

EDITORIAL

VEINTE PREGUNTAS PARA PENSAR  
(CRÍTICAMENTE)  
LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

VINTE PERGUNTAS PARA PENSAR (CRITICAMENTE)  
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

TWENTY QUESTIONS TO THINK (CRITICALLY)  
ON PHYSICAL EDUCATION SUBJECT

Miguel Vicente-Pedraz<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de León (España).  
Profesor Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de León (León - España).  
mvicp@unileon.es

---

Vicente-Pedraz, M. (2016). Veinte preguntas para pensar (críticamente) la educación física escolar. *Educación Física y Deporte*, 35 (1), 11-41, Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v35n1a01>

---

10.17533/udea.efyd.v35n1a01  
URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v35n1a01>

## RESUMEN

Este artículo se plantea a modo de carta abierta a la comunidad educativa con el objeto de debatir sobre algunas cuestiones clave de la educación física escolar. Bajo una perspectiva constructivista, sugiere que la educación física ha naturalizado sus contenidos, sus prácticas, sus métodos, sus materiales, entre otros, de manera que ha encontrado un cierto equilibrio y permanencia curricular. Todos ellos, sin embargo, la mantienen en una situación de banalidad pedagógica. Las preguntas, en cierto modo retóricas, tratan de romper el esencialismo de la educación física poniendo de relieve las contradicciones del discurso hegemónico de la disciplina.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física, Cuerpo, Constructivismo, Pedagogía Crítica

## RESUMO

O artigo apresenta-se como uma carta aberta para a comunidade escolar, a fim de discutir algumas questões-chave da educação física escolar. Sob uma perspectiva construtivista sugere que a educação física tem naturalizado os seus conteúdos, as suas práticas, os seus métodos, os seus materiais, entre outros, de maneira a ela achar um certo equilíbrio e permanência no currículo. No entanto, todos eles, mantêm a disciplina numa situação de banalidade educacional. As perguntas, de forma retórica, tentam quebrar o essencialismo da educação física a sublinhar contradições do discurso hegemónico da disciplina.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Física, Corpo, Construtivismo, Pedagogia Crítica

## ABSTRACT

This article is presented as an open letter to the school community in order to discuss some key issues of physical education (PE). Under a constructivist perspective, it suggests that PE has naturalized its contents, practices, methods, materials, and so on. as a result of which she has found a certain balance and permanence in the curriculum. Nevertheless, all of them maintain PE in a of educational banality situation. The questions, somewhat rhetorical, try to break the essentialism of PE by highlighting the contradictions of the hegemonic discourse.

**KEYWORDS:** Physical Education, Body, Constructivism, Critical Pedagogy

*Pensar es destruir. El propio proceso de pensamiento lo indica para el mismo pensamiento, porque pensar es descomponer*  
(Pessoa, 1984).

## INTRODUCCIÓN

Relegada a unas pocas horas semanales de ejercicio físico, y en muchas ocasiones con propósitos diversivos o energéticos pedagógicamente poco dignificantes, la Educación Física Escolar forma parte del grupo de materias escolares de bajo estatus, según la sugerente denominación de Apple (1984). A pesar de ello se trata de una materia que en comparación con las de su mismo rango curricular, incluso, en comparación con las materias consideradas de alto estatus, ha conseguido generar una abultada cantidad de discurso (Vicente-Pedraz, 2013). Tal vez por su inveterada relación con los vastos ámbitos de la salud y del deporte y, seguramente, también por la necesidad de una fundamentación que justifique su –a veces– cuestionada permanencia en la institución escolar, la educación física presenta un amplio desarrollo teórico cuya materia abarca desde lo historiográfico hasta lo didáctico pasando por los campos anatómico-fisiológico, psicológico, sociológico, epistemológico, entre otros.

Así, con el loable propósito de afirmar y reivindicar el valor educativo de la disciplina, muchos teóricos han subrayado su irremplazable función en la formación de los escolares cuando, bien entendida, se ocupa de aquello que curricularmente no ha interesado al resto de las disciplinas escolares; a saber: el cuerpo. Es decir, han subrayado su papel sumatorio y necesariamente complementario de la experiencia corporal en lo que se ha dado en denominar la formación integral de los sujetos. Sin embargo, tan dilatada fundamentación –constatable en el número de publicaciones dedicadas a la materia (Vicente-Pedraz, 2012)– no ha logrado conferirle ni alto estatus, ni seguridad cu-

ricular ni, desde un punto de vista más corporativo, identidad profesional a los enseñantes de la disciplina.

Que la educación física constituye el único momento escolar donde la experiencia del cuerpo es objeto de atención premeditada es indudable; lo es, sobre todo, si por atención premeditada entendemos que responde a un proceso de elaboración discursiva de carácter didáctico, organizativo, epistemológico, entre otros. No obstante, tal vez no sea tan cierto que el cuerpo no importe al resto de las materias escolares; al menos, no nos parece tan cierto, consideradas dichas materias escolares en su conjunto porque, inexorablemente, el cuerpo no puede dejar de estar en la escuela ni puede dejar de aprender en ella sea cual sea la disciplina que se enseña y a la que se somete. Y es que el orden escolar es el orden de la presencia corporal constante y regular hasta el punto de que, como tan certeramente mostró Foucault (2005), sus estructuras están levantadas sobre la permanente e infinitesimal visibilidad del cuerpo. Solo a través de los ritmos corporales –que la escuela logra imponer de manera masiva a la infancia– se cumple el rito del aprendizaje: la mecánica carnal mediante la que se inscribe el autodomínio, la quietud y la atenta disposición de los sentidos para que tenga lugar la transmisión del saber, es decir, la ceremonia del reparto de la cultura.

Bajo esta perspectiva, la que nos introduce en el análisis de la escuela como aparato pedagógico normalizador –paralelamente formativo y disciplinario, emancipador y domesticador–, el análisis de la educación física escolar se muestra, al menos a primera vista, paradójico. Por una parte, la dinámica comúnmente activa, lúdica, de trato a menudo desenfadado con el profesor, entre otros, sugiere que se trata de un espacio académico de liberación; una suerte de espacio contra-académico porque rompe con la intensidad de las estructuras de autoridad, orden y jerarquía, porque los contenidos son frecuentemente intercambiables, porque los sistemas de evaluación son menos

severos y porque las metodologías son, muy frecuentemente, objeto de negociación con los alumnos. Sin embargo, nada de ello quiebra el orden escolar ni el régimen de verdades sobre el que se construye: tras la aparente vulneración de las reglas de la autoridad escolar, la acción pedagógica, esa que administra el universo posible y deseable de los movimientos de los escolares, se configura, de igual manera que en el aula poblada de pupitres en hileras, como una continuidad vigilante y coercitiva que hace presa en el cuerpo y lo confina, si bien este está en movimiento; se configura como una continuidad vigilante en la que la algarabía, la risa, el sudoroso jadeo, entre otros, son, al lado del desorden organizado del juego, parte del ritual de dominación que, como la “vigilancia amorosa” ignaciana (Vicente-Pedraz, 1989), es capaz de encontrar en los signos visibles de la corporeidad (en la quietud o el movimiento, en el garbo o la desmaña, en la destreza o la impericia) inequívocos indicadores por los que cada cual es colocado en su lugar: estrategia y objeto último del sistema meritocrático escolar.

En todo caso, la mecánica clasificatoria y calificadora de la educación física, ya se aplique a las aptitudes o a las actitudes corporales, se configura como el epítome del valor comparativo de la apariencia; un valor que pone de relieve que los cuerpos no son espacios neutros (objetos abstractos, vacíos y disponibles para cualquier aprendizaje) ni, mucho menos, espacios libres (lugares de deliberación y deseo. Al contrario, puesto que están inscritos (y permanentemente reinscritos) con las marcas culturales de, por ejemplo, el género, la clase social, la etnia, entre otros. Los cuerpos son, antes que nada, un escenario de tensiones entre la identidad y la diferencia; un escenario por el que, afirmamos, el discurso hegemónico de la educación física pasa de puntillas. Un escenario por el que pasa de puntillas particularmente cuando, acuciada por los llamamientos a la salud biológica que hoy nos asaltan, reobra la transmutación del sujeto en sus órganos.

No cabe duda de que, reducido el sujeto a sus órganos o no, la acción pedagógica en que consiste la educación física escolar actúa sobre las marcas corporales de todo sujeto organizando y ordenando los actos y los afectos los cuales, en última instancia, operan como reguladores al servicio del régimen dominante de la estética y de la ética corporal. Al fin y al cabo, juegos, deportes o gimnasias higiénicas, entre otros, no son otra cosa que una selección temática de prácticas corporales resultante de las pugnas simbólicas e ideológicas libradas a lo largo de décadas entre distintos modos de entender la noción de cuerpo educado. Dado que esta selección encarna los valores del modelo triunfante de dicha noción, entonces, con gran probabilidad, resume los valores de una cultura, de una etnia, de un género, de una concepción de las relaciones de género, de unas representaciones del cuerpo, de una economía de los afectos, de una ideología, entre otros, dominomorfista; resume los valores que inexorablemente definen –a la vez que determinan– el quehacer cotidiano en el gimnasio escolar y, con él, el estilo de vida que propone extramuros de la escuela. Si, como dice Le Breton (1990), todo orden político se produce conjuntamente con un orden somático, entonces, dicho quehacer cotidiano y dicho estilo de vida, la apariencia y la presencia corporales que la educación física escolar ayuda a construir y legitima, son expresiones de cierto orden político. Es decir, la práctica corporal físico-educativa, más allá de la relación instrumental y técnica que establece con el cuerpo que aprende –más allá de la desproblematizadora relación entre medios y fines educativos–, se configura como un operador escenográfico las diferencias sociales y culturales (Vicente-Pedraz, 2010a); se configura como un indicador que –empelando la terminología de Bourdieu (1986)– permite a cada sujeto comprobar la distancia que hay entre el cuerpo real (su propio cuerpo) y el cuerpo legítimo (el cuerpo normativizado).

Con todo, cabe plantearse la oportunidad de analizar la educación física, antes que como espacio técnico de apren-

dizaje, como espacio político de la misma manera que ya ha hecho la Pedagogía Crítica con el conjunto de la escuela. Para ello, habrá que trascender de la consideración del cuerpo como un objeto neutro, como un mero agregado anatomofisiológico, a la consideración de este como un nudo de tensiones culturales, sociales, éticas, estéticas, entre otros, en cuyo interior se construye y se ancla la subjetividad (Vicente-Pedraz, 2008). Asimismo, habrá que trascender de la consideración de la experiencia corporal como pura práctica física aplicada a la construcción de la motricidad eficiente, a la consideración de esta como un lugar de permanente producción ideológica, es decir, como un lugar en el que se articulan redes de saber y de poder. Ello impone cuestionar la relación de la institución escolar con el cuerpo. Pero no menos, impone cuestionar la relación del cuerpo con la subjetividad y la identidad; justamente eso que el discurso técnico ha tendido a desproblematizar aplicando la razón instrumental.

Pues bien, con el objeto de dar curso a ese análisis y de posibilitar el debate de la relación cuerpo-educación física en el terreno de lo social y de lo político, planteamos veinte preguntas; son veinte cuestiones-problema de cuyo planteamiento esperamos poner de relieve las contradicciones que el discurso técnico debe soportar (y velar) para contener su sentido; es decir, para justificar y legitimar su función.

Evidentemente, se puede considerar que se trata de preguntas retóricas en la medida en que la propia formulación lleva inscrita una respuesta o remite a esta introducción que, explícitamente, constituye un posicionamiento epistemológico y una formulación de intenciones. Sin embargo, entendiendo que la pedagogía crítica es fundamentalmente una puesta en práctica del pensamiento divergente, y tiene lugar como escrutinio desconfiado de lo ya dado, de lo ya pensado, esperamos que las preguntas planteadas sirvan de acicate reflexivo y, acaso, de transformación.

## VEINTE PREGUNTAS

1

Sobre las justificaciones de la educación física escolar. ¿Por qué criterios ha de definirse la educación física y por cuáles se justifica como intervención pedagógica en el ámbito escolar?: ¿por criterios de carácter higiénico-sanitario, por criterios de carácter lúdico y descompresivo, por criterios relacionados con la socialización, por criterios psicomotricistas, por criterios economicistas o políticos, por relacionados con la funcionalidad y (necesaria) destreza del cuerpo?

Los criterios por los que se ha definido y justificado la educación física escolar a lo largo de su siglo y medio de historia han ido variando por acumulación, sustracción o transformación según los referentes culturales e ideológicos de cada momento y de cada entorno. Todos ellos han constituido, en algún momento, el elemento clave de las justificaciones de la educación física escolar aunque ninguno de ellos ha resistido el paso del tiempo ni el peso de los argumentos tal vez porque detrás de cada argumento, antes que necesidades pedagógicas incuestionables, solo había conveniencia coyuntural en pugna. A este respecto, dichos criterios tampoco han resistido la obstinación de los hechos, a saber la escasa relación de la materia con las necesidades reales de la mayor parte de los escolares, que a menudo ha colocado la disciplina en la cuerda floja epistemológica y académica.

Las justificaciones higiénico-sanitarias, tal vez las más extendidas como consecuencia de la verosimilitud con la que se ha dotado a la relación entre ejercicio físico y salud, aparte de constituirse como un mecanismo de inculcación del estilo de vida deportivo –propio de las clases urbanas acomodadas– como si este fuera universal, supone una renuncia implícita al carácter educativo de la experiencia corporal en favor del acondicionamiento orgánico desde parámetros puramente biológicos.



Las justificaciones lúdico-descompresivas también suponen una renuncia expresa a la formación del individuo, en tanto que sujeto que se construye a través de su propia biografía, para considerar lo que de él se puede contabilizar como energía útil y energía sobrante.

Las voces que apelan a la socialización del sujeto como justificación de la educación física suelen sugerir que la actividad física es un dispositivo incentivador de las relaciones sociales; sin embargo, ningún estudio ha podido demostrar que el tipo de relaciones que fomenta sean más enriquecedoras, o más saludables, o más durables, o más igualitarias, o más sinceras, entre otros (aspectos todos subjetivos), que cualquier otro tipo de actividad asociativa, dentro o fuera del entorno escolar, lo que a la postre convierte el argumento en algo poco consistente como justificación.

Las justificaciones psicomotricistas, es decir, las que consideran que el movimiento constituye un facilitador del desarrollo de la emotividad y de los aprendizajes intelectuales (moverse para aprender), sin ser probablemente erróneos, vacían de contenido (social, ético, estético, ideológico) al propio cuerpo el cual queda reducido a un mero utensilio cuasi-mecánico del sujeto.

Las justificaciones económico-políticas, por su parte, someten a la educación física a una mecánica de instrumentalidad-rentabilidad que pueden ser acordes con los intereses productivistas de las sociedades neoliberales las cuales, aunque hacen predicamento del individualismo, ignoran al sujeto en sus circunstancias personales y por lo tanto hacen caso omiso de los intereses particulares y de los intereses de los grupos que no se muestren funcionales al sistema de inversión-ganancia.

Finalmente, las justificaciones técnico-motoras imponen –o hasta el momento han impuesto– unos modelos de ejercitación y unas formas de actuación con el cuerpo acordes con la cultura física hegemónica (aprender a moverse) que, de facto, convierten la educación física en una mecánica de inculcación ideológica, cultural, moral, entre otros.

Con todo, es preciso preguntarse si cabe algún elemento más sustantivo que los anteriores tal que pudiera resistir los embates de las evidencias, a saber, que el cuerpo no necesita ser escolarmente educado. De las evidencias que nos aporta la educación comparada y, particularmente, la historia de la educación podemos deducir que, al menos, el cuerpo no necesita ser escolarmente educado según los paradigmas que la disciplina ha manejado hasta ahora y que se resumen en “aprender a moverse” o “moverse para aprender”, aparte del consabido y recurrente “mens sana in corpore sano”.

Mientras pensamos que todas esas justificaciones son válidas –o lo que es lo mismo, que se justifica por sí misma–, la educación física en tanto que acción pedagógica está pereciendo lúgubremente entre círculos de consumo calórico de los escolares, retraducción técnico-médica del discurso higiénico-moral del siglo XIX. Podemos insistir en esta retraducción o buscar elementos de educación corporal inequívocamente distintivos y valiosos que contribuyan a la consecución de una ciudadanía reflexiva y crítica también en el uso social del cuerpo.

## 2

De la especificidad de la educación del cuerpo. Tras el fracaso y la caída en desuso de los propósitos fundacionales de la educación física, a saber, el desarrollo del autocontrol físico y moral –ya sea en su versión higiénico-postural, en la gimnástico-estética o en la lúdico-deportiva–, el discurso de la educación física (tal vez, no tanto la práctica) se ha inclinado hacia justificaciones de corte más humanístico, de acuerdo con las nuevas sensibilidades pedagógicas tales como la mejora de la autonomía, la autoconfianza, la contribución al desarrollo integral, entre otros, incurriendo en lo que se ha denominado capitalización intensiva de propiedades (Vicente-Pedraz, 2010b) cuyos valores pedagógicos son tan inespecífico como indemostrable.

Justamente, es esa inespecificidad la que haciendo de los contenidos de la materia algo insustantivo la deja libre para ser llenada con casi cualquier prctica fsica con tal de que implique gasto calrico; pero lo que es ms importante la deja libre para ser llenada con cualquier proyecto ideolgico.

A este respecto, es notorio cmo el vocabulario de la educacin fsica se ha ido haciendo eco de los conceptos propios de lenguaje individualista del deporte como "autonomafsica", "liderazgo", "mrito", entre otro, incluso, "trabajo en equipo" –que en el deporte denota casi siempre una participacin intercambiable, efmera y banal–, los cuales, frente a "trabajo compartido", los "proyectos colectivos", la "accin comunicativa" para el desarrollo comunitario y participacin democrtica, ponen de relieve el avance del ideario neoliberal en la prctica pedaggica.

En el campo especfico de la educacin fsica, trminos como "desarrollo de cualidades fsicas y motoras", "estado de forma", "rendimiento fsico" medido a travs de test estandarizados de condicin fsica", "autodisciplina", "competencia motriz", entre otros, configuran un modelo de comprensin y de actuacin con el cuerpo que subraya la relacin de dominio sobre uno mismo y sobre los dems, antes que la interaccin y la participacin, antes que el valor de la expresin, la comunicacin e interaccin corporales, la sensibilidad y emotividad somticas, el respeto a la identidad y las diferencias fsicas, entre otros.

Entonces, respecto de lo ms especfico de la educacin fsica –el sujeto-cuerpo que se expresa entre y ante otros sujetos-cuerpos, que se comunica, que experimenta y siente, entre otros– ¿cmo se demuestra la validez educativa (universal) de las tcnicas y capacidades (particulares) que, fruto de la tradicin selectiva, trata de desarrollar invariablemente para todos los individuos sea cual sea su gnero, su clase, su cultura, sus necesidades, sus intereses, sus expectativas, entre otros? ¿Qu hay de ineludible en la formacin motriz que dispensa la educa-

científica que la haga, no ya imprescindible, sino conveniente en la escuela?

3

Unicidad y diversidad. La sociología y la historia de la educación han mostrado sobradamente que cada materia, cada contenido, cada actividad escolar es el resultado de operaciones y de decisiones políticas tomadas en el curso de las luchas simbólicas y de poder en las que se ha configurado la cultura escolar. El engrosamiento del discurso técnico actual, al poner el foco en la eficiencia de los medios disponibles, vela el carácter de dichas luchas y con ello naturaliza y legitima tales operaciones y decisiones.

Con todo, se puede decir que todo acto pedagógico es un acto ineludiblemente político e ideológico. También lo es en la educación científica pues aunque el cuerpo se preste a ser considerado como la más natural en el hombre, nunca es un espacio libre ni neutro; como la propia historia y la sociología, a las que apelamos, se alan: es un espacio en permanente pugna (cultural, de clase, de género, de etnia, entre otros) de manera que en la diversidad somática se pone de relieve también la diversidad sino que también, y en relación dialéctica con esta, se manifiesta la diferencia de recursos simbólicos y materiales en el acceso a la cultura.

A este respecto, a la luz de los contenidos, los materiales, las formas, los rituales, los atuendos, los mecanismos de evaluación, entre otros, que conocemos y que aplicamos al cuerpo ¿quién sentido político e ideológico posee la educación científica escolar? ¿Se interesa la educación científica por los contextos diferenciales en los que se lleva a cabo? ¿Tiene la educación científica en cuenta las necesidades de colectivos diferenciales en cuanto a los usos y representaciones del cuerpo? Si la educación científica es transmisión de cultura científica (con sus recursos técnicos y simbólicos) y esta no es un voca –sino esencialmente diversa–, ¿quién hace en tanto que acción pedagógica al respecto? ¿Cómo trata los recursos de la cultura en su diversidad?

La educación física, como materia escolar que es, asume los principios de la escuela y en este sentido no escapa a sus contradicciones: pretende educar en y para la libertad, la democracia, la igualdad, la capacidad deliberativa, el espíritu crítico, la igualdad de género y de clases, con respeto a la diversidad, entre otros.

Sin embargo, de acuerdo con sus métodos y sus expectativas es una disciplina cuyo reclutamiento es forzoso (aun cuando no se puede demostrar su pertinencia pedagógica), está altamente jerarquizada y asume modelos de comportamiento cercanos al deporte donde la jerarquía es definitoria, es una disciplina heteronoma donde casi todo está prescrito y decidido de antemano, evalúa el rendimiento y la capacidad de acuerdo con modelos tecnocráticos de eficiencia, conserva unas estructuras sexistas, mantiene y legitima los modelos corporales de la cultura hegemónica (lúdicos, deportivos, estéticos) y elude cualquier referencia a la corporalidad laboral, funcional, doméstica, que podría ser de mayor pertinencia pedagógica y significación para las clases no dominantes.

Desde luego que evita también cualquier referencia a la corporalidad sexual o, en general, a la emotividad corporal.

Con tales condiciones ¿es necesario algún cambio? ¿qué tipo de cambio es necesario? ¿Qué tipo de cambio es posible? ¿Los llamamientos al cambio en educación física postulan un verdadero cambio de modelo o se limitan a plantear pequeños aderezos escenográficos cambiando un contenido por otro, una práctica por otra?

Cuando las alternativas pedagógicas llevan más de cincuenta años siendo alternativas, ¿es posible pensar la educación física escolar desde parámetros no escolares ¿no obligatoriedad, no calificabilidad, no Autoridad?; por ejemplo, una oferta de práctica y de experiencia corporal a demanda del alumno?

5

El cuerpo reproductor (social). Cierta parte de la pedagogía crítica asume que la escuela es un aparato ideológico del estado, al servicio de las clases dominantes, puesto que su función es crear y distribuir un conocimiento especialmente adecuado a las expectativas y a los recursos de dichas clases.

Con ello y con un sistema de evaluación de los conocimientos y de las capacidades que pone el acento en la adaptación a los requerimientos de la sociedad tecnológica y de consumo, la escuela logra reproducir las estructuras de dominación dando más oportunidades reales de éxito a los miembros que pertenecen a, o han asumido como legítima, la cultura dominante.

En la medida que el cuerpo ha entrado a formar parte de esta lógica consumista (estética, sanitaria, deportiva, entre otros), la educación física se enfrenta a un dilema ético porque atender a las expectativas de la mayoría puede involucrarla en un modelo pedagógico subsidiario de los poderes establecidos. En tal sentido, ¿en qué medida participa la educación física que tenemos con sus contenidos, objetivos, métodos, entre otros, de la lógica reproductiva?

6

La educación física como estructura estructurante de la corporalidad. No se nos puede escapar que todo discurso que interpreta y concibe las “cosas del mundo” las ordena y las clasifica de un modo contingente, a veces con verosimilitud lógica y, a menudo, con suficiente fuerza persuasiva como para hacer de sí un modelo de percepción, una estructura de significaciones, de valoraciones y de acción; es decir, con capacidad para construir el “mundo de las cosas”.

Pues bien, bajo una bien elaborada argumentación lógica y clasificatoria, el discurso pedagógico de la educación física –y las consabidas prácticas en las que se sustenta– participa de esta condición de estructura estructurante en su ámbito de representaciones: el ámbito del sujeto corporalmente educable, para lo

cual aplica los parámetros de sistematicidad, calificabilidad, homogeneidad, entre otros (Vicente-Pedraz, 2009), que imponen los modelos tecnocráticos propios de la institución escolar.

Pero dicho discurso, en la medida en que construye el cuerpo educable y legitima sus atributos (el cuerpo habil, eficaz, sano, diligente, aseado, atento, obediente, experimentado, entre otros), y en la medida en que hace visibles y “verdaderas” ciertas condiciones de “ser cuerpo”, no solo resiste la prueba de las argumentaciones sino que a menudo llega a resistir la prueba de los hechos; y es que el mundo de las representaciones no es solo un mundo de imágenes, es el mundo que construimos y que aceptamos, es “el mundo” (Berger y Luckmann, 2003): el universo posible del cuerpo como objeto de intervención educativa cuyos límites, reconocibles en los dictados de la tradición, la Autoridad pericial no permitiría traspasar so pretexto de mantener la “esencia” de la materia. ¿Es posible articular un discurso físico-educativo contra la Autoridad pericial y contra las esencias que vaya más allá de la mera alternativa de contenidos o de métodos sin que sea tachada de irracional o de extravagante?

## 7

Constructivismo vs. sustancialismo. El discurso técnico de la educación física (la relación instrumental entre medios y fines) apoya su legitimidad en las explicaciones sustancialistas de la realidad. Es decir, justifica la pertinencia de la educación física como materia escolar obligatoria no solo en la consideración del cuerpo como algo natural sino también en la consideración de las prácticas y las representaciones (dominantes) como algo necesario para su desarrollo. Eso quiere decir que toma por naturales dispositivos tales como “las cualidades físicas”, “los objetivos” e incluso “los contenidos” y hasta la mecánica ritual que conforma la educación física escolar.

Frente a las explicaciones sustancialistas, el constructivismo pone el acento en las pugnas simbólicas e ideológicas que libran

distintos grupos sociales y de poder, para imponer una visión del mundo, de donde las instituciones y todos los usos sociales son considerados como productos contingentes. Bajo este modelo, las cualidades físicas, los objetivos, los contenidos, las prácticas, entre otros, que conforman la educación física muestran su verdadera cara; son solo los artefactos (prácticos y simbólicos) resultantes de tales pugnas.

Esta consideración, nos permite colegir que otra relación de fuerzas (históricas) habría dado lugar a una educación física muy distinta a la que hoy conocemos o, simplemente, a nada. Por ejemplo, en una eventual escuela en la que los actos y los afectos del cuerpo estuvieran más presentes, fueran pedagógicamente relevantes, tal vez la educación física como asignatura careciera de sentido.

El análisis de la educación física desde el constructivismo nos conduce directamente al dilema ético-epistemológico de si la educación física que tenemos es la que debe ser o es posible imaginar alguna alternativa. ¿Podemos pensar la escuela críticamente desde el constructivismo? Y la educación física ¿qué papel jugará en una alternativa pedagógica que tomara en consideración el cuerpo que somos en tanto que cuerpo socialmente construido?

8

Sobre la practicidad de las enseñanzas en educación física. Uno de los grandes debates pedagógicos, particularmente cuando se enfrenta el argumentario liberal eficientista con los postulados emancipadores de las pedagogías críticas, es el que gira en torno al concepto de practicidad. Si las pedagogías críticas han denunciado los modelos de practicidad liberal por el reduccionismo economicista al que somete los problemas educativos, las pedagogías liberales denuncian la falta de contextualización y de capacidad resolutoria de las propuestas que emanan de las pedagogías críticas.



Para el caso de la educación física, el discurso técnico de las últimas décadas –sobre todo a raíz de la entronización del modelo de educación por competencias– ha profundizado en los postulados liberales al apuntar que el desarrollo de la capacidad física, la autoridad mediante el deporte y, muy especialmente, la mejora de la salud de los escolares, contribuyen de forma fehaciente al desarrollo económico.

Pero como apuntara Wright Mills (1999), la practicidad liberal no es ajena a la moral ni es apolítica; se configura como una sociología moralizadora en la que se toma como problema aquello que no se ajusta a los principios de orden y estabilidad y, como práctico aquello que contribuye al mantenimiento de las relaciones de poder.

En todo caso, frente a la controvertida practicidad de la mayoría de las habilidades corporales propias de la educación física escolar, nos parece que es posible redefinir lo práctico con una perspectiva crítica. Acaso ¿no es práctico el desarrollo de capacidades críticas, deliberativas, de innovación y transformación, igualitaristas, con respecto a los usos y consumos corporales?

A fin de cuentas, “practicidad” es también aplicar los recursos pedagógicos a las necesidades culturales de emancipación, individual o colectiva, respecto de la presión que ejercen los usos y los valores de la cultura física dominante a menudo enunciados con términos de dudosa neutralidad moral e ideológica tales como autosuperación, autodomínio físico, placer del movimiento, cuidado de sí mismo, entre otros, las cuales forman parte de la sensibilidad emergente de las clases urbanas acomodadas y de una relación del individuo con su cuerpo muy al gusto, y conforme a los intereses, de los miembros más consumistas de dichas clases.

A este respecto, contextualizar y aportar practicidad a las enseñanzas de la educación física escolar impone romper con la abstracta ejercitación, incluso si es lúdica para explorar el territorio de los conflictos que se derivan de la variabilidad de los usos y de

los significados de los cuerpos (Vicente-Pedraz, 2016). Por ejemplo, ante el dilema de tener que elegir problemas relevantes para tratar en la educación física, ¿no resulta más coherente dedicar más tiempo a la resolución de conflictos derivados del abuso del poder, la exclusión, la discriminación, entre otros, anclados en la corporalidad y su diversidad que a realizar test de condición física?

9

De los orígenes de la disciplina. Si nos situamos en el contexto en el que aparece la educación física escolar en el contexto europeo –mediados del siglo XIX– y analizamos los discursos y las políticas dominantes en torno al cuerpo (higienismo, fomento de la regularidad física como sostén de la rectitud moral, regeneracionismo racial, control sanitario del proletariado para incrementar la producción industrial, emergencia de la educación de masas como medio de lucha contra el vagabundeo infantil, patriarcado, entre otros), confluyentes con la eclosión de la moral burguesa ¿qué clase de explicaciones (causas, razones, motivos) podremos dar respecto del origen de la disciplina en tanto que disciplina escolar destinada a disciplinar el cuerpo?

Por ejemplo, la pugna entre el deportismo inglés y la gimnástica filantrópica centroeuropea –en tanto que contenidos de la educación física– pueden ser considerados como la expresión más genuina de la lucha entre el modelo pedagógico enfocado a la distinción aristocrática y el modelo de control y disciplina masivos germánicos de la época. Bajo la idea de la configuración de la educación física como resultado de pugnas culturales ¿qué relación guarda la emergencia de la educación física escolar con las modas decimonónicas en torno al ocio activo y el deportismo o respecto de la estética de la delgadez como expresión de refinamiento y elegancia? ¿qué papel jugó la educación física en la difusión de los estilos de vida burgueses y también como dispositivo de homogenización de la cultura y el estilo de vida hegemónicos?

La evaluación a examen. Situados ya en la actualidad de la educación física escolar, una de las formas de comprender sus propuestas y sus propósitos es poner de relieve tanto los sistemas como los criterios de evaluación-calificación dado que, en última instancia, los profesores deben emitir un dictamen acerca del logro que presenta cada alumno; en definitiva, respecto del grado de acercamiento a los estándares prefijados.

Pero sabemos que, en la práctica, tras el celoso escrutinio de las capacidades adquiridas por los alumnos mediante pruebas estandarizadas de aptitud, los criterios de eficacia física son intercambiables por criterios motivacionales, actitudinales, entre otros, para compensar a aquellos que presentan un rendimiento físico “deficitario” (cuando el chico o la chica no da el nivel físico esperado, escuchamos que “al menos se esforzó mucho” o “consiguió progresar”). También se constata diversas formas de compensación para aquellos alumnos que se declaran exentos por razones casi siempre médicas.

Todo ello no deja de tener consecuencias importantes. Si la eficacia física, la motivación y la actitud valora en gran medida una parte de lo que el individuo es por sí mismo (más o menos fuerte, flexible, gil, rido, animado a participar, a intentarlo, a “mejorar” ...), lo cual depende de la edad, del género, de la clase social y de la cultura (y de los hábitos e intereses propios de estos), entonces ¿qué evalúa-califica verdaderamente la educación física? ¿Qué relación hay entre aquello que dice pretende evaluar y lo que verdaderamente evalúa?

Evaluar el rendimiento físico según estándares ¿no es en cierta forma valorar aspectos cuya adquisición está altamente condicionada por una naturaleza indefectible (genética, por ejemplo) de la que el sujeto ni es responsable ni puede modificar; o, asimismo, ¿no supone valorar unas disposiciones determinadas por las condiciones socio-familiares, económicas, de clase, entre otros, de las que el sujeto tampoco es responsable? (Vicente-Pedraz, 2001).

En cuanto a los criterios motivacionales, siendo que los materiales de la educación física están contruidos de acuerdo con las necesidades de la cultura dominante y sus expectativas de consumo del cuerpo, ¿no están evaluando realmente el grado de aceptación de las imposiciones culturales en torno a dicho consumo, además del grado de tolerancia a la Autoridad pedagógica?

11

Educación física por competencias; más de lo mismo. En pocos años ha irrumpido en Europa el modelo pedagógico basado en las competencias con un notable sesgo meritocrático; un modelo que de alguna manera replica y aplica las políticas neoliberales al entorno escolar (Cancer, 2008). Aparte de involucrar al profesorado en un sistema hiperburocratizado y poco flexible, al poner el acento en la competencia adquirida, vacía de contenido la práctica -la materia de conocimiento propiamente dicho- en favor de una cualidad ejecutiva en abstracto tal como demanda el nuevo mercado laboral.

Es llamativo la cómo ha crecido en poco tiempo la producción didáctica en torno a este nuevo modelo (Vicente-Pedraz, 2011); tanto que, visto desde la distancia, nos permitiría asegurar que la educación física ha llegado al cenit de su desarrollo pedagógico y que los profesores por fin cuentan con los recursos teórico-prácticos adecuados para llevar cabo su trabajo.

Sin embargo, cabe preguntarse si los profesores de educación física hacen ahora algo distinto de lo que hacían antes de la implantación de este modelo. La respuesta, tras un análisis exhaustivo de la práctica docente en diferentes niveles educativos, no puede ser menos alagadora. Los profesores siguen proponiendo los mismos juegos, los mismos deportes, las mismas actividades, con las mismas pautas, evalúan de la misma manera, utilizan el mismo lenguaje, entre otros. Ello nos pone sobre aviso de la futilidad del concepto de competencias motrices en la educación física, pero, lo que es aún peor (o mejor), nos re-

vela que en el modelo anterior tampoco eran determinantes, ni los objetivos, ni las capacidades, ni nada de nada de lo que planteaba y sigue planteando el discurso técnico.

Todo ello, junto con las aseveraciones que muchos docentes hacen respecto de su tarea (“tal juego me funciona muy bien”, “lo que busco es que los chicos al menos lo pasen bien”, “me interesa sobre todo que adquieran el hábito del ejercicio.”, entre otros), acaso, ¿no revela que el principio rector de la educación física es, en la mayoría de los casos un simple llenado del tiempo de práctica con solo práctica –quiero decir-, con cualquier clase de práctica física a condición de que esta sirva para mantener el control, no disguste a la mayoría, simule un tiempo pedagógico con sus programaciones, sus ceremonias, sus calificaciones, entre otros? Aunque, por supuesto, que ese “cualquier clase de práctica” no contravenga la esencia de la materia: el legado gimnástico-lúdico-deportivo en el que nacimos y crecimos los profesores de educación física.

12

tica y estética de la apariencia corporal. La modernidad capitalista se mira en el espejo de la publicidad masiva, la producción de bienes con caducidad programada, el consumo compulsivo, entre otros que, afectan de forma profunda y compleja a los tipos sociales modernos, a sus actitudes y a sus cuerpos.

Especialmente afecta a ciertos sectores sociales y culturales de clase media, urbana y acomodada, donde es fácil adivinar también sesgos de género y de edad. La versión más elaborada de esta dialéctica de la producción-consumo es la moda, es decir, el ímpetu hacia lo-siempre-nuevo que caracteriza un estilo de vida acríticamente instalado en la apariencia.

La moda es fundamentalmente una cuestión corpórea (estética del peinado, vestido, maquillaje, adornos, alimentación, dietas, rectificaciones quirúrgicas, usos lúdicos, compulsiones hacia el ejercicio, ostentación tecno-somática, entre otros) que, por lo tanto, determina o define una parte esencial de la cultura física.

Respecto de esta cara de la cultura física, la educación física escolar ¿ha dicho algo, debe decirlo? Si en alguna medida la educación física es un proceso de reproducción-transmisión-recreación de la cultura física (Vicente-Pedraz, 1989 nociones) ¿puede y debe hacer algo para la rectificación cultural? ¿sobre qué parámetros puede ejercer valoración y arbitraje acerca del sentido de la(s) cultura(s) física(s)?

13

Contra la disciplinización. Al igual que la “educación para la ciudadanía” como asignatura puede entenderse como el fracaso de una educación cívica, democrática, no sexista, no racista, entre otros, cabe entender la educación física escolar cabe entenderse como el fracaso de una educación que, centrada en el circuito escucha-visión/memorización/reproducción, ha prescindido del cuerpo existencial en su diversidad, espontaneidad, practicidad, entre otros.

Aparece entonces como una caricatura pedagógica –con un arsenal de discursos, pero una caricatura– en la que el cuerpo no es protagonista sino un mero comparsa construido para ser enseñado de acuerdo con los (limitados y unidireccionales) recursos de la escuela (Vicente-Pedraz, 2007). ¿Es posible otra escolaridad del cuerpo? ¿Es posible una escolaridad del cuerpo no tematizada, no disciplinada(rizada), no sistematizada, no sometida a calificaciones? ¿Es posible una escuela con cuerpo? y ¿un cuerpo sin “escuela”?

14

Un aparato administrativo. Foucault, refiriéndose a las formas del ordenamiento social que se desarrollan a lo largo del siglo XIX con relación a las políticas del cuerpo destinadas a ordenar la vida social, señala que las medidas de orden y control que paulatinamente se adoptan en hospitales, cuarteles, fábricas o escuelas para responder a exigencias de organización coyuntural se

inscriben, en su conjunto, en un proceso de mutación general de la gestión de los cuerpos: el advenimiento de lo que denomina sociedades disciplinarias caracterizadas por una nueva anatomía política: un nuevo arte del cuerpo que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades ni a hacer más pesada su sujeción, sino la formación de un vínculo que lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés (Foucault, 2005).

Analizada la educación física desde la perspectiva amplia de los procesos de cambio institucional, social y cultural, queda reducida a un mero dispositivo administrativo del moderno arte de gobernar los cuerpos; un dispositivo –nómino, en todo caso– que con ayuda de la ilusión didáctica (el deslumbramiento que produce la comprobación de los efectos que produce la enseñanza de cualquier habilidad corporal (por más que dicha habilidad sea trivial) contribuye a desplegar la “mecánica del poder”, que diría el pensador francés, destinada a explorar, desarticular y recomponer el cuerpo humano.

A este respecto, la educación física escolar, en tanto que práctica masiva de reclutamiento obligado, configurada en ese tiempo y bajo esas coordenadas ¿no es una de las más eficaces estrategias para la perpetuación del régimen de dominación cultural?

15

Un hecho político. La perspectiva de análisis de la educación física, tradicionalmente asentada en la razón técnica o instrumental –digamos, de corte funcionalista–, raramente adopta una actitud crítica en la que los diferentes dispositivos sociales y culturales, políticos y administrativos, históricos y económicos de dominación sean considerados.

Como ya hemos planteado, la razón técnica pone el acento en la eficacia de la acción desde una perspectiva pretendidamente neutra y de validez universal tal que si la motricidad fuera una propiedad abstracta que se adhiere a los sujetos, independientemente de sus circunstancias e identidad, a condición de

que practiquen, empleen tiempo y energía en aprender, se motiven, tengan un buen profesor, buenos recursos, entre otros.

Pero sabemos que no hay ninguna práctica corporal independiente de los modos en los que se produce, ni independiente de los gustos y necesidades de la clase a la que representa; es decir, sabemos que toda práctica corporal contribuye a afianzar un modelo de cuerpo en la pugna entre cuerpo legítimo y cuerpo no legítimo y, por lo tanto, lleva inscrita en la misma realización física cierto contenido político.

¿Es posible (y conveniente) trascender de la consideración de la educación física como particular momento escolar en el que la experiencia es un mero proceso de construcción de la motricidad a la consideración de la educación física como un espacio político en el que la experiencia es un nudo de tensiones culturales e ideológicas? Dicho de otro modo, ¿es posible (y conveniente) trascender de la consideración del cuerpo como un espacio neutro sobre el que se articulan cualidades y recursos técnicos según una relación de enseñanza-aprendizaje, a la consideración del cuerpo como un espacio de permanente producción ideológica sobre el que se articulan redes de saber y de poder según una relación que es, antes que nada, política?

16

La construcción de las prácticas pedagógicas. La educación física se ha configurado por acumulación, sustracción y transformación de prácticas y de discursos como consecuencia de las pugnas libradas en el campo cultural por diferentes actores con intereses y expectativas distintas. Se puede afirmar que cada adición expresa el resultado de una confrontación social, cultural y política donde las posiciones que logran vencer y/o convencer –las posiciones dominantes para cada caso– dejan su impronta de dominación. A ese respecto se puede afirmar también que no hay prácticas neutras sino prácticas inscritas en un determinado contexto social, cultural y político, las cuales están dotadas



del significado que para dicho contexto le otorgan los agentes implicados en su producción y legitimación.

No nos imaginamos que en una eventual lucha por definir la educación física y los contenidos de aprendizaje corporal pudiera darse en la actualidad el triunfo de aquellos que piensan la educación física debe consistir en el aprendizaje de armas, monta a caballo y desarrollo del valor o la resistencia a las inclemencias del tiempo para guerrear como lo hacían los caballeros medievales, para mejorar la raza, entre otros; no nos lo imaginamos porque ese mundo y quienes representaban esos intereses ya no existen.

Pero esto no nos debe llevar a pensar que ahora la educación física responde a las expectativas de formación corporal “racionales”, “comunes”, “universales”, tal que si las necesidades educativas de los alumnos de hoy fueran homogéneas, macizas, y desprendidas de todo interés corporativo, cultural o ideológico.

Para una escuela crítica y comprometida con una educación plural, democrática, respetuosa con las diferencias –incluso con las diferencias de comprensión de las nociones de “cuerpo” y de “cuerpo educado”– ¿es posible elaborar un modelo pedagógico “del cuerpo” que sea un proyecto compartido de educación de “los cuerpos en su diversidad” ?; es decir,

17

La determinación del cuerpo que somos. ¿Qué determina más el modo de ser el cuerpo que somos: la educación física escolar o las políticas (públicas y privadas) del cuerpo tales como leyes anti-tabaco, anti-obesidad, políticas de género, restricciones al consumo; imposiciones de hábitos sanitarios, políticas sanitarias sobre uso de medicamentos, sobre atención a la infancia, la vejez, la discapacidad, las políticas municipales de recreación y ocupación del tiempo libre, las políticas arquitectónicas y urbanísticas?

El discurso de la educación física a menudo esgrime como argumento justificativo que se ocupa de educar el cuerpo para

el desarrollo de competencias que permitan al sujeto su inserción en la vida cotidiana, pero ¿ha dicho algo respecto de dichas políticas del cuerpo; debe decirlo?

18

Ganar y perder dentro del aula. Resulta paradójico que los discursos de la educación física sigan defendiendo la materia por su carácter lúdico frente a otras materias serias, como si el juego por sí mismo fuera educativo sin más consideraciones. No en vano, uno de los argumentos con los que a menudo se defiende de la educación física como materia escolar es, precisamente, el empleo de la metodología lúdica en un entorno demasiado constreñido por la seriedad que imponen los métodos académicos de aprendizaje.

De alguna manera, el juego ha sido revestido de una aureola que le protege, tal vez producto de la identificación entre el “niño” de la modernidad tardía (cuyo estatuto se configura a partir de la Ilustración) y el juego como actividad desinteresada, liberal, creativa, entre otros, que acuñó la pedagogía bienpensante de finales del siglo XIX y principios del XX. Pero en la consideración pedagógica del juego hay tantas contradicciones como acepciones del concepto juego y tantas, sobre todo, como usos del juego en la escuela; algunos de los cuales quedarán puestos en entredicho pedagógico para cualquier otra materia escolar.

Por ejemplo, sólo en la educación física se da la situación en la que los alumnos sistemáticamente y como rutina lúdica, ganan o pierden, son eliminados o no, y siempre en función de su rendimiento “académico” en la materia: por correr más rápido, por saltar más alto, lanzar más lejos, por ser más intrépido y habil, que su “contrario”, entre otros.

¿Es posible una dinámica de aprendizaje diferente, donde no sea necesario oponer habilidades, capacidades, destrezas, incluso si eventualmente se empleara la actividad lúdica? ¿Es concebible una educación física donde la materia lúdica sea sólo

una eventualidad al servicio de fines pedagógicos y no un fin en sí mismo o una rutina con la que se llena el tiempo escolar?

19

Los escolares como sujetos sexuados; la cuestión del género en educación física. En la clase de educación física en la que, como hemos señalado antes, hay cierta tendencia a enfrentarse a unos contra otros, a poner a prueba las habilidades y capacidades de todos y de todas, los alumnos tienden a agruparse en función de su potencial para vencer. De forma muy notoria, y salvo que el profesor imponga lo contrario, los chicos suelen formar grupo con los chicos y las chicas con las chicas.

Asimismo, sigue rigiendo como estrategia organizativa y, a menudo, como patrón de evaluación pautas diferenciadoras para el grupo de “los varones” y para el grupo de “las mujeres” como si dichos grupos fueran intrínsecamente homogéneos, y a la vez distintos entre sí, respecto de las respuestas pedagógicas esperables.

En todo caso, se constata que en la educación física, de manera más acusada que en ninguna otra disciplina académica, las categorías de género tienden a operar no solo como estereotipos y binarias sino que, en ocasiones, como categorías opuestas asociadas a una naturaleza biológica sobre la que históricamente se ha configurado una relación de poder.

Si consideramos la educación física escolar como una acción pedagógica dirigida a un grupo en tanto que multiplicidad de singularidades corporales y, a la vez, dirigida a cada uno de los sujetos en tanto que sujetos singulares que interactúan (hacen, se expresan, se comunican, analizan, comparten, comprenden...), es evidente que las clasificaciones prefijadas de género –y las actuaciones que se espera de los alumnos en función de tales clasificaciones– son relevantes donde no deberían serlo.

Al menos no deberían serlo en un modelo pedagógico democrático y emancipador porque, en dicho modelo, interactuar

(hacer, expresarse, comunicarse, analizar, compartir, comprender, entre otros) es antes una cuestión de reciprocidad desde la identidad –individual o colectiva– que una cuestión de cumplimiento de expectativas previamente asignadas.

Sin embargo, tanto los contenidos como las dinámicas las dinámicas, incluidas las de carácter competitivo, tienen una fuerte componente de práctica generalizada que no solo no ponen en tela de juicio las relaciones de género heredadas, sino que a menudo contribuyen a mantener y legitimar la masculinidad hegemónica.

Teniendo en cuenta la importancia del género en la construcción de la identidad y la trascendencia que este tiene en la formulación ética del respecto a la diferencia ¿qué papel puede jugar la educación física en el cuestionamiento de los reduccionismos sexuales? ¿Es posible considerar el género en la educación física como una entidad no estática y no binomial?, ¿Se puede prescindir del género como mecánica distributiva, organizativa y evaluativa?

20

Los escolares como sujetos sexuales. Además de sujetos sexuales, los escolares son también sujetos sexuales. Es indiscutible que la sexualidad es una parte esencial de la persona cuyo conocimiento y experiencia determina el conocimiento y la experiencia de nosotros mismos, aparte del conocimiento del otro, de los otros. Constituye una vía de acceso a la comprensión de nuestra realidad corpórea como hecho antropológico, sociológico y psicológico.

La sexualidad y alguna de sus derivadas menos convencionales de la educación sexual, como por ejemplo el erotismo, son un absoluto tabú; pero, ¿cabe el tratamiento pedagógico de la sexualidad y del erotismo en la educación física? ¿puede o debe la educación física hacerse cargo de contenidos, enseñanzas y experiencias, relacionados con las conductas sexuales

en tanto que usos y representaciones corporales – más allá de la anatomía e higiene reproductiva–? En caso afirmativo ¿de qué manera, con qué perspectivas, con qué alcance? En esta, como en cualquier otra forma de la expresión y de la emotividad corporales, ¿desde y cómo cabe establecer los límites entre las expectativas y necesidades individuales y la acción pedagógica?

## CONCLUSIÓN

Aunque la Pedagogía Crítica ha mantenido un pulso vigoroso de resistencia ante el asedio de la pedagogía neoliberal de las últimas décadas, las distintas formulaciones de transformación no han podido traspasar, al menos en términos generales, el plano del teórico, en parte como consecuencia de la gran capacidad de desactivación que posee el pensamiento y las prácticas pedagógicas tradicionales respecto de la crítica, pero, también, por la propia naturaleza teórica de la crítica. Aun así, no cabe resignarse a la banal consideración de la educación física ni como “una asignatura más” ni como “una asignatura menos” en el conjunto del currículo escolar. Se impone transformar y para transformar se impone cuestionar la realidad.

En todo caso se hace imprescindible poner en cuestión el carácter acomodaticio de los discursos y de las prácticas pedagógicas de la educación física como fruto de cierta naturalización del cuerpo y sus expresiones. Esta naturalización, que se muestra coincidente con la narración evolucionista de las prácticas físicas, ha tenido como consecuencia más notoria la des-problematización de las prácticas corporales y, asimismo, del acto de educar el cuerpo. A ese respecto, educar a través del movimiento, educar con el cuerpo, educación integral, educación físico-deportiva, educación para la salud, entre otros, son algunas de las soluciones técnicas, aparentemente neutras, que la materia ha ido construyendo mientras ahondaba en su propia banalización.

Transformar, de manera 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 neutras o se bastaran a sí mismas para ser educativas, exige un proceso de problematización radical. Y esto, a menudo, implica cuestionar la propia cultura profesional y la propia tradición escolar; impone pensar en la materia como práctica esencializada, naturalizada, con el convencimiento de que a través del pensamiento crítico es posible desnaturalizarla; porque, como decía Pessoa (1988), “pensar es destruir... porque pensar es descomponer”.

## REFERENCIAS

1. Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
2. Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
3. Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En F. Ur a, & J. Varela (Eds.). *Materiales de sociología crítica*. (pp. 183-194). Madrid: La Piqueta.
4. Cancer, P. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. *Conciencia social*, 12, 31-39.
5. Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Siglo XXI.
6. Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
7. Mills, W.C. (1999). *La imaginación sociológica*. Madrid: F.C.E.
8. Pessoa, F. (1984). *Libro del desasosiego de Bernardo Soares*. Barcelona: Seix Barral.
9. Vicente-Pedraz, M. (1989). Nociones de cuerpo para la teoría general de la Educación Física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 1, 5-9.
10. Vicente-Pedraz, M. (2001). La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder. *Revista de Educación Física, renovar la Teoría y la Práctica*, 84, 5-14.
11. Vicente-Pedraz, M. (2006). El cuerpo de la educación física, dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 53-72.
12. Vicente-Pedraz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Órgano para la educación física y el deporte*, 4/5, 57-90.

13. Vicente-Pedraz, M. (2008). *Arqueología de la Educación Física y otros Ensayos*. Armenia: Kinesis.
14. Vicente-Pedraz, M. (2009). La educación física como ideología del poder. La construcción de las creencias pedagógicas en torno a las enseñanzas escolares del cuerpo. *Educación*, vol. 33(2), 109-138.
15. Vicente-Pedraz, 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.
16. Vicente-Pedraz, M. (2010b). Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos*, 17, 76-85.
17. Vicente-Pedraz, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones generales desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia, Deporte*, n.18, p. 161-170.
18. Vicente-Pedraz, 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.
19. Vicente-Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*, 19(1), 309-329.
20. Vicente-Pedraz, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts*, 123, 76-85.
21. Vicente-Pedraz, M., & Brozas M.P. (1996). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre el estatus de los juegos tradicionales. *Apunts*, 48, 6-16.

Recibido: 2016-04-05  
Aprobado: 2016-05-31