



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Pedraz, Miguel Vicente

El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad

Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII, 2012, pp. 89-109

Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173525520002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISIONES

El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad*

The technical discourse of the Physical Education or the glass ceiling. Outline of a discussion on the disciplinary code of the Physical Education and its precarious legitimacy

Discurso técnico de Educação Física ou o teto de cristal. Esboço de um debate sobre o código disciplinar da Educação Física e sua precária legitimidade

Miguel Vicente Pedraz

Universidad de León. Telf.: 987293021. Correo electrónico: mvicp@unileon.es

RESUMEN

¿Bajo qué principios ideológicos opera la educación física? ¿Qué funciones cumplen? ¿Cómo se produce la selección de los contenidos? ¿Son útiles y valiosos los aprendizajes corporales para todos los alumnos? Estas y otras cuestiones constituyen el marco sobre el que se propone un debate en torno al estatus de la educación física y su precaria legitimidad en el sistema escolar. Tomando en consideración la tradición crítica, el propósito es descubrir algunas de las contradicciones epistemológicas que el discurso técnico debe soportar para contener su sentido dentro del contexto en el que obtiene su legitimidad. Para traspasar la frontera del sentido común en el que está instalada dicha legitimidad, el autor acude, como estrategia dialéctica, a la ironía y al cuento irreverente.

Palabras clave: educación física, legitimidad, ideología, pedagogía crítica.

ABSTRACT

What are the ideological principles of the physical education? What are their roles? How does the selection of contents happen? Is physical education is useful and valuable for all students? These and other questions provide the framework to propose a debate on the status of physical education and their precarious legitimacy in the school system. Considering the critical tradition, the goal is to discover some of the epistemological contradictions that must withstand the technical talk to contain their meaning within the context in which it obtains its legitimacy. To cross the border of this common sense of legitimacy the author uses, as a dialectic strategy, irony and the irreverent story.

Key words: physical education, legitimacy, ideology, critical pedagogy

RESUMO

A Educação Física se realiza de acordo com quais princípios ideológicos? Quais funções ela cumpre? Como é feita a seleção de conteúdos? Eles são úteis e valiosos às aprendizagens corporais de todos os estudantes? Estas e outras questões constituem o marco sobre o qual propõe-se um debate referente ao status da Educação Física e sua precária legitimidade no sistema escolar. Considerando-se a tradição crítica, descobrem-se algumas das contradições epistemológicas que o discurso técnico precisa conter a fim de manter seu sentido dentro do contexto onde sua legitimidade se mantém. Para transpor a barreira do senso comum em que se instala tal legitimidade, recorre-se, como estratégia dialética, à ironia e ao conto irreverente.

Palavras chave: ensino de Educação Física, corporeidade e educação, América Latina.

* Este artículo fue solicitado por la *Revista Estudios Pedagógicos* en diciembre del 2011 en el contexto del proyecto de Investigación FONDECYT (Fondo de Investigación Científica y Tecnológica) N° 11110016, titulado "Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial". El artículo fue aceptado en junio de 2012.

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier trabajo teórico que aborde cuestiones relativas a los problemas curriculares de la educación física escolar, pese al gran abultamiento de la literatura didáctica de la disciplina en las últimas décadas, no pasa, ni probablemente pasará nunca, de ser un trabajo “menor” dentro del conjunto de la producción pedagógica. La razón de este déficit valorativo tiene que ver, no hay duda, con el escaso prestigio de la asignatura como materia educativa, lo que es especialmente notorio cuando se compara con aquellas disciplinas escolares de *alto estatus* –según la adjetivación que utilizaba Apple (1986: 54) para identificar las asignaturas que proporcionan conocimiento técnico específico tales como las matemáticas, las ciencias naturales o, en menor medida, las lenguas, la historia, etc.–. Tales disciplinas, además de estar organizadas según estructuras temáticas cuya tipificación es casi universal, están concebidas como materias preparatorias para la universidad o para responder a los intereses del mercado y, en consecuencia, a menudo, se interpretan en clave de inversión económica.

Frente a ellas, las disciplinas cuyo reconocimiento curricular viene dado por el supuesto valor formativo que proporcionan las experiencias y habilidades estéticas o corporales –por ejemplo, la educación física–, han mantenido un difícil equilibrio curricular que se ve sacudido en cada reforma educativa, especialmente cuando estas son consecuencia de recortes económicos; pero también cuando entran en vigor modelos pedagógicos que priman los resultados académicos en términos de acopio de saberes técnicos explotables. Este es el caso de la enseñanza por competencias que ha irrumpido en la mayoría de los países de la Comunidad Europea y en buena parte de los países latinoamericanos, cuyos patrones tecnocráticos de eficiencia entienden el aprendizaje como un subproducto mensurable, susceptible de ser clasificado en todo momento, de acuerdo con una serie jerarquizada de ítems cada vez más estandarizados (Vicente, 2011: 167).

La educación física en particular, cuyos contenidos han estado históricamente poco estructurados y cuyos objetivos son comparativamente más inespecíficos y mudables –y, sobre todo, menos universales– que los de la mayoría de las disciplinas curriculares, se ha visto a este respecto permanentemente acuciada por la necesidad de justificar su pertinencia en el espacio escolar; un espacio no siempre receptivo a aquellos contenidos cuyos réditos educativos no resultan evidentes en términos de adquisición de habilidades de reconocido valor. Aunque en el caso de la educación física sí que han sido históricamente relevantes los réditos en términos de control moral, descompresión mental, recuperación de la fuerza de trabajo intelectual, prevención higiénico-sanitaria, etc. (Vicente, 2001, 2005), lo que, tal vez, haya sido la principal baza de su pervivencia en el sistema escolar.

Con unas condiciones tales, no resulta extraño el enorme desarrollo que han experimentado los discursos destinados a justificar y transformar la disciplina (sus contenidos, sus procedimientos metodológicos, sus objetivos, etc.) en lo que yo calificaría como una espiral generatriz de discurso –y también de aplicaciones prácticas– que han hecho de la educación física una de las materias escolares con mayor nivel de productividad teórico-práctica. A esta alta productividad concurre la inquietud de una gran parte de los profesores de educación física los cuales, mostrando un alto compromiso intelectual y profesional, se han involucrado en la tarea siempre compleja de investigar y de compartir sus reflexiones e iniciativas pedagógicas; algo que, no obstante, no ha logrado generar un

consenso social efectivo en torno a sus valores pedagógicos ni, consecuentemente, una elevación del estatus que garantice su pervivencia como disciplina escolar.

Es preciso señalar, por otro lado, que una buena parte de la investigación teórico-práctica del área lleva varias décadas apelando al cambio e, incluso, muchas propuestas derivadas de dicha investigación se presentan como alternativas pedagógicas a lo establecido. Desde luego, tales iniciativas deben interpretarse como la expresión de cierta disconformidad con los contenidos, los objetivos, los métodos, etc. de lo que podríamos denominar –genéricamente– la educación física escolar tradicional. Sin embargo, no es seguro que en el intento de dotar a la disciplina de nuevos contenidos, nuevos objetivos y métodos, por encomiable y generoso que sea el esfuerzo, esté implícita, al menos, una duda razonable en torno a la validez de las estructuras de la de la disciplina y su filosofía, más allá de que se prefieran unos u otros métodos, unos u otros contenidos, de cuantos contemplan como posibles los currículos oficiales. Nos llama la atención –y es de alguna manera el acicate para las reflexiones que aquí exponemos– cómo unas estructuras y una filosofía tan abultada en torno a las propiedades y los atributos de la educación física, a la vez que un desarrollo didáctico tan extenso, haya generado tan escaso valor como el que, de hecho, le siguen reconociendo los distintos agentes sociales, obligando a una permanente revisión de sus justificaciones y a una continua acomodación de sus credenciales pedagógicas a las demandas sociales coyunturales más pujantes; demandas sociales en torno al cuerpo que parecen tan efímeras e inestables como la propia moda. Ora un acercamiento a los discursos de la forma, ora una aproximación a los postulados psicologicistas del desarrollo, ora un guiño a las premisas humanistas de la experiencia –antes tutelados por la medicina que por las ciencias de la educación–, el tránsito por los distintos nichos en los que la educación física ha tratado de asegurar su legitimidad, no parecen haber dado los esperados frutos.

En ese contexto, cabe preguntarse si verdaderamente los discursos que se han desarrollado en las últimas décadas han contribuido a un desarrollo sustantivo de la educación física escolar o, por el contrario, bajo la apariencia de la renovación y el cambio –al amparo de la ilusión de progreso que proporciona la racionalización de los recursos técnicos–, sólo están apuntalando los dispositivos ideológicos de una disciplina cuyo bagaje instructivo sigue siendo, en su mayor parte, prescindible.

A modo de hipótesis, el planteamiento que aquí defendemos es que, a pesar del gran incremento de prácticas y de actividades, así como de justificaciones pedagógicas, a pesar de la racionalización del discurso técnico, el bagaje instructivo de la educación física escolar sigue siendo muy restringido, muy selectivo y, sobre todo, sigue siendo arbitrario porque los aprendizajes que propone son muy tangenciales a las necesidades y expectativas de la mayor parte de los alumnos. En general, presenta una muy escasa pertinencia formativa con relación a las grandes propuestas y proyectos de la pedagogía –sobre todo de la pedagogía crítica– aplicados a la educación corporal: 1) es muy poco pertinente, cuando no contrario, con relación a las propuestas de formación crítica y deliberativa sobre los usos del propio cuerpo (lejos los dictados del mercado de las prácticas físicas de la forma); 2) es escasamente significativo con relación a un proyecto de sociedad igualitaria respecto de la cultura corporal y, a la vez, respetuosa con la diversidad de usos y representaciones corporales en términos de género, etnia y cultura; 3) es muy restrictiva –y por lo tanto arbitraria– con relación a un proyecto pedagógico orientado a la provisión de recursos corporales (técnicos, emocionales, de comprensión,

etc.), atento a los requerimientos de participación social; particularmente, se muestra muy poco atenta a las condiciones de vida física que impone la clase social –sea esta cual sea– en favor de las exigencias de práctica lúdico-deportivas de las clases acomodadas.

Pero más allá de este planteamiento, que en definitiva sólo expresa la posición teórica de quien lo suscribe, parece necesario abrir un debate profundo sobre la cuestión; un debate que traspase los límites del discurso técnico –la discusión sobre los recursos y la organización metodológica– cuyas expectativas de corto alcance tienden a naturalizar los postulados más afianzados de la cultura profesional de la educación física y a legitimar el estado de cosas. A este respecto, dicho debate no debe eludir analizar el armazón ideológico sobre el que se sustenta la disciplina y los valores que esta representa. Tomando distancia respecto de los discursos bienpensantes, pero a menudo vacíos, que hablan del desarrollo integral, la socialización, la formación del carácter, la autonomía personal, etc. se hace necesario un acercamiento a los códigos disciplinares de la educación física mediante un análisis de largo alcance –tal vez genealógico– que permita comprender las estructuras simbólicas y materiales, los dispositivos tanto teóricos como prácticos que le dan forma curricular. También, por qué no, lejos del pragmatismo economicista que sirve a los intereses del mercado (por ejemplo, los de venta del cuerpo en forma), es imprescindible problematizar el sentido práctico de las enseñanzas que dispensa la educación física escolar; el sentido práctico que dichas enseñanzas tienen para todos y cada uno de los escolares: el que tiene o no tiene y el que debería tener de acuerdo con un proyecto pedagógico no sólo formalmente democrático, sino ideológicamente plural y equitativo, es decir, para las mayorías y para las minorías, para la burguesía deportiva que (ya) hizo de su cuerpo un lugar de ocio y, sobre todo, para quienes su cuerpo es (aún) la pesada carga que han de mantener –y que les mantiene– a contrapelo de la cultura física dominante.

Nuestro propósito, en este sentido, es contribuir a la apertura de ese debate poniendo de relieve algunas de las cuestiones cuyo análisis ha sido sustituido por un conjunto de creencias, las cuales, siendo más bien propias del sentido común, operan como verdades indiscutibles y convierten en verdadero lo que sólo es hegemónico. Dichas creencias, en la medida en que consiguen otorgar verosimilitud al código disciplinar –especialmente al código técnico– de la educación física, le confieren cierta legitimidad que a la postre actúa como techo de cristal ante las tensiones de cambio de la materia: por un lado, dicha legitimidad no pasa de ser una precaria e inestable justificación de un proyecto pedagógico que socialmente sigue siendo muy poco valioso pero, a la vez, por otro, el nivel de estatus alcanzado –y la conveniencia conservadora de dejar las cosas como están– actúa de freno ante cualquier intento de revisión, ante cualquier propuesta de transformación profunda de la disciplina.

2. LA HISTORICIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUCTIVISMO VS. SUSTANCIALISMO

Hay un proverbio, seguramente chino, que dice que lo último que descubrirían los peces es el agua. Algo parecido debe de ocurrir en el campo de la educación física con algunas de las categorías teórico-prácticas que han ido conformando su estructura y su lógica disciplinar; especialmente, con ciertos dispositivos ideológicos y políticos, sin los

cuales –lo mismo que los peces se arrastrarían en el fango sin su líquido elemento– la educación física escolar sería algo muy distinto de lo que es o, incluso, no sería.

Puesto que los contenidos en los que se materializa el currículum de la educación física son el resultado de una selección-extracción-modificación de las prácticas corporales de la actividad cotidiana –una tematización y esquematización de las prácticas, cuando no una invención–, es evidente que la actividad típica de las clases de educación física es bastante diferente de dicha actividad cotidiana, como diferentes son también los mecanismos por los que se adquiere el conocimiento dentro de la escuela o fuera de ella. Sin embargo, cierta concepción mecanicista de la educación física la presenta como un mero agente de transmisión de técnicas corporales y de desarrollo de capacidades para que cada nueva generación pueda ejecutarlas focalizando la atención en cómo usar los recursos didácticos disponibles para optimizar el resultado de la intervención educativa; especialmente, para optimizar la conducta evaluable de acuerdo con estándares establecidos de antemano. La consecuencia más inmediata es el vaciado de significado (cultural y político) de las prácticas, las cuales, reinterpretadas como “cosas” neutras, escapan al análisis de la ideología y de las relaciones de poder que subyacen bajo todo acto educativo; permiten eludir la consideración de la disciplina como la práctica política que también es. A este respecto, aunque quedan muy pocas dudas acerca de cómo se construye el conocimiento escolar –la disciplinarización de los saberes que la escuela crea, organiza y distribuye en su quehacer cotidiano–, en el campo específico de la educación física, las categorías que configuran su armazón curricular siguen siendo muy poco visibles, por lo que, aun estando ahí, determinando qué debe y qué no debe ser un contenido de enseñanza, se muestran muy resistentes al análisis del valor social de cada práctica. Especialmente, se muestran resistentes a ser reconocidas como problema, razón por la que suelen quedar descartadas en tanto que cuestión pedagógica relevante ante las tensiones de transformación de la disciplina.

Una de estas categorías es la historicidad de la materia y, derivado de ello, el carácter contingente de sus prácticas. La ausencia de análisis en este terreno arroja la consideración generalizada de que la educación física es el resultado de una especie de “proyecto natural”. Un proyecto que habría emanado de unas necesidades objetivas, naturales, sustanciales y, por lo demás, preexistentes de educación del cuerpo, las cuales explicarían su temprana aparición como acontecimiento antropológico y, asimismo, las sucesivas modalidades históricas de la educación física como eventuales ajustes a las distintas circunstancias culturales. Se trata de una consideración que se adhiere a la evolutividad de la disciplina –incluso enfatiza esta condición–, sin embargo, concibe el proceso de su desarrollo a través de la historia de manera lineal, unidireccional y finalista, bajo la creencia positivista de la permanencia (sustantiva) del cuerpo y la confianza en el desarrollo infinito de las instituciones. A este respecto, el relato histórico de la educación física convencional traspone a épocas pretéritas y a civilizaciones clásicas escenas típicas de la educación física actual y viceversa, con lo que, además de afirmar su universalidad, provee a la disciplina de una procedencia prestigiosa que le confiere valor como forma de intervención pedagógica.

Esta concepción puede ser calificada, a grandes rasgos, como creencia sustancialista, la cual, desde nuestro punto de vista, soporta la legitimidad de la educación física tradicional sobre un banal discurso técnico. El sustancialismo –en el fondo una modalidad de realismo ingenuo–, se define por el hecho de considerar que tras las palabras que

empleamos existen realidades perfectamente definidas, cosas tangibles, sustancias atemporales e independientes de la conciencia del sujeto. En la práctica, se abre paso como una corriente antihistórica en la medida en que da carta de naturaleza “natural” a todo lo nombrado –y, se diría, que sólo a lo nombrado–, donde el lenguaje cumpliría el papel de fedatario de una realidad que, con matices, tiende a ser considerada como “dada” y necesaria. Lo que aquí nos interesa destacar es que se trata de una concepción de corte funcionalista según la cual las realidades –también las sociales– estarían sometidas a un ajuste orgánico cuyo funcionamiento quedaría asegurado por una especie de relación solidaria entre los distintos elementos que la componen (conceptos, saberes, creencias, representaciones, cosas, sujetos, grupos de sujetos, instituciones, etc.), los cuales parecen orientados, según cierto sentido finalista y determinista, al equilibrio del propio sistema: la realidad tiende a ser lo que “es” y viceversa, es decir, lo que “tiende a ser”.

Pues bien, una percepción sustancialista de la realidad, y con ella las concepciones sociales de carácter sistémico y funcionalista (tan presentes en el panorama del pensamiento más conservador), ofrecen un plácido acomodo a la concepción instrumental y tecnológica de la educación por cuanto induce a ver en cada contenido, en cada método, en cada objetivo, etc., de cuantos están establecidos, un ingrediente educativo consustancial –necesario–, evolucionado de otro anterior menos desarrollado. La educación física y todo lo que curricularmente la configura (las estructuras pedagógicas, arquitectónicas y organizativas, la jerarquía de conocimientos a enseñar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación-calificación-clasificación de los alumnos, los comportamientos esperados, los modelos de actividad y de orden, las categorías de saber, de saber hacer, etc.), se considera, entonces, congruentes con ese “proyecto natural” emanado de unas necesidades objetivas, sustanciales y, por lo demás, preexistentes de educación del cuerpo.

Popkewitz (2003: 147), problematizando la producción de razón y de poder en relación a las tradiciones intelectuales de la historia del currículum, ejemplifica muy bien esta idea cuando plantea que, en este campo, el pensamiento clásico ha funcionado “como una fantasía de orígenes, en la que tenía su lugar todo lo que está en el presente, como una mesa bien puesta”. Una fantasía de orígenes en la que incurren a menudo las justificaciones de la educación física, amparando cierta clase de discurso técnico. Sobre todo, esto se visualiza en el discurso didáctico, en cuya verosimilitud encuentra la educación física buena parte de su justificación pedagógica: en virtud de la relación solidaria y armónica de todo sistema, la educación física como institución, pese a no estar exenta de desequilibrios, tendería a la “normalización” o permanente reequilibrio, con lo que su proceso de transformación histórica se entiende como una evolución funcional en sentido estricto; como una paulatina equilibración “natural” de los medios y de los fines educativos del cuerpo a lo largo del tiempo. Bajo esta perspectiva, las distintas modalidades o versiones que, en cada cultura, en cada civilización o en cada momento histórico hayan podido tener lugar, no serían sino simples adaptaciones al contexto –o la mera modernización de prácticas– de algo que en el fondo, en su esencia, tendría la misma sustancia y habría estado ya presente –prefigurado– en el pasado remoto. Por lo que se refiere a la educación física contemporánea, el alto grado de racionalidad –supuestamente avalado por las disciplinas científicas que la asisten– bastaría para certificar su pertinencia pedagógica entendiéndose que sería la versión mejor ajustada a las exigencias sociales actuales de acuerdo con los medios técnicos disponibles.

Contra el sustancialismo, Norbert Elias propone utilizar las armas de la historia. Con la demostración de la relativamente tardía aparición de entidades como nuestra imagen del hombre, nuestras concepciones familiares e, incluso, las nociones de sociedad o individuo, tiempo, cuerpo, etc., –todas ellas elaboradas sobre una problemática típicamente occidental y moderna–, no sólo pone de relieve el carácter contingente de la realidad sino que, sobre todo, nos advierte de las trampas que la historiografía de corte evolucionista puede tendernos: sobre todo, la cosmovisión finalista de la civilización. En este sentido, para él, el devenir histórico se origina en múltiples proyectos, pero sin proyecto, y se dirige a múltiples finalidades, pero sin finalidad: “Nacido de planes, pero no planeado; movido por fines, pero sin un fin” (Elias, 1990: 84). Desde esta perspectiva, la realidad social y las instituciones se conciben, no como precipitados *cuasinaturales*, sino como un conjunto de producciones genuinas de una cierta cultura y de un cierto tiempo, aunque, evidentemente, como resultado de previas construcciones históricas. A diferencia del determinismo sustancialista, la perspectiva constructivista pone el énfasis en las acciones de los actores concretos en situaciones concretas, de modo que la pluralidad de intenciones, de significados, de formas de apropiación de las preconstrucciones pasadas, etc., da lugar a un entreveramiento de relaciones asimétricas que, al no surgir necesariamente de una voluntad clara, ni de una naturaleza dada, tiende a escapar al control de los diferentes actores implicados (y de la propia historia). Lo que ello implica, a diferencia de los modelos sistémicos y funcionalistas, es que el significado de la realidad social y de cada una de sus instituciones no descansa en las nociones de cohesión, integridad o unidad funcional, etc., –lo que le impone soportar y dominar algunas contradicciones epistemológicas–, sino en la noción de legitimidad; ya no se puede hablar de una armonía orgánica ni de una totalidad sistémica *a priori* en el seno de las instituciones, sino de un trabajo simbólico a través de cuyas luchas adquieren una cierta coherencia discursiva. Y esto impone reconocer una relación de poder.

El constructivismo autoriza a pensar la educación física escolar como una configuración contingente, incluso como algo fortuito, fruto de condiciones, intenciones e intereses más o menos confluyentes de algunos grupos hegemónicos (médicos, militares, higienistas, sacerdotes, pedagogos, etc.). Estas condiciones se articulan en torno a nuevas preocupaciones respecto del uso y buen gobierno del cuerpo según un proceso en el que unos significados, y las consiguientes prácticas, adquieren respaldo –se tornan dominantes– y otros lo pierden. En este sentido, la disciplina académica, más que dar continuidad tecnológica a una “predisciplina”, debería entenderse como una realidad emergente resultante de una confrontación de representaciones diferentes, a menudo en pugna, a veces en cierta sintonía –entre lo nuevo y lo viejo, entre lo culto y lo popular, entre lo religioso y lo profano, entre lo racional y lo tradicional, lo institucional y lo espontáneo, el saber y el hacer, etc.–, las cuales, sin sustancia ni proyecto definido, le fueron dando forma como disciplina académica. Dicho de otro modo, fueron construyendo sus códigos de actuación por acumulación, sustitución, sustracción, transformación, etc., donde las justificaciones funcionales se irían elaborando incluso *a posteriori* de su configuración como una condición más (de legitimación) de entre las que eventualmente fueron interviniendo en su génesis. Los casos de la inclusión del deporte en las Public School inglesas de mediados del siglo XIX, de la gimnasia filantrópica en las escuelas de centro-Europa por la misma época, o del juego en los jardines de infancia algo más tarde, son paradigmáticos porque ponen de relieve la escasa importancia que, en un principio, se concedió a unas y otras

prácticas como actividades educativas propiamente dichas y, sin embargo, una vez consolidadas acabaron siendo encumbrados como grandes descubrimientos pedagógicos. En un contexto en el que la escuela tenía un sentido principalmente asistencial y de control de la población infantil, tales actividades se fueron incorporando como un medio más de organización de unos establecimientos escolares, donde la necesidad de llenar tiempos, distribuir espacios y actividades, aplacar la efervescencia corporal de la infancia, poco habituada a la quietud, etc., obligaba a incorporar prácticas tan heterodoxas como la gimnasia o ciertos deportes –no sin conflictos ideológicos– y a amalgamar idearios que les dieran legitimidad. De hecho, una vez incorporadas dichas actividades a la práctica escolar, el discurso pedagógico debió buscar las justificaciones técnicas pertinentes –al principio, sobre todo, de carácter médico y moral–, para que unos materiales culturales que tradicionalmente habían pertenecido a las élites fueran asumidos y naturalizados.

3. SOBRE LA LEGITIMIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DOMINACIÓN SIMBÓLICA VS. FUNCIONALIDAD PRÁCTICA

Lo más significativo del planteamiento constructivista y de la noción de legitimidad que de él se desprende, es la posibilidad que ofrecen para interpretar los objetos culturales y, particularmente, las instituciones, en términos de configuración social; es decir, la posibilidad de comprenderlos como el resultado de pugnas simbólicas entre tendencias emotivas e ideológicas contrapuestas, antes que como una invención racional. Haciendo uso de la terminología de Berger y Luckmann (2003), se puede decir que el constructivismo fija la atención en los procesos sociales a través de los cuales las instituciones llegan a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles en un determinado contexto. Por su parte, el concepto de legitimidad remite a la idea de apropiación que empleara Elias (1989, 1990), para referirse a los modos en que tiene lugar el proceso de la civilización y, por extensión, el proceso mediante el que se configuran las costumbres y las relaciones interindividuales: desde el comportamiento medido a la mesa hasta la adopción de una determinada postura “higiénica” o “saludable” en el pupitre o en el lecho, pasando por la continencia emotiva y corporal del sujeto en las relaciones con los demás o consigo mismo, nada de lo cual es absolutamente natural o responde a una necesidad o un escrúpulo (Elias, 1989). No son, apunta, producciones que hayan surgido con un objetivo funcional o práctico claramente reconocible, sino que van consolidando su forma, delimitando su función y extendiéndose su uso a través de las distintas capas sociales mediante un mecanismo de apropiación de abajo arriba o de arriba abajo, no sin tensiones culturales y sociales, incorporando paulatinamente las significaciones y los rasgos propios del círculo social en el que se instalan. Es en el proceso de conformación histórica de las instituciones (la sexualidad, el tiempo, la ciencia, la familia, el deporte, la educación, el derecho, la lengua, el dinero, etc.) donde, mediante el trabajo de lucha simbólica, se configura la identidad (individual, colectiva, infantil, femenina, masculina, proletaria, burguesa, corporal, étnica, etc.), en tanto que incorporación –no electiva y en gran parte inconsciente– del “habitus dominante” del grupo de pertenencia (Bourdieu, 1991); es decir, en tanto que interiorización de disposiciones duraderas o estructuras estructurantes que adquiere el individuo en el proceso de socialización, las cuales suponen una inclinación determinante a percibir, sentir, pensar y actuar de manera *cuasi* instintiva.

Bajo esta perspectiva, la consideración del carácter funcional que explícitamente expresa el discurso técnico de la educación física escolar –donde las justificaciones (utilitarias) aparecen como avales de su pertinencia institucional se revela, cuando menos, problemático. En efecto, el cometido que dicho discurso atribuye a la materia como condición necesaria y garante del aprendizaje de habilidades y desarrollo de cualidades o competencias en los distintos ámbitos del comportamiento del sujeto –físico, social, emocional, intelectual, moral, etc.– pierde el más importante de sus sustentos epistemológicos, por cuanto las propias nociones de *cualidad o capacidad física, competencia, habilidad*, etc. se muestran relativas y contingentes; se muestran válidas tan solo en el interior esquemas de verdad dominantes y de acuerdo con los desiderata prácticos de los grupos hegemónicos. Dichas nociones dejan de aglutinar esa clase de sustancia indiscutible de la categoría “educar el cuerpo” o “educar a través del cuerpo”, para revelarse como categorías fuertemente convencionales aunque, eso sí, prevalentes, puesto que de hecho han logrado conferirle un cierto grado de validez curricular y social mediante una dinámica interna de creación de conocimiento técnico verosímil. Para ello, una buena parte de los esfuerzos discursivos han debido ocuparse en ocultar el carácter convencional de dichas categorías dotándolas, mediante la aplicación sistemática del saber positivo, de una apariencia de practicidad que permite a las estructuras de poder consolidarse en virtud de su carácter “natural”.

Resulta clarificador lo que explica Wright Mills a propósito de la filosofía moral del utilitarismo y los modos de legitimación del poder. En *La imaginación sociológica* (Mills, 1999: 103) se refiere, justamente, a cierta concepción de la utilidad cuya meta-física “orgánica” o “natural” –como la que parece legitimar a la educación física– tiende a acentuar todo aquello que en la realidad resulta armonioso de modo que los cambios súbitos se toman como síntomas de lo “patológico” o “inadaptado”; como una desviación de la naturaleza que es preciso corregir y en cuyo auxilio acude la técnica. Mills denomina a esta concepción “practicidad liberal” cuyo carácter conservador (racional, sistémico y orientado al consenso funcional) resulta simpática a aquellas personas que por su posición social, gozan de algún grado de autoridad (jueces, trabajadores sociales, higienistas mentales, maestros, etc.). Éstos, señala, tienden a resolver problemas prácticos siguiendo los patrones existentes lejos de cualquier controversia ideológica y de cualquier intento de reinterpretar (críticamente) y transformar la realidad. Pero, puesto que descubrir problemas prácticos y enunciarlos es hacer valoraciones, la practicidad liberal ni es ajena a la moral ni es apolítica, aunque se declare neutral: se configura como una sociología moralizadora en la que se toma como problema aquello que se aparta de lo común, lo que no se ajusta a los principios de orden y estabilidad. Es especialmente moralizadora, plantea Mills, cuando dichos problemas se enuncian en relación con las instituciones respecto de las que se supone requieren mayores dosis de racionalidad (científico-técnica) sobre principios del tipo *logro de la estabilidad y el orden, progreso social, adaptación, integración*, etc. –como por ejemplo la escuela, la medicina, la cultura–. Todo esto, con frecuencia, constituye “una propaganda a favor de la conformidad con las normas y rasgos idealmente asociados con la clase media de la pequeña ciudad” (Mills, 1990: 104).

La educación física, en tanto que institución sustentada en un alto grado por el discurso didáctico, cuya practicidad liberal (racional, funcional y sistémica) termina por otorgarle un cierto grado de legitimidad científico-técnica –ajena a toda discusión sobre los elementos ideológicos y políticos que median en la acción pedagógica del cuerpo–,

se resiste, precisamente por su liberalidad, al tipo de análisis que pudiera poner de relieve ese carácter ideológico y político. Apoyándose en los datos empíricos que destacan su articulación en el sistema, su equilibrio orgánico, deja sin contenido las valoraciones que deberían preceder al enunciado de todo problema educativo. Se diría, incluso, que deja sin enunciado el problema mismo de la educación del cuerpo fijando un muy estrecho margen discursivo, aunque, paradójicamente, no renuncie a apelar a altas propiedades formativas y reformativas para apuntalar su legitimidad.

El constructivismo plantea que todo discurso que interpreta y concibe las “cosas del mundo” las ordena y las clasifica de un modo contingente, casi siempre con verosimilitud lógica y, a menudo, con suficiente fuerza persuasiva como para hacer de sí un modelo de percepción, una estructura de significaciones, de valoraciones y de acción; es decir, con capacidad para construir el “mundo de las cosas”. Pues bien, bajo una bien elaborada argumentación lógica y clasificatoria, el discurso técnico de la educación física no es ajeno a esta condición de estructura estructurante por la que, a la vez que configura el currículum, construye también el sujeto corporalmente educable y educado. Esto es lo que Popkewitz (2003: 151) denomina objeto del escrutinio del docente, aplicando para ello los parámetros de sistematicidad, calificabilidad, homogeneidad, etc., que imponen los modelos tecnocráticos propios de la institución escolar (Vicente, 2009: 122).

Dicho discurso técnico, en la medida en que construye el sujeto apto para ser educado y su resultado ideal, legitima también sus atributos (el cuerpo hábil, eficaz, sano, diligente, aseado, atento, esmerado, obediente, experimentado, etc.), como si éstos fueran objetivos, neutrales y proporcionalmente distribuidos entre todos los ciudadanos independientemente de su condición social. En definitiva, los hace tan verdaderos que acaban resistiendo no sólo la prueba de las argumentaciones sino también la prueba del sentido común –la de los convencionalismos pedagógicos– y la de los propios hechos. Y es que, como señalan Berger y Luckmann (2003), el mundo de las representaciones no es sólo un mundo de imágenes, es el mundo que construimos y que aceptamos, es “el mundo”; en nuestro caso: el universo posible (y el no posible) del cuerpo como objeto de intervención educativa cuyos límites reconocibles, la autoridad pericial no permitiría traspasar so pretexto de mantener la “esencia” de la materia. Algo que refuerza de tal manera el código disciplinar de la educación física que no sólo hace imposible el cambio, sino que cualquier crítica que vaya más allá de la mera permuta de contenidos o de métodos sea tachada de irracional o de extravagante.

Pues bien, siendo la categoría “educar el cuerpo” una entidad fuertemente convencional, aunque legítima, impone a la educación física escolar soportar algunas contradicciones para contener y dominar su sentido dentro del marco funcionalista-sustancialista en el que obtiene su reconocimiento. En otras palabras, la obliga a lograr que los significados por los que dicha institución es reconocida como agente social útil o funcional en el ámbito en el que dice serlo (el desarrollo de habilidades y capacidades corporales necesarias para los sujetos) mantenga su credibilidad, a pesar de aquellas evidencias o pruebas que revelen el carácter relativo, incluso arbitrario, de las categorías pedagógicas y sociales en las que se apoya. Ahí, a la insidiosa verosimilitud argumental del discurso técnico, cuya tenaz relación entre medios y fines parece inexpugnable, se une la acomodaticia ambigüedad de los sucesivos discursos pedagógicos institucionales del cuerpo; estos, mediante un aparato de creencias bien adaptado a los saberes positivos dominantes (sobre

todo los de la biología y la psicología del desarrollo) son de fácil sedimentación en el sentido común y, por qué no decirlo, también en el acervo profesional de la educación física actuando como soporte racional de la disciplina y de sus funciones re-productoras.

4. ENTONCES, ¿QUÉ ENSEÑA LA EDUCACIÓN FÍSICA? ¿PARA QUÉ? ¿PARA QUIÉN?

Volviendo a la sabiduría popular, tal vez no hay mejor ejemplo para la pedagogía bienpensante que la archiconocida sentencia –otra vez china y piscícola– que dice “dame un pez y comeré un día, enséñame a pescar y comeré toda la vida”. Como constituye una llamada al desarrollo de habilidades, conocimientos o actitudes que debieran permitir al hombre valerse por sí mismo en un entorno más o menos previsible, encaja perfectamente en un ideario moderado, liberal, pero conservador, pensado para un modelo ideal de sociedad: el modelo sistémico, funcional o corporativo que hemos descrito, donde los ciudadanos adultos desempeñan cargos y realizan funciones armónicamente. El paradigma pedagógico que lo encarna destaca aquello que ni el sentido común ni el más elemental sentido práctico podría rechazar: la educación como mecanismo de ajuste social y, a la vez, como agente liberador de la vida dependiente y subsidiada, a cuyo reclamo aplica sugestivos términos del vocabulario liberal, tales como: “autonomía”, “autorrealización”, “libertad”, etc. –que enfatizan lo individual–, o “adaptación”, “integración”, “socialización”, etc. –que acentúan lo colectivo–.

De acuerdo con todo este léxico, cada individuo contribuiría a través de su formación a la vez que a su desarrollo y realización personal, a la cohesión y el progreso sociales, según una imagen candorosamente fraternal y acogedora de la sociedad y de la cultura. Sin embargo, dado que es la adecuación de la instrucción a la consecución de fines sociales concretos, reconocibles y plausibles, lo que permite justificar la presencia de determinados saberes y prácticas (unos y no otros), el discurso técnico (curricular) en el que toma cuerpo dicho paradigma, despliega y subraya nociones mucho más precisas, tales como: “objetivos”, “contenidos”, “métodos”, “medios”, “evaluación”, “calificación”, “grado”, “capacidad”, “mérito”, “competencia”, “éxito y fracaso escolar,” etc., detrás de las cuales se vislumbran los mecanismos de producción-distribución del saber mucho más severos; mecanismos de “identificación” del mérito personal que nos advierten del tipo de ajuste funcional que se espera entre la escuela y la sociedad: un ajuste que en el que “autonomía”, “autorrealización”, “adaptación”, “integración”, etc. no parecen peces que naden libremente en un remanso dispuestos a picar cualquier anzuelo.

Ya sabemos que el sentido de todo proverbio es figurado, pero figurándonos que todos los chinos podrían vivir de la pesca, nada en el proverbio nos permite aventurar lo que sucedería si, llegado el momento, todos los peces del río se extinguieran, por ejemplo, devorados por una escurridiza especie anfibia, por la voracidad piscícola de la creciente población china o a causa del cambio climático; ante cualquiera de esas contingencias, ¿seguirían los maestros chinos enseñando a pescar a sus discípulos? En mi opinión, si llegado ese caso, y para entonces el sistema educativo chino estuviera adaptado a los modelos pedagógicos occidentales, la respuesta sería “sí”. Los maestros chinos seguirían enseñando a sus alumnos a pescar porque lo importante del arte de la pesca no reside –dirían, tal vez– en la utilidad de ésta para capturar peces, sino en el arte mismo, en la

grandeza que entraña el dominio de sus aperos y en las capacidades que desarrollaría para, por ejemplo, cazar *canguingos o chibiritainas*.

La ficción creada por Harold Benjamin (1939), a propósito de la educación paleolítica, resulta especialmente ilustrativa de los dispositivos de conformación curricular, particularmente visibles en la educación física escolar, a pesar de las constantes innovaciones y renovaciones a las que al menos teóricamente se ha visto sometida:

había una vez peces, caballos lanosos y tigres dientes de sable, y así la educación incorporaba sabiamente captura-de-peces-con-las-manos, reunión-de-caballos-lanosos y ahuyentamiento-de-tigres-dientes-de-sable-con-fuego. Más tarde las aguas se enturbiaron y la captura de peces se hizo más difícil, los caballos fueron reemplazados por rápidos antílopes y los tigres por osos. Aunque la comunidad se fue adaptando a las nuevas condiciones para sobrevivir y hubo quien pidió cambios en el curriculum, los sabios no oírían hablar de ninguna clase de cambio: con todos los intrincados detalles de la captura-de-peces, reunión-de-caballos y ahuyentamiento-de-tigres, el curriculum escolar estaba ya demasiado cargado como para añadir las caprichosas novedades y ringorrangos que supondría aprender a confeccionar redes, a colocar trampas para antílopes o a matar osos; al fin y al cabo, dirían los sabios ancianos, “no enseñamos a capturar peces con el fin de capturar peces; lo enseñamos para desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos para cazar caballos; lo enseñamos para desarrollar una fuerza general en el aprendiz que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica como cazar antílopes con trampas. No enseñamos a asustar tigres con el fin de asustar tigres; lo enseñamos con el propósito de dar ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría originarse en una actividad tan básica como matar osos... Habéis de saber que la esencia de la verdadera educación es la intemporalidad, que hay verdades que permanecen a través de las condiciones cambiantes y que el curriculum de dientes de sable es una de ellas” (Benjamin, 1939: 24-25).

La ficción sugiere que, por más que el discurso oficial insista en justificar el curriculum por su utilidad práctica o por el valor del aprendizaje en sí mismo, este es el resultado, sobre todo, de pugnas ideológicas en las que se dirime la hegemonía cultural.

Aplicado a la educación física, cabe preguntarse: ¿qué habilidades merecen la pena ser enseñadas, qué aprendizajes son útiles a los alumnos? ¿qué experiencias son más significativas para la mayoría y para cada uno de ellos? Etc. Lejos de la ilusoria consideración de que toda experiencia es (igualmente) valiosa, confrontar las respuestas que obtengamos de dichas preguntas con el curriculum efectivo basta para observar que este se configura más bien como una inversión social en un tipo de racionalidad en la que la noción moderna de cuerpo mensurable, clasificable y gobernable encuentra un perfecto acomodo. Aquí, el concepto de dominación simbólica se torna determinante no sólo porque pone de relieve la incongruencia entre las funciones que la educación física dice cumplir y las que de hecho cumple sino, también, porque permite comprender los mecanismos por los que tal incongruencia pasa desapercibida: la naturalización de los conocimientos, las habilidades y los valores que dispensa. En efecto, mediante la construcción de una hiperelaborada argumentación didáctica sobre cada contenido de enseñanza, sobre el desarrollo psicomotor del niño, sobre los procesos de aprendizaje, sobre la medición de dicho aprendizaje, etc. —cuya terminología científica ofrece una imagen de objetividad y de neutralidad ideológica—, el discurso técnico logra infundir una apariencia de necesidad y de naturalidad en la que se desvanece la constatación del escaso sentido práctico que tienen la mayor parte de los logros académicos de la educación física para la mayoría

de los sujetos; especialmente, la escasa significación vital para aquellos que por etnia, clase social, recursos materiales o simbólicos, lengua, cultura, incluso por género, etc. no pertenecen al grupo dominante.

Sobre el trasfondo del proverbio “dame un pez y comeré un día...” y de la ficción de Harold Benjamin, se proyectan los dos grandes modelos de legitimación de la educación física; modelos en la práctica complementarios y a menudo con fronteras poco diáfnas, pero que según su predominio caracterizan, a su vez, dos modelos tipos de creencias en torno a la materia.

El primero, de carácter más pragmático, es el modelo de legitimación extrínseca según el cual la educación física reportaría, con el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos, beneficios en términos de habilidades, capacidades, disposiciones, aptitudes, actitudes, méritos, etc., que permitirían satisfacer algunas, o muchas, de sus necesidades de orden somático: saltar, correr, resistir, meter muchos goles, cuidarse, manejar herramientas y utensilios, etc. Otra cosa es que las capacidades y habilidades en las que forme sean significativas o no a los alumnos; sean necesarias o no; estén ajustadas a las necesidades de todos, de unos pocos o de casi ninguno; sean discriminatorias por su concepción y selección, o no lo sean; contribuyan o no a la emancipación de los sujetos, favorezcan o no la reflexión crítica respecto de los usos del cuerpo; se impartan de forma democrática o de forma impositiva, etc. Como dicen Devís y Peiró (2011: 68), “La práctica de las actividades físicas sin tener una idea de lo que se quiere hacer con ellas es un signo de que no son educativas. Sin la intencionalidad de conseguir algún beneficio puede haber aprendizaje pero no educación”.

El segundo es el modelo de legitimación intrínseca que, en última instancia, justifica la disciplina por un supuesto valor íntimo de la materia o de las actividades que la conforman. Un valor indiscutido –en ocasiones calificado de universal– a cuyo reclamo se urde toda una red de propiedades tan loables como indemostrable es que dichas propiedades no concurren de igual manera mediante actividades pedagógicas absolutamente diferentes o, simplemente, a través la actividad cotidiana fuera del espacio de asistencia y tutelaje del cuerpo en la institución escolar. Se trata de aquellas propiedades que se ajustan muy bien al *desideratum* “merece la pena ser aprendido”, pero cuyo resultado es difícilmente constatable y, sobre todo, la influencia que la acción pedagógica específica –en este caso de la educación física– pudiera tener en dicho resultado. Algo que no desacredita totalmente dicha acción pedagógica específica –si se considera que (casi) cualquier producto cultural puede ser valioso en algún contexto–, pero sí anula el argumento por el que se pretende justificar la presencia obligatoria de la materia en la institución escolar; en efecto, dicha presencia exige, además de la valía cultural genérica, otras condiciones de pertinencia entre las que la practicidad ha de ocupar, nos parece, un lugar de privilegio.

En la práctica, ambos modelos comparten espacio y operan indistintamente entre los profesionales, con mayor énfasis en uno u otro según las condiciones, el contexto o el destinatario de las justificaciones –si es que se trata de justificar el porqué de la educación física–. Lo que nos llama la atención es que el discurso de las justificaciones de carácter extrínseco (el discurso de las justificaciones pragmáticas) que, desde nuestro punto de vista, debe ser prioritario si no queremos convertir el discurso en una verdad autofundamentada, ha ido perdiendo espacio en favor de las de carácter intrínseco. Y aunque el motivo de tal pérdida de espacio pueda deberse en parte a la aureola reaccionaria que tiene todo pragmatismo –lo cual hace buscar justificaciones de más “alto”

valor–, en nuestra opinión es una simple deriva argumental producto de la reacción que provoca la evidencia de una practicidad obsoleta, poco atenta a las expectativas de los alumnos en su diversidad; una practicidad anclada en necesidades e intereses viejos y que la sátira de Harold Benjamin expresa de forma tan elocuente.

En efecto, desde nuestro punto de vista, los argumentos justificativos de la educación física, los más importantes –como para cualquier otra acción educativa–, han de ser de carácter extrínseco, prácticos; es decir, aquellos por cuyos resultados de aprendizaje y desarrollo corporal (social y culturalmente valiosos) es plausible organizar intervenciones sin las cuales dichos resultados no serían posibles o de muy difícil adquisición por la mayoría. A fin de cuentas, practicidad es también aplicar los recursos pedagógicos a los requerimientos culturales de emancipación individual o colectiva, respecto de la presión que ejercen los usos y los valores de la cultura física dominante a menudo enunciados con términos de dudosa neutralidad moral e ideológica, tales como autosuperación, autodomínio físico, placer del movimiento, cuidado de sí mismo, etc., parte de la sensibilidad emergente de las clases urbanas acomodadas y de una relación del individuo con su cuerpo conforme a los intereses de los miembros más consumistas de dichas clases.

La cuestión que se dirime es, según apuntábamos, qué es lo que subyace al modelo de legitimación extrínseca de los currícula vigentes. Es obvio que el discurso técnico parte de unas supuestas necesidades respecto de las que se proveen y sistematizan ciertos aprendizajes que permitan satisfacerlas con mejores garantías a quienes se someten al proceso educativo, de donde el diseño y el desarrollo curricular se puede definir como un proceso de búsqueda de las necesidades e intereses de los alumnos, así como de los medios más eficaces para su consecución; sin embargo, por la propia naturaleza de dicho discurso, ni la definición ni la determinación de las necesidades e intereses singulares llegan a formar parte del debate. Reducida la diversidad a la unicidad pedagógica escolar, a lo sumo contempla –bajo el eslogan de la “atención a la diversidad”– acciones complementarias de “ayuda”, “apoyo”, “adaptaciones”, “refuerzos” (nótese el significado de las acepciones), para que aquellos alumnos con necesidades “especiales”, menos competentes o con discapacidades que puedan sumarse a dicho estándar. Raramente considera la acción educativa al margen del estándar; raramente considera la singularidad en cuanto tal: violenta anulación de la diferencia que, en todo caso, elude, por ejemplo, el debate a propósito de las nociones de “alumno”, “necesidad”, “sujeto (suficientemente) educado”, “aptitud”, “capacidad”, “competencia”, etc.

5. LA ILUSIÓN DIDÁCTICA: ESTRATEGIAS DE DOMINACIÓN ESCOLAR

Señalábamos en un apartado anterior que el sustancialismo y las concepciones sociales de carácter sistémico y funcionalista, ofrecen un plácido acomodo a la concepción instrumental y tecnológica de la educación física. En realidad, da carta de naturaleza a dicha concepción porque somete la veracidad de los enunciados pedagógicos a la noción de “eficacia”, imponiendo una relación directa entre determinados *desiderata* sociales y los medios más económicos o eficientes para satisfacerlos; ofrece el mejor ajuste entre lo que un individuo “debe” aprender para ingresar en la sociedad y los medios que han de emplearse para que lo aprenda. Es lo que hemos denominado la “verosimilitud del discurso técnico”: una cierta apariencia de verdad indiscutible a partir de la relación

causal entre un acto y su consecuencia cuya cerrada consistencia impide, según decíamos, cualquier crítica al sistema en su conjunto bajo la ensoñadora ilusión de que el progreso técnico producirá por sí solo, en su devenir perpetuo, el mejor y más justo de los mundos.

En el caso de la educación física, esta apariencia de verdad viene dada por la relación entre el acto didáctico y el aprendizaje constatable de una determinada destreza o el desarrollo de una cierta capacidad aunque no haya motivo de peso alguno que justifique el empleo de esfuerzo y de tiempo para el aprendizaje de dicha destreza o el desarrollo de dicha capacidad; es decir, aunque carezca de practicidad o esta sea irrelevante teniendo en cuenta la diversidad de motivaciones, intereses y necesidades de unos alumnos que, por más que el discurso los vea de modo uniforme, son diferentes.

A este respecto, el modelo de la educación física que sostiene la racionalidad instrumental presenta algunas variables, bien definidas en el ideario liberal, que tal vez convenga tener en cuenta antes de avanzar en nuestro análisis:

- el sujeto se concibe como un “espacio” neutro sobre cuyo cuerpo –también considerado neutro–, se ejercen operaciones pedagógicas, concebidas principalmente como instrucción, para el desarrollo de cualidades y para la adquisición de conocimientos y destrezas;
- la experiencia corporal, como un proceso de “mejora” de recursos físicos, emocionales, sensoriales, intelectuales, sociales, etc. y dichos recursos como una serie acumulativa de técnicas, consideradas cultural e ideológicamente objetivas; casi como una secreción glandular o de la personalidad donde la historia personal de cada individuo queda subsumida en la generalidad conceptual “alumno” y bajo el imperativo de un curriculum “universal” para una sociedad uniforme y homogénea;
- a este respecto, las brechas culturales, étnicas, de género, etc., que las condiciones sociales abren entre los individuos y, asimismo, las “discontinuidades” biográficas conformadas en el devenir de la historia personal de cada cual, son suplantadas por la permanencia sustancial de la “naturaleza humana”, que la psicología evolutiva, la fisiología o la anatomía definen mediante las variables abstractas y genéricas de la ciencia positiva;
- el desarrollo diferenciado y desigual de los sujetos se concibe como la expresión de una mera variabilidad técnica que, como resultado, ofrece la relación funcional entre el patrimonio biológico (intelectual y físico) de cada individuo y los medios pedagógicos a disposición;
- con todo, el resultado es la naturalización –incluso, la genetización– de la desigualdad en virtud de las supuestas diferencias de capacidad, interés, aptitud y actitud, de las elecciones personales, etc. y, con ello, la legitimación de las diferencias sociales que, como contrapartida, conduce a la perpetuación de la cultura dominante y su reverso, la marginación de los sujetos de etnias, grupos y culturas minoritarias y no dominantes. La escuela y en particular la educación física, en todo caso, se limitaría a potenciar las capacidades de todos y a situar a cada cual en “su lugar”, según su valía, de acuerdo con el espejismo de la ideología meritocrática.

Teniendo en cuenta el carácter contingente del curriculum de la educación física y, sobre todo, el carácter convencional de las categorías pedagógicas sobre las que se construye, es preciso considerar para el debate que estamos proponiendo, la idea de que

ésta, antes que enseñar al cuerpo, está obligada a la construcción del propio cuerpo apto para ser enseñado; es decir, escolarmente enseñado. Como dice Álvarez Uría (1999: 87), “el sistema de enseñanza es la enseñanza del sistema”; a este respecto, como mecanismo de autolegitimación, una de las principales tareas de la escuela es configurar las condiciones en las que el sujeto puede y debe ser enseñado” (Larrosa, 1995; Popkewitz 2003; Cuesta, 2005; Viñao, 2004). El sistema de enseñanza debe, antes que nada, marcar los límites del universo posible de la intervención pedagógica, así como toda una batería de justificaciones socialmente plausibles. Pues bien, particularmente la educación física, a tenor de las cosas que se enseña, cómo se enseñan y cómo se han ido estableciendo tales enseñanzas a lo largo de su historia, parece que dicho universo de intervención ha sido elaborado no tanto bajo la premisa de qué es lo que corporalmente conviene aprender a los individuos, a cada individuo, y para qué, sino a partir de la necesidad de encontrar un lenguaje técnico, neutro, ahistórico y apolítico que autoriza a un tratamiento exhaustivo del cuerpo de la infancia, a ordenarlo y clasificarlo como espacio de competencias, logros, capacidades, discapacidades, etc., sin levantar sospechas de llevar a cabo el ejercicio de dominación ideológica y de moralización que subyace a la elaboración de todo sistema de enseñanza en tanto que práctica cultural.

Dicho lenguaje se construye al amparo de lo que denominamos la ilusión didáctica, es decir, la fe en que la eficiencia técnica alcanzada (o por alcanzar) en el proceso de enseñanza constituye por sí sola una garantía de óptimo aprovechamiento pedagógico. Se trata de un lenguaje cuya *gramática* es ahistórica porque incurre en una visión finalista y neutra de la civilización y apolítica, porque disuelve los conflictos sociales y de poder presentes en todo proceso de configuración social en la razón instrumental, reduciendo la confrontación de saberes o de ideas y su desigual reparto a una pura ecuación de desarrollo o de transformaciones tecnológicas.

Desde esta perspectiva, la ilusión didáctica en la educación física se configura como una verdadera arma de legitimación, cuyos principales dispositivos resumimos a efectos expositivos en dos: la desubjetivación del sujeto y su cuerpo y la capitalización intensiva e inespecífica de propiedades.

5.1. LA DESUBJETIVACIÓN DEL SUJETO Y SU CUERPO

Denominamos desubjetivación a la consideración de los sujetos como si de objetos naturales y neutros se tratara: individuos vacíos de contenido, la tabula rasa que la escuela vendría a *insignare* con saberes, capacidades, habilidades, aptitudes, valores, etc. mediante un diseño pericial; es decir, mediante procedimientos controlados que encuentran acomodo en la concepción sustancialista de la infancia y de su desarrollo evolutivo que relega a la mínima expresión los condicionantes sociales y de “capital cultural” de cada sujeto singular. Así, por ejemplo, el diferencial en los resultados académicos en los que la clase social se revela determinante, se reescribe como diferencias de mérito, de motivación o de interés, o las desigualdades de género se reducen a diferencias de caracteres sexuales tan genéricos como irrelevantes desde el punto de vista de un proyecto de educación crítica y emancipadora.

El discurso técnico tiende, por otra parte, a considerar el cuerpo como una entidad meramente biológica y mecánica enclavada en una sociedad antes que en una realidad social propiamente dicha. Una entidad cuyos atributos –objetivables mediante variables

orgánicas y mecánicas, incluso, psicológicas– permitirían tratarla como “cosa” genérica, como algo dado por la naturaleza, siendo la educación física siempre, y se diría que sólo, el conjunto de actuaciones encargadas de producir en ese cuerpo “natural” las condiciones necesarias para su desenvolvimiento y su adaptación en cada contexto. Es decir, la educación física se entiende como el conjunto de actuaciones para la “puesta a punto” del cuerpo, dando por bueno muchos de los elementos de la vieja concepción mecanicista del ser humano que han terminado por invisibilizar los rasgos subjetivos –sociales, culturales, ideológicos, etc.– de la corporalidad. Reduce la pluralidad social de los cuerpos al cuerpo unitario y genérico; desconfigura las corporalidades para reconfigurarlas sintéticamente en el cuerpo abstracto, el cuerpo “resumen”, que tan bien representa el atlas anatómico que frecuentemente preside las paredes del gimnasio escolar o los murales del departamento de educación física.

Como la educación física no puede y, tal vez, no está interesada en atender la diversidad que la subjetividad corporal impone en términos de género, de clase social, de etnia o, en general, de cultura, ha resuelto configurar el cuerpo escolarmente educable mediante la abstracción en los conceptos universales que la ciencia positiva proporciona; es decir, mediante la extirpación de los significados implícitos y explícitos de los rasgos corporales, mediante la desposesión de las necesidades y de las expectativas particulares o, lo que es lo mismo, mediante la homogeneización somática. La educación física construye, así, el cuerpo sin historia, el cuerpo físico, del que importa, sobre todo, su adecuación a los discursos y a los recursos escolares: un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío de contenido y políticamente disponible (Vicente, 2005).

Un cuerpo culturalmente abstracto, porque frente a la variabilidad identitaria que proporciona la experiencia y los aprendizajes corporales concretos en la discontinuidad y conflictividad vital de lo cotidiano, se ve acuciado por la permanencia sustancial de la anatomía. Un cuerpo existencialmente vacío de contenido, porque la lógica de la escuela impone –como condición de aprendizaje gradual, sistemático, metódico y evaluable– la disolución de los rasgos somáticos de inserción histórica; el borrado de la memoria tanto personal como social y cultural del cuerpo, lo que permite la reordenación de las capacidades y habilidades esperables de acuerdo con los esquemas de representación y práctica instrumental de la agencia escolar. Dichas cualidades subvierten la diversidad en una pura diferencia de grado que, por lo demás, exalta el rango a partir de la aptitud, y tal vez de la actitud, demostradas. Y, finalmente, un cuerpo políticamente disponible, porque una vez abstraídos los cuerpos en el concepto y despojados de su identidad más esencial, la política, quedan aptos también para recibir la experiencia corporal posible en la educación física: la experiencia definida por el lenguaje y por los esquemas éticos, estéticos e ideológicos de la clase dominante. No hay que olvidar que la experiencia corporal es siempre un espacio de producción ideológica.

La desobjetivación del cuerpo, la redefinición orgánica de este, es tributaria en gran medida de un proceso de medicalización ya viejo, pero que en las últimas décadas ha hecho mella en prácticamente todas las esferas de la vida cotidiana (Vicente, 2007a). La medicina no sólo constituye un lenguaje para los asuntos del cuerpo sino que, sobre todo, impone un estilo de vida y una concepción general del mundo que, entre otras servidumbres, supone una renuncia cada vez más importante a la libre decisión sobre el propio cuerpo en favor de una autoridad pericial que ha derivado en una cada vez más presionante normalización de la vida de los individuos; normalización donde las

posibilidades de intervención, incluso las de índole didáctica, quedan estrictamente sometidas a las leyes de la fisiología, con el objeto de producir “mejoras” entendidas como requisitos puramente adaptativos: el incremento de la eficiencia fisiológica o mecánica de cada sujeto. Aquí, los conflictos que la diversidad social ocasiona a la escuela quedan resueltos mediante la posibilidad cierta de la comparación de los cuerpos-organismo ante la reveladora definición del cuerpo plenamente esperado: el “cuerpo en forma”; es decir, el cuerpo ajustado a los parámetros de la racionalidad instrumental, donde el diseño didáctico queda subsumido en un simple abastecimiento de actividad física y la evaluación de la acción pedagógica reducida a una mera valoración de la eficiencia mediante cualquier prueba estandarizada de capacidad.

5.2. CAPITALIZACIÓN INTENSIVA DE PROPIEDADES

Por capitalización intensiva de propiedades entendemos el proceso de acumulación, por parte del discurso justificativo de la educación física, de una cada vez más abigarrada mezcla de atributos formativos en la que acaba encontrando acomodo todo género de utilidades, atributos y objetivos de acuerdo con las expectativas sociales de cada momento.

Como para apuntalar un endeble edificio discursivo, que no es capaz de sostener la materia académica sobre el inconfesable cometido de transmitir una parte del capital cultural hegemónico del cuerpo mediante la inculcación de ciertas habilidades físicas y ciertos hábitos de autodominio corporal, ha debido desarrollar todo un armazón teórico por el que, bajo los ambiguos emblemas de la “formación del carácter”, la “educación integral”, la “socialización”, la reactivada “educación física para la salud”, u otros eslóganes similares, ha podido mostrarse socialmente más plausible. Así, junto a las destrezas corporales propiamente dichas –del tipo y condición que en cada contexto y momento político hayan sido– todas las formulaciones institucionales de la materia han invocado a alguna clase inespecífica de valores, tales como la autorrealización, la autosuperación, el autoconocimiento, etc., que, unidos a las también inespecíficas aptitudes sociales, afectivas o cognitivas, han permitido salvaguardar la continuidad de los modelos dominantes y, sobre todo, la han protegido de la crítica ante lo que podría ser visto como una dilapidación del tiempo escolar.

Dicha capitalización se muestra como un engrosamiento retórico tras el que se esconde la escasa pertinencia pedagógica de las técnicas, las habilidades y las capacidades en las que instruye y que, por añadidura, oculta el carácter impositivo y arbitrario del material ideológico, emocional y práctico del cuerpo que dichas técnicas, habilidades y capacidades llevan implícitas en su realización (Vicente, 2007b). Demasiados objetivos y, sobre todo, demasiado ambiguos; demasiado dispersos y demasiado inestables; algunos de ellos, demasiado trascendentes, teniendo en cuenta la escasa relevancia y significación que, de hecho tiene, en relación a todas las aptitudes y los valores que se enuncian, superar o no los tests de capacidad física que en tantas escuelas e institutos se imponen como condición para superar la asignatura.

La capitalización intensiva pero inespecífica de propiedades del discurso legitimista de la educación física opera, en este sentido, como una vía de escape ante el evidente desajuste práctico que tiene para la mayor parte de los escolares, los cuales, sometidos al currículum único y universal, tienden a ser corporalmente normalizados de acuerdo con una tradición selectiva que no les aporta –ni les puede aportar– las destrezas y los

saberes apropiados. A tal efecto, dicho discurso colma el imaginario colectivo de promesas (e incluso de amenazas) respecto de lo que la educación física y sólo la educación física puede resolver, aunque no lo resuelve, so pretexto de la sempiterna limitación de horarios, la carencia de recursos materiales, el deterioro de las infraestructuras, el incremento de las tareas administrativas del profesor, etc.; es decir, dispone toda una batería de argumentos –razonables en el marco del discurso técnico– que sirven para justificar confortablemente la inoperancia formativa de la educación física en términos absolutos (para todos y para todo lo que dice formar), pero que mantiene intacta y refuerza la ilusoria creencia –más allá del desánimo personal de muchos enseñantes de la materia– que sostiene una cultura profesional confiada en la virtualidad educativa y liberadora de una educación física “genérica” para niños “genéricos”. Eso sí, bajo la ensoñación pericial de unas condiciones técnicas que nunca parecen darse en la escuela concreta a la que cada mañana acuden masivamente niños concretos, o que sólo se dan en “otros” lugares, en “otros” sistemas, en “otras” escuelas, con “otros” niños.

Se podría decir, a este respecto, que el discurso de la educación física se ha preocupado más por establecer lazos de unión entre la escuela instrucción que tradicionalmente ha impartido y un ambicioso ideario formativo, antes que dotar a la materia de elementos instructivos cuya significación cultural y social fuera verdaderamente valiosa para los escolares, fueran cuales fueren sus condiciones, intereses, necesidades y expectativas con respecto a los usos del cuerpo y, sobre todo, teniendo en cuenta precisamente la gran diversidad de condición de éstos.

6. CONCLUSIONES

Nietzsche (1981: 11) decía que todas las cosas que duran largo tiempo se embeben poco a poco de razón hasta tal punto que se hace inverosímil que hayan tenido su origen en la sinrazón. La educación física escolar no es precisamente una de esas instituciones cuyos inicios se nos pierdan en la noche de los tiempos, aunque, ciertamente, el discurso historiográfico convencional ha logrado conferirle ese carácter de continuidad sustancial o natural de las cosas que van desarrollándose por sí mismas, desde tiempos pretéritos, hasta casi rozar una perfección técnica y un ajuste funcional dentro del sistema que sólo la lupa de aumento desmiente. Las tesis constructivistas y, particularmente, el análisis de Elias (1989) sobre el proceso de configuración de las instituciones y el comportamiento civilizado, permiten aproximarnos a la “razón” de la “sinrazón” por la que, sin función ni fin prefigurados, se originan nuevos comportamientos, nuevos sentimientos o nuevas instituciones y cómo estos alcanzan legitimidad; asimismo, la teoría crítica nos alerta de la pervivencia de las “sinrazones” en el conjunto de argumentos racionales que quieren justificar –pero que no llegan a explicar– la educación física que tenemos, al menos, de acuerdo con aquello que Émile Durkheim denunciaba en las *Reglas del método sociológico*, a saber: que la mayor parte de los sociólogos creen haber explicado los fenómenos una vez que han hecho ver para qué sirven y el papel que desempeñan, como si estos existiesen con vistas a ese papel y no tuvieran otra causa que el servicio que se les pide: “hacer ver para qué es útil un hecho –señalaba– no es explicar cómo ha nacido ni cómo es lo que es” (Durkheim, 1982, 117). Y alertándonos de ello, nos anima a buscar

mediante la genealogía explicaciones más convincentes que las que ofrece el finalismo evolucionista y también la razón instrumental.

Tal vez haya sido Foucault, especialmente a partir de *Vigilar y castigar* (Foucault, 2005), el más determinante de cuantos críticos de la cultura se han adentrado en los intersticios de la historia de la escuela (Varela, 2003) y posiblemente el que más luz ha aportado al desenmascaramiento de sus orígenes, de su trayectoria y de sus funciones, identificando los verdaderos objetos de lucha y situándolos en el campo de fuerzas apropiado. Haciendo suyo el reto nietzscheano de transmutar los valores mediante el análisis genealógico de la cultura, nos ha dejado algunas herramientas que hoy nos permiten transitar por ese campo de fuerzas que es la institución escolar –y en particular la educación física–, para seguir descubriendo cada contingencia en la producción de saber-poder que legitima su ejercicio, más allá de la dicotomía dominadores-dominados. Eso sí: sin ofrecernos demasiadas expectativas, ni sobre los cambios producidos ni sobre los cambios venideros; parafraseando una de sus más memorables e inquietantes páginas, diríamos que todos esos cambios se imponen para responder a exigencias de coyuntura pero, vistos en su conjunto, se inscriben en el proceso de mutación general de la administración disciplinaria que constituye la modernidad.

Desde luego, no podemos quedarnos con los brazos cruzados esperando que la imparable fagocitación del pensamiento crítico por parte de los saberes técnicos y el sentido común termine por invisibilizar a aquellos que en el proceso histórico han ido quedando en los márgenes de la cultura legítima; tampoco podemos esperar a que las bienintencionadas ilusiones pedagógicas de la sociedad bienpensante ahoguen las oportunidades reales para la igualdad mediante la aplicación formal y neutra de un inicuo procedimiento de igualdad de oportunidades, que sigue descansando en la creencia de que la formación que dispensa la educación física es neutra y que su adquisición nada tiene que ver con la clase social, la etnia, la cultura o el género.

Señalábamos, al principio de este artículo, que las categorías ideológicas de configuración de la educación física se muestran resistentes a ser reconocidas como asunto de interés, por lo que suelen quedar descartadas en tanto que cuestión pedagógica relevante ante las tensiones de transformación de la disciplina. Si bien es verdad que no podemos esperar un cambio sustancial de la disciplina en el corto plazo, sí, al menos, debemos esperar que el paulatino desvelamiento de los mecanismos de legitimación del conocimiento técnico que sustenta la educación física contribuya a conservar la vigencia del problema; es decir, que ayude a que el conflicto ideológico y político que encarna la escuela y, como parte de ella, la educación física, no se disuelva, por saturación de la racionalidad instrumental y de las nociones funcionalistas que alberga, en un mero problema de ingeniería didáctica. Si la experiencia corporal es un espacio de producción ideológica, el cuerpo es un objeto político y, en consecuencia, la educación física es de, algún modo, una intervención política cuyas categorías requieren ser comprendidas también mediante un análisis de carácter político.

Problematizar las categorías de la educación física es, en este sentido, un ejercicio que permite reconsiderarla desnaturalizándola, hasta el punto de poder transformarla. Lejos de las utópicas ensoñaciones sistémicas y tecnológicas, dicho ejercicio es un camino verdaderamente complejo; tanto que, a menudo, sólo parece poder recorrerse a través de la ironía o del cuento irreverente. La parábola de Harold Benjamin nos ha permitido dar algunos pasos en ese camino y, aunque nos advierte de lo difícil que será recorrerlo

hasta el final, nos exhorta a no quedarnos plácidamente asomados a un estanque a ver a los peces picar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, F. (1999). La escuela y el espíritu del capitalismo. En *Volver a pensar la educación: Política, educación y sociedad*, vol. I. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1986). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Benjamin, H. (1939). Foreword by The Sabre-Tooth Curriculum. En J. Peddiwel, *The Sabre-Tooth Curriculum*. Nueva York: McGraw Hill.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados, Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Devís, J. y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física, *Tándem*, n.35, 68-74.
- Durkheim, É. (1982). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Orbis.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización*. Madrid: F.C.E.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Siglo XXI. Or. 1975.
- Larrosa J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Mills, W. (1999). *La imaginación sociológica*. Madrid: F.C.E.
- Nietzsche, F. (1981). *Aurora*. México: Editores Mexicanos Reunidos. Or. 1881.
- Popkewitz, T. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales. (pp.146-184). En T. Popkewitz, M. Barry y M. Pereira (comp.), *Historia cultural y educación* (pp.15-58). Barcelona: Pomares.
- Varela, J. (2003). Conocimiento poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. En T. Popkewitz, M. Barry y M. Pereira (comp.), *Historia cultural y educación* (pp.127-145). Barcelona: Pomares.
- Vicente, M. (2001). La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder. *Revista de Educación Física*, n.84, 5-14.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física, dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de educación*, n.39, 53-72.
- Vicente, M. (2007a). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Pública de México*, vol.49, n.1, 71-78.
- Vicente, M. (2007b). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la educación física y el deporte*, n.4-5, 57-90.
- Vicente, M. (2009). La educación física como ideología del poder. La construcción de las creencias pedagógicas en torno a las enseñanzas escolares del cuerpo. *Educación*, vol.33, n.2, 109-138.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia, Deporte*, n.18, 161-170.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

