

Bases para una didáctica crítica de la educación física

Basis for Critical Didactics in Physical Education

MIGUEL VICENTE PEDRAZ

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad de León (España)

Correspondencia con autor

Miguel Vicente Pedraz
mvicp@unileon.es

Resumen

La constatación del fracaso de la escuela en la consecución de una sociedad más justa impone, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, emprender transformaciones sustanciales de los modelos curriculares disciplinares y disciplinarios. La educación física no es una excepción; la configuración de sus contenidos y de sus métodos presenta fuertes discordancias con relación a los ideales democráticos de equidad y diversidad en el uso del cuerpo. Con este planteamiento se explora la posibilidad de emprender una didáctica crítica, como proyecto transformador para esta asignatura: estudia las bases teóricas de un hipotético proceso de desdisciplinarización, analiza los condicionantes que determinan la cuestión y valora las ventajas e inconvenientes de la misma.

Palabras clave: didáctica crítica, educación física, cuerpo

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

He ahí que mi cuerpo, en virtud de todas esas utopías, ha desaparecido [...]. El alma, las tumbas, los genios y las hadas dieron cuenta de él, lo hicieron desaparecer en un santiamén, soplaron sobre su pesantez, sobre su fealdad, y me lo restituyeron deslumbrante y perpetuo. Pero mi cuerpo, a decir verdad, no se deja someter tan fácilmente (Foucault, 2009, p. 12).

Introducción

A pesar de los reiterados fracasos de las políticas educativas de las últimas décadas, sobre todo con relación a los declarados ideales de igualdad social y respeto a las diferencias, no se observan en el horizonte pedagógico oficial iniciativas de transformación que supongan un cambio de rumbo sustancial de la escuela. Mucho menos se observan, en las proximidades administrativas de los sistemas educativos occidentales –y particularmente del español–, planteamientos que supongan una problemati-

zación de calado filosófico y ético del currículum o de los objetivos de la escolaridad en términos de desarrollo de una ciudadanía comprometida, crítica y emancipada. Al contrario, el discurso técnico aparece con renovados bríos instrumentales y economicistas al calor de las políticas educativas competenciales cuyos tributos a la empleabilidad de los más afortunados deja tasas de fracaso escolar cada vez mayores, y, consecuentemente, arroja más contingentes de mano de obra de “baja cualificación” que acaba sumida en la pobreza y, también, en el

desarraigo cultural y social. La reactivación del dogma del “capital humano”, como ha planteado Hirtt (2013), es un síntoma inequívoco de ello.

Probablemente es una ingenuidad pensar en una sociedad igualitaria como resultado directo de una escuela abierta, integradora, plural y crítica. La resonancia de la ideología meritocrática –más acá y más allá de los muros escolares– ha ido disolviendo en el ácido del sentido común lo que hasta hace no mucho era el *sine qua non* de todo ideario educativo progresista: a saber, la consideración del carácter socialmente construido de las desigualdades así como la condición clasificatoria y reproductiva de la escuela capitalista, con el objeto de interponer estrategias paliativas.

No obstante, tomando en consideración el principio de acción básico de la teoría crítica según el cual “lo que es, no debería ser” (Vicente, 2013, p. 315), es preciso negarse a aceptar lo real como racional –como algo necesario–; se hace necesario impugnar el *statu quo* educativo y es urgente considerar que otra escuela es posible, lo cual entre otras cosas impone resituar la educación en el campo de la política (“Con-Ciencia Social”, 2003, p. 8). Frente a la estéril concepción de la enseñanza como una fría ecuación entre medios y fines, donde las categorías de la conducta son legitimadas por una ciencia acumulativa y acomodaticia, antes que crítica y transformadora, conviene insistir en el carácter social, cultural y político de toda relación pedagógica y, por eso mismo, en la idea de que toda experiencia y todo aprendizaje son espacios de producción ideológica; espacios en los que se expresa la distancia entre quienes poseen y los que no poseen los recursos materiales y simbólicos de la cultura dominante.

Desde luego que el discurso crítico ha mantenido un pulso vigoroso durante todo este tiempo de recrudescimiento neoliberal; sin embargo, las innumerables formulaciones e iniciativas de transformación, de renovación, de debate, incluso de resistencia, han adolecido de la sempiterna falta de concreción. Más allá del voluntarioso esfuerzo de cierto profesorado convencido de la necesidad de un cambio sustancial de la educación y más allá de la ilusión compartida de que otra escuela es posible, siguen faltando proyectos y, sobre todo, posibilidades efectivas de cambio en el plano de la práctica educativa cotidiana.

Digamos como preámbulo –y en parte como justificación de este trabajo– que, desde nuestro punto de vista, dicha falta de concreción se debe, por una parte, a la gran capacidad de desactivación y fagocitación que

tienen el pensamiento y las prácticas pedagógicas tradicionales respecto de la crítica; pero también, por otra parte, a la propia naturaleza teórica de la crítica.

Por lo que se refiere a la primera, es de sobra conocida la capacidad de todo sistema para defenderse y reproducirse haciendo acopio incluso de las armas (simbólicas) con las que es impugnado (conceptos, discursos, procedimientos, etc.); tal vez la primera de estas armas es el uso del lenguaje cuya incorporación, debidamente neutralizada, actúa como bálsamo de las posiciones más inquietas del *statu quo*. A este respecto, el discurso técnico legitimista de corte evolucionista y sistémico (Vicente, 2013) bajo la llamada al cambio, a la alternativa, hace pasar por crítico lo que a menudo es solo un pequeño aderezo formal del contenido o del método de enseñanza que en nada cuestiona las estructuras pedagógicas tradicionales. Por otra parte, la maquinaria administrativa de la educación juega en un terreno abonado a la resignación inmovilista puesto que los docentes, por muy convencidos y concienciados que estén de la necesidad de aplicar, por ejemplo, una didáctica crítica, no pueden dejar de cumplir con sus obligaciones como empleados de la educación pública o privada y desatender sus compromisos con el sistema y con los propios alumnos, expectantes ante sus exámenes de curso, sus reválidas y demás pruebas selectivas a las que dicho sistema compele.

En cuanto a la naturaleza teórica de la crítica, especialmente la producción de la pedagogía crítica, ha sido más proclive al debate de ideas y el análisis desde la perspectiva de la totalidad que a la elaboración de programas transformadores de (y en) la escuela. Aunque no se puede decir que no haya habido en absoluto propuestas didácticas críticas con relación a lo concreto, incluso algunas de gran calado como las de Freire (2000) o Illich (2006), quizás por la propia condición escéptica del pensamiento crítico –o tal vez como conjura ante el asedio eficientista–, es innegable que en este han primado aspectos como el estudio genealógico del conocimiento escolar; la denuncia de las desigualdades en el acceso a dicho conocimiento; el desvelamiento ideológico del discurso técnico; la búsqueda de las contradicciones del sistema educativo, etc. sobre la formulación de propuestas. Como si de una maldición antiutópica se tratara, tras la crítica, antes que su incardinación práctica, se ha impuesto la crítica de la crítica hasta el punto en que parece, como señala Gimeno (2012, p. 43), que “el pensamiento crítico, si de verdad lo es, nunca podrá ser sistematizado en forma de programa escolar”.

Estando de acuerdo con ella y sobre todo con dicho pensamiento “[...] sí puede ser considerado como un referente para comprender, valorar y orientar la enseñanza escolar y el contenido del currículo” (Gimeno, 2012, p. 43), nuestro objetivo es elevar al debate pedagógico la posibilidad y la pertinencia de poner en práctica una didáctica crítica. Conscientes de las dificultades, nuestra propuesta se ciñe inicialmente a la pequeña parte del currículum que conforma la educación física escolar con la perspectiva, no obstante, de que los elementos que se ponen en juego (a modo de ensayo) puedan aplicarse, de manera más o menos inmediata, al conjunto del sistema escolar. Somos conscientes de que la focalización de nuestro análisis en esta parte pequeña del currículum, de *facto* residual y, en la terminología de Apple (1986, p. 54), de bajo estatus, puede restarle relevancia. Sin embargo, justamente ese carácter es lo por lo que se puede ensayar una alternativa de manera más abierta, sin el temor, por ejemplo, a que un hipotético fracaso del ensayo didáctico pudiera menoscabar las posibilidades de una cohorte de estudiantes en su acceso a la universidad. A este respecto, habría que considerar la posibilidad para ensayar la alternativa a nivel local, con el concurso de las instituciones pedagógicas locales, para, eventualmente, sopesar la oportunidad de aplicarla en ámbitos más amplios.

En todo caso, no nos resignamos a refrendar el escaso valor pedagógico que política y socialmente se otorga a la educación física entendiendo que el cuerpo –ese blanco de poder, como lo denominó Foucault (2005) en su certera genealogía– puede constituirse también en la mejor arma, la más cercana y la más operativa, en la pugna cultural. Al menos, nos parece un territorio idóneo para evidenciar y descifrar las desigualdades, la discriminación, el ejercicio de la hegemonía cultural, la arbitrariedad de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas, etc. en el seno de la escuela.

Hacia una formulación crítica de las enseñanzas escolares del cuerpo

Llama la atención el gran desarrollo teorico-práctico de una disciplina como la educación física escolar en los últimos años (Devís, 2012; Vicente, 2011) y particularmente que muchas de las producciones se presenten como llamadas al cambio, como alternativas pedagógicas. Desde luego que ello tiene que ver con cierta necesidad invariable de encontrar justificaciones pedagógicas a una materia cuya carencia de estatus ha constituido

siempre una latente amenaza de minoración e, incluso, de desaparición del espacio escolar. Pero probablemente también tenga que ver con la inquietud de muchos profesores de educación física cuya disconformidad con los (viejos) contenidos, objetivos, métodos etc. les ha impulsado a indagar en las estructuras o en la filosofía subyacente de la materia partiendo, por ejemplo, de la controvertida noción de cuerpo, más allá de lo que el discurso técnico higienista o deportivista más convencional señala.

En todo caso, no es seguro que dicho desarrollo teorico-práctico de la educación física haya desembocado hasta el momento presente en una mayor pertinencia pedagógica de la disciplina; sobre todo, no es constatable en lo que se refiere a las cuestiones fundamentales de la educación: la consecución de una ciudadanía igualitaria, tolerante con la diferencia, comprometida socialmente, crítica y emancipada con relación a los usos del cuerpo, etc. porque, como señala Vicente (2012, p. 91), su oferta pedagógica sigue siendo muy restrictiva y por lo tanto arbitraria. En efecto, si todo el conocimiento escolar es el resultado de una tradición selectiva y su construcción es la consecuencia de las pugnas simbólicas libradas en la arena de la cultura escolar, en la educación física esta condición se hace especialmente evidente; justificada por una supuesta neutralidad (biológica) de la experiencia corporal, la oferta pedagógica ha aparecido históricamente –y aparece en la actualidad– orientada más a las exigencias de práctica ludicodeportiva propia de las clases acomodadas que a la provisión de recursos corporales (técnicos, emocionales, de comprensión) de carácter deliberativo y de participación social en todos aquellos ámbitos en los que el cuerpo constituye un mediador social y de clase (no acomodada). A este respecto, se trata de una oferta pedagógica cuyo sentido práctico habría que cuestionar, y tal vez reformular, con relación a un proyecto cultural verdaderamente de todos y para todos, a contrapelo del dominomorfismo corporal que impone la cultura física hegemónica (Vicente & Brozas, 1997, p. 14).

Teniendo esto en cuenta, acometer una didáctica crítica de la educación física impone, desde nuestro punto de vista, ciertas condiciones irrenunciables de acuerdo con la tradición teorico-práctica de la pedagogía crítica (Bourdieu & Passeron, 1981; Appel, 1997; Freire, 2000; Giroux, 2004, entre otros. Dichas condiciones se podrían resumir en 1) apertura y diversificación tanto de los contenidos como de la metodología y de los objetivos, 2) contextualización de las enseñanzas, 3) democratización del proceso

pedagógico y 4) otorgamiento de la palabra y la voluntad al alumnado (sobre sus propios cuerpos en defensa del derecho de cada persona a la identidad y la diferencia).

En la medida en que la didáctica crítica de la educación física asuma el ideario pedagógico de emancipación y cambio social, ha de trascender la mecánica escolar de la producción heterónoma de sujetos –dóciles y eficientes, empleando la terminología foucaultiana– que habitualmente se da en los escenarios de consolidación, legitimación y reproducción escolar, para explorar el territorio de la autoproducción de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente. Sin duda, ha de explorarlo desde el cuerpo, aunque no exclusivamente para el cuerpo; ello exige un profundo proceso de reconceptualización de la acción pedagógica tal que los agentes implicados puedan llegar a asumir el carácter irrevocablemente social y político que entraña toda intervención realizada sobre (y con) el cuerpo de los demás: al fin y al cabo, el cuerpo es lo más íntimo del sujeto, lo más privado, aunque también lo más expuesto al escrutinio público.

Tal vez la más pesada rémora a la exploración del territorio de la autoproducción de una ciudadanía activa y comprometida en el ámbito de la educación física sea la rigidez de las estructuras académicas conformadas en cursos, temas, capacidades básicas, capacidades específicas, las ahora entronizadas competencias, etc. Todo ello, amparado en un barullo de asertos psicofisiológicos, ha ido dotando de verosimilitud a los modelos educativos basados en la idoneidad de las pulsaciones y el gasto calórico cuya escenografía atlética mete en cintura el espíritu crítico; ese cuya indisciplina “conspira en favor de la libertad más bien que del poder” (Muguerza, 1995, p. 29). A este respecto, como alternativa, imaginamos la reconceptualización de la educación física como un proceso de desdisciplinización de los aprendizajes del cuerpo que, tomando en consideración al menos las cuatro condiciones señaladas, permita romper con la lógica tecnoburocrática instaurada.

Evidentemente, la pedagogía crítica no es un recetario del que puedan seguirse pautas de actuación seguras; más bien es un terreno escabroso donde el camino, como decía el poeta, se hace al andar. No obstante, sirviéndonos de lo que otros ya hicieron y de lo que caminaron, trataremos de abordar cada una de esas cuestiones con el objeto de seguir allanando este terreno. Analicemos en primer lugar las cuatro condiciones enunciadas para, finalmente, sondear el campo de la desdisciplinización

tal como ha sugerido ya alguna autoría (Varela, 1999, 2003; Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán, & Vicente, 2005; Novoa, 2013) para el conjunto de la escuela.

Condiciones para una didáctica crítica de la educación física

Apertura y diversificación de los contenidos, de la metodología y de los objetivos

Desde la pedagogía crítica se entiende que el concepto genérico de innovación educativa, asociado a menudo a la idea de hacer “algo de manera diferente”, ha podido obstruir una dinámica de mayor calado transformador: aquella que entraña hacer “algo diferente” y, lo que es más importante, hacer algo más consecuente con el ideal democratizador de la enseñanza. Particularmente en la educación física, el mero hecho de plantear actividades novedosas o de introducir modificaciones en la clase ha sido identificado con el “marchamo” de alternativo lo que, en cierta medida, ha servido para legitimar la disciplina y sus principales resortes académicos (dinamismo y orden en la clase, actividad física, disfrute de la mayoría); unos resortes según los cuales su pertinencia pedagógica sigue consistiendo en un más que discutible parámetro de valoración: la mecánica del funcionamiento interno (tal actividad “funciona”, o “no funciona”, con tal contenido los alumnos “se lo pasan bien” o “no se lo pasan bien”) que pone de relieve antes que preocupaciones formativas, intereses organizativos y de control del grupo de clase.

Contra este modelo, nos parece que es posible una noción diferente del cambio. Al menos nos parece posible –y es deseable– la problematización de esa perspectiva del cambio y la innovación bajo cuyos supuestos esencialistas el sistema tiende a conservar lo ya dado. Para ello es preciso que la apertura y la diversificación estén orientadas por el interés crítico; es decir, encaminados hacia logros emancipadores, racional y voluntariamente asumidos por el alumnado.

En ese sentido, ampliar y diversificar contenidos significa dar lugar a aprendizajes del cuerpo que no han sido reconocidos por la cultura hegemónica o por la tradición selectiva de la asignatura y que, sin embargo, pueden ser de valor (práctico o existencial) para el alumnado. No nos referimos a “otros” contenidos lúdicos sino, sobre todo, a contenidos de práctica y gestualidad corporal funcional, doméstica, laboral, sexual, comunicativa, expresiva, introspectiva, estética, etc. con

sus consiguientes representaciones éticas e implicaciones políticas.

Ampliar y diversificar la metodología significa poner en juego modalidades de enseñanza participativa incluso en el caso de que sea preciso romper la relación vertical de autoridad pedagógica. Bajo el principio de que nadie lo sabe todo y todos pueden aprender algo – incluso todos pueden enseñar algo –, es posible imaginar la educación física como un espacio “desescolarizado”, desprovisto de la gramática escolar; se puede pensar en un espacio en el que todos pueden enseñar a todos y todos pueden aprender de todos como habitualmente sucede fuera de la escuela y es tan raro dentro de ella. No nos referimos por lo tanto a la incorporación de alardes tecnológicos en la enseñanza ni a la incardinación de modelos de ingeniería didáctica para la optimización de variables como tiempo, eficiencia, gasto energético, etc. sino a la posibilidad de abrir la espita de la espontaneidad y del deseo en el proceso de los aprendizajes del cuerpo.

Ampliar y diversificar los objetivos significa no conformarse con lo que el discurso de la habilidad y la eficiencia tecnicodeportiva señala al respecto; tampoco conformarse con lo que los discursos de corte más psicologicista y psicomotricista han planteado respecto del conocimiento del propio cuerpo. Significa revisar el papel de la educación física como mecanismo de conformación de hábitos al servicio de los consumos hegemónicos y de moda del cuerpo (consumos de clase, de género, incluido el modelo de cuerpo sano, cuerpo en forma, la estética corporal etc.) para tratar de construir y compartir usos y hábitos socialmente igualitarios e inclusivos, culturalmente relevantes, éticamente valiosos y económicamente sostenibles.

Contextualización de las enseñanzas

En realidad, avanzar en el sentido propuesto en el punto anterior debe constituir la manera en que las enseñanzas del cuerpo no queden atrapadas en la actividad por la actividad, en el juego por el juego, en el ejercicio por el ejercicio, como si tales cosas fueran social y culturalmente neutros o se bastaran a sí mismas para ser educativas. A menudo la educación física, fruto de la cultura profesional y de la propia tradición escolar en la que se ha ido conformando, y más allá de los principios que cada nueva reforma educativa impone, se configura bajo una operativa de práctica corporal cuyos rituales (los tiempos y fases de práctica, el espacio y los ma-

teriales deportivos, la ropa deportiva, el dogma de las cualidades físicas, la modalidad del control de la actividad, las competiciones, el cronómetro, el silbato, etc.), instituidos a lo largo de décadas, tienen más peso en la dinámica pedagógica que las posibles necesidades de experiencia corporal de (todos) los sujetos; tienen más peso, sobre todo, que el principio de aprendizaje útil, es decir, personalmente significativo y socialmente valioso: aprendizaje referido a sujetos concretos, en situaciones concretas, para afrontar (críticamente) problemáticas concretas en torno al uso individual y colectivo, privado y público del cuerpo, antes que para demostrar el grado de aptitud alcanzado en alguna escala de resultados tan arbitraria como banalmente instructiva.

Frente al cuerpo biográfico, el gran desaparecido de la educación física, el encumbramiento del cuerpo biológico ha ido incidiendo en un proceso de desproblematización de las prácticas corporales en la escuela; desproblematización que opera mediante el borrado de la memoria física y de las señas de identidad corporal de los sujetos, de donde resulta la gran disociación entre los fines últimos que los profesores atribuyen a la materia (preparación para la vida) y lo que realmente tiene lugar en las aulas con relación a la vida real.

A este respecto, contextualizar las enseñanzas de la educación física escolar implica romper con la abstracta ejercitación, incluso si es lúdica – justificada a menudo como necesidad propedéutica – para explorar el territorio de los conflictos que se derivan de la variabilidad de los usos y de los significados de los cuerpos. Por ejemplo, implica desnaturalizar la estética dominante o la definición del bienestar y sus consumos para situar la cuestión de los usos corporales y las modalidades de práctica física dominantes en el campo de las pugnas generacionales, ideológicas, de clase, de etnia, de género, etc. y siempre en el campo de las luchas de poder. Según Martín Domínguez (2003, p. 33), ante el dilema de tener que elegir problemas relevantes, dado el condicionante de tiempo, nos parece que desde el punto de vista de la pedagogía crítica resulta coherente dedicar el mayor tiempo posible a los conflictos derivados del abuso del poder, la exclusión, la discriminación, etc. No cabe duda de que en tales conflictos los casos en los que la corporalidad está presente, como tal, constituyen un género bien identificado en los que la educación física podría y debería involucrarse, particularmente en un entorno de problemáticas cuyo tratamiento interdisciplinar permita reintegrar el conocimiento, ahora atomizado en asignaturas prácticamente estancas.

Democratización del proceso pedagógico

En la medida en que la escuela que conocemos se constituye siempre como una relación (pedagógica) de poder numéricamente asimétrica, donde una minoría (el sistema, el centro escolar, el profesorado, etc.) decide el qué y el cómo hacer de la mayoría (el alumnado), esta se configura siempre y necesariamente como un ámbito democráticamente deficitario. La educación física, en particular, no lo es menos a pesar de que cierta escenografía didáctica haga que, a veces, la clase de educación física se asemeje a un parque de juegos en ausencia de autoridad. Como dice Vicente, el “desorden” organizado del juego en la educación física constituye una ficción ritual que “no desdice de la intencionalidad básica de la producción del orden escolar” (Vicente, 2008, p. 194).

Evidentemente, hay una gran distancia entre los modelos escolares tradicionales, confesionales o estatales, donde el tutelaje y la autoridad eran casi absolutos y los modelos de escuela (casi) laica actuales donde los consejos escolares, las asociaciones de padres y madres, las organizaciones sindicales, etc. tienen voz, aunque no voto. Pero, aún en estos casos, bajo el supuesto técnico de la razón pericial, a la estructura escolar le resulta difícil desprenderse de su sustancia no democrática. Incluso en aquellos modelos menos fundamentalistas con respecto a las concepciones de autoridad y jerarquía o a la verticalidad de la producción y distribución del saber, la cultura escolar no es capaz de liberarse de una de sus grandes contradicciones; tal como señala Santos Guerra (1999, p. 129) pretende educar para la libertad y la democracia pero se configura mediante un reclutamiento forzoso y se desempeña mediante la jerarquía y la imposición de la autoridad.

No cabe duda de que conceptos y prácticas emergentes como la negociación de los contenidos (y de las formas) constituyen elementos democratizadores; y lo son en la medida en que permiten que cada alumno sea oído y que, tal vez, la mayoría haga valer parte o todas sus expectativas. Esto, que no parece demasiado habitual en materias de alto estatus dadas las constricciones de los programas, las evaluaciones, etc. es bastante frecuente en educación física donde tales constricciones han sido y siguen siendo mucho más livianas. Sin embargo, más allá de este formalismo democratizador, donde los más numerosos (o los más enérgicos, o los más perseverantes, o los más cercanos a los modelos prefigurados por el profesor) pueden inclinar la disciplina hacia sus intereses, desde el punto de vista de la pedagogía y la didáctica crítica parece deseable una mecánica demo-

cratizadora de la educación física que signifique, antes que eso, la afirmación de cada alumno y cada alumna como sujetos con poder y con capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos; es decir, como sujetos con poder y capacidad para participar, de acuerdo con una relación justa y no excluyente, en la toma de decisiones sobre lo individual y sobre lo colectivo. Aquí, la puesta en práctica de la racionalidad comunicativa (mediante la que Habermas, 1987, planteaba el procedimiento de deliberación para el logro del interés común), se torna mucho más relevante que la formalidad de las mayorías en la consecución de una ciudadanía participativa y crítica. A este respecto, una revisión del currículum de la educación física que, frente al modelo tecnocrático de las habilidades fisicodeportivas, privilegie la experiencia de la pluralidad (de intereses, de prácticas, de estéticas, de hábitos, etc.) –tal que permita visibilizar, reconocer, incorporar y trabajar con la diferencia corporal y social (de etnias, de cultura, de clase, de género u otras) podría constituir, junto con la apertura organizativa de la materia, un valioso mecanismo de democratización a la vez que de desarrollo personal del alumnado.

Otorgamiento de la palabra y la voluntad al discente sobre su propio cuerpo

En la línea del argumento anterior, porque a fin de cuentas la democratización del proceso de enseñanza es la base del reconocimiento del otro y viceversa, cabe decir que solo un procedimiento que otorgue capacidad decisoria a las minorías (de género, de clase, de etnia, etc.) en tanto que tales, y que otorgue valor ético y político a las decisiones tomadas, permitiría a la educación física configurarse como un proceso, no solo formalmente democrático, sino también participativo e inclusivo y, tal vez, como un proyecto colectivo. Le permitiría configurarse como un proceso orientado a la construcción de una ciudadanía corporalmente emancipada de las ataduras, por ejemplo, de las modas estéticas, del mercado de la salud que nos impone la industria cosmética y el *fitness* (Vicente, 2010a) o del ídolo deportivo por cuya imagen tributamos sobradamente, etc.; en fin, orientado a la construcción de una ciudadanía con capacidad para impugnar y resistir el proceso de homogeneización (física) si bien esté refrendado por la mayoría.

Si coincidimos en que la educación física escolar es una intervención a través de la que se transmiten y reproducen solo algunos modelos de comportamiento y de sensibilidad corporal de cuantos coexisten en una

sociedad con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos, entonces hemos de acordar que es un poder; un poder que se ejerce sobre el cuerpo de los demás mediante el que la escuela contribuye a naturalizar y legitimar las formas (dominantes) de organizarnos, de sentirnos y de ser corporalmente. Aquí, las diferencias corporales, en tanto que capitales simbólico y práctico previos, constituyen un potente mecanismo de distribución de los bienes de la cultura física en la medida en que nos sitúan, de entrada, en el centro o en la periferia de un mapa gestual dibujado por los grupos dominantes; un mapa cuyo trazo sociológico, de acuerdo con las tesis de Bourdieu (2006) pone de relieve que la sensibilidad somática y las tendencias de comportamiento físico no son algo aleatorio ni electivo sino que, por el contrario, constituyen una expresión más de los mecanismos de distinción y de poder en los que se pone en juego y reproduce la hegemonía de clase, de género o de etnia, entre otras.

A este respecto, una didáctica crítica de la educación física debería poner sobre la mesa, antes que la mecánica formal de mayorías y minorías, la lógica del derecho a la identidad y la diferencia: el derecho a conservarlas e incluso a producirlas. Debería poner sobre la mesa el derecho de todos y cada uno a decidir sobre su propia condición corporal más allá de la normativista consideración de la diversidad como una pura diferencia cuantitativa que, según Vicente (2010b, p. 81), tiende a exaltar el rango a partir de la aptitud física demostrada; justamente, la que ha conducido al modelo de atención a la diversidad como un mero apoyo o ayuda a quien, desde la norma, es considerado deficitario, carente o con retraso.

Más allá de la corporalidad biológica en la que se ha instalado el discurso y las prácticas hegemónicas de la educación física donde las diferencias de capacidad y destreza se entienden como resultado de la variabilidad (natural) individual en respuesta a un proceso supuestamente neutro y equitativo, es preciso que la didáctica crítica considere el cuerpo como la expresión de clase que es; es preciso, asimismo, que lo considere como un espacio de producción ideológica en permanente pugna simbólica y sobre el que se articulan redes de saber y de poder. Solo a partir de dicha consideración parece posible que la educación física contribuya a la comprensión de la identidad y de la diferencia, a la vindicación subjetiva de los cuerpos mediante estrategias problematizadoras de la presencia y de la experiencia corporal.

Des-disciplinarización de la educación física (a modo exploratorio)

La educación física escolar es, como el resto de las disciplinas, una construcción cultural. A pesar de la aparente esencialidad que históricamente le ha prestado la permanencia sustancial del cuerpo anatómico, su materia carece de esencia transhistórica. Sus códigos disciplinares son el resultado de un acomodamiento de ideas, valores, "liturgias", materiales, espacios, prácticas, etc. en un devenir de pugnas culturales (dentro y fuera de la escuela) entre cuyas funciones está la de legitimar los modelos dominantes de comprensión y uso del cuerpo y, asimismo, consolidar los arquetipos de práctica docente establecidos por la tradición selectiva. Se trata de unos arquetipos que sancionan el estado de cosas, e incluso su proceso de conformación histórica, ofreciendo una imagen unitaria, sistémica, y por lo demás natural(izada), a lo que no es sino un proceso irregular de acumulación, sustracción y sustitución de materiales culturales del cuerpo de acuerdo con lo que los diferentes agentes en la liza simbólica, ideológica y moral por la definición del campo han ido adquiriendo, perdiendo o intercambiando con el objeto de obtener o mantener una posición cultural y pedagógica de dominio.

Precisamente esta imagen unitaria, sistémica y naturalizada de la educación física constituye el mecanismo por el que, como en cualquier otra materia escolar, a menudo renunciamos a indagar en el significado de las estructuras profundas de la disciplina y con ello a descubrir y superar sus contradicciones internas; principalmente la contradicción que encierra el discurso disciplinar con respecto a la práctica: aquello para lo que dice enseñar y lo que de hecho enseña; las justificaciones pedagógicas que le confieren legitimidad como supuesta intervención neutra sobre el cuerpo y el significado efectivo que, como campo y práctica cultural en la terminología de Popkewitz (2003, p. 170) conlleva.

Frente a ello, un proceso de desdisciplinarización y desnormalización puede constituir un potente mecanismo de reformulación de los saberes y de las prácticas corporales que se crean y recrean en la escuela. Lejos de las funciones legitimadoras de la cultura física dominante, curricularmente administrada mediante la lógica sistémica y sistemática de etapas, cursos, unidades didácticas, lecciones, con sus progresiones, sus calificaciones y evaluaciones, etc., imaginamos la desdisciplinarización como un proceso de (dirigido a la) ruptura de los códigos y las estructuras disciplinares y disciplinarias; como un proceso desnaturalizador de

las temáticas y de las metodológicas clasificatorias y de calificación del aprendizaje y de la presencia corporal a cuya atomización han contribuido sus espacios y sus tiempos específicos, los materiales que le son propios, sus particulares rutinas y rituales, la indumentaria específica o su singular modalidad del control ludicoautoritario, etc. A este respecto, la desdisciplinización debe constituirse también como un proceso de impugnación de las relaciones de autoridad y de dominación cultural del cuerpo establecidas para apuntar al protagonismo de los sujetos que aprenden.

En un artículo titulado “El cuerpo sin escuela”, Vicente (2007) consideraba, no sin cierto ánimo problematizador, la amortización de la educación física escolar en tanto que estructura tecnoburocrática porque, antes que ofrecer experiencias y aprendizajes significativos, impone la construcción de un cuerpo apto para ser sometido a la unicidad de los discursos y de las prácticas de la maquinaria escolar. Bajo el epígrafe de la “educación física a demanda” planteaba la posibilidad de reemplazar un sistema al servicio del profesorado y de sus enseñanzas encapsuladas mediante la transferencia al alumnado de las decisiones sobre qué y cómo aprender corporalmente y donde, a menudo, el mismo alumnado debería ejercer de enseñante.

No cabe duda de que este modelo podría ser un punto de partida, cuando menos, para poner de relieve la diversidad de intereses con relación a las prácticas corporales y para llamar la atención sobre la escasa significación de las prácticas que definen el campo disciplinar de la educación física en una buena parte de los alumnos.

En todo caso, la desdisciplinización de la educación física, bien como una práctica didáctica “a demanda” o bajo cualquier otra modalidad no carece de dificultades e inconvenientes que, desde la perspectiva crítica, deben ser exploradas y sopesadas con relación a las virtudes y posibilidades pedagógicas que alberga.

Con ánimo prospectivo, digamos que el principal inconveniente reside en la resistencia que generaría la solicitud de una nueva actitud pedagógica a los docentes y, sobre todo, el cambio de las estructuras académicas. En cuanto a lo primero, es evidente que para poner en marcha un cambio de esta índole es preciso contar con profesorado no solo comprometido con la equidad, la diversidad y con expectativas de formación crítica; hace falta que el profesorado esté convencido del carácter contingente del currículum y de las bondades de un mo-

delo de enseñanza no disciplinar(io). En todo caso, la simplificación del trabajo burocrático (programaciones, elaboración de sesiones, supervisiones, mediciones, evaluaciones, etc.) propio de los modelos tradicionales así como el ahorro de energía para el control de la clase convencional para que la clase “funcione” supondría un acicate para el personal docente descontento con el escaso interés que muestra gran parte de su alumnado. En este sentido, la principal objeción vendría de las estructuras del poder escolar diseñadas para el agrupamiento controlado, para la actividad unidireccional, para la calificación, etc. Pero aquí, el bajo estatus de la educación física y el escaso valor de cambio de las calificaciones juegan a favor de la alternativa crítica en el sentido de que dichas estructuras siempre estarían más dispuestas a experimentar cambios de esta índole en la educación física que en aquellas disciplinas cuyas calificaciones gozan de alto estatus académico. Por otra parte, en tanto que la escuela siga apareciendo en el imaginario social como una plataforma de empleabilidad en la contienda por el expediente académico, también será más fácil contar con la anuencia para esta disciplina, antes que para otras, de los demás agentes involucrados en el sistema escolar: los tutores del alumnado, con expectativas de éxito académico y, por supuesto, los propios/as estudiantes, quienes deberían tener la última palabra.

A este respecto, antes que la resistencia del profesorado a cambiar el modelo disciplinar(io), uno de los mayores inconvenientes lo constituye la inercia, tanto de profesorado como de alumnado, con relación a las concepciones de la práctica corporal, sus formas, sus significados o sus fines; asimismo, es importante tener en cuenta las dudas que puede albergar el profesorado sobre el sentido y alcance de lo “crítico” en los aprendizajes del cuerpo.

En cuanto a lo primero, efectivamente, la cultura física hegemónica, con sus prácticas, constituye un caldo de cultivo en el que los sujetos se encuentran “naturalmente” sumergidos de modo que una de las tareas pedagógicas más arduas debería ser, precisamente, la desnaturalización de dichas prácticas mediante, quizás, un acercamiento antropológico, histórico o sociológico a las expresiones de la corporalidad, a la ética y la estética de las apariencias, a los significados sociales y culturales de los hábitos corporales, etc. Un acercamiento en el que, más allá del espacio normalizado de la educación física, una hibridación del conocimiento escolar distante y distinto de los saberes disciplinarizados tome como referencia la experiencia corporal concreta de los

alumnos: justo allí donde más próximamente se puede reconocer al “otro” y lo “otro”; justo allí donde más fácilmente es posible confrontar dialécticamente lo que “es” con lo que, “debiendo ser” según la ética frankfurtiana, “podría ser”.

En cuanto al sentido y alcance de “lo crítico”, el único aval para llevar a cabo una propuesta transformadora es contar con un profesorado comprometido con los ideales de emancipación, justicia, respeto de la diferencia, antiautoritarismo, etc. propios de la pedagogía crítica. A este respecto, es crucial construir una plataforma de debate inter pares que permita conformar, dialógicamente, un discurso a propósito de dichos sentido y alcance; un discurso más o menos compartido aunque con la prevención, eso sí, de la existencia de fuerzas fagocitadoras de la crítica: esas que, de acuerdo con Gimeno (2012, p. 43), tratan de reformular de los principios del pensamiento crítico reduciéndolos a simples procedimientos de análisis y evaluación cognitiva.

Conclusión

Aunque ha sido apuntado, como conclusión nos parece necesario insistir en que una didáctica crítica que no tenga por objetivo abarcar todos los aspectos de la vida curricular (el conjunto de las materias de enseñanza, los mecanismos de construcción y transmisión del conocimiento, la relación pedagógica, los mecanismos y objetivos de la evaluación, etc.), es decir, el cambio de la escuela y con ella el de la sociedad, estará condenada al fracaso. A este respecto, el principal inconveniente de una propuesta de didáctica crítica de la educación física es la escasa trascendencia y repercusión de esta disciplina en el conjunto de la vida curricular; tal vez, incluso, la poca “credibilidad” pedagógica de la que goza la materia en el colectivo de la enseñanza. No obstante, este inconveniente puede ser también una gran baza. Por su condición de subalterna, puede resultar más fácil emprender una transformación de índole crítica como la que aquí se sugiere que, eventualmente, sirva de plataforma reflexiva y de transformación más allá del patio o del gimnasio escolar.

Reconocemos en el cuerpo y sus expresiones un alto significado sociocultural y político. Refrendamos en dicho significado un alto valor pedagógico que la educación física puede catalizar a través de una didáctica cuya racionalidad ética (abierto, significativa, democrática y deliberativa, de acuerdo con lo aquí planteado) sirva para problematizar las formas y los contenidos establecidos e impuestos del aprendizaje; que, asimismo, sir-

va para estimular en el alumnado la conciencia crítica y emancipatoria respecto de las prácticas y significados hegemónicos del cuerpo y, en cualquier caso, estimule la percepción de que otras formas de relacionarnos con el propio cuerpo y con el cuerpo de los demás son posibles.

La educación física escolar se nos aparece como ese lugar en virtud de cuyas utopías “mi cuerpo deviene sólido, como un cosa, eterno como un dios”, algo siempre negado y transfigurado porque “después de todo es contra él y como para borrarlo que se concibieron todas las utopías [...] un lugar fuera de todo lugar” (Foucault, 2009). No es sencillo imaginar un proceso educativo donde el cuerpo recupere su *topos* a pesar de que, como continuaba Foucault, “el cuerpo no se deja reducir fácilmente”. Sin embargo, en la medida en que una didáctica crítica lo tome en consideración, esta dejará de operar contra la vivacidad del deseo, dejara de hacer del cuerpo “un fragmento de espacio imaginario por el que es arrancado de su espacio propio y proyectado en otro espacio” (Foucault, 2009).

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- 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* (pp. 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. En *Volver a pensar la educación* (vol. II) (pp. 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. En Th. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Historia cultural y educación* (pp. 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) (pp. 128-141). Madrid: Morata.
- Varela, J. (1999). El estatuto del saber pedagógico. En *Volver a pensar la educación* (vol. II) (p. 61-69). Madrid: Morata.
- Varela, J. (2003). Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. En Th. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Historia cultural y educación* (pp.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 disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apunts. Educación Física y Deportes* (48), 6-16.