

# CREENCIAS PEDAGÓGICAS, DESUBJETIVACIÓN DEL CUERPO Y DOMINACIÓN CULTURAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Dr. MIGUEL VICENTE PEDRAZ  
Dr. en ciencias de la actividad física y del deporte  
Profesor titular de la Universidad de León (España)  
E-mail: mvicp@unileon.es

## RESUMEN

*El artículo aborda algunas de las creencias constitutivas de la educación física escolar y sus efectos en la producción del discurso didáctico. Este, amparado en la verosimilitud técnica que expresa la relación entre medios y fines (pedagógicos), ofrece una imagen de neutralidad y de asepsia ideológica que las representaciones sociales dominantes del cuerpo – como estructura anatómica y orgánica sustancial – parecen corroborar. El tópico de la sustancialidad del cuerpo y de la propia disciplina académica ha ido dando lugar a una serie de estructuras pedagógicas y, asimismo, a todo un cuerpo argumentativo que hacen de ella una disciplina infranqueable a la crítica, salvo en cuestiones superficiales de su puesta en escena. El dispositivo ideológico más visible es la desubjetivación del cuerpo, lo que da lugar a situaciones educativas paradójicas, tal vez, inadmisibles en otras disciplinas y contextos.*

*PALABRAS CLAVES: Educación física; ideología; poder; subjetividad.*

## INTRODUCCIÓN

Algunas de las viejas discusiones epistemológicas y la búsqueda de reconocimiento pedagógico, que en los años ochenta ocupaban un lugar de privilegio en el debate de la educación física, parecen haber cedido definitivamente en favor de cuestiones de carácter más doméstico, a menudo, destinadas al consumo *masivo* de los profesores. Los discursos que pugnaban por la consideración científica de la disciplina, a veces con mucha vehemencia pero con escasa consistencia argumentativa, no constituyen hoy un ámbito de preocupaciones significativo; así, cuestiones entonces recurrentes como la del estatus epistemológico, los referentes teóricos, el paradigma al que debía o podía adscribirse y, sobre todo, la identificación o definición de “su objeto” de estudio, con los que además se esperaba legitimar la materia escolar, parecen suscitar en este momento muy poco entusiasmo investigador. Al menos, muy poco en comparación con el interés que despierta la tecnología didáctica, siempre resuelta a satisfacer las necesidades prácticas de los profesores avocados a la inmediatez de tener que enseñar *algo* a los escolares y de enseñarlo *bien*. Paradójicamente, la propia naturaleza de la producción didáctica, cuya funcionalidad instrumental y verosimilitud técnica ofrece una imagen de practicidad y de “apego a la realidad”, ha impregnado la opinión pedagógica y ha obrado en aras del reconocimiento político y social de un estado de cosas (curriculares) que ya aparece como natural y por ello, también, como indiscutible.

A este respecto, más allá de las disputas entre sensibilidades y concepciones didácticas diferentes que, en ocasiones, han dado lugar a modelos y paradigmas de educación física que entre sí se han considerado antagónicos, la mayoría de los trabajos de este área han apelado y apelan de manera recurrente al cambio, la innovación, la transformación, la superación, la alternativa curricular etc. respecto de la que, sin excepción, todos los autores denominan educación física tradicional; algo que sin duda pone de manifiesto, además del entusiasmo didactista, el celo innovador y también, en parte, la percepción que muchos tienen del agotamiento pedagógico de la vieja materia.

Sin embargo, dichas líneas de investigación didáctica – y el discurso técnico en el que se apoya –, incluso cuando se postula como innovadora o alternativa, antes que asumir una perspectiva crítica, tanto de alcance particular como global, del ejercicio educativo y antes que solícita a los grandes problemas y discusiones que ha planteado y sigue planteando la pedagogía, se ha resignado a elaborar sucesivas propuestas donde ha primado el acopio de actividades novedosas sobre la modernización de las estructuras y las mentalidades pedagógicas; donde ha imperado la proliferación de estrategias sobre la adecuación de los métodos y los contenidos a

la nueva realidad escolar y, sobre todo, a la nueva realidad social. Es decir, donde han prevalecido las formas sobre el fondo según unos criterios de banal eficiencia que, desde nuestro punto de vista, han obstaculizado toda posibilidad de conformar una materia escolar de carácter emancipatorio orientada al desarrollo de las capacidades críticas y deliberativas respecto de los usos del cuerpo donde las habilidades corporales concretas hubieran podido tener una significación vital y una utilidad existencial más allá del ludismo complaciente. Desde nuestro punto de vista, han obrado como dispositivos ideológicos que han contribuido muy estrechamente al mantenimiento de las relaciones de poder.

Pues bien, lo que a este respecto nos planteamos es profundizar en dichos dispositivos; analizar algunos de los principios y categorías, ciertas concepciones y creencias, que desde el discurso – didáctico – definen la materia y, a la vez, le dan el sentido y la legitimidad pedagógicos que en la actualidad posee; pretendemos descubrir en qué medida las nociones más indiscutibles que definen la materia se formulan y se desarrollan como inferencias derivadas de una practicidad educativa constatable o, por el contrario, son estructuras estructurantes que demarcan el alcance y los límites de la materia al margen de una pertinencia pedagógica objetivable en términos de proyecto y fines educativos plausibles.

## LEGITIMACIÓN DEL DISCURSO TÉCNICO Y SUS PRODUCCIONES

### El sustancialismo como creencia pedagógica

Tal vez uno de las creencias o tópicos más asentados que contribuyen a la legitimación del discurso técnico de la educación física y sus producciones es el que denominamos tópico sustancialista, el cual, posiblemente, ampara y da sostén a otras muchas creencias pedagógicas. Consiste en la consideración de la disciplina como el resultado de un “proyecto natural” que habría emanado de unas necesidades objetivas, naturales, sustanciales y, por lo demás, preexistentes de educación del cuerpo; unas necesidades que explicarían su temprana aparición como acontecimiento antropológico y, asimismo, las sucesivas modalidades de acuerdo con las distintas circunstancias culturales. Se trata de una consideración que se adhiere a la historicidad de la disciplina – incluso enfatiza su condición evolutiva – pero que, sin embargo, concibe el proceso histórico de manera lineal, unidireccional y finalista, además de perpetuo, sobre la creencia positivista de la permanencia (sustantiva) del cuerpo y la confianza en el desarrollo infinito de la historia y de sus objetos.

Según Norbert Elias, el sustancialismo determina el hecho de considerar a priori que tras las palabras que empleamos existen realidades perfectamente

definidas, sustancias, *cosas visibles y tangibles* (ELIAS, 1978), realidades, en cierto modo, atemporales que, por lo demás, son independientes de la conciencia. En la práctica, se abre paso como una corriente antihistórica en la medida en que da carta de naturaleza “natural” a todo lo nombrado – y, se diría, que sólo a lo nombrado –, donde el lenguaje cumpliría el papel de fedatario de una realidad que, con matices, tiende a ser considerada como “dada” y por lo demás dicotómica: sujeto/objeto, individuo/sociedad, cuerpo/espíritu, físico/social, real/imaginario etc. Lo que aquí nos interesa destacar es que se trata de una concepción de corte funcionalista según la cual las realidades – también las sociales – estarían sometidas a un ajuste orgánico cuyo funcionamiento estaría asegurado por una especie de relación solidaria entre los distintos elementos que la componen (conceptos, saberes, creencias, representaciones, cosas, sujetos, grupos de sujetos, instituciones etc.) las cuales parecen orientadas según cierto sentido finalista y determinista al equilibrio del propio sistema: la realidad tiende a ser lo que “es”, y viceversa, es lo que “tiende a ser”. Contra esta concepción, Elias propone utilizar las armas de la historia y, en particular, la sociogénesis y la psicogénesis de la cultura con las que no sólo pone de relieve el carácter contingente de la realidad sino que, además, nos advierte de las trampas que la historiografía de corte evolucionista puede tendernos: especialmente, la trampa de la cosmovisión finalista de la civilización (ELIAS, 1990).

Pues bien, la consideración más común de la educación física incurre precisamente en esta trampa historicista que a la postre, según veremos, ampara cierta clase de didáctico, en cuya verosimilitud encuentra buena parte de su legitimidad pedagógica. En virtud de la relación solidaria y armónica de todo sistema, la educación física como institución, pese a no estar exenta de desequilibrios, tendería al reequilibrio o “normalización”, con lo que su proceso de transformación histórica se entendería como una evolución funcional en sentido estricto; como una paulatina equilibración “natural” de los medios y de los fines educativos del cuerpo a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el alto grado de racionalidad de la ecuación física contemporánea – supuestamente avalado por las disciplinas científicas que la asisten – bastaría para certificar su pertinencia pedagógica entendiéndose que sería la versión mejor ajustada a las necesidades sociales actuales de acuerdo con los medios técnicos disponibles.

Frente a la concepción de las realidades sociales como precipitados *quasinat-urales*, Elias aborda la cuestión de la génesis de las instituciones desde una perspectiva constructivista según la cual toda realidad se concibe como conjunto de producciones genuinas de una cierta cultura y de un cierto tiempo, donde la pluralidad de intenciones, de significados, de formas de apropiación de las pre-construcciones pasadas etc. da lugar a un entrelazamiento de relaciones que, al no surgir de una

naturaleza dada, tiende a escapar al control de los diferentes actores implicados (y de la propia historia). Lo que ello implica, a diferencia de los modelos sistémicos y funcionalistas, es que hacen descansar el significado y la pervivencia más o menos armónica de la realidad social y de cada una de sus instituciones no en las nociones de cohesión, integridad o unidad funcional etc. – lo que le impone soportar y dominar algunas contradicciones epistemológicas –, sino en la noción de legitimidad; ya no se puede hablar de una armonía orgánica ni de una totalidad sistémica *a priori* en el seno de las instituciones sino un trabajo simbólico a través del cual adquieren una cierta coherencia (BERGER; LUCKMAN, 2003, p. 118ss) discursiva que impone reconocer una relación de poder.

Para el caso que nos ocupa, el constructivismo nos induce a pensar la educación física escolar como una configuración contingente, incluso fortuita y casual – dentro, evidentemente, del marco de posibilidades que ofrecía el contexto en el que apareció – fruto de condiciones, intenciones e intereses más o menos confluentes de algunos grupos hegemónicos en torno a unas preocupaciones sociales nuevas según un proceso en el que unos significados (y las consiguientes prácticas) adquieren respaldo y otros lo pierden, se tornan dominantes. En este sentido, la disciplina académica, más que dar continuidad tecnológica a una “predisciplina” habría de entenderse como una realidad emergente resultante de una confrontación de representaciones diferentes, a menudo en pugna, a veces en cierta sintonía – entre lo nuevo y lo viejo, entre lo culto y lo popular, entre lo religioso y lo profano, entre lo racional y lo tradicional, lo institucional y lo espontáneo, el saber y el hacer etc. –, las cuales, sin sustancia ni proyecto definido le fueron dando forma como tal disciplina académica. Por mejor decirlo, fueron construyéndola, como materia escolar, por acumulación, sustitución, sustracción, transformación etc. donde las justificaciones funcionales se habrían ido elaborando incluso a posteriori de su configuración como una condición más de entre las que eventualmente fueron interviniendo en su génesis e institucionalización.

### Dominación simbólica vs. funcionalidad práctica

Haciéndonos eco de la terminología de Berger y Luckmann, diríamos que la lectura constructivista fija la atención en los procesos sociales a través de los cuales las instituciones llegan a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles en el seno de un determinado universo simbólico. En todo caso, el concepto de legitimidad remite a la idea de apropiación que empleara Norbert Elias para referirse a los modos en que tiene lugar el proceso de la civilización de las costumbres y, por extensión, el proceso mediante el que se configuran las relaciones interindividuales

(ELIAS, 1989, p. 151). No son, apunta, producciones técnicas que hayan surgido con un objetivo funcional o práctico claramente reconocible, sino que van consolidando su forma, delimitando su función muy lentamente y regularizándose su uso a través de las distintas capas sociales mediante un mecanismo de apropiación de abajo arriba o de arriba abajo, no sin tensiones culturales y sociales, en el que las significaciones se van modificando de acuerdo con los rasgos predominantes del círculo social en el que se instalan. El planteamiento de Elias nos permite comprender cómo la aparición y consolidación de cualquier comportamiento en el curso de la civilización suele obedecer, antes que a una solución técnica razonada ante un problema práctico dado, a una pugna simbólica de tendencias contrapuestas de identificación-diferenciación social mediante la adopción (por invención o por apropiación) de expresiones físicas, ideas y sentimientos inéditos o raros, delicados, exquisitos etc. y, asimismo, a la incorporación de pautas de relación y trato paulatinamente más complejas, elaboradas y autocontroladas.

Bajo esta perspectiva, la consideración del carácter funcional que explícitamente expresa el discurso técnico de la educación física escolar – donde las justificaciones (utilitarias) aparecen como avales de su pertinencia institucional – se revela, cuando menos, problemático. En efecto, el cometido que dicho discurso atribuye a la materia como condición necesaria y garante del desarrollo de cualidades físicas o de competencias y habilidades en los distintos ámbitos del comportamiento del sujeto – físico, social, emocional, intelectual, moral etc. – pierde el más importante de sus sustentos epistemológicos por cuanto las propias nociones de *cualidad o capacidad física, competencia, habilidad, incluso desarrollo infantil e infancia* etc. junto con todas las que modernamente han engrosado el vocabulario pedagógico de la educación física (autonomía, autoconocimiento, autosuperación, autorrealización, salud etc.) se muestran relativas y contingentes; se muestran válidas tan solo en el interior esquemas de verdad dominantes y de acuerdo con los desiderata prácticos de los grupos hegemónicos. Dejan de aglutinar esa clase de sustancia indiscutible de la categoría “educar el cuerpo” para revelarse como categorías fuertemente convencionales aunque, eso sí, prevalentes, puesto que de hecho han logrado conferirle legitimidad curricular y social mediante una dinámica interna de creación de conocimiento tecnológicamente explotable. Para ello, una buena parte de los esfuerzos discursivos han debido ocuparse en ocultar el carácter convencional de dichas categorías dotándolas de una apariencia de practicidad – al servicio de la funcionalidad orgánica – que permite consolidar las estructuras de poder en virtud de su carácter “natural”.

Resulta clarificador lo que Wright Mills, a propósito de la filosofía moral del utilitarismo y los modos de legitimación del poder, calificaba como practicidad liberal

(MILLS, 1999); justamente se refería a esa clase de concepción de la utilidad cuya metafísica “orgánica” o “natural” – como la que parece legitimar a la educación física – subraya todo lo que tiende al equilibrio armonioso y donde los cambios o no se advierten o se toman como meros síntomas de lo “patológico” o “inadaptado”, es decir, se toman como una desviación de la naturaleza que es preciso corregir y en cuyo auxilio acude la técnica. Mills incide en el carácter conservador de la practicidad liberal la cual, frente a la practicidad antiliberal, controladora, disciplinaria y orientada al lucro industrial, resulta simpática a aquellas personas que por su posición social, y en virtud de algún grado de autoridad, manejan casos individuales por lo que tienden a resolver problemas prácticos siguiendo los patrones existentes, lejos de cualquier controversia ideológica y de cualquier intento de interpretar y, mucho menos, de transformar el conjunto. Evidentemente, puesto que descubrir problemas prácticos y enunciarlos es hacer valoraciones, la practicidad liberal no es ajena a la moral ni es apolítica; se configura como una sociología moralizadora en la que se toma como problema aquello que se aparta de lo común, lo que no se ajusta a los principios de orden y estabilidad; es especialmente moralizadora cuando dichos problemas se enuncian en relación con las instituciones respecto de las que se supone necesitan mayores dosis de racionalidad (científica o tecnológica) sobre principios del tipo *logro de la estabilidad y el orden*, *el progreso social*, *la adaptación*, *la integración* etc. – como por ejemplo la escuela, la medicina, la cultura – que con frecuencia constituyen, señala Mills, una propaganda a favor de la conformidad con las normas y rasgos idealmente asociados con la clase media de la pequeña ciudad.

La consideración que al respecto nos sugieres que la educación física escolar, en tanto que institución sustentada en un alto grado por el discurso didáctico, cuya practicidad liberal (racional, funcional y sistémica) termina por otorgarle carta de naturaleza “natural”, categoría de dato empírico – legitimidad científica – lejos de toda discusión sobre los elementos ideológicos, políticos e, incluso, morales que median en la acción pedagógica del cuerpo. En efecto, siendo la categoría “educar el cuerpo” una entidad fuertemente convencional, aunque legítima, dicho universo posible – la institución del cuerpo como objeto escolarmente educable – debe soportar, según apuntábamos en el apartado anterior, algunas contradicciones para contener y dominar su sentido dentro del marco funcionalista-sustancialista en el que obtiene su reconocimiento. En otras palabras, debe lograr que los significados por los que dicha institución es reconocida como agente social útil o funcional en el ámbito en el que dice serlo (el desarrollo necesario de habilidades y capacidades corporales de los sujetos) mantengan su credibilidad, a pesar de aquellas argumentaciones, teorías, evidencias, pruebas etc. que los pongan en tela de juicio o que, simplemente, revelen el carácter relativo, incluso arbitrario, de las categorías peda-

gógicas y sociales en las que se apoya. Ahí, a la insidiosa verosimilitud argumental del discurso técnico, cuya tenaz relación entre medios y fines parece inexpugnable, se une la acomodaticia ambigüedad de los sucesivos discursos pedagógicos institucionales del cuerpo, pergeñando un aparato de creencias bien adaptado a los saberes dominantes (sobre todo de la biología y la psicología del desarrollo), bien adaptado a la tradición positivista y de fácil sedimentación en el sentido común; al menos, de fácil sedimentación en el sentido común de los enseñantes de la educación física. Veamos algunas de estas contradicciones y las creencias (funcionalistas) en las que se sustentan, al amparo de la ideología pedagógica dominante en la educación física.

## CREENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO DISPOSITIVO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE

Tal vez la más elemental contradicción que la educación física escolar ha de soportar para contener su significado en el marco funcionalista es la que tiene que ver con la corporalidad que dice producir y la que, de hecho, produce. De acuerdo con el carácter contingente y convencional de la disciplina académica, antes que enseñar al cuerpo, la acción primera de su propia legitimación ha sido necesariamente la construcción del cuerpo apto para ser enseñado; es decir, escolarmente enseñado. Ha debido configurar, si quiera esquemáticamente, las condiciones en las que el cuerpo puede y debe ser enseñado dentro de la escuela; ha debido perfilar los límites del universo posible de la intervención pedagógica sobre el cuerpo así como una batería de justificaciones plausibles. Pues bien; a tenor de las cosas que se le enseñan, cómo se le enseñan y cómo se han ido estableciendo tales enseñanzas a lo largo de su breve historia, parece que dicho universo pedagógico ha sido elaborado 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 un lenguaje adaptado a lo que ya se enseñaba; un lenguaje técnico que autoriza y acredita el tratamiento institucional del cuerpo sin levantar sospechas de llevar a cabo un ejercicio coercitivo, de dominación cultural o de inconfesable moralización; es decir, donde la elaboración de las justificaciones a propósito de lo ya dado, de lo “esencial”, han prevalecido sobre los intentos de transformar y adaptar lo establecido a las nuevas expectativas sociales. A este respecto, antes que explorar las necesidades de los cuerpos individuales, los cuerpos-sujeto, ha elaborado un discurso polivalente y ambiguo, un discurso acomodaticio, que, en el momento actual, superadas las funciones diversivas y descompresoras que siempre cautivaron a los promotores de la educación física, se sostiene bajo la ilusión pedagógica de la transferencia de las competencias físicas, la ganancia de eficacia o de salud que tanto seduce a la racionalidad instrumental.



Aquí cabe distinguir dos tópicos. El primero consiste en la formulación de una cada vez más abigarrada mezcla de propiedades formativas y reformativas y el segundo en, la desobjetivación del cuerpo.

### Capitalización intensiva de propiedades

Como para apuntalar un endeble edificio discursivo que no es capaz de sostener la materia académica sobre el inconcesable cometido de transmitir una parte del capital cultural hegemónico del cuerpo mediante la inculcación de ciertas habilidades físicas y el autodominio corporal, ha debido desarrollar todo un andamiaje teórico por el que, bajo los ambiguos emblemas de la “formación del carácter”, la “educación integral”, la “socialización”, la reactivada “educación física para la salud”, u otros eslóganes similares, le ha permitido mostrarse socialmente más plausible. Así, junto a las destrezas corporales propiamente dichas – del tipo y condición que en cada contexto y momento político hayan sido – todas las formulaciones institucionales de la materia han invocado a alguna clase inespecífica de valores tales como la autorrealización la autosuperación, el autoconocimiento etc., que, unidos a las también inespecíficas aptitudes sociales, afectivas o cognitivas, han permitido salvaguardar la continuidad de los modelos dominantes y, sobre todo, la han protegido de la crítica ante lo que podría ser visto como una dilapidación del tiempo escolar. Pero esta capitalización intensiva de propiedades no parece sino un mero engrosamiento retórico que parece encaminado a ocultar la deriva y la inoperancia pedagógica de las técnicas, las habilidades y las capacidades en las que instruye y, por añadidura, a ocultar el carácter impositivo y arbitrario del material ideológico, emocional y práctico del cuerpo que dichas técnicas, habilidades y capacidades llevan implícitas en la propia realización. Demasiados objetivos, y sobre todo, demasiado ambiguos; demasiado dispersos y trascendentes, teniendo en cuenta la escasa relevancia y significación que, de hecho tiene, en relación a todas las aptitudes y los valores que se enuncian, superar o no los tests de capacidad física que en tantas escuelas e institutos se imponen como condición para superar la asignatura y que tiene como resultado cierta homogeneización de la representación y uso cultural del cuerpo. Muy especialmente, teniendo en cuenta la escasa relevancia que tienen dichas pruebas y, en general, los contenidos en los que se apoyan, los cuales responden a una elaboración selectiva de prácticas corporales escasamente representativa de los intereses y expectativas (en relación con las perspectivas clase social, de género, o de cultura) de un alumnado cada vez más diverso.

Se podría decir, a este respecto, que el discurso de la educación física se ha preocupado más por establecer lazos de unión entre la escueta instrucción que

tradicionalmente ha impartido y un ambicioso ideario formativo antes que dotar a la materia de elementos instructivos cuya significación cultural y social fuera verdaderamente relevante para los escolares, fueran cuales fueren sus condiciones, intereses, necesidades y expectativas con respecto a los usos del cuerpo.

### Desubjetivación del cuerpo

El segundo de los tópicos en torno a la corporalidad que produce la educación física condice estrechamente con la concepción sustancialista de la realidad de manera que, por ejemplo, la desigualdad de clase social o de capital cultural y económico se reescriben como diferencias de mérito natural, o la desigualdad social de género se reducen a diferencias de caracteres sexuales. El sustancialismo considera el cuerpo como una entidad meramente biológica y mecánica enclavada en una sociedad, antes que una realidad social propiamente dicha. Una entidad cuyos atributos – objetivables mediante variables orgánicas y mecánicas, incluso, psicológicas – permitirían tratarlo como “cosa” genérica, como algo dado por la naturaleza, siendo la educación física siempre, y se diría que sólo, el conjunto de actuaciones encargadas de producir en ese cuerpo “natural” las condiciones necesarias para su desenvolvimiento y su adaptación en – y a – cada contexto; el conjunto de actuaciones para su “puesta a punto” dando por buenos, también, muchos de los elementos de la vieja concepción mecanicista del cuerpo fundada sobre los principios del racionalismo cartesiano. Es lo que definiríamos como la desubjetivación del cuerpo en el sentido de que la hipertrofia discursiva de lo orgánico, es decir, de los atributos objetivables mediante las leyes de la biología y disciplinas afines, termina por invisibilizar los rasgos subjetivos de la corporalidad. Reduce la pluralidad social de los cuerpos al cuerpo unitario y genérico; desconfigura las corporalidades para reconfigurarlas sintéticamente en el cuerpo concepto, el cuerpo resumen, que tan bien representa el atlas anatómico que frecuentemente preside las paredes del gimnasio escolar o los murales del departamento de educación física.

Como la educación física no puede y, tal vez, no está interesada en atender la diversidad que la subjetividad corporal impone tanto en términos de género, como de clase social, como de etnia y en general de cultura, ha resuelto configurar el cuerpo escolarmente educable mediante la abstracción en los conceptos universales que la ciencia positiva proporciona; es decir, mediante la extirpación de los significados implícitos y explícitos de los rasgos corporales, mediante la desposesión de las necesidades y de las expectativas particulares o, lo que es lo mismo, mediante la homogeneización somática. La educación física construye, así, el cuerpo sin historia, el cuerpo físico, del que importa, sobre todo, su adecuación a los discursos y a los

recursos escolares: un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío de contenido y políticamente disponible. Acuciado por la permanencia sustancial de la anatomía, por la regularidad del recurso didáctico, por la unicidad de las estructuras de aprendizaje institucional disocia los aprendizajes del cuerpo de la vida cotidiana y sus requerimientos, precisamente, porque la lógica de la escuela – a la que 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 social; exige el borrado de la memoria tanto personal como colectiva del cuerpo para permitir la reordenación de sus capacidades de acuerdo con los esquemas de representación y práctica instrumental de la agencia escolar.

La desubjetivación del cuerpo, la redefinición orgánica de este, es tributaria en gran medida de un proceso de medicalización ya viejo pero que en las últimas décadas ha hecho mella en prácticamente todas las esferas de la vida cotidiana de la cultura. La medicalización no sólo constituye un lenguaje para los asuntos del cuerpo sino, sobre todo, impone un estilo de vida y una concepción general del mundo que, entre otras servidumbres, supone una renuncia cada vez más importante a la libre decisión sobre el propio cuerpo en favor de una autoridad pericial que ha derivado en una cada vez más presionante ordenación y normalización de la vida de los individuos donde el cuerpo empieza a ser, como le es propio al saber pericial, un espacio neutro y racional sobre el que se puede actuar, sí, pero donde las posibilidades de intervención sobre él, incluso las de índole didáctica, quedan estrictamente sometidas a las leyes de la fisiología y de la física (o disciplinas afines) con el objeto de producir “mejoras” entendidas estas como requisitos del desarrollo, el perfeccionamiento la adaptación, el incremento de la eficiencia fisiológica o mecánica de cada sujeto. Un espacio neutro y racional donde la indeterminación histórica de lo educativo queda resuelta ante la posibilidad cierta de la comparación de los cuerpos-organismo y, por lo tanto, ante la reveladora definición del cuerpo “plenamente educado”: el “cuerpo eficiente”, el “cuerpo hábil” el “cuerpo sano”, el “cuerpo en forma”, el “cuerpo en equilibrio psicofísico” etc. es decir, el cuerpo ajustado a los parámetros de la racionalidad positivista e instrumental en la que el diseño didáctico queda subsumido en un puro abastecimiento de “habilidades” y de “capacidades” físicas y, en consecuencia, la evaluación de la acción pedagógica, reducida a una mera valoración de dicha eficiencia, mediante pruebas de rendimiento estandarizadas bajo la lógica de la vastedad, suficiencia y neutralidad pedagógica de las habilidades deportivas. Unas pruebas de rendimiento cuya filosofía comparativa reduce las diferencias socioculturales (de recursos simbólicos, de intereses, de expectativas, de representaciones, de significados etc.), a una variabilidad meramente

técnica resultante de la ecuación entre el patrimonio biológico y aprovechamiento de unos medios técnicos a disposición.

## LA ILUSIÓN DIDÁCTICA: EL CONOCIMIENTO PERICIAL COMO CREENCIA

Ni la concepción sustancial de la educación física – a partir de la cual, para muchos, su presencia en la institución escolar estaría justificada por sí misma –, ni la practicidad escudada tras una intensiva capitalización de propiedades formativas o bajo la consideración del sujeto pedagógico como una mera variable orgánica, podrían constituirse como mecanismos legitimadores de la materia escolar si el conjunto de tópicos que les da forma no estuviera entretejido por la trama de creencias (pedagógicas) profesionales; si no estuviera sostenida por una genérica cultura profesional confiada, más allá de las críticas institucionales o del desánimo personal de muchos profesores, en la que suponen una (incontestable) virtualidad educativa de la experiencia corporal bajo un adecuado diseño pericial. A esta clase de creencias y a ciertos dispositivos emocionales que operan en la configuración de la cultura profesional como inhibidores críticos es a lo que denominamos, ilusión didáctica, algunos de cuyos aspectos analizamos en los siguientes subapartados.

La practicidad en la educación física: sobre la pesca de peces y otras especies pedagógicas raras

Es bien conocido aquél viejo proverbio chino: “dame un pez y comeré un día, enséñame a pescar y comeré todos los días”; alegato pro-educativo donde los haya que, sin embargo, nada nos dice respecto de qué hacer, si llegado el caso, todos los peces del río se extinguieran devorados por una escurridiza especie anfibia, por la voracidad piscícola de la creciente población china o si, por el cambio climático, el río chino desapareciera con todos sus nutritivos moradores: ¿seguirían los maestros chinos enseñando a sus alumnos a pescar? Nuestra opinión es que sí, llegado ese caso, y para entonces el sistema educativo chino estuviera adaptado a los modelos occidentales, la respuesta sería que sí; en las escuelas chinas se seguiría enseñando a los escolares a pescar, y entre otros loables razonamientos que pugnarían por mantener tan poco prácticas enseñanzas dentro del currículo estaría aquél que dijera que lo importante del arte de la pesca no reside en la utilidad de esta para conseguir los frutos fluviales sino en el arte mismo, en la grandeza que entraña el dominio de sus aperos y en las capacidades que desarrollaría para, por ejemplo, cazar canguingos o chibiritainas<sup>1</sup>.

---

1. Seres cuya esencia consiste en la no existencia; tomados de la mitología popular e historietas infantiles.

A este respecto, la ficción creada por Harold Benjamin a propósito de la educación paleolítica constituye un contrapunto digno de tenerse en cuenta; resulta en especial ilustrativa de los dispositivos de conservación curricular de la educación física escolar a pesar de las constantes innovaciones y renovaciones a la que se ve sometida, al menos teóricamente: había una vez peces, caballos lanosos y tigres dientes de sable, y así la educación incorporaba sabiamente captura-de-peces-con-las-manos, reunión-de-caballos-lanosos y ahuyentamiento-de-tigres-dientes-de-sable-con-fuego. Más tarde las aguas se enturbiaron y la captura de peces se hizo más difícil, los caballos fueron reemplazados por rápidos antílopes y los tigres por osos. Aunque la comunidad se fue adaptando a las nuevas condiciones para sobrevivir y hubo quien pidió cambios en el currículum, los sabios no oirían hablar de ninguna clase de cambio: con todos los intrincados detalles de la captura-de-peces, reunión-de-caballos-lanosos y ahuyentamiento-de-tigres, el currículum escolar estaba ya demasiado cargado como para añadir las caprichosas novedades y ringorrangos que supondría aprender a confeccionar redes, a colocar trampas para antílopes o a matar osos; al fin y al cabo, dirían los sabios ancianos, “no enseñamos a capturar peces con el fin de capturar peces; lo enseñamos para desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos para cazar caballos; lo enseñamos para desarrollar una fuerza general en el aprendiz que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica como cazar antílopes con trampas. No enseñamos a asustar tigres con el fin de asustar tigres; lo enseñamos con el propósito de dar a ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría en una actividad tan básica como matar osos... Habéis de saber que la esencia de la verdadera educación es la intemporalidad, que hay verdades que permanecen a través de las condiciones cambiantes y que el currículum de dientes de sable es una de ellas”<sup>2</sup>.

Sobre el trasfondo de sendas ficciones, se plantean los dos grandes modelos de legitimación de la educación física; modelos en la práctica complementarios y a menudo con fronteras poco diáfanas, pero que según su predominio caracterizan, a su vez, dos tipos de creencias en torno a la materia.

Uno de ellos, tal vez el primero en el tiempo, de carácter más pragmático, es el modelo de legitimación extrínseca según el cual la educación física reportaría, con el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos, beneficios en términos de habilidades, capacidades, disposiciones, aptitudes, actitudes, méritos etc. que permitirían satisfacer algunas, o muchas de sus necesidades de orden somático: saltar,

---

2. Tomado de Peddiwel (1939, p. 24-25).

correr, resistir, meter muchos goles, cuidarse etc. Otra cosa es que las capacidades y habilidades en las que forme valgan o no valgan al alumno, sean necesarias o no, estén ajustadas a las necesidades de todos, de unos pocos o de casi ninguno; sea discriminatorio por su concepción y selección, o no lo sea. La cuestión que se dirime es que este modelo de legitimación parte de unas supuestas necesidades respecto de las que se proveen y sistematizan ciertos aprendizajes que permitan satisfacerlas con mejores garantías a quienes se someten al proceso educativo. Aquí, el diseño y el desarrollo curricular se puede definir como un proceso de búsqueda de las necesidades e intereses de los alumnos así como de los medios más eficaces para su consecución con toda la problemática, eso sí, que la definición, determinación y hallazgo de necesidades y medios supone; la problemática que supone, sobre todo, el hallazgo de los principios en virtud de los cuales puede y debe hacerse la jerarquía de necesidades y, en función de ella, la selección de objetivos, de contenidos, de actividades o de métodos: por ejemplo, la definición de “alumno”, la definición de “necesidades”, la definición de “aptitud” o la definición de “sujeto (suficientemente) educado” etc.; esto es, la construcción del proyecto educativo que toda materia académica lleva implícito.

El segundo modelo tiene mucho que ver con los que señalábamos en el apartado denominado “capitalización intensiva de propiedades” y que en última instancia justifica la disciplina por un supuesto valor intrínseco de la materia o de las actividades que la conforman; un valor indiscutido a cuyo reclamo se urde toda una red propiedades tan loables como indemostrable es que dichas propiedades no concurren de igual manera en actividades pedagógicas absolutamente diferentes, o simplemente en la actividad cotidiana fuera del espacio de asistencia y tutelaje escolar. Se trata de aquellas propiedades que se ajustan muy bien al *desideratum* “merece la pena ser aprendido” pero cuyo resultado es difícilmente constatable y, sobre todo, es difícilmente constatable la influencia que la acción pedagógica específica – en este caso de la educación física – pudiera haber tenido en dicho resultado. Algo que no desacredita totalmente dicha acción pedagógica específica – si consideramos que (casi) cualquier producto cultural puede ser valioso –, pero sí anula el argumento por el que se pretende justificar la presencia obligatoria de la materia en la institución escolar. Porque dicha presencia exige, además de la valía cultural genérica, otras condiciones de pertinencia entre las que la practicidad ha de ocupar, nos parece, un lugar de privilegio.

En la práctica, ambos modelos comparten espacio y funcionan indistintamente entre los profesionales, con mayor énfasis en uno u en otro según el momento, las condiciones, el contexto o según el destinatario de las explicaciones – si es que se trata de explicar a alguien el porqué de la educación física. Lo que nos llama la

atención es que el discurso de las justificaciones de carácter extrínseco (el discurso de las justificaciones pragmáticas) ha ido perdiendo espacio a favor de las de carácter intrínseco (aquellas que tienden a legitimar la materia por el valor que posee en sí misma o por el valor íntimo de sus contenidos: juego, deporte, experiencia corporal etc.). Y aunque el motivo de tal pérdida de espacio suele achacarse a la aureola reaccionaria que tiene todo pragmatismo – lo cual hace buscar, por lo menos a los profesores más activos e innovadores, justificaciones de más “alto valor”, razonamientos más complejos y más elaborados como los que se pueden arañar a la filosofía, la antropología o a cualquier disciplina de corte “humanístico” –, en nuestra opinión, es una simple deriva argumental como consecuencia de la disolución de una practicidad obsoleta, poco atenta a las necesidades e intereses de la sociedad contemporánea y que la sátira de Harold Benjamin expresa de forma tan elocuente. Una practicidad anclada en necesidades e intereses viejos y escasamente representativos para muchos de los integrantes de las generaciones que forman la sociedad contemporánea, unido a la secular resistencia institucional a prescindir de dichos contenidos e incorporar otros diferentes más acordes con las diversas realidades sociales y culturales. Resistencia a prescindir de dichos contenidos por ser considerados sustanciales, esenciales, naturales, intemporales, valiosos *per se*; lo que en gran medida sirve para encubrir o legitimar una posición conservadora e inmovilista – al que seguramente se le suman motivaciones de carácter corporativista – mucho más reaccionaria que la practicidad a la que aquí apelamos.

Tal vez convenga precisar aquí una cuestión de principios. Desde nuestro punto de vista, la practicidad como argumento justificativo de la pertinencia de una materia en la escuela no sólo no es reaccionario sino que es el único punto de apoyo sólido que permite legitimar la acción pedagógica que dicha materia implica. Otra cosa es qué elementos se consideran prácticos y cuáles no; bajo qué criterios se concibe la practicidad, con vista a qué clase de necesidades y, puesto que la población escolar no es homogénea, qué grupos se identifican con los patrones de practicidad interpuestos. Practicidad es atender las capacidades físicas y las habilidades que son necesarias para el desempeño eficiente en las prácticas lúdicas y de ocio o estéticas que demandan las clases acomodadas, si bien estas sean clasistas, y también es practicidad atender las capacidades físicas que son necesarias para un desempeño no subyugante en la vida laboral y doméstica, por ejemplo, de un transportista, de una vendimiadora o de un estibador; es evidente que ambos criterios de practicidad dicen cosas muy diferentes acerca de cómo debería ser la educación física. En otros términos; es en la identificación de los intereses y en la selección de los contenidos y los medios apropiados para satisfacerlos donde cabe la discusión sobre si la practicidad es o no reaccionaria, si es clasista, si es sexista etc. Es preciso aclarar a

este respecto que practicidad – o funcionalidad práctica y utilitaria de la educación física – no significa asunción de las concepciones funcionalistas de la sociedad que hemos comentado críticamente más arriba de acuerdo con lo que Wright Mills denominaba *practicidad liberal*, conformista, acomodaticia y moralizadora, ni tampoco significa aceptación de los principios de eficiencia técnica de la razón instrumental y cuya producción monopolística, en nuestro caso de la motricidad, obedece a criterios de producción (del cuerpo) para el consumo y que el sociólogo norteamericano denominaba *practicidad antiliberal*, disciplinaria, controladora, autoritaria y economicista (MILLS, 1999, p. 93ss). Antes bien, constituye una apuesta por el sentido práctico de los aprendizajes corporales según criterios de producción (del cuerpo) para el uso propio, para el uso comunitario significativo y contextualizado, en todo caso, para un uso libre de las dependencias del consumismo del cuerpo; es decir, encaminados a la satisfacción de necesidades operativas comunes de gentes comunes en toda su diversidad: necesidades de destreza y habilidad simples pero útiles en la vida cotidiana, lejos de la hipertecnificación del ejercicio físico, lejos de la cinética corporal abstracta, burocratizada, sistemática y regular y, asimismo, lejos de la institucionalidad de unas capacidades físicas racionalmente evaluables pero culturalmente desconectadas de la vida cotidiana para la mayoría. Constituye una apuesta, entonces, contra la exclusividad que suponen las prácticas corporales de clase, de cuyo contenido técnico o estético o ideológico se nutre el patrimonio distintivo la dominación cultural. A este respecto, en la medida en que el proyecto pedagógico implícito se oriente a la capacitación para el desempeño no sólo de actividades simbólicas, recreativas, estéticas etc. sino también y sobre todo a la capacitación doméstico-laboral y, asimismo, en la medida en que se dirija no a la perpetuación del sistema y sus desigualdades mediante la inculcación-reproducción de los modelos de acción hegemónica sino a la transformación social mediante el desarrollo de capacidades críticas, deliberativas, de innovación y transformación, igualitaristas, con respecto a los usos y consumos corporales, la intervención educativa resultará eminentemente práctica. A fin de cuentas, practicidad es también aplicar los recursos pedagógicos a las necesidades culturales de emancipación, individual o colectiva, respecto de la presión que ejercen los usos y los valores de la cultura física dominante a menudo enunciados con términos de dudosa neutralidad moral e ideológica tales como autosuperación, autodominio físico, placer del movimiento, cuidado de sí mismo etc. las cuales forman parte de la sensibilidad emergente de las clases urbanas acomodadas y de una relación del individuo con su cuerpo muy al gusto, y conforme a los intereses, de los miembros más consumistas de dichas clases.

A este respecto, volviendo a los tipos de justificación sobre los que discutimos, como complemento de las justificaciones intrínsecas, ajenas a la denostada



practicidad, tiene lugar, paradójicamente, una hipertrofia del discurso técnico. A falta de discusión – especialmente discusión ideológica, pero también a falta de discusión moral y práctica – sobre los criterios de selección de los objetivos educativos y sobre la utilidad de estos, dado el supuesto valor intrínseco de la acción físico-educativa y de los contenidos de esta, se ha desarrollado todo un argumentario sustitutivo superficialmente técnico que en la práctica funciona como una creencia de corte dogmático: la creencia en la eficacia técnica de la didáctica amparada en la verosimilitud que reporta la relación mecánica entre medios y fines por muy endeble que sea, socialmente hablando, la operatividad o la practicidad de los fines. Más aún, la creencia según la cual dicha eficacia técnica – en el caso de ser cierta – agotaría el campo de las controversias pedagógicas de la materia. Es a esto a lo que denominamos el conocimiento pericial como creencia; elemento fundamental de la ilusión didáctica que, combinando los principios ideológicos de la racionalidad instrumental – los principios de la eficacia productiva no tanto para el uso como para el consumo especulativo – con los resortes emocionales del idealismo pedagógico, sólo puede contribuir a disolver un debate mucho más perentorio en la educación física: el debate del sentido (cultural, ideológico y político) de la materia escolar y de los contenidos en los que instruye sea cual fuere la eficacia con la que lo hace.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN: LA EXPERIENCIA CORPORAL COMO PRETEXTO

No cabe duda de que un buen número de iniciativas denominadas innovadoras o alternativas han puesto en los últimos años sobre la mesa contenidos hasta hace poco escasamente relevantes en el conjunto curricular de la materia; incluso, algunas de ellas han encontrado refrendo en disposiciones normativas que, al menos en la letra, abogan por una educación física plural y diversa dando cabida, por ejemplo, a las actividades artísticas del cuerpo y expresivas en general. Nociones como cuerpo simbólico, cuerpo expresivo y comunicativo unidas a la bien arraigada idea de necesidad funcional de movimiento han ido otorgando relevancia a la categoría pedagógica de la *experiencia corporal* que ha permitido ir más allá del corto alcance que pudiera tener el dominio de una técnica corporal concreta – deportiva o no – y también más allá de la provisionalidad de la capacidad orgánica desarrollada. Todas ellas han contribuido a modificar algunos de los más acendrados presupuestos de la educación física tradicional, hasta el punto de que no parece que ningún discurso sobre la materia pueda prescindir, hoy, de la justificación que constituye la necesidad de experiencia corporal.

Sin embargo, dicha necesidad, indiscutible por lo genérica y ambigua, sirve para implantar actividades y para producir aprendizajes cuyos valores culturales y

prácticos concretos pueden ser de muy distinta condición y, por lo tanto, de muy diferente significado bajo el amparo de la idea de pluralidad; sin embargo, termina apelando sólo a un requerimiento acumulativo de "movimiento", de actividad física, donde lo que menos parece importar es la adscripción cultural que cada experiencia corporal concreta lleva implícita.

No se puede perder de vista que toda experiencia corporal constituye una modalidad cultural de comprensión del cuerpo propio y de su relación con el mundo y con los demás; es, un espacio de producción simbólica e ideológica, tanto más en la medida en que su administración pedagógica determina una clase, un tipo, de experiencia corporal que probablemente no todos deseen, de la que no todos disfrutan, que no a todos sirve ni a todos es significativa existencialmente, puede constituirse como la agresión simbólica, y a menudo física, que muchos realmente sienten. Por añadidura, al servir de apoyo y justificación de la materia escolar, tiende a invalidar todo otro modo relacional y de experiencia con el cuerpo: especialmente los modos no dominantes y, sobre todo, los no escolásticos de tratamiento de la corporeidad y del gesto. Aquí la ilusión didáctica consiste en primer lugar en la creencia de que toda experiencia corporal, por el hecho de poner al cuerpo en movimiento y producir sensaciones, intelecciones o emociones es deseable; y, en segundo lugar, que el saber pericial es capaz de determinar técnicamente la forma y modalidad de administración de la experiencia corporal de modo que sea de interés para el sujeto, sin contar con los sujetos de la acción pedagógica o contando sólo retóricamente, y en genérico, con el "sujeto".

Si tenemos en cuenta que los cuerpos no son nunca espacios libres; que son lugares en los que se inscriben las marcas culturales organizando los actos y los afectos; y que históricamente tales inscripciones han operado como regulaciones prácticas al servicio del régimen dominante de la cultura: entonces qué otro sentido que el funcional y técnico podemos encontrar en los distintos elementos de la liturgia pedagógica del cuerpo; ¿qué sentido y qué significación tienen, por ejemplo, el uso del chandal, las zapatillas deportivas, el calentamiento, la ceremonia del ejercicio y tantos otros elementos rituales que conforman la puesta en escena de la educación física escolar? Por encima de la funcionalidad declarada que todos ellos poseen, constituyen, individualmente y en conjunto, un signo; un signo tomado en gran medida del código de las formas deportivas en cuyo interior adquiere su pleno sentido. Por encima de la "comodidad y libertad de movimientos" que reporta el atuendo deportivo, por encima de la "seguridad" que reportan las zapatillas deportivas, por encima de la "funcionalidad fisiológica" del calentamiento etc. la escenificación de todo ello constituye, no se puede negar, una expresión de los principios que informan la educación física escolar y que comúnmente acep-

tamos. Lo mismo podríamos decir del sentido y significación del paisaje escolar cuyos patios y gimnasios se adornan indefectiblemente con el consabido aparataje deportivo o, asimismo, de la porción seleccionada de los contenidos y hasta de la propia conceptualización y catalogación de las cualidades que la educación física trata explícitamente de desarrollar a través del tipo de experiencias corporales que las estructuras académicas permiten proveer.

Quiero decir que frecuentemente la experiencia del movimiento pedagógicamente administrada es un exponente ideológico de la sensibilidad dominante. Con gran probabilidad (sociológica), los principios y valores que la conforman no serían, sino los principios y valores de una fracción con capacidad para proponer e imponer su propio estilo de vida y en cuyo vértice se sitúa la estrategia por la cual tratamos de convencer y de convencernos de la necesidad de someternos a un proceso de acondicionamiento que es sobre todo un proceso de entrega a la mirada pericial del profesor bajo la ensoñadora ilusión de que este, al igual que el agricultor separa el grano de la paja, nos hace distinguir entre la buena y la mala práctica ofreciendo a sus alumnos sólo aquello que está pedagógicamente contrastado: relación de poder que se cierne inevitablemente sobre ese espacio privado e íntimo que es el cuerpo propio. Relación de poder que lo es más en cuanto que, como toda acción pedagógica, pretende perpetuarse como mirada, más allá de la inmediata observación física que se da en ese tiempo y en ese espacio institucional que es la escuela, con el objeto de asegurar una adherencia casi constitutiva a los modos en que corporalmente debemos ser, hacer, sentir; los motivos por los que debemos sufrir y disfrutar; las formas legitimadas de la corporalidad. No se discute en este sentido que el movimiento sea necesario por más que favorezca o no la inteligencia, (creencia que merecería un amplio debate); 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. Que el movimiento sea necesario no implica que lo sea el ejercicio físico ni ninguna modalidad cultural en la que este se proyecta; en todo caso, no implica que sea necesaria su escolarización reducida a un proceso de modulación del desarrollo orgánico que encarna un sistema destinado al fin y al cabo a crear consumidores, competidores y contribuyentes satisfechos.

Como reflexión final pongamos de relieve los intentos innovadores que muchos profesores, incluso algunas legislaciones, han ido poniendo en marcha en las últimas décadas. Es evidente que el conjunto de todos ellos han transformado en el medio plazo la materia académica y, con ella, el sentido de los aprendizajes corporales escolares. Sin embargo, desde una perspectiva amplia y de largo plazo tales cambios admiten una lectura algo más pesimista que aquella que trata de proyectar el pedagogo idealista; tales cambios pueden verse también como una

reacción estratégica de dominación ante los nuevos retos que tienen ante sí las clases dominantes.

### Crenças pedagógicas, desubjetivação do corpo e dominação cultural na educação física escolar

*RESUMO: O artigo aborda algumas das crenças que pairam sobre a educação física escolar e os seus efeitos na produção do discurso didático. Este, amparado na verossimilhança técnica que expressa a relação entre meios e fins (pedagógicos), oferece uma imagem de neutralidade e assepsia ideológica que as representações sociais hegemônicas sobre o corpo – como estrutura substancialmente anatômica e orgânica – parecem corroborar. As questões centrais do corpo e da própria disciplina acadêmica foram dando lugar a uma série de estruturas pedagógicas e, da mesma forma, a todo um conjunto de argumentos que a fazem uma disciplina blindada à toda crítica, salvo em relação a questões que aparecem apenas superficialmente. O dispositivo ideológico mais visível é a desubjetivação do corpo, o que leva a situações pedagógicas paradoxais, talvez inadmissíveis em outras disciplinas e contextos.*  
*PALAVRAS-CHAVE: Educação física; ideologia; poder; subjetividade.*

### Pedagogical beliefs, end of subject on body and cultural domination in school physical education

*ABSTRACT: This paper aims to approach some beliefs on school physical education and their effects on producing didactic discourse. Such discourse, supported by a technical verisimilitude as an expression of (pedagogic) means-ends relation, offers a image of neutrality and an ideological aseptic that are conformed by the hegemonic social representations of body – as an anatomic and organic structure. The main questions of body and about the academic discipline are replaced by some pedagogic structures and by a lot of points of views that “defend” physical education against all deep criticism. The most visible ideological dispositive is the end of subject in body, what conduces to paradoxical pedagogic situations, maybe unthinkable in other disciplines and contexts.*  
*KEYWORDS: Physical education; ideology; power; subject.*

#### REFERENCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

ELIAS, N. *What is sociology?* Londres: Hutchinson, 1978.

\_\_\_\_\_. *El proceso de la civilización*. Madrid: F.C.E, 1989.

\_\_\_\_\_. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península, 1990.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Barcelona: Siglo XXI, 1979.

\_\_\_\_\_. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1999.

MILLS, W. C. *La imaginación sociológica*. Madrid: F.C.E., 1999.

PEDDIWEL, J. A. *The Sabre-Tooth Curriculum*. Nueva York: McGraw Hill, 1939.

WITTGENSTEIN, L. *Los cuadernos azul y marrón*. Barcelona: Planeta, 1994.

Recebido: 9 mar. 2009

Aprovado: 11 jun. 2009

Endereço para correspondência

Miguel Vicente Pedraz

Facultad de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de León

Campus de Vegazana, s/n

León – Espanha

24171