

Bases per a una didàctica crítica de l'educació física

Basis for Critical Didactics in Physical Education

MIGUEL VICENTE PEDRAZ

Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport
Universitat de Lleó (Espanya)

Autor per a la correspondència

Miguel Vicente Pedraz
mvicp@unileon.es

Resum

La constatació del fracàs de l'escola en la consecució d'una societat més justa imposa, des de la perspectiva de la pedagogia crítica, emprendre transformacions substancials dels models curriculars disciplinaris i disciplinaris. L'educació física no és una excepció; la configuració dels seus continguts i dels seus mètodes presenta fortes discordances amb relació als ideals democràtics d'equitat i diversitat en l'ús del cos. Amb aquest plantejament s'explora la possibilitat d'emprendre una didàctica crítica, com a projecte transformador per a aquesta assignatura: estudia les bases teòriques d'un hipotètic procés de desdisciplinarització, analitza els condicionants que determinen la qüestió i valora els seus avantatges i inconvenients.

Paraules clau: didàctica crítica, educació física, cos

Abstract

Basis for Critical Didactics in Physical Education

The finding of school failure in achieving a fairer society makes it necessary from the perspective of critical pedagogy to undertake substantial changes in disciplinary and disciplinarian curriculum models. Physical education is no exception; the configuration of its contents and methods significantly diverges from the democratic ideals of equity and diversity in the use of the body. Using this approach we explore the possibility of critical didactics as a transformative project for this subject: we examine the theoretical basis of a hypothetical process of de-disciplining, analyze the conditions that determine the question and assess its advantages and disadvantages.

Keywords: critical didactics, physical education, body

I ja està! El meu cos, en virtut de totes aquestes utopies, ha desaparegut [...]. L'ànima, les tombes, els follets i les fades se'n va apoderar, el van fer desaparèixer en un tres i no res, van bufar sobre la seva pesantor, sobre la seva lletgesa, i me'l van restituir enlluernador i perpetu. Però el meu cos, realment, no es deixa reduir tan fàcilment (Foucault, 2009, pàg. 12).

Introducció

Malgrat els reiterats fracassos de les polítiques educatives de les últimes dècades, sobretot amb relació als declarats ideals d'igualtat social i respecte a les diferències, no s'observen a l'horitzó pedagògic oficial iniciatives de transformació que suposin un canvi de rumb substancial de l'escola. Molt menys s'observen, en les proximitats administratives dels sistemes educatius occidentals –i particularment de l'espanyol–, plantejaments que suposin una pro-

blematització de calat filosòfic i ètic del currículum o dels objectius de l'escolaritat en termes de desenvolupament d'una ciutadania compromesa, crítica i emancipada. Al contrari, el discurs tècnic apareix amb renovades empentes instrumentals i economicistes a l'empara de les polítiques educatives competencials els tributs de les quals a l'ocupabilitat dels més afortunats deixa taxes de fracàs escolar cada vegada més grans, i conseqüentment, dona grans contingents de mà d'obra de “baixa qualificació” que acaba

sumida en la pobresa i, també, en el desarrelament cultural i social. La reactivació del dogma del “capital humà”, com ha plantejat Hirtt (2013), n'és un símptoma inequívoc.

Probablement és una ingenuïtat pensar en una societat igualitària com a resultat directe d'una escola oberta, integradora, plural i crítica. La ressonància de la ideologia meritocràtica –dins i fora dels murs escolars– ha anat dissolent en l'àcid del sentit comú el que fins fa no gaire era el *sine qua non* de tot ideari educatiu progressista: a saber, la consideració del caràcter socialment construït de les desigualtats així com la condició classificatòria i reproductiva de l'escola capitalista, amb l'objecte d'interposar estratègies pal·liatives.

Tanmateix, prenent en consideració el principi d'acció bàsica de la teoria crítica segons el qual “el que és, no hauria de ser” (Vicente, 2013, pàg. 315), és necessari negar-se a acceptar la realitat com racional –com quelcom necessari–; es fa necessari impugnar el *statu quo* educatiu i és urgent considerar que una altra escola és possible, fet pel qual entre d'altres coses imposa resituar l'educació al camp de la política (“Con-Ciencia Social”, 2003, pàg. 8). Enfront de l'estèril concepció de l'ensenyament com una freda equació entre mitjans i finalitats, on les categories de la conducta són legitimades per una ciència acumulativa i acomodaticia, abans que crítica i transformadora, convé insistir en el caràcter social, cultural i polític de tota relació pedagògica i, per això mateix, en la idea que tota experiència i tot aprenentatge són espais de producció ideològica; espais en què s'expressa la distància entre aquells que posseeixen o no posseeixen els recursos materials i simbòlics de la cultura dominant.

Per descomptat que el discurs crític ha mantingut un pols vigorós durant tot aquest temps de recrudescència neoliberal; no obstant això, les innumerables formulacions i iniciatives de transformació, de renovació, de debat, fins i tot de resistència, han patit de la sempiterna falta de concreció. Més enllà del voluntariós esforç de cert professorat convençut de la necessitat d'un canvi substancial de l'educació i més enllà de la il·lusió compartida que una altra escola és possible, continuen faltant projectes i, sobretot, possibilitats efectives de canvi en el pla de la pràctica educativa quotidiana.

Diguem com a preàmbul –i en part com a justificació d'aquest treball– que, des del nostre punt de vista, aquesta falta de concreció es deu, d'una banda, a la gran

capacitat de desactivació i fagocitació que tenen el pensament i les pràctiques pedagògiques tradicionals respecte de la crítica; però també, d'altra banda, a la mateixa naturalesa teòrica de la crítica.

Pel que fa a la primera, és de sobra coneguda la capacitat de tot sistema per defensar-se i reproduir-se fent provisió fins i tot de les armes (simbòliques) amb les quals és impugnada (conceptes, discursos, procediments, etc.); potser la primera d'aquestes armes és l'ús del llenguatge la incorporació del qual, degudament neutralitzat, actua com a bàlsam de les posicions més inquietes del *statu quo*. A aquest respecte, el discurs tècnic legitimista de tall evolucionista i sistèmic (Vicente, 2013) sota la crida al canvi, a l'alternativa, fa passar per crític el que sovint és només un petit guarniment formal del contingut o del mètode d'ensenyament que no qüestiona gens les estructures pedagògiques tradicionals. D'altra banda, la maquinària administrativa de l'educació juga en un terreny abonat a la resignació immobiliària ja que els docents, per molt convençuts i conscienciats que estiguin de la necessitat d'aplicar, per exemple, una didàctica crítica, no poden deixar de complir amb les seves obligacions com a empleats de l'educació pública o privada i desatendre els seus compromisos amb el sistema i amb els propis alumnes, expectants davant els seus exàmens de curs, les seves revàlides i la resta de proves selectives a les quals aquest sistema compul·leix.

Pel que fa a la natura teòrica de la crítica, especialment la producció de la pedagogia crítica, ha estat més procliu al debat d'idees i l'anàlisi des de la perspectiva de la totalitat que a l'elaboració de programes transformadors de (i a) l'escola. Encara que no es pot dir que no hi hagi hagut en absolut propostes didàctiques crítiques amb relació al concret, fins i tot algunes de gran calat com les de Freire (2000) o Illich (2006), potser per la pròpia condició escèptica del pensament crític –o potser com a conjura davant l'assetjament eficientista–, és innegable que en aquest han primat aspectes com l'estudi genealògic del coneixement escolar; la denúncia de les desigualtats a l'accés a aquest coneixement; el desvetllament ideològic del discurs tècnic; la recerca de les contradiccions del sistema educatiu, etc. sobre la formulació de propostes. Com si d'una maledicció antiutòpica es tractés, després de la crítica, abans que la seva incardinació pràctica, s'ha imposat la crítica de la crítica fins al punt en què sembla, com assenyala Gimeno (2012, pàg. 43), que “el pensament crític, si de debò

ho és, mai podrà ser sistematitzat en forma de programa escolar”.

Estant d'acord amb ella i sobretot amb aquest pensament “[...] sí que pot ser considerat com un referent per comprendre, valorar i orientar l'ensenyament escolar i el contingut del currículum” (Gimeno, 2012, pàg. 43), el nostre objectiu és elevar al debat pedagògic la possibilitat i la pertinència de posar en pràctica una didàctica crítica. Conscients de les dificultats, la nostra proposta se cenyeix inicialment a la petita part del currículum que conforma l'educació física escolar amb la perspectiva, no obstant, que els elements que es posen en joc (a tall d'assaig) puguin aplicar-se, de manera més o menys immediata, al conjunt del sistema escolar. Som conscients que la focalització de la nostra anàlisi en aquesta petita part del currículum, de *facto* residual i, en la terminologia d'Apple (1986, pàg. 54), de baix estatus, pot restar-li rellevància. Tanmateix, justament aquest caràcter és el motiu pel qual es pot assajar una alternativa de manera més oberta, sense el temor, per exemple, que un hipotètic fracàs de l'assaig didàctic pugui menyscarbar les possibilitats d'una cohort d'estudiants al seu accés a la universitat. A aquest respecte, caldria considerar la possibilitat per assajar l'alternativa a nivell local, amb el concurs de les institucions pedagògiques locals, per a, eventualment, sospesar l'oportunitat d'aplicar-la en àmbits més amplis.

En tot cas, no ens resignem a referendar l'escàs valor pedagògic que políticament i socialment s'atorga a l'educació física entenent que el cos –aquest blanc de poder, com el va denominar Foucault (2005) en la seva precisa genealogia– pot constituir-se també en la millor arma, la més pròxima i la més operativa, en la pugna cultural. Almenys, ens sembla un territori idoni per evidenciar i desxifrar les desigualtats, la discriminació, l'exercici de l'hegemonia cultural, l'arbitrarietat de les lògiques meritocràtiques, classistes i sexistes, etc. en el si de l'escola.

Cap a una formulació crítica dels ensenyaments escolars del cos

Crida l'atenció el gran desenvolupament teoricopràctic d'una disciplina com l'educació física escolar en els últims anys (Devís, 2012; Vicente, 2011) i particularment que moltes de les produccions es presentin com crides al canvi, com a alternatives pedagògiques. Per descomptat que això té a veure amb una certa necessitat invariable de trobar justificacions pe-

dagògiques a una matèria en què la carència d'estatus ha constituït sempre una latent amenaça de minoració i, fins i tot, de desaparició de l'espai escolar. Però probablement també tingui a veure amb la inquietud de molts professors d'educació física, la disconformitat dels quals amb els (vells) continguts, objectius, mètodes, etc., els ha impulsat a indagar en les estructures o en la filosofia subjacent de la matèria partint, per exemple, de la controvertida noció de cos, més enllà del que el discurs tècnic higienista o esportiu més convencional assenyala.

En tot cas, no és segur que aquest desenvolupament teoricopràctic de l'educació física hagi desembocat fins ara en una major pertinència pedagògica de la disciplina; sobretot, no és constatable pel que fa a les qüestions fonamentals de l'educació: la consecució d'una ciutadania igualitària, tolerant amb la diferència, compromesa socialment, crítica i emancipada amb relació als usos del cos, etc. perquè, com assenyala Vicente (2012, pàg. 91), la seva oferta pedagògica continua sent molt restrictiva i per tant arbitrària. En efecte, si tot el coneixement escolar és el resultat d'una tradició selectiva i la seva construcció és la conseqüència de les pugnes simbòliques alliberades a l'arena de la cultura escolar, en l'educació física aquesta condició es fa especialment evident; justificada per una suposada neutralitat (biològica) de l'experiència corporal, l'oferta pedagògica ha aparegut històricament –i apareix en l'actualitat– orientada més a les exigències de pràctica ludicoesportiva pròpia de les classes benestants que a la provisió de recursos corporals (tècnics, emocionals, de comprensió) de caràcter deliberatiu i de participació social en tots aquells àmbits en què el cos constitueix un mediador social i de classe (no benestant). Referent a això, es tracta d'una oferta pedagògica en què s'hauria de qüestionar el seu sentit pràctic, i potser reformular, amb relació a un projecte cultural veritablement de tots i per a tots, a repèl del dominomorfisme corporal que imposa la cultura física hegemònica (Vicente & Brozas, 1997, pàg. 14).

Tenint això en compte, escometre una didàctica crítica de l'educació física imposa, des del nostre punt de vista, certes condicions irrenunciables d'acord amb la tradició teoricopràctica de la pedagogia crítica (Bourdieu & Passeron, 1981; Appel, 1997; Freire, 2000; Giroux, 2004, entre altres. Aquestes condicions es podrien resumir en 1) obertura i diversificació tant dels continguts com de la metodologia i dels

objectius, 2) contextualització dels ensenyaments, 3) democratització del procés pedagògic i 4) atorgament de la paraula i la voluntat a l'alumnat (sobre els seus propis cossos en defensa del dret de cada persona a la identitat i la diferència).

En la mesura que la didàctica crítica de l'educació física assumeixi l'ideari pedagògic d'emancipació i canvi social, ha de transcendir la mecànica escolar de la producció heterònoma de subjectes –dòcils i eficients, emprant la terminologia foucaultiana– que habitualment es dona als escenaris de consolidació, legitimació i reproducció escolar, per explorar el territori de l'autoproducció de ciutadans crítics i compromesos socialment. Sens dubte, s'ha d'explorar des del cos, encara que no exclusivament per al cos; això exigeix un profund procés de reconceptualització de l'acció pedagògica tal que els agents implicats puguin arribar a assumir el caràcter irrevocablement social i polític que implica tota intervenció realitzada sobre (i amb) el cos dels altres: al cap i a la fi, el cos és el més íntim del subjecte, el més privat, encara que també el més exposat a l'escrutini públic.

Potser la rèmorà més pesada a l'exploració del territori de l'autoproducció d'una ciutadania activa i compromesa en l'àmbit de l'educació física sigui la rigidesa de les estructures acadèmiques conformades en cursos, temes, capacitats bàsiques, capacitats específiques, les ara entronitzades competències, etc. Tot això, emparat en un desori d'afirmacions psicofisiològiques, ha anat dotant de versemblança els models educatius basats en la idoneïtat de les pulsacions i la despesa calòrica, l'escenografia atlètica de la qual posa a ratlla l'esperit crític el qual amb la seva la indisciplina “conspira a favor de la llibertat més que a favor del poder” (Muguerza, 1995, pàg. 29). Respecte a això, com a alternativa, imaginem la reconceptualització de l'educació física com un procés de desdisciplinarització dels aprenentatges del cos que, prenent en consideració almenys les quatre condicions assenyalades, permet trencar amb la lògica tecnoburocràtica instaurada.

Evidentment, la pedagogia crítica no és un receptari del que puguin seguir-se pautes d'actuació segures; més aviat és un terreny escabros on el camí, com deia el poeta, es fa al caminar. No obstant això, servint-nos del que altres ja van fer i del que van caminar, tractarem d'abordar cadascuna d'aquestes qüestions amb l'objecte de continuar aplanant aquest terreny. Analitzem en primer lloc les quatre condicions enunciades per a, finalment, sondejar el camp de la desdisciplinarització tal com ha

suggerit ja alguna autoria (Varela, 1999, 2003; Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán, & Vicente, 2005; Novoa, 2013) per al conjunt de l'escola.

Condicions per a una didàctica crítica de l'educació física

Obertura i diversificació dels continguts, de la metodologia i dels objectius

Des de la pedagogia crítica s'entén que el concepte genèric d'innovació educativa, associat sovint a la idea de fer “alguna cosa de manera diferent”, ha pogut obstruir una dinàmica més transformadora: aquella que comporta fer “alguna cosa diferent” i, el que és més important, fer alguna cosa més conseqüent amb l'ideal democratitzador de l'ensenyament. Particularment en l'educació física, el mer fet de plantejar activitats noves o d'introduir modificacions a la classe ha estat identificat amb l'etiqueta d'alternatiu el que, en certa manera, ha servit per legitimar la disciplina i els seus principals ressorts acadèmics (dinamisme i ordre a la classe, activitat física, gaudi de la majoria); uns ressorts segons els quals la seva pertinència pedagògica continua consistint en un més que discutible paràmetre de valoració: la mecànica del funcionament intern (tal activitat “funciona”, o “no funciona”, amb tal contingut els alumnes “s'ho passen bé” o “no s'ho passen bé”) que posa en relleu abans que preocupacions formatives, interessos organitzatius i de control del grup de classe.

Contra aquest model, creiem que és possible una noció diferent del canvi. Com a mínim ens sembla possible –i és desitjable– la problematització d'aquesta perspectiva del canvi i la innovació sota els supòsits essencialistes de la qual el sistema tendeix conservar el que ja està donat. Per a això és necessari que l'obertura i la diversificació estiguin orientades per l'interès crític; és a dir, encaminades cap a èxits emancipadors, racionalment i voluntàriament assumits per l'alumnat.

En aquest sentit, ampliar i diversificar continguts representa donar lloc a aprenentatges del cos que no han estat reconeguts per la cultura hegemònica o per la tradició selectiva de l'assignatura i que, no obstant això, poden ser de valor (pràctic o existencial) per a l'alumnat. No ens referim a “altres” continguts lúdics sinó, sobretot, a continguts de pràctica i gestualitat corporal funcional, domèstica, laboral, sexual, comunicativa,

expressiva, introspectiva, estètica, etc. amb les seves conseqüents representacions ètiques i implicacions polítiques.

Ampliar i diversificar la metodologia significa posar en joc modalitats d'ensenyament participatiu fins i tot en el cas que calgui trencar la relació vertical d'autoritat pedagògica. Sota el principi que ningú ho sap tot i tothom pot aprendre alguna cosa –fins i tot tothom pot ensenyar alguna cosa–, és possible imaginar l'educació física com un espai “desescolaritzat”, desproveït de la gramàtica escolar; es pot pensar en un espai en què tots poden ensenyar a tots i tots poden aprendre de tots com habitualment succeeix fora de l'escola i és tan estrany en aquesta. No ens referim per tant a la incorporació d'ostentacions tecnològiques en l'ensenyament ni a la inordinació de models d'enginyeria didàctica per a l'optimització de variables com a temps, eficiència, despesa energètica, etc. sinó a la possibilitat d'obrir l'aixeta de l'espontaneïtat i del desig en el procés dels aprenentatges del cos.

Ampliar i diversificar els objectius significa no conformar-se amb el que el discurs de l'habilitat i l'eficiència tecnicoesportiva assenyala sobre això; tampoc conformar-se amb el que els discursos de caire més psicologicista i psicomotricista han plantejat respecte al coneixement del propi cos. Significa revisar el paper de l'educació física com a mecanisme de conformació d'hàbits al servei dels consums hegemònics i de moda del cos (consums de classe, de gènere, inclòs el model de cos sa, cos en forma, l'estètica corporal etc.) per tractar de construir i compartir usos i hàbits socialment igualitaris i inclusius, culturalment rellevants, èticament valuosos i econòmicament sostenibles.

Contextualització dels ensenyaments

En realitat, avançar en el sentit proposat en el punt anterior ha de constituir la manera en què els ensenyaments del cos no quedin atrapats en l'activitat per l'activitat, en el joc pel joc, en l'exercici per l'exercici, com si aquests coses fossin socialment i culturalment neutres o es bastessin a si mateixes per ser educatives. Sovint l'educació física, fruit de la cultura professional i de la pròpia tradició escolar en què s'ha anat conformant, i més enllà dels principis que cada nova reforma educativa imposa, es configura sota una operativa de pràctica corporal els rituals de la qual (els temps i les fases de pràctica, l'espai i els materials esportius, la

roba esportiva, el dogma de les qualitats físiques, la modalitat del control de l'activitat, les competicions, el cronòmetre, el xiulet, etc.), instituïts al llarg de dècades, tenen més pes en la dinàmica pedagògica que les possibles necessitats d'experiència corporal de (tots) els subjectes; tenen més pes, sobretot, que el principi d'aprenentatge útil, és a dir, personalment significatiu i socialment valuós: aprenentatge referit a subjectes concrets, en situacions concretes, per afrontar (críticament) problemàtiques concretes entorn de l'ús individual i col·lectiu, privat i públic del cos, abans que per demostrar el grau d'aptitud aconseguit en alguna escala de resultats tan arbitrària com banalment instructiva.

Enfront del cos biogràfic, el gran desaparegut de l'educació física, l'enlairament del cos biològic ha anat incidint en un procés de desproblematització de les pràctiques corporals a l'escola; desproblematització que opera esborrant la memòria física i els senyals d'identitat corporal dels subjectes, que dona com a resultat la gran dissociació entre els fins últims que els professors atribueixen a la matèria (preparació per a la vida) i el que realment té lloc a les aules amb relació a la vida real.

Referent a això, contextualitzar els ensenyaments de l'educació física escolar implica trencar amb l'abstracta exercitació, fins i tot si és lúdica –justificada sovint com a necessitat propedèutica– per explorar el territori dels conflictes que es deriven de la variabilitat dels usos i dels significats dels cossos. Per exemple, implica desnaturalitzar l'estètica dominant o la definició del benestar i els seus consums per situar la qüestió dels usos corporals i les modalitats de pràctica física dominants al camp de les pugnes generacionals, ideològiques, de classe, d'ètnia, de gènere, etc. i sempre al camp de les lluites de poder. Segons Martín Domínguez (2003, pàg. 33), davant del dilema d'haver d'elegir problemes rellevants, donat el condicionant de temps, ens sembla que des del punt de vista de la pedagogia crítica resulta coherent dedicar el màxim de temps possible als conflictes derivats de l'abús del poder, l'exclusió, la discriminació, etc. No hi ha dubte que en tals conflictes els casos en què la corporalitat està present, com a tal, constitueixen un gènere ben identificat en els que l'educació física podria i hauria d'involucrar-se, particularment en un entorn de problemàtiques el tractament interdisciplinari del qual permeti reintegrar el coneixement, ara atomitzat en assignatures pràcticament estanques.

Democratització del procés pedagògic

En la mesura que l'escola que coneixem es constitueix sempre com una relació (pedagògica) de poder numèricament asimètrica, on una minoria (el sistema, el centre escolar, el professorat, etc.) decideix el que i el com fer de la majoria (l'alumnat), aquesta es configura sempre i necessàriament com un àmbit democràticament deficitari. L'educació física, en particular, no ho és menys malgrat que certa escenografia didàctica faci que, de vegades, la classe d'educació física s'assembli a un parc de jocs en absència d'autoritat. Com diu Vicente, el "desordre" organitzat del joc en l'educació física constitueix una ficció ritual que "no desdii de la intencionalitat bàsica de la producció de l'ordre escolar" (Vicente, 2008, p. 194).

Evidentment, hi ha una gran distància entre els models escolars tradicionals, confessionals o estatals, on la tutela i l'autoritat eren gairebé absoluts i els models d'escola (gairebé) laica actuals on els consells escolars, les associacions de pares i mares, les organitzacions sindicals, etc. tenen veu, encara que no vot. Però, encara en aquests casos, sota el supòsit tècnic de la raó pericial, a l'estructura escolar li resulta difícil desprendre's de la seva substància no democràtica. Fins i tot en aquells models menys fonamentalistes respecte a les concepcions d'autoritat i jerarquia o a la verticalitat de la producció i distribució del saber, la cultura escolar no és capaç d'alliberar-se d'una de les seves grans contradiccions; tal com assenyala Santos Guerra (1999, pàg. 129) pretén educar per a la llibertat i la democràcia però es configura mitjançant un reclutament forçós i s'exerceix mitjançant la jerarquia i la imposició de l'autoritat.

No hi ha dubte que conceptes i pràctiques emergents com la negociació dels continguts (i de les formes) constitueixen elements democratitzadors; i ho són en la mesura que permeten que cada alumne sigui escoltat i que, potser, la majoria faci valer part o totes les seves expectatives. Això, que no sembla massa habitual en matèries d'alt estatus donades les constriccions dels programes, les avaluacions, etc. és bastant freqüent en educació física on tals constriccions han estat i continuen sent molt més lleugeres. No obstant això, més enllà d'aquest formalisme democratitzador, on els més nombrosos (o els més enèrgics, o els més perseverants, o els més pròxims als models prefigurats pel professor) poden inclinar la disciplina cap als seus interessos, des del punt de vista de la pedagogia i la didàctica crítica sembla desitjable una mecànica demo-

cratitzadora de l'educació física que signifiqui, abans que això, l'afirmació de cada alumne i de cada alumna com a subjectes de poder i amb capacitat per disposar i decidir sobre els seus cossos; és a dir, com a subjectes de poder i capacitat per participar, d'acord amb una relació justa i no excloent, en la presa de decisions sobre l'individual i sobre el col·lectiu. Aquí, la posada en pràctica de la racionalitat comunicativa (mitjançant la que Habermas, 1987, plantejava el procediment de deliberació per a l'èxit de l'interès comú), es torna molt més rellevant que la formalitat de les majories en la consecució d'una ciutadania participativa i crítica. Pel que fa a aquest tema, una revisió del currículum de l'educació física que, enfront del model tecnocràtic de les habilitats físicoesportives, privilegiï l'experiència de la pluralitat (d'interessos, de pràctiques, d'estètiques, d'hàbits, etc.) de tal manera que permeti visibilitzar, reconèixer, incorporar i treballar amb la diferència corporal i social (d'ètnies, de cultura, de classe, de gènere o altres) podria constituir, junt amb l'obertura organitzativa de la matèria, un valuós mecanisme de democratització alhora que de desenvolupament personal de l'alumnat.

Atorgament de la paraula i la voluntat al discent sobre el seu propi cos

En la línia de l'argument anterior, perquè al cap i a la fi la democratització del procés d'ensenyament és la base del reconeixement de l'altre i viceversa, cal dir que només un procediment que atorgui capacitat decisòria a les minories (de gènere, de classe, d'ètnia, etc.) en tant que tals, i que atorgui valor ètic i polític a les decisions preses, permetria a l'educació física configurar-se com un procés, no només formalment democràtic, sinó també participatiu i inclusiu i, potser, com un projecte col·lectiu. Li permetria configurar-se com un procés orientat a la construcció d'una ciutadania corporalment emancipada dels lligams, per exemple, de les modes estètiques, del mercat de la salut que ens imposa la indústria cosmètica i el fitnes (Vicente, 2010a) o de l'ídol esportiu per la imatge de la qual tributem àmpliament, etc.; en fi, orientat a la construcció d'una ciutadania amb capacitat per impugnar i resistir el procés homogeneïtzació (física) si bé estigui referendat per la majoria.

Si coincidim que l'educació física escolar és una intervenció a través de la qual es transmeten i reprodueixen només alguns models de comportament i

de sensibilitat corporal dels que coexisteixen en una societat amb els seus respectius recursos tècnics, emocionals i ideològics, llavors hem d'acordar que és un poder; un poder que s'exerceix sobre el cos dels altres mitjançant el que l'escola contribueix a naturalitzar i legitimar les formes (dominants) d'organitzar-nos, de sentir-nos i de ser corporalment. Aquí, les diferències corporals, en tant que capitals simbòlic i pràctic pre-vis, constitueixen un potent mecanisme de distribució dels béns de la cultura física en la mesura que ens situen, d'entrada, al centre o a la perifèria d'un mapa gestual dibuixat pels grups dominants; un mapa amb un traç sociològic, d'acord amb les tesis de Bourdieu (2006) que posa en relleu que la sensibilitat somàtica i les tendències de comportament físic no són una cosa aleatòria ni electiva sinó que, al contrari, constitueixen una expressió més dels mecanismes de distinció i de poder en els que es posa en joc i reproduïx l'hegemonia de classe, de gènere o d'ètnia, entre d'altres.

Respecte a això, una didàctica crítica de l'educació física hauria de posar sobre la taula, abans que la mecànica formal de majories i minories, la lògica del dret a la identitat i la diferència: el dret a conservar-les i fins i tot a produir-les. Hauria de posar sobre la taula el dret de tots i cadascú a decidir sobre la seva pròpia condició corporal més enllà de la normativista consideració de la diversitat com una pura diferència quantitativa que, segons Vicente (2010b, pàg. 81), tendeix a exaltar el rang a partir de l'aptitud física demostrada; justament, la que ha conduït el model d'atenció a la diversitat a un mer suport o ajuda a qui, des de la norma, és considerat deficitari, mancat o amb retard.

Més enllà de la corporalitat biològica en què s'ha instal·lat el discurs i les pràctiques hegemòniques de l'educació física on les diferències de capacitat i destresa s'entenen com a resultat de la variabilitat (natural) individual en resposta a un procés suposadament neutre i equitatiu, és necessari que la didàctica crítica consideri el cos com l'expressió de classe que és; és necessari, així mateix, que el consideri com un espai de producció ideològica en permanent pugna simbòlica i sobre el qual s'articulen xarxes de saber i de poder. Només a partir d'aquesta consideració sembla possible que l'educació física contribueixi a la comprensió de la identitat i de la diferència, a la vindicació subjectiva dels cossos mitjançant estratègies problematitzadores de la presència i de l'experiència corporal.

Des-disciplinarització de l'educació física (a mode exploratori)

L'educació física escolar és, com la resta de les disciplines, una construcció cultural. Malgrat l'aparent essencialitat que històricament li ha prestat la permanència substancial del cos anatòmic, la seva matèria no té essència transhistòrica. Els seus codis disciplinars són el resultat d'un acomodament d'idees, valors, "litúrgies", materials, espais, pràctiques, etc. en un esdevenir de pugnes culturals (dins i fora de l'escola) que entre les seves funcions està la de legitimar els models dominants de comprensió i ús del cos i, així mateix, consolidar els arquetips de pràctica docent establerts per la tradició selectiva. Es tracta d'uns arquetips que sancionen l'estat de coses, i fins i tot el seu procés de conformació històrica, i ofereixen una imatge unitària, sistèmica, i d'altra banda natural (itzada), al que no és sinó un procés irregular d'acumulació, sostracció i substitució de materials culturals del cos d'acord amb el que els diferents agents en la pugna simbòlica, ideològica i moral per la definició del camp han anat adquirint, perdent o intercanviant amb l'objecte d'obtenir o mantenir una posició cultural i pedagògica de domini.

Precisament aquesta imatge unitària, sistèmica i naturalitzada de l'educació física constitueix el mecanisme pel qual, com en qualsevol altra matèria escolar, sovint renunciem a indagar en el significat de les estructures profundes de la disciplina i amb això a descobrir i superar les seves contradiccions internes; principalment la contradicció que tanca el discurs disciplinar respecte a la pràctica: allò per al qual diu ensenyar i el que de fet ensenya; les justificacions pedagògiques que li confereixen legitimitat com a suposada intervenció neutra sobre el cos i el significat efectiu que, com a camp i pràctica cultural en la terminologia de Popkewitz (2003, pàg. 170) comporta.

Enfront d'això, un procés de desdisciplinarització i desnormalització pot constituir un potent mecanisme de reformulació dels sabers i de les pràctiques corporals que es creen i recreen a l'escola. Lluny de les funcions legitimadores de la cultura física dominant, curricularment administrada mitjançant la lògica sistèmica i sistemàtica d'etapes, cursos, unitats didàctiques, lliçons, amb les seves progressions, les seves qualificacions i avaluacions, etc., imaginem la desdisciplinarització com un procés de (dirigit a la) ruptura dels codis i les estructures disciplinars i disciplinàries; com un procés desnaturalitzador de les temàtiques i de

les metodològiques classificatòries i de qualificació de l'aprenentatge i de la presència corporal a l'atomització del qual han contribuït els seus espais i els seus temps específics, els materials que li són propis, les seves particulars rutines i rituals, la indumentària específica o la seva singular modalitat del control ludico-autoritari, etc. Quant a això, la desdisciplinarització ha de constituir-se també com un procés d'impugnació de les relacions d'autoritat i de dominació cultural del cos establertes per apuntar el protagonisme dels subjectes que aprenen.

En un article titulat “El cos sense escola”, Vicente (2007) considerava, no sense cert ànim problematitzador, l'amortització de l'educació física escolar en tant que estructura tecnoburocràtica perquè, abans que oferir experiències i aprenentatges significatius, imposa la construcció d'un cos apte per ser sotmès a la unicitat dels discursos i de les pràctiques de la maquinària escolar. Sota l'epígraf de la “educació física a demanda” plantejava la possibilitat de reemplaçar un sistema al servei del professorat i dels seus ensenyaments encapsulats mitjançant la transferència a l'alumnat de les decisions sobre què i com aprendre corporalment i on, sovint, el mateix alumnat hauria d'exercir d'educador.

Sens dubte aquest model podria ser un punt de partida, si més no, per posar en relleu la diversitat d'interessos amb relació a les pràctiques corporals i per cridar l'atenció sobre l'escassa significació de les pràctiques que defineixen el camp disciplinar de l'educació física en una bona part dels alumnes.

En tot cas, la desdisciplinarització de l'educació física, bé com a una pràctica didàctica “a demanda” o sota qualsevol altra modalitat no està mancada de dificultats i inconvenients que, des de la perspectiva crítica, han de ser explorades i sospesades amb relació a les virtuts i possibilitats pedagògiques que conté.

Amb ànim prospectiu, diguem que el principal inconvenient resideix en la resistència que generaria la sol·licitud d'una nova actitud pedagògica als docents i, sobretot, el canvi de les estructures acadèmiques. Quant al primer, és evident que per engegar un canvi d'aquesta índole és necessari comptar amb professorat no sols compromès amb l'equitat, la diversitat i amb expectatives de formació crítica; fa falta que el professorat estigui convençut del caràcter contingent del currículum i de les bondats d'un model d'ensenyament no disciplinar(i). En tot cas, la simplificació del treball burocràtic (programacions, elaboració de sessions, supervisions,

mesuraments, avaluacions, etc.) propi dels models tradicionals així com l'estalvi d'energia per al control de la classe convencional perquè la classe “funcioni” suposaria un incitament per al personal docent descontent amb l'escàs interès que mostra gran part del seu alumnat. En aquest sentit, la principal objecció provindria de les estructures del poder escolar dissenyades per a l'agrupament controlat, per a l'activitat unidireccional, per a la qualificació, etc. Però aquí, el baix estatus de l'educació física i l'escàs valor de canvi de les qualificacions juguen a favor de l'alternativa crítica en el sentit que aquestes estructures sempre estarien més disposades a experimentar canvis d'aquesta índole en l'educació física que en aquelles disciplines les qualificacions de les quals gaudeixen d'alt estatus acadèmic. D'altra banda, mentre l'escola continuï apareixent en l'imaginari social com una plataforma d'ocupabilitat en la contesa per l'expedient acadèmic, també serà més fàcil comptar amb l'anuença per a aquesta disciplina, abans que per a altres, de la resta d'agents involucrats en el sistema escolar: els tutors de l'alumnat, amb expectatives d'èxit acadèmic i, per descomptat, les i els mateixos estudiants, els qui haurien de tenir l'última paraula.

Referent a això, abans que la resistència del professorat a canviar el model disciplinar(i), un dels majors inconvenients el constitueix la inèrcia, tant de professorat com d'alumnat, amb relació a les concepcions de la pràctica corporal, les seves formes, els seus significats o les seves finalitats; així mateix, és important tenir en compte els dubtes que pot tenir el professorat sobre al sentit i l'abast d'allò “crític” en els aprenentatges del cos.

Quant al primer, efectivament, la cultura física hegemònica, amb les seves pràctiques, constitueix un caldo de cultiu en què els subjectes es troben “naturalment” submergits de manera que una de les tasques pedagògiques més àrdues hauria de ser, precisament, la desnaturalització d'aquestes pràctiques mitjançant, potser, un apropament antropològic, històric o sociològic a les expressions de la corporalitat, a l'ètica i l'estètica de les aparences, als significats socials i culturals dels hàbits corporals, etc. Un apropament en què, més enllà de l'espai normalitzat de l'educació física, una hibridació del coneixement escolar distant i diferent dels sabers disciplinaritzats prengui com a referència l'experiència corporal concreta dels alumnes: just on més pròximament es pot reconèixer “l'altre” i “allò altre”; exactament on és més fàcil de confrontar dialècticament el que “és” amb el que, “havent de ser” segons l'ètica de l'escola de Frankfurt, “podria ser”.

Respecte al sentit i abast de “allò crític”, l’únic aval per dur a terme una proposta transformadora és comptar amb un professorat compromès amb els ideals d’emancipació, justícia, respecte de la diferència, antiautoritarisme, etc. propis de la pedagogia crítica. Sobre això, és crucial construir una plataforma de debat interparelles que permeti conformar, dialògicament, un discurs a propòsit d’aquest sentit i abast; un discurs més o menys compartit encara que amb la prevenció, això sí, de l’existència de forces fagocitadores de la crítica: aquestes que, d’acord amb Gimeno (2012, pàg. 43), tracten de reformular els principis del pensament crític reduint-los a simples procediments d’anàlisi i avaluació cognitiva.

Conclusió

Encara que ja s’hagi dit, com a conclusió ens sembla necessari insistir en el fet que una didàctica crítica que no tingui per objectiu comprendre tots els aspectes de la vida curricular (el conjunt de les matèries d’ensenyament, els mecanismes de construcció i transmissió del coneixement, la relació pedagògica, els mecanismes i objectius de l’avaluació, etc.), és a dir, el canvi de l’escola i amb ella el de la societat, estarà condemnada al fracàs. Sobre això, el principal inconvenient d’una proposta de didàctica crítica de l’educació física és l’escassa transcendència i repercussió d’aquesta disciplina en el conjunt de la vida curricular; potser, fins i tot, la poca “credibilitat” pedagògica de la que gaudeix la matèria en el col·lectiu de l’ensenyament. Tanmateix, aquest inconvenient pot ser també un gran avantatge. Per la seva condició de subalterna, pot resultar més fàcil emprendre una transformació d’índole crítica com la que aquí se suggereix que, eventualment, serveixi de plataforma reflexiva i de transformació més enllà del pati o del gimnàs escolar.

Reconeixem en el cos i les seves expressions un alt significat sociocultural i polític. Ratifiquem en aquest significat un alt valor pedagògic que l’educació física pot catalitzar a través d’una didàctica la racionalitat ètica de la qual (oberta, significativa, democràtica i deliberativa, d’acord amb allò que hem plantejat) serveixi per problematitzar les formes i els continguts establerts i impostos de l’aprenentatge; que, així mateix, serveixi per estimular en l’alumnat la consciència crítica i emancipatòria pel que fa a les pràctiques i significats hegemònics del cos i, en tot cas, estimuli la percepció que altres formes de relacionar-nos amb el propi cos i amb el cos dels altres són possibles.

L’educació física escolar se’ns apareix com aquell indret on, en virtut de les utopies del qual “el meu cos esdevé sòlid, com un cosa, etern com un déu”, quelcom sempre negat i transfigurat perquè “després de tot és contra ell i com per esborrar-lo que es van concebre totes les utopies [...] un lloc fora de tot lloc” (Foucault, 2009). No és senzill imaginar un procés educatiu on el cos recuperi el seu *topos* malgrat que, com continuava Foucault, “el cos no es deixa reduir fàcilment”. No obstant això, en la mesura que una didàctica crítica ho tingui en consideració, aquesta deixarà d’operar contra la vivacitat del desig, deixarà de fer del cos “un fragment d’espai imaginari pel qual és arrencat del seu espai propi i projectat en un altre espai” (Foucault, 2009).

Conflicte d’interessos

L’autor declara no tenir cap conflicte d’interessos.

Referències

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción*. Con-ciencia Social. Editorial (2003). Pensar “otra” escuela: la agenda de una didáctica crítica. *Con-ciencia Social* (7), 7-13.
- Cuesta, R., Mainer J., Mateos, J., Merchán, J., & Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia Social* (9), 17-53.
- Devis, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos*, 38(esp. 1), 125-153. doi:10.4067/S0718-07052012000400008
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Le corps utopique. Les heterotopies*. París: Lignes.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-ciencia Social* (16), 37-55.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hirtt, N. (2013). Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. *Con-ciencia Social* (13), 39-54.
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En *Obras reunidas, I* (pàg. 191-323). México: F.C.E.
- Martín Domínguez, A. (2003). El uso del conocimiento y los dilemas de la didáctica crítica (del presente). *Con-Ciencia Social* (7), 17-43.
- Muguerza, J. (1995). La indisciplina del espíritu crítico. A *Volver a pensar la educación* (vol. II) (pàg. 17-33). Madrid: Morata.
- Novoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia Social*, Sevilla (13), 27-38.

- Popkewitz, Th. S. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. A Th. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Historia cultural y educación* (pàg. 146-184). Barcelona: Pomares.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En *Volver a pensar la educación* (vol. I) (pàg. 128-141). Madrid: Morata.
- Varela, J. (1999). El estatuto del saber pedagógico. En *Volver a pensar la educación* (vol. II) (pàg. 61-69). Madrid: Morata.
- Varela, J. (2003). Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. A Th. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Historia cultural y educación* (pàg.146-184). Barcelona: Pomares.
- Vicente, M. (2007). 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* (4-5), 57-90.
- Vicente, M. (2008). *Arqueología del a educación física y otros ensayos*. Armenia: Kinesis.
- Vicente, M. (2010a). La construcción social del cuerpo sano. El estilo de vida saludable y de las prácticas de la forma como exclusión. *Nómadas*, 28(4), 129-145.
- Vicente, M. (2010b). Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos* (17), 76-85.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia, Deporte* (18), 161-170.
- Vicente, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios Pedagógicos*, 38(esp. 1), 91.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1), 309-329.
- Vicente, M., & Brozas, M. P. (1997). La disposició regulada dels cossos. Proposta d'un debat sobre la cultura física popular i els jocs tradicionals. *Apunts. Educació Física i Esports* (48), 6-16.