

# Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas

*Physical Education, Corporeality, Building: theoretical notes*

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira<sup>1</sup>  
Alexandre Fernandez Vaz<sup>2</sup>

## Resumen

El trabajo propone la noción de corporalidad como categoría pedagógica para la educación escolar. Dicha categoría resulta de un movimiento de investigación teórica que toma la escuela como expresión de la modernidad, pero también como espacio y tiempo de la educación del cuerpo. Desde ahí la reflexión se dedica a las clases de Educación Física, a algunas de sus tensiones y aporías, predicando una comprensión más amplia de las experiencias corporales que pueda rivalizar con las miradas más conservadoras de los quehaceres corporales. Tal movimiento encuentra también la defensa de la cultura como criterio de delimitación de las prácticas corporales.

**Palabras clave:** Corporalidad, educación del cuerpo, cultura escolar

## Abstract

This paper intends to present corporeality as a pedagogical concept to guide the comprehension of school education. Such concept comes from a theoretical research that understands school as mark of modernity as well as space and time of body education. Regarding that point, the reflexion devotes its attention to Physical Education classes and some of its tension and aporías, defending a larger comprehension of the corporal practices. Culture rises out from this frame as a delimitation criterion to corporal practices.

**Keywords:** Corporeality; Body Education; School Culture.

Así la motricidad, es una construcción socio-histórica, por lo menos aquella que tratamos como un saber (¿o un conjunto de saberes?)

---

Recibido: 30/ 09/ 2010. Aprobado: 30/ 01/ 2011

El trabajo es un producto asociado al proyecto de investigación "Documentación, sistematización e interpretación de 'buenas prácticas' pedagógicas en los procesos de educación del cuerpo en la escuela", con apoyo financiero del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq-Brasil, proc. 490476/2008-2). Retoma ideas antes publicadas en Taborda de Oliveira (2003).

<sup>1</sup> Doctor por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo; Profesor de los Programas de Postgrado en Ocio y Tiempo Libre y en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil; Miembro del Núcleo de Estudios e Investigaciones Educación y Sociedad Contemporánea (UFSC/CNPq/Brasil) Investigador CNPq.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Humanas y Sociales por la Leibniz Universität, Hannover, Alemania. Profesor de los Programas de Posgrado en Educación e Interdisciplinar en Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Coordinador del Núcleo de Estudios e Investigaciones Educación y Sociedad Contemporánea (UFSC/CNPq/Brasil). Investigador CNPq.

Cómo citar este artículo: Taborda, M. & Fernández, A. (2010). Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas. En *Revista educación física y deporte*, 29 (2), 227-234.

a ser escolarizado. Para tratar el tema de los límites de la Educación Física enfrentamos algunas dificultades, sobre todo de interlocutores dispuestos a despojarse del corporativismo que concibe la Educación Física como algo muy especial, dueña de una *élan* o de un estatuto propio. Ello porque es común que la gente se ponga en actitud de defensa cuando se cuestionan las bases de legitimación de la Educación Física y su enseñanza en las escuelas, pues la tradición del campo produjo una retórica legitimante que hizo creer que esta asignatura ha sido una de las más importantes en la escuela desde hace muchas décadas. Se puede comprender este sentido común mirando la obra de autores tan distintos como Jean Le Bouch, Manoel Sérgio, Pierre Palerbas y otros, que intentaron producir algo así como un estatuto científico para el campo, lo que afectó su enseñanza en nuestras escuelas. En Brasil, los debates en torno al “objeto de la Educación Física”, su “estatuto epistemológico” o su “legitimidad pedagógica”, enmarcaron parte significativa de la producción de las tres últimas décadas del pasado siglo, afectando también el debate sobre su enseñanza en la escuela.

Lo que proponemos es que se reconozca a la Educación Física como uno de los elementos capaces de llevar a buen término un proyecto de *formación*. Debemos enfrentar radicalmente este punto dentro de la escuela misma, y no como si fuera posible una Educación Física sin los otros ambientes de la escuela. Cabe preguntar: la Educación Física ¿tiene algo que ver con la formación humana por la vía de la escolarización? Si la respuesta es “sí”, ¿cómo podría ella contribuir en este proceso?

Para pensar una respuesta a estas cuestiones, proponemos un esfuerzo de reflexión en torno de la noción de *corporalidad*,

[...] el conjunto de prácticas corporales del hombre, su expresión creativa, su reconocimiento consciente y su posibilidad de comunicación e interacción en la búsqueda de la humanización de las relaciones de los hombres entre ellos y con la naturaleza... La corporalidad se consustancia en la práctica social desde las relaciones de lenguaje, poder y trabajo, las cuales son

estructurantes de la sociedad. (Taborda de Oliveira, 1998, p. 131).

Se trata de un concepto descriptivo, hasta por la polisemia que representa. Pero es justamente esta polisemia la que implica la necesidad de superar la dimensión motriz de la Educación Física escolar.

Cuando persistimos en el énfasis motriz, lo hacemos justamente porque comprendemos la escuela como un lugar más amplio y complejo que la simple fragmentación del saber, como enseñan las más recientes teorías del currículo. Esto significa admitir la corporalidad como una posibilidad potencial de formación humana. Dicho de otra manera: la Educación Física puede ser vista como un conjunto de saberes fundamentales para desarrollar un proyecto de formación desde que esté dirigida por la corporalidad de los sujetos escolares. Esto pone en cuestión la idea de que la formación se pueda dar solamente en unos pocos minutos de clases semanales. Por el contrario, la corporalidad gana densidad axiológica exactamente porque va mucho más allá de los restrictivos espacios de las clases, que son solo fragmentos de los múltiples tiempos y espacios donde acontece la relación entre la corporalidad y la formación de los alumnos.

Entonces queda claro que los contenidos escolares, los cuales son siempre arbitrariamente elegidos por una determinada tradición selectiva (Williams, 2003), constituyen solamente una parte de las *posibilidades* de trato con la corporalidad. La escuela debe ir más allá de los contenidos formales para poner en perspectiva una formación que se pueda calificar como tal. Tratamos, en otras palabras, de la *experiencia*, que es formativa por excelencia, en la medida en que toda la posibilidad de conocimiento del mundo se da a partir de nuestras percepciones corporales. Cuando establecemos contacto con el mundo, sea social o natural, nuestro cuerpo capta informaciones e reacciona de acuerdo con una determinada herencia cultural. Del diálogo entre nuestras percepciones y dicha herencia, reflexionamos (o no) sobre lo que es y lo que puede ser el mundo, la vida, la naturaleza, la sociedad y nosotros mismos. La experiencia

emerge justamente ahí donde nuestras vivencias corporales son afectadas por nuestra capacidad de producir cultura, conocimiento, sentido.

Las prácticas pedagógicas comportan todo aquello que se desarrolla bajo las formas más estrictas de organización, que es históricamente una de las marcas del modelo escolar: seriación, fragmentación, racionalidad, clases y cuerpos homogéneos, especialización, control, en fin, un conjunto de procedimientos que corresponden a la escuela moderna, que impactan y son impactados constantemente por los cuerpos que allí están (Varela; Alvarez-Uria, 1991). Comprendida la escuela como un tipo ideal, cualquier asignatura escolar cumpliría su función dentro de un esquema bastante similar: aprender y enseñar, así como la propia formación, serían un *moto-continuo* resistente a cualquier actitud no prevista. Felizmente, la historia de la escuela y del currículo nos muestran que no fue y no es así. Lo imponderable también existe en la experiencia histórica, y el proyecto de escolarización que conocemos en la modernidad sobrepasa mucho el énfasis sobre el espacio y el tiempo de la clase, solamente. Intentemos desarrollar esta cuestión.

### **Ejemplos de posibilidades de la clase de Educación Física**

Dentro de lo que se espera de la escuela, ella tendría un tiempo pedagógico propio y apropiado, lo mismo ocurre en relación a su espacio; concentraría un conjunto de saberes que la caracterizan de forma inequívoca, con procedimientos de evaluación más allá de cualquier sospecha, bajo la responsabilidad de un maestro especialista cuya formación no sería susceptible de cuestionamientos, que obedecería las prescripciones de las políticas, directrices o presupuestos oficiales, frecuentemente gestados con el concurso de los expertos universitarios, entre otras características. La Educación Física tendría una clase de “X” minutos, en un espacio determinado y apropiado, desarrollaría unos “temas de movimiento” los cuales serían objeto de una evaluación bastante precisa, todo ello bajo la incuestionable dirección de un profesor especialista, licenciado para esta finalidad, y debidamente subsidiado por las políticas y los

programas oficiales, con frecuencia legitimados académica y corporativamente.

Si ésta es la estructura casi “arquetípica” de las clases, ya sabemos que la dinámica cultural la trastocó en gran medida. Así, es común que la asignatura Educación Física no tenga una frecuencia o una duración precisas, que no disponga de un “espacio adecuado” para su desarrollo, que no sea consensual, como sería el saber que ella debería tratar. Poco se sabe acerca de cómo evaluar en Educación Física, incluso poco se sabe lo que se debe evaluar. Además, generalmente las políticas y programas oficiales son imprecisos, parciales o no practicables. A veces son tan confusos como el diálogo entre las diferentes concepciones académicas que los sustentan.

Si pensamos que en Brasil los parámetros arriba indicados son frecuentes, debemos reconocer los límites de la propia tradición del campo de la Educación Física. Veamos el ejemplo del espacio para las clases. Hace más o menos 70 años que se implantó en Brasil una perspectiva de enseñanza basada en el deporte; se suele admitir que las clases no son posibles en escuelas que no tengan una cancha deportiva. De modo que vemos muchos maestros decir que no pueden trabajar adecuadamente porque carecen de un espacio deportivo, olvidando que se puede hacer mucho con los cuerpos mismos, en distintos espacios de la escuela. Al afirmar la necesidad de un espacio tan especializado como el deportivo, entendemos que se pierde de vista la riqueza de posibilidades corporales en las escuelas. Es un caso común de reducción de la Educación Física a parámetros muy poco flexibles, toda vez que la arquitectura acaba por determinar lo que habrá de hacerse, en la medida en que coincide con las expectativas ya expuestas sobre la hegemonía del deporte.

En nuestro país, en muchos casos las clases de Educación en las escuelas se han conformado como un *tiempo para pasar el tiempo*. Es frecuente encontrar clases donde el maestro sólo observa jugar fútbol a sus alumnos, por ejemplo, cuando la mayoría de los chicos se aleja. Esta actividad se desarrolla sin ninguna preocupación por su organización, sus contenidos, su enseñanzay eso, cuando el profesor se encuentra

presente junto a los alumnos y no está en otros sitios haciendo cosas que nada tienen que ver con su trabajo de educador. Estas clases, que suelen ser llamadas “libres”, de hecho son espacios y tiempos donde la libertad no opera, la heteronomía de la falta de formación. En estos casos el maestro actúa como un árbitro o guardián de la conducta de los chicos, no forma sino deforma, por restricción, coacción, inhibición. En estas prácticas no hay la intención de quien quiere formar mediante la transmisión de la cultura, de la corporalidad. En síntesis, el maestro no actúa como un estimulador del aprendizaje, generador de saberes y conocimiento, ¡ni siquiera para reproducirlos!

De manera que si deseamos discutir seriamente las posibilidades formativas de la Educación Física no podemos seguir tratando esta asignatura únicamente como una actividad sin la dirección o intervención consecuente de un buen profesor. Para los juegos y juguetes espontáneos de los niños, que pueden ser un rico medio de formación, no hay necesidad de un profesor que intervenga de manera decisiva en el proceso de transmisión de la cultura. No se trata de rotular los profesores en esquemas clasificatorios que mueven a risa, algo que se hace con frecuencia en Brasil.<sup>3</sup> Antes bien, se trata de afirmar el rol intelectual del profesor como alguien capaz de reflexionar sobre la cultura y actuar con ella en la educación escolar, con sus límites y posibilidades para el proceso de formación de los alumnos.

Gran cantidad de experiencias que ocurren en clase ni siquiera se piensan por muchos profesores como posibilidad de formación. Nos referimos a los conflictos, las disputas, las coerciones, los acercamientos, las segregaciones

y tantas otras posibilidades que por supuesto surgen en actividades como éstas. Es decir, lo mínimo que se puede esperar de un profesor que deja pasar el tiempo es que por lo menos extraiga de aquel tiempo y lugar un conjunto de posibilidades para la formación de los alumnos, en forma y contenido.

Podemos poner un ejemplo de las recurrentes clases deportivas o técnicas que observamos en muchas escuelas, teniendo como referencia la enseñanza del balonmano, deporte muy practicado en el medio escolar en Brasil. Más allá de las posibles dificultades con canchas, pelotas, etc., así en la improvisación se pierden grandes oportunidades de formación.

Por ejemplo, al proponer algunos ejercicios de ataque y defensa en una clase donde participan simultáneamente chicos y chicas, suelen ocurrir reacciones desfavorables de muchos alumnos, a veces a causa de sus dificultades con la pelota, o al menos por su miedo a ser golpeado. En esas ocasiones ocurre también una deserción considerable. Pero, de hecho, una situación es emblemática de la negación de la corporalidad: cuando son marcadas por algunos de sus colegas, muchas chicas y chicos con frecuencia se sienten invadidos en su intimidad, cuando tocan sus cuerpos.

Pero si partimos de la premisa que éste es un deporte de contacto corporal y que el acto de marcar al adversario exige este contacto, no hay cómo evitar tales situaciones. Entonces algunas soluciones son posibles: no trabajar con esa actividad, separar chicos y chicas (lo que es más común, desafortunadamente, en Brasil), o simplemente tomar aquella situación como formativa por excelencia, sacar de allí posibilidades de intervención pedagógica que van más allá de la enseñanza deportiva. La tercera solución nos parece que contempla la corporalidad como fin y el deporte como medio de enseñanza. Pero para ello el profesor no puede ser ajeno a lo que ocurre en su clase.

Una situación así no sería tan frecuente si aprovecháramos ese momento preciso para hablar con nuestros alumnos sobre el respeto al otro,

<sup>4</sup> Un ejemplo es suficiente para los lectores de otros países. En Brasil, por mucho tiempo se rotuló de *tecnicista* al profesor que desarrollaba un trabajo pedagógico fundado en el deporte, así fuera un excelente profesor. Muchas veces, por el contrario, un profesor negligente o incompetente se identificaba como “crítico”, por tener un léxico considerado “progresista” o “avanzado”. Esta clase de rótulos no ayuda a comprender la complejidad de las tareas de los profesores en la escuela.

sobre el deseo de tocar o dejarse tocar, la agresión que significa cuando alguien nos toca sin que hubiésemos autorizado tales intimidades. ¿No deberíamos tratar de la exposición pública de la mujer (y del hombre) como un objeto? ¿No deberíamos enfrentar la discusión sobre las constantes violencias contra las mujeres en nuestras sociedades?

Se puede decir que esto “no es Educación Física”, como, además, suele ocurrir. Únicamente podemos aceptar esto si mantenemos nuestro énfasis en la motricidad, en el deporte, en la aptitud física, etc., o la indiferencia de los profesores con la formación, sin considerar sus sentidos sociales. Pero si desplazamos el ámbito de aplicación de la Educación Física en la escuela hasta la corporalidad, entonces ganaríamos mucho de la legitimidad que hace tiempo buscamos. Este desplazamiento nos parece una importante ampliación de las posibilidades formativas de la Educación Física. Haciendo eso cumplimos un papel sin precedentes en la historia en lo que respecta al sentido formativo de la disciplina. No se trata de negar las posibilidades lúdicas de la Educación Física, aunque en nuestro ejemplo ello no sea la finalidad, pero debemos preguntarnos con nuestros alumnos ¿Por qué la escuela necesita enseñar a alguien a marcar al otro, que debería ser un compañero? Esta lógica la podemos entender en la historia de la asignatura, pero su permanencia sigue siendo un empobrecimiento de las posibilidades de formación humana.

Son varios los ejemplos que podemos sacar de la *cotidianidad escolar* para enriquecer nuestra reflexión. Cotidianidad que nosotros podemos pensar a partir de la noción de culturas escolares, para preguntarnos sobre el lugar social de la Educación Física en la escuela. Pensamos luego en los dos ejemplos típicos que no pueden ser generalizados, pero que ayudan a situar con precisión la defensa de la ampliación del objeto de intervención de la Educación Física escolar. Cuestionamos, por lo tanto, la comprensión de los problemas escolares de la Educación Física como restringidos a sus métodos de enseñanza, a las relaciones interpersonales en las clases, o apenas a sus contenidos.

Obviamente, una concepción de formación basada en la relación autonomía-reflexión-emanipación no puede prescindir del conocimiento y si que menos de los cuerpos y sus relaciones, cinéticas o no, deportivas o no, en nuestro primer referente. No sobra volver a enfatizar que el modelo escolar que hoy conocemos ha actuado básicamente sobre la corporalidad infantil. Y así la propia modernidad occidental hizo inversiones sobre la corporalidad para consolidar el modelo burgués de sociedad (Julia, 2001; Marcuse, 1981; Adorno & Horkheimer, 1985; Foucault, 1987).

Así, pues, consideramos que la práctica pedagógica ocurre *también* en espacios más restringidos, como las clases de los ejemplos arriba desarrollados por la forma escolar consagrada por la escuela graduada. Pero no dudamos que todos los espacios y tiempos escolares son formativos por excelencia, por el *ethos* que recubre la escolarización. Toda vez que es imposible separar la corporalidad de aquel *ethos*, el conjunto de las manifestaciones corporales consciente o inconscientemente observadas en el interior de la escuela, todos sus lugares y momentos son formativos, aunque desgraciadamente sean constantemente olvidados por nosotros.

### **La corporalidad, más allá de las clases de Educación Física**

Para cualquier individuo que tenga un mínimo de sensibilidad y sea un buen observador de la rutina escolar, es imposible permanecer impasible frente a la multiplicidad de manifestaciones corporales observadas en las horas de recreo. Estas horas sirven como un verdadero guión a la práctica de los profesores, porque los niños y jóvenes son con frecuencia depositarios de largas tradiciones que raramente frecuentan las clases regulares. Un inmenso universo de juegos, juguetes y actividades puede aprenderse en las manifestaciones infantiles más espontáneas. Usualmente olvidamos que la propia Educación Física ha nacido directa o indirectamente del universo de las culturas del pueblo, de manera que cuando no consideramos aquellas experiencias en las clases regulares, negamos tal vez una de las bases más fecundas del nacimiento de la Educación Física en Occidente. Pero los alumnos

traen también inscritas en sus cuerpos las marcas de la violencia material y simbólica de las cuales son víctimas cotidianas: suciedad, hambre, enfermedad, pobreza, abandono y miseria; el consumo de drogas, la violencia sexual, incluso la prostitución, la marginalidad por el robo, por el tráfico o por la organización de violentas bandas juveniles. Cualquier escuela pública de una gran ciudad latinoamericana conoce esta realidad. ¡Y ella es básicamente corporal!

Entonces, en aquel tiempo y espacio del recreo escolar —“lugar” y “tiempo” de los juegos, de la reunión con los amigos, del galanteo, pero también de muchas situaciones que hay que rechazar—, existe un gran número de situaciones formativas que no dependen de la acción deliberada de los profesores. Pero ahí los alumnos se forman por su corporalidad: oprimidos por compañeros o grupos mayores o más fuertes, golpeados, que sienten hambre y frío, amenazados por enfermedades, sometidos al tráfico de drogas y a la violencia interior y exterior de la escuela.

Pero ¿qué relevancia es ésta que no está atenta a los deseos, las necesidades o las posibilidades de los alumnos, fin último de los sentidos de la institución escolar? Estos encuentros formativos se niegan constantemente, por ignorancia o por formalismo, como dos caras de la misma moneda: la ignorancia, en función de los estrechos límites que imponemos a la Educación Física; el formalismo, que tiene relación con la anterior, porque consideramos que aquello que no fue “pedagogizado” no debe ser objeto de nuestras preocupaciones. En el caso brasileño, pedagogizados son solamente los deportes clásicos, los juegos, las luchas, la danza y la gimnasia, que algunos en Brasil llaman de *cultura corporal de movimiento*, término desarrollado a partir de la noción de cultura corporal, del *Coletivo de Autores* (1993). ¡Más allá de estos contenidos parece no haber espacio para la corporalidad!

Sin embargo, como enseña Karl Kraus, *pedagogizar* la sexualidad, por ejemplo, equivale a despojarla del erotismo. Pero creemos que es necesario pensar sobre los embarazos no previstos o indeseados, la prostitución, las enfermedades sexualmente transmisibles, que son

un flagelo de niños y jóvenes en todo el mundo. Pero ello ocurre de forma más trágica en nuestros países, los cuales padecen la pobreza económica y la exclusión política. Entonces, frente a dificultades formalmente grandes nosotros hacemos a un lado la sexualidad como experiencia formativa, o burocráticamente afirmamos que ella no es prerrogativa de la Educación Física sino, tal vez, de la enseñanza de Biología o de las Ciencias. De modo que mientras nos enredamos en discusiones corporativas y formales, nuestros alumnos continuarán formándose o deformándose en contravía a nuestra intervención y lo hacen por sus cuerpos.<sup>4</sup>

Formulamos estas cuestiones porque creemos que la Educación Física puede ser relevante como proyecto de formación. Creemos que nos es difícil observar que en lo que denominamos corporalidad incluimos aspectos que pueden ser positivos o negativos, o quizá las dos cosas en su contradicción. Es un ejercicio que hacemos para evitar los idealismos sobre un cuerpo “esencial”, pues en la materialidad de las condiciones objetivas de la cultura es que podemos comprenderla como posibilidad formativa. El cuerpo es siempre histórico.

Aquí reside la fecundidad de la corporalidad para la formación: ella encierra la contradictoria posibilidad de construir un mundo que pueda superar el principio del desempeño e indicar una posibilidad de valorización del deseo por la vía de la sensibilidad. Por su polisemia práctica ella permite que retengamos de un gesto corporal agresivo de un alumno una serie de consecuencias y principios que pueden significar otro camino en la búsqueda de la formación, valorando la experiencia de cada uno en un contexto de encuentro con los otros, repleto de tensiones. También por el ejercicio de las diferencias y el reconocimiento que la cultura de masas trae como un hechizo que cambia personas en cosas al empadronar, vulgarizar y negar los bienes culturales (Horkeimer; Adorno, 1997). Esta manera de tratar los cuerpos en la escuela

<sup>5</sup> Consideraciones similares pueden ser hechas mirando otros espacios y tiempos de la escuela, tales como su entorno, por ejemplo.

puede convertirse en una de las formas posibles de conocimiento, o en su contrario, su muerte.

Muchas críticas han sido hechas a esta manera de concebir el espacio escolar. Pero a nosotros nos basta recordar que recientemente, movidos por las modas de los parámetros internacionales para la educación pública —Banco Mundial, UNESCO o FMI— principalmente en los países llamados periféricos, se habla con frecuencia de interdisciplinaridad. Y en consecuencia, de la transversalidad de los conocimientos. Normalmente se lo hace mirando las demandas reales, objetivas, de estas comunidades donde están inscritas las unidades escolares. Pero la moda filtra lo que es esencial: la contradicción y el conflicto de una sociedad de clases, para ofrecernos lo que es el núcleo de la politécnica, de las propuestas socialistas de educación de la segunda mitad de siglo XIX, por lo menos.

Así que pensar en la corporalidad como eje organizador de la escuela y de la Educación Física es tan solo reconocer que el actual modelo escolar no trata lo que proponemos: la formación humana en toda su plenitud. Si permanecemos en esta tradición de los contenidos solo como fines de la escuela, jamás entenderemos que el trabajo con el conocimiento sobre los cuerpos y sus manifestaciones debe pasar por la dimensión de la sensibilidad, necesariamente. Sensibilidad que debe ser capaz de hacer que los individuos comprendan, por ejemplo, que los deportes y las luchas son hijos de culturas agonísticas, excluyentes, autoritarias, sea en Oriente u Occidente, tanto como formas de sublimación de este impulso; que la gimnasia que fue cambiada en deporte, oscurece o niega el universo lúdico y las formas de trabajo no alienado de muchas culturas de distintos pueblos, las cuales podrían servir como alternativa al trabajo alienado cotidiano a que estamos sometidos; que la competencia no nos es natural, una vez que la naturaleza humana es fundamentalmente histórica; que los espacios comunitarios de disfrute del tiempo libre fueron arrancados a la gente por la ideología del trabajo, tan cara al modelo industrial, sea capitalista o socialista; que el tiempo libre se trocó en industria poderosa a la cual muchos profesores de Educación Física dedican sus esfuerzos.

En fin, la formación presupone el acceso a un conocimiento que se ponga en armonía con las ganas de emancipación y de crítica; de superación de cualquier forma de dominación. Ahí el conocimiento sólo tiene sentido si está profundamente relacionado con la sensibilidad. Por eso insistimos que enseñar lo que sea, únicamente tiene sentido en la sociedad contemporánea —industrial, capitalista, de comunicación de masas y de información descartable— si va en la dirección de una inflexión en la dirección del sujeto, como postularon Horkheimer y Adorno (1986) y Adorno (1995), en Educación después de Auschwitz.

En este sentido la organización escolar misma, sea en su dimensión física o burocrática, debe ser objeto de nuestra crítica, y no solo la Educación Física. Así también las formas de organización del currículo, incluyendo la distribución del tiempo de los espacios escolares, el saber escolar, las formas de enseñar y evaluar, etc., que la mayor parte de las veces son autoritarias. La crítica incluso no debe olvidar la experiencia de nuestros alumnos en los baños, en las aulas, en los patios, con los equipos, los materiales, en el entorno de la escuela en los tiempos libres, de clase, de intervalo, de recreo, de llegada y salida de la escuela. Todos tiempos y espacios escolares; todos tiempos y espacios de formación que caracterizan lo que ha sido convencionalmente identificado como “culturas escolares” y que tienen la corporalidad como eje (Julia, 2001; Frago, 1995 & 2001, Taborda de Oliveira, 2002).

La práctica pedagógica relevante en estos tiempos y espacios sería aquella capaz de considerar la experiencia del alumno en su radicalidad. Experiencia que es siempre compartida, siempre manifestada en la forma de diálogo entre ser y conciencia social, conforme enseña Edward Thompson (1981). No conocemos ninguna otra dimensión humana que encierre con toda su radicalidad la posibilidad de este diálogo que no sea nuestra corporalidad. Si ella no es objeto de las preocupaciones de la Educación Física ¿qué más podría serlo? Más allá de un término ausente en la tradición de la enseñanza, nos parece que la corporalidad ha sido negada en la historia de la Educación Física como la propia experiencia

humana en el mundo. Los motivos son sistemáticamente debatidos en el medio académico e igualmente en los cursos de formación de maestros. Creemos que ahora el desafío es justamente la radicalización de la crítica en la dirección de una redefinición consecuente del papel de la Educación Física escolar y hasta la misma escuela. Esta crítica debe considerar con mucho coraje la cuestión ¿para qué o a quiénes sirve la Educación Física en la escuela?, ¿qué tiene que ver con un proyecto que por lo menos tome en consideración el deseo de emancipación?

Cuando proponemos la corporalidad como un eje para la práctica de profesores escolares, lo hacemos justamente porque consideramos la escuela un espacio de formación, aunque seguramente no el único. Pero en países donde una

gran parte de los derechos básicos son todavía negados a grande parte de la población, como en Brasil, sabemos que la educación no puede ser tomada como la salvación. Una vida digna pasa necesariamente por la política y por la economía y no nos debemos engañar respecto a ello. Así mismo, la escuela se nos aparece como uno de los singulares espacios donde las nuevas generaciones pueden tener contacto con la cultura. Como educadores debemos intentar desarrollar tanto cuanto sea posible la máxima de llevar a todos tomar “conciencia de su inconciencia” a través de la inmersión en la cultura elaborada. Por la vía de la corporalidad juzgamos que por lo menos un poco se puede hacer, y eso nos motivó a compartir estas reflexiones, toda vez que, como recuerda Adorno, si la cultura es expresión del dolor, es también la utopía de su superación.

### Referencias

1. Adorno, T. W. (1966). *Teoría de la pseudo-cultura*. En: Adorno, T. W; Horkheimer, M. *Sociologica*. Madrid: Taurus.
2. Horkheimer, M.; Adorno, T. W. (1997). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta.
3. Taborda de Oliveira, M. A. (2003). Prácticas pedagógicas de Educación Física en los tiempos y en los espacios escolares: ¿la corporalidad como término ausente? En: Valter Bracht, V.; Crisorio, R. (Org.). *La Educación Física en el Brasil y en la Argentina: identidad, desafíos, perspectivas*. pp. 141-158. La Plata: Ediciones La Margen.
4. Varela, J.; Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
5. Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.