

MONOGRÁFICO

EL CUERPO SIN ESCUELA: PROYECTO DE SUPRESIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y QUÉ HACER CON SU DETRITUS

Miguel Vicente Pedráz. Universidad de León¹⁹

Resumen.- El propósito del artículo es elevar al debate público un proyecto de desescolarización del cuerpo, referido este, puntual y directamente, a los aprendizajes conformados por la educación física. Partimos de la evidencia de que el cuerpo no puede dejar de ir a la escuela, a menos que la escuela desaparezca; sin embargo, analizando la escasa o nula pertinencia pedagógica de la educación física, cuya significación instructiva se aparta radicalmente de las necesidades de los escolares y de las expectativas sociales en relación con el ideal de formación equitativa, plural y emancipadora, planteamos la necesidad de amortizar, al menos esta asignatura, como materia escolar. Puesto que la amortización total de la educación física generaría importantes residuos escolares en términos de espacio, materiales, tiempo y profesorado, se esbozan algunas alternativas a título exploratorio.

Abstract.- The proposal of this paper is to pose for debate a deschooling body project referred to the learning in the Physical Education domain. The starting point is that the body has to go to the school as soon as the school exists, but after analyzing the reduced pedagogical relevance of Physical Education, whose instruction is far away from pupil needs and social expectations on the ideal of equity, plural and emancipatory education, it is proposed the disappearance of Physical Education as school subject. With the space, time, teachers and other resources that may be available due to this disappearance, some explorative alternative are provided.

1.- Planteamiento del trabajo

En el presente trabajo trato de precisar algunas cuestiones que ya he planteado de modo genérico en publicaciones anteriores a propósito del sustento teórico y el marco de legitimación de aquellas prácticas escolares que definen y conforman la educación física. Me refiero fundamentalmente a los trabajos publicados bajo los títulos de “*La disposición regulada de los cuerpos*”²⁰, “*Poder y cuerpo*”²¹, y,

¹⁹ dmpmvp@unileon.es

²⁰ Vicente Pedraz, M. y Brozas Polo, M.P. (1996) “La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre el estatus de los juegos tradicionales”. Apunts, 48. 6-16.

²¹ Vicente Pedraz, M. (1997) “Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre el ejercicio físico y la salud”. Educación física y ciencia. 3, 2; y Vicente Pedraz, M. (2007) “La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable”. Salud Pública de México. 49, 1. 71-78.

especialmente, a *“La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder”*²² y *“Cuerpo y contracuerpo: dialéctica de la diferencia”*²³, algunos de cuyos argumentos serán recurrentes en esta ocasión y nos servirán para dar sustento a una nueva propuesta: la desescolarización de los aprendizajes corporales. Evidentemente, el cuerpo no puede dejar de ir a la escuela ni de aprender en ella porque, justamente, el orden escolar es el de la presencia y hasta el de la permanencia corporal en aras de una virtud que se inscribe y se asienta en los postulados de la regularidad somática; según estos, el sujeto ha de adquirir, mediante un arduo y significativo aprendizaje (no curricular, más o menos visible), el autodomínio, la quietud y la atenta disposición somática para que se cumpla el rito de los otros aprendizajes que importan y que no son carnales. Por eso, y aunque en algunas latitudes geográficas y económicas, tal vez, no estemos tan alejados de una eventual desescolarización como la que hace tres décadas proponía Iván Illich²⁴, la propuesta que presentamos aquí remite a los aprendizajes curriculares del cuerpo. Inspirados en algunos de los presupuestos que, para el caso, exponía el pedagogo austriaco-mexicano, nuestro proyecto de desescolarización está referido puntual y directamente a los aprendizajes conformados por la denominada educación física. Debemos matizar, por lo tanto, que la acepción de “el cuerpo sin escuela” que encabeza la propuesta, es sólo una etiqueta, tal vez ilusoria pero esperamos que significativa, sobre la que queremos dar sentido y argumentar el proceso de conversión de la educación física escolar en una materia escolar voluntaria como paso previo a su exclusión del currículo escolar.

Para el desarrollo argumental, aunque tratamos de romper con la racionalidad positivista que tanto ha alimentado la brecha entre reflexión y experiencia haciendo descansar, bien sobre la primera, bien sobre la segunda, todo el peso de la razón, nuestra estrategia discursiva encuentra acomodo, básicamente, en el debate de ideas. Más concretamente, encuentra acomodo en el debate de ideas del ámbito conceptual e, incluso, ideológico puesto que tratamos de los mecanismos básicos de la significación social del cuerpo y de cómo esta constituye en nuestro entorno próximo un caldo de cultivo epistemológico, a la vez que político, en el que toma forma y fondo pedagógicos la educación física

²² Vicente Pedraz, M. (2004) “La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder”. *Novedades educativas*, 157, 4-13.

²³ Vicente Pedraz, M. (2006) “El cuerpo de la educación física, dialéctica de la diferencia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.

²⁴ Illich, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores. Buenos Aires.

escolar. Ello no quiere decir que no estemos interesados por los asuntos más cotidianos de la práctica escolar; muy al contrario, constituyen el punto de partida y de llegada, pero nuestro interés por estos rebasa los planteamientos, seguramente, mayoritarios entre los profesionales de la enseñanza de la educación física en torno a los problemas domésticos de su impartición, a saber: la adecuación pedagógica entre medios y fines, la eficiencia didáctica de tal o cual técnica de enseñanza, la resolución de los problemas organizativos de la clase, la optimización del tiempo de práctica, la consecución universal de estándares de capacidad y habilidad física, la gestión eficaz del proceso evaluativo, la aplicación equitativa de la calificación académica, el desarrollo de estrategias de motivación y de significación para los estudiantes, el diseño de los contenidos, la selección adecuada de las actividades que los desarrolla, la disponibilidad apropiada de los materiales, el alcance posible de objetivos transversales a través de la experiencia y la práctica física, etc. Todo ello, que probablemente es muy importante desde el punto de vista pedagógico y didáctico, desde el punto de vista del análisis sociocultural en el que apoyamos la propuesta, nos parece, si no totalmente irrelevante, de muy limitada significación por cuanto sólo expresa una contingencia del oficio de enseñar superficialmente técnica. Una contingencia que responde a ciertas condiciones de coyuntura profesional pero que, vistas con perspectiva histórica y política, se inscriben en un proceso de racionalización de largo recorrido en el que el arte de gobernar el cuerpo va encontrando, ora una institución, ora un precepto pedagógico, ora una justificación médica, ora una organización gremial, destinados a legitimar los principios de uniformidad y conformidad; esos que en la institución escolar tratan de poner coto a los extravíos del *“régimen normalizado de la virtud”* de la misma forma que en otros ámbitos lo ponen el estilo de vida saludable, la alimentación equilibrada o el calendario de vacunaciones.

A este respecto, y como palanca epistemológica que nos permita escapar de la espiral centrípeta que supone el discurso de la eficiencia técnica aplicada a los aprendizajes corporales, apelamos al análisis comparado de la cultura y al cotejo de la variabilidad, tanto simbólica como práctica, del cuerpo a lo largo de la historia y a lo ancho del espectro cultural, social y político. La fuerza relativizadora de dicho cotejo, además de conferir un mínimo congruencia socio-histórica y antropológica a nuestra propuesta, tal vez nos permita debatir la cuestión desde una distancia teórica que el discurso técnico, bajo la supuesta pero improbable neutralidad ideológica, casi nunca se toma.

Valga señalar, como adelanto, que las dos líneas principales del análisis que conduce a nuestra propuesta son: en primer lugar, la escasa o nula pertinencia y significación pedagógica e instructiva de dichos aprendizajes en relación con las necesidades reales de los escolares, especialmente, en relación con un proyecto de formación emancipadora y provisor de recursos (técnicos, emocionales, de comprensión, etc.); y, en segundo lugar, el carácter selectivo de los aprendizajes corporales que componen la materia así como, también, el carácter arbitrario de las estructuras simbólicas y materiales que le dan forma curricular. De donde, el sentido cultural de la educación física se encontraría sólo en su virtualidad como dispositivo de transmisión de unos hábitos corporales y de un estilo de vida, el dominante, cuyo orden moral y práctico es tan proclive a la homogeneización de los gestos y de los gustos (la uniformidad) como a la exclusión; asimismo, se encontraría en la fuerza institucionalizadora de la ideología que dichos hábitos y estilo de vida lleva implícita; hábitos y estilo de vida cuyo código ético se muestra coincidente con las exigencias de consonancia universal que la sociedad opulenta y de consumo impone como condición de eficacia (re)productiva (la conformidad), aunque, no obstante, mantenga intactos los resortes de la fragmentación social y las brechas de la desigualdad.

Cabe entender, desde luego, que la educación física escolar es sólo un elemento mínimo del proyecto de dominación cultural del cuerpo de la burguesía urbana y próspera; un elemento cuyos efectos anticontestatarios son también menores si, por ejemplo, los comparamos con lo que de por sí suponen los spots publicitarios de nike, adidas, coca-cola o corporación dermoestética; de donde, una eventual desescolarización como la que aquí se plantea no podría romper, verdaderamente, la espiral de dominación del cuerpo a cuyo reclamo acude últimamente, y con pasión redentora, la investigación epidemiológica oficial y probabilística obstinada en relacionar ejercicio físico y salud²⁵. Sin embargo, en lo que a la experiencia y los consumos corporales se refiere, evitaría, al menos, que todos se vieran obligados a asumir de modo arbitrario un material ideológico, emocional y práctico (representaciones, experiencia, usos, hábitos, sensibilidades) que no pertenece, ni define, ni satisface, ni sirve, ni representa a todos. No olvidemos que la escuela, si bien es una institución a la que van todos, no es de todos ni concilia, en sus modos de operar, ni las categorías, ni las necesidades, ni las expectativas de todos.

²⁵ Vicente Pedraz M. (2007) "Estilo de vida saludable e ideología: dialéctica de la diferencia" Salud Pública de México, 49, 6, 2-3.

2.- El cuerpo en la escuela

El estudio comparado de los usos y las representaciones del cuerpo a través de la historia nos permite constatar cómo las divisiones sociales se han revelado siempre de forma tanto más definida cuanto mejor expresaban polaridades corporales. Es así que, como ha planteado la sociología crítica, todo orden político se produce conjuntamente con un orden somático en el que el cuerpo se presenta siempre como un operador escenográfico de las diferencias; como una señal de identidad que inequívocamente expresa la diversidad cultural, pero también, e indistintamente de la diversidad, denuncia la desigualdad, quizás de clase, quizás de género, quizás de etnia, etc. revelándose, necesariamente, como una elocuente antonomasia de la marginalidad y la exclusión.

En efecto, por lo mismo que todo orden político es la resultante de las diversas luchas sociales que concurren en una sociedad en el intento de resistir, obtener, mantener o incrementar alguna clase de hegemonía, ha de entenderse que todo orden somático resulta de una pugna paralela, y acaso indistinta, de gestos, gustos y apariencias, la cual, en cierto modo, es la expresión más material sin dejar de ser, por ello, simbólica de la lucha política. Una pugna en la que el aspecto corporal actúa como intermediario naturalizado de la condición moral e ideológica –según cierta regla que históricamente ha hecho de la fisonomía un indicador semiótico de la virtud y donde, además, la presentación del cuerpo y, en general, la exhibición de las aptitudes, los hábitos y los rasgos corporales siempre ha desempeñado un papel relevante como dispositivo político de la distinción por ejemplo a través del estereotipo y su contrapunto, el estigma. Esta pugna, entendida siquiera como tensión entre cultura y subcultura o entre el cuerpo legítimo y el cuerpo real del que hablara Bourdieu, se constituye, al fin, en causa y efecto de insuperables fracturas que el capital simbólico, carnalmente inscrito y, por lo tanto, transmutado en capital físico, abre entre lo culto y lo vulgar, entre lo saludable y lo malsano, entre lo elegante y lo rudo, etc. entre la *vida buena* de la burguesía culta y saludable y la *vida malsana* de los excluidos. Una pugna en la que el capital económico ejerce de mecenas de la cultura legítima, es decir, de la cultura hegemónica.

Es así que, debiendo reconocerse la revitalizada y, a menudo, hostigadora importancia cultural del cuerpo constatable tanto por el incremento de publicaciones dedicadas a la fenomenología de la apariencia como por la proliferación de prácticas en torno a su cuidado y rectificación es necesario poner de relieve, sobre todo, el lugar común

que es el cuerpo en el avieso ejercicio de la segregación. Que lo es por cuanto la renovada importancia del cuerpo reside, sobre todo, en que la imagen social que proyecta, más allá de la naturaleza “natural” de los rasgos visibles (peso, talla, volumen, rasgos) de cada cual, es más que nunca un multiplicador cultural que sirve para calificar y clasificar. Estos rasgos, siempre rectificadas por la propia biografía, sirven para naturalizar y conferir legitimidad a las jerarquías de poder cuyos mentores, empeñados en depositar en el individuo la responsabilidad de los hábitos corporales, trasmutan la siempre amenazante ética del autodomínio instintivo en un asunto de moralidad cívica.

Se colige, con todo, que siendo el cuerpo una seña de identidad no es ni puede ser un espacio neutro de significación; es, como la propia experiencia (la individual y, sobre todo, la colectiva), en cuyos límites se configura la corporeidad, un espacio de producción ideológica. Se puede decir que el cuerpo es, en sí mismo, un espacio político sobre el que se articulan relaciones de saber y de poder. Por otra parte, es necesario recalcar que no es un símbolo unívoco: ninguna cultura es tan compacta y homogénea, ni está tan libre de tensiones, tal que permita hablar del cuerpo o de su imagen en un sentido unitario, común, ni, mucho menos, natural. Si el cuerpo es un lenguaje de la identidad social lo es, especialmente, en el sentido de que expresa la diferencia: no ya la diversidad y la multiplicidad cultural sino, sobre todo, la desigualdad, la distancia entre quienes en el *reparto* de los bienes de la cultura física fueron quedando situados en la periferia o en el centro de un problemático y nunca neutral mapa de los gestos y de la apariencia.

Pues bien, la educación física, como intervención escolar que lo es expresamente sobre la corporalidad, ¿qué puede hacer y qué hace al respecto? Como acopio administrativo de los cuerpos ¿cómo los instala en el espacio escolar y cómo los gobierna?, ¿en qué consiste el trabajo que lleva a cabo sobre el cuerpo y sobre cada uno de los cuerpos? Es decir, de qué cuerpo habla y de qué cuerpo se ocupa. En tanto que operación escolar que media en la pugna unidad-multiplicidad el cuerpo-los cuerpos ¿de qué manera atiende los signos constitutivos de la pluralidad cultural y política de estos? ¿Cómo transforma un objeto que es esencialmente político en un objeto pedagógico y, en todo caso, cómo lo convierte en un objeto aparentemente vacío de tensiones ideológicas?

Quiero decir que: si, los bienes culturales no son un patrimonio común e indiferenciado, tampoco lo es el patrimonio simbólico y práctico del cuerpo. No lo es, en modo alguno, los consumos corporales ni las expectativas que de dichos consumos se derivan a riesgo de convertir en

homogéneo lo que es heterogéneo y, por añadidura, vaciar la exploración pedagógica de todo su contenido político. A este respecto, es preciso preguntarnos cómo, la educación física, administra y reobra en la pluralidad cultural de los cuerpos; es decir, ¿cómo acomete, si es que lo hace, la siempre problemática tensión entre igualdad y diversidad?

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, casi siempre con verosimilitud lógica y, a menudo, con suficiente fuerza persuasiva como para hacer de sí un modelo de percepción, una estructura de significaciones, de valoraciones y de acción; es decir, con capacidad para construir el “mundo de las cosas”. Pues bien, bajo una bien elaborada argumentación lógica y clasificatoria, el discurso pedagógico de la educación física –y las consabidas prácticas que lo legitiman– no es ajeno a esta condición de estructura estructurante, como lo es, por otra parte, cualquier materia escolar en su respectivo ámbito de conocimiento y de representaciones.

Para el caso que nos ocupa, el discurso pedagógico de la educación física, como acción primera de su legitimación ha de construir un cuerpo apto para ser enseñado; quiero decir; escolarmente enseñado. Y, a tenor de las cosas que luego se le enseñan, cómo se le enseñan y cómo se han ido configurando tales enseñanzas a lo largo de su breve historia parece que, no tanto bajo la premisa de qué es lo que conviene aprender al cuerpo, a los cuerpos, y para qué, como por la necesidad de encontrar o crear un lenguaje que autorice y acredite su tratamiento institucional; se ve obligada, antes que a explorar las necesidades de los cuerpos, a elaborar un lenguaje que en el momento actual parece destinado a trascender las funciones diversivas que siempre cautivaron a la educación física, las antiguas funciones descompresoras y domesticadoras, sin transformar esencialmente su sentido más primario: el *buen encauzamiento* corporal, eso sí, bajo la ilusión pedagógica de la transferencia de las competencias físicas y la ganancia de eficacia o de salud. Es así que lo primero que hace es reducir los cuerpos al cuerpo: desconfigurar las corporalidades y reconfigurarlas sintéticamente en el cuerpo aprendiz del que importa, sobre todo, su adecuación a los discursos y a los recursos de la escuela la cual, por ser básicamente única y genérica, construye también un cuerpo único y genérico sin necesidades particulares ni expectativas divergentes: un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible. Culturalmente abstracto, porque frente a la concreción identitaria que proporciona la experiencia y los aprendizajes corporales

en la discontinuidad-variabilidad-diversidad-conflictividad vital de lo cotidiano, se ve acuciado por la permanencia sustancial de la anatomía, por la regularidad del recurso didáctico, por la unicidad de las estructuras de aprendizaje institucional y por la conformidad a los esquemas hegemónicos de consumo corporal, pero que disocia los aprendizajes del cuerpo de la vida cotidiana y sus requerimientos. Existencialmente vacío de contenido, porque la lógica de la escuela, a la que como hemos dicho van todos pero que de ninguna manera es de todos, exige como condición de aprendizaje gradual, sistemático, metódico y evaluable la disolución de todos y cada uno de los rasgos somáticos de inserción histórica; en cierto modo, el borrado de la memoria tanto personal como social y cultural del cuerpo, lo que permite la reordenación de las capacidades y habilidades esperables de acuerdo con los esquemas de representación y práctica instrumental de la agencia escolar. Dichas cualidades subvierten la diversidad en una pura diferencia de grado (cualificado-no cualificado) que, por lo demás, exalta el rango a partir de la aptitud y, tal vez, la actitud demostrada. Y políticamente disponible, en fin, porque la experiencia corporal es siempre un espacio de producción ideológica de modo que una vez abstraídos los cuerpos en el concepto y despojados de su identidad más esencial, la política, queda apto también para la recibir la experiencia corporal posible en la educación física: la experiencia definida por el lenguaje y los esquemas de verdad escolares siempre en consonancia con los postulados éticos, estéticos, morales e ideológicos de la clase dominante: la burguesía *próspera, culta, deportiva y saludable*; la burguesía consumidora de *prosperidad, cultura, deporte y salud*.

No es desdeñable en modo alguno, a este respecto, la participación de la educación física en la conversión del cuerpo en un objeto económicamente productivo en el sentido de rentable mediante el trabajo de acondicionamiento físico e ideológico que instruye al escolar en conductas de consumo corporal; en efecto, como reza la propia ideología pedagógica oficial, la buena educación física logra perpetuar el hábito adquirido más allá de la vida escolar del sujeto. Es así que convierte al cuerpo en un espacio de mediación entre el individuo y las innumerables prácticas que la industria cultural del cuerpo va poniendo de moda por muy fútiles e innecesarias que estas sean desde el punto de vista formativo y de capacitación, especialmente, si se observan desde la perspectiva de las necesidades de clase. Un síntoma de ello se puede apreciar, por ejemplo, en la compulsión consumista de innovaciones pedagógicas en la educación física escolar cuyas revistas anuncian de forma insistente nuevos contenidos, nuevos métodos, nuevas prácticas,

etc. que durante tantas décadas lo han cambiado casi todo para que todo permaneciera igual. También se advierte, en la progresión creciente de un viejo discurso justificativo de la educación física escolar: la sempiterna sedentarización de la infancia y de toda la población, aunque este argumento no resista la más elemental observación, por más obesidades que denuncien médicos y pedagogos catequistas de la delgadez y de la forma. De donde, lo que parece importar es sólo una práctica difusa aunque acumulativa de actividad física y desgaste calórico, más o menos lúdica, siempre a la moda y tan fútil e intercambiable como esta, de acuerdo con el imaginario corporal dominante. A este respecto, la demanda permanente de nuevos contenidos educativos en la educación física pone de relieve la impertinencia de lo que se enseña. Si cierta permanencia denotaría la pertinencia pedagógica de las enseñanzas, la eventualidad denota justamente su impertinencia.

Pero el debate sobre el sedentarismo tal vez merezca una breve digresión más allá de lo trivial que resulten los argumentos al respecto como justificación de la educación física escolar. En primer lugar, no cabe duda, del sesgo clasista del argumento por cuanto subsume el todo en la parte siendo que aún la mayor parte de los niños y también de los adultos de amplias capas sociales han de trabajar físicamente para vivir y algunos hasta viven en la pura calle sin pausa y sin descanso. Si ampliamos el horizonte de observación, tanto como la ciencia médica y la pedagogía quiere hacer extensivos y generales los preceptos de la vida saludable, entonces el argumento pierde el escaso sentido que pudiera tener en la constatación de que el *tercer mundo*, para sobrevivir y *malmorir* se mueve; y se mueve mucho.

La idea de sedentarismo adquiere pues sentido, el sentido limitado y simple que posee, en relación a un estilo de vida restringido erigido en patrón de conducta de acuerdo con un cálculo de riesgos sobre dicho patrón de conducta que, sin embargo, ni los agentes de la salud pública, ni de la educación, ni los medios de comunicación dudan en hacer extensivos *urbi et orbi*. A este respecto, no creemos que la liga contra el sedentarismo en la que participan dichos agentes esté libre de elementos moralizantes ni, asimismo, de cálculos econométricos en términos de gasto sanitario cuya contabilización probabilística es epidemiológicamente cuestionable según P. T. Williams²⁶ y está epistemológicamente distorsionada según Bagrichevsky²⁷ entre otros.

²⁶ Williams, P.T. (2003) The illusion of improved physical fitness an reduced mortality. *Med Asi Sports Exerc*, 35,5,736-740.

²⁷ Bagrichevski, M. y cols. Estilo de vida saludable y sedentarismo en investigación epidemiológica: cuestiones a ser discutidas. *Salud Pública de México*, 49, 6, 1-2.

Pero es que, aun dando como válido el binomio-postulado sedentarización/vida saludable para esa parte cuantitativamente menor pero culturalmente dominante, opulenta y acomodada, no creemos siquiera que sus miembros se encuentren en un proceso de sedentarización real a tenor de los incrementos de práctica corporal, muy especialmente la de carácter lúdico y deportivo, tanto para niños como para adultos. Y si lo fuera, acaso ¿no valdría como compensación de ese supuesto sedentarismo creciente, la actividad física libre, de entretenimiento o del tipo que fuere?; acaso ¿no valdría para los niños un tiempo suplementario de recreo en la escuela? o, ¿por qué no?: un tiempo de trabajo corporal doméstico (p.e. de jardinería o la limpieza en la escuela, trabajos de mantenimiento del centro, etc.) por cuya significación, utilidad e inserción comunitaria tanto más educa que las volteretas o las carreras alrededor de una pista en el tiempo objetivado por un test y un cronometro. Si no sirve es porque a los objetivos mecanicistas se superponen otros, si cabe, más espurios: el acondicionamiento, por una parte, a los modelos tecnocráticos y consumistas del cuerpo y, por otra, al buen gobierno moral, al régimen somático de la virtud que la autoridad pericial determina; en todo caso, el acondicionamiento a un tipo de prácticas que son genuinamente de clase. Se podría decir a este respecto que la educación física contemporánea se configura como un proceso de organización de la corporalidad en el contexto de las necesidades de la industria cultural del cuerpo en el mundo rico; como uno más de entre los dispositivos culturales que reobran en la economía afectiva, ideológica y práctica del sujeto con el propósito más o menos explícito de asegurar un consumo mantenido de bienes para el acicalamiento corporal. Es muy ilustrativo observar, a este respecto, cómo la materia escolar asume las prácticas y en gran medida también los discursos que proponen las modalidades de mantenimiento físico de moda, las especialidades deportivas novedosas, los hábitos alimenticios en boga y, en buena parte, los modelos de estética y cuidado corporal más pujantes; en todo caso, también una elaborada nomenclatura acorde con las representaciones y usos de las clases cultivadas en el refinamiento corporal. En cualquier caso, es interesante poner de relieve cómo la educación física ha ido adoptando el modelo de comprensión corporal al uso en las capas sociales dominantes cuyas prácticas corporales siempre tuvieron una implicación, antes que productiva, decorativa, más o menos refinada y sutil que, por añadidura, ha hecho todo uso corporal no acorde con dicho modelo de conciencia y práctica corporal un objeto de desdén.

Valdría la pena, en este sentido, analizar la cuestión de la educación física escolar como forma de adscripción del cuerpo a una ideología esencialmente no corporal: a menudo los predicadores más críticos de la educación física escolar han achacado el desprestigio histórico de la materia al lugar secundario que en una cultura dualista le ha tocado ocupar al cuerpo; si las materias académicas tradicionales respondían al cultivo de las facultades superiores, bien representadas en el trabajo intelectual, la educación física, que visiblemente respondía al cultivo de facultades de relación tales como la sensación o el movimiento, hallaría representadas sus funciones en el trabajo manual por lo que no habría podido alcanzar la consideración y respeto merecidos. Pero lejos de ahondar en la dignidad, también, del trabajo manual y en general del trabajo físico como elemento de identidad de clase, y lejos de buscar su legitimidad pedagógica en el desarrollo de habilidades propias de aquella y sobre todo al servicio de la emancipación de quienes se valen del trabajo físico y en él se ven representados, la educación física escolar se ha aplicado a interpretar el papel de convidado de piedra en la ceremonia de la cultura superior; una cultura académica, configurada por y para las clases ilustradas, cuya expresión más aviesa y alienante es el culto a la apariencia con su correspondiente valor venal.

En este sentido, incluso cuando el discurso pedagógico es capaz de dar verosimilitud a otros argumentos menos consumistas tales como el “aprender a moverse” y el “moverse para aprender”, o menos mecanicistas como la “sublime experiencia del propio cuerpo” con la que satisfacer ilusiones burguesas, la educación física no deja de descubrir una vocación antigua, pero siempre adaptada al gusto en boga: el moverse para mantener o alcanzar la “forma” o la salud, las cuales, lejos de constituir un vértice pedagógico y emancipador al servicio, como hemos dicho, de la identidad de las clases que trabajan con el cuerpo, redundan en el paradigma del consumo corporal y de la sofisticación en el adorno exterior; consumo y sofisticación acorde con las necesidades y gustos hegemónicos en los que se consagra el giro de la descorporeización del cuerpo puesto que suponen trabajo físico según los mecanismos de representación y práctica propios del trabajo intelectual ostentado principalmente por la burguesía acomodada, al servicio de esta y de sus intereses culturales. Por eso, cuando a menudo se plantea que la cultura occidental se ha olvidado del cuerpo donde la educación física vendría, al menos parcialmente, a restituir una deuda histórica se está cayendo en la celada que la propia tradición cultural tiende para legitimar la instalación de un modelo de interpretación del

cuerpo muy asentado en dicha cultura: la comprensión erudita, abstracta e ilustrada del cuerpo cuyas raíces se hunden más allá de la tradición occidental. Más bien habría que decir que la cultura oficial se ha obcecado en ignorar el cuerpo singular, el cuerpo operativo, el cuerpo de la lucha, el cuerpo del trabajo, etc. empeñando todas sus energías en la recreación de un cuerpo artístico, filosófico o pedagógico que, en todo caso, reduce los cuerpos a no ser más que la copia de un modelo cultural subyugante.

En cualquier caso, no se puede ignorar que la educación física se sustenta en una clase de discurso configurado históricamente a través de luchas simbólicas y determinado por los eventuales modos de entender la relación cuerpo-autoridad-disponibilidad-eficacia que trasciende la propia historia de los usos corporales y su distribución a lo largo de las distintas capas sociales así como a lo ancho del abanico cultural. Pero una y otra, historia del discurso justificativo de la educación física e historia de los usos corporales parecen aunarse en una especie de limbo biopedagógico que enmascara las fracturas socio-culturales sustituyendo cuerpo por organismo, aprendizaje útil por ejercitación abstracta, experiencia por tiempo de práctica genérica, desarrollo de recursos funcionales (por ejemplo domésticos o laborales) por objetivación del rendimiento orgánico, igualdad por uniformidad, diversidad de intereses por grado (suficiente o insuficiente) de aptitud, emancipación por diversión, expectativas por apetencias, sexualidad por género y género por tablas de crecimiento, salud como autonomía emocional y física por forma físico-deportiva y normalidad orgánica, etc. donde, siempre, el rendimiento físico, abstracto y probabilísticamente enunciado mediante categorías tan universales como ficticias, obra como oficiante de honor en la liturgia de entrega corporal al poder burocrático y clasificatorio.

A este respecto, si no cabe duda del carácter contingente y culturalmente sesgado de las llamadas cualidades físicas y de toda la materia prima de la que se nutre la educación física, mucho menos de la contingencia de su clasificación ideológica y su administración política. No se puede, desde luego, sino dudar de que aquellas, tal como las concibe la escuela, sean relevantes para la vida física de los individuos, de todos o de la mayoría de los individuos; al menos, hemos de dudar de que su relevancia sea tanta que refuerce, apunte o perfile lo que respecto de su vida física aprende el sujeto en su ámbito doméstico y que como patrimonio cultural lleva ya inscrito en su cuerpo cuando entra en la escuela. Quiero decir que siendo el cuerpo en sí mismo un signo más de

la identidad social y cultural, la significación de los aprendizajes ha de depender principalmente del lenguaje de dicha identidad y, asimismo, de la adscripción de dicho lenguaje a un cierto modelo de cuerpo y de habitus corporal; por eso, también, muy especialmente, de las expectativas de clase y de género y de etnia que pueden expresarse o no con ese lenguaje de la identidad al fin y al cabo el lenguaje del cuerpo en el que el sujeto se ve involucrado puesto que configura unos recursos simbólicos y prácticos con los que dicho sujeto puede contar o no. Por lo tanto, la aplicación universal de las categorías académicas de los aprendizajes del cuerpo constituye, además de una arbitrariedad pedagógica, un ejercicio de imposición cultural que se constata cuando comparamos lo que verdaderamente aprende en la clase de educación física el alumnado de distinta condición cultural y de clase –también de género– como consecuencia de la segregación que el variable capital cultural del cuerpo ejerce desde mucho antes de enfundarse el chándal; ropa que, al fin y al cabo, es deportiva y significativamente de clase por mucho que se haya extendido su uso entre los miembros de las clases y culturas populares. En todo caso, la disonancia del sentido vital que tienen los aprendizajes corporales, abstractos, artificiosos y encapsulados de la educación física, en el alumnado de procedencia social distinta pone de relieve, antes que diferencias de mérito personal, las brechas de la desigualdad: es decir, pone de relieve la disposición distinta y desigual de recursos simbólicos y prácticos, la diferencia de necesidades y de expectativas.

En este sentido, lejos de lo que el discurso tecnoburocrático legitima a través de sus enunciados didácticos, pretendidamente asépticos, sería preciso, y tal vez sólo como punto de partida, reconsiderar los cometidos de la educación física. Como punta de lanza de una eventual superación de la materia y del carácter académico de los aprendizajes escolares del cuerpo convendría, desde mi punto de vista, considerar la posibilidad de establecer una relación de enseñanza-aprendizaje conectada con las necesidades operativas particulares de cada individuo que, lejos de las necesidades burocráticas y clasificatorias de la escuela, pudieran vincularse con sus experiencias y con sus expectativas reales y prácticas desde una posición crítica; es decir, que permitiera conjugar todos los dispositivos sociales y culturales, los políticos y administrativos, los históricos y económicos de los sujetos, como elementos concurrentes en la acción pedagógica. Para ello, desde mi punto de vista, sería necesario superar la consideración de la educación física como particular momento escolar en el que la experiencia es un mero proceso de construcción de la motricidad para

alcanzar la consideración de la educación física como un espacio político en el que la experiencia es un nudo de tensiones culturales sobre el que inciden y confluyen distintas operaciones de dominación; dicho de otro modo, habría que trascender de la consideración del cuerpo como un espacio neutro al que se atribuyen cualidades y recursos técnicos en abstracto, 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.

Pero tal vez esto no sea posible. Los principios fundacionales de la educación física, a los que se suman las funciones de custodia propias de la institución escolar en su conjunto, seguramente no permitan una transformación de tal calibre. Por definición, la educación física regula y administra cierto orden simbólico y práctico de las operaciones del cuerpo de acuerdo con el régimen de la verdad dominante y, en este sentido, se configura siempre como un trabajo de resignificación del cuerpo cuya su legitimidad descansa en la racionalidad instrumental y acumulativa que le otorga la epistemología positivista bien a resguardo de toda crítica que no sea superficialmente técnica. Como en el ejercicio de administración de dichos órdenes simbólico y práctico del cuerpo no hay ni por definición puede haber una modalidad educativa del cuerpo para cada fracción cultural y de clase, se puede sostener que, la educación física, junto con las demás materias escolares y tal vez más que estas por el sentido político que en ella adquiere la conformación corporal, lejos de atenuar las desigualdades en cuanto al capital físico tiende a magnificarlas al ejercer de mediador pedagógico pretendidamente neutro, aunque, eso sí, bajo la promesa de disolverlas en el orden meritocrático de la eficacia física (perversa simplificación de la diferencia). Porque, no lo olvidemos, la educación física ni enseña ni puede enseñar ni mucho menos proveer todos los dispositivos culturales de la clase dominante; evidentemente, tampoco puede suministrar las herramientas operativas y simbólicas de esta, sino sólo un breve repertorio, y tal vez, no recopilado por azar; de donde, la homogeneización cultural es doblemente perversa: en efecto, a la maniobra de desposesión cultural se suma la maniobra de transmisión, sobre todo, del código que hace que la cultura física dominante llegue a ser apreciada por todos como superior y como deseable pero no asequible de igual modo para la mayoría; al menos, no para la mayor parte de quienes no pertenecen a una fracción social dominante.

3.- La escuela en el cuerpo

En este contexto, la cuestión de “*el cuerpo en la escuela*” y el análisis de la educación física como escolaridad del cuerpo (es decir, sus condiciones, sus formas, sus modalidades, sus procedimientos, sus materias) nos proyecta a una formulación alternativa: “*la escuela en el cuerpo*” como plataforma de debate para la propuesta anunciada: “*el cuerpo sin escuela*”. Si en el planteamiento más convencional el cuerpo es materia y contenido pedagógico, aquí tratamos de dilucidar y extender la idea del cuerpo como continente, es decir, como preforma política que en virtud del modelo de “*vida ordenada y de calidad*” ha de asumir una escolaridad, un acondicionamiento institucional, cuyas operaciones principales están dirigidas a la negación de dicha preforma.

Si coincidimos en que la eficacia física sobre la que se funda el orden escolar de la educación física presenta unos objetivos de competencia motriz de dudoso valor práctico y existencial para la mayoría, dada su desconexión con las condiciones de vida cotidiana, hemos de convenir que se trata de una acción pedagógica que sólo sirve a sí misma, a su justificación como parte de ese orden escolar. No cabe duda, en efecto, de que es una de esas empresas autojustificativas cuyo producto tiene única y exclusivamente el objeto y el sentido de legitimar la propia empresa para lo cual su primera operación es hacer del individuo un sujeto pedagógico. Es decir: un sujeto esencialmente distinto del que es, o sería, en la vida cotidiana; un sujeto permanente visible, controlado, objetivado y disponible; un sujeto que, por definición, es un inactivo social y como tal segregado en sus competencias de la participación social (por ejemplo del trabajo físico o de la deliberación sobre lo más íntimo de su individualidad: su corporalidad); en fin, un sujeto eternamente ejercitante y aprendiz, bien adaptado a los recursos y a los discursos escolares mediante la inculcación del mito de que la actividad física sistemática y abstracta proporciona salud, bienestar, felicidad, progreso y satisfacción.

La autojustificación del proceso pedagógico escolarmente administrado está avalada porque siendo la propia escuela la que valora, evalúa y califica los resultados de su intervención educativa, impide una permanente y eficaz adecuación a las necesidades sociales de competencia intelectual, moral, práctica, etc. Mucho más lo impide en relación con objetivos de emancipación cuyas acepciones, a menudo, ni siquiera figuran en el vocabulario escolar y, a veces, incluso son deliberadamente sustraídas de él. Sin embargo, cuando algún agente social se ha vuelto verdaderamente exigente con la capacitación de los

alumnos en alguna competencia concreta, a la escuela no le ha quedado más remedio que acometer cambios para disgusto del discurso y los discursantes de la alta pedagogía; esto es prácticamente impensable en el caso concreto de la educación física donde su intervención se muestra bien poco significativa respecto de los requerimientos sociales y no parece que ningún agente social de relevancia pueda plantear exigencias de competencia física verdaderamente convincentes que la escuela esté capacitada para enseñar. Es así que la evolución de sus contenidos de aprendizaje se rige más por modas y por movimientos de mercado de la imagen que por la adecuación y pertinencia de estos a las necesidades concretas de habilidad corporal. En este sentido, la empresa pedagógica autojustificativa que es la educación física parece destinada sobre todo a fomentar la dependencia institucional y la tolerancia al aprendizaje inicuo. Se diría, a tenor de los resultados, que está destinada a que el sujeto abdique de su responsabilidad y autonomía formativas en algo, lo corporal, que verdaderamente no requiere de una tutela tan estrecha ni en el fondo ni en las formas como la que impone la educación física; sobre todo, si tenemos en cuenta la gran cantidad de recursos para aprender habilidades corporales que se ofrecen fuera de la escuela y que, de hecho, es lo que sucede para la mayor parte de las habilidades que cualquiera requiere para su vida de relación, ya sea de carácter laboral, doméstico, comunicativo, lúdico, o de cualquier otro tipo.

A este respecto, habría que insistir en el carácter educativo que tienen las relaciones, los objetos y los espacios cotidianos tales como una, una conversación, una discusión, una bicicleta, un contenedor, un motor de coche estropeado, un árbol, una pradera, un hospital, una granja, una huerta, un edificio en construcción, la cocina de casa, un parque de bomberos, un montículo de arena, una acequia, un parque, un taller de ebanistería, una fábrica de fundición, etc. muchos de esos lugares abiertos, otros no tanto, algunos donde habitualmente nos desenvolvemos, otros donde tal vez nos desenvolveremos alguna vez, pero, en todo caso, lugares donde la habilidad corporal que puede adquirirse es afín a la vida cotidiana o vinculada con objetos con los que tratamos habitualmente. Sin embargo, las metas educativas de la educación física están dominadas por la escuela y por las ilusiones redentoras de los profesores de educación física con su pasado y su presente institucional, a menudo deportivo, los cuales encuentran su justificación profesional y también personal en la construcción y uso de relaciones, objetos y espacios pedagógicos específicos, restringidos, restrictivos, a la vez que escasos, frecuentemente extraídos y abstraídos

de un pasado de dudoso valor ideológico, a menudo fruto de las preferencias estéticas y lúdicas de la clase social a la que pertenecen o desean pertenecer dichos profesores y, siempre, con una importante dosis doctrinal y de custodia que sin embargo pasan por “naturales”, por “neutrales” e indiscutiblemente pedagógicos tan sólo porque forman parte de un paisaje escolar que conocemos y de una tradición escolar cuyos arcanos, probablemente, desconocemos.

Una de las deficiencias pedagógicas más importantes de la educación física tal vez tenga que ver con lo que Iván Illich denunciaba ya en los setenta para el conjunto de la institución escolar: su deriva e inoperancia como consecuencia del intento de conciliar en una misma tarea demasiadas funciones; especialmente pretender aunar instrucción y formación²⁸. La educación física, puede que acuciada por la necesidad de mostrarse socialmente aceptable a menudo imprescindible y salvífica se ha ocupado de manera insistente de engrosar mediante la hibridación de ciertos discursos de moda todo el género de atributos, de propiedades, de utilidades, de objetivos. Sabedora de su banalidad instructiva, a la que sin embargo no podría renunciar sin perder su identidad, y superados o casi los tiempos del robustecimiento racial o el regeneracionismo patrio, sólo podía justificarse académica y socialmente apelando a las cualidades formativas y reformativas tan amplias como ambiguas, tan trascendentes como indemostrables. Con ello se pone de relieve, justamente, la debilidad pedagógica de las habilidades y técnicas en las que instruye y la inconsistencia ideológica de sus funciones, algunas de las cuales de tan dudoso significado que si fueran defendidas por separado serían éticamente inadmisibles. Me refiero especialmente a la inculcación de cierta concepción de la virtud como orden y disciplina en la alimentación, el trabajo, el descanso, la higiene, los aderezos y la presentación corporales etc. que, cada vez más, se orientan hacia la regularidad cuasideportiva, amparados como están en la autoridad pericial o institucional que les confiere su posición. Todo lo cual, en todo caso, manifiesta la vocación profundamente paternalista que, dentro de un sistema educativo de corte asistencial, presenta la educación física escolar.

Pongamos como ejemplo, el discurso de la experiencia motriz como universal pedagógico auspiciado y legitimado por el discurso de la transferencia de las capacidades. Al lado de otros motivos aquí discutidos como la necesidad de aprender las llamadas habilidades físicas –que

²⁸ Illich, I. o.c. 41-49.

dada su arbitrariedad son ordinariamente adjetivadas como básicas, generales, específicas, especiales, etc. para no comprometer su utilidad y su pertinencia pedagógica muy a menudo, el discurso de la educación física escolar se muestra relacionado y adscrito a principios tales como la intocable necesidad de movimiento, la vivencia de la relación de contacto físico, la gratificación del esfuerzo corporal, la experimentación de las aptitudes, etc. que podemos denominar *la invariante necesidad de la experiencia corporal*. Pues bien, tales principios –que, a fuer de ser repetidos acaban por congregarse cierta consistencia y, sobre todo, cierta demanda– no dejan de constituir una modalidad cultural de comprensión del cuerpo propio y su relación con el mundo y con los demás que, sin duda, habría que relativizar: tanto más en la medida en que su administración pedagógica determina una clase, un tipo, de experiencia corporal que no todos desean, de la que no todos disfrutan, que no a todos sirve ni a todos es significativa existencialmente. Al contrario, puede constituirse como una experiencia corporal por cuyas condiciones constructivas y por cuyos rituales sea sufrida como la agresión física y simbólica que muchos realmente sienten; una experiencia corporal que, por añadidura, al servir de apoyo y justificación de la materia escolar, tiende a invalidar todo otro modo relacional con el cuerpo; especialmente los modos no dominantes y, sobre todo, no escolásticos. Parece evidente: si la educación física escolar se muestra como una necesidad formativa de la experiencia corporal, tenderemos a establecer una relación simbiótica entre ambas que operará, sobre todo, como fuerza de legitimación y de naturalización de una forma cultural de entender la experiencia corporal que inevitablemente deslegitima, desacredita o minoriza todo otro proceso de construcción e interpretación de la experiencia la cual, bien lo sabemos, es un lugar de producción ideológica. Si tenemos en cuenta que los cuerpos no son nunca espacios libres; que son lugares en los que se inscriben las marcas culturales organizando y ordenando los actos y los afectos; y que históricamente tales inscripciones han operado como regulaciones prácticas al servicio del régimen dominante de la virtud: entonces, no cabe duda, la educación física escolar tiene el sentido primario de inscribir en el sujeto, mediante la liturgia pedagógica del cuerpo, los signos de la dominación.

Hemos de coincidir, con todo, en que la educación física es un poder que se ejerce sobre los cuerpos. En un sentido más foucaultiano o más weberiano, un poder que se ejerce sobre lo más íntimo de la economía afectiva, la economía corporal, la cual, a la vez que pone de relieve los mecanismos de distinción propios de la sociedad de consumo, reproduce la hegemonía de clase, de género, de etnia, etc. mediante la transmisión

selectiva de las formas legitimadas de uso corporal; al fin y al cabo, operación y resultado de dicha hegemonía. Si coincidimos en esto, con todos los matices que puedan apuntarse, estamos discutiendo no sobre el cuerpo en la escuela sino sobre los modos en que la escuela penetra los cuerpos; sobre los modos en que aquella, a través de la educación física escolar conculca la experiencia corporal subordinándola a los cánones de la vida física dominante. De donde, si este poder, como hemos tratado de argumentar, no se justifica por alguna perentoria necesidad cultural (más valiosa que la libertad y la autonomía que el propio poder ejercido arrebató) es preciso preguntarse por el sentido de la obligatoriedad de una materia que eventualmente puede ser y, a menudo es, una conculcación física y casi siempre una agresión simbólica. Quiero decir, si examinando todo aquello que reciben los alumnos con la educación física, incluso lo que podrían recibir, no fuéramos capaces de valorarlo no sólo como una intervención culturalmente valiosa, sino como una acción estrictamente necesaria para todos y, en todo caso, como una intervención personalmente útil y emancipatoria, entonces el postulado de la obligatoriedad perdería su fuerza argumental y sólo tendría el sentido espurio de asegurar el sometimiento.

La perspectiva de la evaluación de los objetivos pedagógicos que plantea la educación física escolar, así como la calificación académica de los alumnos, cuya lógica debiera ser concluyente sobre la pertinencia de la materia, nos ofrece algunos elementos de análisis. Partamos de una evidencia y de un supuesto:

La evidencia: es notorio que toda acción educativa, mucho más la escolar, concilia y funde incluso a menudo confunde las funciones instructivas con las tareas de custodia e inculcación ideológica (en lo que comúnmente denomina *educación*). Ni las tareas más elementales como la lectura, la escritura y el cálculo o, tal vez, estas menos que ninguna otra, se sustraen a esta condición. Sin embargo, el proceso de evaluación del aprendizaje es capaz en alguna medida de disolver la ambigüedad educativa y calificar el nivel de aptitud sobre signos relativamente objetivos de la habilidad aprendida. No saber leer, no saber escribir o no saber contar después del proceso de enseñanza-aprendizaje no es canjeable, por ejemplo, por un buen comportamiento en el aula, por una intensa motivación e interés, etc. puesto que de dicha habilidad, se supone, dependen ciertos logros personales irrenunciables; en cierto modo, la *supervivencia cultural* y la *emancipación intelectual* del sujeto aprendiz.

El supuesto: que la educación física, como el resto de las materias escolares, tiene como una de sus principales funciones instruir, enseñar; es decir, facilitar el aprendizaje de habilidades y proveer de los recursos, tanto prácticos como simbólicos, tanto técnicos como emocionales, tanto físicos como intelectuales tales que ni la vida cotidiana o las iniciativas particulares pudieran satisfacer en condiciones de suficiencia y equidad y que estos fueran necesarios para la *supervivencia motriz* de acuerdo con los requerimientos sociales. Supuesto, según el cual, la función custodia, el adoctrinamiento cultural y la inculcación ideológica mediante el inventario de contenidos que la conforma sólo sería una función parásita, pero nunca fundamental, con la que habría que cohabitar. El precio a pagar por la institucionalización de unas intervenciones cuyos beneficios serían manifiestamente superiores.

El análisis: bajo este supuesto la evaluación en la educación física habría de estar llamada a ejercer de mediadora en el cálculo sobre el saber y el saber hacer indispensables o manifiestamente convenientes para todos; en todo caso, habría de estar llamada a establecer unos mínimos de competencia innegociables como en buena parte lo hace con otras materias en relación con la *supervivencia cultural* y con la *emancipación intelectual*. En todo caso, si lo que importara de la educación física escolar no fuera la función custodia que ejerce y el adoctrinamiento sino el desarrollo de unas habilidades y aptitudes de las que en alguna medida dependiera la referida *supervivencia motriz* del sujeto, todo aquello que ahora es declarada y arbitrariamente conmutable (aptitud por actitud, competencia por motivación, saber hacer por saber, saber por saber hacer, destreza por progresión, etc.) debería constituir una base pedagógica mucho más rigurosa y estable y menos caprichosa. Lo que ahora es siempre revisable, bajo una aparente flexibilidad pedagógica, habría de constituir un principio pedagógico de logros mínimos inalterable que, desde luego, no creo que ningún profesor de educación física esté dispuesto a ejercer ni ningún agente a tolerar.

Lo que quiero indicar es que el cálculo calificación que implica la evaluación supone, sobre todo, una valoración de la conducta física que es de hecho enormemente variable porque –dicho claramente y con rotundidad es irrelevante, y viceversa, por mucho que los criterios se revistan de objetividad tecnológica. Lo mismo da que los criterios sean puramente orgánico-biológicos, que son desde luego inaceptables, o que sean técnico-motrices, o que sean actitudinales y motivacionales; en todos los casos la calificación responde a un patrón de cálculo de la

conformidad-docilidad y, desde luego, de clase y de género antes que de una competencia pertinente, legítima y necesaria:

Los criterios orgánico-biológicos, porque suponen establecer criterios de comparación y discriminación en función de unas posibilidades físicas cuya adquisición viene determinada en gran medida por una naturaleza indefectible y en ese caso podemos estar calificando un linaje y la distancia de este con respecto a la “naturaleza” dominante.

Los criterios técnico-motores, porque si, como hemos señalado, no responden a competencias necesarias, suponen valorar el resultado de un trabajo de adiestramiento físico según condiciones y objetivos de aprendizaje mediante criterios periciales de dudosa neutralidad cultural e ideológica; en todo caso, producidos por la sensibilidad corporal dominante y por las adhesiones, a veces, personales del profesor.

Pero la valoración y la calificación sobre criterios actitudinales y motivacionales no son, por su parte, mucho mejores porque no se constituyen sobre intereses formulados autónomamente sino como resultado de un trabajo previo de condicionamiento del gusto que, en cualquier caso, expresa el resultado de un trabajo de inculcación del principio de obediencia, predisposición y tolerancia al poder, por arbitrario que este sea.

No parece banal, a este respecto, analizar el caso paradigmático de la evaluación en función del género. El criterio variable comúnmente se justifica por la diversidad anatomofisiológica entre varones y mujeres, tomados estos como clases genéricas y universales sobre cuyas medias se establecen patrones de habilidad esperable. Dejando para otra ocasión el análisis de lo que esto supone en tanto que, por pura pereza intelectual, no contempla el mayor índice de desviación intrasexual que intersexual en la conducta corporal, nos parece que la diversidad de criterio por género sólo puede responder a dos razones: la primera: si se consideran los aprendizajes de la educación física escolar necesarios y los niveles de logro físico exigidos como algo trascendente, entonces se espera y se potencia un papel social diferente para mujeres y hombres; segunda: realmente se consideran dichos aprendizajes y niveles de logro poco relevantes y se mantiene una estrategia de evaluación que no plantea grandes conflictos ni emocionales ni intelectuales por estar asentada en la tradición de la desigualdad de género *asumible*, pero que en absoluto reporta legitimidad ni al hecho educativo ni al acto evaluador de la conducta física.

Otro caso peculiar, que también expresa toda la contradicción intrínseca de la educación física cuando la evaluación toma la palabra, es el que tiene que ver con el siempre presente grupo de *exentos* casi siempre por prescripción facultativa (médica) muchos de cuyos integrantes son producto de la propia tarea pedagógica: descalabrados tras un encontronazo, deslomados trasportando a un compañero o quebrados los brazos dando volteretas. Los estándares de habilidad y capacidad que imprimen legitimidad a la calificación quedan en estos casos en excepcional “suspense”; justamente la excepcionalidad pone de relieve la arbitrariedad en la medida en que permite liquidar a discreción la necesidad-obligación de logro de un alumno. Si a un alumno lesionado, enfermo, discapacitado, etc. se le puede conmutar lo que supuestamente es tan necesario por alguna clase de esfuerzo compensatorio, dicha necesidad queda absolutamente minorada y en entredicho toda la lógica sobre la que se asienta el sentido de la educación física escolar. Y queda en entredicho porque, inevitablemente, nos conduce a una serie de preguntas que carecen de respuesta: ¿por qué dicha conmutación no puede ser de aplicación a cualquier alumno? ¿Por qué, en algo como la carnalidad propia, que pertenece a lo más íntimo del sujeto, no se deja hablar y decidir al propio sujeto?; ¿cómo, por qué y quién pone el límite entre la condición que hace susceptible a un alumno de exención y la que no le hace?

Es patente que la escuela moderna es el resultado de un proceso de estructuración, racionalización e institucionalización de la disciplina pedagógica y, en ese sentido, no podemos ver la educación física escolar sino como uno de los apéndices de esta institucionalización disciplinaria configurada en sus condiciones por una lógica discursiva y de acción que trata de conciliar formación en valores, desarrollo de capacidades físicas y simbólicas y aprendizajes corporales desde posiciones ideológicas de fondo que consideran todos estos aspectos como distintos y distantes. De no ser así, la educación física sólo se ocuparía de la instrucción para la adquisición de habilidades corporales significativas, en lo cual, siempre que fuera posible atender la pluralidad de necesidades y expectativas de acuerdo con la diversidad de significados sociales del cuerpo, podría encontrar su plena justificación. Como esto no es de hecho posible, en la práctica sólo aúna adoctrinamiento e instrucción con el agravante de que esta última, eventualmente valiosa, en muy pocos casos aparece relacionada con la adquisición de habilidades de vida cotidiana y nunca con los posibles futuros, por ejemplo, laborales de los escolares. En la mayor parte de los casos, avalado por los currículos oficiales, aparece

relacionada con habilidades que sólo son significativas y relevantes para muy pocos y aún así casi exclusivamente en el ámbito de la actividad lúdica, deportiva o estética y ornamental, siempre de clase. Lo que, en parte, explica los altos niveles de frustración tanto del profesorado como del alumnado: los primeros porque no encuentran el grado de receptividad que esperan en sus alumnos y los segundos porque lo que la asignatura les ofrece no constituye un estímulo suficiente en cuanto a expectativas de aprendizaje valioso sino sólo, y en no en todos los casos, un estímulo de disfrute inmediato. No son pocos los profesores y los alumnos que, a este respecto, sitúan entre sus pretensiones principales de la clase de educación física el placer y la diversión. Naturalmente, un placer y una diversión que, consciente o inconscientemente, siempre parece coincidir con los parámetros culturales y del gusto recreativo de la clase media acomodada.

Se trataría, entonces, de analizar desapasionadamente lo que la educación física le da y le quita al alumno, a cada alumno, en función de su condición, sus necesidades y sus expectativas; se trataría de poner en la balanza el *precio* y el *valor* del producto, el *coste* y la *prestación* que confiere la acción pedagógica, evidentemente, no en términos económicos sino en términos culturales, ideológicos, emocionales, etc.; en función de ello, reconsiderar la pertinencia de la materia en el currículo. En todo caso, se trataría de permitir valorarlo personalmente a cada sujeto y, puesto que del propio cuerpo se trata, del propio yo, de lo más íntimo a la conciencia y a la experiencia, otorgarle el derecho renunciar al proceso de acondicionamiento que dicha materia supone a cambio de ninguna ventaja cultural, de ningún provecho social, ni, en la mayor parte de los casos, de ninguna utilidad personal. En otras palabras: si el sistema no es capaz de asumir una amortización completa de la educación física, sería necesario al menos considerar la optatividad como paso previo a la desescolarización de los aprendizajes corporales cuya propuesta, el cuerpo sin escuela, esbozamos a continuación.

4.- El cuerpo sin escuela

Decíamos al principio que el cuerpo no puede dejar de ir a la escuela ni de aprender en ella. No puede escapar a la escolaridad porque el orden escolar es el de la presencia y la permanencia corporal en aras de una virtud que se asienta, aunque los trascienda, en los postulados de la regularidad y la previsibilidad de las expresiones.

No obstante, la imposición curricular de ciertos aprendizajes del cuerpo que, según hemos apuntado, ha institucionalizado la escuela a través de la educación física escolar, sí podría sufrir una profunda modificación consistente no, desde luego, en la imposible renovación de sus contenidos, sino en la dispensa de la obligatoriedad como paso previo a la completa revocación curricular. Es a esto a lo que llamamos descolarización del cuerpo; el cuerpo sin escuela.

En una primera fase de descolarización, en lo que denominamos la dispensa de la obligatoriedad, los profesores, cuya competencia reside en el ejercicio de su autoridad pedagógica, se quedarían sólo con los alumnos a quienes fuera atractivo ese estilo o estuvieran especialmente sensibilizados e insertos en (absortos por) la cultura del cuerpo ejercitado. Probablemente, al principio serían muchos por la inercia que imprime la dependencia institucional pero, posteriormente, una vez rotos estos lazos de dependencia y comprobada la mayor eficacia y adecuación de otros sistemas de aprendizaje no escolares serían, tal vez, muy pocos los alumnos que asistieran viéndose obligados a transformar sus métodos, sus operaciones, sus intereses y la propia profesión. Se verían obligados a reflexionar verdaderamente sobre sus funciones. Su legitimidad no estaría sustentada exclusivamente en la legalidad administrativa y curricular debiendo encontrar nuevo sustento en la aportación de beneficios apreciables a la comunidad escolar. Más allá de contentarse con pseudo-innovar métodos, contenidos, actividades, etc., que los escolares siempre deben asumir siéndoles o no pertinentes se verían obligados a reconsiderar el propio sentido ético e ideológico, además del sentido práctico, de su tarea educativa.

Pero esto sería una parte y sólo eventual; una parte no poco importante pero menor si contemplamos la cuestión desde la perspectiva de la revocación completa de la materia. Algo que no sería especialmente difícil ni costoso salvo por la resistencia que algunos profesores exhibirían. Así como una descolarización de todos los aprendizajes como la que proponía Iván Illich²⁹ se revela en este momento muy difícil, en el caso de la educación física sería relativamente sencillo porque en parte ya hay cierta sensibilidad social, escolar y me atrevería a decir que profesional sobre la inoperancia pedagógica de la materia. La cuestión estibaría en dirigir adecuadamente dicha descolarización y la

²⁹ Illich, I. o.c.

reorganización profesional de los profesores hacia campos diversos en los que muchos de ellos podrían desempeñarse con mayores niveles de motivación y satisfacción profesional.

Por una parte esto libraría a los alumnos de la obligación de moldear sus expectativas según los servicios limitados que pueden ofrecer los profesores de educación física en torno a su cuerpo. Y, en cualquier caso, contribuiría a la disolución del orden opresivo de la belleza física, de la salud y del bienestar cuyas condiciones se establecen por ajuste estético, práctico y ético a los patrones de uso corporal dominante. Si, como hemos apuntado al principio, la escuela vacía al sujeto de su historia cultural, es porque el orden escolar necesita de alumnos neutros y dependientes de tal forma que se convierten en agentes pasivos cuya función fundamental es la de satisfacer las necesidades de los profesores; estos, adictos a prácticas abstractas, han de motivar a sus alumnos o bien mediante razonamientos cuya abstracción y desconexión con la vida cotidiana los hace incomprensibles o bien mediante motivaciones extrínsecas que cercenan la voluntad y hacen del aprendizaje un proceso insatisfactorio para ambos agentes. La desescolarización del cuerpo devolvería a los escolares, en primer lugar, una parte de su identidad sociocultural con respecto al uso del cuerpo; en segundo lugar, algunas de las oportunidades perdidas para generar autónomamente intereses concretos y significativos en torno a dicho uso y, en tercer lugar, como consecuencia de todo ello, les devolvería la autonomía para aprender y desarrollarse desde una práctica corporal autogestionada, libre y emancipadora.

Desde luego que, contra la optatividad hay diversos argumentos dignos de ser considerados. Analizando la literatura al respecto, yo los resumiría en dos:

El primero es que: la necesidad del movimiento impone una práctica que la escuela debe albergar.

Muchas de las justificaciones pedagógicas de la educación física han encontrado raíz y respaldo en las modernas teorías psicobiológicas del desarrollo y la importancia que estas conceden al movimiento corporal en casi todos los órdenes. No vamos a discutir que el movimiento sea necesario por más que favorezca o no la inteligencia (cosa que yo discutiría); pero la justificación de la educación física en este dominio, da un salto en el vacío y de la necesidad del movimiento deduce la imposición del ejercicio físico. Bueno, yo diría que el movimiento es necesario, pero que no lo es el ejercicio físico y, en todo caso, no es

necesaria la escolarización del ejercicio físico. Además, como quiera que la comprensión e interpretación de este continúa mediatizada por el sesgo mecanicista-biologicista en el que históricamente se han inscrito los saberes del cuerpo, no resulta fácil desligar de la práctica corporal en la que se inscribe dentro de la educación física escolar otras intenciones que apelan a una racionalidad higiénica, ortopédica, fisiológica, cuando no terapéutica, a pesar de todo, vigentes. Más bien, al contrario, muy a menudo hemos encontrado que es alguno de estos dominios, o todos ellos, los que presiden las justificaciones básicas de la educación física como materia del curriculum, reducida a un proceso de modulación u optimización del desarrollo orgánico.

Es muy cierto que a estos dominios se van sumando otros de corte más humanista que congregan intenciones del ámbito vivencial o de las conductas emocionales, comunicativas y expresivas desde las cuales, y con una perspectiva menos mecanicista y menos productivista, interpretan las actuaciones pedagógicas como procesos de aprendizaje motor y social, de desarrollo de la experiencia, de toma de conciencia, de realización personal, etc. pero que se asientan, como las orgánicas, en una racionalidad pedagógica donde el ejercicio físico se configura como una abstracción técnica en la que se inscribe la sensibilidad de clase.

El segundo, más que un argumento es una razón de tipo corporativo.

Es necesario comprender la importancia de los intereses corporativos de una profesión que se defiende a sí misma y que para defenderse elabora los discursos técnicos pertinentes con los que sus funciones quedan justificadas y legitimadas. Quiero decir que entiendo y puedo llegar a compartir una lucha profesional. Sin embargo, cuando se trata de discutir conceptos, teorías, puede que convenga apartarse de ese tipo de reivindicaciones, distanciarse, y enfocar el problema desde una perspectiva más amplia: no se nos puede escapar que una de las funciones de la educación física escolar es la provisión de plazas de profesores de educación física en escuelas e institutos y que para no expresar esa razón, de dudoso valor epistemológico, se han desarrollado teorías de toda índole que nos hacen ver como evidente, lo que quizás no lo sea tanto: la necesidad de la educación física escolar.

Un programa de desescolarización paulatina como el que traigo a colación habría de tener en cuenta, no obstante, la realidad socio-profesional del colectivo de profesores de educación física y, eventualmente, ofrecer alternativas de recolocación viables y útiles a la

comunidad. Nuestra propuesta lo esboza y lo somete, como no podría ser de otra forma, a la consideración y el debate públicos.

Nuestra propuesta, en sus últimas consecuencias es, como se ha planteado, la supresión de la materia del currículo escolar. Toda vez que no es posible que atienda a las necesidades de aprendizaje corporal útil y significativo; que, por definición, no puede compensar ni equilibrar las carencias culturales o, mejor, las desigualdades sociales en torno a los diversos usos del cuerpo; y que difícilmente el valor formativo (en términos de adquisición de destrezas o desarrollo de capacidades objetivamente deseables) puede ser superior al precio del adoctrinamiento y la dominación cultural que implica, dicha supresión representaría una sustantiva forma de emancipación, a lo que se añadiría el ahorro de tiempos tanto de los escolares como de los profesores, espacios y de materiales. Estos, oportuna y adecuadamente empleados en beneficio de la comunidad escolar y del vecindario podría ser altamente satisfactorio. Veamos, aunque someramente, qué hacer con algunos de ellos.

5.- Detritus de la educación física escolar

Los tiempos:

La reorganización de los tiempos escolares que ahora se destinan al adoctrinamiento en los estilos de vida de la burguesía hegemónica representa el menor de los problemas. Realmente, no me parece que sea necesario un tiempo libre suplementario al denominado “recreo” en el que los escolares puedan jugar o llevar a cabo las actividades que estos estimen oportunas, pero el tiempo libre no me parece que sea una mala alternativa. Mejor que esta, en todo caso, sería la reducción del horario escolar en tantas horas como sesiones están dedicadas a la educación física; en todo caso, si dicha reducción supusiera tan graves trastornos organizativos –derivados justamente de que la función de la escuela es custodiar niños durante el máximo de horas posibles para satisfacción de los padres y del sistema económico-laboral, dicho tiempo podría ser empleado en apoyo a aprendizajes secularmente deficitarios de la escuela bajo consenso de todas las partes. Asimismo, y de acuerdo con lo apuntado anteriormente a propósito de la capacidad educativa del trabajo, podría ser empleado en trabajos al servicio de la escuela que por otra parte permitiría establecer una relación de implicación con esta más responsable a la vez que más crítica. Pero el tiempo escolar ahorrado no sería sólo el de los alumnos, sino también el de los profesores cuyas

competencias profesionales, oportunamente desarrolladas, podrían ser de una utilidad y servicio mucho mayor que los que en la actualidad desempeñan.

Pensamos que casi cualquier destreza corporal de la vida cotidiana y la mayor parte de las destrezas físicas propias de tareas especializadas se pueden aprender con sólo tener la oportunidad de observar a quien posee dicha destreza o la posibilidad de escuchar las indicaciones de quien la tuvo, o, por su experiencia y capacidad de observación, conoce su dinámica coordinativa y sus dificultades; me refiero sobre todo a habilidades útiles tales como manejar una fregona, una plancha, una máquina de coser, un coche, una pala, un rastrillo, una azada, una sierra, un escoplo, un soldador, una amoladora, etc. lo cual, es verdad, no pone a los profesores de educación física vacantes en un lugar privilegiado a la hora enseñar estas destrezas con respecto a cualquier otra persona, mucho menos si esta familiarizada con el trabajo. Capacitados los profesores, como suelen estarlo, para enseñar habilidades de carácter deportivo y afines (manejar una pelota, una raqueta, un balón, trepar una cuerda, voltear sobre le propio cuerpo, ponerse boca abajo, saltar una cajonera, rodar un arito, etc.), para el entrenamiento de deportistas y otras lindezas por el estilo, sería necesario encontrar ocupaciones de interés pedagógico y socioculturales en las que pudieran ser útiles.

No cabe duda de que la mayoría podrían ser absorbidos por el mismo sistema escolar; algunos en la enseñanza de habilidades físicas a alumnos que voluntariamente desearan aprenderlas; aunque dudamos de la pertinencia de la educación física como asignatura incluso aún bajo el régimen de voluntariedad, esta posibilidad podría contemplarse transitoriamente entendiendo que el objetivo debería ser una materia de enseñanza cuya modalidad organizativa y didáctica fuera completamente diferente a las asignaturas escolares tradicionales y a la propia educación física escolar al uso. Una modalidad que yo la concibo como materia “a demanda” por el alumnado, mejor dicho, por los alumnos interesados en aprendizajes concretos, donde los profesores habrían de estar al servicio de dichos alumnos. Se terminaría paulatinamente con un sistema al servicio de los profesores y de sus enseñanzas encapsuladas; se terminaría con la espiral institucional que construye materia pedagógica y sujeto pedagógico *ex nihil* cuya administración parece estar destinada antes a crear lazos de dependencia cultural que a proporcionar recursos significativos, útiles y emancipadores en conexión con necesidades reales. Desde luego que esto exigiría un trabajo,

probablemente no corto, de desacondicionamiento tanto de profesores como de alumnos y del propio sistema acostumbrado a funcionar mediante el rito escolástico de la programación unilateral-enseñanza unidireccional-evaluación clasificatoria, pero poco a poco podría cambiar los modos entender la acción pedagógica sobre el cuerpo. Naturalmente, esta modalidad podría adoptar múltiples formas, esquemas, horarios, espacios, etc. de acuerdo con las particularidades de cada escuela, de las demandas, las necesidades, las expectativas de los agentes educativos, pero siempre habría de mantener la condición apuntada de enseñanza “a demanda”.

En todo caso, los profesores menos predispuestos a este cambio, podrían incorporarse a la enseñanza de otras materias escolares tradicionales y acorde con los esquemas de enseñanza-evaluación de la escuela al uso lo que, indirectamente, favorecería las relaciones educativas puesto que disminuiría el número de alumnos por profesor. No creemos que la relación numérica entre alumnos y profesores sea un dato determinante *per se* de la calidad educativa, pero contar con esa posibilidad dada las vacantes generadas, podría ser utilizada de manera conveniente en la reducción de grupos o en la creación de grupos de apoyo a la formación, etc.

Es previsible que en un plazo no largo de tiempo, a medida que el desacondicionamiento fuera teniendo lugar, la demanda voluntaria de enseñanza por parte de los alumnos fuera decreciendo, generando nuevas vacantes de profesores; también es previsible que el sistema escolar no pudiera amortizar todas esas vacantes, de donde sería necesario encontrar una salida ocupacional en otro ámbito: o bien en la enseñanza de habilidades cuya complejidad no permitiera un aprendizaje natural a los aprendices tales como las deportivas u otras de alta especialización del mismo modo en que ya muchos se ocupan de atender la demanda de los deportistas en diferentes niveles, en diferentes administraciones y mediante sistemas públicos o privados diversos; o bien, y esto nos parece más interesante, en el sistema sanitario como colaboradores en especialidades donde siempre la atención y los servicios son deficitarios. Me estoy refiriendo especialmente, como he indicado antes, al ámbito de la medicina física y la rehabilitación donde podrían llevar a cabo una extensa e intensa labor de rehabilitación, reeducación motriz, asistencia ante dificultades de movimiento sobrevenida por accidentes o por deterioro físico, paliación de inmovilizaciones producidas por enfermedades degenerativas, por la vejez, etc. Contamos, a este respecto, con que muchos profesores tienen

vocación terapéutica en una sociedad en la que las terapias físicas del tipo relajación, masaje, rehabilitación, etc. han ido ganando demanda social al calor de unas necesidades probablemente reales. Con poca formación complementaria a la que ya poseen los profesores, una buena parte de ellos podrían y querrían derivarse hacia centros, hoy saturados de pacientes y sin personal suficiente que demandan esta clase de servicios: especialmente mayores y enfermos o pacientes con traumatismos diversos que requieren ejercicios guiados de recuperación física mediante terapia ocupacional, gimnasia regenerativa, masaje terapéutico, gimnasia reeducativa de distrofias musculares, etc.

Además de que esta solución resolvería, al menos en parte, dos problemas de una vez, el escolar y el sanitario de esta rama, no es pretencioso pensar, además, que muchos profesores encontrarían en ello tareas más satisfactorias y acorde con sus motivaciones profesionales, dado que tendrían una clientela predispuesta y agradecida, frente a los niveles de frustración que en la actualidad han de soportar fruto de una relación no deseada por muchos alumnos y por las imposiciones arbitrarias del sistema educativo.

Los espacios:

El empleo de los espacios escolares que actualmente se destinan a la educación física escolar exige una adecuada planificación. Hay una muy variada casuística: desde escuelas que apenas tienen un solar vacío anejo al edificio principal, hasta los que poseen exuberantes instalaciones con los materiales más novedosos, pasando por los que tal vez sean la mayoría: aquellos que disponen de un patio de recreo en el que se acostumbra a dar la clase de educación física y, también, en buena parte de las escuelas, un gimnasio mediano o un polideportivo.

Cuanto mayores y más espléndidas son estas instalaciones más suelen estar adaptadas al uso deportivo y más difícil puede resultar su adecuación para usos diversos al servicio de intereses y necesidades diferentes tanto de los escolares como del vecindario en el que la escuela se encuentra. En todo caso, no sería muy difícil hacer un censo de estas instalaciones y establecer por sectores, barrios, pueblos, etc. una prioridad usos de modo que en cada barrio pudieran quedar suficientes instalaciones destinadas a la práctica deportiva –las más apropiadas al efecto mientras que el resto podrían dedicarse a otros menesteres: bibliotecas, salas de exposiciones, laboratorios, salas de teatro, de circo, de reuniones, de tertulias, talleres de fotografía, alfarería, carpintería, costura, pintura, etc. Asimismo, no cabe duda de que esos lugares

habrían destinarse a la enseñanza de habilidades corporales que con carácter voluntario y “a demanda” quisieran aprender los escolares y la comunidad de vecinos en los tiempos que la institución escolar y dicha comunidad determinara.

Los materiales:

La cuestión de cómo administrar los materiales sobrantes de una práctica pedagógica como la educación física resulta, al menos a priori, complicada. El carácter tan especializado y unívoco que suelen tener muchos de los artilugios propios de la materia los hace prácticamente inútiles fuera de la escuela y, yo diría, fuera del propio gimnasio escolar.

Cabría hacer, al menos, una gruesa distinción entre materiales fijos, grandes materiales y pequeños materiales cuya reutilización, evidentemente, ofrecería alternativas diversas, conservando en primera instancia todos aquellos que pudieran seguir siendo empleados por quienes en su decisión personal y voluntaria optaran por cursar la asignatura.

Entre los materiales fijos encontramos sobre todo instalaciones deportivas como porterías de fútbol, canastas de baloncesto, etc. que forman, desde hace mucho tiempo, parte del paisaje escolar los cuales podrían seguir siendo empleados libremente. Aunque somos conscientes de la influencia en la formación de gustos y usos que tiene su presencia, no nos parece que la opción de retirarlos y menos sin el acuerdo de los escolares, fuera adecuado. Otra cosa es el gasto en mantenimiento y renovación de dichos materiales cuya administración sí debería contar nuevos planteamientos de acuerdo con la evolución del programa de desescolarización de los aprendizajes corporales.

Respecto de los grandes materiales tales como colchonetas o cajoneras y pequeños materiales tales como pelotas, aros, cuerdas etc. podría decirse prácticamente lo mismo; la mayor parte de ellos, hasta su desgaste y deterioro servirían de reservorio para aquellos escolares que en su decisión personal optaran por recibir las enseñanzas que hasta ahora reciben obligatoriamente, y, para quienes no siendo miembros de la comunidad escolar, utilizaran en prácticas libres y de demanda vecinal los espacios ahora reservados en exclusividad a los escolares en tiempo y forma organizados, hasta ahora, unilateralmente por la institución escolar.

6.- Corolario

No es nada sencillo transformar; es muy difícil hacerlo, aún cuando estamos convencidos de que el cambio es necesario, porque es preciso saber y tal vez acordar la dirección, los pasos, la cadencia, los agentes y el estado final que nos proponemos con dicho cambio. Aún así, no siendo sencillo transformar, el convencimiento de la necesidad del cambio es el motor que lo hace posible.

Mucho más difícil es transformar cuando, a pesar de las contradicciones, las disfunciones, las funciones parásitas y espurias, las inoperancias, las ineficacias, unas evidentes y otras no tanto no estamos convencidos de que cambiar sea ni necesario ni bueno.

Si, como sucede a menudo, estamos convencidos, racional o emocionalmente convencidos, de las bondades de algo; de que ese algo es lo mejor de cuanto en su especie es posible, entonces el cambio es imposible. Tal vez sólo pueda darse una lenta descomposición porque nada, ni siquiera los ideales pedagógicos, permanecen.

Es seguro que entre los profesores de educación física, pedagogos, legisladores de la cultura y la educación, etc. hay quienes encuentran acomodo en el primero, en el segundo o en el tercero de los grupos. A la luz del escaso dinamismo que la materia presenta, la casi totalidad ausencia de crítica interna o la crítica superficial y técnica que presenta y la lenta descomposición en que está inmersa, no cabe duda, asimismo, de que el más grueso de los mencionados grupos es el último, el de los conservadores convencidos de la bondad pedagógica de la educación física.

Como no podría ser de otra manera, la propuesta que aquí hacemos bajo el lema de "proyecto" de desescolarización del cuerpo, o de supresión de la educación física escolar, se trata de discutir el sentido básico de la propuesta, más que sobre los ingredientes de dicha disolución, esbozados en la última parte, y que seguramente requieren de un análisis más concienzudo que el que aquí se ha hecho. Se trata, en todo caso, de aportar, mediante dicho debate, elementos de juicio a los convencidos de la necesidad de cambio, elementos motivacionales a quienes, a pesar de no estar conformes con lo que la educación física significa y aporta, no se atreven a postular su disolución: el cuerpo sin escuela. Ambas cosas, elementos de juicio y motivación, a los del tercer grupo, a los persuadidos de sus virtudes.

Especialmente a ellos cabe sugerirles que la transformación que aquí proponemos, llanamente formulado *el cuerpo sin escuela*, no es de tanta envergadura como para asustar, aunque a algunos pueda hacer sonreír. Es, ni más ni menos que la disolución de una asignatura escolar; no nos engañemos, una asignatura *maría* que, a pesar de ser comúnmente considerada como una *asignatura menos*³⁰, disfruta de todos los parabienes oficiales para que sea considerada como una asignatura más tal vez por que sirve muy eficazmente y de forma muy poco llamativa a los intereses de la oficialidad y de quienes la sustentan sean de izquierdas o de derechas, laicos o clericales, civilistas o militaristas. Dicha disolución no es un cataclismo, es sólo un cambio menor en un escenario que necesita de cambios aún más profundos y decisivos. Un cambio menor pero de significación sumamente importante porque, lejos de lo que la cultura académica, ilustrada y abstracta ha hecho del cuerpo, empeñando todas sus energías en la recreación de un cuerpo artístico, filosófico o pedagógico, permitiría abrir paso a los cuerpos operativos, a los cuerpos de la lucha, a los cuerpos del trabajo, a los cuerpos dolientes de la miseria, a los cuerpos alborozados del placer, etc.; en todo caso, permitiría abrir paso a los cuerpos singulares que se resisten a ser, como hemos tratado de argumentar, la copia de un modelo unitario y subyugante.

7.- Bibliografía citada

BAGRICHEVSKI, M. Y COLS. Estilo de vida saludable y sedentarismo en investigación epidemiológica: cuestiones a ser discutidas. *Salud Pública de México*, 49, 6, 1-2.

ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores. Buenos Aires

VICENTE PEDRÁZ, M. (1988). "Educación física, más que una asignatura". *Revista de Educación Física, Renovar la Teoría y la Práctica*, nº 19. 5-7.

VICENTE PEDRÁZ, M. Y BROZAS POLO, M.P. (1996). "La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre el estatus de los juegos tradicionales". *Apunts*, 48. 6-16.

³⁰ La denominación o calificación de la educación física escolar como *una asignatura menos* fue sugerida por una alumno de la licenciatura de educación física allá por el año 90 ante el análisis de un artículo de mi autoría con en el que, entonces, ilusoriamente trataba de justificar la pertinencia pedagógica de la educación física sobre la disputa *más que una asignatura/una asignatura más*. Véase: Vicente, M. (1988) "Educación física, más que una asignatura". *Revista de Educación Física, Renovar la Teoría y la Práctica*, nº 19. 5-7.

VICENTE PEDRÁZ, M. (1997). "Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre el ejercicio físico y la salud". *Educación física y ciencia*. 3, 2;

VICENTE PEDRÁZ, M. (2004). "La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder". *Novedades educativas*, 157, 4-13.

VICENTE PEDRÁZ, M. (2006). "El cuerpo de la educación física, dialéctica de la diferencia". *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.

VICENTE PEDRÁZ, M. (2007). "La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable". *Salud Pública de México*. 49, 1. 71-78.

VICENTE PEDRÁZ M. (2007). "Estilo de vida saludable e ideología: dialéctica de la diferencia" *Salud Pública de México*, 49, 6, 2-3.

WILLIAMS, P.T. (2003). The illusion of improved physical fitness an reduced mortality. *Med Asi Sports Exerc*, 35, 5, 736-740.