y el estado. En suma, el franquismo apostó desde el primer momento por la movilización deportiva de la sociedad de manera que orquestó diferentes instancias (Frente de Juventudes, SEU, Sección Femenina, Educación y Descanso), sin olvidar el deporte militar, para conseguir este objetivo, lo que significó que los clubes y las federaciones también fuesen intervenidos por la política a fin de lograr el anhelado «estado deportivo».

Debemos insistir que por este concepto de «estado deportivo» entendemos la movilización de la juventud, sobre todo de los chicos y en menor medida de las muchachas, que los regímenes totalitarios promovieron a fin de mejorar la preparación física, premilitar y racial de la sociedad, a la vez que se generaban una serie de instancias organizativas para el fomento, control y dirección de la práctica deportiva, con la intención de combatir el sedentarismo burgués y proceder a la movilización de la juventud, con un trasfondo naturalista y una perspectiva

²⁹ (en el artículo original nota 7) Sesma Landrin, «La dialéctica», 53.

militarista.³⁰ De alguna manera, pervivía en el ambiente el viejo tópico de si quieres la paz, prepárate para la guerra (*Si vis pacem, para bellum*). En esta dirección, Alessio Ponzio ha puesto de manifiesto cómo se fraguó el ideal de modelación de un hombre nuevo a través de unas maquinarias educativas nazi-fascistas que no constituyeron únicamente estructuras burocráticas sino que fueron también elementos eficaces de adoctrinamiento por su carga política e ideológica. Ponzio destaca la importancia del modelo de la Opera Nazionale Balilla (ONB) constituida el 1926 y que en 1937 dio paso a la Gioventù del Littorio (GIL), que mejoró las actividades de los grupos preexistentes para proporcionar a los jóvenes italianos «deporte, educación física, espiritual, cultural y profesional» y «sobre todo, entrenamiento militar».³¹ A partir del ejemplo italiano, la Alemania nazi desarrolló el proyecto de la Juventud Hitleriana (HJ), implantada en 1933, de modo que ambas organizaciones —la italiana y la germana— compartían trayectorias similares, si bien con características singulares. Ambas, además, comenzaron como organizaciones juveniles que gradualmente se transformaron en máquinas utilizadas por sus respectivos partidos políticos para someter, disciplinar y adoctrinar a los jóvenes de ambos sexos. Según el estudio comparado de Ponzio, la misión era vital para la realización de sus respectivas utopías políticas, si bien cada una (ONB/GIL y HJ) siguió su propio camino. De igual forma, parece evidente que estas organizaciones juveniles coadyuvaron al desarrollo y fomento del «estado deportivo», cosa que en España también hicieron el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, fundada en junio de 1934, aunque esta última desarrolló un modelo físico-deportivo genuino, que debía evitar el peligro de la masculinización, de manera que el atletismo clásico y competitivo pasó a ser para las mujeres un simple ejercicio atlético-rítmico.³² En cuanto a la visión de la mujer cabe decir que no presentaba un modelo único ya que fue el fruto de diversas sensibilidades, no únicamente falangistas, sino también de otras organizaciones de derechas (católicas, monárquicas, etc.) integradas al franquismo. Mientras la Falange no remarcaba inicialmente la dimensión católica del papel de la mujer, otras organizaciones sí que lo hacían, de modo que en lo que concierne a la mujer «la imagen de

³⁰ (en el artículo original nota 8) Ángel C. Moreu Calvo, «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1847-1945): dels Wandervögel (aus errants) a la Hitlerjugend (Joventut Hitleriana)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 6 (2003): 36-43.

³¹ (en el artículo original nota 9) Alessio Ponzio, *Shaping the New Man: Youth Training Regimes in Fascist Italy and Nazi Germany* (Madison: University of Wisconsin Press, 2015), 36.

³² (en el artículo original nota 10) Toni Morant i Ariño, «“Para influir en la vida del Estado Futuro”: Discurso —y práctica— falangista sobre el papel de la mujer y la feminidad, 1933-1945». *Historia y Política* 27 (2012): 127.

conjunto es mucho más dinámica y presenta muchos más matices de los que caben en el modelo de la sumisión».³³

Es obvio que los ecos lejanos de Esparta dejaron sentir en este «estado deportivo» que veía, como manifestó Hitler en *Mi lucha* (1925), una preparación física para el combate al aconsejar la práctica del boxeo entre los escolares. Está claro, además, que el ejemplo de los Juegos Olímpicos de 1936, que el III Reich organizó en Garmish-Partenkirchen entre el 6 y el 16 de febrero para las competiciones de invierno y entre el 1 y el 16 de agosto del mismo año para las pruebas de verano, tiene mucho que ver en el encuadramiento militar-estatal de los deportistas. A este respecto, el «estado deportivo» ponía de relieve que el deporte pasaba a ser asunto y competencia del estado, con lo que se alejaba de los postulados formativos del mundo anglosajón y que el movimiento olímpico había adoptado desde sus primeros compases. No deja de llamar la atención que el III Reich nombrase responsable de los deportes a un militar con una extensa hoja de servicios como Hans von Tschammer und Osten (1887-1943) que participó activamente en la Gran Guerra (1914-1918), que se afilió en 1929 al Partido nazi y que se inspiró en la liga gimnástica teutona iniciada por Friedrich Ludwig Jahn, a comienzos del siglo XIX. Bien podemos decir que este militar representaba el *ethos* de la *Kultur*, dominante en el Segundo Imperio germano (1871-1918), según reflejó el mariscal Hindenburg en sus memorias al referirse a sus años de formación castrense.³⁴ En último término, Paul von Hindenburg fue el que permitió que Hitler accediese a la cancillería, en su condición de presidente de la República de Weimar.

En este punto, quizás sea oportuno recordar que la guerra y la pedagogía estuvieron intrínsecamente unidas en la cultura de la vieja Europa, es decir, la que corresponde al mundo de ayer descrito por Stefan Zweig.³⁵ En buena medida, aquel mundo era producto de la herencia napoleónica y del militarismo prusiano que, a través de las luchas franco-alemanas, perduró durante todo el siglo XIX, hasta el fin de la primera Guerra Mundial, una realidad que había sido censurada por Bertha von Suttner en 1889 con su obra *¡Abajo las armas!*, una historia pacifista que le valió el premio Nobel de 1905.³⁶ Atendiendo a estas tradiciones militares, se consideraba de acuerdo con Carl von Clausewitz que la guerra era una continuación de la política por otros

³³ (en el artículo original nota 11) Morant i Ariño, «Para influir», 138.

³⁴ (en el artículo original nota 12) Paul von Hindenburg, *Memorias de mi vida* (Barcelona: Editorial Base, 2007).

³⁵ (en el artículo original nota 13) Stefan Zweig, *El mundo de ayer* (Barcelona: Acantilado, 2002).

³⁶ (en el artículo original nota 14) Bertha von Suttner, *¡Abajo las armas!* (Madrid: Cátedra, 2014).

medios, un supuesto que influyó sobre la pedagogía europea decimonónica hasta 1918.³⁷ En sintonía con lo expuesto, resulta lógico que un militar formado en el antiguo régimen imperial y afecto al nazismo como Hans von Tschammer und Osten accediese al cargo de ministro de deportes (*Reichssportführer*) del III Reich, al estar al frente de la Comisión alemana para el ejercicio físico (*Deutscher Reichsausschuss für Leibesübungen*), que a partir del 5 de mayo de 1933 controló todo el deporte alemán.³⁸

Salvando todas las distancias, podemos señalar que el general José Moscardó desempeñó en el franquismo el papel que ejerció Hans von Tschammer en Alemania. Vale la pena tener en cuenta que Moscardó había sido director de la Escuela Central de Gimnasia, cuya creación en 1919 marcó un punto de inflexión en la historia de la educación física y del deporte en España, a la vez que «fue la respuesta a las persistentes voces que desde hacía décadas reclamaban una modernización del ejército».³⁹ Pero no adelantemos acontecimientos y subrayemos que Hans von Tschammer junto a Carl Diem, el conocido historiador de los deportes,⁴⁰ fueron los promotores de los Juegos Olímpicos de 1936 celebrados en Berlín, ciudad que ya debía organizar los de 1916 que fueron suspendidos por causa de la guerra. Desde luego, los Juegos de 1936 constituyeron un éxito de propaganda para el nazismo, al lograr un indudable reconocimiento internacional. Notemos de paso que la película *Olympia* (1938) de Leni Riefenstahl, con sus dos partes (Fiesta de los pueblos y Fiesta de la belleza), estrenada el 20 de abril de 1938, el día que Hitler cumplió cuarenta y nueve años, confirma cuanto decimos, a pesar de fluctuar entre la belleza atlética de corte apolíneo y la barbarie ideológica con su estética del terror.⁴¹

Por si fuera poco, los Juegos de 1936 contaron con el apoyo del belga Henri de Baillet-Latour que, había sido el responsable de la organización de los de Amberes (1920), y que desde 1925 ocupaba la presidencia del Comité Olímpico Internacional (COI) que dio soporte a Hitler. Añádase que el *Führer* fue, en principio, reacio a los Juegos de 1936 que fueron concedidos por

³⁷ (en el artículo original nota 15) Raquel Cercós Raichs, Ferran Sánchez Margalef y Conrad Vilanou, «Guerra i pedagogia en la cultura de la vella Europa. Cent anys després de la Gran Guerra (1914-1918)», *Temps d'Educació* 55 (2018): 13-41.

³⁸ (en el artículo original nota 16) Oliver Hilmes, *Berlín, 1936. Dieciséis días de agosto* (Barcelona: Tusquets editores, 2017).

³⁹ (en el artículo original nota 17) Xavier Torredadella-Flix, «La Escuela Central de Gimnasia del Ejército de Infantería en Toledo (1919-1930). Textos y contextos en la configuración de la educación física y el deporte militar en España», *Revista Universitaria de historia militar* 8, no. 16 (2019): 189, 192.

⁴⁰ (en el artículo original nota 18) Carl Diem, *Historia de los deportes* (Barcelona: Luis de Caralt, 1966).

⁴¹ (en el artículo original nota 19) Guillem Turró y Conrad Vilanou, «Berlín 1936: entre la belleza atlética y la barbarie ideológica». En *Configuraciones éticas. Iduna 8. Seminario de Pedagogía Estética*, ed. Ángel C. Moreu y Héctor Salinas (Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2012), 127-146.

el COI a la Alemania de la República de Weimar. Sin embargo, los Juegos generaron cuantiosos beneficios económicos al III Reich, y así Hitler manifestó en 1937 a Albert Speer, su arquitecto, el deseo que los Juegos después de Tokio (1940) se celebrasen en el Estadio alemán del Campo de los Congresos de Núremberg que estaba previsto que tuviese una capacidad para cuatrocientos mil espectadores con una pista atlética cuya cuerda no tendría las dimensiones reglamentarias de cuatrocientos metros. Según recoge Speer, la respuesta de Hitler a estas objeciones fue la siguiente: «Eso no importa. En 1940 los Juegos Olímpicos todavía se celebrarán en Tokio. Pero después van a celebrarse en Alemania para siempre, en este estadio. Y entonces seremos nosotros quienes determinemos cuánto ha de medir el campo de deportes».⁴² En efecto, la prensa falangista confirmaba la celebración de la Olimpiada de Tokio (1940), a pesar del conflicto chino-nipón, asegurándose la presencia de atletas chinos, si bien el Japón tuvo que renunciar aquel mismo año a la organización de los juegos por la marcha de la guerra.⁴³ En suma, el deporte se había contaminado ideológicamente y, por ende, estatalizado y quedado bajo las directrices del III Reich, e igualmente del régimen soviético, algo que también se dio en otros regímenes totalitarios como el fascista en Italia y, como no podía ser de otra manera, también en la España franquista.⁴⁴

La Falange y la vida como Milicia

De entrada, es preciso tener en cuenta que el proceso de unificación favoreció a Franco que asumía la dirección del partido único, que no reconocía la posibilidad de la existencia de otras fuerzas políticas, una situación que produjo malestar entre las filas carlistas.⁴⁵ Hay que indicar que la unificación tuvo un precedente en el decreto de 20 de diciembre de 1936, *Boletín Oficial del Estado* del día 22 de diciembre de 1936, sobre la unificación de «las milicias de Falange y Requeté que en adelante quedarían sujetas al mando militar».⁴⁶

⁴² (en el artículo original nota 20) Albert Speer, *Memorias* (Barcelona: Acantilado, 2001), 133.

⁴³ (en el artículo original nota 21) «Deportes», *Vértice* 12 (1938): 80.

⁴⁴ (en el artículo original nota 22) Teresa González Aja (Ed.), *Sport y autoritarismos. La utilización del deporte por el comunismo y el fascismo* (Madrid: Alianza editorial, 2002).

⁴⁵ (en el artículo original nota 23) Manuel Martorell, «Navarra 1937-1939: el fiasco de la Unificación», *Príncipe de Viana* 244 (2008): 429-458.

⁴⁶ (en el artículo original nota 24) Dionisio Ridruejo, *Escrito en España*, 299.

Ante la unión de fuerzas con importantes diferencias ideológicas, evidentes entre falangistas y tradicionalistas, algunos se sintieron defraudados, por un decreto de unificación que reafirmaba que las milicias de Falange y del Requeté se integraban en la Milicia Nacional que se convertía en un agente auxiliar del Ejército que las comandaría a través de un general, primero José Monasterio Ituarte, y más tarde, a partir de 1939, por medio de Agustín Muñoz Grandes. La unificación tampoco agradó al líder del Requeté Jaime del Burgo, promotor de la Asociación Escolar Tradicionalista (AET), que hacía años preparaba las milicias carlistas.⁴⁷ Así las cosas, la Ley de bases de 8 de agosto de 1940 (*Boletín Oficial del Estado* del 22 de agosto) sobre reclutamiento disponía que el servicio militar duraba veinticuatro años, en tres fases (recluta en Caja, servicio en filas y reserva), mientras que el Reglamento de Reclutamiento que desplegaba aquella ley, con fecha 6 de abril de 1943, señalaba en el artículo 360 que la instrucción premilitar elemental y superior «será dada por la Milicia de FET y de las JONS». No por casualidad, los vasos comunicantes entre la Falange y el Ejército fueron fluidos, tal como reconoció Raimundo Fernández Cuesta —que pertenecía al cuerpo jurídico de la Armada— al recordar que «España ha sido siempre un pueblo de soldados, en ella han arraigado las más puras virtudes militares».⁴⁸ A este respecto, cabe añadir que si el servicio militar correspondía a los hombres, para las mujeres se ideó el Servicio Social que se implantó en 1937, con la misma intención de movilizar a las mujeres, un planteamiento que levantó más de una crítica en los cenáculos católicos.⁴⁹

Cabe destacar que en el proceso de gestación del partido, se dio en un primer momento la convergencia de los grupos de Ramiro de Ledesma, editor de *La Conquista del Estado*, y del núcleo vallisoletano forjado alrededor de Onésimo Redondo, que promovió publicaciones como la *Libertad* y la *Igualdad*, que como Juan Aparicio señaló fue en busca de un líder que encontró en José Antonio Primo de Rivera, promotor de Falange Española, fundada el 29 de octubre de 1933, de modo que de tal unión surgió en el mes de febrero de 1934 la Falange Española de las JONS, a la que en 1937 Franco añadió el término Tradicionalista.⁵⁰ A propósito, podemos subrayar que Onésimo Redondo se manifestó contrario a las fórmulas, de modo que las declaraciones y programas nacionalsindicalistas se caracterizaron más por sus proclamas —

⁴⁷ (en el artículo original nota 25) Jaime del Burgo, *Requetés en Navarra antes del Alzamiento* (San Sebastián: Editorial Española, 1939).

⁴⁸ (en el artículo original nota 26) Raimundo Fernández Cuesta, *El concepto falangista del Estado* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1944), 24.

⁴⁹ (en el artículo original nota 27) Morant i Ariño, «“Para influir», 126.

⁵⁰ (en el artículo original nota 28) Juan Aparicio, *Aniversario de La Conquista del Estado* (Madrid: Publicaciones Españolas, 1951).

«somos rabiosamente anti-liberales», «somos profundamente nacionalistas», «reconquistar nuestro Estado, recobrar la España española», etc.— que no por su sistematicidad.

En este contexto, las aspiraciones por una revolución nacionalsindicalista se fueron diluyendo hasta el punto que la «revolución» fue perdiendo la dimensión «sindicalista», para adquirir una connotación religiosa y nacional que, en última instancia, dependía de la psicología de cada individuo. Así se desprende de las palabras de José Luis Arrese en la clausura del VI Consejo Nacional de la Sección Femenina (1942) cuando apuntaba que «la Revolución está en nosotros mismos, en cambiar nuestra psicología, nuestra manera de ser y de reaccionar ante los problemas de la vida; revolucionar es revolucionarnos... (...) la verdad de que la Revolución reside en nosotros mismos... (...) El Movimiento, camaradas, es la idea; el Partido es el Ejército al Servicio de esa idea».⁵¹ De ahí, quizás, el papel de Pedro Laín Entralgo como un teorizador del nacionalsindicalismo, al editar después de publicar diferentes artículos en la prensa falangista el libro *Los valores morales del Nacionalsindicalismo*, escrito como falangista y católico, que no es más que una compilación de diversos trabajos anteriores, y en que reconocía que en sus inicios el nacionalsindicalismo era más una intención que una expresión.⁵² En un artículo de alcance nacional Laín se refería a la «Misión normativa del Nacionalsindicalismo» en que dejaba claro que «nuestra norma es la milicia, justamente al servicio de la unidad de destino de España»⁵³, para indicar a continuación que la vida española, de manera diferente a la afrancesada se había de organizar con un sentido ascético y militar, de modo que correspondía al individuo el «estar en forma» mientras que la milicia representaba al pueblo colectivamente.

Pues bien, el nacionalsindicalismo era presentado por Laín como una vida de milicia, una constante de la retórica del nuevo Estado, a pesar de que este mismo autor consideró que *Los valores del Nacionalsindicalismo* fue el «más flagrante y revisado de todos mis errores políticos».⁵⁴ A pesar de ello, la vida de milicia se desplegaba en los diferentes ámbitos, en el ejército, en el sindicato, en la vida intelectual, que dependía más del impulso vital que no de una racionalidad demo-liberal, aspecto que no ha de extrañar si tenemos en cuenta que la sociedad

⁵¹ (en el artículo original nota 29) «El camarada Arrese nos ha dicho», *Y. Revista para la mujer nacionalsindicalista* 50 (1942): 7.

⁵² (en el artículo original nota 30) Pedro Laín Entralgo, *Los valores morales del Nacionalsindicalismo* (Madrid: Editora Nacional, 1941).

⁵³ (en el artículo original nota 31) Pedro Laín Entralgo, «Misión normativa del Nacionalsindicalismo», *Destino* 29 (1937): 6.

⁵⁴ (en el artículo original nota 32) Pedro Laín Entralgo, *Descargo de conciencia (1930-1960)* (Barcelona: Barral editores, 1976), 275.

liberal era el gran enemigo a batir después de vencer en el campo de batalla a la Segunda República, «porque el Nacionalindicalismo —que es sentido y no programa, estilo y no fórmula— tiene un modo creador distinto de los hasta ahora usados».⁵⁵

Como vemos, y a pesar de la falta de un cuerpo doctrinal ordenado y metódico que finalmente se articuló en los veintiséis puntos de la Falange, hay que añadir que desde los primeros momentos de la propaganda nacionalindicalista se constata la presencia de una serie de ideas-fuerzas que mantuvieron su vigencia durante todo el régimen. Con todo, la ausencia de unos principios sistemáticos favoreció la «flexibilidad interpretativa y la capacidad de adaptación a las circunstancias».⁵⁶

De tal suerte que entre las ideas-fuerza falangistas, además de aunar lo nacional y lo social, sobresalía la necesidad de conquistar el estado para dirigirlo desde arriba —«en 1931 no había Estado que conquistar, sino, en cualquier caso, un Estado que crear, después de una bancarrota centenaria»—⁵⁷ y la confianza en la juventud que había de llevar un estilo de vida de milicia —«La Falange es unidad, disciplina, milicia»—, propia de la lógica castrense; una milicia que había de propiciar la salvación nacional, a fin de conseguir la reconquista o resurrección de la España imperial, frente a la anarquía dominante y ante las injerencias forasteras.

Con este enfoque, la conjura judeo-masónica, además de los separatismos y la Institución Libre de Enseñanza, actuaban como fuerzas disolventes que había que erradicar, sin orillar a los ateneístas que para Ramiro de Ledesma había que sumar a aquellos que deshacían España, lo que implicaba una crítica a la vida pusilánime de los que discutían y debatían en la comodidad de los sillones de casinos, ateneos y tertulias.⁵⁸ Por esta razón, el burgués salía mal parado, en contraste con el nuevo modelo de falangista disciplinado y dispuesto a obedecer a la jerarquía, tal como correspondía a una vida de milicia. Como es evidente, el talante militar tenía que insuflar a la Falange no sólo la idea de servicio sino también el espíritu que significa «cohesión, jerarquía, disciplina, sacrificio, ofrenda de la vida al servicio de la Patria».⁵⁹

⁵⁵ (en el artículo original nota 33) Laín Entralgo, «Misión creadora del Nacionalindicalismo», *Destino* 30 (1937): 2.

⁵⁶ (en el artículo original nota 34) Sesma Landrin, «La dialéctica», 78.

⁵⁷ (en el artículo original nota 35) Aparicio, *Aniversario de La Conquista*, 19.

⁵⁸ (en el artículo original nota 36) Ramiro de Ledesma, «La España que se deshace», en *La Conquista del Estado* 1 (1931) (Ramiro de Ledesma Ramos, *Obras completas* (Madrid-Barcelona: Fundación Ramiro Ledesma, 2004), III, 32-34).

⁵⁹ (en el artículo original nota 37) Raimundo Fernández Cuesta, *El concepto falangista del Estado* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1944): 23.

Aparte de esto, la crítica al aburguesamiento invitaba a los jóvenes a abandonar los cafés, cines y billares, para adoptar el ideal de milicia que exigía una preparación física previa, con el punto de mira puesto en la salvación de España. Por este motivo, el ejercicio corporal adquirió una inequívoca dimensión castrense que era avalada por el Ejército que contaba con la Escuela Central de Gimnasia, que así se convertía en el referente técnico de la preparación físico-corporal de los jóvenes. Tampoco es menor el hecho que la Escuela Central de Gimnasia, creada en 1919, dependiese del Ejército de Tierra, lo cual confirma los lazos entre la cultura física y el estamento castrense, unos vínculos que perduraron hasta 1981.⁶⁰ Excusado es decir que el considerar que la vida es milicia suponía una militarización de la educación física, una constante a lo largo de la historia de la pedagogía sobre la que ha influido, de una u otra forma, el modelo espartano que dejó su huella en el pensamiento educativo de Platón, Rousseau y el jacobinismo revolucionario que dio una figura estelar como el coronel Amorós.⁶¹

Frente a la moral burguesa, se proponía la alternativa de la milicia. «El miliciano —escribió Nicolás Martín Alonso en la prensa falangista de primera hora— elige el vivir difícil y huraño, mientras el “moliciano” o “moliciente” busca la vida cómoda y frívola».⁶² Por consiguiente, la preocupación por un cambio colectivo de la vida de la juventud fue una constante, antes de la finalización de la Guerra Civil, hasta el punto que Federico de Urrutia, siempre a favor del fascismo europeo, escribió lo siguiente:

El labrador dueño del campo, ex combatiente y falangista, impondrá su voluntad de imperio con la fuerza de su arado, las cicatrices en su carne y el prestigio de su «camisa azul». Y el señoritismo vago y juerguista de las noches liberales será desterrado para siempre de las ciudades redimidas.⁶³

En realidad, la crítica a la vida cómoda de los políticos y disipada de los señoritos constituía algo inherente al ideario falangista, tal como Jacinto Miquelarena —camisa vieja, periodista y factótum del deporte en la España franquista— dejó escrito en la sección «Aire Libre» que

⁶⁰ (en el artículo original nota 38) José Luis Chinchilla Minguet, «Escuela Central de Gimnasia de Toledo», *Athlos. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte* III, no. 3 (2012): 37-77.

⁶¹ (en el artículo original nota 39) Miguel A. Betancor León y Conrad Vilanou Torrano, «Fiesta, gimnasia y república: lectura espartana de tres modelos estatistas de educación física (Patón, Rousseau y el jacobinismo revolucionario)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 14-15 (1994-1995): 81-100.

⁶² (en el artículo original nota 40) *Destino*, «Milicia contra molicie» 29 (1937): 2.

⁶³ (en el artículo original nota 41) Federico de Urrutia, «Cuando la guerra se acabe», *Destino* 64 (1938): 2.

aparecía en *F.E.*, desde cuyas páginas vituperaba la inactividad de los integrantes de los partidos políticos tradicionales que eran considerados vulgares jugadores de dominó. Con su sentido satírico, este escritor, lamentaba que España no se preparase como debía para los Juegos Olímpicos de Berlín (1936), ante cuya organización estaba impresionado. Con este trasfondo, *F.E.* publicó un artículo de Carl Diem, que como hemos visto fue uno de los responsables de aquellos Juegos Olímpicos celebrados bajo el nazismo, sobre el barón Pierre de Coubertin.⁶⁴ De modo que no puede extrañar que el Comité Olímpico Internacional reconociese oficialmente a la España de Franco en noviembre de 1937, ya que debió contar con el apoyo de los comités de los países del Eje, no solo de Alemania e Italia, sino también del Japón, que debía organizar los Juegos Olímpicos de 1940. Para Jacinto Miquelarena, si España no podía competir con éxito en los Juegos de Berlín (1936) sí debería hacerlo en los de 1940.⁶⁵ En pocas palabras, falangistas como Miquelarena veían en las competiciones de los Juegos Olímpicos un arsenal de ejemplos de lucha, dignos del mayor elogio pensando en la formación de la juventud que debía estar preparada para la competición deportiva, antesala de la lucha ideológica y bélica que se avecinaba, antes del 18 de julio.⁶⁶

Ahora llegaba, pues, la oportunidad para una nueva generación de jóvenes que además de gozar del aire libre a través de la vida campamental, practicarían ejercicios atléticos, de modo que los falangistas estaban seguros de vencer porque en sus huestes ya estaba enrolado el soldado de Maratón, según vaticinaba Jacinto Miquelarena.⁶⁷ En el número siguiente de *F.E.*, Miquelarena reclamaba la estatalización del deporte, a la vista de ejemplos foráneos, entre los que destacaba el caso de los «sokols» (halcones) checos, un elemento clave del espíritu nacional frente al imperialismo austrohúngaro, después de proceder a una afirmación contundente: «El Estado debe incautarse del sport. ... (...) Un Estado que aproveche el torrente candoroso del sport, será un Estado poderoso».⁶⁸

⁶⁴ (en el artículo original nota 42) *F.E.* 11 (1934): 2.

⁶⁵ (en el artículo original nota 43) Costa, Marco da, «Dos caminos paralelos en el deporte y en la guerra: la trayectoria ideológica de los periodistas Jacinto Miquelarena y Alberto Martín Fernández, *Spectador*», *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica* 42 (2018): 237-261. DOI: <https://doi.org/10.18172/brocar.3803> (consultado el 23-1-2022).

⁶⁶ (en el artículo original nota 44) Isabel Vilafranca y Ferran Sánchez-Margalef, «La militarización de la infancia y la juventud». En *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*, ed. Eulàlia Collelldemont y Conrad Vilanou (Gijón: Trea, 2020), 225-240.

⁶⁷ (en el artículo original nota 45) *F.E.* 1 (1933): 2.

⁶⁸ (en el artículo original nota 46) *F.E.* 2 (1934): 2.

Poco después de esta contundente declaración, Jacinto Miquelarena —que traducía máximas y aforismos deportivos de Giraudoux en la sección «Aire Libre» de *F.E.*— se lamentaba de la inexistencia en España de una auténtica educación deportiva, aspecto que reclamaba además de acusar a la desidia del estado de tal situación: «La culpa es del Estado. El Estado no se ha preocupado nunca de la juventud. La juventud no encuentra sino obstáculos para cultivar su inteligencia, no encuentra nada para cultivar su cuerpo (...) La necesidad de que el Estado dirija controle (*sic*) las manifestaciones deportivas, imprimiéndolas un nuevo rumbo, es evidente».⁶⁹ Fruto de estas críticas, el estado de Falange había de convertirse también en un «estado deportivo» que atendiese a la cultura física y, lo que no es menos importante, a la mejora racial de cara a la regeneración nacional o, si se quiere, a la reconquista del imperio perdido, máxima manifestación de la idea de Hispanidad que, en clave falangista, se traslucía en la unidad de destino en lo universal, por lo que procedía «el fomento de la actividad física entre los españoles».⁷⁰

Aunque el Comité Olímpico republicano mantuvo su existencia durante el periodo de contienda, bajo la presidencia de Augusto Pi Sunyer, catedrático de Fisiología de la Universidad de Barcelona, «el 11 de febrero de 1938 se produjo en Zaragoza la asamblea constitutiva del nuevo COE franquista, ya presidido por el general José Moscardó y con presencia del barón de Güell y el antiguo secretario de la entidad, Josep Mesalles».⁷¹ Según Julián García Candau, aquel mismo día, el General Moscardó —el héroe del Alcázar de Toledo— era nombrado presidente del Comité Olímpico Español.⁷² Meses después, con fecha 27 de agosto de 1938, Pedro Sainz Rodríguez, ministro de Educación nacional, promulgó el Decreto sobre constitución y reconocimiento del Comité Olímpico Español como Consejo Nacional del Deporte (*BOE*, núm. 60, del 29 de agosto de 1938) en que figuraban, además del general Moscardó como presidente, Santiago Güell López, barón de Güell, como delegado para España del Comité Olímpico Internacional, el teniente coronel Ricardo Villalba Rubio, vinculado a la Escuela Central de Gimnasia como director técnico, el ya citado Jacinto Miquelarena, amigo personal de José

⁶⁹ (en el artículo original nota 47) *F.E.* 8 (1934): 2.

⁷⁰ (en el artículo original nota 48) Juan Carlos Manrique Arribas, «Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961)», *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 55 (2014): 427-449.

⁷¹ (en el artículo original nota 49) Xavier Pujadas (Coord.), *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España (1870-2010)* (Madrid: Alianza Editorial, 2011), 201.

⁷² (en el artículo original nota 50) Julián García Candau, *El deporte en la Guerra Civil* (Madrid: Espasa Calpe, 2007), 408.

Antonio, como director de información y propaganda, y José Mesalles Estivill, como secretario general.

Es indudable que aquel decreto ponía las bases de la organización del estado deportivo, de modo que el Consejo Nacional de Deportes que se reunió por vez primera el 2 de junio de 1939 inició una importante campaña depuradora que ha sido estudiada con detalle.⁷³ Al mismo tiempo, aquel Consejo Nacional de Deportes favoreció que muchos afiliados a la Falange se dedicasen a las cuestiones relativas a la cultura física, un aspecto que se reafirmó con la creación del Frente de Juventudes (1940) y de la Delegación Nacional de Deportes (1941) que ponía fin a las actividades del Consejo Nacional del Deporte. Sobre este punto, podemos recordar las palabras de Dionisio Ridruejo:

Como titulares del monopolio político, los falangistas dieron un contingente abundantísimo de colaboradores al sistema, en forma de ministros, directores generales, gobernadores, altos funcionarios, amén de cubrir otras plantillas subalternas, más las de la burocracia sindical, las organizaciones de educación juvenil y hasta el mangoneo de los deportes.⁷⁴

Ni que decir tiene que un elemento clave del estado falangista fue considerar la idea de la «nación armada» o militarizada, aspecto asumido desde el primer momento por las organizaciones de la Falange, de las JONS y de los tradicionalistas que, en conjunto, habían potenciado las milicias paramilitares. Se buscaba, pues, una especie de síntesis entre la vida militar y civil, ya que ambas formaban parte, sobre todo después de la victoria franquista, de un mismo espíritu, hasta el punto que el comandante José Ruiz-Fornells exclamaba que «hoy todo es milicia».⁷⁵ El gran error de los países europeos, salvo Alemania e Italia después del desastre de la Primera Guerra Mundial, fue renunciar a la militarización de la sociedad, algo que en España tampoco se consiguió por mor a unas campañas antimilitaristas, antipatrióticas y antinacionales que a pesar de las operaciones bélicas en África dejaron en un lugar secundario el protagonismo de España en el reparto colonial. Por ello, una vez alcanzada la victoria que empezó con el alzamiento del 18 de julio, había que forjar una nueva educación que sintetizara la esfera civil y militar en una única unidad de destino. Por lo tanto, jefes del Ejército como el

⁷³ (en el artículo original nota 51) García Candau, *El deporte*, 408-434.

⁷⁴ (en el artículo original nota 52) Ridruejo, *Escrito en España*, 123.

⁷⁵ (en el artículo original nota 53) José Ruiz-Fornells, «La cultura militar, integrante de la cultura general», *Destino* 154 (1940): 12.

comandante José Ruiz-Fornells reclamaban que, en atención al principio de la «nación armada», los ciudadanos debían recibir su correspondiente preparación como soldados.⁷⁶

En consecuencia, la educación militar o, si se quiere, premilitar debía formar parte del sistema pedagógico del estado falangista, tal como demandaba el comandante Ruiz-Fornells al reclamar «La preparación pedagógica para la vida militar», una medida que afectaba a toda la juventud, a través de dos fases, una premilitar o pretécnica y otra propiamente militar. Por de pronto, en la primera de estas etapas la educación física ocupaba un lugar preferente, si bien debía completarse con el conocimiento elemental de los deberes militares y de la educación moral basada especialmente en el estudio de la historia patria.⁷⁷

De igual forma, una vida de milicia vinculada al deporte aseguraba el mejoramiento de la raza, una idea-fuerza bien presente en el ideario del franquismo.⁷⁸ En las páginas de la revista *Destino*, y bajo el título de «Ensayo sobre la raza», haciéndose eco de las propuestas de Antonio Vallejo-Nágera que había publicado *Eugenesia de la Hispanidad y regeneración de la raza* (1937), un tal Dr. Azul escribía cosas del siguiente estilo: «El cuerpo, para regenerarlo, primero hay que sanarlo, después fortalecerlo. Para regenerar el alma hay que hacer exactamente lo mismo; primero, si está enferma, sanarla, y, una vez sana, fortalecerla para que pueda resistir todas las adversidades».⁷⁹ Este mismo autor proponía un programa para la regeneración racial que afectaba al municipio frente a la inmoralidad pública existente con lo que se había de sanear el medio ambiente⁸⁰, un aspecto que afectaba igualmente a la familia con afirmaciones del siguiente tenor: «En algunas familias, sin embargo, se guardaban las esencias de la raza, y ellas han dado el tono al Movimiento, y con su ejemplo han despertado en muchas otras, en parte degeneradas, los buenos gérmenes que dormían en su inconsciente. Que estos gérmenes no se malogren».⁸¹

⁷⁶ (en el artículo original nota 54) José Ruiz-Fornells, «La unidad en la educación nacional», *Destino* 156 (1940): 12.

⁷⁷ (en el artículo original nota 55) José Ruiz-Fornells, «La preparación pedagógica para la vida militar», *Destino* 159 (1940): 12.

⁷⁸ (en el artículo original nota 56) Xavier Torredadella-Flix, «‘Our race!’: An account of physical education and school sports in Spain (1901–1950)». En *Education and the Body in Europe (1900-1950. Movements, public health, pedagogical rules and cultural idea*, ed. Simoneta Polenghi, Andras Németh y Tomas Kasper (Berlín, Peter Lang, 2021), 163-183.

⁷⁹ (en el artículo original nota 57) Dr. Azul, «Ensayo sobre la raza», *Destino* 67 (1938): 6.

⁸⁰ (en el artículo original nota 58) Dr. Azul, «Ensayo sobre la raza. El municipio», *Destino* 77 (1938): 6.

⁸¹ (en el artículo original nota 59) Dr. Azul, «Ensayo sobre la raza. La familia», *Destino* 70 (1938): 6.

Sin embargo, con el transcurso del tiempo, tales aspiraciones raciales quedaron matizadas, tal como hizo José Luis Arrese —a la sazón, ministro-secretario general de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS y un filo-nazi convencido— con ocasión del saludo a los participantes en los Segundos Juegos Universitarios, disputados a comienzos de 1945, cuando la derrota de Alemania era inminente, al señalar lo siguiente:

Nada más lejos que buscar una interpretación racial del deporte. Queremos una juventud sana y fuerte, porque queremos que emprenda con alegría la cuesta arriba de la vida, porque sólo así se puede servir a la idea arriesgada y viril de la Falange y porque, en definitiva, nuestro puesto está al aire libre, arma al brazo y en lo alto de las estrellas.⁸²

Hacia un estado deportivo

Tal como hemos indicado, la presencia de la milicia formó parte de la cultura de la vieja Europa en un proceso de larga duración que se inició cuando se decretó el servicio militar obligatorio, a mediados del siglo XIX, que podemos entender como el corolario de la formación del ciudadano que se iniciaba en la escuela. Ahora bien, el desastre colonial de 1898, la experiencia de la Primera Guerra Mundial y la guerra del Rif (1920-1927) no hicieron más que aumentar la urgencia de la militarización de la sociedad. Con este trasfondo, y después de los sucesos de la Semana Trágica (1909), se aprobó en 1912 la ley de reclutamiento y reemplazo del Ejército, conforme a la ley de bases de 29 de junio de 1911, con lo que desaparecía la redención en metálico del servicio militar, aunque se contempló la figura del soldado de cuota, cuya obligación castrense se reducía tan sólo a «diez meses en filas, divididos en tres períodos, de cuatro meses el primero y tres los dos siguientes», previo pago de mil pesetas.⁸³ De resultados de todo ello, y a fin de conseguir la militarización social, se recurrió —como Xavier Torrebadella apunta— al «servicio militar y la educación física escolar y el deporte: todo remozado de discursos patrióticos en un nuevo marco de regeneracionismo español».⁸⁴

Como no podía ser de otra manera, esta visión de cosas fue aplaudida por los partidos fascistas y los regímenes totalitarios en la década de los años treinta, que dedicaron grandes esfuerzos a

⁸² (en el artículo original nota 60) José Luis Arrese, José Luis, *Obras seleccionadas. Tomo I. Treinta años de política* (Madrid: Afrodisio Aguado, 1961), 296.

⁸³ (en el artículo original nota 61) *Gaceta de Madrid*, no. 21, 21 de enero de 1912, 186-208 (La cita corresponde a la página 201, artículo 267 de la ley).

⁸⁴ (en el artículo original nota 62) Torrebadella-Flix, «La Escuela», 206.

la preparación de sus milicias paramilitares que, en el caso español, entraron en acción a partir del 18 de julio de 1936. No por azar, José Antonio Elola-Olaso, sucesor del general Moscardó en la Delegación Nacional de Deportes entre 1956 y 1966, después de haber liderado el Frente de Juventudes entre 1941 y 1955, combatió en la Guerra Civil al frente de una centuria de Falange, integrada en las Banderas falangistas de Castilla, de la columna mandada por el general Antonio Sagardía, correspondiente a la Segunda División del Ejército franquista, en la que alcanzó el grado de jefe de centuria, categoría equivalente a la de capitán de una compañía.

Hay que mencionar asimismo que, según todos los indicios, José Antonio Primo de Rivera fue un buen deportista que además de practicar gimnasia jugaba al fútbol, tal como García Candau ha constatado. Durante su época de estudiante de Derecho se enfrentó en un partido de balompié al equipo de la Residencia de Estudiantes, encuentro que sirvió para que se conocieran «el fundador de la Falange y Federico García Lorca, que acudió aquella mañana a curiosear dado que no era un entusiasta de este deporte».⁸⁵ Existen fotografías en que se ve a José Antonio ya sea con botas o todo el equipaje de futbolista, como se observa en una instantánea tomada junto a sus compañeros cuando estaba preso en la cárcel Modelo de Madrid, en que aparece junto a su amigo Manuel Valdés, un deportista consumado.⁸⁶ Por su parte, García Candau considera a Manuel Valdés Larrañaga —cuyo testimonio personal recuperó en su libro sobre el deporte en la Guerra Civil—⁸⁷ el «mejor nadador de la Falange», a la vez que recordó que fue jugador de fútbol del Atlético de Madrid.

No está de más advertir que Valdés se pasó los tres años de la Guerra Civil en la cárcel de Madrid, donde estaba detenido desde el 15 de marzo de 1936, a pesar de haber sido seleccionado para los Juegos Olímpicos de Berlín (1936) y participó en los contactos que pusieron fin a la Guerra Civil en la capital de España. Así pues, en el círculo próximo a José Antonio, que también siguió con sus hermanos clases de gimnasia, se detectan dos nombres vinculados directamente con el deporte, a saber, Manuel Valdés que llegó a presidir la Federación Española de Fútbol en la década de los cincuenta y el periodista Jacinto Miquelarena, ya citado anteriormente, que fue un divulgador del ideario deportivo y olímpico. Notemos de paso, igualmente, que la prensa falangista no escatimó esfuerzos en ofrecernos una imagen deportiva del fundador de la

⁸⁵ (en el artículo original nota 63) García Candau, *El deporte*, 34.

⁸⁶ (en el artículo original nota 64) Pilar Primo de Rivera, *Recuerdos de una vida* (Madrid: Dyrsa, 1983), 163.

⁸⁷ (en el artículo original nota 65) García Candau, *El deporte*, 370-374.

Falange. En efecto, Rafael López Izquierdo puso de relieve sus cualidades automovilísticas, cinegéticas, futbolísticas y natatorias, al lado de Manuel Valdés que fue uno de los fundadores de la Falange, el primer jefe nacional del SEU y una de las personalidades del régimen franquista.⁸⁸

De acuerdo con lo que decimos, en el primer número de *Vértice*, revista de la Falange Tradicionalista y de las JONS, correspondiente al mes de abril de 1937, coincidiendo con la unificación, apareció un artículo firmado por Juan Deportista, uno de los seudónimos de Alberto Martín Fernández, sobre «Cultura física», en que el autor declaraba que «el problema número uno de la Patria nueva, es el de la educación física».⁸⁹ Pues bien, esta concepción de cultura física distinguía entre educación física —que constituía la cuestión prioritaria y que, a grandes rasgos, coincide con el discurso gimnástico— y el deporte, que era visto como algo secundario, pero necesario, aunque se debía depurarlo de sus vicios y excesos antes de ponerlo al servicio de la patria. En sintonía con lo que exponemos, cabe señalar que en el núm. 2 de *Vértice*, correspondiente al mes de mayo de 1937, incluyó otra colaboración de Juan Deportista que anunciaba la llegada de la próxima revolución de la cultura física deportiva, lo que comportaría «la inspección y vigilancia escrupulosa de todas las actividades deportivas».⁹⁰

Llegados a este punto, merece la pena tener presente lo que Federico de Urrutia, acérrimo partidario del nazismo y glosador de Hitler, cuyo verdadero nombre era Federico González Navarro, del círculo próximo a José Antonio, escribió en un artículo titulado «El deporte en el estado nacional sindicalista», publicado en el número de la revista *Vértice* correspondiente al mes de mayo de 1938. Allí se proclamaba:

Sería obvio recordar, cómo fue la cultura física a través de los tiempos, y en todos los pueblos que significaron algo, la base de su poderío militar y de su influencia política como consecuencia. Pero sí conviene advertir que la decadencia de naciones y razas en el concierto de la Historia, coincidió siempre con la decadencia de su potencial deportivo. Es pues tarea urgente del Estado Nacional-sindicalista, organizar y orientar los cuadros deportivos de las juventudes españolas, separándolas de aquel estilo chabacano y anárquico con que en la España liberal se venía

⁸⁸ (en el artículo original nota 66) Rafael López Izquierdo, «La hora deportiva de José Antonio», *Y. Revista para la mujer nacional-sindicalista* 40 (1941): 13.

⁸⁹ (en el artículo original nota 67) Juan Deportista, «Cultura física. Siembra nueva en campos fértiles», *Vértice* 1 (1937): 51.

⁹⁰ (en el artículo original nota 68) Juan Deportista, «Preocupaciones deportivas de actualidad. La cultura física, el deporte popular y el veraneo de guerra en el estío triunfal de 1937», *Vértice* 2 (1937): 56.

practicando —cuando se practicaba— la cultura física. En el Estado de la Falange, ser sano es una obligación y ser fuerte una virtud.⁹¹

Por de pronto, ya se pensaba organizar la educación física para la época de paz de acuerdo con el siguiente argumento, extraído del número del mes de junio de 1938 de la revista *Vértice*:

Cuando llegue la paz, la educación física del pueblo, que no es en modo alguno, el deporte profesionalizado, según el concepto mantenido hasta ahora, pasará a un primer plano de nuestras preocupaciones. La educación física será, según el programa de la Falange, obligatoria para toda la juventud. Desde la Universidad hasta el taller, el amor al sol y al aire, al esfuerzo y al músculo, como una nueva fuente de vida y de salud sobre la Patria reconquistada. Cuando pronto se trate de la ordenación de la cultura física, con raíces profundas y casi místicas, todo el espíritu de la juventud entera, será inútil que nos vengan con monsergas de conceptos comodones y estáticos. Si estorban las tabernas, los bares y los cafés, se acaba con ellos.⁹²

Detengámonos ahora un momento en la Sección Femenina que organizó el primer cursillo de educación física en Santander en el verano de 1938, dirigido por Cándida Cadenas Campo, que había orbitado inicialmente en el entorno institucionista, ya que se alojó en la Residencia de Señoritas dirigida por María de Maeztu y gozó de una pensión para estudiar la educación física y el deporte en los Estados Unidos. Sabemos que Cándida Cadenas se carteó con Castillejo durante su estancia en los Estados Unidos, en que comentó «las sensaciones de lejanía y nostalgia», sus dificultades con el idioma y sus desplazamientos por aquel país.⁹³ Gracias a los trabajos de los profesores Carlos Sanz Simón y Miriam Sonlleve Velasco conocemos las vicisitudes de Cándida Cadenas, que, en su condición de inspectora de Primera Enseñanza, viajó a Norteamérica donde permaneció desde 1922 hasta el 8 de agosto de 1924. A su regreso, se convirtió en una abanderada de la educación física, a la vez que ingresó en la Sección Femenina de Falange el año 1934. Estos autores —Sanz Simón y Sonlleve Velasco— comentan que «al igual que le ocurriera con Alfonso XII, en mayo de 1939 solicitó ser recibida por el dictador Francisco Franco», hasta convertirse en un referente de la educación física femenina, de lo cual dio cumplida cuenta en el Congreso de Educación Física de 1943 al presentar diversas iniciativas, si

⁹¹ (en el artículo original nota 69) Federico de Urrutia, «El deporte en el estado nacional sindicalista», *Vértice* 10 (1938): 67.

⁹² (en el artículo original nota 70) «Deportes», *Vértice* 11 (1938): 67.

⁹³ (en el artículo original nota 71) Encarnación Lemus López, «La experiencia americana de las pensionadas de la JAE a través de su correspondencia», *Arenal* 26, no. 2 (2019): 541-574. DOI: 10.30827/arenal.vol26.num2.541-57 (consultado el 23-1-2022).

bien la ponencia sobre educación física femenina fue defendida por Luis Agosti.⁹⁴ Estos mismos historiadores —Miriam Sonlleve y Carlos Sanz— han suministrado más datos sobre Cándida Cadenas y su periplo como pensionada por los Estados Unidos, a cuyo regreso presentó la memoria «Recuerdo sobre mis trabajos de Educación Física».⁹⁵

Al referirnos a la educación física femenina se hace imprescindible resaltar la importancia de Luis Agosti, al que acabamos de mencionar, ya que puso las bases de un sistema de educación física femenina genuinamente español. Cabe destacar que Luis Agosti era médico y campeón de España de lanzamiento de jabalina y así, después de participar en la Olimpiada popular de Amberes de 1937, se incorporó a la España nacional, perdiendo una pierna en el frente de Teruel.⁹⁶ Más tarde, Agosti en un artículo firmado como asesor nacional de educación física de la Sección Femenina planteaba la necesidad de perfilar una educación física de esencia española, de acuerdo con los conocimientos más recientes de la ciencia moderna.⁹⁷ En este sentido, Agosti propugnaba basarse en la finlandesa Elisabeth Björkstén que había desarrollado las ideas de la gimnasia sueca de Ling, a la vez que remarcaba la conveniencia de mantener el sentido hispano del ritmo y del movimiento con las siguientes palabras:

Hoy por hoy, este método es el único que ha logrado conservar íntegro el eficazísimo valor formativo de la primitiva gimnasia sueca de Ling por medio de una plástica y una dinámica donde la femineidad se conserva y se exalta, en toda su plenitud. Una vez en posesión de esta técnica mundialmente conocida, había que articularla con el auténtico sentido hispano del ritmo y del movimiento, es decir, con el prodigioso tesoro de nuestro baile popular, quizá único en el mundo...⁹⁸

Al cabo, es del todo punto indiscutible que desde el primer momento se detecta la intención de configurar un método de educación física para la mujer, auténticamente español, que potenciara la gimnasia rítmica y la danza. Así en un artículo de Francisco Ferrari Belloch sobre

⁹⁴ (en el artículo original nota 72) Carlos Sanz Simón y Miriam Sonlleve Velasco, «Las pensionadas de la JAE en Castilla y León durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). La élite pedagógica en busca del conocimiento», *Investigaciones Históricas. Época moderna y contemporánea* 40 (2020): 553-588. DOI: 10.24197/ihemc.40.2020.553-588 (consultado el 23-1-2022).

⁹⁵ (en el artículo original nota 73) Miriam Sonlleve Velasco y Carlos Sanz Simón, «Mujeres pensionadas por la Junta para la Ampliación de Estudios en Pedagogía (1907-1940). El caso de Castilla y León», *Tempo & Argumento* 13, no. 32 e0206, jan/abr. 2021 DOI: [10.5965/2175180313322021e0206](https://doi.org/10.5965/2175180313322021e0206) (consultado el 23-1-2022).

⁹⁶ (en el artículo original nota 74) Primo de Rivera, *Recuerdos*, 279-280.

⁹⁷ (en el artículo original nota 75) M^a Luisa Zagalaz Sánchez, «La educación física femenina durante el franquismo. La Sección Femenina», *Apunts. Educación Física y Deportes* 65 (2001): 6-16.

⁹⁸ (en el artículo original nota 76) Luis Agosti, «Hacia una gimnasia española», *Medina* 62 (1942): 22.

cómo la Sección Femenina preparaba los mandos, María de Miranda, Regidora Central de Educación Física, que más tarde asistió a los Juegos Olímpicos de Londres (1948), declaraba lo siguiente: «De modo que con fundamentos de la gimnasia sueca de Ling y recordando el método español de Amorós, autor o fundador de una Escuela de Gimnasia, podamos llegar a obtener el método de educación física más perfecto para nuestra juventud femenina».⁹⁹ A pesar de esta referencia a la gimnasia amorosiana, hay que suponer que se trataba más de una apelación al origen español de su creador que no al contenido de sus propuestas, más propias para la preparación militar, que no para la formación física de la mujer, según los cánones de la Sección Femenina.¹⁰⁰

Procede añadir a los nombres de Cándida Cadenas y María de Miranda, el de Sofía Morales, dado que fue una de las impulsoras de la divulgación deportiva en lo que concierne a la mujer, aunque siempre con connotaciones un tanto elitistas. Esta periodista falangista insertó, por ejemplo, un artículo en la revista *Medina* de carácter histórico sobre el croquet, recordando que había sido una práctica que las mujeres también habían cultivado, lo que implícitamente no impedía que el deporte femenino fuese una realidad en España.¹⁰¹ Unos números más tarde, apareció otro artículo referido al *diavolo*, un juego de antaño para las niñas y en que, según se manifestaba, movía todo el cuerpo.¹⁰² Con este trasfondo histórico, se justificaba que el deporte femenino poseía una larga tradición que se había de recuperar, aunque muchas prácticas deportivas como el esquí, el tenis y la hípica resultaban inalcanzables para la mayoría de mujeres. Por su especial relieve podemos apuntar que *Y. Revista para la mujer nacional-sindicalista* incluyó un artículo de Suzanne Lenglen sobre «El tenis»,¹⁰³ mientras se silenciaba el protagonismo de Lili Álvarez, a pesar de haberse posicionado a favor del régimen del 18 de julio.¹⁰⁴

Desde luego, la defensa de la práctica de ejercicios físicos por parte de las mujeres se encuentra principalmente en los primeros números de *Y. Revista para la mujer nacional-sindicalista*. Así,

⁹⁹ (en el artículo original nota 77) Francisco Ferrari Belloch, «Educación Física», *Y. Revista para la mujer nacional-sindicalista* 30 (1940): 34.

¹⁰⁰ (en el artículo original nota 78) Rafael Fernández Sirvent, *Francisco Amorós y la educación física moderna: biografía de un funcionario al servicio de España y Francia* (San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, 2005).

¹⁰¹ (en el artículo original nota 79) Sofía Morales, «El croquet», *Medina* 76 (1942): 23.

¹⁰² (en el artículo original nota 80) «El diávolo», *Medina* 81 (1942): 23.

¹⁰³ (en el artículo original nota 81) Susana Lenglen, «El tenis», *Y. Revista para la mujer nacional-sindicalista* 54 (1942): 16-17.

¹⁰⁴ (en el artículo original nota 82) Conrad Vilanou, Raquel de la Arada y Guillem Turró, «Lili Álvarez, tenista e intelectual: entre el eterno femenino y la mujer eterna», *Ars Brevis* 19 (2013): 216-250.

bajo el recuerdo de Isabel «la Católica» que constituía un símbolo y emblema de la mujer hispana, reclamó la actividad física femenina, practicada de un modo moderado y no exagerado, de acuerdo con un método físico racional y científico y sin entrar en contradicción con el ideal de feminidad. Está claro que a pesar de su concepción sobre la mujer para el ideario falangista la cultura física no debía mermar otras dimensiones de la formación femenina, ya fuese la doméstica y la religiosa, ambas igualmente importantes para su ideario. En todo caso, el ejercicio gimnástico debería fortalecer y prevenir las enfermedades de las niñas, sin perder de vista el gran objetivo que se podía obtener —cuando se soñaba con un Imperio— como ser madres, contribuir a la mejora de la raza y luchar contra la mortalidad infantil.

Igualmente, las revistas del régimen destinadas a las mujeres se hacían eco de diversas actividades deportivas que se fomentaban desde la Sección Femenina. Así, en 1941 se incluyó un reportaje sobre la academia femenina de Orvieto, abierta en 1932 para preparar las instructoras de la Gioventù del Littorio (GIL), en consonancia con el programa formativo del fascismo italiano bajo la triple consigna de creer, obedecer y combatir y en la que se practicaban el patinaje, el tenis, el baloncesto, el atletismo ritmo-musical y, naturalmente, la gimnasia. «En la mujer italiana —concluía el artículo— de hoy resurge la antigua matrona sana, fuerte y heroica de la República romana».¹⁰⁵ No está de más indicar que la profesora transalpina Anna Ferrarese se trasladó a España para colaborar con la Sección Femenina en 1940, a fin de intercambiar experiencias y metodologías en lo que respecta a la educación física de la mujer.

Con este telón de fondo, apareció el 21 de diciembre de 1938 en San Sebastián el semanario *Marca* que a fines de 1942 pasó a tener una periodicidad diaria. Se ha hecho famosa la portada del primer número de *Marca*, Semanario Gráfico de los deportes, en que una joven en la nieve saluda «brazo en alto a los deportistas españoles». En este primer número, se diseñaban las «Perspectivas físico-deportivas para la España victoriosa, con el General Moscardó, Presidente del Comité Olímpico Español», por Juan Deportista, en que el responsable del deporte nacional declaraba que «todo es función del Estado».¹⁰⁶

El caso es que el deporte con su fase previa de preparación física debía poseer un sentido nacional, racial y social, puesto que «no podía concebirse en el ideal de una España más justa,

¹⁰⁵ (en el artículo original nota 83) R. A. Squadrilli, «La Academia Femenina de Orvieto», *Medina* 12 (1941): 7.

¹⁰⁶ (en el artículo original nota 84) García Candau, *El deporte*, 420.

donde terminaba de ser un castigo el trabajo para convertirse en un honor, un deporte con espíritu de clase, como privilegio de goce y placer de una capa social solamente». ¹⁰⁷ Tampoco hay que pasar por alto que se trazaba un itinerario o programa de formación físico-deportiva en que se consideraba la gimnasia como inicio de una preparación que había de asegurar un estado deportivo, sobre la base de una concepción vital de milicia, que formase una juventud sana y virtuosa. ¹⁰⁸ Ello implicaba un cambio de costumbres, ya que en el estado liberal-burgués republicano, bajo influencias consideradas nefastas como la de la Institución Libre de Enseñanza, la juventud arrastraba una vida intelectualizada, lánguida y apática. Se hacía urgente, por consiguiente, plantear un nuevo estilo de vida más alegre y deportivo, en el que se reconociese el valor e importancia de «lo físico en el hombre», lo que obligaría a una nueva política deportiva, altamente militarizada. Con este enfoque desde las páginas del semanario *Destino* y bajo el título de «Política deportiva», se afirmaba en 1940 lo siguiente:

La actividad deportiva de las juventudes, pues, no es cosa accidental en la nueva España, sino faceta de su sentido definitivo. Es un aspecto de la educación totalitaria, completa, que deben recibir nuestros adolescentes. Y aspecto fundamentalísimo. Porque, junto al desarrollo físico, es fuente de vigor moral. Frente a la anticuada formación intelectualista, atenta a un parcial y exclusivo desarrollo del conocimiento, nosotros proclamaremos ante los muchachos españoles la primacía de los valores vitales y éticos. Y contra la sumisión unilateral a las abstracciones, les enseñaremos a afrontar la vida cara a cara con un nuevo sentido de la realidad y un nuevo aprecio de la fe y de la acción. Preparación inmejorable el deporte, escuela de vigor y disciplina, de esfuerzo desinteresado y generosa hermandad. Su extensión entre las juventudes es, pues, empresa del mayor interés nacional y parte de la regeneración somática y anímica de nuestro pueblo. Agradecemos al Estado y a la Falange la atención que por ella muestran, y la obra, ya rica en frutos, realizada en un año de paz. ¹⁰⁹

A mayor abundamiento, se pueden agregar los textos que el general Moscardó y Pilar Primo de Rivera redactaron para el número inaugural de la *Revista Nacional de Educación*, aparecida en enero de 1941. Nótese que desde el primer momento el general Moscardó mostraba sus simpatías con los modelos deportivos alemán, italiano y finlandés, habida cuenta que este

¹⁰⁷ (en el artículo original nota 85) Flecha Dorada, «La educación física y el deporte», *Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de JONS* 12 (1944): 3.

¹⁰⁸ (en el artículo original nota 86) Eulàlia Collelldemont Pujadas y Josep Casanovas Prat, «Aprender a ser sano en la propaganda político-pedagógica del siglo xx», en *La historia de la educación entre Europa y América. Estudios en honor del profesor Claudio Lozano Seijas*, ed. Olegario Negrín-Fajardo, Javier Vergara Ciordia y Conrad Vilanou Torrano (Madrid: Dykinson, 2018), 245-258.

¹⁰⁹ (en el artículo original nota 87) «Política deportiva», *Destino* 143 (1940): 1.

último país se enfrentaba militarmente, con el apoyo nazi, a la URSS, mientras que hacía hincapié en la decadencia deportiva de Francia, después de ser arrollada por las tropas germanas en la primavera de 1940. Más en detalle, Moscardó señalaba que ya no quedaba nada del equipo de los cuatro mosqueteros (Jean Borotra, Jacques Brugnon, Henri Cochet, René Lacoste) que tanto prestigio dio a Francia en el tenis, y que los grandes atletas franceses (Georges André, René Mourlon, Séraphin Martin, Jules Ladoumègue) no tenían continuidad. De idéntico modo, aquel artículo dejaba constancia de la voluntad de desmarcarse del deporte de señoritos, para reclamar una supeditación de la práctica deportiva a los intereses del Estado a fin de lograr una juventud fuerte y sana, dispuesta a defender a la patria cuando fuese necesario.¹¹⁰ Por su parte, Pilar Primo de Rivera al referirse a la formación de la mujer encaminada primordialmente a su papel de madre, también hacía referencia a la educación física que las muchachas habían de recibir a partir de los diecisiete años, momento en que ingresaban en la Sección Femenina.¹¹¹ Recordemos que los deportes que la Sección Femenina fomentaba entre las mujeres eran el baloncesto, el balonmano, el hockey sobre hierba, la natación, la hípica y el tenis, mientras el atletismo quedaba totalmente descartado, por ser poco idóneo para la condición de la mujer.

Visto en perspectiva, no podemos sino constatar el compromiso del nuevo estado con el deporte, algo que se fraguó en el universo de la Falange con el impulso del valor de la milicia, que confería un sentido ascético y castrense. Así se presentaba una unidad orgánica de fortaleza que facilitaba la identificación del nuevo estado —un estado campamental inicialmente, según Javier Tusell reseñó—¹¹² con un «estado deportivo», que dependía del Partido. Con estos antecedentes, por decreto del 22 de febrero de 1941 se creó la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS (*BOE*, núm. 46 de 5 de marzo de 1941) que, en su consideración preliminar, afirmaba lo siguiente:

La política del Estado Falangista, orientada hacia la unidad y fortalecimiento de cuantas actividades conduzcan a la más firme potencia de la Patria, no puede descuidar en modo alguno al deporte, en que encuentra uno de los principales instrumentos para la entera educación del hombre español.

¹¹⁰ (en el artículo original nota 88) José Moscardó, «El poder educativo del deporte», *Revista Nacional de Educación* 1 (1941): 22-23.

¹¹¹ (en el artículo original nota 89) Pilar Primo de Rivera, «La formación espiritual de la mujer en el nuevo estado», *Revista Nacional de Educación* 1 (1941): 18-20.

¹¹² (en el artículo original nota 90) Javier Tusell, *Franco en la Guerra Civil. Una biografía política* (Barcelona: Tusquets, 1992).

Al Partido, como intermediario político entre la Sociedad y el Estado, corresponde mejor que a cualquiera otra Institución la empresa de animar y dirigir todas las formas del deporte, cuidando no sólo del perfeccionamiento de las que sus propias secciones desarrollan, sino también de coordinar todas las actividades del deporte federativo, conservando cuanto hay de sano y aprovechable en la iniciativa de Agrupaciones que cuentan con una brillante historia de servicios al deporte español. Para servir estas misiones fundamentales y establecer la debida relación con las actividades deportivas de las Instituciones armadas, se dicta el presente Decreto.

Desde el inicio, el nuevo régimen deseaba construir un Estadio Nacional en Madrid, con una capacidad para setenta mil espectadores, habida cuenta las limitaciones del existente en la Ciudad Universitaria. Este proyecto ya se hizo constar en el primer número del *Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS*, en que se señalaba que todas las potencias europeas poseían ya su estadio, sin monopolio de clubs ni fines lucrativos. El nuevo estadio se levantaría en la capital del estado a fin de albergar a todos los deportistas hispanos, fijándose incluso su emplazamiento en la Casa de Campo, «inmediato a la carretera de Extremadura, a dos kilómetros del centro de la población».¹¹³ Se detallaba igualmente su extensión y las instalaciones que debía cobijar: «Poseerá pistas para atletismo, fútbol, tenis, baloncesto, rugby, hockey, balón a mano, piscina, una de ellas cubierta: frontones, locales para reuniones de boxeo, campos de entrenamiento, explanadas para concentraciones y desfiles, completo servicio de comunicación entre las pistas y los accesos al Estadio; graderío amplio, capaz de albergar a 70.000 espectadores; vías que permitan descongestionar rápidamente el tráfico, etcétera, etcétera».¹¹⁴ Da la sensación que los redactores del citado proyecto tenían bien presente las instalaciones olímpicas de Berlín (1936), cuya construcción Jacinto Miquelarena había seguido con atención. «Por ser una obra nacional, precisa el concurso de todos y el apoyo decidido del Estado».¹¹⁵ No acaba aquí la cosa porque se pretendía fomentar la práctica del atletismo, que para las mujeres estuvo prohibido hasta 1963, a la vez que se proponía crear una Escuela Nacional de Educación Física. Tampoco olvidaba a los deportes-cenicienta (baloncesto, rugby, tenis, hockey, balonmano...), e, igualmente, a la natación. A pesar de estas buenas intenciones, no se renunciaba al fútbol ya que el estadio nacional había de ser el «recinto indispensable para el encuentro internacional que requiere acomodamiento de una masa imponente, o para la final de campeonato, que hoy sólo pueden presenciar los escasos millares

¹¹³ (en el artículo original nota 91) *Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS* 1 (1943): 9.

¹¹⁴ (en el artículo original nota 92) *Boletín Oficial*, 9.

¹¹⁵ (en el artículo original nota 93) *Boletín Oficial*, 9.

de personas que tuvieron la suerte de conseguir una entrada, desapareciendo los continuos conflictos que todo partido de trascendencia crea en España». ¹¹⁶

Por todo ello, parece claro que se estaban poniendo las bases del «estado deportivo» de modo que se organizó el primer Congreso Nacional de Educación Física. ¹¹⁷ Se celebró a comienzos del mes octubre, coincidiendo la obertura con el día del Caudillo, en Madrid. La convocatoria se publicó en el *Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS*, y en la misma se dejaba constancia, una vez más, de la voluntad de estatalización del deporte, «al tutelar el Estado el deporte y encomendar al Partido su dirección y fomento, como órgano intermediario con la sociedad». ¹¹⁸ Por las limitaciones del presente trabajo no podemos considerar los diferentes aspectos que configuraron aquel Primer Congreso Nacional de Educación Física, aunque entre los objetivos reconocía que «existe el prejuicio de suponer que hasta una cierta edad debe practicarse exclusivamente la gimnasia educativa, siendo más tarde el deporte el complemento directo de la misma». ¹¹⁹ No deja de ser un tanto contradictoria esta manifestación, puesto que sobre la gimnasia pivotó buena parte de la educación física de niños y niñas durante el franquismo, quedando relegados los deportes en muchos casos a un segundo plano.

Entre los actos que acompañaron aquel I Congreso Nacional de Educación Física, se organizó una exposición nacional deportiva en dos Palacios del Retiro, el llamado Filipino y el del Salón de Actos, en que se mostraba el potencial industrial español en este campo. «Los “stands” serán de dos clases: aquellos de las Organizaciones oficiales que nos concedan el honor de venir a interpretar plásticamente su deporte, para probar la eficacia de aquel medio educativo, y los “stands” industriales. Unos y otros “stands” constituirán el núcleo de la Exposición del I Congreso Nacional de Educación Física». En el discurso del general Moscardó en la inauguración de aquel Congreso se ratificó, una vez más, la voluntad de dar forma a un estado deportivo que, en tiempos de paz, había de desplegarse bajo el control castrense a través de los diferentes ámbitos de actuación, esto es, los deportes militares, deportes federativos con todo su amplio significado

¹¹⁶ (en el artículo original nota 94) «España va a construir su Estadio Nacional», *Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS* 1 (1943): 9-10.

¹¹⁷ (en el artículo original nota 95) Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS, *Educación Física y Deporte: 1er. Congreso Nacional de Educación Física*. Madrid, 1 al 17 de octubre de 1943 (Madrid: 1943) (Se trata de un folleto de 8 páginas).

¹¹⁸ (en el artículo original nota 96) *Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS* 2 (1943): 3.

¹¹⁹ (en el artículo original nota 97) *Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS* 6 (1943): 3.

y deportes del Partido con sus filiales del Frente de Juventudes, SEU, Sección Femenina y la organización sindical de Educación y Descanso. Queda claro, pues, que el Partido asumía buena parte de la estructura deportiva, lo cual generaba tensiones con clubes y federaciones especialmente en cuanto al uso de instalaciones se refería.

Es preciso notar que las conclusiones de aquel Primer Congreso Nacional de Educación Física que se organizó bajo una triple mirada —pedagógica, militar y médica— marcaron las orientaciones del régimen en cuanto a la política físico-deportiva se refiere, si bien la realización de la mayor parte de los objetivos se aplazó en el tiempo.¹²⁰ Además de buscar una unidad de pensamiento y acción, se planteaba la necesidad de proceder al cambio de denominación, con lo que la Delegación Nacional de Educación Física había de substituir a la existente Delegación Nacional de Deportes. Sin embargo, esta modificación propuesta en 1943 no se llevó a la práctica hasta 1956, cuando con la llegada de José Antonio Elola-Olaso pasó a denominarse Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, que tampoco era el nombre sugerido en aquel primer Congreso Nacional de Educación Física. Igualmente, se acordó la necesidad de fundar una Escuela Nacional o de un Instituto Nacional de Educación Física, «en el que tengan cabida y colaboración todas, absolutamente todas las entidades que han caído dentro de la organización estatal y del Partido y que tanto han dado por la educación física en España». Hay que recordar que la creación del INEF de Madrid se reconoció en la Ley de Educación Física de 1961, pero su puesta en funcionamiento se retrasó varios años hasta el punto que la primera promoción de egresados no se dio hasta 1972. Como es de suponer, el NO-DO se hizo eco de aquel evento y así la edición del 11 de octubre de 1943, n.41A. y bajo el título de «En el día del Caudillo. Se inaugura el Congreso Nacional de Educación Física. Campamentos al aire libre y demostración deportiva del Frente de Juventudes», se dio noticia de aquel congreso, a la vez que en Madrid se reunían diez mil miembros del Frente de Juventudes mientras las afiliadas a la Sección Femenina realizaban una exhibición de gimnasia y danzas rítmicas.

A pesar de estas declaraciones y propósitos, da la impresión que en ocasiones el régimen olvidó las aspiraciones deportivas falangistas, con su retórica revolucionaria, y caía en aquel gusto burgués que tanto había criticado en sus comienzos. De no ser así, no se entiende, por ejemplo, cómo se ensalzaban desde las páginas de *Vértice* las «Tardes en Puerta de Hierro» que en medio

¹²⁰ (en el artículo original nota 98) Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS, *Memoria-resumen de las tareas científicas del I Congreso Nacional de Educación Física*. Madrid, 1 de octubre de 1943 (Madrid: Imprenta Jesús López, 1943).

de un ambiente señorial recogía imágenes gráficas de jugadores de golf y polo, mientras se hacía referencia al cuidado de los canes y a las partidas de bridge.¹²¹ Una vez más se constata la contradicción del régimen franquista, que predicaba una cosa y daba publicidad a otra bien distinta.

El No-Do y el Olimpismo

Con relación al NO-DO, cuya singladura se inició el 4 de enero de 1943, indicamos que la etapa que estudiamos se extiende hasta fines de 1961. Desde el prisma de la cultura física es evidente que no todo el periodo presenta las mismas características, porque en sus primeros momentos el régimen estaba alineado con las potencias del Eje, lo cual se trasluce en una atención especial por las exhibiciones deportivas alemanas, aunque no se marginó otras realidades físico-deportivas europeas (Suecia, Inglaterra, Noruega, Suiza, etc.), aspectos que ya han sido considerados por algunos autores.¹²² Especial énfasis se confería al deporte británico, de modo que el NO-DO desarrolló una función pedagógica al dar noticia de deportes minoritarios, como el bádminton (NO-DO, n.38A. del 20 de setiembre de 1943).

Huelga decir que en un principio buena parte de estos reportajes procedían de Alemania o de zonas ocupadas de Europa, con la intención de transmitir la sensación de una cierta normalidad a pesar de la guerra, sin perder de vista la dimensión propagandística. No en balde, los documentales cinematográficos, con la figura estelar de Leni Riefenstahl, fueron instrumentos utilizados por el nazi-fascismo a beneficio de su propaganda.¹²³ Con todo, a medida que el desenlace bélico se decantaba del bando aliado, las cosas empezaron a cambiar de manera que gradualmente se fijó la atención hacia los Estados Unidos que contribuyó a la americanización de España a través de la vía deportiva, especialmente del baloncesto. Es cierto que los estadounidenses intentaron promover el beisbol y el futbol americano, pero fue el baloncesto

¹²¹ (en el artículo original nota 99) «Tardes en Puerta de Hierro», *Vértice* 78 (1945): 71-74.

¹²² (en el artículo original nota 100) Fátima Gil Gascón y José Cabeza Deogracias, «Pololos y medallas: la representación del deporte femenino en NO-DO (1943-1975)», *Historia y Comunicación Social* 17 (2012): 195-216; Claudia Gómez García, «La pelota vasca y el NO-DO. Un símbolo vasquista a través del noticiario cinematográfico franquista», *Sancho el Sabio* 38 (2015): 117-136; Juan Antonio Simón, «El deporte en el No-Do durante el primer franquismo, 1943-1951», *Hispania Nova* 17 (2019): 341-371 DOI: 10.20318/hn.2019.4525 (consultado el 23-1-2022).

¹²³ (en el artículo original nota 101) Manuel García Roig, *Leni Riefenstahl* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2017).

—presente en el programa olímpico desde 1936, cuando se disputaron los Juegos en Berlín— el que consiguió mayores adeptos, gracias también a las campañas de publicidad de las bebidas refrescantes y con la presencia en nuestros puertos de los buques de la VI Flota con base en Italia.¹²⁴

De suyo, el Comité Olímpico Español estuvo presidido desde los primeros momentos del franquismo por dirigentes adictos al régimen, como el general Moscardó entre 1941 y 1956, periodo en el que tuvieron lugar las citas olímpicas de 1948 (Londres) y Helsinki (1952), ya que España se añadió, junto a Holanda y Suiza, al boicot de los Juegos de Melbourne (1956) para mostrar su oposición a la invasión soviética de Hungría. Además, España estuvo representada en los Juegos Olímpicos de invierno, en las diversas ediciones: Sankt Moritz (1948), Oslo (1952), Cortina d'Ampezzo (1956) y Squaw Valley (1960). A su muerte, Moscardó fue substituido por José Antonio Elola-Olaso, que después de ser delegado nacional del Frente de Juventudes entre 1941 y 1955, ocupó entre 1956 y 1966 la dirección del Comité Olímpico Español. Sin ir más lejos, en el desfile inaugural de los Juegos de Roma (1960), la delegación española —en la que se ven miembros de la representación con uniforme militar que debían participar en las competiciones de hípica— fue encabezada por José Antonio Elola-Olaso (NO-DO, n.922A. del 5 de setiembre de 1960).

Conviene tener en cuenta que el olimpismo español tampoco se escapaba del control político, aunque también es cierto que el NO-DO realizó — sobre todo a partir de los Juegos de Helsinki (1952) — una campaña notable de divulgación del ideario olímpico. Visto de lejos, se puede decir que la filosofía olímpica, con su doble programa hibernal y estival, fue un acicate para la modernización del deporte en España al transitar de una visión anclada en el modelo totalitario de primera hora según los cánones nazi-fascistas, a otro más técnico y racional, que se concretó en la Ley de Educación Física y Deportes de 1961. En el fondo, y detrás de la filosofía olímpica, se trasluce la voluntad expresada por Coubertin en su manual de *Pedagogía deportiva* (1922) de extender los ejercicios físicos a través de la educación en un programa de regeneración social para luchar contra los vicios (alcoholismo, sífilis, etc.) que aquejaban a la juventud.¹²⁵

¹²⁴ (en el artículo original nota 102) Conrad Vilanou y Guillem Turró, «El baloncesto, 121 años después de su invención: entre el deporte y la americanización», *Ars Brevis* 18 (2012): 226-271.

¹²⁵ (en el artículo original nota 103) Pierre de Coubertin, *Pédagogie Sportive* (Paris: J. Vrin, 1972) (Existe traducción al catalán: *Lliçons de pedagogia esportiva* (Vic: Eumo, 2004).

De cara a nuestros intereses, tampoco podemos soslayar la acción de la Iglesia católica que, si bien fue reacia inicialmente al olimpismo posiblemente por su connotación neopagana, no dudó en apoyarlos a partir de 1905, fecha crucial para el entendimiento entre el catolicismo y el olimpismo, a raíz de la visita de Coubertin a Pío X. Según constata el restaurador de los Juegos Olímpicos en sus memorias escritas en 1931, Coubertin visitó el Vaticano para «mitigar una especie de prohibición que imperaba en muchos medios clericales en lo tocante a la pedagogía deportiva». Aunque Coubertin señala que fue recibido por el Santo Padre, no parece existir en el Vaticano documentación que acredite el encuentro, que bien hubiese podido recaer en el cardenal Rafael Merry del Val, secretario de Estado, cuando el promotor de los Juegos Olímpicos modernos buscaba el beneplácito de la Iglesia hacia su proyecto de pedagogía deportiva.¹²⁶ Sea como fuere, lo cierto es que Coubertin comenta que el papel del cardenal Merry del Val, desde 1903 secretario de Estado y que había pasado por Eton, fue primordial para conseguir el apoyo de Pío X a favor del deporte y del ideario olímpico. A continuación, menciona la exhibición de gimnasia del patio de San Dámaso del Vaticano, «espectáculo bien sintomático del que quedó constancia en fotografías y que tiene siempre un gran éxito dentro de la serie de nuestras proyecciones documentales»¹²⁷. Con relación a esta demostración gimnástica, Angela Teja comenta que en 1905, coincidiendo con los primeros compases del papado de Pío X, tuvo lugar en el Vaticano una reunión deportiva en la que participaron 33 sociedades de gimnasia y 400 atletas y ciclistas. «L'accueil par Pius X d'un concours de gymnastique au Vatican, dans la Cour Saint-Damase, marque le passage à une autre mentalité, sans conteste plus avancée par rapport à celle de Léon XIII et son anti-modernisme».¹²⁸ Ahora bien, y a pesar de esta referencia un tanto negativa respecto al papel de León XIII, esta misma historiadora italiana ha puesto de relieve la importancia de la encíclica *Aeterni Patris* (1879) de este pontífice para la gestación por el

¹²⁶ (en el artículo original nota 104) Narayana Astra van Amstel y Wanderley Marchi Júnior, «O encontro do Barão de Coubertin com o Papa São Pio X: Momento chave para a relação da Igreja com o Olimpismo», en *Coubertin, cristianismo y religión* (Armenia, Quindío-Colombia: Editorial Kinesis, 2021), 53-69. Igualmente, Antonella Stelitano, «El deporte entra en el Vaticano: las relaciones de Pierre de Coubertin con Pío X y Merry del Val», en *Coubertin, cristianismo y religión* (Armenia Quindío-Colombia: Editorial Kinesis, 2021), 153-184.

¹²⁷ (en el artículo original nota 105) Pierre de Coubertin, *Memorias olímpicas* (Lausana: Comité Olímpico Español, 1965), 75.

¹²⁸ (en el artículo original nota 106) Angela Teja, «Le sport et les catholiques en Italie à fin du XIXe et au début du XXe siècle», en *L'Église, le sport et l'Europe: la Fédération internationale catholique d'éducation physique (FICEP) à l'épreuve du temps (1911-2011)*, ed. Laurence Munoz y Jan Tolleneer (Paris: L'Harmattan, 2011), 47.

dominico Henri Didon del lema olímpico de *Citius, Altius, Fortius*, que así es interpretado a la luz de la filosofía neo-escolástica promovida y restaurada justamente con la encíclica citada.¹²⁹

Quizás tampoco resulte sobrero resaltar que Didon formuló la divisa *Citius, Altius, Fortius*, el 7 de marzo de 1891 en el acto de entrega de los premios anuales de la escuela de los padres dominicos de San Alberto el Grande, en Arcueil, en las cercanías de París, y que fue adoptada como lema olímpico en los Juegos de París (1924). De este modo, se confirman de nuevo los lazos entre la filosofía perenne, de tradición aristotélica-tomista, con el espíritu deportivo de superación, asumido por el olimpismo y, lo que no es menos importante, el soporte de la Iglesia católica a los ejercicios físicos deportivos que encuentran un referente bíblico en la primera carta de Pablo a los Corintios (9, 24) que influyó, a su vez, sobre la Patrística, en un proceso de larga duración que ha llegado hasta nosotros.¹³⁰

Con estos antecedentes, resulta lógico que entre 1909 y 1911 se fundase la *Union internationale des œuvres catholiques d'éducation physique* (UIOCEP), germen del actual FICEP, sin la presencia de ningún representante de España, aunque se reunieron un nutrido grupo de naciones europeas que representaban distintos movimientos deportivos católicos de Italia, Francia, Bélgica, Alsacia, entonces bajo la dominación germánica, Holanda, Suiza, Canadá e Irlanda. Por consiguiente, se confirma la existencia de una larga tradición de entidades deportivas de signo católico, especialmente en Italia, como también ha puesto de relieve la profesora Teja.¹³¹ En este punto, puede ser oportuno tener en cuenta que al finalizar la Segunda Guerra Mundial se refundó el Centro Sportivo Italiano, una asociación que fue creada a comienzos del siglo xx, y cuyas actividades recibieron el soporte de la jerarquía eclesiástica, en su intento de controlar a la juventud a fin de frenar el ascenso del comunismo en Italia. Como hemos avanzado, y después de 1945, la *Union internationale des œuvres catholiques d'éducation physique* (UIOCEP) se transformó en la *Fédération internationale catholique d'éducation physique et sportive* (FICEP). Y aunque se ha abordado el papel de España en el contexto de esta organización, lo cierto es que se encuentran a faltar referencias a iniciativas como la Federació de Joves Cristians de

¹²⁹ (en el artículo original nota 107) Angela Teja, «Una base espiritual para el olimpismo en el método educativo del P. Henri Didon para una interpretación espiritual del famoso lema», en *Coubertin, cristianismo y religión* (Armenia, Quindío- Colombia: Editorial Kinesis, 2021), 113-152.

¹³⁰ (en el artículo original nota 108) Conrad Vilanou, «Literatura cristiana i metàfores esportives», *Revista Catalana de Teologia* 28 (2003): 457-470.

¹³¹ (en el artículo original nota 109) Angela Teja, «Sports and Catholics in Italy from the Mid-nineteenth Century to the early twentieth Century», *Revista de História do Esporte* 4, no. 1 (2011): 1-37.

Cataluña, que realizó una labor impagable a favor del deporte durante los años de la Segunda República, en un contexto altamente politizado.¹³²

Por lo que se refiere al último comentario, conviene tener presente los viajes que eclesiásticos españoles, como Albert Bonet, realizaron para conocer de cerca la realidad de los movimientos juveniles católicos europeos, en los que se constató una presencia significativa de la práctica deportiva, en un momento en que existían líderes tan emblemáticos como Joseph Cardijn, fundador en 1924 de la JOC (Juventud Obrera Cristiana), que a la larga incidirían en la convocatoria del Concilio Vaticano Segundo.¹³³ En este sentido, y a imagen de lo sucedía en Europa, se dieron en España iniciativas deportivas de signo católico, como la Federación de Jóvenes Cristianos de Cataluña, que fue clausurada por el régimen franquista.¹³⁴ Una de las actividades centrales de aquella Federación fue la práctica deportiva de los jóvenes cristianos, que quedó liquidada a raíz del proyecto falangista de un «estado deportivo». Con todo, Bonet se convirtió durante el franquismo en uno de los líderes de la Acción Católica, lo cual puede explicar que se fomentasen agrupaciones deportivas de signo católico, con sus propias competiciones, como la Obra Atlético Deportiva (OAR), pero que constituyeron algo marginal si lo comparamos con el monopolio deportivo falangista. En todo caso, procede señalar la existencia de clubes como el Imperator OAR de La Coruña, fundado en 1944 y que continúa en la brecha del deporte gallego setenta y cinco años después de su fundación.¹³⁵

El soporte de la Iglesia católica al olimpismo se hizo patente de nuevo en 1920, con ocasión de los Juegos Olímpicos de Amberes. De aquel certamen conviene destacar las palabras pronunciadas por el cardenal Désiré-Joseph Mercier, primado de Bélgica, a los atletas el 14 de agosto de 1920, con motivo del inicio de los Juegos de la VII Olimpiada. Entre otras cosas, Mercier se desmarcó de la filosofía de Nietzsche, con la siguiente argumentación: «Oui, si vous voulez que l'athlétisme ne soit pas la traduction brutale, orgueilleuse, de la conception Nietschéenne

¹³² (en el artículo original nota 110) Alex Viuda-Serrano, «Sport et religion en Espagne. La relation avec la FICEP», en *L'Église, le sport et l'Europe: la Fédération internationale catholique d'éducation physique (FICEP) à l'épreuve du temps (1911-2011)*, ed. Laurence Munoz y Jan Tolleneer (Paris: L'Harmattan, 2011), 139-156.

¹³³ (en el artículo original nota 111) Albert Bonet, *Un viatge de cara als joves* (Barcelona: Impremta Subirana, 1931).

¹³⁴ (en el artículo original nota 112) Conrad Vilanou y Guillem Turró, *La pedagogia esportiva de la Federació de Joves Cristians de Catalunya (1931-1936)* (Barcelona: Claret, 2014).

¹³⁵ (en el artículo original nota 113) Vicente Iglesias Martel, *Imperator del Club Imperator OAR: 1944-2019* (La Coruña: Club Imperator, 2019).

de la vie, il faut qu'il soit une œuvre d'éducation *sociale*, à l'intention des nations civilisées». ¹³⁶ Con todo, hay que recordar que Alemania, junto a Austria, Hungría, Bulgaria y Turquía fue excluida de aquellos Juegos (Amberes, 1920), y cuatro años después la nación germana también quedó apartada de los Juegos de París (1924).

Tampoco cabe ignorar que estas palabras fueron pronunciadas en un oficio religioso, con un *De profundis*, oración fúnebre en recuerdo de los atletas caídos en la Gran Guerra y un *Te Deum* para la gloria de los aliados, pocas horas antes de la inauguración de aquellos Juegos ese mismo día, cuya celebración se reemprendió bajo el signo de la paz. Justamente, en aquella contienda perdieron la vida atletas como Jean Bouin, un verdadero icono del atletismo, en cuyo honor se organiza la carrera atlética más antigua que se disputa todavía hoy en España. Veamos, a continuación, cómo Coubertin describió esta ceremonia religiosa oficiada por el cardenal Mercier, que a sus ojos adquirió un cariz cívico, casi laico:

Nada de misa, ni de presencia sacerdotal en el altar: El *De Profundis*, himno de recuerdo en memoria de los desaparecidos en los cuatro años precedentes, y el *Te Deum*, himno del triunfo y de la esperanza; himnos laicos, por así decirlo, que se prestaban de paso a bellas interpretaciones musicales, seguidos de una alocución concedida asimismo en términos liberales. Este original programa conquistó prontamente el espíritu y el corazón del Cardenal Mercier. La ceremonia resultó más emocionante todavía por la trágica realidad de que, en esta ocasión, la lista de muertos olímpicos, que se prolongó durante un buen rato, revestía particular grandeza. Y tengo el convencimiento de que todos los asistentes conservaron una profunda impresión de las palabras pronunciadas en la catedral por el ilustre purpurado, dignamente complementadas con la ejecución de tan magníficas piezas musicales. ¹³⁷

Como vemos, el catolicismo y el olimpismo presentan importantes puntos de encuentro que, lamentablemente, no pudieron visibilizarse en los Juegos de Berlín de 1936. No hay que perder de vista que el nazismo se presentó como una cruzada anti-metafísica, que después de atentar contra los judíos, hubiese continuado su enemiga posiblemente contra los católicos, porque al fin de cuentas Berlín no se podía permitir —según se desprende de los escritos de Alfred Rosenberg y Joseph Goebbels— tener un contrapoder en el Vaticano. ¹³⁸ El camino que dibujó el

¹³⁶ (en el artículo original nota 114) Désiré-Joseph Mercier, «Harangue aux Athlètes, lors des Jeux Olympiques d'Anvers», *Œuvres Pastorales (Actes-Allocutions-Lettres)*. Tome VI (1^{er} janvier 1919-31 décembre 1921) (Louvain: E. Warny, 1926), 333.

¹³⁷ (en el artículo original nota 115) Coubertin, *Memorias*, 169-170.

¹³⁸ (en el artículo original nota 116) Conrad Vilanou y Jordi Garcia Farrero, «Quan el diàleg va ser possible. Adenauer i De Gaulle, els interlocutors de la nova Europa», en *Persona, diàleg, comunitat. Miscel·lània*

olimpismo nacionalsocialista era bien claro: unir como hizo con la ceremonia del traslado de la llama olímpica por relevistas desde Olimpia hasta la capital del Reich, una novedad que Carl Diem introdujo y que se ha mantenido hasta hoy. De cualquier modo, la Europa surgida de 1945 encontró en el pensamiento demo-cristiano un punto de referencia, con líderes como Giulio Andreotti que fue el responsable de los Juegos Olímpicos de 1960. De ahí, la importancia del discurso de Juan XXIII a los atletas el 24 de agosto de 1960, el día anterior a la ceremonia inaugural de los Juegos Olímpicos de Roma. De hecho, Juan XXIII en su parlamento recordó la audiencia que Pío X ofreció a Pierre de Coubertin el año 1905, a la vez que señaló que «es cierto que los honestos ejercicios corporales y las nobles luchas y competiciones deben ser miradas siempre como cosa honrosa y digna de alta recomendación».¹³⁹ Todo indica, además, que Juan XXIII pronunció estas palabras en latín, de modo que no fueron comprendidas por la mayoría del público asistente, integrado mayoritariamente por jóvenes atletas procedentes de los cinco continentes, algo que fue subsanado cuando el Santo Padre recibió a las delegaciones que participaron en los Juegos de manera particularizada.

En otro orden de cosas, hemos de tener en cuenta que España se encontraba después del fin de la Segunda Guerra Mundial aislada del resto del mundo, de modo que aprovechó los Juegos Olímpicos de 1948 de invierno y verano para enviar delegaciones, sin la presencia empero de ninguna mujer, aunque la intención de la asistencia era, según el profesor Juan Antonio Simón, más representativa que competidora.¹⁴⁰ En todo caso, se constata de nuevo la contradicción que significaba ver mujeres compitiendo en pruebas como el lanzamiento de disco en el certamen londinense (NO-DO, n.293B. del 16 de agosto de 1948) con la prohibición que existía en España sobre la práctica atlética femenina, con la excepción de María Víctor, vencedora en la primera edición femenina de la carrera Jean Bouin (NO-DO, n.210A. del 13 enero de 1947), algo que constituía una auténtica novedad en un país en que el atletismo femenino estaba vedado.

Pero más allá de la incongruencia entre prohibir el atletismo femenino y divulgar su práctica a través del NO-DO, lo cierto es que el franquismo se apuntó a la causa olímpica a pesar de su aislamiento internacional y de sus connotaciones ideológicas que continuaban afirmando la

d'homenatge al P. Josep Maria Coll Alemany, ed. Armando Pego (Barcelona: Facultat de Filosofia de Catalunya-Universitat Ramon Llull, 2017), 171-195.

¹³⁹ (en el artículo original nota 117) Discurso del Santo Padre Juan XXIII a los atletas de los Juegos Olímpicos de Roma, miércoles 24 de agosto de 1960. https://www.vatican.va/content/john-xxiii/es/speeches/1960/documents/hf_j-xxiii_spe_19600824_atleti.html (consultado el 23-1-2022).

¹⁴⁰ (en el artículo original nota 118) Juan Antonio Simón, «La diplomacia del balón: deporte y relaciones internacionales durante el franquismo», *História e Cultura* 4, no. 1 (2015): 174 DOI: 10.18223/hiscult.v4i1.1493 (consultado el 23-1-2022).

vigencia de los principios del Movimiento Nacional. En esta dirección, tampoco extraña que el NO-DO informase sobre la primera edición de los Juegos asiáticos y panamericanos, ambos celebrados por vez primera en 1951. En efecto, el NO-DO, n.429A. del 26 de marzo de 1951 dio cuenta y razón de los juegos celebrados en Nueva Delhi, mientras que pocos días más tarde, se hacía eco de los primeros juegos panamericanos disputados en Buenos Aires, en que Argentina —país anfitrión— obtuvo más medallas de oro que los Estados Unidos (NO-DO, n.431A. del 9 de abril de 1951). Aunque lamentablemente se ha perdido el audio de ambos reportajes, cabe resaltar que en el segundo caso las aerolíneas nacionales trasladaron el fuego olímpico desde Grecia hasta Argentina, lo cual pone de manifiesto que después de la Segunda Guerra Mundial la filosofía olímpica se extendía por todos los continentes, de acuerdo con la alegoría de la unión de los cinco aros de la bandera olímpica, y una vez depurada de las connotaciones fascistas de los Juegos de 1936.

No sorprende, pues, que las noticias de los Juegos de verano de 1948 se sucediesen en los diferentes números del NO-DO, incluso con reportajes previos sobre las pruebas de selección de deportistas como las que tuvieron lugar en el puerto de Barcelona en remo (NO-DO, n.289B. 19 de julio de 1948). Pero no sólo los deportistas españoles aparecieron en el NO-DO preparándose para la cita olímpica del verano de 1948. También los atletas holandeses, hombres y mujeres, fueron mostrados en un reportaje en que se ejercitaban en diferentes disciplinas deportivas (NO-DO, n.291A. del 2 de agosto de 1948). En lo tocante a la disputa de los juegos, se dio noticia de pruebas atléticas masculinas y femeninas (NO-DO, n.293B. del 16 de agosto de 1948; NO-DO, n.294B. del 23 de agosto de 1948), y de competiciones de natación y saltos, donde aparecían de nuevo mujeres (NO-DO, n.294A. del 23 de agosto de 1948). Del mismo modo, se divulgaron imágenes sobre las competiciones de boxeo, ciclismo y fútbol (NO-DO, n.296B. del 6 de setiembre de 1948), sin perder de vista la ceremonia de clausura de aquellos Juegos en el estadio de Wembley (NO-DO, n.296A. del 6 de setiembre de 1948).

Insistimos que a pesar del freno que el franquismo supuso para el deporte femenino, sí que apostó en favor del ideario olímpico, de manera que los Juegos de Invierno (Oslo, 1952) y de verano (Helsinki, 1952) también fueron seguidos por el NO-DO de una manera más intensa que los de Londres (1948). En lo que respecta a los Juegos de invierno celebrados en Oslo entre el 14 y el 25 de febrero, el NO-DO, n.479A. del 10 de marzo de 1952 captó la victoria de la norteamericana Andrea-Mead Lawrence que obtuvo dos medallas de oro en las pruebas de slalom, a la vez que recogía instantáneas de pruebas de saltos de trampolín, mientras que el NO-

DO, n.479B. del 10 de marzo de 1952 plasmó la victoria en slalom del austríaco Othmar Schneider y de la prueba de patinaje sobre hielo en el estadio de Bislett. Aunque estas pruebas y otras similares como los saltos desde el trampolín no eran conocidas por el gran público, el NO-DO, n.479A. de 10 de marzo de 1952 contribuía a su difusión, al divulgar una cultura deportiva ligada al movimiento olímpico que lenta, pero inexorablemente, iba calando en España.

Respecto a los juegos de verano (Helsinki, 1952), se recogieron noticias sobre la preparación previa en un reportaje sobre gimnastas alemanes que, a pesar de estar separados políticamente, presentaban por aquel entonces un único equipo a las citas olímpicas (NO-DO, n.493A. del 16 de junio de 1952). Con relación a la República Democrática Alemana cabe indicar que no fue reconocida por el COI hasta el 1965 y que su primera participación como nación independiente en unos Juegos Olímpicos fue en México (1968). Ello obligó a que con anterioridad se presentase en los Juegos olímpicos un único equipo nacional, a pesar de la división política existente entre las dos naciones, la Alemania Federal y la Alemania Democrática. Tal situación generó tensiones en el equipo nacional germano, al estar integrado por atletas procedentes de ambos regímenes, circunstancia que propició que algunos deportistas intentaran refugiarse en la Alemania del oeste, al aprovechar que competían juntos, en un nuevo episodio de la Guerra Fría, con la policía de la Stasi siguiendo los pasos de los atletas orientales evadidos.¹⁴¹

Mientras tanto, el NO-DO también prestó atención a los gimnastas españoles capitaneados por Joaquín Blume, la gran revelación y esperanza del deporte español de aquellos años (NO-DO, n.496A. del 7 de julio de 1952). Con sólo diecinueve años, Blume ocupó el quincuagésimo sexto lugar en los Juegos Olímpicos de Helsinki (1952), pero no pudo competir en los de Melbourne (1956) por el boicot de España. Lamentablemente, Blume —campeón de Europa en 1957— murió en un accidente aéreo en 1959, poco antes de los Juegos Olímpicos de Roma (1960).¹⁴² Y aunque Blume no concurreó a Melbourne, el NO-DO recogió su exhibición en un festival benéfico, organizado por Radio Nacional, en el campo de Las Corts, a la vez que la locución anunciaba que había sido preseleccionado olímpico (NO-DO, n.728A. del 17 de diciembre de 1956).

¹⁴¹ (en el artículo original nota 119) Herbie Sykes, *La carrera contra la Stasi* (Bilbao: Libros de Ruta, 2020).

¹⁴² (en el artículo original nota 120) Cecilio Ugarte Pérez de Lazárraga y María Eugenia Martínez Gorroño, «Joaquín Blume Carreras, primer gimnasta español en los Juegos Olímpicos: la primera década dorada de la gimnasia masculina española 1949-1959», *Citius, Altius, Fortius* 3, no.1 (2010): 97-147.

Hemos de deducir que, a raíz del boicot español a los Juegos de Melbourne, el NO-DO no se ocupó de aquella cita olímpica que se celebró en las antípodas, mientras organizaba actos en favor de Blume a modo de desagravio y público reconocimiento por su valía. Por lo demás, el recuerdo de Blume se mantuvo vivo en el universo mental del deporte español, y así en 1960, antes de los Juegos Olímpicos de Roma, tuvo lugar en Madrid una exposición de fotografías deportivas, con cerca de trescientas instantáneas de cuarenta y seis cámaras, que correspondían a todos los deportes. El NO-DO, n.894A. de 22 de febrero de 1960 anunció que se trataba de un recuerdo a Blume, y mostraba cómo Elola-Olaso y los miembros del Comité Olímpico español visitaban aquella exposición que servía para seleccionar diez fotografías que España había de presentar al certamen que se organizaba en la Ciudad eterna.

Sobre los Juegos de Helsinki (1952), el NO-DO incluyó un reportaje con el título «Bajo la llama olímpica» en que se dio una extensa noticia de la ceremonia inaugural de los juegos de la XV Olimpiada moderna. En esta ocasión, se captó el encendido de la antorcha olímpica en Grecia por un conjunto de muchachas, que se dirigieron al templo de Hera donde se prendió el fuego que recogió el primer relevista que lo mantuvo ardiendo en una lámpara que sirvió para protegerlo en su traslado en avión a Helsinki (NO-DO, n.498B. del 21 de julio de 1952). Tampoco podemos soslayar que el NO-DO recogió en otro reportaje, también con el epígrafe genérico de «Bajo la llama olímpica», diversos momentos de la ceremonia inaugural como la suelta de palomas y el juramento olímpico, el desfile de atletas, cuarenta y cinco de los cuales representaban a España, sin olvidar el encendido del pebetero con la llama olímpica, cuyo último portador fue el corredor finés Paavo Nurmi, que consiguió grandes éxitos en los Juegos de Amberes (1920) y París (1924) (NO-DO, n.499B. del 28 de julio de 1952). En las entregas siguientes del NO-DO, se informó sobre el desarrollo de diversas pruebas atléticas (NO-DO, n.500A. del 4 de agosto de 1952), mientras los triunfos de Zátopek en diez mil metros lisos y la prueba de los cincuenta kilómetros marcha aparecieron en el NO-DO, n.500B. del 4 de agosto de 1952. Ahora bien, el NO-DO, n.500B. del 4 de agosto de 1952 no pudo evitar incluir una ocurrencia pretendidamente chistosa, lo cual evidencia el escaso nivel de la cultura física en España, al destacar los «acompañados y divertidos movimientos» de los marchadores.

Pronto volvió Zátopek a aparecer en las pantallas con su victoria en la prueba de maratón, con lo que conseguía su tercera medalla de oro, pero también se recogían competiciones atléticas femeninas como los 200 metros lisos y el salto de altura, pruebas que en España no estaban autorizadas (NO-DO, n.501A. del 11 de agosto de 1952). También en el mismo NO-DO, n.501B.

del 11 de agosto de 1952, bajo el epígrafe de «xv Olimpiada», recogió el triunfo de Dana Zatopkova en lanzamiento de jabalina femenino, la esposa de Zátopek, que se impuso en el sprint final al francés Mimoun en los 5000 metros lisos. Pero no sólo el lanzamiento de la jabalina, sino también otras pruebas atléticas femeninas, como los 80 metros vallas aparecían en aquel número del NO-DO.

En pleno apogeo de la Guerra Fría, tal vez no está de más referirnos a la atleta también checa, Olga Fikotova, medalla de oro en lanzamiento de disco en los Juegos de Melbourne (1956) que se enamoró del norteamericano Harold Connolly, oro en martillo, durante aquel certamen deportivo con el que se casó en una ceremonia en la que el matrimonio Zátopek fueron testigos. Las autoridades comunistas permitieron que Fikotova saliese de Checoslovaquia para casarse, pero le retiraron la nacionalidad, de modo que compitió con los Estados Unidos en las ediciones olímpicas de Roma (1960) y México (1968). En 1972 fue la abanderada olímpica del equipo norteamericano, haciéndose eco el NO-DO, n.765A. del 2 de setiembre de 1957 de su situación al atravesar el telón de acero, lo que permitió que batiese el récord norteamericano de lanzamiento de disco. Como se ve, el NO-DO aprovechaba cualquier circunstancia para hacer propaganda contra el comunismo, presentado como el gran enemigo ideológico a batir, lo cual comportaba una autoafirmación del régimen franquista que a estas alturas ya contaba con el decidido apoyo norteamericano, después de la firma de los pactos de Madrid de 1953.

Con todo, y a pesar del repudio del atletismo femenino, las pruebas atléticas protagonizadas por mujeres en los Juegos de Helsinki (1952) ocuparon diversos números del NO-DO, mientras la natación —que sí que estaba permitida a las mujeres en nuestro país— quedó para un solo noticiario. En concreto, en el NO-DO, n.502A. del 18 de agosto de 1952 se comentaban algunas carreras natatorias, y la locución caía en el paternalismo al referirse a la ganadora de los cien metros libres con el calificativo de Miss Szöke, representante de Hungría. También se vieron estilos como el de la mariposa que seguro que no conocían buena parte de los espectadores que acudían a las salas cinematográficas de aquella época, buena parte de los cuales probablemente tampoco sabía nadar. En cualquier caso, el NO-DO también recogió el gran premio de las naciones de hípica que se disputó en el marco de aquella olimpiada, así como la ceremonia de clausura, con el desfile final, la arriada de bandera y el lema de *Citius, Altius, Fortius* que apareció en el marcador electrónico del estadio de Helsinki, a la vez que la voz en *off* anunciaba que los próximos juegos, los de 1956, se celebrarían en Australia (NO-DO, n.502B. del 18 de agosto de 1952).

En el ínterin, la celebración de los segundos Juegos del Mediterráneo en Barcelona, entre el 16 y el 25 de julio de 1955, significó un antes y un después en las relaciones durante el franquismo con el olimpismo. Los primeros juegos tuvieron lugar en 1950 en Alejandría y hoy contamos con bibliografía específica sobre la cuestión.¹⁴³ Es oportuno recordar que, a pesar de sus limitaciones, aquellos segundos Juegos del Mediterráneo (1955) coadyuvaron a la modernización físico-deportiva de conformidad con el ideario olímpico. Como no podía ser de otra manera, se organizaron bajo la mirada de las autoridades del régimen, del ministro secretario del Movimiento Raimundo Fernández Cuesta y del Delegado Nacional de Deportes, el general Moscardó, a quien el último relevista ofreció el agua del ánfora, que substituyó al fuego olímpico, que se había trasladado desde Ampurias (NO-DO, n.655A. del 25 de julio de 1955). De hecho, cuando el NO-DO informó sobre la celebración de estos Juegos del Mediterráneo, también daba a conocer en el mismo noticiario la inauguración del madrileño Parque Sindical de la Puerta de Hierro, con lo que se compensaba de alguna manera el protagonismo de la ciudad Condal.

Valga indicar que el NO-DO, n.656B. del 1 de agosto de 1955 informó sobre las pruebas hípicas disputadas en el Estadio de Montjuich, con la participación de representantes de Francia, Italia y España, con abundantes uniformes militares entre los jinetes y victoria trasalpina. Con independencia de este aspecto, que confirmaba las connotaciones militares del deporte, es indudable que aquellos Juegos de Barcelona fueron un eficaz acicate para el fomento del ideario olímpico. Cabe señalar que los acordes del himno olímpico sonaron en la ceremonia de la clausura de aquellos Juegos, en cuya organización Juan Antonio Samaranch tuvo un papel destacado.¹⁴⁴

Al llegar el 1956, se dio noticia de los Juegos de invierno celebrados en Cortina d'Ampezzo (Italia), y a los que concurrió una representación española, precisamente con Juan Antonio Samaranch al frente. De aquellos Juegos, los séptimos de invierno que correspondían a la décimo-sexta olimpiada, en que participaron treinta y dos naciones, el NO-DO, n.681A. del 23 de enero de 1956 destacó en un reportaje titulado «Sobre las pistas heladas» unas pruebas preolímpicas en Wengen (Suiza) en que sobresalieron los esquiadores austríacos. Con relación al desarrollo de los Juegos, disputados entre el 26 de enero y el 5 de febrero de 1956, el NO-DO,

¹⁴³ (en el artículo original nota 121) Juli Pernas López, *Barcelona 1955: els Jocs Mediterranis* (Barcelona: Fundació Barcelona Olímpica, 2012).

¹⁴⁴ (en el artículo original nota 122) Juli Pernas López, *Joan Antoni Samaranch. Regidor de l'Ajuntament de Barcelona (1955-1961)* (Barcelona: Fundació Barcelona Olímpica, 2015).

n.684B. del 13 de febrero de 1956 incluyó imágenes de la ceremonia inaugural con el encendido del pebetero, a cargo del patinador italiano Guido Caroli, y sobre todo la actuación del esquiador austríaco Anton Engelbert Sailer que venció en descenso, slalom y slalom gigante y la esquiadora suiza Renée Colliard que ganó la medalla de oro en la prueba de slalom. Podemos añadir que, en la ceremonia de clausura, se encontraba en la tribuna presidencial Giulio Andreotti, el líder demócrata-cristiano, que había de ser el responsable máximo de la organización de los Juegos Olímpicos de Roma (1960) (NO-DO, n.685A. del 20 de febrero de 1956). Poco después de los juegos de invierno celebrados en Cortina d'Ampezzo, en el verano de 1956 —unas semanas antes de los sucesos de Hungría, con la invasión del país por los tanques soviéticos— se disputaron en el estadio olímpico de Estocolmo, entre el 11 y el 17 de junio, las pruebas de hípica de los Juegos Olímpicos de verano, ya que por razones de sanidad animal los caballos no podían viajar hasta Australia. De este modo, el NO-DO, n.704A. del 2 de julio de 1956 dio una somera información de aquel evento, y así bajo el título de «Olimpíada hípica» se limitó a incluir un reportaje sobre el concurso completo por equipos, que ganaron los británicos, sin dar ninguna noticia adicional sobre los concursos de doma y salto de obstáculos.

En cuanto a las competiciones estivales, remarcamos que España renunció a su participación con lo cual el NO-DO silenció el desarrollo de los Juegos disputados en Melbourne entre el 22 de noviembre y el 8 de diciembre de 1956, según parece ante la falta de recursos económicos para el desplazamiento de la representación nacional hasta las antípodas, aunque la razón que se esgrimió oficialmente no era otra que el atropello soviético de Hungría. Esto equivale a decir que durante aquellas fechas se dedicaron diversos reportajes a Hungría, un país sacrificado y víctima del bolchevismo (NO-DO, n.723A. del 12 de noviembre de 1956; NO-DO, n.723B. del 12 de noviembre de 1956; NO-DO, n.724A. del 19 de noviembre de 1956; NO-DO, n.724B. del 19 de noviembre de 1956; NO-DO, n.725A. del 26 de noviembre de 1956), en uno de los episodios más álgidos de la Guerra Fría, con su correspondiente incidencia en el ámbito deportivo.¹⁴⁵

Y a pesar de la renuncia a participar en los juegos de verano de 1956, el NO-DO contribuyó a través del olimpismo a depurar el deporte de sus connotaciones fascistas y totalitarias, en un proceso a través del cual la Iglesia plasmaría su apoyo al movimiento olímpico, una realidad que se inició como hemos visto en 1905 y que se evidenció de nuevo en los Juegos de Roma (1960), cuando el mundo católico dio soporte a aquel evento. En este punto, y desde un punto de vista doctrinal, no podemos soslayar la obra del teólogo austríaco Hugo Rahner que en 1952 publicó

¹⁴⁵ (en el artículo original nota 123) Simón, «La diplomacia», 177-189.

Der Mensch spielende, que influyó sobre el humanismo deportivo de José María Cagigal — ambos, Rahner y Cagigal, fueron jesuitas— y que se ha traducido al español.¹⁴⁶ Desde este prisma, la creación se presenta como un juego libre y gratuito de Dios, de modo que la existencia de un *Deus ludens* remite a un *Homo ludens*, que aquí no se justifica por su dimensión culturalista como hizo Johan Huizinga sino por su componente metafísica, con lo que el deporte encontraba una justificación teológica.

Con este escenario, tampoco puede sorprender que Pío XII —considerado amigo de los deportistas, mientras uno de sus predecesores, Pío XI fue un papa montañero que se singularizó por sus escaladas alpinas— recibiese en audiencia a los directivos y jugadores del Athletic Club de Bilbao, el viernes 6 de julio de 1956, después de haber disputado la final de la Copa Latina de fútbol en Milán el día 3, de la que se proclamó subcampeón, ocasión que el Santo Padre aprovechó para recordar que la vida deportiva y la vida espiritual marchan parejas, de la misma manera que los ejercicios físicos y los espirituales.¹⁴⁷ Por su parte, el sucesor de Pío XII, el papa Juan XXIII era consciente de la necesidad de proceder a un *aggiornamento* de la Iglesia, que le llevó a la llamada del Concilio Vaticano Segundo (1962-1965). Un concilio que como se ha dicho fue convocado por y desde Europa de modo que, en su intento de dialogar con los signos de los tiempos, el deporte también entraba en los planes de la Iglesia desde hacía décadas.¹⁴⁸ Baste añadir que la encíclica *Gaudium et spes*, firmada por Pablo VI el 7 de diciembre de 1965, pocas horas antes de la clausura del Concilio, confirmaba el valor de la actividad humana, considerada individual y colectivamente, a la vez que se destacaba el papel del ser humano como creador de cultura. Así las cosas, se proclamaba la viabilidad de la práctica físico-deportiva a la luz del misterio pascual, con lo que se planteaba una pedagogía de la resurrección, de innegables repercusiones para el tratamiento del ser humano y su corporeidad, sobre todo después de la Solución Final nazi. Bien se comprende cómo esta pedagogía de la resurrección influyó sobre la educación general, y particularmente sobre la pedagogía terapéutica, terminología que se utilizaba entonces, al formularse una pedagogía abierta a la transcendencia metafísica y que, obviamente, dejó su impronta en el horizonte educativo conciliar.¹⁴⁹

¹⁴⁶ (en el artículo original nota 124) Hugo Rahner, *El hombre lúdico* (Valencia: Edicep, 2002).

¹⁴⁷ (en el artículo original nota 125) Véase https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1956/documents/hf_p-xii_spe_19560706_atletic-bilbao.html (Consultado el 23-1-2022).

¹⁴⁸ (en el artículo original nota 126) Josep Maria Via Taltavull, «El món ideològic de l'època i pressupòsits filosòfics del Vaticà II», en *Què en queda del Concili Vaticà II? En el vint-i-cinquè aniversari de la seva cloenda* (Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 1992), 55-71.

¹⁴⁹ (en el artículo original nota 127) Henri Bissonnier, *Pédagogie de résurrection* (Paris: Fleurus, 1959).

A raíz de todo ello, parece evidente que en España se iniciaba en el ámbito de la cultura física un lento tránsito de la concepción falangista a otra nacional-católica que halló una caja de resonancia en los Juegos Olímpicos de Roma, en cuya organización se volcó la democracia cristiana italiana, con Giulio Andreotti a la cabeza. Tampoco está de más resaltar que en aquellos momentos el protagonismo de la democracia cristiana, con la ayuda del Vaticano, era capital en un momento en que el Partido Comunista transalpino, liderado por Palmiro Togliatti, adquiría una importante notoriedad con un gran número de militantes y votantes. Por otra parte, el mismo Andreotti reconoció que aunque no poseía experiencia en el campo deportivo, aspecto que recaía en Giulio Onesti que atesoraba una larga trayectoria en el CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano), organizó la «última olimpiada humanizada» al servicio de unir un mundo dividido por la Guerra Fría con una única villa olímpica, sin distinción del bloque político de procedencia como había sucedido anteriormente.¹⁵⁰ No en balde, la democracia cristiana de Alcide De Gasperi —uno de los mentores de Andreotti— había sido una de las promotoras, junto a la socialdemocracia, del proyecto de una Europa unida, tal como se fraguó en el Tratado de Roma (1957).¹⁵¹

Mientras los Juegos olímpicos de invierno de 1960, celebrados en Squaw Valley (California) no despertaron el interés del NO-DO, no sucedió lo mismo con los juegos de verano desarrollados en la capital italiana entre el 25 de agosto y el 11 de setiembre. Por lo general, se acepta que los Juegos de 1960 marcaron el tránsito del olimpismo artesanal al gigantismo olímpico, algo que no pasó desapercibido al NO-DO, n.920A. del 22 de agosto de 1960, que en las vísperas de la inauguración ponía al descubierto el fenómeno turístico que suponía aquel acontecimiento. Tal como hemos indicado, Juan XXIII se dirigió a los deportistas en la plaza de San Pedro, el 24 de agosto, el día anterior al inicio de la XVII Olimpiada, de cuyas escenas el NO-DO, n.922A. del 5 de setiembre de 1960 dio cumplida cuenta, así como de la ceremonia de inauguración con toda la simbología (bandera, antorcha, encendido del pebetero, desfile de los participantes con la representación griega abriendo la marcha que fue cerrada por los atletas italianos, la suelta de palomas, etc.), lo que ponía la liturgia olímpica al alcance del público. Recordemos que, en aquellos Juegos, participaron más de cinco mil deportistas, de los cuales una décima parte eran

¹⁵⁰ (en el artículo original nota 128) Giulio Andreotti, «L'Olimpiade che univa un mondo diviso», *30 Giorni*, 06/07 (2010). http://www.30giorni.it/sommario_id_567_l1.htm (Consultado el 23-1-2022).

¹⁵¹ (en el artículo original nota 129) Isabel Vilafranca Manguán, Raquel Cercós Raichs y Jordi Garcia Farerro, «Los padres pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra», *Revista Española de Pedagogía* 270 (2018): 335-351 DOI: 10.22550/rep76-2-2018-07 (consultado el 23-1-2022).

mujeres. En total, concurren representaciones de ochenta y cinco naciones, que incluían a los países del telón de acero liderados por la URSS, que no se incorporó al movimiento olímpico hasta los Juegos de Helsinki (1952), circunstancia destacada por la locución del noticiario.

Este conjunto de factores explica que los Juegos Olímpicos de Roma recibiesen un trato especial por parte del NO-DO y así las informaciones se sucedieron en varios números. En el NO-DO, n.922B. del 5 de setiembre de 1960 se vieron escenas de las pruebas de ciclismo de persecución por equipos en que se impuso Italia, los saltos de trampolín con la figura estelar de la alemana Ingrid Engel-Krämer y la final masculina de los cien metros libres en natación, prueba en que todos los participantes bajaron del minuto, lo cual sirvió de pretexto para recordar que Johnny Weissmüller fue el primero en conseguirlo en los Juegos de Ámsterdam (1928), si bien era más conocido por su papel cinematográfico de Tarzán. Por su parte, el NO-DO, n.923A. del 12 de setiembre de 1960 reseñaba pruebas de piragüismo y de natación en diferentes modalidades, hombres y mujeres, si bien la locución volvió a referirse a la ganadora australiana de los 100 metros libres como Srta. Fraser. Igualmente, conviene tener en cuenta que el NO-DO, n.923B. del 12 de setiembre de 1960 incluyó imágenes de competiciones como el ciclismo de persecución en pista y de pentatlón moderno, pero fue en las pruebas atléticas donde se observó el dominio de las concursantes soviéticas como Elvira Ozolina, vencedora en el lanzamiento de jabalina femenino, de los rusos Shavlakadze y Brumel, oro y plata en salto de altura, por delante del norteamericano Thomas, medalla de bronce, del alemán Armin Hary ganador en los 100 metros lisos y del éxito de los lanzadores americanos en peso, que sobresalieron por la precisión de las ejecuciones y coparon las tres medallas.

Si hasta entonces, el NO-DO se había limitado a dar noticias genéricas sobre el desarrollo de los distintos Juegos, con ocasión del certamen celebrado en Roma las cosas fueron diferentes, puesto que a la cantidad de reportajes hay que añadir la pertinencia de los comentarios, lo que trasluce un conocimiento más preciso de la cuestión. Aparte de esto, según Andreu Mercé Varela los Juegos de Roma supusieron el fin de una época artesanal por lo que se refiere al olimpismo, con lo que se abrió un periodo con mejor organización, mayor participación y aumento de la espectacularidad, lo que significa el inicio de un giro en el movimiento olímpico internacional después de la austeridad de los Juegos de Londres de 1948.¹⁵² Estos cambios también dejaron su huella en los reportajes del NO-DO que adquirieron más consistencia

¹⁵² (en el artículo original nota 130) Andreu Mercé Varela, *Los Juegos Olímpicos, una ilusión universal* (Barcelona: Península, 1988).

técnica, aunque el lenguaje no era depurado en modo alguno. Llama la atención el paternalismo de los comentarios de la locución, sobre todo cuando se refería a las atletas vencedoras como señoritas, mientras que se atribuía el apelativo de negro a los atletas de color. La cosa llega al extremo que Wilma Rudolf, que escribió una historia de superación al haber sido afectada durante su infancia por la poliomielitis y obtener tres medallas de oro en aquellos Juegos, fue calificada como la «flexible negrita» al formar parte del equipo de los Estados Unidos en la prueba de relevos 4 por 100 (NO-DO, n.924A. del 19 de setiembre de 1960). En este mismo número, se incluyeron informaciones sobre la final de baloncesto ganada por los norteamericanos, la emergencia de los gimnastas nipones que con su ligereza y agilidad se impusieron a los rusos, y, naturalmente, la medalla de bronce conseguida por el equipo español en hockey sobre hierba, en cuya final los pakistaníes ganaron a los hindúes. Por último, aquel mismo NO-DO, n.924A. del 19 de setiembre de 1960 se refería a la clausura de los Juegos con alusiones a la Grecia antigua, creadora de los Juegos y del deporte, con imágenes de la prueba de maratón que como es bien sabido ganó el etíope Abebe Bikila que corrió descalzo. Se podría pensar que la crónica de aquellos Juegos concluiría con estas imágenes, pero no fue así porque el NO-DO, n.924B. del 19 de setiembre de 1960 aún dio noticias del desarrollo de diversas pruebas de natación, waterpolo y saltos de trampolín, mientras la locución insistía en designar a las vencedoras con el apelativo de señoritas, lo que confirma la visión patriarcal con que en España se veía la práctica deportiva de la mujer. No en balde, el atletismo femenino no fue autorizado hasta 1963, tres años después de los Juegos de Roma y a las puertas de la celebración de los Juegos de Tokio (1964).

A modo de conclusión

Parece evidente, pues, que los Juegos Olímpicos de Roma marcaron un antes y después en la historia de la cultura física española, ya que acentuaron la dimensión deportiva de la actividad física, lo cual suponía una merma del discurso gimnástico de cara a la educación física. Además, la Iglesia confirmaba la licitud del deporte con lo cual las reticencias morales de algunos sectores empezaron a retroceder, lo que permitió que las mujeres pudieran recuperar su derecho a practicar deportes como el atletismo. Si a estas causas añadimos la americanización de la sociedad española, se observa cómo se produjo una erosión del modelo totalitario de la Falange que continuaba controlando en España la educación física y el deporte, una de sus parcelas de poder, en su intento que el estado falangista deviniera un «estado deportivo». En cualquier caso,

la situación se mantuvo de una manera inalterable, casi monolítica, hasta la ley 77/1961 de Educación Física de 23 de diciembre de 1961, publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, núm. 309, de 27 de diciembre de 1961, que en el preámbulo insistía en el papel del Ejército, después de referirse a la doctrina de la Iglesia católica que, como hemos visto, mantenía fluidas relaciones con el movimiento olímpico desde antaño.

Y aunque aquella ley contemplaba la inauguración de un Instituto de Educación Física, ya presente en los proyectos de 1943, la apertura del INEF de Madrid se retrasó diversos años, hasta 1967, por varios motivos como los económicos, cuando Elola-Olaso ya había sido substituido el año anterior por Samaranch al frente de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Se trataba de un establecimiento docente superior, de corte universitario, que pretendía conferir al estudio de la cultura física una dimensión científica sin romper con las connotaciones ideológicas del régimen. De ahí que la primera promoción de egresados en Educación Física, integrada por hombres, no saliese licenciada hasta 1972, mientras que hubo que esperar a 1975 para que se inaugurase el INEF de Barcelona, cuando el régimen franquista daba sus últimos coletazos.

Entretanto, el deporte adquiría a través de las iniciativas del Comité Olímpico Español un carácter humanístico que contrastaba con la carga ideológica de etapas anteriores. En este ámbito, se publicaron libros como *Los juegos olímpicos antiguos* de Conrado Durántez (1965) y *Deporte, pedagogía y humanismo* de José Cagigal que vio la luz al año siguiente. Precisamente durante aquella época, a partir de 1959, el Comité Olímpico Español puso en marcha la revista *Citius, Altius, Fortius*, de inequívocas resonancias olímpicas. Conviene precisar que aquella revista que se publicó hasta 1976, desarrolló una labor ingente a favor de la recuperación del pasado deportivo clásico de acuerdo con la filosofía olímpica imperante y que bajo la dirección de Avery Brundage, presidente del Comité Olímpico Internacional entre 1952 y 1972, defendía los valores fundacionales del movimiento olímpico, con el amateurismo por bandera.

Sea como fuere, este plan inspirado en el olimpismo clásico, que como hemos visto no colisionaba con los intereses de la Iglesia católica y que había de abordar el reto del profesionalismo creciente, significaba un avance respecto a la concepción físico-deportiva anterior, que en España durante décadas se mantuvo contaminada por altas dosis ideológicas de signo fascista, premilitares e, incluso, raciales que adulteraron su sentido formativo y recreativo al quedar todo sometido al proyecto falangista de un «estado deportivo». Como es obvio, la Falange —de quien dependía la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes—

se resistió a perder su influencia en el ámbito del deporte, uno de sus baluartes de poder, después del ascenso de políticos de la Asociación Católica de Propagandistas, primero, y de los tecnócratas del Opus Dei más tarde, que contribuyeron a la consolidación del nacional-catolicismo en detrimento del nacionalsindicalismo. Ahora bien, si hacemos caso a Pedro Laín Entralgo, el Opus Dei inició desde primera hora del franquismo «su penetración en la fortaleza —tan “unificadamente falangista”, vista desde fuera— del Estado Español de la Victoria».¹⁵³

Aunque pueda parecer una simple anécdota, podemos señalar que entre los miembros numerarios del Opus Dei destacó el saltador Luis Felipe Areta, gran campeón de la década de los sesenta, que marcó una época en el atletismo español. Por consiguiente, se orquestó desde diferentes perspectivas una cruzada nacional-católica dispuesta a cercenar la orientación nacionalsindicalista de primera hora que había inspirado al «estado deportivo», de sesgo nazi-fascista. No por azar, el Opus Dei por iniciativa de José María Escrivá de Balaguer fundó en 1958 en el barrio de Vallecas de Madrid el club Tajamar, lo que pone de manifiesto el soporte católico, en sus diferentes expresiones, al deporte, en cuyo universo convivían distintas sensibilidades no todas bajo la órbita falangista.

A modo de recapitulación, podemos colegir que la filosofía lacedemónica, que fue asumida por el jacobinismo revolucionario, y más tarde por los regímenes dictatoriales del siglo xx, generó que el estado totalitario deviniese en diferentes lugares y, por ende, en la España franquista, un «estado deportivo», con su lógica disciplinar, premilitar y racial, del que el NO-DO dio cumplida cuenta. Así, el ideario falangista abogó por un «estado deportivo» que, por la propia dinámica histórica, acabó aceptando no sólo los valores del olimpismo sino también el deporte espectáculo que los Estados Unidos habían impuesto como estrategia para conseguir la americanización de Occidente en plena Guerra Fría, un fenómeno del cual España tampoco pudo substraerse, a pesar de las pretensiones falangistas, inicialmente contrarias al modelo de vida yanqui, una constante que perduró en el tiempo con críticas severas a Norteamérica.¹⁵⁴

Por supuesto, los Estados Unidos dieron soporte a Franco como se evidenció con la visita del presidente Eisenhower el 21 de diciembre de 1959 al dictador, seis años después de la firma de los pactos con aquel país. Aquella amistad hispano-norteamericana contrarió a los viejos

¹⁵³ (en el artículo original nota 131) Laín Entralgo, *Descargo*, 281.

¹⁵⁴ (en el artículo original nota 132) Rodrigo Royo, *U.S.A. El paraíso del proletariado* (Madrid: Servicio de Publicaciones, 1959).

republicanos como Gaziel,¹⁵⁵ que asistían impávidos cómo se imponía el sentido pragmático yanqui y su carácter deportivo, en sintonía con su estilo vital (*American Way of Life*). Visto desde hoy, da la impresión que se trató de una operación planificada desde los servicios de inteligencia norteamericana que inundó nuestro país con publicaciones como las selecciones del *Reader's Digest*, cuya edición española se inició en 1940, amén de las películas de Hollywood que llegaban a las pantallas cinematográficas que se exhibían junto con los NO-DO, de pase obligatorio en toda sesión de cine. Todo ello chocaba con la cosmovisión falangista y su concepción deportiva, siempre alejada del deporte profesional yanqui, tildado de decadente por faltar a su ideal de «estado deportivo» que, por influencia también del nacionalcatolicismo, acabó aceptando la filosofía olímpica.

En definitiva, es así como se generó un caldo de cultivo que propició la aprobación, no sin tensiones, de la ley de Educación Física de 1961 que comenzaba una etapa que confería al «estado deportivo» una nueva singladura, en que la ideología fascista del inicio fue suplantada paulatinamente por la pedagogía olímpica que, a su vez, abría la puerta a un planteamiento más humanista, racional y científico de la cultura física que, además, aceptó a partir de 1963 la competición atlética para las mujeres. Aunque fuese lentamente, y a remolque de católicos y americanos, da la sensación que la cosa empezaba a cambiar, en parte también gracias a la filosofía olímpica, una vez desaparecida la ideología nazi que contaminó los Juegos de 1936, cuando en España los falangistas ansiaban implantar, tal como hemos intentado probar, su concepción de «estado deportivo» que formaba parte de su mentalidad totalitaria.

Referencias

Amstel, Narayana Astra van y Wanderley Marchi Júnior. «O encontro do Barão de Coubertin com o Papa São Pio X: Momento chave para a relação da Igreja com o Olimpismo», en *Coubertin, cristianismo y religión*, 53-69. Armenia, Quindío-Colombia: Editorial Kinesis, 2021.

Aparicio, Juan. *Aniversario de La Conquista del Estado*. Madrid: Publicaciones españolas, 1951.

Aragón Pérez, A., y Julio Pernas López. *El Olimpismo en España. Una mirada histórica de los orígenes a la actualidad*. Barcelona: Fundación Barcelona Olímpica, 2019.

¹⁵⁵ (en el artículo original nota 133) Gaziel, *Meditaciones en el desierto (1946-1953)* (Barcelona: Destino, 2005).

Arrese, José Luis. *Obras seleccionadas. Tomo I. Treinta años de política*. Madrid: Afrodisio Aguado, 1961.

Betancor León, Miguel Ángel y Conrad Vilanou Torrano. «Fiesta, gimnasia y república: lectura espartana de tres modelos estatistas de educación física (Patón, Rousseau y el jacobinismo revolucionario)». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 14-15 (1994-1995): 81-100.

Bissonnier, Henri. *Pédagogie de résurrection*. Paris: Fleurus, 1959.

Bonet, Albert. *Un viatge de cara als joves*. Barcelona: Impremta Subirana, 1931.

Burgo, Jaime del. *Requetés en Navarra antes del Alzamiento*. San Sebastián: Editorial Española, 1939.

Cercós Raichs, Raquel, Ferran Sánchez Margalef y Conrad Vilanou Torrano. «Guerra i pedagogia en la cultura de la vella Europa. Cent anys després de la Gran Guerra (1914-1918)». *Temps d'Educació* 55 (2018): 13-41.

Chinchilla Minguet, José Luis. «Escuela Central de Gimnasia de Toledo». *Athlos. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte* III, no. 3 (2012): 37-77.

Collelledemont Pujadas, Eulàlia, y Josep Casanovas Prat. «Aprender a ser sano en la propaganda político-pedagógica del siglo xx». En *La historia de la educación entre Europa y América. Estudios en honor del profesor Claudio Lozano Seijas*, editado por Olegario Negrín-Fajardo, Javier Vergara Ciordia y Conrad Vilanou, 245-258. Madrid: Dykinson, 2018.

Collelledemont Pujadas, Eulàlia, y Conrad Vilanou Torrano. *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*. Gijón: Trea, 2020.

Costa, Marco da. «Dos caminos paralelos en el deporte y en la guerra: la trayectoria ideológica de los periodistas Jacinto Miquelarena y Alberto Martín Fernández, *Spectador*». *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica* 42 (2018): 237-261. DOI: <https://doi.org/10.18172/brocar.3803> (consultado el 23-1-2022).

Coubertin, Pierre de. *Memorias olímpicas*. Lausana: Comité Olímpico Español, 1965.

Coubertin, Pierre de. *Pédagogie Sportive*. Paris: J. Vrin, 1972.

Coubertin, *cristianismo y religión*. Armenia, Quindío (Colombia): Editorial Kinesis, 2021 (Colección Clásicos Coubertinianos, nº 1).

Diem, Carl. *Historia de los deportes*. Barcelona: Luis de Caralt, 1966.

Fernández Cuesta, Raimundo. *El concepto falangista del Estado*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1944.

Fernández Sirvent, Rafael. *Francisco Amorós y la educación física moderna: biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, 2005.

García Candau, Julián. *El deporte en la Guerra Civil*. Madrid: Espasa Calpe, 2007.

García-Gil, Desirée y Consuelo Pérez-Colodrero. «Música, educación e ideología por y para Mujeres de la Sección Femenina a través de los contenidos de *Y. Revista de la mujer nacional-sindicalista y Medina* (1938-1946)». *Historia y Comunicación Social* 22 (2017): 123-139.

García Roig, Manuel. *Leni Riefenstahl*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2017.

Gil Gascón, Fátima y José Cabeza Deogracias. «Pololos y medallas: la representación del deporte femenino en NO-DO (1943-1975)». *Historia y Comunicación Social* 17 (2012): 195-216.

Gómez García, Claudia. «La pelota vasca y el NO-DO. Un símbolo vasquista a través del noticiario cinematográfico franquista». *Sancho el Sabio* 38 (2015): 117-136.

González Aja, Teresa. «La política deportiva en España durante la República y el Franquismo». En *Sport y autoritarismos. La utilización del deporte por el comunismo y el fascismo*, editado por Teresa González Aja, 169-201. Madrid: Alianza editorial, 2002.

González Prieto, Luis Aurelio. «La concreción teórica del partido único español franquista». *Revista de Estudios Políticos* 141 (2008): 41-68.

Hilmes, Oliver. *Berlín, 1936. Dieciséis días de agosto*. Barcelona: Tusquets editores, 2017.

Jiménez Morales, Roberto. *El deporte femenino español en los Juegos Olímpicos*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, 2015.

Hindenburg, Paul von. *Memorias de mi vida*. Barcelona: Editorial Base, 2007.

Iglesias Martel, Vicente. *Imperator del Club Imperator OAR: 1944-2019*. La Coruña: Club Imperator, 2019.

Laín Entralgo, Pedro. *Los valores morales del Nacionalindicalismo*. Madrid: Editora Nacional, 1941.

Laín Entralgo, Pedro. «Misión normativa del Nacionalindicalismo», *Destino* 29 (1937): 6.

Laín Entralgo, Pedro. «Misión creadora del Nacionalindicalismo», *Destino* 30 (1937): 2.

Laín Entralgo, Pedro. *Descargo de conciencia (1930-1960)*. Barcelona: Barral editores, 1976.

Ledesma Ramos, Ramiro. *Obras Completas*. Madrid-Barcelona: Fundación Ledesma Ramos, 2004 (4 vols.)

Legaz Lacambra, Luis. «Para una idea Nacional-sindicalista», *Destino* 63 (1938): 5.

Lemus López, Encarnación. «La experiencia americana de las pensionadas de la JAE a través de su correspondencia». *Arenal* 26, no. 2 (2019): 541-574. DOI: 10.30827/arenal.vol26.num2.541-57 (consultado el 23-1-2022).

Malaparte, Curzio. *Técnicas de golpe de estado*. Barcelona: BackList-Planeta, 2009.

Manrique Arribas, Juan Carlos. «Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961)». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 55 (2014): 427-449.

Martorell, Manuel. «Navarra 1937-1939: el fiasco de la Unificación». *Príncipe de Viana* 244 (2008): 429-458.

Mercé Varela, Andreu. *Los Juegos Olímpicos, una ilusión universal*. Barcelona: Península, 1988.

Millet, Kate. *Política sexual*. Madrid: Cátedra, 1995.

Mercier, Désiré-Joseph. «Harangue aux Athlètes, lors des Jeux Olympiques d'Anvers». En *Œuvres Pastorales (Actes-Allocutions-Lettres)*, tome VI, 333-335. Louvain: E. Warny, 1926.

Morant i Ariño, Toni. «“Para influir en la vida del Estado Futuro”: Discurso —y práctica— falangista sobre el papel de la mujer y la feminidad, 1933-1945». *Historia y Política* 27 (2012): 113-141.

Moreu Calvo, Ángel Carlos. «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1847-1945): dels Wandervögel (aus errants) a la Hitlerjugend (Joventut Hitleriana)». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 6 (2003): 36-43.

Moscardó, José. «El poder educativo del deporte». *Revista Nacional de Educación* 1 (1941): 21-23.

Munoz, Laurence, y Jan Tolleneer (Sous la direction de). *L'Église, le sport et l'Europe: la Fédération internationale catholique d'éducation physique (FICEP) à l'épreuve du temps (1911-2011)*. Paris: L'Harmattan, 2011.

Pernas López, Juli. *Barcelona 1955: els Jocs Mediterranis*. Barcelona: Fundació Barcelona Olímpica, 2012.

Pernas López, Juli. *Joan Antoni Samaranch. Regidor de l'Ajuntament de Barcelona (1955-1961)*. Barcelona: Fundació Barcelona Olímpica, 2015.

Ponzio, Alessio. *Shaping the New Man: Youth Training Regimes in Fascist Italy and Nazi Germany*. Madison: University of Wisconsin Press, 2015 (George L. Mosse. Series in Modern European Cultural and Intellectual History).

Primo de Rivera, Pilar. «La formación espiritual de la mujer en el nuevo estado». *Revista Nacional de Educación* 1 (1941): 18-20.

Primo de Rivera, Pilar. *Recuerdos de una vida*. Madrid: Dyrsa, 1983.

Pujadas, Xavier (Coord.). *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España (1870-2010)*. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

Rahner, Hugo. *El hombre lúdico*. Valencia: Edicep, 2002.

Ridruejo, Dionisio. *Escrito en España*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1962.

Royo, Rodrigo. *U.S.A. El paraíso del proletariado*. Madrid: Servicio de Publicaciones, 1959.

Ruiz-Fornells, José. «La cultura militar, integrante de la cultura general». *Destino* 154 (1940): 12.

Ruiz-Fornells, José. «La unidad en la educación nacional». *Destino* 156 (1940): 12.

Ruiz-Fornells, José. «La preparación pedagógica para la vida militar», *Destino* 159 (1940): 12.

Sanz Simón, Carlos y Miriam Sonlleve Velasco. «Los pensionados de la JAE en Castilla y León durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). La élite pedagógica en busca del conocimiento». *Investigaciones Históricas. Época moderna y contemporánea* 40 (2020): 553-588.

Sesma Landrin, Nicolás. «“La dialéctica de los puños y de las pistolas”: Una aproximación a la formación de la idea de estado en el fascismo español (1931-1945)». *Historia y Política* 27 (2012): 51-82.

Simón, Juan Antonio. «La diplomacia del balón: deporte y relaciones internacionales durante el franquismo». *História e Cultura* 4, no. 1 (2015): 165-189. DOI: 10.18223/hiscult.v4i1.1493 (consultado el 23-1-2022).

Simón, Juan Antonio. «El deporte en el No-Do durante el primer franquismo, 1943-1951». *Hispania Nova* 17 (2019): 341-371. DOI: 10.20318/hn.2019.4525 (consultado el 23-1-2022).

Sonlleve Velasco, Miriam y Carlos Sanz Simón. «Mujeres pensionadas por la Junta para la Ampliación de Estudios en Pedagogía (1907-1940). El caso de Castilla y León». *Tempo & Argumento* 13, no. 32, e0206, jan/abr. 2021 DOI: [10.5965/2175180313322021e0206](https://doi.org/10.5965/2175180313322021e0206) (consultado el 23-1-2022).

Speer, Albert. *Memorias*. Barcelona: Acantilado, 2001.

Stelitano, Antonella. «El deporte entra en el Vaticano: las relaciones de Pierre de Coubertin con Pío X y Merry del Val», en *Coubertin, cristianismo y religión*, 153-184. Armenia Quindio-Colombia: Editorial Kinesis, 2021.

Suttner, Bertha von. *¡Abajo las armas!* Madrid: Cátedra, 2014.

Sykes, Herbie. *La carrera contra la Stasi*. Bilbao: Libros de Ruta, 2020.

Teja, Angela. «Sports and Catholics in Italy from the Mid-nineteenth Century to the early twentieth Century». *Revista de História do Esporte* 4, no. 1 (2011): 1-37.

Teja, Angela. «Le sport et les catholiques en Italie à fin du XIXe et au début du XXe siècle», en *L'Église, le sport et l'Europe: la Fédération internationale catholique d'éducation physique*

(FICEP) à l'épreuve du temps (1911-2011), editado por Laurence Munoz y Jan Tolleneer, 45-57. Paris: L'Harmattan, 2011.

Teja, Angela. «Una base espiritual para el olimpismo en el método educativo del P. Henri Didon para una interpretación espiritual del famoso lema». En *Coubertin, cristianismo y religión*, 113-152. Armenia, Quindío (Colombia): Editorial Kinesis, 2021.

Torreadella-Flix, Xavier. «La Escuela Central de Gimnasia del Ejército de Infantería en Toledo (1919-1930). Textos y contextos en la configuración de la educación física y el deporte militar en España». *Revista Universitaria de Historia Militar* 8, no. 16 (2019): 182-206.

Torreadella-Flix, Xavier. «'Our race!': An account of physical education and school sports in Spain (1901–1950)». En *Education and the Body in Europe (1900-1950. Movements, public health, pedagogical rules and cultural idea*, editado por Simoneta Polenghi, Andras Németh y Tomas Kasper, 163-183. Berlín: Peter Lang, 2021.

Tusell, Javier. *Franco en la Guerra Civil. Una biografía política*. Barcelona: Tusquets, 1992.

Ugarte Pérez de Lazárraga, Cecilio y María Eugenia Martínez Gorroño. «Joaquín Blume Carreras, primer gimnasta español en los Juegos Olímpicos: la primera década dorada de la gimnasia masculina española 1949-1959». *Citius, Altius, Fortius* 3, no. 1 (2010): 97-147.

Via Taltavull, Josep Maria. «El món ideològic de l'època i pressupòsits filosòfics del Vaticà II». En *Què en queda del Concili Vaticà II? En el vint-i-cinquè aniversari de la seva cloenda*, 55-71. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 1992.

Vilafranca Manguán, Isabel, Raquel Cercós Raichs y Jordi Garcia Farrero. «Los padres pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra». *Revista Española de Pedagogía* 270 (2018): 335-351. DOI: 10.22550/rep76-2-2018-07 (consultado el 23-1-2022).

Vilafranca Manguan, Isabel y Ferran Sánchez-Margalef. «La militarización de la infancia y la juventud». En *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*, editado por Eulàlia Collelldemont y Conrad Vilanou, 225-240. Gijón: Trea, 2020.

Vilanou, Conrad. «Literatura cristiana i metàfores esportives». *Revista Catalana de Teologia* 28 (2003): 457-470.

Vilanou, Conrad y Guillem Turró. «El baloncesto, 121 años después de su invención: entre el deporte y la americanización». *Ars Brevis* 18 (2012): 226-271.

Vilanou, Conrad, Raquel de la Arada y Guillem Turró. «Lilí Álvarez, tenista e intelectual: entre el eterno femenino y la mujer eterna». *Ars Brevis* 19 (2013): 216-250.

Vilanou, Conrad y Guillem Turró. *La pedagogia esportiva de la Federació de Joves Cristians de Catalunya (1931-1936)*. Barcelona: Claret, 2014.

Vilanou, Conrad y Jordi Garcia Farrero. «Quan el diàleg va ser possible. Adenauer i De Gaulle, els interlocutors de la nova Europa». En *Persona, diàleg, comunitat. Miscel·lània d'homenatge al P. Josep Maria Coll Alemany*, editado por Armando Pego, 171-195. Barcelona: Facultat de Filosofia de Catalunya-Universitat Ramon Llull, 2017.

Viuda-Serrano, Alex. «Sport et religion en Espagne. La relation avec la FICEP», en *L'Église, le sport et l'Europe: la Fédération internationale catholique d'éducation physique (FICEP) à l'épreuve du temps (1911-2011)*, editado por Laurence Munoz y Jan Tolleneer, 139-156. Paris: L'Harmattan, 2011.

Zagalaz Sánchez, María Luisa. «La educación física femenina durante el franquismo. La Sección Femenina». *Apunts. Educación Física y Deportes* 65 (2001): 6-16.

Zweig, Stefan. *El mundo de ayer*. Barcelona: Acantilado, 2002.

5.4 Leni Riefenstahl: No es propaganda... sólo mostré lo que estaba ocurriendo

Historia y Memoria de la Educación 16 (2022): 673-707
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hmc.16.2022.33461

HMe

**LENI RIEFENSTAHL: NO ES PROPAGANDA...
SOLO MOSTRÉ LO QUE ESTABA OCURRIENDO**

Leni Riefenstahl, por STEVEN BACH. Barcelona: Circe, 2008, 453 páginas. ISBN: 978-84-7765-261-8

Memorias, por LENI RIEFENSTAHL. Barcelona: Lumen, 2013, 924 páginas [40 páginas de láminas]. ISBN: 978-84-2642-149-4

Conversaciones con Leni Riefenstahl. Almería: Confluencias Editorial, 2016, 191 páginas. ISBN: 978-84-945298-7-0

Leni Riefenstahl, por MANUEL GARCÍA ROIG. Madrid: Cátedra, 2017, 306 páginas. ISBN: 978-84-376-3628-3

No hay duda de que Leni Riefenstahl (1902-2003) ocupa un lugar privilegiado en la historia del cine, sobre todo del documental, por sus películas correspondientes al período del III Reich, aunque su carrera cinematográfica se alargó con *Tiefland* (1954), en cuya realización incluyó imágenes rodadas en la época nazi ya que contó con la participación de población gitana desplazada que actuó sin ningún tipo de gratificación. Si revisar su obra se ha convertido en un tópico que ha cubierto de tinta muchas páginas de revistas y libros, con varias entrevistas entre las que sobresale la concedida a *Cahiers du Cinéma* (núm. 170, 1965), parece oportuno que en un monográfico de las características del presente, en que convergen la memoria histórica, los documentales y los totalitarismos, se incorpore una aproximación, siquiera superficial, a una de las mujeres que, además de ser una gran fotógrafa, ha pasado no sin polémica a ingresar en la nómina de los grandes directores cinematográficos de la historia. Como Roel Vande Winkel y David Welch señalan en la introducción a la obra colectiva *Cinema and the Swastika*, no deja de ser curioso que las únicas películas producidas durante el III Reich que merecen la atención de estudios e investigadores sean los dos filmes —*El triunfo de la voluntad* (1935) y *Olympia* (1938)— realizados por Leni Riefenstahl, al margen del control de Joseph Goebbels, dos documentales que contaron con el apoyo de Hitler

Leni Riefenstahl: No Es Propaganda... Sólo Mostré Lo Que Estaba Ocurriendo

Leni Riefenstahl, por STEVEN BACH. Barcelona: Circe, 2008, 453 págs. ISBN: 978-84-7765-261-8

Memorias, Por LENI RIEFENSTAHL. Barcelona: Lumen, 2013, 924 págs. [40 págs. de láminas]. ISBN: 978-84-2642-149-4

Conversaciones Con Leni Riefenstahl. Almería: Confluencias Editorial, 2016, 191 págs. ISBN: 978-84-945298-7-0

Leni Riefenstahl, por MANUEL GARCÍA ROIG. Madrid: Cátedra, 2017, 306 págs. ISBN: 978-84-376-3628-3

Raquel Cercós i Raichs

Conrad Vilanou Torrano

No hay duda de que Leni Riefenstahl (1902-2003) ocupa un lugar privilegiado en la historia del cine, sobre todo del documental, por sus películas correspondientes al período del III Reich, aunque su carrera cinematográfica se alargó con *Tiefland* (1954), en cuya realización incluyó imágenes rodadas en la época nazi ya que contó con la participación de población gitana desplazada que actuó sin ningún tipo de gratificación. Si revisar su obra se ha convertido en un tópico que ha cubierto de tinta muchas páginas de revistas y libros, con varias entrevistas entre las que sobresale la concedida a *Cahiers du Cinéma* (núm. 170, 1965), parece oportuno que en un monográfico de las características del presente, en que convergen la memoria histórica, los documentales y los totalitarismos, se incorpore una aproximación, siquiera superficial, a una de las mujeres que, además de ser una gran fotógrafa, ha pasado no sin polémica a ingresar en la nómina de los grandes directores cinematográficos de la historia. Como Roel Vande Winkel y David Welch señalan en la introducción a la obra colectiva *Cinema and the Swastika*, no deja de ser curioso que las únicas películas producidas durante el III Reich que merecen la atención de estudios e investigadores sean los dos filmes —*El triunfo de la voluntad* (1935) y *Olympia* (1938)— realizados por Leni Riefenstahl, al margen del control de Joseph Goebbels, dos

documentales que contaron con el apoyo de Hitler y que con una indudable carga propagandística supusieron una revolución desde un punto de vista técnico.¹⁵⁶

Con este panorama, es lógico que se considere que *Olympia* (1938) es una de las obras maestras de la cinematografía, aunque como es obvio se la ha vinculado con el nazismo como hizo Susan Sontag en un artículo aparecido el 6 de febrero de 1975 en *The New York Review of Books* y que fue incorporado al libro *Bajo el signo de Saturno*, y, por ende, con la estética totalitaria, bajo un título bien significativo y turbador como el de «Fascinante fascismo». Todo ello ha generado una situación un tanto paradójica, ya que como Sontag indica, al recuperar las palabras de Jonas Merkas que datan de 1974, «si es usted idealista, verá idealismo en sus películas; si es usted clasicista verá en sus películas una oda al clasicismo; si es usted nazi, verá en sus películas nazismo».¹⁵⁷

Así pues, su trayectoria como actriz y directora continúa siendo una cuestión disputada y, consiguientemente, abierta a la controversia, con lo cual emergen adeptos como Román Gubern, que después de reconocer que no fue un «admirador advenedizo de la directora alemana» apunta que su caso «plantea brutalmente y de modo radical la cuestión de la autonomía estética del arte, su autosuficiencia formal, más allá de sus eventuales perversos contenidos o de sus propuestas éticas», y detractores como Susan Sontag.¹⁵⁸ Esto puede decir que el tema no está cerrado y que para algunos críticos, como Manuel García Roig, autor de uno de los libros que dan pie a esta recensión sobre diversas obras que tienen como núcleo la cineasta alemana, el debate se mantiene irresuelto porque «hasta hoy ha quedado sin una respuesta nítida y contundente la pregunta de hasta qué punto, con qué intensidad, Leni Riefenstahl estuvo inserta e implicada desde el primer momento en el entramado orgánico-propagandístico del III Reich».¹⁵⁹

¹⁵⁶ (en el artículo original nota 1) Roel Vande Winkel y David Welch, *Cinema and the Swastika. The international Expansion of Third Reich Cinema* (London: Palgrave Macmillan, 2011), XIX.

¹⁵⁷ (en el artículo original nota 2) Susan Sontag, «Fascinante fascismo», en *Bajo el signo de Saturno*, ed. Susan Sontag (México: Lasser Press Mexicana, 1982), 75-106 (cita en p. 88).

¹⁵⁸ (en el artículo original nota 3) Román Gubern, «Gloria y penitencia de Leni Riefenstahl», en Leni Riefenstahl, *Memorias* (Barcelona: Lumen, 1991), 7-10 (citas pp. 7 y 9, respectivamente). Hay que añadir que esta presentación no se incluyó en la edición de las *Memorias* de Leni Riefenstahl que la misma editorial llevó a cabo en 2013, con una versión textual diferente respecto a la publicada en 1991.

¹⁵⁹ (en el artículo original nota 4) Manuel García Roig, *Leni Riefenstahl* (Madrid: Cátedra, 2017), 156.

A pesar de las dificultades que entraña el dar una solución definitiva a la relación de Leni Riefenstahl con el nazismo todo apunta en la dirección de la colaboración, de compañera de viaje, o, cuanto menos, de la sintonía de su filmografía más representativa, ya que buena parte de sus películas —en especial sus dos realizaciones más significativas, *El triunfo de la voluntad* (1935), título que el mismo Hitler sugirió para la película del VI Congreso del Partido Nacional-socialista, y *Olympia* (1938), sobre los Juegos Olímpicos de Berlín de 1936— transmiten una atmósfera y una estética que concuerda con la cosmovisión nacionalsocialista que se fraguó a fuego lento, enraizándose en el romanticismo y en la cultura *völkisch* decimonónica. No por casualidad, Albert Speer programó la Sinfonía núm. 4, conocida popularmente como la «Sinfonía Romántica» de Anton Bruckner, estrenada en 1881, como broche musical del III Reich, en el concierto que interpretó la Filarmónica de Berlín dirigida por Wilhelm Furtwängler el 12 de abril de 1945 en la capital prusiana. «Cuando se interprete la *Sinfonía Romántica* de Bruckner, escribe Speer en sus *Memorias*, será que ha llegado el fin —dije a mis amigos».¹⁶⁰ A modo de complemento, Speer añadió para la primera parte «la última aria de Brunilda y el final de *El crepúsculo de los dioses*; un gesto patético y melancólico a la vez ante el fin del Reich».¹⁶¹

Aparte, téngase en cuenta que en este 2022 se cumplen ciento veinte años de su nacimiento, una efemérides que por el momento no ha generado ninguna conmemoración especial, aunque cuando se cumplió el centenario de su nacimiento Ángel Fernández-Santos publicó un artículo en *El País*, el 22 de agosto de 2002, bajo el título ciertamente sugerente de «Leni Riefenstahl. El malestar de la belleza» que se incorporó posteriormente al libro *La mirada encendida*. Se trata de una glosa en que se destaca la fascinación perturbadora de nuestra cineasta, «odiada pero indiscutida» y que alegó «inocencia creadora de algo que la convierte en una figura indiscutible e imperecedera del cine, del arte del siglo XX y de su tragedia».¹⁶²

Al paso, digamos que Helene Amalie Bertha Riefenstahl vino al mundo el 22 de agosto de 1902 en Wedding, un barrio obrero situado en los aleñados de Berlín en el seno de una familia burguesa con un padre autoritario y aficionado al teatro, pero que no consideraba la farándula una ocupación adecuada para las mujeres. Además regentaba un negocio, aunque da la impresión de que el ambiente familiar no observaba los parámetros de la cultura intelectual

¹⁶⁰ (en el artículo original nota 5) Albert Speer, *Memorias* (Barcelona: Acantilado, 2004), 827.

¹⁶¹ (en el artículo original nota 6) Speer, *Memorias*, 827.

¹⁶² (en el artículo original nota 7) Ángel Fernández-Santos, *La mirada encendida* (Barcelona: Random House Mondadori, 2007), 150.

neo-humanista, con el cultivo de la literatura y la música, inherentes al ideal formativo de la *Bildung*.¹⁶³ «Mi padre, Alfred Riefenstahl, que había conocido a mi madre, Bertha Schlerlach durante un baile, era un hombre de negocios moderno y previsor, dueño de una gran empresa que se dedicaba a instalar sistemas de calefacción», si bien antes de la Primera Guerra Mundial «había instalado los sanitarios en numerosas casas de Berlín».¹⁶⁴

Con relación a sus años de formación, merece comentar que Leni no frecuentó un *Gymnasium* que le hubiera conferido una educación clásica, sino un *Lyzeum*, «donde el prestigio y los estándares académicos eran menos elevados y los objetivos intelectuales, menos exigentes».¹⁶⁵ A decir verdad, contamos con biografías excelentes, como las de Steven Bach y Manuel García Prieto, que no se limitan a dar cuenta y razón de su itinerario vital, sino que sitúan también sus diferentes dimensiones polifacéticas que configuraron lo que ella misma reconoció como sus cinco vocaciones: bailarina, actriz, directora de cine, fotógrafa y submarinista.¹⁶⁶

Sin la menor sombra de dudas, está probado que Leni Riefenstahl se vinculó a la tradición romántica con su pasión por la naturaleza, a la vez que demostró un gran interés por los deportes, no sólo los de montaña (esquí, escalada, alpinismo, etc.) sino también por la natación y el tenis. «Leni destacaba en el ámbito atlético, donde hacía gimnasia, patinaje sobre hielo y sobre cemento, carreras de velocidad y natación, y donde intentó practicar saltos de trampolín, pero fracasó».¹⁶⁷ No es de extrañar, pues, que sea considerada una mujer moderna con un talento activo y deportivo siempre dispuesto a la acción. «La danza fue su juventud, el inicio de su fama y el fin de su dependencia».¹⁶⁸ En aquella coyuntura social, en la década de los años veinte, después de la Gran Guerra, la danza estaba «en su apogeo en todas las clases sociales».¹⁶⁹ Poco después de esta misma afirmación, en el texto sobre «Las berlinesas y sus combates», se lee que Leni Riefenstahl se inscribe en las artistas y bailarinas que protagonizaron «el estallido

¹⁶³ (en el artículo original nota 8) Steven Bach, *Leni Riefenstahl* (Barcelona: Circe, 2008), 15.

¹⁶⁴ (en el artículo original nota 9) Leni Riefenstahl, *Memorias* (Barcelona: Lumen, 2013), 14.

¹⁶⁵ (en el artículo original nota 10) Bach, *Leni Riefenstahl*, 22.

¹⁶⁶ (en el artículo original nota 11) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 16.

¹⁶⁷ (en el artículo original nota 12) Bach, *Leni Riefenstahl*, 22.

¹⁶⁸ (en el artículo original nota 13) Bach, *Leni Riefenstahl*, 41.

¹⁶⁹ (en el artículo original nota 14) Marianne Walle, «Las berlinesas y sus combates», en *Berlín 1919-1933. Gigantismo, crisis social y vanguardia: la máxima encarnación de la modernidad*, dir. Lionel Richard (Madrid: Alianza Editorial, 1993), 125-140 (cita en p. 129).

de los cuerpos y el culto de la danza», a la vez que se pone de relieve que «la revelación de sus “imágenes interiores” es también el objetivo de Leni Riefenstahl, que juega con el cuerpo en toda su movilidad».¹⁷⁰ Igualmente, según sus biógrafos, contó con una buena intuición para las cuestiones artísticas y una gran firmeza para alcanzar sus objetivos: «Leni se consideraba una artista, pero una artista intuitiva en busca de una causa, misión o una estética que la inspirase y diera vuelo a su imaginación».¹⁷¹

Como hemos avanzado, Leni Riefenstahl no gozó de una sólida formación académica, aunque sí que contaba con mucha intuición y un espíritu deportivo, esto es, un gran amor por la aventura y las montañas, tal como se demuestra en su participación en las películas del género alpino en que sobresalió el director Arnold Fanck, especializado en filmes de montaña, que fue uno de los que la introdujeron en el mundo del cine hasta el punto que García Roig considera que fue su «auténtico maestro espiritual».¹⁷² Cabe añadir que la falta de una sólida formación intelectual fue suplida por una gran entereza y voluntad, con una pasión por alcanzar sus objetivos que apuntaban inicialmente al mundo de la danza, de la que tuvo que retirarse por las lesiones que padeció. En todo caso, tuvo que vencer la resistencia familiar para dedicarse a la danza y al teatro, lo que confirma su obstinación y fortaleza en conseguir lo que deseaba. En el libro de Steven Bach se lee: «Leni no era muy educada y tampoco provenía de una familia educada, y lo que tenía que saber, lo *aprendía*».¹⁷³

Tampoco se puede negar que fue la única fémina que sobresalió en el mundo de los jefes nazis que, como Joseph Goebbels y Albert Speer, fueron fervientes admiradores de su persona y talento. Sin ir más lejos, el segundo, después de reconocer que ya había quedado impresionado por ella durante su época de estudiante cuando la vio como actriz en la pantalla, mantuvo excelentes relaciones con nuestra protagonista además de colaborar en sus producciones cinematográficas. Es más, Speer ensalzó la capacidad y seguridad de Leni Riefenstahl, «que manejaba sin miramientos aquel mundo de hombres para lograr sus fines, constituía una verdadera provocación».¹⁷⁴ Justo es mencionar que Speer y Riefenstahl mantuvieron la relación

¹⁷⁰ (en el artículo original nota 15) Marianne Walle. «Las berlinesas y sus combates», 139.

¹⁷¹ (en el artículo original nota 16) Bach, *Leni Riefenstahl*, 69.

¹⁷² (en el artículo original nota 17) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 70.

¹⁷³ (en el artículo original nota 18) Bach, *Leni Riefenstahl*, 236.

¹⁷⁴ (en el artículo original nota 19) Speer, *Memorias*, 115.

incluso después que el jerarca nazi saliese de la prisión de Spandau en 1966, donde cumplió la pena de veinte años de reclusión con que fue condenado en los juicios de Núremberg.

A este respecto, no es una casualidad que ambos mandatarios nazis apoyasen su obra, y en el caso de Speer, primero arquitecto y después ministro de armamento de Hitler, que coadyuvase eficazmente al éxito de algunos rodajes como *El triunfo de la voluntad* (1935), después del fracaso que representó el filme *La victoria de la fe* (1933) sobre el congreso del partido nazi de aquel año, de cuyos fotogramas se desprende que hubo una cierta improvisación en la preparación. Esto no sucedió el año siguiente, con *El triunfo de la voluntad*, para cuyo rodaje Speer construyó unas altas torres con ascensores que permitían el rodaje en movimiento y sistemas lumínicos que dieron más realce a sus filmaciones, mientras Goebbels dejó anotado en su diario que «de todos los artistas, ella es la única que nos comprende».¹⁷⁵ De igual manera, parece que el ideal artístico de Hitler, para el cual «el gran artista era siempre el “solitario”, que debía afirmarse con su obra ante la masa indiferente», coincide con el perfil de Leni Riefenstahl, cuya filmografía documental también se puede identificar con la concepción estética hitleriana que pretendía «destruir y eliminar, lo que carecía de forma y de lugar, lo extraño y lo desarraigado».¹⁷⁶ No en balde, los créditos iniciales de *El triunfo de la voluntad* (1935) evidencian que el film fue encargado por Hitler y realizado por Leni Riefenstahl.

A todas estas consideraciones, podemos añadir que en las *Conversaciones con Leni Riefenstahl* (Almería, 2016) se incluye la traducción del libro *Hinter den Kulissen des Reichsparteitag-Films* que responde al título de *Detrás de las escenas de la película sobre el Congreso del Partido Nacionalsocialista*, y que se publicó el 28 de marzo de 1935, coincidiendo con el estreno de la película que tuvo lugar en el cine más grande de Berlín, el *Palast am Zoo*.¹⁷⁷ Por su parte, cuando llegó la hora de filmar *Olympia* (1938) no dudó en abrir zanjas en el estadio a fin de captar mejor el esfuerzo de los atletas, lo que generó alguna tensión con los organizadores de aquel evento deportivo. Si *El triunfo de la voluntad* (1935) sirvió para reafirmar el régimen en clave interna, *Olympia* (1938) potenció la imagen nacionalsocialista en el exterior, en un proyecto propagandístico que Leni Riefenstahl supo elaborar al margen y con independencia del ministro

¹⁷⁵ (en el artículo original nota 20) Bach, *Leni Riefenstahl*, 132.

¹⁷⁶ (en el artículo original nota 21) Wolfgangf Martynkewicz, *Salón Deutschland. Intelectuales, poder y nazismo en Alemania (1900-1945)* (Barcelona: Edhasa, 2013), 516-517.

¹⁷⁷ (en el artículo original nota 22) *Conversaciones con Leni Riefenstahl* (Almería: Confluencias Editorial, 2016), 46.

del ramo, Joseph Goebbels, que era muy consciente del poder adoctrinador del cine, el arte del siglo XX por antonomasia.

Acaso por esto, se preguntó en sus *Memorias* por qué había confiado en Hitler, al que conoció en un «encuentro fatídico» en 1932 al oírlo en un mitin en el Palacio de los Deportes de Berlín, a cuya cuestión responde con la siguiente argumentación: «Yo rechazaba por completo sus ideas racistas, por eso jamás habría podido ingresar en el Partido Obrero Nacionalsocialista alemán (NSDAP), y en cambio aceptaba sus planes socialistas, sobre todo que Hitler acabaría con el dramático desempleo de seis millones de alemanes».¹⁷⁸ Nos encontramos, pues, ante un alegato que justifica su complicidad con el régimen del III Reich y que sirvió de pretexto para su exoneración personal, una defensa un tanto engañosa ya que ella misma reconoce que ya en aquella fecha —en 1932— Hitler le indicó que «si alguna vez llegamos al poder, deberá usted hacer mis películas», tal como sucedió efectivamente con *El triunfo de la voluntad* (1935), título sugerido por el mismo *Führer*.¹⁷⁹

Con estos precedentes, Shlomo Sand considera que Riefenstahl fue una directora dotada y que aprovechó la situación para promocionarse en el Reich, y así participó en el proceso de la estetización de la política de un régimen en el que el arte quedaba supeditado al poder. «Leni Riefenstahl —ha escrito Shlomo Sand— era tan nazi como cualquier otra persona en 1933, y aunque con posterioridad a esa fecha no se afilió al partido, cayó en gracia al *Führer* y, a pesar de las objeciones de Goebbels, a ella le encargaron la tarea de idear la película más importante», que no es otra que *El triunfo de la voluntad* (1935) para cuyo rodaje contó con treinta y seis operadores.¹⁸⁰

Ahora bien, cuando se acaba de visionar este film se percibe que es mucho más que un simple documental que refleja lo sucedido en Núremberg entre el 5 y el 10 de setiembre de 1934. Efectivamente, este film simboliza el fin de una época, la Alemania derrotada y humillada con la Primera Guerra Mundial (1914-1918) que renace o, si se quiere, se refunda por obra y gracia de Hitler, que es presentado como un nuevo mesías que pasa revista a los miembros del partido, en una especie de catarsis colectiva con el pueblo enardecido que lo saluda de manera enfervorizada por las calles y desde los balcones. Valga lo dicho cuanto menos para indicar que

¹⁷⁸ (en el artículo original nota 23) Riefenstahl, *Memorias*, 158.

¹⁷⁹ (en el artículo original nota 24) Riefenstahl, *Memorias*, 164.

¹⁸⁰ (en el artículo original nota 25) Shlomo Sand, *El siglo xx en pantalla. Cien años a través del cine* (Barcelona: Crítica, 2004), 251.

el III Reich está marcado, en su devenir histórico, por dos acontecimientos de carácter estético. Efectivamente, *El triunfo de la voluntad* (1935) puede significar una especie de punto cero, esto es, el inicio de un régimen que a través de la conjunción entre el partido y el ejército, entre el NSDAP y la *Wehrmacht*, había de instaurar y asegurar un Reich milenario que, a pesar de los augurios que se plasman en el film de Leni Riefenstahl, se cerró con un ocaso, que recuerda el crepúsculo de los dioses, la cuarta ópera de Wagner del ciclo del anillo de los Nibelungos, cuyo final Speer incluyó alegóricamente en el concierto de la Filarmónica de Berlín que organizó el 12 de abril de 1945.

Visto desde esta óptica, estas dos contribuciones —un film y un concierto— marcan el ascenso y el ocaso de un régimen que en aquel Núremberg de finales del verano de 1934 estableció un programa de actuación que *El triunfo de la voluntad* (1935) se encargó de reflejar de una manera convincente, a través de una serie de secuencias encaminadas a adoctrinar al pueblo y, especialmente, a todos aquellos que todavía no habían abrazado la causa nacionalsocialista, tal como se desprende del discurso de clausura de Hitler, que exigía la necesidad de una élite racial que a través de la lucha pudiese convencer a la juventud de un compromiso histórico, después del desastre de la Gran Guerra.

A grandes rasgos, entre los relevantes aspectos que configuran *El triunfo de la voluntad* (1935) cabe destacar, en primer lugar, la llegada a Núremberg de Hitler en avión, como si tratara de Wotan, dios de la guerra que emana del cielo, con lo que simbólicamente se abre un nuevo periodo histórico, que es recibido entusiásticamente por la multitud que lo acompaña hasta el hotel. Se trata, además, de un momento crucial ya que el mariscal Paul von Hindenburg hacía poco más de un mes que había fallecido el 2 de agosto, pocas semanas después de la noche de los cuchillos largos, entre el 30 de junio y el 1 de julio de 1934 que acabó con Ernst Röhm, con lo que el *Führer*, como recordó Rudolf Hess al afirmar que el partido era Hitler, y que éste estaba en Alemania, como ésta en Hitler. Es decir, el *Führer* tenía el camino libre para ocupar la cima del poder absoluto en Alemania, ya fuese político, jurídico o militar. Más aún, las palabras de Rudolf Hess ponen en evidencia que en el totalitarismo nazi, bien al contrario que en el fascismo italiano, el partido liderado por Hitler estaba incluso por encima del estado, que se convirtió en un apéndice subsidiario del partido.

Después de la entrada triunfal de Hitler en Núremberg, se ven en el film todo tipo de desfiles con personas ataviadas con trajes folklóricos; la vida campamental de las Juventudes Hitlerianas, con sus cuerpos semidesnudos entre la higiene, los ejercicios físicos y la vida de camaradería; la

fuerza compacta de los 52.000 miembros del Servicio del Trabajo, que desfilan militarmente con sus palas al hombro; marchas nocturnas en una combinación de fuego y luz que se completan con fuegos de artificios. Todo ello con música de Herbert Windt, con golpes de tambor y ritmo de marcha, con breves apariciones e intervenciones orales de los jefes nazis más conspicuos (Wagner, Rosenberg, Todt, Reinhard, Darré, Streicher, Ley, Frank, Goebbels, Hierl, Schirach, etc.) y, naturalmente, las palabras de Hitler que al concitar todo el poder en su persona reclamó una política de unidad en torno a un pueblo (*Volk*), a un *Führer* y un imperio (*Reich*) o, lo que es lo mismo, una política de obediencia que se debía plasmar en un entrenamiento férreo y disciplinado que preparase para el sacrificio, en medio del despliegue de banderas, entrega de estandartes y uniformes, preludio de la remilitarización del régimen que se precipitó con la crisis de Renania del 7 de marzo de 1936, cuando las tropas germanas ocuparon aquella zona. El mismo Hitler recordó en su parlamento que no existe un Dios trascendente, inherente a la tradición judeo-cristiana, sino que todo quedaba circunscrito a Alemania que adquiriría así connotaciones casi divinas. Como es lógico, la fusión entre la masa y el líder se canaliza a través de vítores como *Sieg Heil* y la consigna de *Heil Hitler* que aparece inscrita en algunos fotogramas, en una atmósfera de comunión apasionada y frenética. En suma, la película recuerda una gran parada militar en que el *Führer* pasa revista a las distintas formaciones del Partido (juveniles, laborales, paramilitares), a la vez que las arenga. Principalmente, sus palabras van dirigidas a los jóvenes que no vivieron directamente la Primera Guerra Mundial, hasta el punto que los incitó a comprometerse en el futuro de Alemania, no solo para forjar la paz sino también para el duro combate, a imagen y semejanza de su propia lucha (*Mein Kampf*, 1925). A fin de cuentas, el conjunto de la escenificación constituía una invitación para que todos estuviesen dispuestos para la guerra, con el ejemplo de los héroes caídos en el campo de batalla, a los que *El triunfo de la voluntad* (1935) enalteció en una ceremonia de reconocimiento y honor. De hecho, tal y como apunta Siegfried Kracauer en su obra *De Caligari a Hitler: historia psicológica del cine alemán*, publicada en inglés por Princeton University Press en 1947, «solo un poder nihilista que no tomara en cuenta los valores humanos tradicionales podría manejar los cuerpos y las almas para ocultar su propio nihilismo. El triunfo de la voluntad es el triunfo de la voluntad nihilista».¹⁸¹

En esta línea de colaboración con el nazismo, y en relación con *El triunfo de la voluntad* (1935), quisiéramos resaltar que en la presentación de *Detrás de las escenas de la película sobre el Congreso del Partido Nacional-socialista*, Leni Riefenstahl agradece las facilidades que recibió de

¹⁸¹ (en el artículo original nota 26) Siegfried Kracauer, *De Caligari a Hitler: historia psicológica del cine alemán* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1985), 286.

Joseph Goebbels, de Julius Streicher, fundador y director del periódico antisemita *Der Stürmer* siempre preocupado por «educar al pueblo», y Willy Liebel, alcalde de Núremberg, la ciudad medieval que Hitler tomó como símbolo del I Reich y capital del III Reich.¹⁸² Entre otras cosas, Riefenstahl reconoce que después de haber filmado el Congreso de 1933 que dio lugar a *La victoria de la fe* (1933) fijó su atención en el congreso de setiembre de 1934 a partir del principio de que «filmar sería fotografiar los hechos, enfatizando los tópicos».¹⁸³ De igual forma, dejó constancia del interés del *Führer* para que la película alcanzase un «significado artístico» después de reconocer que «el cine es el más poderoso de todos los medios modernos de expresión». A continuación, registró el soporte material, humano y técnico que precisó para la filmación de *El triunfo de la voluntad*, además de describir lo que sucedió cada día del Congreso, celebrado del miércoles 5 de setiembre al domingo 10, a la vez que destaca la llegada de Hitler y su interés por la belleza de los cuerpos de los jóvenes, en una exaltación de la masculinidad que fue una constante en su trabajo, ya se tratase de filmes o de fotografías como las que realizó en África a los Nuba después de la guerra.

En concreto, Riefenstahl se refiere al encuentro de Hitler con las Juventudes Hitlerianas, lideradas por Baldur von Schirach, que se produjo el sábado 8 de setiembre de 1934 y que describe con las siguientes palabras:

Hay algo tremendamente especial en este encuentro. Tenemos que trabajar a toda velocidad, puesto que el *Führer* sólo permanecerá el tiempo que dure su breve discurso. Debemos abandonar nuestro plan de grabar el discurso completo. El objetivo principal será filmar las espléndidas cabezas y rostros de los jóvenes. Con nuestras lentes podemos grabar los rostros más bellos.¹⁸⁴

Está claro que entre la belleza y la barbarie existe una fina y sutil línea de demarcación, tal como se desprende de esta afirmación que, además, encontró su máxima plasmación en *Olympia*.¹⁸⁵ Merece la pena subrayar que la primera película en la que Leni participó como actriz, extremo

¹⁸² (en el artículo original nota 27) Bach, *Leni Riefenstahl*, 139.

¹⁸³ (en el artículo original nota 28) *Conversaciones con Leni Riefenstahl*, 57.

¹⁸⁴ (en el artículo original nota 29) *Conversaciones con Leni Riefenstahl*, 72.

¹⁸⁵ (en el artículo original nota 30) Guillem Turró Ortega y Conrad Vilanou Torrano, «Berlín 1936: entre la belleza atlética y la barbarie ideológica». En *Configuraciones éticas. Iduna 8. Seminario de Pedagogía Estética*, ed. Ángel Carlos Moreu Calvo y Héctor Salinas Fuentes (Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2012), 127-146.

que negó en varias ocasiones quizás porque salía con los pechos al descubierto durante varios minutos, mucho antes de iniciar su actividad como directora, fue *Caminos de fuerza y belleza. Un film sobre la moderna cultura del cuerpo* (1925) que estaba destinada a promocionar la vida al aire libre, el culto a la naturaleza, el cuidado corporal y el ejercicio físico, de acuerdo con un contenido que cubre seis partes: «Los antiguos griegos y nosotros», «Gimnasia higiénica», «Gimnasia rítmica», «Danza», «Deporte» y, por último, «Sol, aire y agua».¹⁸⁶ Por su lado, García Roig sitúa este film en el contexto del movimiento de la Juventud Alemana (*Jugendbewegung*) y, más en concreto, en relación con las agrupaciones de las aves errantes (*Wandervögel*) promovidas por Karl Fischer, presente en la cultura alemana desde fines del siglo XIX, que se ha vinculado al elemento *völkisch*.¹⁸⁷ También cabe destacar otras iniciativas de renovación que reclamaban la libertad de los jóvenes, como la que llevó a cabo Gustav Wyneken con su exaltación del eros y del desnudo como instancias educativas para potenciar, un tanto platónicamente, la conciencia amorosa de los jóvenes que vivían en comunidad hasta convertirse en camaradas, con lo cual se fortalecían los lazos de hermandad en una especie de fraternidad ancestral.¹⁸⁸

Es interesante apuntar —y aquí seguimos a Liliana Delgado— que en el caso de Leni Riefenstahl se da una continuidad en relación con el ideal de la belleza masculina que transita desde *El triunfo de la voluntad* (1935) a los Nuba, un pueblo de Sudán en vías de extinción que encontró en una fase poco contaminada por la cultura islámica, que rechazaba su desnudez, y occidental, pasando por *Olympia* (1938).

La fuerza viril, el más genuino rasgo de la concepción estética nazi, impregna también la obra fotográfica y de grabaciones fílmicas de la Riefenstahl sobre los Nuba en los años 60. Este pueblo ejemplifica su ideal de belleza corporal por su complexión atlética apolínea greco-latina. Además, su autora se sintió fuertemente atraída por una tribu que «no padecía enfermedades».

¹⁸⁶ (en el artículo original nota 31) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 123.

¹⁸⁷ (en el artículo original nota 32) Ángel C. Moreu Calvo, «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1847-1945): dels Wandervögel (aus errants) a la Hitlerjugend (Joventut Hitleriana)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 6 (2003): 36-43.

¹⁸⁸ (en el artículo original nota 33) Xavier Laudo Castillo y Conrad Vilanou Torrano, «Nazisme i pedagogia: més enllà de l'homosexualitat i la misogínia». En *Cos, esport i pedagogia: històries i discursos*, ed. Conrad Vilanou y Jordi Planella (Barcelona: UOC, 2012), 199-223.

No obstante, el arte bajo el nacionalsocialismo representa una variante especial del arte totalitario. En la ex URSS, por ejemplo, se tendía a reforzar una moralidad utópica. En cambio lo propio del arte nazi concierne a una estética utópica, fuertemente centrada en lo masculino: la perfección física del cuerpo viril representada tanto en la fuerza vital del atleta o la precisión militar de los soldados como en el culto a la belleza o el fetichismo del valor. Todos ellos combinan un ideal de masculinidad cuyo erotismo también es ideal; no es un dato menor que a pintores y escultores se les prohibiera mostrar imperfecciones corporales. En sentido técnico, sus desnudos son pornográficos porque tienen la perfección de la fantasía.¹⁸⁹

Desde esta perspectiva, la trayectoria de Leni Riefenstahl que según Steven Bach poseía la habilidad de «dominar la sociedad exclusivamente masculina»¹⁹⁰, ofrece dos escenarios privilegiados, primero Europa —especialmente Alemania y, en menor medida, España por el rodaje de *Tiefland* que remite a la ópera de Eugen d'Albert basada en el drama *Terra baixa* de Àngel Guimerà—, y más tarde, después de la guerra, el continente africano.¹⁹¹ La atracción por la belleza masculina debió ser tan fuerte que Leni Riefenstahl solicitó que le presentasen al atleta norteamericano Glenn Morris, medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Berlín en la prueba de decatlón; así se produjo una escena un tanto curiosa, ya que después de la ceremonia del reparto de medallas, ella lo felicitó, mientras el atleta americano «me tomó del brazo, me bajó la blusa y me besó en el pecho, en medio del estadio, delante de cien mil espectadores».¹⁹² Poco después, en 1938, Glenn Morris protagonizó diversas películas en el papel de Tarzán, en el que le había precedido otro atleta olímpico en natación como Johnny Weissmüller.

En este punto, también parece oportuno traer a colación que el año 1978, la editorial Blume de Barcelona, editaba *Los Nuba de Kau* y *Los Nuba. Hombres como de otro mundo*, dos obras de Leni Riefenstahl que dan testimonio fotográfico de su pasión por los cuerpos de los guerreros de Sudán —cuyo mayor deseo consistía en ser buenos luchadores, no en la unión con una mujer,

¹⁸⁹ (en el artículo original nota 34) Liliana Delgado, «El ideal de masculinidad en el cine de Leni Riefenstahl». I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 29 y 30 de octubre de 2009, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41274>.

¹⁹⁰ (en el artículo original nota 35) Bach, *Leni Riefenstahl*, 57.

¹⁹¹ (en el artículo original nota 36) Maridès Soler, «La mujer y la naturaleza en *Terra baixa* de Àngel Guimerà, en la ópera *Tiefland* de Eugen d'Albert y Rudolf Lothar y en el film *Tiefland* de Leni Riefenstahl», *Revista de Filología Románica* 30, no. 2 (2013), 337-352.

¹⁹² (en el artículo original nota 37) Oliver Hilmes, *Berlín, 1936. Dieciséis días de agosto* (Barcelona: Tusquets editores, 2017), 146.

recuerda Susan Sontag—, que competían desnudos cubiertos de ceniza blanca entre sí como muestra de virilidad, ya que «luchaban siguiendo un ritual que terminaba con el victorioso llevado a hombros».¹⁹³ Queda claro, pues, que la fusión entre la belleza y la fuerza constituye un continuo en la obra de Leni Riefenstahl, primero como actriz, después como directora, y fotógrafa más tarde, un aspecto que Susan Sontag, en su artículo de 1975 que pretendía frenar el proceso revisionista que buscaba la rehabilitación de Leni Riefenstahl, analizó desde la perspectiva de la sexualidad al afirmar que mientras el arte comunista era asexuado, el nazi era lascivo e idealizador al estetizar la relación entre amos y esclavos, la comunión entre el líder (Hitler) y la masa, gracias a la sexualidad inherente al magnetismo de los jefes y a la alegría y entusiasmo de sus seguidores.¹⁹⁴

Inútil decir que cuando abordamos la figura de Leni Riefenstahl nos encontramos frente a una mujer moderna, que alcanzó la mayoría de edad cuando el Segundo Imperio alemán se desmoronaba y la capital de Alemania vivía un periodo convulso socialmente, pero lleno de iniciativas estéticas y pedagógicas, cosa lógica si tenemos en cuenta que el Berlín de Weimar, especialmente entre 1923 y 1930, se convirtió en un laboratorio de ideas, en una metrópolis cultural.¹⁹⁵ En este marco, el gran Berlín surgido en 1920 sirve de telón de fondo de obras literarias como *Berlín Alexanderplatz* (1929) de Alfred Döblin.¹⁹⁶ Y ello sin olvidar que la naciente República de Weimar, surgió en medio de los conatos revolucionarios promovidos por la Liga Espartaquista de Karl Liebknecht y Rosa Luxemburgo que, como es sabido, fueron sofocados de manera violenta. Pero de lo que tampoco cabe duda es de que el Tratado de Versalles (1920) impuso a Alemania unas reparaciones económicas imposibles de satisfacer, de modo que John Maynard Keynes tildó aquel acuerdo de «Paz cartaginesa», una situación que favoreció el ascenso nacionalsocialista. En este punto, conviene resaltar que *El triunfo de la voluntad* (1935), a pesar de tratar del VI Congreso del Partido de 1934, celebrado a comienzos de setiembre de aquel año, constituye un homenaje a la Gran Guerra, ya que en los primeros fotogramas se pueden observar los rótulos que recuerdan que entonces se cumplían veinte años del estallido de aquel primer conflicto mundial, dieciséis años del inicio del sufrimiento alemán a raíz de la

¹⁹³ (en el artículo original nota 38) *Conversaciones con Leni Riefenstahl*, 162.

¹⁹⁴ (en el artículo original nota 39) Sontag, *Bajo el signo de Saturno*, 75.

¹⁹⁵ (en el artículo original nota 40) Richard, *Berlín 1919-1933. Gigantismo, crisis social y vanguardia*, 36-42.

¹⁹⁶ (en el artículo original nota 41) Alfred Döblin, *Berlín Alexanderplatz* (Madrid: Cátedra-Letras Universales, 2003).

derrota y diecinueve meses desde el comienzo del renacimiento alemán, el periodo que va del 30 de enero de 1933 al 5 de setiembre de 1934, fecha de inicio del congreso.

Sin embargo, y a pesar de un contexto económico y social tan frágil, la República de Weimar fue un hervidero de ensayos y experimentaciones, un oasis de libertad y, por ende, un lugar de vanguardia que no dejó indiferente a nadie, de manera que no sorprende que Peter Gay subtitulase su libro sobre la cultura de Weimar con la siguiente rúbrica: una de las épocas más espléndidas de la cultura europea del siglo XX.¹⁹⁷ Así las cosas, el ambiente berlinés, especialmente entre 1919 y comienzos de 1933, permitió que muchas mujeres sacasen adelante sus proyectos y se liberaren de los tabús, una realidad que se frustró con la llegada de Hitler al poder, salvo en el caso de Riefenstahl. Notemos de paso que en tiempos de Weimar emergió la «mujer nueva» con la irrupción femenina en el mundo laboral, en empleos como mecanógrafas, secretarías y vendedoras, que se corta las trenzas y se peina a lo *garçon*.¹⁹⁸ Con el trasfondo de la liberación femenina y, por ende, sexual de la mujer, también se dio la «batalla por el aborto» en un Berlín que, desde los tiempos imperiales, distinguía entre sexualidad y procreación.¹⁹⁹

Libros como el de Barbara Ulrich *Hot girls of Weimar Berlin* ponen al descubierto la liberación sexual de la mujer experimentada en tiempos de Weimar, con lugares emblemáticos como el cabaret Babylon, en medio de la voluptuosidad y el erotismo de una sociedad abierta a todo tipo de novedades.²⁰⁰ Incluso algunas de estas mujeres modernas, que luego sirvieron al III Reich, se formaron en los tiempos de Weimar. Éste es el caso de Marta Hillers, nacida en 1911 y periodista políglota que destacó en la propaganda nazi, y autora de un diario personal que abarca del 20 de abril al 20 de junio de 1945, que se publicó anónimamente, en el que describe la entrada de las tropas soviéticas en la capital del Reich que cometieron un sinfín de violaciones entre las mujeres siendo ella una de las víctimas.²⁰¹

Da la sensación de que en el Berlín de la República de Weimar, una ciudad cosmopolita con arterias como la Kurfürstendamm, una de las avenidas más lujosas y atractivas del mundo,

¹⁹⁷ (en el artículo original nota 42) Peter Gay, *La cultura de Weimar: una de las épocas más espléndidas de la cultura europea del siglo xx* (Barcelona: Paidós, 2011).

¹⁹⁸ (en el artículo original nota 43) Walle. «Las berlinesas y sus combates», 128.

¹⁹⁹ (en el artículo original nota 44) Walle. «Las berlinesas y sus combates», 135-137.

²⁰⁰ (en el artículo original nota 45) Barbara Ulrich, *Hot Girls of Weimar Berlin* (Los Angeles: Feral House, 2002).

²⁰¹ (en el artículo original nota 46) Anónimo, *Una mujer en Berlín* (Barcelona: Anagrama, 2005).

frecuentada por famosos, todo era posible, con establecimientos emblemáticos como el Romanisches Café, el lugar de encuentro y trabajo de intelectuales como Joseph Roth, que era odiado por Goebbels. Por aquel entonces, tal como Leni reconoció en sus *Memorias*, «la ciudad rebosaba vida, y casi cada día había estrenos, fiestas e invitaciones».²⁰² Esta situación también se pone de relieve en la película *Cabaret* (1972) de Bob Fosse basada en la novela *Adiós a Berlín* (1939) de Christopher Isherwood.²⁰³ En relación con Marlene Dietrich y Leni Riefenstahl, ambas berlinesas, nacidas en 1901 y 1902 respectivamente, Manuel García Roig —después de remarcar que ambas se habían emancipado de la tutela familiar— destaca su significación en la década de los años veinte, aunque como es bien sabido siguieron trayectorias políticas diferentes, la primera a favor de los aliados, la segunda junto a Hitler:

Luchadoras infatigables, empeñadas en romper los numerosos tabúes y límites impuestos a la mayoría de las mujeres, encarnan en los años veinte una cierta revolución dentro del arduo trayecto conducente a la liberación femenina.²⁰⁴

Por consiguiente, las mujeres tuvieron posibilidades para emprender iniciativas de manera personal, hasta el punto que Leni eligió tener la primera relación íntima con un tenista afamado como Otto Froitzheim, que obtuvo la medalla de plata en los Juegos Olímpicos de Londres (1908), tal como desvela en sus *Memorias*, una obra voluminosa de novecientas páginas, «en las que no siempre es del todo fiel a la verdad».²⁰⁵ En todo caso, la independencia de Leni Riefenstahl pone de relieve la existencia en aquel contexto de una atmósfera de libertad que García Roig no duda en calificar de «entre mujeres solas», aunque las mujeres que habían dirigido películas de cine antes de 1939 se podían contar casi con los dedos de una mano.²⁰⁶

Por lo demás, es claro que la cinematografía fue un campo abonado para la experimentación estética y vanguardista, con directores como Fritz Lang con *Metrópolis* (1927) y Walter Ruttmann con *Sinfonía de una gran ciudad* (1927), y productoras como la UFA (*Universum Film AG*), que sin despreciar a otras (Tobis, Terra, etc.) fue una de las pocas que pudieron competir desde Europa con la industria de Hollywood y que «durante los primeros años de la república

²⁰² (en el artículo original nota 47) Riefenstahl, *Memorias*, 108.

²⁰³ (en el artículo original nota 48) Christopher Isherwood, *Adiós a Berlín* (Barcelona: Acantilado, 2014).

²⁰⁴ (en el artículo original nota 49) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 78.

²⁰⁵ (en el artículo original nota 49) Hilmes, *Berlín, 1936. Dieciséis días de agosto*, 275.

²⁰⁶ (en el artículo original nota 50) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 79.

de Weimar produjo más películas que todo el resto de Europa».²⁰⁷ A su vez, y a través de la UFA creada en 1917, se intentó mantener, como mínimo aparentemente, las formas al separar la producción de la distribución. De este modo, *El triunfo de la voluntad* (1935) fue producida por el Partido Nacionalsocialista mientras que la distribución se concedió a la UFA. «Así se creó la percepción de que los estudios UFA, de considerable prestigio aún, financiaban la película, con lo cual se descartaba toda sospecha de que fuera propaganda del partido».²⁰⁸ Acaso esto explique que Leni Riefenstahl se desmarcase después de la guerra de Goebbels, que según señala en sus *Memorias* le pidió que fuera su amante, hasta el extremo que «se arrodilló ante mí y se puso a sollozar».²⁰⁹ Conforme a su relato, Leni Riefenstahl consideraba que mientras Goebbels hacía propaganda, ella justificaba su actuación por haberse guiado por motivaciones históricas y artísticas.²¹⁰

En realidad, los años de la República de Weimar protagonizaron una de las páginas más brillantes de la vanguardia plástica que afectó a todas las artes y, como no podía ser de otra manera, también al cine, en un proceso que influyó igualmente sobre la pedagogía que a través de la Escuela Nueva alentó su propia vanguardia educativa. Valga decir que en tierras alemanas este proyecto innovador se conoció como *Reformpädagogik*, un movimiento que si bien hunde sus raíces en el último tramo del siglo XIX, alcanzó un momento de máximo esplendor durante los años del régimen de Weimar, en sintonía con iniciativas como la *Bauhaus* fundada por Walter Gropius el 1919, año en que la pedagogía Waldorf con claros antecedentes neorománticos también inició su singladura, a la vez que rompía sus lazos respecto la tradición del ballet clásico a través de la euritmia que Rudolf Steiner ideó como ejercicio antroposófico.²¹¹

Para mayor abundamiento, conviene resaltar la importancia que tuvo el cine como vehículo educativo en el contexto de los totalitarismos, en su afán de ilustrar y educar al pueblo. No en balde, el fascismo italiano respaldó el cine educativo, hasta el punto de poner en marcha el Instituto Internacional del Cinematógrafo Educativo, inaugurado por Mussolini el 5 de

²⁰⁷ (en el artículo original nota 51) Pia Le Moal, «La UFA, cine y dinero», en *Berlín 1919-1933. Gigantismo, crisis social y vanguardia: la máxima encarnación de la modernidad*, 177.

²⁰⁸ (en el artículo original nota 52) Bach, *Leni Riefenstahl*, 153.

²⁰⁹ (en el artículo original nota 53) Riefenstahl, *Memorias*, 195.

²¹⁰ (en el artículo original nota 54) Bach, *Leni Riefenstahl*, 138.

²¹¹ (en el artículo original nota 55) Roger Griffin, *Modernismo y fascismo. La sensación de comienzo bajo Mussolini y Hitler* (Madrid: Akal, 2010), 208.

noviembre de 1928 en el marco de la Sociedad de Naciones, de la que Italia se retiró en 1937.²¹² Gracias a los trabajos de la profesora Alicia Alted Vigil, tenemos un estudio sobre la participación española en este instituto que corresponde al periodo comprendido entre 1928 y 1934.²¹³ Por nuestra parte, cabe destacar que Guillermo Díaz-Plaja fue uno de los promotores del cine educativo en la Universidad de Barcelona, en la década de los años treinta, a la vez que asistió al Congreso de Cine Educativo que tuvo lugar en Roma en el mes de abril de 1934 y que inauguró el mismo Duce en el Campidoglio, si bien en la correspondencia con su futura esposa lamentaba la «escasa atención que este congreso y el cine educativo en general tienen en España».²¹⁴ En efecto, a este Congreso —organizado por el Istituto Internazionale per la Cinematografia Educativa sobre «Cine y adolescencia»— concurren Guillermo Díaz-Plaja y una reducida delegación española frente a la numerosa misión norteamericana integrada por veintiséis miembros. En todo caso, Díaz-Plaja —siempre interesado por las vanguardias— publicó diversos trabajos sobre el cine formativo, a la par que organizó cursos sobre la temática en la Universidad de Barcelona, con lo cual puede ser considerado un auténtico pionero en estas lides, si bien sus iniciativas quedaron truncadas, como tantas otras cosas, por la Guerra Civil.²¹⁵

De resultas de todo ello, el cine fue un recurso que, en manos de los totalitarismos de la época, sirvió de instrumento propagandístico empleado por la Revolución Soviética primero y por el nazi-fascismo después. En el primer caso, sobresale el nombre de Dziga Vertov con su teoría visual del cine-ojo y auditiva de la radio-ojo, contrario a la escenificación, a la vez que dio gran importancia al montaje. «El *cine-ojo* utiliza todos los medios de montaje posibles yuxtaponiendo y ligando entre sí cualquier punto del universo en cualquier orden temporal, violando, si es

²¹² (en el artículo original nota 56) Christel Taillibert, *L'Institut Internationale du cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien* (Paris: L'Harmattan, 1999).

²¹³ (en el artículo original nota 57) Alicia Alted Vigil, «La participación española en el Instituto Internacional de Cinematógrafo Educativo de Roma (1928-1934)» en *Cine educativo y científico en España, Argentina y Uruguay*, comp. Alicia Alted Vigil y Susana Sel (Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2016), 13-29.

²¹⁴ (en el artículo original nota 58) Ana Díaz-Plaja, «Dos profesores enamorados en tiempos de la República: Guillermo Díaz-Plaja y Concepción Taboada», *Temps d'Educació* 60 (2021), 229-270 (cita en p. 262).

²¹⁵ (en el artículo original nota 59) José Caparrós Lera, «Guillem Diaz-Plaja, el primer curs universitari de cinema i l'ensenyament secundari» en *Buenaventura Delgado, pedagogo e historiador* (Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2009), 703-712.

preciso, todas las leyes y hábitos que presiden la construcción del film».²¹⁶ Con estos presupuestos, el cineasta soviético se especializó en la realización de semanarios informativos y noticiarios que buscaban, a través de una objetividad total, la verdad cinematográfica (*Kinopravda*, 1922-1924), así como de documentales como el rodaje de la vida de un operario soviético durante veinticuatro horas, un film que recuerda el cine documental de autores como Walter Ruttmann.²¹⁷ Esta pasión por los documentales también se dio en Leni Riefenstahl que en sus *Memorias*, escritas a modo de autobiografía en 1987, afirma que «descubrí que tenía talento para rodar documentales y me gustaba plasmar cinematográficamente hechos reales, sin falsearlos».²¹⁸ Así las cosas, y a partir del cine-ojo de Vertov, apareció después de la Segunda Guerra Mundial, en la década de los sesenta, el *cinema-vérité* de Jean Rouch, inspirador de la *Nouvelle vague*, un concepto que Riefenstahl utilizó en la entrevista concedida en 1965 a la revista *Cahiers de Cinéma* para justificar que sus películas, como *El triunfo de la voluntad* (1935), se limitaban a reproducir simplemente la historia: «pas une seule scène n'est arrangée... c'est l'histoire, la pure histoire».

A partir de esta afirmación, Susan Sontag reconoce que *El triunfo de la voluntad* (1935) no tiene voz narrativa sencillamente porque no lo necesita, pues «representa una transformación ya lograda y radical de la realidad: la historia se vuelve teatro».²¹⁹ Sobre este particular, Riefenstahl reconoció en *Detrás de las escenas de la película sobre el Congreso del Partido Nacional socialista* que no siguió métodos convencionales en *El triunfo de la voluntad* (1935), sino que elaboró su propio Congreso del Partido al remarcar que «no se trataba de ordenar las secuencias cronológicamente».²²⁰ En relación con este mismo punto, reconoció en sus *Memorias* que en el rodaje de *El triunfo de la voluntad* (1935) no encontró «otra solución que la de hacer que se filmasen los acontecimientos documentales de la manera más versátil posible».²²¹ De hecho, los planos y secuencias, picados y contrapicados, se suceden de manera dinámica, y si bien es cierto que no hay comentarios narrativos sí que se incluyen fragmentos de los discursos de los jefes

²¹⁶ (en el artículo original nota 60) Dziga Vertov, *Memorias de un cineasta bolchevique* (Barcelona: Labor, 1974), 231.

²¹⁷ (en el artículo original nota 61) Luis Ferla, «El maquinismo urbano hecho celuloide (1925-1939)», *Cuadernos de Historia Contemporánea* 34 (2012): 207-224. https://doi.org/10.5209/rev_CHCO.2012.v34.40068

²¹⁸ (en el artículo original nota 62) Riefenstahl, *Memorias*, 237.

²¹⁹ (en el artículo original nota 63) Sontag, *Bajo el signo de Saturno*, 86.

²²⁰ (en el artículo original nota 64) *Conversaciones con Leni Riefenstahl*, 78.

²²¹ (en el artículo original nota 65) Riefenstahl, *Memorias*, 236.

nazis, entre un griterío ensordecedor que saluda enardecidamente a Hitler, en demostración de reconocimiento y pleitesía.

Por consiguiente, Leni Riefenstahl no pretendía reflejar únicamente lo que acontecía porque, gracias al proceso de manipulación en el laboratorio, podía reorganizar la secuencia de los acontecimientos, con lo que generaba una narrativa visual que no respondía al sentido temporal cronológico de lo que aconteció a fin de conseguir un relato dinámico en sintonía con la cosmovisión nacionalsocialista. Al fin de cuentas, la cosmovisión nacionalsocialista que fraguaron personajes como Alfred Rosenberg tenía que triunfar en toda Europa a través de la *Kultur*, primero por medios propagandísticos, y más tarde, a partir de 1939, a través de la fuerza militar.²²² No deja de ser casual que Leni Riefenstahl achacase el poco éxito de algunas de sus películas a la crítica cinematográfica a su entender controlada por judíos, con lo cual en algunas de sus entrevistas antes de 1945 mostró actitudes antisemitas, aunque probablemente su mismo árbol genealógico tuvo que ser modificado para evitar suspicacias ya que algunas personas de su círculo más íntimo, como Arnold Fanck, que filmó los Juegos Olímpicos de invierno de Sankt-Moritz (1928), consideraban que poseía antecedentes semitas, extremo que Steven Bach tampoco considera improbable.²²³ Dejando de lado su posible ascendencia judía, Leni Riefenstahl se preguntó en su autobiografía por qué ella no se había encargado de la película de los Juegos Olímpicos de invierno de 1936, celebrados en Garmisch-Partenkirchen entre el 6 y el 16 de febrero, y filmados sin demasiado éxito por Hans Weidemann, que trabajó bajo las órdenes de Goebbels, después de reconocer que le habría gustado rodar esta película, si bien admite que veía como «algo imposible realizar dos filmes en un año, y los Juegos Olímpicos de verano eran para mí más importantes».²²⁴

Desde un prisma cinematográfico, la Nueva Objetividad (*Neue Sachlichkeit*) postuló la vuelta al realismo para alejarse del expresionismo, que en el cine está representado por películas como *El gabinete del Dr. Caligari* (1919) y *Nosferatu* (1922). A grandes trazos, el expresionismo, influido por el teatro de Strindberg e Ibsen, «apareció como una reacción estática al naturalismo y el impresionismo», con una vocación de visualizar lo eterno, un estilo que enlaza con el gótico

²²² (en el artículo original nota 66) Alfred Rosenberg, *Diarios 1934-1944* (Barcelona: Crítica, 2015).

²²³ (en el artículo original nota 67) Bach, *Leni Riefenstahl*, 18-19.

²²⁴ (en el artículo original nota 68) Riefenstahl, *Memorias*, 265.

y el barroco.²²⁵ En todo caso, la Nueva Objetividad se encuentra detrás del cine de Ruttmann, que colaboró con Leni Riefenstahl, de manera que también influyó en esta última. «La Nueva Objetividad —escribe García Roig— constituyó, no desde luego en la pintura y otras artes como la arquitectura, pero sí en la fotografía y el cine, la única tendencia de las vanguardias figurativas que, con importantes y determinadas modificaciones, fue capaz de asumir el nacionalsocialismo».²²⁶

En lo que concierne a las influencias soviéticas, procede añadir que el trabajo de Dziga Vertov, más allá de la filmación de imágenes, tenía en el montaje un lugar privilegiado, algo que también se dio en el caso de Serguei M. Eisenstein que rodó *El acorazado Potemkin* (1925), un director admirado por Goebbels, que también destacó en la técnica del montaje. De tal suerte que Riefenstahl aprendió el oficio del montaje del doctor Arnold Fanck, geólogo de formación y especialista en la dirección de películas alpinas, un género que gozaba de gran predicamento, y que la dirigió en *La montaña sagrada* (1925-1926), a cuyo montaje asistió. Llegados a este punto conviene reparar en dos aspectos. Por un lado, en el éxito de la película, en la que protagonizaba el papel de una bailarina, denominada Diotima, nombre de indudables resonancias clásicas. Por otra parte, en este film pudo iniciarse en las técnicas del montaje, tal como reconoce en un fragmento de sus *Memorias*, traducido por García Roig:

Fanck comprobaba en una sala de proyección el material que habíamos filmado en los cinco meses anteriores. Así aprendí cómo se revela y copia [...]. De Fanck también aprendí el montaje del material filmado, una actividad que me apasionó [...]. Con solo veintitrés años había hecho, en un territorio desconocido, enormes progresos.²²⁷

Esto pone de relieve que Leni Riefenstahl se introdujo en la técnica del montaje de modo que la producción cinematográfica se convertía en una actividad de laboratorio, circunstancia que puede explicar el retraso que acumuló en la finalización de algunos filmes. En las conversaciones que Leni Riefenstahl mantuvo con Alan Marcus, de la Universidad de Aberdeen, en el mes de junio de 2001, la cineasta manifestó lo siguiente: «El montaje de una película representa un papel muy importante, porque ayuda a dar vida a los sucesos ante el espectador y lo convence

²²⁵ (en el artículo original nota 69) José María Caparrós Lera, *Historia del cine europeo. De Lumière a Lars von Trier* (Madrid: Rialp, 2003), 37.

²²⁶ (en el artículo original nota 70) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 22.

²²⁷ (en el artículo original nota 71) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 126.

más o menos directamente. Tengo una especial habilidad para el montaje y me entusiasmo cuando estoy en la mesa de montaje. Considero bueno mi trabajo, editando películas».²²⁸

En verdad, el nombre de Leni Riefenstahl —considerada por algunos como la musa del nazismo aunque Guido Knopp no la incluye entre las «mujeres de Hitler»—²²⁹ levanta polvareda y un sentimiento de ambivalencia. Como Magdalena Sellés indica, su figura despierta admiración por su talento y, a su vez, repulsión por haber puesto su creatividad al servicio de una ideología totalitaria.²³⁰ A menudo, el solo hecho de pronunciar su nombre genera defensores y críticos de una obra que no puede desvincularse de los líderes del nazismo, de Hitler, que produjo *El triunfo de la voluntad* (1935), y en menor medida, pero no menos importante, de Joseph Goebbels, el ministro de propaganda del régimen. Este último, a pesar de no poder controlar e intervenir en sus películas, dejó constancia en sus diarios de su opinión favorable sobre la cineasta, un aspecto que no coincide con lo que Riefenstahl apunta en sus *Memorias* que se tradujeron en 1991 por la editorial Lumen, según Manuel García Roig de una manera incompleta, si bien la obra se reeditó en 2013 con una nueva versión, pero sin el prólogo de Román Gubern, extremo que ya hemos resaltado anteriormente. Por ello, García Roig ha traducido directamente del original los fragmentos de las *Memorias* que aparecen en el libro que incluimos en esta recensión. Al margen de este aspecto, estas memorias —como las de Albert Speer, tal como Guido Knopp ha destacado al destapar algunas de sus mentiras—²³¹ no son más que un intento de autojustificación, a fin de dar una visión de su actuación que no fue motivada por razones políticas sino exclusivamente artísticas, por lo que reclamaba que su producción debía medirse por parámetros estéticos y no ideológicos.

Una y otra vez, Leni Riefenstahl manifestó en las entrevistas que concedió que no actuó movida por intereses partidistas, al servicio del nazismo, sino que su único y principal objetivo era reflejar cuanto pasó, por lo que su cinematografía no podía ser considerada propaganda sino arte. A favor de su posición, recordó que nunca había militado en el Partido nazi, y que su objetivo era histórico —«nosotros sólo queríamos conseguir buenas imágenes sobre un hecho

²²⁸ (en el artículo original nota 72) *Conversaciones con Leni Riefenstahl*, 31.

²²⁹ (en el artículo original nota 73) Guido Knopp, *Secretos del Tercer Reich* (Barcelona: Crítica, 2013), 195-241.

²³⁰ (en el artículo original nota 74) Magdalena Sellés, *El documental* (Barcelona: Editorial UOC, 2007), 37-38.

²³¹ (en el artículo original nota 75) Knopp, *Secretos del Tercer Reich*, 243-293.

histórico y no teatral»—,²³² y así su filmografía, sobre todo la que corresponde al ciclo de Núremberg y de los Juegos Olímpicos de Berlín (1936), concedidos a la capital alemana por la insistencia de Theodor Lewald, cuya genealogía no era del todo aria de modo que quedó relegado a un segundo plano, entra en el capítulo del cine documental, que al margen de credos y propagandas, aspiraba a mostrar única y exclusivamente lo que sucedió con una innegable carga estética.

Vale la pena recordar que su afirmación «sólo mostré lo que estaba ocurriendo»,²³³ se convirtió en un tópico que repitió hasta la saciedad, escudándose además en el hecho que en sus filmes no había diálogos ni comentarios, solo imágenes. «Y eso no es propaganda, pues para haber sido propaganda hubiera tenido que decir algo y no lo hice».²³⁴ Algo similar declaró en la entrevista con Michel Delaye para *Cahiers de Cinéma* en 1965, cuando insistió en que *El triunfo de la voluntad* «constituía exclusivamente un documento».²³⁵ Su argumento no era otro que se había circunscrito a una pura y rigurosa objetividad, sin ninguna connotación doctrinal y, menos aún, al servicio del nacional-socialismo, con lo que negaba repetidamente la acusación de manipulación ideológica que por lo general se lanza sobre su obra.

Quizás por ello, Leni Riefenstahl estuvo interesada en mostrar sus supuestos choques y enfrentamientos con Joseph Goebbels, que inventó la propaganda política moderna, posiblemente para desmarcarse de su compromiso ideológico con el régimen nazi, que siempre mostró sus simpatías y reconocimiento por la cineasta. «Desde la tumba, escribe Steven Bach, Goebbels contradijo la versión de Leni de la amarga enemistad y recalcó el afecto que le tenía y la relación social, animada e incluso cálida, que había entre ellos».²³⁶ Sea como fuere, la verdad es que cinco días después que Hitler accediese al poder, las artes quedaron bajo el dominio del partido, con lo cual se coartaba y cercenaba la libertad artística, de manera que Riefenstahl trabajó en concordancia con las orientaciones del régimen que supeditó el arte al poder del partido a través de la censura, de la cual ella se pudo evadir sin ningún problema.²³⁷

²³² (en el artículo original nota 76) *Conversaciones con Leni Riefenstahl*, 35.

²³³ (en el artículo original nota 77) *Conversaciones con Leni Riefenstahl*, 39.

²³⁴ (en el artículo original nota 78) *Conversaciones con Leni Riefenstahl*, 36.

²³⁵ (en el artículo original nota 79) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 13.

²³⁶ (en el artículo original nota 80) Bach, *Leni Riefenstahl*, 348-349.

²³⁷ (en el artículo original nota 81) Bach, *Leni Riefenstahl*, 121.

Como es lógico, después de su muerte en 2003 se generó una notable bibliografía sobre la vida y la obra de Leni Riefenstahl, no siempre traducida a nuestro idioma, aunque existen diversos libros como los que son objeto de esta recensión que se debaten siempre entre la actitud crítica por su vinculación al nacionalsocialismo y la mirada indulgente que, siguiendo la misma posición defendida por ella, desligan su trabajo cinematográfico de su compromiso político. No en balde, se dieron voces importantes como la de Avery Brundage, simpatizante de la causa germana, que en 1952 fue nombrado presidente del Comité Olímpico Internacional, que ensalzó las bondades de *Olympia*, hasta el punto de facilitar su visita a los Estados Unidos donde Riefenstahl no encontró una acogida entusiástica al ser acusada en algunos ambientes de agente nazi. Precisamente, algunos medios periodísticos norteamericanos como *Los Angeles Times*, durante el periplo de Leni Riefenstahl por Hollywood, donde llegó a ser recibida por Walt Disney, consideraron que *Olympia* no era en modo alguno «una producción de propaganda», sino más bien «un triunfo de la cámara y un poema épico de la pantalla».²³⁸

Desde luego, este mismo criterio se convirtió en la justificación que Leni Riefenstahl argumentó para defenderse de las acusaciones que la vincularon al nacional-socialismo y que le comportaron un proceso de desnazificación iniciado por las autoridades norteamericanas que fueron indulgentes con ella, mientras los tribunales franceses alargaron aquel sumario durante unos años más. Tampoco cabe olvidar que en varias ocasiones ejerció su derecho a la defensa a través de la vía jurídica ante lo que ella consideraba difamaciones respecto a su persona y cinematografía, con diversos litigios a fin de que su nombre quedase eximido de su complicidad con el nazismo. A pesar de su empeño, consideramos que su afinidad con el III Reich es palmaria, tal como se desprende por ejemplo del hecho de que acompañase uniformizada con su equipo de rodaje a las tropas alemanas que invadieron Polonia en el mes de setiembre de 1939, donde vio algunas de las atrocidades cometidas por las fuerzas de la *Wehrmacht*.

Por todo ello, resulta indudable el ligamen de Riefenstahl con el régimen nacionalsocialista, sobre todo si tenemos en cuenta la realización de diferentes documentales del Partido, entre los que destacan los títulos que constituyen la trilogía de Núremberg, integrada por *Victoria de la fe* (1933), *El triunfo de la voluntad* (1935) y el *Día de la libertad: nuestro ejército* (1935). Junto a esta trilogía que tiene Núremberg como centro neurálgico, la ciudad origen del movimiento nazi, hay que mencionar *Olympia* (1938), la película sobre los Juegos Olímpicos de Berlín de 1936, que se estrenó con sus dos partes, *La fiesta de los pueblos* y *La fiesta de la belleza*, el 20

²³⁸ (en el artículo original nota 82) Bach, *Leni Riefenstahl*, 214.

de abril de 1938 coincidiendo con el cuadragésimo noveno aniversario de Hitler. Por lo demás, podemos añadir que los juegos berlineses tuvieron el apoyo de los miembros del Comité Olímpico Internacional y, muy especialmente, de su presidente, el aristócrata belga Henry de Baillet-Latour, que organizó los Juegos de Amberes (1920), los primeros en celebrarse después de la Gran Guerra. A todo ello, se puede añadir el análisis pormenorizado que Emília Olivé ha realizado de esta obra al distinguir los dos planos o niveles que se dan en esta película, al considerar *Olympia* como un documento que retrata una época y un momento histórico concreto y, en segundo término, como documental de creación artística que exalta la belleza clásica hasta el punto de generar una incomodidad en forma de *inquietud*, que procede de la contemplación de *tanta belleza* [las cursivas en el original de la autora].²³⁹

Recordemos que ante la cantidad de turistas que visitaban Olimpia en Grecia, Leni Riefenstahl decidió trasladar su equipo de rodaje hasta Delfos para poder filmar con más tranquilidad los primeros fotogramas de la película. Como Leonardo Quaresima, autor de un libro dedicado a Leni Riefenstahl, ha señalado en una entrevista sobre la directora alemana, en el universo de la cineasta se produce una especie de fusión entre el elemento *völkisch*, de ascendencia romántica ya presente en *El triunfo de la voluntad* (1935) al plantearse una comunidad orgánica dirigida por un *Führer* que reclama adhesión y seguimiento, y la tradición clásica.²⁴⁰ Conviene precisar, con Louis Dupeaux, que el término *völkisch* —que no escribimos en mayúscula, al considerarlo adjetivo aunque puede ser también sustantivo— resulta intraducible, pero que en su especificidad cultural se puede vincular, por su carga antropológica y sanguínea, a un etnocentrismo germánico que, a la vista del darwinismo social, apela a la pureza racial nórdica o aria, y así su uso que se enraíza en el siglo XIX se generalizó después de la Gran Guerra.²⁴¹

Se dibuja, pues, una especie de conexión entre el mundo helénico y el germano, una imagen que Carl Diem —factórum de los Juegos Olímpicos de Berlín, que fue una de las personas que pidió a Riefenstahl que se encargase de la elaboración del documental sobre aquellos juegos— plasmó en el traslado del fuego sagrado por los relevistas que llevaron la antorcha desde Olimpia

²³⁹ (en el artículo original nota 83) Emília Olivé, «La crisi moderna de la bellesa. A propòsit d' "Olímpia"», en *La Bellesa. XIV Col·loquis de Vic*, ed. Josep Monserrat Molas e Ignasi Roviró Alemany (Barcelona: Societat Catalana de Filosofia, 2010), 107-112 (cita en p. 110).

²⁴⁰ (en el artículo original nota 84) Leonardo Quaresima, *Leni Riefenstahl* (Florencia: Il Castoro Cinema, 1985).

²⁴¹ (en el artículo original nota 85) Louis Dupeaux, *Histoire culturelle et l'Allemagne 1919-1960* (Paris: Presses Universitaires de France, 1989), 52.

hasta Berlín.²⁴² «Leni se sintió conmovida por una clásica alusión de su infancia —“Atenas junto al Spree!”— y por lo que Diem denominó “la idea olímpica”». ²⁴³ En el fondo, este sentimiento de vinculación con el mundo helénico coincidía con el pensamiento de Hitler que, según Albert Speer, consideraba que «la cultura griega expresaba la perfección en todos los terrenos», hasta el punto que ante una fotografía de una bella nadadora exclamó:

¡Qué cuerpos tan maravillosos pueden verse hoy! Hemos tenido que esperar hasta nuestro siglo para que la juventud se fuera aproximando de nuevo, a través del deporte, a los ideales helénicos. ¡Cómo se despreciaba el cuerpo en otros tiempos! En esto nos distinguimos de todas las épocas culturales posteriores a la Antigüedad.²⁴⁴

Al cabo, la filmografía de Leni Riefenstahl aúna la tradición *völkish*, el elemento estético clásico recuperado en *Olympia*, después que el nazismo repudiara las vanguardias plásticas al equipararlas al arte degenerado (*Entartete Kunst*), y una liturgia neopagana de disciplina y fuerza, que sorprende y deslumbra por su belleza a pesar de su trasfondo agresivo y amenazador. A su vez, la aparición de obras recientes como el libro de Oliver Hilmes *Berlín, 1936. Dieciséis días de agosto*, así lo corrobora cuando recuerda que, según Goebbels, la intención del *Führer* era que «el documental sobre los Juegos Olímpicos debe alinearse también al servicio del régimen, pero, por consideración a los países extranjeros, la propaganda no debe ser demasiado evidente».²⁴⁵

El caso es que *El triunfo de la voluntad* (1935), sobre la concentración del VI Congreso del Partido nazi, el 4 al 10 de setiembre de 1934, en Núremberg, y *Olympia* (1938) que corresponde a los Juegos disputados entre el 1 y el 16 de agosto de 1936, constituyen los dos filmes más representativos de su producción cinematográfica, con innegables connotaciones ideológicas. Algo que contrasta con lo que Leni Riefenstahl sostuvo hasta la saciedad, al afirmar que se limitó a reflejar lo que sucedió, sin ninguna intención política e ideológica adicional, con la coartada de que en sus películas no había comentarios, sólo imágenes y música. A pesar de su autoexculpación, resulta irrefutable que trabajó a beneficio del Reich, puesto que pocos son los que

²⁴² (en el artículo original nota 86) Entrevista a Leonardo Quaresima. <https://www.formacinema.it/forma-on-line/universita/leni-riefenstahl/217-intervista-a-leonardo-quaresima>

²⁴³ (en el artículo original nota 87) Bach, *Leni Riefenstahl*, 178.

²⁴⁴ (en el artículo original nota 88) Speer, *Memorias*, 179.

²⁴⁵ (en el artículo original nota 89) Hilmes, *Berlín, 1936. Dieciséis días de agosto*, 93.

dudan del significado político de estos filmes, que poseen un innegable «carácter propagandístico que nadie puede discutir; pero ello no invalida su altísima calidad cinematográfica y artística».²⁴⁶

Llama la atención que Leni Riefenstahl, después de conocer a Hitler en 1932, le obsequió al año siguiente, cuando el *Führer* ya ocupaba la cancillería, la edición en ocho volúmenes de las obras completas de Fichte, que ella había recibido de Arnold Fanck, con la siguiente dedicatoria «A mi querido Führer, con mi más profunda devoción».²⁴⁷ Si en su día Hitler ofreció como presente a Mussolini las obras completas de Nietzsche, ahora nos encontramos con este regalo de Leni Riefenstahl que evidencia que Fichte, el autor de los *Discursos a la nación alemana* (1806), uno de los textos pedagógicos más significativos para comprender el surgimiento de la idea de comunidad germana de acuerdo con el espíritu del pueblo (*Volksgeist*), completa junto a Nietzsche el elenco de pensadores nacionalistas de la Alemania decimonónica, a los que se añadieron filósofos como Carl Schmitt y Martin Heidegger y pedagogos como Alfred Bäumler y Ernst Krieck. En otras palabras, Leni Riefenstahl puede inscribirse en la tradición *völkisch*, ya presente en la primera película que dirigió, *La luz azul* (1932), en la que se reservó el papel protagonista de Junta, rodada casi en su totalidad en los Dolomitas, tal como María Inmaculada Sánchez Calderón señala al destacar su base racista, con la exaltación de la fuerza y la juventud.²⁴⁸

No extraña, pues, que Manuel García Roig, como ya anticipó Leonardo Quaresima, haya remarcado la vinculación de nuestra protagonista con la *Kultur*, que puede ser vista como la perversión de la *Bildung*, al situar su película *La luz azul* (1932), la primera película que dirigió, en la tradición *völkisch*, un término que asume como hemos anticipado ingredientes románticos, étnicos, folklóricos y populistas, que sirvió de caldo de cultivo para la ideología nacionalsocialista.²⁴⁹ Aparte, Manuel García Roig pone de relieve que el elemento *völkisch* encuentra un punto de referencia en las pinturas (*El caminante sobre el mar de niebla*, c. 1818 y *Dos hombres contemplando la luna*, 1819) de Caspar David Friedrich. Según este mismo autor, en *La luz azul* (1932) es muy «significativa la presencia de mitos genuinos de la cultura germana

²⁴⁶ (en el artículo original nota 90) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 56

²⁴⁷ (en el artículo original nota 91) Bach, *Leni Riefenstahl*, 137.

²⁴⁸ (en el artículo original nota 92) María Inmaculada Sánchez Alarcón, «Leni Riefenstahl: la estética del triunfo». *Historia y Comunicación Social* 1 (1996): 310-317.

²⁴⁹ (en el artículo original nota 93) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 57-58.

como el cristal, la cumbre y la gruta, pero también el bosque (*der Wald*) y el caminante (*der Wanderer*), que se adentra en él para tratar de descubrir sus insondables misterios y profundizar en la propia vida interior», aspectos que dejaron su impronta en la pintura de Caspar David Friedrich.²⁵⁰

A tenor de lo que decimos, tampoco resulta fortuito que la filmografía de Leni Riefenstahl —cuyos años de formación no siguieron una vía intelectual, sino que optó desde primera hora por la danza— se aleje de la tradición cultural neo-humanista germana, con los nombres señeros de Wieland, Lessing y Goethe, que habían contribuido a configurar el ideal pedagógico de la *Bildung*. A esto se puede agregar que a través de un largo proceso que tiene que ver con la tradición *völkisch*, y, lógicamente, con el militarismo del *ethos* prusiano, la *Bildung* se transformó en la *Kultur*, una concepción política y cultural siempre al servicio del ultranacionalismo, del antisemitismo y del expansionismo pangermano. Si a ello añadimos la técnica de la potente industria alemana, entre la que cabe incluir la cinematográfica, se entiende cómo se fraguó una conjunción ciertamente diabólica porque, además, todo estaba envuelto por una atmósfera estetizante que oscila entre lo lúgubre y lo sublime y que conduce al abismo del horror. No en balde, Albert Speer dejó constancia en diversos pasajes de sus *Memorias* sobre la importancia de la técnica en el éxito del nacionalsocialismo, entre los que seleccionamos el siguiente en que recuerda que «mediante los productos de la técnica, como la radio y el altavoz, ochenta millones de personas pudieron ser sometidas a la voluntad de un único individuo».²⁵¹ Otrosí, a nadie se le oculta que la técnica cinematográfica y, por ende, las películas documentales de Leni Riefenstahl contribuyeron al mismo objetivo que el advertido por Speer: todo quedó supeditado a la mayor gloria del *Führer* que era vitoreado al grito de «*Sieg Heil*».

Llegadas las cosas a este punto, se comprende que García Roig haya definido a Leni Riefenstahl como «cineasta de la fuerza de voluntad y la *Kunstwollen*», esto es, de la voluntad de arte que se canaliza en «una tenaz y persistente búsqueda de la belleza».²⁵² Al fin y al cabo, Leni Riefenstahl fue una mujer de carácter que luchó por conseguir sus objetivos, y que después de la caída del nazismo se enfrascó en salvar su nombre de la incriminación que suponía su vinculación a la propaganda del III Reich, aunque nunca aprobó realizar una película sobre su vida a partir de sus memorias, en cuyo proyecto estaba interesada la actriz Jodie Foster, aunque

²⁵⁰ (en el artículo original nota 94) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 172.

²⁵¹ (en el artículo original nota 94) Speer, *Memorias*, 922.

²⁵² (en el artículo original nota 95) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 12.

Leni Riefenstahl se decantaba por Sharon Stone para protagonizarla. Mientras tanto, esta película sobre su vida a modo de *biopic* no ha llegado todavía a las pantallas, si bien se ha realizado el film *The devil's mistress* (Netflix, 2016) sobre las relaciones entre Goebbels y su amante, la actriz checa Lida Baarová, un devaneo que Hitler obligó a interrumpir a petición de Magda Goebbels, que ha sido considerada en ocasiones la primera dama del Reich.

Bien mirado, tampoco sorprende que Manuel García Roig se haya referido a la existencia de dos caligrafías de Leni Riefenstahl, cuya filmografía documental bascula entre la estética y la ideología, entre la belleza y la barbarie.²⁵³ Esta combinación que se trasluce en el «fascinante fascismo» del que Susan Sontag habló, nos causa todavía hoy una profunda desazón al visionar sus filmes que nos ofrecen una visión un tanto perversa, de una belleza aparentemente apolínea, que por un lado nos atrae y, por el otro, nos incomoda y desasosiega hasta el hastío y la repugnancia. Esto es lo que sucede no únicamente con *El triunfo de la voluntad* (1935), sino también con *Olympia* (1938), según el análisis realizado por Emilia Olivé que vincula la filmografía de Leni Riefenstahl con la categoría de lo «siniestro» de Eugenio Trías, según expuso en *Lo bello y lo siniestro* (1982):

Tot plegat genera en nosaltres una experiència estètica ambivalent: el plaer pel bell se'ns barreja amb una sensació que Eugenio Trias qualificaria amb la categoria de *sinistre* (*unheimlich*), perquè sosté que com més bella sigui una obra d'art, més horror pot arribar a amagar.²⁵⁴

Ahí radica, muy posiblemente, el éxito propagandístico de sus filmes que fascinaron a tanta gente, hasta el punto de ser galardonados en festivales internacionales como aconteció con *El triunfo de la voluntad*, que obtuvo diversos reconocimientos dentro y fuera de Alemania. Casi ni siquiera parece necesario señalar que sus documentales del Partido, así como *Olympia* (1938), poseen una indudable connotación propagandística, aunque Leni Riefenstahl repitió hasta la saciedad que no se trataba de propaganda, sino que se limitó a reflejar lo que estaba ocurriendo. De este modo, su papel no tenía una orientación ideológica, ni un compromiso partidista a pesar del apoyo que siempre contó de Hitler que asumió el coste sus filmes, con importes que a menudo superaban con creces las cantidades presupuestadas. Si las cosas eran así, tal como ella sostenía y argumentaba, su actuación se circunscribía a una actitud testimonial, a levantar acta

²⁵³ (en el artículo original nota 97) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 56-58.

²⁵⁴ (en el artículo original nota 98) Olivé, «La crisis moderna de la belleza. A propòsit d'«Olímpia»», 112.

documentalmente, una función que pudo conformar discursiva y estéticamente con la filmación de muchos metros de celuloide y el montaje posterior en el laboratorio.

Leni Riefenstahl nunca se consideró, pues, una mera cronista de los acontecimientos que filmó, sino que continuamente enfatizó su voluntad de modelarlos por medio de una estética acentuadamente personal, y se encargó de subrayarlo en muchas entrevistas que concedió a lo largo de su dilatada vida: «traté quizá de hacer que la imagen resultase aún más efectiva, cuando en realidad ya lo era».²⁵⁵

En cualquier caso, y después de vivir un proceso de desnazificación, a pesar de haber contado con población gitana que estaba recluida para la filmación de *Tierra baja (Tiefland)*, tuvo la oportunidad, gracias a su longevidad, de rehacer su vida como fotógrafa de tribus africanas como los Nuba, que, a pesar de su gran difusión, levantó críticas entre los sectores académicos que se dedicaban a la antropología por su falta de tacto y rigor. Poco después, ya iniciada en el submarinismo, para lo cual tuvo que falsear su edad al declarar que había nacido en 1922 y no veinte años antes, adoptó el papel de defensora de la naturaleza en sintonía con la exaltación romántica de sus años de juventud. A todo esto, podemos sumar que su última película fue *Impresiones bajo el agua*, un documental que recoge el material captado en sus inmersiones, que se estrenó el 22 de agosto de 2002, para celebrar sus cien años de vida.

En fin, Leni Riefenstahl siempre fue una mujer que vivió en el ojo del huracán, lo que le llevó a tomar una actitud a la defensiva, no solo negando su identificación con el nazismo, sino llevando a buena parte de sus inculpadores que salían en distintas latitudes ante los tribunales por difamación, y así consiguió que la exoneraran de determinadas acusaciones. Ni que decir tiene que ella se mantuvo leal al *Führer* hasta los últimos compases del régimen, y así en sus *Memorias* dio cuenta y razón de su encuentro postrero con Hitler, acompañada de su marido Peter Jacob, del cual se divorció más tarde, a fines del mes de marzo de 1944, cuando la suerte y el rumbo de la guerra ya estaban decididos:

El entusiasmo que había sentido al principio por Hitler se había enfriado, aunque el recuerdo de aquel entusiasmo seguía todavía vivo. Por eso mis sentimientos en aquel encuentro estaban divididos. Había en él muchas cosas que me perturbaban, así me ofendía que Hitler se refiriera a los soviéticos como «infracreaturas». Aquella condena global de todo un pueblo que había producido tan grandes artistas me hería en lo más

²⁵⁵ (en el artículo original nota 99) García Roig, *Leni Riefenstahl*, 197.

profundo. También me parecía terrible que no buscase ningún medio para poner fin a aquella guerra asesina y sin esperanza.

De la misma manera que su amigo Albert Speer negó tener noticia alguna del Holocausto, algo parecido sucedió con Leni Riefenstahl que no era, o no quiso ser consciente de que su talento creativo se había puesto al servicio del adoctrinamiento de las masas, con lo cual asumió el papel de educadora de muchedumbres, al enardecerlas e inflamarlas como se trasluce en *El triunfo de la voluntad* (1935), un film que con las tomas del Führer desde abajo y de la masa desde lo alto forja una atmósfera absorbente y cautivante, fascinante según Sontag, que consigue la «simbiosis total entre el líder y la nueva *comunitas*». ²⁵⁶ Igualmente, *Olympia* (1938) puede ser considerada como una exaltación de la fuerza física y la belleza corporal, en concomitancia con el ideario racial nazi, hasta el punto que Roger Griffin establece un vínculo entre la película de Riefenstahl sobre los Juegos Olímpicos y los colosales proyectos escultóricos de Josef Thorak que, junto a Arno Breker, que levantó las estatuas del estadio Olímpico de Berlín, fue uno de los escultores oficiales del régimen. Desde este ángulo, ambos artistas —Riefenstahl y Thorak— «son dos ejemplos destacados de la estética modernista clásica que demuestran el nexo que existía entre el clasicismo, la cultura y la eugenesia en el proyecto nazi de una revolución antropológica aria». ²⁵⁷

Por todo cuanto venimos diciendo, parece obvio que en el caso de Leni Riefenstahl se produjo una especie de divorcio entre la estética y la ética, talmente como si fueran dos compartimentos estancos, sin vasos comunicantes. Por esta razón, no observó la consigna del profesor José María Valverde cuando en 1965, ante los atropellos del franquismo, renunció a su cátedra universitaria al proclamar la exigencia de *Nulla aethetica sine ethica*. Por tanto, esta posición invalida la opinión de autores como Román Gubern que, en su defensa de *El triunfo de la voluntad* (1935), sostienen la independencia de la obra de arte de cualquier otra valoración. Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica se hace difícil aceptar la autonomía de la obra de arte, porque nuestra disciplina desde los tiempos de Herbart —el cine de Riefenstahl posee una indudable dimensión didáctica y, por ende, encaja en el ámbito de la pedagogía visual o de la imagen— tiene un punto de anclaje en la ética, que ha de marcar los objetivos de la educación. Sería, pues, absolutamente erróneo aceptar sin más el objetivo último de su filmografía documental que, aunque pretendidamente se limitó a «mostrar lo que estaba ocurriendo», traslucía, como ella

²⁵⁶ (en el artículo original nota 100) Griffin, *Modernismo y fascismo*, 27.

²⁵⁷ (en el artículo original nota 101) Griffin, *Modernismo y fascismo*, 406.

misma reconoció, su entusiasmo por Hitler, una adhesión que perduró hasta el final, sin ninguna constrictión. En vez de disculparse, Leni Riefenstahl se defendió durante toda su vida, a través de una argucia retórica —filmar lo que sucedió— a fin de salvaguardar su talento artístico, por lo que antepuso la estética, la belleza inquietante, a cualquiera otra significación axiológica o valoración política. Si Adorno señaló en la conferencia que pronunció por radio el 18 de abril de 1966, en el marco de la reeducación del pueblo alemán a fin de lograr su desnazificación, que la primera obligación de la educación es que Auschwitz no vuelva a producirse («La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación»), da la impresión que la propaganda que destilaban los filmes documentales de Leni Riefenstahl tuvieron algo que ver, aunque fuera indirectamente y como causa remota o lejana, para que el Holocausto se impusiese a través de la Solución Final, acordada en Berlín el 20 de enero de 1942.²⁵⁸

En definitiva, Leni Riefenstahl murió —como señala Steven Bach— sin arrepentirse, mientras la controversia sobre la significación de su obra se mantiene abierta, aunque nosotros coincidimos con Susan Sontag y otros autores en que sus grandes filmes —*El triunfo de la voluntad* (1935) y *Olympia* (1938)— se realizaron en connivencia con el nazismo para la exaltación de su cosmovisión neopagana que conectaba con la Alemania romántica que, además de asumir la tradición *völkisch*, que aunaba la sangre con la tierra (*Blut und Boden*), conglutinaba la idea del espíritu del pueblo (*Volksgeist*) con la cultura (*Kultur*) germana, exaltaba el mito nórdico (Wotan), la superioridad aria (Gobineau, Chamberlain) y el antisemitismo (Lagarde, Rosenberg), entre otras características.²⁵⁹

Por último, llega la hora de cerrar este comentario, fruto de la recensión de diversas obras que centran su atención en Leni Riefenstahl, que evidencian la inquietante fascinación que desprenden sus filmes documentales, en especial *El triunfo de la voluntad* (1935) y *Olympia* (1938). A modo de colofón, podemos concluir que ambas películas, con su inequívoca vocación didáctica, constituyeron eficaces herramientas para asegurar exitosamente la propaganda del III Reich, aunque fuese de forma perturbadora y amenazadora. De hecho, y tal como se comprueba en su filmografía, la barbarie y el horror también pueden presentarse a través de la seducción de la belleza, si bien su cautivadora fascinación no puede ocultar su diabólico y

²⁵⁸ (en el artículo original nota 102) Theodor Adorno, *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker* (Madrid: Morata, 1998), 79.

²⁵⁹ (en el artículo original nota 103) Bach, *Leni Riefenstahl*, 361.

perverso objetivo último, que no era otro que la degradación y cosificación del ser humano. Si Paolo Monelli y Giuseppe Novello sentenciaron en 1929, bajo la estela de Marinetti, que la guerra es bella, pero incómoda (*La guerra è bella ma è scomoda*), algo similar sucede con las películas de Leni Riefenstahl, con una belleza que nos desasosiega y perturba y que, consecuentemente, no nos deja indiferentes, menos aún cuando se aborda la cuestión desde una mirada pedagógica que no puede renunciar a la dignidad del ser humano.

6. El paisatge configurat: construint
ponts entre l'experiència de la
recerca i la docència.

6. El paisatge configurat: construint ponts entre l'experiència de la recerca i la docència.

És en aquest punt de la recerca quan s'obre la possibilitat de reconfigurar els diferents paisatges del gènere, del cos i de l'esport. Un paisatge complex que compta amb diferents entorns que s'interrelacionen i el componen. Tal i com s'ha anat desenvolupant a llarg d'aquestes pàgines, aquest paisatge reconfigurat parteix del coneixement situat, del sentir-se subjectada. Una manera d'entendre les formes d'apropar-se al sentir de l'investigar mentre s'investiga, que permet explorar altres maneres de fer i pensar la història, que intenta fer més comprensible allò de fer de l'escriptura, també, un mètode.

A partir d'aquí, el que es presenta no es altra cosa que la revisió constant del nostre fer, el nostre pensar i el nostre sentir en la pràctica de la investigació i docència universitàries. Un endinsar-se en qüestions que ja sabem que mai serem capaces d'extreure'n l'essència. Un posar en pràctica mecanismes que deixen obertes les portes per tal que aflorin els prejudicis al tensionar les relacions entre el jo i el col·lectiu. Entre el jo investigadora, el jo docent i el jo dona.

Un paisatge que parteix de la voluntat d'oferir descol·locacions, però també ancoratges alhora d'abordar el sistema de gènere, doncs entenc que el paisatge obre mirades a aquells que el miren. Un paisatge que s'explica en el procés i en el resultat. S'explica en el tractament com en la interpretació de les fonts. Un paisatge teixit de diferents textures i colors. Un paisatge que per explicar-se adopta diferents enquadraments, tal i com ho fa el pintor. Un paisatge en el que incorpora la docència. Perquè és en el navegar entre la recerca i la docència, entre aquestes

dues pràctiques encarnades que sento que és possible activar noves maneres de pensar pedagògicament. En darrer lloc esmentar que aquestes noves reconfiguracions es presenten com unes itineràncies paisatgístiques partint d'una estructura triàdica en el seu navegar i que a continuació passo desenvolupar.

6.1. Sobre itineràncies paisatgístiques.

Paisatge 1 o sobre els imaginaris possibles.

Després del procés heurístic, d'anàlisi temporal i espacial, de cercar patrons, d'establir connexions entre les fonts, del seu procés de selecció i del que s'ha descartat; després dels plantejaments previs que donen sentit a tot aquest relat, el primer paisatge configurat té la intenció d'obrir imaginaris dels possibles. Amb aquesta idea faig referència a la possibilitat de fer visibles i sensibles, en definitiva comprensibles, la remodelació d'aquells relleus de sentit que ja s'anunciaven en aquelles «preguntes que bateguen». Em refereixo a la projecció a partir de vies narratives i estètiques de com s'ha vist condicionat el meu pensament pedagògic en el procés articulador dels paisatges sobre els trànsits estètics contemporanis en relació al cos i l'esport i el gènere.

Paisatge 2 o sobre l'esport com a tecnologia de gènere.

Implica que s'ha partit de la idea de fer un paisatge del subjecte des de la subjecció. Un paisatge que neix d'un compartir mirades sobre uns ideals de masculinitat i feminitat, d'un cos simbòlic. Un cos entès com a paisatge que s'entén i s'explica partint de la idea de camp de batalla. Un cos més o menys vulnerable a les diferents coordenades genèriques que, des de la pràctica esportiva, s'imposen en cada moment i cada lloc determinat. Un cos que s'explora des de les tensions en la construcció d'Europa, un territori que es debat entre els totalitarismes i els règims democràtics. Un cos que també s'explora en la docència a partir de la projecció de pel·lícules i documentals, de material gràfic, literari i científic.

Paisatge 3 o sobre la propagació dels models de masculinitat i feminitat a través de les representacions estètiques i quin impacte tenen en nosaltres a dia d'avui i quins espais de transgressió i trencament han anat des-uniformitzant el paisatge partint d'una experiència investigadora i docent que parteix de les cartografies pedagògico-literàries com a mètode. És en aquest paisatge que abordem somerament algunes de les figures femenines de l'entorn feixista tot posant de rellevància l'amvibalència i contradiccions en els discursos i pràctiques de gènere tot possibilitant la subversió.

Paisatge 1 o sobre els imaginaris
possibles.

A fi d'explicitar com s'ha vist condicionat el meu pensament pedagògic en el procés articulador dels paisatges sobre els trànsits estètics contemporanis en relació al cos i l'esport i el gènere, m'ha semblat suggeridor articular aquest paisatge partint de l'estructura proposada per Jan Masschelein (2014). L'elecció d'aquesta proposta es basa principalment en l'assumpció que per respondre a la pregunta haurem de passar per repensar la nostra pròpia trajectòria formativa al llarg d'aquest procés de tesi, així com apuntar recol·locacions fruit de lectures, de troballes sorpressives, de sèries que prenen nou significat.

Així, i en primer lloc, una recerca és formativa perquè posa en qüestió a la pròpia investigadora (al seu pensament i al límits del mateix). És evident que al llarg d'aquest camí m'he hagut de qüestionar molts aspectes respecte què vol dir investigar des del cos i amb el cos, un cos en femení, situat en uns espai concret, en un temps determinat i que es planteja aspectes de la masculinitat i de la feminitat a partir de l'anàlisi històrica. No caure en judicis de valor esbiaixats alhora d'interpretar allò expressat per homes i dones que ja no hi són ha estat una constant preocupació al llarg de la meua trajectòria. Sobretot, he hagut de fer un esforç, ho reconec, alhora d'endinsar-em en el món de Leni Riefenstahl. De fet, recordo que amb el professor Vilanou, i davant la disjuntiva que se'ns presentava sobre el fet d'optar per posicionar-nos respecte si l'autora del *Triunf de la Voluntat* era una seguidora de les tesis del nazisme, la vam haver de resoldre. Com es desprèn de la coda final de l'article, vàrem optar per posicionar-nos, i és que des de la Pedagogia no podem separar l'ètica de l'estètica com sí ho va fer l'autora d'*Olympia*.

En segon lloc, una investigació és formativa perquè està dirigida no simplement a donar compte i raó de les realitats educatives, si no que ha de fer emergir les qüestions pedagògiques que hi ha darrere d'elles. En el cas que m'ocupa, l'estudi de les diferents educacions corporals en els períodes estudiats i a partir d'aquells discursos i pràctiques que s'han caracteritzat per voler sotmetre i controlar els cossos m'ha portat a plantejar quines són les característiques d'aquestes pedagogies del cos físic. Unes pedagogies que lluny de situar-les en els períodes totalitaris,

encara perduren en les nostres institucions educatives (diferències al marge). Penso, per exemple, en les escoles d'educació especial (tot i que de manera lenta, i no sense controvèrsies, aquestes escoles tenen la pretensió de convertir-se en centres de recursos pedagògics) a dia d'avui la idea d'escola inclusiva encara té un llarg camí per recórrer. Un altre exemple el tenim en les aules d'acollida, on els cossos dels educands, són separats en funció del seu lloc de procedència, no els estariem racialitzant?. Altres aspectes a plantejar-nos serien el sentit dels uniformes escolars, el costum d'ordenar constantment als alumnes en fileres, com si fos un acte d'inèrcia sense pensar quan és necessari i quan no ho és o fins i tot plantejar-nos què està passant al menjadors escolars quan a vegades s'obliga a l'infant a acabar-se el menjar. Rescatar aquelles pedagogies del cos simbòlic com la que es portava a terme a l'Escola del Mar, adaptar-les a els contextos actuals seria, doncs, una prèvia per impulsar una pedagogia estètico-corporal que promogui el descobriment del nostre entorn, la possibilitat d'autointerpretar-nos en relació a l'espai viscut i, finalment, ha de ser ell punt de partida de les nostres ideacions.

En darrer lloc, una recerca formativa tracta de desxifrar el món en la seva globalitat per tal de propiciar una percepció sobre aquesta realitat que no havia estat concebuda fins al moment. Una premissa força ambiciosa. Des de la nostra perspectiva és interessant apuntar la idea ja anunciada pels feminismes que postula per un subjecte que, a partir d'una contínua pràctica reiterada o *performance*, es desenvolupa en aquest gran escenari que és el món. És en aquesta fragilitat del poder ser, on es troben les oportunitats creatives i transformatives capaces de reconfigurar aquest horitzó normatiu i, per tant, els contorns de les nostres condicions de vida. Allunyades de l'ideal neoclàssic de la *Bildung* el que impera a dia d'avui i que ja es significa en la nostra recerca és el concepte de *Formung*. Un concepte que s'entén com a un continu procés de construcció i deconstrucció del subjecte individual i col·lectiu sense negar la possibilitat de fugues i divergències.

Sempre en construcció, els ideals de masculinitat i feminitat que tant en els règims totalitaris com democràtics estudiats encara no trenquen amb el binarisme sexual. S'observa com al mateix temps que es marquen unes fronteres per determinar desitjos i pràctiques per cadascun dels gèneres, en la pràctica esportiva, existeix sempre una certa ambivalència: reforça la normativa i genera cossos però també possibilita vies de subversió.

És a partir d'aquest sentir sobre el gènere com a mecanisme de subjecció i de subversió, que han emergit les següents qüestions: Què compta com a persona? Què compta com a gènere coherent? Què ens qualifica com a ciutadans? Qui puc arribar a ser en un món on els significats

i els límits del subjecte m'han estat establerts per endavant? O, en última instància, què, atès l'ordre contemporani de l'ésser, puc ésser?

És partint d'aquesta idea de paisatge que fusiona temporalitat, col·lectivitat i localització, però també pensament i sentiment que intento traslladar tot allò après en les diferents investigacions i projectes empresos a la docència universitària. Concretament explicaré breument algunes experiències d'ensenyament-aprenentatge de l'assignatura Pensament Pedagògic i Social del Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Una assignatura que aquest any 2023 l'he estructurada a partir de paisatges tal com queda reflectida en la següent imatge. S'observa com les diferents temàtiques tractades estan plantajades a través dels espais, del temps i des de la perspectiva de gènere:

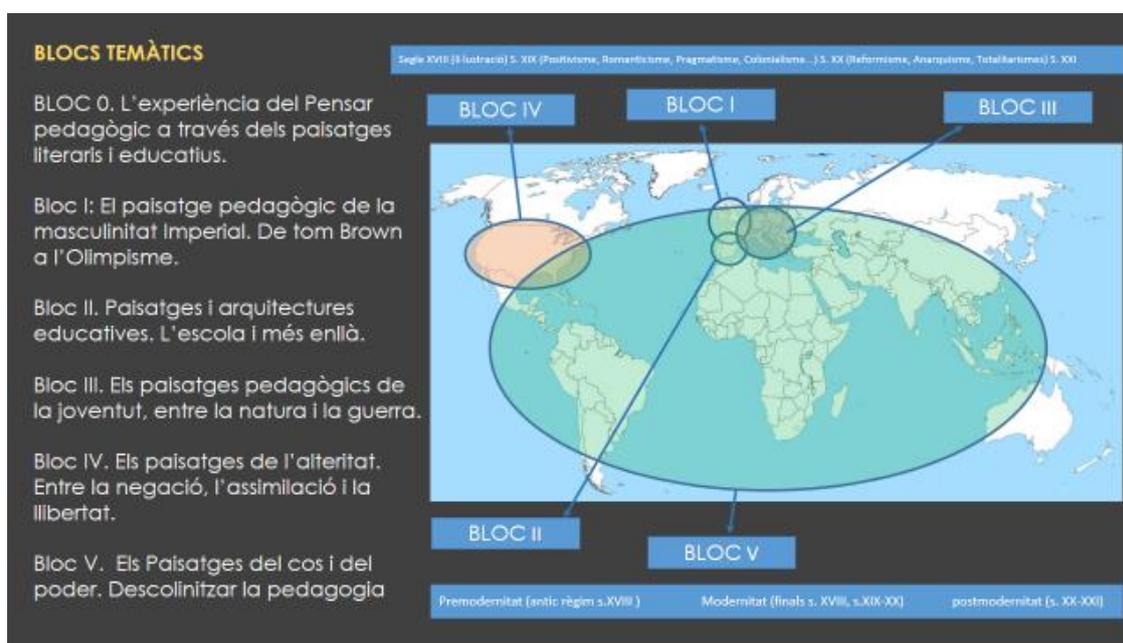


Figura 4: Blocs temàtics de l'assignatura Pensament Pedagògic, curs 23-24. Elaboració pròpia.

Perquè al llarg del meus anys de docència i també com a investigadora, lluny de cercar la veritat última de les coses, em conformo amb

ofrecer interpretaciones sugerentes, productivas para el filósofo, para el maestro, para el discípulo, formas de acción y de reflexión que puedan ser llevadas a la práctica mejorando de

algún modo una relación pedagógica profesor-alumno, obra-lector, interlocutor-interlocutor, abriendo la posibilidad de una experiencia rica y novedosa en educación (Fuentes, 2015, p. 32).

A partir d'aquesta cita es pot comprendre com un dels aspectes que més m'ha preocupat és que els alumnes siguin capaços d'anar configurant el seu propi pensament pedagògic. De tal manera que sempre busco els espais i els moments per tal que siguin els propis estudiants que posin de manifest la seva experiència del pensar, del veure, del llegir i del sentir. Un fet que implica posar en joc els coneixements curriculars, aturar-se i no tenir pressa i optar per una educació de la sensibilitat estètica. Parlo de la formació d'una sensibilitat crítica i intensa unida al desenvolupament d'una consciència d'allò que es percep, que porti a poder escollir, optar i discernir entre diferents propostes que ens arriben dels mitjans audiovisuals i des de l'àmbit literari i artístic (Collelldemont, 2008).

Per tant, i en primer lloc, cal ensenyar a mirar amb més deteniment, a concretar la mirada. Perquè com ens indica Feil:

La multiplicidad de imágenes que vemos significa que tarde o temprano dejamos de mirar. Las soportamos pasivamente y al final ya no vemos más, no percibimos cuando hace falta estar alerta, cuando es crucial mirar con más atención al contexto al cual se nos muestran las imágenes, el contexto que nos ayuda a dar significado al material (Grosvenor, 2020, p. 33).

Cal recordar que la imatge no és un artefacte purament visual o icònic, sinó que és una pràctica social material la que produeix una certa imatge i que la inscriu en un marc social particular, i que involucra creadors, receptors, productors i consumidors, posant en joc una sèrie de sabers i disposicions que excedeixen molt a la imatge en qüestió. Explicitar-ho i treballar-ho és un aspecte fonamental per educar la mirada. Implica ajudar a pensar en l'especificitat d'aquest llenguatge, en la construcció d'estereotips visuals, en les emocions que s'activen amb la imatge, en els sabers i els llenguatges que es convoquen en l'acte de veure.

Aprendre a mirar però també aprendre a escoltar, tal i com reclama l'Ian Grosvenor seguint a Kramer (2020, p.33) doncs és necessari assolir una certa experiència auditiva ja que és bàsica pel benestar de qualsevol àmbit i de qualsevol tipus de seguretat en allò que pensem i coneixem i allò que sentim que hem experimentat. Hauríem doncs, de prestar més atenció al paper de l'escolta per tal de comprendre. És aquí quan entren els documentals, però també altres produccions audiovisuals com les pel·lícules, sense deixar altres formes artístiques com ara bé la literatura, l'art i la fotografia a les classes per tal que es puguin produir experiències formatives.

De tot l'esmentat fins ara passo a relatar algunes de les respostes dels estudiants el grup T2 a les diverses propostes plantejades al llarg d'aquest semestre:

Apropar-nos a les *Public Schools* angleses del segle XIX, reflexionar sobre les reformes de Thomas Arnold a l'escola de Rugby, la pràctica esportiva, l'Olimpisme i deconstruir l'ideal de masculinitat imperial encarnat amb la figura del *gentleman* son algunes de les temàtiques que, com s'ha fet palès al llarg d'aquesta tesi, porto anys estudiant i també ensenyant.

Així que en el Bloc I titulat «El paisatge pedagògic de la masculinitat imperial. De Tom Brown a l'Olimpisme» vaig proposar la lectura d'alguns fragments dels capítols de la novel·la *Tom Brown's School Days* (1857) i el visionat de la pel·lícula *Chariots of fire* dirigida per Hugh Hudson i estrenada l'any 1981 que s'inspira en la història viscuda pels atletes britànics que competien als Jocs Olímpics de 1924 a París. A la pel·lícula predominen temes esportius, l'educació del *gentleman* a la universitat de Cambridge, aspectes culturals de l'època i també religiosos on es posa de manifest a partir d'un dels protagonismes la idea del *Christian Gentleman*, temes molts d'ells, abordats a classe.

Sota el títol «Evocacions cinematogràfiques. De la formació del *gentleman* a l'Olimpisme», pretenia que els alumnes poguessin portar a terme processos evocatius i projectius a partir de les imatges en moviment de la pel·lícula i d'allò treballat a classe. Doncs com bé esmenta l'historiador George Didi-Huberman per saber cal imaginar-se, i aquesta imaginació no és l'acte lliure d'associació sinó el de donar-se un temps de treball amb les imatges. Cal doncs actualitzar els punts de contacte entre la imatge i el coneixement, perquè no podem veure el que no sabem (Didi-Huberman, 2010).

El resultat van ser força interessants destaco aquí l'experiència d'un alumne, en podrien ser més, que va titular el seu treball «El Afeitado: Símbolo de Juventud. La sintetización del “gentleman” y los valores del olimpismo en un solo detalle». L'estudiant, a partir d'una mirada atenta i reflexiva, es centra en un petit detall de la pel·lícula com són els bigotis o les cares afaitades i construeix un relat interessantíssim sobre el tema plantejat, tot vinculant-lo amb el naixement de la joventut en el període d'entreguerres —un tema ja abordat a classe— i treballat pel Conrad Vilanou i la Isabel Vilafranca a l'article «La joventut en el context cultural d'entreguerres (1919-1939)». *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 2004.

És evident com des dels poders fàctics s'ha utilitzat tota una maquinària normalitzadora a partir de la propaganda de gènere. Al llarg d'aquest estudi s'ha posat de manifest com la via estètica ha servit per establir uns cànons de bellesa i comportaments diferenciats per cadascun dels gèneres, sense deixar gaire marge a la subversió. Tot i així, i malgrat en el nostre estudi no hem abordat amb profunditat aquells discursos dissidents, aquelles formes de vida que trencaven amb una idea tancada del ser home o dona, el casos de Pilar Primo de Rivera o Leni Riefenstahl, serien un d'aquest exemples. Val a dir que en el cas d'aquestes dues dones, es dona la paradoxa que treballaven per un règim totalitari, amb un discurs excloent que malgrat tot les va incloure.

Les normes de gènere també s'expliciten per via estètica a través de la literatura. Per aquesta raó, crear un paisatge pedagògic-literari va ser una activitat que vam realitzar al llarg de tot el semestre a l'assignatura de Pensament Pedagògic. Un treball basat en el mètode cartogràfic realitzat en petits grups a partir de la novel·la de formació *Una Educació* de Tara Westover publicat el 2018. Es tracta d'un relat autobiogràfic que s'emmarca en el context actual i es situa als Estats Units, concretament a Idaho, en el marc d'una família mormona de caire fonamentalista. Una novel·la on es posen en joc les normes i coaccions sobre el significat de ser dona, i com la protagonista es fa i es desfà per a trobar-se, per a nombrar-se.

Treballar amb cartografies, implica un repte teòric i pràctic que passa per donar importància al treball visual (Grosvenor, 2021). Com esmenta Karl Schlögel en el seu llibre *En el espacio leemos el tiempo* (2014) aquest treball comporta la construcció de mapes, magnífics dispositius on és possible copsar la simultaneïtat en un cop d'ull. De la mateixa manera, el fer d'una novel·la una cartografia portarà a activar processos creatius basats en la juxtaposició de materials visuals i literaris, un repte que considero que ajuda a aquella màxima que sempre ens recorda en Conrad Vilanou, que no és altra que per a ser un bon pedagog o pedagoga una ha de dominar llengües i llenguatges —el llenguatge visual, el literari o el cartogràfic en són uns d'ells—. Per aquesta raó vaig demanar als alumnes que realitzessin diferents cartografies (mínim tres), la única obligatòria va ser la dels aprenentatges de la Tara, la resta ho havien de decidir ells.

És així com s'inicià un procés col·lectiu per arribar a la construcció dels diferents mapes. Un procés que passava per una fase prèvia d'abstracció i anàlisi de la novel·la a partir d'un repositori

estètic, en el nostre cas ho vam fer a partir d'un Excel. Un llenç que es va configurar des d'una òptica espacial i pedagògica. Perquè l'espai és un element decisiu en la invenció literària que deixa empremtes als textos, a les trames, als sistemes d'expectatives (Moretti, 2001). És més, tal i com argumenta Giddens (1980), les persones fem la nostra geografia i també la nostra pròpia història. És a dir, les configuracions espacials de la vida social i les plasmacions literàries són una qüestió d'importància fonamental per a la teoria pedagògica, tant com ho són les dimensions de la temporalitat.

Partint d'aquesta estructura (Excel) va ser possible trobar patrons, escollir i combinar els diferents elements del context, personatges, moments del relat, etc. Aquest procés, que parteix d'un joc d'associacions i impressions, ha permès que noves connexions s'hagin anat teixint, conceptes emergint en un fluir de sentit. Un procés connectiu i col·lectiu entre imatges i narratives. Un procés que ha posat sobre la taula conceptes com Pedagogia de la Violència on es destaquen els diferents mecanismes de violència (física, psicològica, verbal) que rep la Tara en el seu esdevenir dona. Conceptes com Pedagogia de la Masculinitat on es posen de rellevància els canons d'un ideal de masculinitat totalitari, conceptes que han emergit de l'obra literària. Una obra de l'avui però que ens ajuden a entendre l'ahir.

Les cartografies pedagògico-literàries se'ns presenten, doncs, com un procés metateòric, creatiu, receptiu i propositiu. Un experiment metodològic que ens permet sortir del melic de la disjuntiva dual. Del binarisme cos-ment i del binarisme d'un pensament pedagògic que encara declara una gran divisió entre l'era de la literatura i l'era de la visualitat (Mitchell, 2002). La cartografia pedagògico-literària com a imatge de partida que articula una pedagogia sensible, que invoca a treballar amb el cos i des del cos, que requereix un entrenament visual i ahora romandre a l'escolta d'aquells discursos, conceptes i narratives de tot univers novel·lat. Una cartografia que s'acosta a la novel·la com una història, una instrucció, un ensenyament, un saber (Kristeva, 1974) que es pot dibuixar, narrar a partir d'altres llenguatges i sensibilitats.

Per formar-se, una ha de ser capaç d'explicar-se, i és per aquesta raó que m'interessa especialment que els i les alumnes siguin capaços d'expressar la seva experiència formativa, que emergeixi aquella paraula viva que doni compte i raó als propis processos d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, i en el marc del treball grupal sobre El paisatge Pedagògic de la Tara Westover els hi vaig demanar que realitzessin un assaig individual que portava com a títol orientatiu «Què vol dir per a mi pensar pedagògicament?». La intenció era que possessin sobre el paper què ha representat el procés de la realització de les cartografies literàries a partir de la

novel·la esmentada així com, i de manera més global, el viatge emprès de manera col·lectiva a través dels diferents paisatges treballats al llarg de l'assignatura. La resposta dels estudiants ha estat realment motivadora a seguir per aquest camí.

7. Referències bibliogràfiques

7. Referències bibliogràfiques

Adorno, T. (1971). *Teoría Estética*. Taurus.

Almeida, A. (2003). Les " Public Schools" i la reforma educativa de Thomas Arnold (1828-1842). *Temps d'Educació*, 305-329.

Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes* (Vol. 3). Ediciones Akal.

Blanchard, K., i Cheska, A. T. (1986). *Antropología del deporte*. Edicions Bellaterra.

Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Butler, J. (2015). *Cuerpos que todavía importan*. Conferència UNTREF. <https://www.untref.edu.ar/mundountref/conferencia-de-judith-butler-en-la-untref-cuerpos-que-todavia-importan>

Cannetti, E. (1989). *La lengua absuelta*. Alianza Editorial.

Cercós, R. (2007). Les pedagogies de la masculinitat. Thomas Arnold i el 'Muscular Christianity'. *Temps d'Educació*, 33, (281-290).

Cercós, R. i Rivas, K. (2018). La filosofía ética de Judith Butler y la formación del sujeto crítico (Alteridad, Poder y Performance). A Buixarrais, M.R. i Vilafranca, I. *Una mirada femenina de la educación moral* (pp.220-236). Desclé.

Cercós, R., i Rivas, K. (2011). La mujer, entre el puritanismo victoriano y la modernidad Deportiva. Su incidència en la Cataluña Novecentista. A Hernández Díaz, J. M. *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)* (pp. 333-344). Hergar Ediciones Antema

Cercós, R. (2012). El crepuscle d'Ofèlia i la New Woman. La corporalitat femenina a la llum de la Scientia sexualis i la modernitat esportiva victoriana. A Vilanou, C. i Planella, J. (coords). *Cos, esport i pedagogia. Històries i discursos* (pp.224-240). Editorial UOC

Cercós, R., i Vilanou, C. (2022). Self-education and Resilience: The Case of Agota Kristof (In an illiterate world we are always illiterate). *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(1 (21), 35-49.

Cercós, R., i Collelldemont, E. (en previsió 2024). Paisatges excelars: tot cercant estructures que obrin pensaments. A Rivas, K. I Sánchez, F. *Elogis de la pedagogia*. UB publicacions.

Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Editorial Gedisa.

Collelldemont, E. (2008). Retos y dificultades de educar la sensibilidad ante los medios audiovisuales y literarios. *Estudios sobre educación: ESE*. 14 (14), 45–61.

Collelldemont, E., & Cercós, R. (2018). Ordenaciones sintéticas: cronología y relaciones conceptuales. A Soler, J., Collelldemont, E., *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas*. Horsori Editorial.

Collelldemont, E., Padros, N., i Cercós, R. (2021). Images That Portray, Challenge, and Refuse: Visual Content and Education in Francoist Spain, 1939–1975. A Allender et al. *Appearances Matter. The visual in educational history*. Walter de Gruyter, 63-86.

Collelldemont, E., i Cercós, R. (2022). The representation of the male body as a propagation device of an ideal. *Contrapontos*, 22(1), 82-96.

Coubertin, P. (1972). *Pédagogie sportive: Histoire, Technique, Action Morale Et Sociale Des Exercices Sportifs*. Vrin.

Corbin, A., Courtine, J.J., i Vigarello, G.(2005). *Historia del cuerpo*. Taurus.

De Certeau, M. (2002). *Historia y psicoanàlisis*. Departamento de Historia/Universitat Iberoamericana

- Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen: pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Cendeac.
- D'Ors, E.D. (1990) Glosari (Selecció), ed. *Josep Murgades*, Edicions, 62.
- Duch, Ll. i Mèlich, J.C. (2003). *Escenaris de la corporeïtat*. Publicacions Abadia de Montserrat.
- Fuentes, F. (2015). *Una educación filosófica: arte de vivir, experiencia y educación*. Comunidad de Madrid [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*, Ediciones Sígueme.
- Grosvenor, I. (2021). Engaging with 'the act of looking back, (and) seeing with fresh eyes': the colonial experience and pedagogies of display. *A Liber Amicorum Marc Depaepe*. Palgrave.
- Grosvenor, I. (2020). No hay poder sin control de la imagen: 'En la escuela aprendemos a leer, però no aprendemos a ver'. A Collelldemont, E., Vilanou, C. (coords.) *Totalitarismos europeos, propaganda y educación : una historia visual desde los NO-DO* (pp. 21-35). Ediciones Trea.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres*. (Vol. 28). Universitat de València.
- Harding, S. (2002). «¿Existe un método feminista?». A Bartra, E. (Comp.). *Debates entorno a una metodología feminista*. 2, 9-34. Ed. UNAM
- Hitler, A. (1971). *Mein Kampf. Mi Lucha*. Petronio.
- Hooks, B. (1998). Men: Comrades in struggle. *Feminism and men* (pp. 265-279). New York University.
- Hughes, T. (1923) *Tomás Brown en la escuela*. Calpe.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. Lumen.
- Kristof, A. (2015) *La analfabeta. Relato autobiográfico*. Alpha Decay.
- Marqués de Lozoya. (1938). *Segovia, escenario real*. El Adelantado, 2.
- Masschelein, J., i Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mason, P. (1982) *The English Gentleman: the raise and the fall of an ideal*. André Deutsch.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Península.

- Mitchell, W.J.T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*. 1(2), 165-181.
- Moretti, F. (2001). *Atlas de la novela europea (1800-1900)*. Trama Editorial.
- Moreu, A.C. (2003). Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1847-1945): dels Wandervögel (aus errants) a la Hitlerjugend (Joventut Hitleriana). *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 6, 36-43.
- Mosse, G.L (2000). *La imagen del hombre. La creación de la moderna masculinidad*. Talasa.
- Negro, D. (2008). *El mito del Hombre Nuevo (II)*. Ediciones Encuentro
- Ngugi wa Thiong'O , T. (2017). *Descolonitzar la ment*. Raig Verd editorial.
- Noblet, B. (2021). *Virilidad Nacional. Modelos y valores masculinos en los manuales de historia (1931-1982)*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Olivé, E. (2010). La Crisi moderna de la bellesa: a propòsit d'Olímpia. *Col·loquis de Vic*, 107-112.
- Ortega, A. (1952). El deporte, símbolo Paulino de la paz. *Helmantica: Revista de filología clásica y hebrea*, 3(9), 127-133.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa: sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili.
- Planella, J. (2019). *Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Pelinka, A.; Thurner, E., (Eds.). (1998). *Women in Austria*. Transaction Publishers Transaction Publishers.
- Prats, P., Collellemont, i E., Carrillo, I. (2020). El rol de la mujer en el Franquismo una mirada del ideario de la Sección Femenina a través de la propaganda en los NO-DO. A Crusells, M. i de las Heras, B. *Historia y cine: el primer franquismo 1939-1945. Vol. 1*, (pp. 316-339). Universitat de Barcelona.
- Real, N. (2009). *Dona i esport a la Catalunya dels anys trenta*. Consell Català de l'Esport.
- Ricoeur, P. (2015). *Historia y verdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 189-207.

Riefenstahl, L. (1991) *Memorias*. Lumen.

Roth, J. (1985). *La marcha de Radestzky*. Proa.

Sentamans, T. (2008). Dimes y directes». Condicionantes textuales de la fotografía de lamujer deportista española en la prensa gráfica (1923-1936). *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, 3, 156-170. Universitat de València.

Schlögel, K. (2014) *En el espacio leemos el tiempo. Sobre Historia de la civilización y Geopolítica*. Siruela.

Scott, J. (1990). *El género, una categoría útil para el análisis histórico*. Ed. Alfons el Magnànim.

Turró, G., i Vilanou, C. (2012). Berlín 1936: entre la belleza atlética y la barbarie ideológica. A. C. Moreu, H. Salinas (coords). *Configuraciones éticas /Semianri Iduna* (pp. 127-146). Universitat de Barcelona.

Vilanou, C. (2006). Olimpisme i Pedagogia. A Pujadas, X. (Coord.) *Catalunya i l'olimpisme: esport, identitat i jocs olímpics (1896-2006)* (pp. 137-152). Comité Olímpic de Catalunya (COC).

Westover, T. (2018). *Una educació. Memòries*. Més llibres.

Woolf, V. (2008). *Una habitación pròpia*. Seix Barral.

Zweig, S. (2001). *El món d'ahir: memòries d'un europeu*. Quaderns Crema.