

LA ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO: REFLEXIONES EN TORNO A LA LEVEDAD DE LOS VALORES DEL CAPITAL «CUERPO» EN EDUCACIÓN FÍSICA

José Ignacio Barbero González *

SÍNTESIS: La Educación Física (en adelante EF) es quizá la forma más visible, aunque no la única, de escolarización del cuerpo. Su configuración como materia curricular y como área de conocimiento, ha sido acompañada a través del tiempo por la aparición de varias corrientes internas o subdisciplinas, que interpretan el cuerpo y su ejercitación de modos diferentes. En tal marco, este escrito reconsidera algunas de dichas corrientes a partir del concepto de capital corporal, el cual me permite cuestionar el carácter universal y asocial con el que, a menudo, explicamos los valores y la importancia del cuerpo y del movimiento en EF.

25

SÍNTESE: A Educação Física (mais adiante EF) é talvez a forma mas visível, ainda que não seja a única, de escolarização do corpo. Sua configuração como matéria curricular e como área de conhecimento, foi acompanhada através do tempo pela aparição de várias correntes internas ou sub-disciplinas, que interpretam o corpo e sua exercitação de maneiras diferentes. En tal marco, este escrito reconsidera algumas de tais correntes a partir do conceito de capital corporal, no qual me permite questionar o caráter universal e associal com o que, frequentemente, explicamos os valores e a importância do corpo e do movimento em EF.

*Profesor titular de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, España.

1. INTRODUCCIÓN

Existiera o no la asignatura de EF, la institución escolar, en cuanto encierro creado para la construcción de sujetos de acuerdo con los cánones imperantes en cada momento, se ha visto siempre obligada a actuar sobre los cuerpos de los niños y de los jóvenes, que, por decisión familiar o por imperativo legal, pasaban un variable número de horas en sus recintos. Dicha intervención sobre el cuerpo –ya fuese explícita, pública y punitiva, o implícita, privada, detallista y formativa– constituía un primer paso en la formación del sujeto, el requisito que posibilitaba el acceso a la formación moral e intelectual de la persona.

El surgimiento de la EF, entendida como una forma de ejercitación científica cuyo objetivo fundamental es la salud, no se produjo hasta el siglo XIX, y, en muchos casos, habría que esperar hasta bien entrado el siglo XX para asistir a su establecimiento generalizado y obligatorio en la escuela. En este marco, el presente escrito se centra en lo que se han venido en denominar corrientes, bloques de contenidos o subdisciplinas de la EF, entendida ésta como área de conocimiento y como materia del currículo escolar obligatorio.

Dado que la literatura especializada ha derramado ya mucha tinta sobre este asunto, ¿por qué volver a removerlo?

Con las líneas que vienen a continuación pretendo introducir una perspectiva nueva a partir del concepto de *capital corporal*, una expresión muy rara en nuestra área de conocimiento, una rareza un tanto sorprendente, teniendo en cuenta que de lo que hablamos en EF es del significado y de los valores del cuerpo y del movimiento.

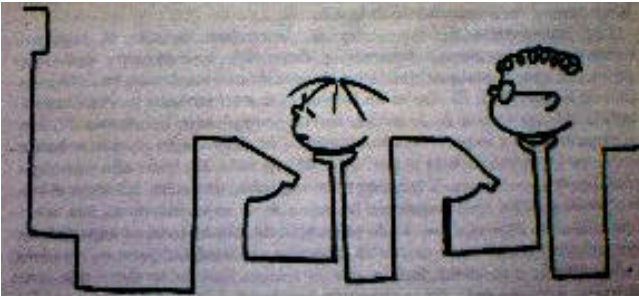
Tomo la expresión, entre otros, de Bourdieu (1986, 1988). En resumen, el *capital corporal*, en cuanto forma de capital cultural (socialmente construido, e íntimamente ligado a las condiciones materiales y culturales de existencia colectiva e individual, etc.), nos permite cuestionar el carácter universal y asocial con el que con frecuencia explicamos los valores y la importancia del cuerpo y del movimiento en EF. De ahí el título de nuestro artículo: reflexiones en torno a la levedad de dichos valores.

2. ¿ES CIERTO QUE EN LA ESCUELA TRADICIONAL EL CUERPO NO EXISTÍA?

Mi amigo y compañero de Departamento, Marcelino Vaca, me ha recordado varias veces una anécdota en la que aparece el cura de su pueblo dando su sermón dominical desde el púlpito, y quien, ante el ruido y la jarana de la chiquillería, exclama y proclama un deseo imposible: «¡Ojalá en la iglesia sólo entrasen las almas!».

Hubo un tiempo, que podemos situar en torno a 1975, en el que, como profesor novel en aquellos años llenos de ilusión que coincidieron con el cambio de régimen (como partícipe y como espectador de los emergentes movimientos de renovación pedagógica, y como devorador acrítico de la nueva literatura pedagógica que empezaba a inundar el mercado años antes de que el dictador desapareciese), asumí y di por buena una frase que leía y que oía con cierta frecuencia a mi alrededor: «en la escuela, el cuerpo no existe».

Para entender esta afirmación, tenemos que recurrir a un contexto de cambio socioeducativo en el que proliferaron iniciativas que recuperaban planteamientos, en ocasiones parciales y segmentados, de diversas corrientes pedagógicas, en particular del amplio movimiento **de la Escuela Nueva** de la primera mitad del siglo XX. Frente a la escuela tradicional, magistrocéntrica-verbalista-y-memorística, se articuló un nuevo discurso puerocentrista que llamaba la atención sobre el respeto a la naturaleza del niño, a sus intereses, y, cómo no, a su actividad. En dicho marco, la percepción negativa del inmovilismo de los niños en las aulas, sujetos a sus mesas individuales alineadas en filas, dio lugar a la citada conclusión: «en la escuela, el cuerpo no existe», se le maniatada, se le fija a la arquitectura, se le silencia, se le prohíbe.



«En la escuela, el cuerpo no sirve», se dice al pie de esta ilustración (Movimento di Cooperazione Educativa, 1979), porque el aprendizaje es propiedad exclusiva de las facultades intelectuales, porque es un proceso mental que se basa en la escisión entre lo que se sabe (se estudia) y lo que se hace, entre el juego y el trabajo, en fin, entre la escuela (con sus dictados, sus poesías, sus dibujos, sus sumas, sus notas...) y la vida.

Ambos discursos, el de la escuela tradicional y el del párroco rural, comparten un enemigo, que no es otro que el cuerpo (infantil), cuya natural tendencia al ruido y al movimiento dificulta la acción doctrinal, la formación (ideológica) de la parte noble del ser humano: el alma, la conciencia, la mente.

En estos momentos considero que la creencia de que «en la escuela, el cuerpo no existe» estaba equivocada; emanaba, me parece ahora, de un análisis superficial, impregnado de una gran dosis de optimismo pedagógico idealista, de la función educativa-y-socializadora de la escuela. En otras palabras, hoy diría más bien lo contrario: en la escuela tradicional el cuerpo era el objetivo primero de la intervención educativa. Su desaparición, para que no molestase ni alterase el orden de las cosas, era necesaria por un doble motivo. De un lado, se trataba del sometimiento y del moldeamiento del sujeto en su sentido más amplio, es decir, de su forma de ser. De otro, como prerrequisito para acceder al perfeccionamiento de sus cualidades nobles, o sea, las específicamente humanas. Ya lo decía García Hoz (1963, p. 24): «La educación es perfeccionamiento de las funciones superiores del hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano», y, como consecuencia –se añade a pie de página–, «resulta plenamente aceptable el concepto de educación física como el “conjunto de aquella actividad que asegura el dominio del cuerpo sobre el espíritu”». Desde esta óptica, la búsqueda del sometimiento o de la inexistencia de la *res extensa* se configura como una finalidad prioritaria de la institución educativa.

Aunque este intencionado trabajo disciplinar sobre el cuerpo no se mencionaba en los tratados históricos de la Gimnástica, supuso un sistema que estaba dirigido a la formación del sujeto «a través del cuerpo y del movimiento» –que diríamos hoy–, y, en ese sentido, también era considerado EF.

El análisis de los discursos teórico-prácticos encaminados a la formación del sujeto mediante la regulación corporal en las instituciones

educativas previas a la implantación del sistema escolar obligatorio y a la aparición de la EF, desborda con mucho los límites del presente escrito. Sobre el particular, sólo voy a mencionar el significativo papel que Norbert Elias (1987, pp. 99 y ss.) atribuyó al opúsculo de Erasmo de Rotterdam *De civilitate morum puerilium*, en cuanto dispositivo que marcó los inicios de una nueva economía afectiva. Esta pequeña obra, publicada por primera vez en 1530, y que fue muy difundida en su época, simbolizó o marcó los orígenes de los procesos de civilización. Curiosamente, uno de los temas centrales del libro se refiere a la regulación de los comportamientos y de las manifestaciones corporales (el decoro externo, la apariencia de las personas, la actitud corporal, los ademanes, los gestos, la vestimenta, los modales en distintas situaciones de la vida social, etcétera)¹.

Así mismo, en las instituciones educativas destinadas a los estamentos acomodados de los siglos XVII y XVIII, por ejemplo en los colegios de los jesuitas, la disciplina corporal se convirtió en una estrategia básica para la formación del *perfecto estudiante*. Simultáneamente, en las instituciones educativas más o menos caritativas y catequéticas que surgieron para cuidar de los pobres, la docilidad, el sometimiento corporal y la ruptura con la cultura corporal de la calle y con el vagabundeo, fueron tanto o más importantes que las cuatro reglas aritméticas o que la inculcación religiosa.

Toda esta intervención educativa sobre-y-a-través del cuerpo no suele ser considerada como EF, porque los estudios sociohistóricos de nuestra disciplina tienden a ignorarla, prestando atención sólo a iniciativas que, por su denominación, parecen más específicas, como, por ejemplo, la *Casa de la Giocosa*. En este mismo sentido, la trayectoria doctrinal de la EF se ha expuesto casi siempre –y en gran medida se ha seguido haciendo– al margen del pensamiento pedagógico general².

¹ A propósito de la difusión del libro: en los seis años que transcurrieron desde su aparición hasta la muerte del autor, se reimprimió más de 30 veces; pronto adoptó forma de catecismo para las escuelas de niños; se tradujo a muchas lenguas, etc. Sobre esta obra de Erasmo, ver el *Comentario* de Julia Varela (1985).

² La Casa de los Juegos, dicen los manuales, era un internado del siglo XV en cuyo frontispicio se leía *Venid niños; aquí se instruye, no se atormenta*, y que, según parece, utilizaba los ejercicios gimnásticos y los juegos como procedimientos educativos. Por otra parte, las relaciones entre la historia de la Pedagogía y la de la EF tienden a reducirse a las escuetas y descontextualizadas referencias que se hacen de un pequeño ramillete de ilustres pensadores, en especial de Pestalozzi y Rousseau.

Desde esta óptica, formo parte de un grupo de investigación, que, desde hace varios lustros, viene trabajando en lo que se ha acordado en llamar el *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* [véanse, por ejemplo, Vaca (1996, 2000, 2002), Barbero (1996), Bores (2005)], y que, entre otras cosas, propugna el estudio del papel y del significado del cuerpo en toda la jornada escolar (incluso en la actividad lúdica extraescolar). En otras palabras, el profesor de EF no debe entender ni comprometerse *únicamente* con el tratamiento del cuerpo en las horas específicas destinadas a enseñar su materia, sino que, en cuanto docente que participa de un proyecto común con los de las otras disciplinas, debe ser capaz de decir algo a propósito del papel del cuerpo en los demás momentos pedagógicos.

3. POR LA DISCIPLINA CIENTÍFICA AL CUERPO SANO

La emergencia de la EF fue, como el de otras prácticas y el de otras instituciones sociales, un proceso lento, largo y complejo, con pasos hacia adelante y hacia atrás. A este respecto, en nuestra área de conocimiento persiste un cierto debate sobre los momentos iniciales de la configuración de la disciplina que nos ocupa. No en vano, en textos recientes todavía se afirma que la EF y el Deporte son tan antiguos como el hombre mismo, puesto que, se explica, nuestros primitivos ancestros ya hacían ejercicio físico al correr y al lanzar objetos para cazar o para evitar ser cazados por las fieras de su entorno³.

En mi opinión, y ciñéndome al contexto europeo, la cristalización de la EF como disciplina científica y como práctica que habría de ser difundida entre las poblaciones (sistema escolar) tuvo lugar durante el siglo XIX. En otros lugares (Barbero, 1994, 1995), y limitándome al caso español, he indicado de modo simbólico la fecha de 1883, año en el que nuestros legisladores crearon la Escuela Central de Gimnástica de Madrid, primer centro oficial destinado a la formación de profesores y de profesoras de EF. En relación con el Deporte, la fecha simbólica universal podría ser la de 1863, año en el que un grupo de jóvenes varones de las clases acomodadas británicas fundó la *Football Association*.

³ Como muestra, valga este botón: «Retomando la evolución de la EF y el Deporte, hemos dicho que se remonta a los orígenes del hombre, quien, para subsistir, tenía que enfrentarse a situaciones adversas, así como a los animales del entorno» (Zagalaz, 2001, p. 28).

No tengo particular interés en defender dichas fechas. Son, como digo, un símbolo, un indicador, un punto final y un punto de partida de un proceso largo, cuyas primitivas iniciativas se remontan años y siglos atrás, a los inicios del Estado moderno, y, más tarde, al esfuerzo centralizador y organizador de los ilustrados.

En este proceso, durante el siglo XIX apareció (o se multiplicó) una literatura específica, un saber teórico-práctico sobre el cuerpo y sobre el movimiento, que se presentó a sí mismo como científico y racional, con unos pensadores (y con unas escuelas doctrinales) que ensalzaron las bondades individuales y colectivas de la difusión de una nueva cultura corporal, y, en fin, con una serie de instituciones en las que se difundió, se recreó, se perfeccionó y se demostró esta nueva cultura de la ejercitación científica y racional del cuerpo.

Entre los distintos padres fundadores, el lugar más preeminente lo comparten, por un lado, el sueco Per Henrik Ling y su escuela doctrinal, la gimnasia sueca, que sería el referente más imitado y/o revisado, y, por otro, el inglés Thomas Arnold, a quien la mitología que todavía impregna nuestra área de conocimiento atribuye un papel estelar en la creación del deporte moderno⁴.

El sostén científico de ambas prácticas lo proporcionan las ciencias médicas, en particular la anatomía (estructura estática del cuerpo), la fisiología (funcionamiento del organismo en movimiento), y la higiene (catecismo sociopolítico). El principal argumento con el que se justifica la necesidad de la nueva ejercitación corporal es la salud, un vocablo polisémico con el que se expresa el principal valor del capital cuerpo.

En este ámbito, la EF y el Deporte formaron parte del conjunto de estrategias de gobierno y de jardinería de masas que, iniciadas antes, cristalizaron durante el siglo XIX, con el objetivo de sustituir las prácticas corporales tradicionales (populares) por otras más civilizadas, racionales, reguladas, científicas, etcétera.

⁴ Per Henrik Ling (1776-1839) creó en 1813, en Estocolmo, el Instituto Central, en el que desarrolló su gimnasia médica, pedagógica y militar. Thomas Arnold (1759-1842) fue director de la Public School de Rugby entre 1828 y 1842, época en la que, en una asamblea de estudiantes, se aprobaron las primeras reglas del fútbol.

El motor de dichas iniciativas se encontró en la toma de conciencia, por parte de las clases dirigentes, de la necesidad de vigilar y de cuidar, por el bien de todos (y por el suyo propio), a las poblaciones. Puede decirse, desde la óptica de la economía política, que los distintos grupos de poder descubrieron en un momento dado que la salud es la fuente del bienestar individual, y, quizás y ante todo, el requisito de la paz, del orden y del progreso social. Por ello, se cuantificó la repercusión económico-político-social del *stock físico nacional* y de los medios necesarios para su supervisión, su mantenimiento y su mejora.

En este marco, como no podía ser de otra manera, los textos originales de la nueva ejercitación científica que proliferaron a lo largo del siglo XIX y en los inicios del XX ensalzaron la importancia de la salud del cuerpo individual y colectivo, y, en consecuencia, la necesidad de difundir esta nueva cultura corporal, cuya finalidad primordial era hacer que los hombres y las mujeres del pueblo alcanzaran y mantuvieran un cuerpo sano y robusto. Así de claro y de contundente lo expresaba Niño y Viñas (1911): «“El importante problema” del mejoramiento de nuestra raza es evidente que está por resolver, por no decir por plantear, en España (p. 3). La importancia de la “Educación Física” es grandísima: todos necesitamos el vigor corporal si hemos de cumplir la sentencia paradisíaca de “ganar el pan con el sudor de tu nuestro rostro”, y si hemos de disfrutar de salud, el don más precioso de la vida, única riqueza del pobre y la mayor del rico (p. 8). Los beneficios que resultan de tener sano y fuerte el cuerpo [...] no los recibe sólo el individuo ni la familia, los recoge el Estado, puesto que, aparte del interés del número de ciudadanos útiles, factor principal de la riqueza de un pueblo, es sabido que las luchas industriales están siempre del lado del mayor vigor físico de los productores (p. 9)⁵».

4. LA GIMNASIA Y EL DEPORTE: CAPITAL CORPORAL Y CLASES SOCIALES

Ciertamente, la ejercitación gimnástica y el deporte comparten enunciados de una misma filosofía política. Ambos son necesarios para el mantenimiento y para la recreación del *stock físico nacional*; ambos van de la mano en las iniciativas de transformación y de sustitución de las actividades físicas y de las recreaciones populares; ambos se rigen por

⁵ Una síntesis con comentario del texto de Niño y Viñas puede verse en Burgos Ortega (2003).

una racionalidad más universal y estandarizada; en fin, ambos se entremezclan, se solapan y se confunden bajo una misma expresión: unas veces Educación Física, y otras Deporte.

Durante mucho tiempo, esta aparente unidad ha impedido que nos percatemos de una significativa diferencia entre el capital corporal que recrean estas dos formas de ejercitación, que, desde sus orígenes, se difundieron entre dos públicos distintos: los deportes en las instituciones escolares privadas de las clases acomodadas, y la gimnasia en las escuelas públicas del resto.

Este asunto que –en mi opinión– no ha sido suficientemente investigado en nuestra área de conocimiento, me parece muy relevante para comprender la base social de un capital corporal que se tiende a presentar como universal y unívoco, y, de paso, para cuestionar el hegemónico isomorfismo entre EF y Deporte.

Sobre el particular, siempre me ha llamado la atención el modo en el que hemos ignorado el hecho obvio (al menos en el contexto español) de que los colegios de pago siempre han contado con amplios espacios abiertos y con instalaciones deportivas, mediante los que se encauzaba a los estudiantes hacia la práctica de un reducido número de deportes, entre los que (curiosamente) no solía figurar el fútbol (quizás por ser el más popular, el de todos). Dichos espacios deportivos, y el éxito de sus equipos en las competiciones escolares y extraescolares, se utilizaban con frecuencia como signos de distinción, de prestigio, de publicidad, y de llamada de nuevos clientes. Frente a ellos, las escuelas públicas carecían casi de todo.

La significativa distinción de la que hablamos, y la distribución de estos dos modelos de ejercitación corporal, se detectan también en los momentos iniciales de configuración de ambas prácticas. Así, el surgimiento del deporte tiene lugar en los espacios educativos más elitistas de la sociedad británica, las paradójicamente denominadas Public Schools, esto es, las clásicas instituciones educativas de la aristocracia tradicional, que, durante el siglo XIX, se multiplicaron debido a la demanda educativa de las nuevas clases acomodadas. En uno de estos internados de jóvenes varones, en una de esas claras instituciones totales en el sentido expresado por Goffman, en la *Public School* de rugby dirigida en torno a 1830 por Thomas Arnold, una asamblea de internos proclamó el primer reglamento por el que se habría de regir el deporte llamado fútbol.

Por motivos que no vienen al caso, esta nueva modalidad de juego se difundió velozmente entre las demás Public Schools, convirtiéndose en una característica peculiar de las instituciones mencionadas. Los torneos y los encuentros intra-e-inter-escolares proliferaron con tal rapidez en estos centros educativos, que algunos investigadores del sistema escolar británico de la época (por ejemplo, Honey, 1975), y a la hora de establecer o de distinguir qué instituciones eran propiamente *Public Schools*, recurrieron al criterio de los encuentros-torneos deportivos. En otras palabras, su argumento fue el siguiente: aquellas que se relacionaban entre sí (torneos deportivos), lo hacían porque se atribuían un estatus similar, y porque, de algún modo, aceptaban o tenían conciencia de formar parte de un mismo colectivo.

En el extremo opuesto, la escuela de las poblaciones pobres carecía de casi todo, entre otras cosas, de los amplios espacios abiertos para la práctica deportiva. En tal marco, la ejercitación más apropiada era el *drill*, el ejercicio analítico, repetitivo y/o paramilitar, en el que priman el orden, la docilidad y el sentido utilitario.

De este modo cristaliza lo que McIntosh (1979, pp. 11 y ss.) describe como dos tradiciones muy diferentes de la EF, que, en mi opinión, reproducen un conjunto de correspondencias: diferentes destinatarios, distintas instituciones escolares, diferentes capitales corporales⁶.

El hijo de los líderes sociales, llamado también a ser un líder social, forjará su carácter (dicen los textos que glorifican la leyenda) mediante el movimiento global, autónomo y creativo del juego deportivo. En el campo de juego aprenderá a tomar decisiones que le serán de suma utilidad para el puesto de oficial en el ejército imperial, o para que entrene su iniciativa personal con vistas al puesto empresarial al que aspire.

Por el contrario, la ejercitación gimnástica del hijo del trabajador manual forjará una forma de ser que se asentará en la sumisión al

⁶ Por si hubiera alguna duda sobre la distinta legitimidad y el diferente valor de dichas tradiciones y capitales corporales, Spencer (1983, pp. 209-210) ofrece un conjunto de razones «técnicas» aclaratorias. El ejercicio gimnástico –dice–, es analítico, fatigoso y monótono, mientras que el juego deportivo es global, espontáneo, interesante y placentero. Este placer y ese interés intrínseco por el juego deportivo provocan una mayor y diferenciada excitación nerviosa y cerebral, que, a su vez, multiplica cualitativa y cuantitativamente los beneficios. La gimnasia, por el contrario, carece de estímulos morales, no va más allá de la mera repetición, y, por ello, es esencialmente defectuosa.

orden establecido, en la fijación del cuerpo individual a la cuadrícula instituida por los organizadores del cuerpo colectivo, en la ejecución de movimientos aislados y utilitarios propios de la cadena de montaje o del enfrentamiento cuerpo a cuerpo bayoneta en ristre.

5. LA PSICOCINÉTICA Y LA PSICOMOTRICIDAD: EL VALOR DEL CAPITAL CUERPO SABIO

Hasta hace muy pocas décadas, la EF se concebía exclusivamente como lo que su nombre indica: la educación de un cuerpo reducido a sus capacidades físicas. En torno a la década de los años sesenta del siglo XX, y en el contexto francófono europeo, emergieron distintas explicaciones en torno al valor educativo del *capital cuerpo*, que años más tarde se implantaron en España dotando de una mayor complejidad a los contenidos y a las finalidades de nuestra disciplina.

«Desde hace cinco años –escribía Francisco Ramos (1979, p. 30)–, venimos oyendo hablar de la educación psicomotriz por todas partes». Esta proliferación discursiva glorificó el poder casi milagroso de un modelo de intervención (re)educativa, que, si bien otorgaba al cuerpo y a la motricidad un papel estelar, emergió fuera del espacio hegemónico ~~teórico-práctico~~⁷ de la EF.

Dejando a un lado su heterogeneidad, los nuevos discursos trajeron consigo tres denominaciones que han dejado huella en nuestra área de conocimiento, convirtiéndose en verdaderas categorías: la corriente de la psicomotricidad, el método o modelo de la psicocinética, y la subdisciplina EF de Base.

A pesar de las ambigüedades conceptuales más o menos coyunturales⁸ con las que emergen y se difunden los nuevos discursos en

⁷ Las claves constitutivas teóricas provienen de la psicología; el contexto práctico que constituye su objetivo prioritario se dirige hacia la educación preescolar y los inicios de la primaria.

⁸ Son muchos los autores que ponen de relieve la utilización confusa de los términos. Por ejemplo, el citado Ramos (ibíd, p. 28), o Razzo (1976, p. 10), o también Ajuriaguerra, que afirma (1975, p. 350): «Con el término de esquema postural, de esquema corporal, de imagen de "sí mismo", de somatopsique, de imagen del yo corporal, de somatognosia, se engloban nociones que, a menudo, son consideradas como equivalentes por los autores. Estas formulaciones no son a veces claras más que en el contexto teórico a propósito del cual han sido definidas».

cuanto a finalidades, a contenidos y a vocabulario, éstas dieron origen a cada vez más amplio y elaborado conjunto de capacidades perceptivo-motrices (esquema corporal, procesos de lateralización, de percepción y de estructuración espacio-temporal, etc.) que hoy forman parte de nuestra materia. Dicho de otro modo, una EF que se limitaba al desarrollo de las capacidades físicas y a la adquisición de unas habilidades motrices genéricas y de otras específicas de carácter deportivo, se encontró de pronto frente a unos enunciados extraños (en su procedencia y en su contenido), que explicaban el cuerpo y las funciones de su ejercitación de un modo diferente. Unos nuevos discursos que eran, a la vez, causa y efecto de lo que During describe (1992, p. 127) como «la brecha abierta por la psicología y por la fenomenología sobre el tradicional monopolio de las ciencias biológicas en nuestra área de conocimiento».

Las diferencias discursivas con la EF no se circunscriben al cuerpo, sino que afectan a la concepción del ser humano en su conjunto. Frente al profundo y tradicional substrato dualista de nuestra materia, la psico/motricidad y la psico/cinética ponen sobre el tapete, tal como sus nombres indican, la unidad del sujeto. Le Boulch, por ejemplo, inicia el primer capítulo de una de sus obras (1978, pp. 11 y ss.) con el ilustrativo epígrafe de «rechazo del dualismo metodológico cartesiano», cuya línea argumental se completa con las dos siguientes: «La ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos, sino que debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad». Aunque no todos los autores parten de las mismas premisas a la hora de desarrollar tal visión unitaria del sujeto, todos inciden reiteradamente en las interconexiones y en las interdependencias de los distintos ámbitos en los que se acostumbra a parcelar la intervención educativa⁹.

⁹ Sin contradecir el argumento central, el modo en el que los distintos teóricos aluden a la mencionada unidad del sujeto no es siempre coincidente. Entiendo que expresiones como *unidad funcional* (Vayer, 1973, p. 4) entre motricidad y psiquismo sugieren matices intermedios en la superación del dualismo. Igualmente, no es lo mismo incidir en las conexiones entre el plano motriz y el intelectual, lo que Heuyer denomina «desarrollo psicomotor» (1972, pp. 218 y ss.), que pensar en el trío motriz-intelecto-afectividad, que el mismo autor denomina «coordinación psicomotriz». Finalmente, los textos de algunos autores muestran su evolución en la visión de esta unidad del sujeto. Un ejemplo muy claro a este respecto es el que suministran Lapierre y Aucouturier, quienes evolucionan desde una psicomotricidad piagetiana (motricidad-desarrollo cognitivo), fundamento de sus obras de 1974, 1977a y 1977b, hacia otra de carácter freudiano (motricidad-simbología-vivencia), base de los textos de 1977c, 1977d y 1980.

El relativo establecimiento de esta concepción del ser humano implica una consecuencia inmediata en relación con las finalidades de la acción docente y de la propia EF: los objetivos no sólo no pueden reducirse por más tiempo a incrementar tal o cual capacidad física, sino que se han de centrar en el desarrollo del sujeto en su conjunto, y aquéllos sólo tendrán cabida en la medida en la que estén subordinados o que contribuyan a lo realmente importante, el «niño» en su conjunto¹⁰.

Destaco con toda intención el vocablo «niño», ya que uno de los rasgos que ha acabado aceptándose como más característico de estas corrientes, y que impregna el discurso de la subdisciplina *EF de Base*, es su orientación casi exclusiva hacia las edades más tiernas, en concreto, hacia la educación infantil y los primeros años de la educación primaria. Es decir, parece asumirse que, más allá de los 10-12 años de edad, tales contenidos y tales finalidades carecen de sentido en la EF.

Benilde Vázquez (1989, p. 92) afirma que los trabajos de Le Boulch abrieron el camino a la EF de Base. En mi opinión, de las grosso modo tres grandes orientaciones de la psicomotricidad (reeducativa, racional-cognitiva, freudiana), la psicocinética de Le Boulch se aproxima más bien a las dos primeras, las cuales, de algún modo, recrea y reescribe en un registro más cercano a la EF. Esta relativa similitud en los códigos es decisiva, según mi parecer, para comprender su impacto en nuestra área de conocimiento, y, en particular, en la constitución de la EF de Base.

Aunque es cierto que la psicomotricidad y la psicocinética se presentaban a sí mismas como modelos de educación global del sujeto¹¹,

¹⁰ El enunciado proclamando la unidad del sujeto se reitera sin cesar. Por ejemplo, en el primer *dossier* de EF de Base de la Asociación de Profesores de Educación Física de la Universidad de Lovaina, que se apoya en el trabajo colectivo desarrollado entre 1972 y 1980, se afirma: «La Educación Física de Base es una disciplina esencialmente “centrada en el desarrollo de la persona del alumno”, actuando a través de la mejora de las conductas motoras y por el medio específico de la actividad corporal» (Florence, 1987, p. 12).

¹¹ Por ejemplo, el título original en francés del libro de Lagrange (1976) «Educación psicomotriz», es *L'éducation globale*. En él, y en su página 34, se destaca en cursiva: «Todas estas cosas [se refiere a un amplio listado (falta de autocontrol, atención lábil, ansiedad, temor al fracaso, impulsividad, voluntad fluctuante, limitaciones en la comprensión, interés, etc.)] exigen el dominio del cuerpo, del espacio y del tiempo; de ahí la importancia que tiene la educación global. Ahora bien, la educaciónpsicomotora es esta educación del niño en su globalidad, porque actúa conjuntamente sobre sus diferentes comportamientos: intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores».

la orientación que a partir de los años setenta del siglo XX se implanta en los discursos y en las prácticas pedagógicas del preescolar y de los primeros años de la escolaridad obligatoria retorna a una cierta visión dualista del ser humano. Esto ocurre básicamente por dos motivos:

En primer lugar, porque el valor del cuerpo-y-la-motricidad, cuyo papel se enfatiza, se acaba subordinando al desarrollo de las estructuras mentales sobre las que se apoya el aprendizaje escolar. Un proceso que Dennis describe (1980, pp. 47-72) como la «rehabilitación paradójica de un cuerpo sabio», cuyo capital no reside en sí mismo sino en lo que, a través de él, se pretende prevenir (dislexias, disgrafías, etc.) y alcanzar (el dominio de los contenidos instrumentales básicos de la lectoescritura y de las matemáticas). La motricidad, dice Dennis, «se subordina a la palabra, el niño se ve obligado a decir todo lo que está haciendo en el marco de un trabajo intelectual sobre las acciones, los desplazamientos, las direcciones, los lugares, los tamaños, las alturas, etc.», y, «si se apela a la vivencia del niño, se trata de vivencias muy particulares: en realidad, el niño debe vivir nociones a fin de expresarlas verbalmente o por escrito».

La psicomotricidad racional-cognitiva, basada en la psicología genética piagetiana, despliega su acción educativa a partir de la premisa de que el dinamismo motor es el punto de partida de la construcción y de la elaboración de la inteligencia, y, desde esta óptica, continúa Dennis: la «dialéctica incesante del plano perceptual al plano conceptual, de la acción al lenguaje [se resuelve mediante] el imperialismo del concepto sobre la vivencia [y el saber], reservado antes al espacio de los libros, invade ahora las preocupaciones del práctico en motricidad. En otras palabras, el-cuerpo-la-motricidad-el-gimnasio, asumen un cierto valor como agentes de la acción educativa; sin embargo, la finalidad está fuera de ellos, porque son meros instrumentos de lo verdaderamente importante en la institución escolar, esto es, el desarrollo intelectual y el trabajo del aula».

En segundo lugar, porque, al no cuestionarse la correlación que se establece entre los primeros años escolares y las finalidades y los contenidos de la psico-motricidad/cinética-EF-de-Base, se refuerzan la propiedad y la hegemonía del cuerpo físico en las edades posteriores. De este modo, se mantiene la lógica de que, a partir de los 8-10 años, lo propio de la EF es que se centre en *lo suyo*, a saber, en las capacidades físicas, en los juegos predeportivos, y en otras formas de iniciación deportiva.

En todo caso, y por paradójica que resulte la recuperación del cuerpo que se activa gracias a la psicomotricidad (en su vertiente más racional y cognitiva), estamos ante el descubrimiento de un nuevo valor del *capital cuerpo*.

6. EXPRESIÓN, CREATIVIDAD, COMUNICACIÓN: EL VALOR DEL CUERPO COMO TERAPEUTA

Hace tres décadas, años antes de que los libros de autoayuda ocupasen los primeros puestos en las listas de ventas, Castilla del Pino abordó una de las angustias más acongojantes del moderno ciudadano de las sociedades avanzadas postmodernas, la *incomunicación*. La paradoja de nuestra situación actual, explicaba este pensador (1979, pp. 10-13), reside en que «la comprensión del fenómeno de la comunicación, y la existencia de unos medios de comunicación inimaginables hace años, corren parejos, pero en proporción inversa, con la incomunicación fáctica entre las personas. [Así], el problema de la comunicación emerge como una necesidad perentoria, en la medida en que se trata de una necesidad no satisfecha: [los estudios sobre el lenguaje indican] su insuficiencia en orden a la comunicación para la cual surgiera; [en los encuentros entre dos personas], la comunicación se verifica a modo de esferas tangentes, que contactan cada una respecto de la otra por la periferia del yo de cada cual [actúan y son], meros “Yoes” artificiosos, personas “sociales”, esto es, sujetos que representan su papel en las relaciones de intercambio social».

En la misma década de los años setenta, empezó a circular en la EF española un discurso relativo a unos nuevos contenidos y a unos nuevos fines de expresión corporal. Por entonces, la organización del currículo en la escolaridad obligatoria denominó *Expresión Dinámica* a un área en la que se agrupaban la EF y la Música. Esta ocurrencia duró poco tiempo. Fue en los años noventa cuando la nueva normativa curricular estableció de forma nítida un bloque de contenidos dentro de nuestra materia, bajo el clarificador epígrafe de *El cuerpo: expresión y comunicación*.

En los citados años setenta, Berge (1979, p. 105) afirmaba que la expresión corporal era un término «comodín», que englobaba «muchas actividades todavía mal definidas, mal situadas entre sí, y que aún buscan su camino». Han pasado tres décadas, durante las cuales se

ha ido configurando, dentro de nuestra área de conocimiento, una nueva subdisciplina, que, a pesar de su crecimiento, no parece que haya resuelto aún la cuestión de sus límites y de sus fines en el contexto específico de la EF. A este respecto, en una investigación realizada en centros de educación secundaria, Astraín (2002) pone de manifiesto, entre otras cosas, el escaso tiempo que se dedica a la Expresión Corporal en comparación con los otros contenidos de la EF, la carencia de formación que manifiesta tener el profesorado respecto a este contenido (lo que prueba de algún modo su novedad o su lejanía de la cultura hegemónica en nuestro campo), y la diversidad de enfoques y de prácticas con la que se lleva a cabo.

Las claves del problema –que afectan a su concepción, a sus fines, a sus contenidos y al desarrollo escolar– también se anticipan en los inicios. En los años setenta, los contenidos de la expresión corporal se articulaban en torno a dos grandes núcleos, la danza y el teatro-dramatización-mimo, términos que remitían a realidades o a prácticas bastante más concretas que los que se utilizan hoy.

La danza, decía Seybold (1976, p. 95), es un medio de la EF que se caracteriza por ser un «movimiento que muestra ritmo, expresión y forma», y mediante el cual, añade Ullmann (1978, p. 112), «nos sumergimos en el proceso mismo de la acción, cosa que no ocurre en otras actividades, sean [estas] en el ámbito del deporte o del trabajo, donde la atención se centra primordialmente en las consecuencias prácticas de nuestras acciones».

Un registro similar utiliza Poveda (1973, p. 69), al ensalzar el «poder integrador del teatro en la medida en la que, como género, incorpora la expresión corporal, la danza, la educación física, el lenguaje, la música, la plástica», y cita a Chancerel (p. 55), para destacar la importancia del proceso frente al resultado final: «la función de inventar, de representar ficciones, de construir y de hacer actuar a personajes, es decir, la transposición poética, la interpretación –y no la reproducción– de realidades cotidianas, con fines superiores y desinteresados de diversión, y, si se puede, de mejoramiento individual y colectivo en el marco general de la vida social».

Esta concepción de la danza y del teatro como procesos desinteresados, creativos y divertidos, postula por una alternativa más o menos consciente a la práctica motriz hegemónica en la sociedad y en la EF escolar: el deporte. Para comprender la oposición entre expresión corpo-

ral y deporte, hemos de remitirnos a la crítica social que emerge en distintos países en la segunda mitad de los años sesenta del siglo pasado (por ejemplo, el famoso mayo del 68 francés). En ese contexto, con la teoría *francfurteriana* como telón de fondo, y con los textos de Reich y de Marcuse en primera línea, se construyó una teoría crítica del deporte, cuya principal aportación fue poner sobre el tapete algo que quizás hoy nos parece obvio: que el deporte es una construcción social, una institución que contribuye al mantenimiento del orden establecido, a través de la glorificación de las ideologías y de los valores hegemónicos. Además, las premisas freudo-marxistas que inspiran su análisis, contienen un gran potencial a la hora de explicar la dimensión corporal de la alineación en el espacio deportivo (y en la sociedad en general). Desde esta óptica, deporte y trabajo se asientan sobre los mismos principios de explotación; en ambos se exprime al máximo la capacidad productiva de los individuos, por medio de la aplicación sistemática de las ciencias que estudian y que desguzan el cuerpo de los *atletas de la fábrica* y el de los *trabajadores del estadio* en la búsqueda del máximo rendimiento¹². Por tanto, frente a una práctica que se olvida del sujeto, surge otra que le ayuda a encontrarse.

Sin embargo, las aludidas concepciones de la danza y del teatro responden a una visión particular, que contrasta con otras, más técnicas e instrumentales, en las que prima el producto final, que se muestra públicamente. Este dilema, que hoy se expresa en términos de *enfoque técnico* versus *procesual* (el primero se centra en el contenido de lo que hay que aprender, que se enseña como una destreza específica, y en el resultado; mientras que el segundo sitúa, antes que nada, al sujeto que se involucra en un proceso abierto de enseñanza-aprendizaje), también está presente en la literatura de los años setenta. Por ejemplo, Fux (1978, pp. 33-34) distingue entre la *danza clásica*, que parte de un número fijo de posiciones fundamentales que tienen más de trescientos años de vigencia, «y que responden a una concepción de la belleza y de la realidad social ajenas a la época en la que vivimos», y otra, la *danza moderna*, más libre y rica en movimientos, y más próxima a los problemas del hombre en la sociedad en la que hoy vive, y concluye que «sería permisible llamar danza moderna a la expresión del hombre industrial».

¹² Entre los textos que desarrollan esta teoría crítica del deporte, pueden verse Brohm (1978, 1982); Partisans (1978), y Rigauer (1981).

En la misma línea, Laban (1978) confronta *danza lírica* y *danza dramática*. La primera hace hincapié en la expresión del mundo interior del actor, y permite una mayor libertad de movimientos y de formas expresivas; la segunda se apoya en un referente externo, la línea argumental, que dirige y que determina los movimientos del actor¹³.

Un debate igual se detecta en los textos sobre el teatro con el enfoque *reproducción-representación*, por un lado, y con el de *proceso-juego-recreación*, por otro. Desde esta segunda óptica, se incide en tres rasgos:

En primer lugar, el teatro es libre expresión. «Ante todo, queremos repetir una vez más que, para nosotros, teatro y libre expresión tienen el mismo significado: por una parte, con la palabra teatro subrayamos la posibilidad que tiene el hombre de hacer teatro de sí mismo, de ser teatro en una situación de manifestación de su creatividad y de su sociabilidad; por otra, con libre expresión definimos las condiciones y las modalidades de una teatralidad conductual» (Passatore y Destefanis, citados por Bartolucci, 1975, p. 71).

Segundo, lo importante del teatro es el proceso en el que participa de forma activa el sujeto. «Era la primera experiencia teatral para estos niños. No fue un “ensayo final”, sino un documento. Es decir, texto escrito, mimo, canto y música libres; pinturas, construcción de títeres, técnica cinematográfica y entrevistas, y, después, aprender a moverse, a hablar sin inhibiciones ni temores» (Perissinoto y D’Aloisio, citados por Bartolucci, 1975, p. 154).

Finalmente, el teatro, como proceso de libre expresión, es una forma de juego en la que los niños participan de una forma activa y espontánea. El juego dramático, dice Tourtet (1973, p. 88), es «un juego

¹³A este respecto, Laban (ibíd., p. 17) destaca el papel de Isadora Duncan, cuyo principal logro fue «haber reanimado una forma de expresión de la danza que podría denominarse lírica, a diferencia de las formas primordialmente dramáticas del ballet. No había un argumento detrás de sus danzas, que eran, como ella misma las definió, la expresión de la vida, de su alma. Isadora Duncan volvió a despertar el sentido de la poesía del movimiento en el hombre moderno».

Otros calificativos que utiliza Laban para describir dichas visiones contrapuestas son: *danza codificada* vs *danza libre*, y *danza tradicional* vs *danza moderna*. «La técnica tradicional de la danza se ocupa del dominio de los movimientos requeridos para determinados estilos», es decir, para el aprendizaje de habilidades específicas; la danza moderna, por el contrario, se abre «a la universalidad de las formas de movimiento» (Laban, ibíd., p. 20).

libre, enriquecido por el lenguaje, y una búsqueda colectiva; luego una crítica, que es sobre todo toma de conciencia de los gestos realizados espontáneamente por imitación».

Estos dilemas subyacen todavía hoy en los discursos y en las prácticas de la Expresión Corporal en cuanto subdisciplina de la EF. Desde la perspectiva técnica, la expresión corporal no aporta nada nuevo, porque su lógica coincide con la tradicional racionalidad de la enseñanza deportiva; simplemente se cambian unas habilidades por otras: en vez del tiro en suspensión o del toque de dedos, se opta por los pasos de la jota castellana, el mismo análisis del movimiento, la misma visión mecanicista del cuerpo humano.

Sin embargo, el abierto paradigma procesual, que enfatiza la libre expresión del sujeto que vive en un contexto social concreto, nos proporciona ciertas claves para entender el surgimiento, durante el último tercio del siglo XX, de una nueva forma de ver el *capital cuerpo*, que nos remite a los problemas del hombre moderno en las sociedades avanzadas postmodernas. El incomunicado «Yo artificioso», persona social que vive y que representa su papel, necesita y busca vías para encontrarse consigo mismo, y, entre las posibles estrategias (Woody Allen se hace adicto al psiquiatra), sobreviene la expresión corporal, porque «nos hace tomar conciencia de inmensas nostalgias que hemos relegado a lo más profundo de nosotros mismos. Moverse libremente supone expresar nuestros sentimientos más ocultos, hacer compartir lo que pensamos, pero que no sabemos expresar, reencontrar el contacto con la naturaleza y con el otro, darnos cuenta un poco de nuestra necesidad de autenticidad» (Berge. 1979, p. 105).

La escuela academicista es partícipe también de este proceso de acoquinamiento del «yo auténtico», y, en consecuencia, «con el fin de formar personas capaces de cubrir las deficiencias que una educación excesivamente racionalizada ha impuesto, dice Poveda (1973, p. 13), es necesario que la creación y la expresión tengan su espacio en el horario escolar. De este modo se contrarresta, afirma Sanfilippo (en Bartolucci, 1975, p. 256), la influencia negativa que el proceso de formación ejerce sobre la «potencialidad creativa originaria del hombre».

Este nuevo valor del cuerpo-expresivo-terapeuta coincide básicamente con el que subyace en la psicomotricidad freudiana de Lapierre y Aucouturier. Para estos autores, el movimiento fluye como expresión de la estructura interna de la personalidad, removida al implicarse el sujeto

en las situaciones que vive, es decir, que la actividad corporal-motriz tiene por objeto el acceso al mundo interior¹⁴.

También, este nuevo valor del cuerpo expresivo ha de tener un espacio en el horario escolar para evitar que nos convirtamos en *máscaras impersonales*, y para posibilitar que el niño descubra su *autenticidad* (Aymerich, 1971, pp. 13-14). Prevención y educación, como casi siempre, van de la mano.

7. LA SANA ESBELTEZ DEL CUERPO MOLDEADO: EL CAPITAL CORPORAL POSTMODERNO

Es muy probable que los manuales de ciencias sociales que estudien nuestros nietos hablen de una época cuya fecha simbólica de inicio se sitúe en el último tercio del siglo XX. Entre las diversas denominaciones posibles que se barajan, me quedo con el término *postmodernidad*, que, según Ballesteros (1997, p. 101), aparece por primera vez en la historiografía en la obra de Toynbee *A study of History*, publicada entre 1934 y 1954¹⁵.

Este dichoso vocablo, utilizado hoy para casi todo, sugiere la crisis de la racionalidad moderna y del carácter trascendente y/o universal de los valores y de las pautas que han regido las sociedades occidentales en los últimos siglos. Entre los rasgos característicos de la *modernidad* y de las sociedades modernas (con sus aciertos y sus errores, sus injusticias y su bienestar, su dominación y su democracia...), destaca la estabilidad de las coordenadas en torno a las que se ha tratado de dar forma al progreso o al futuro. A este respecto, los grandes pensadores modernos, cualquiera que fuese su procedencia y su área de saber, eran pensadores a largo plazo, autores de *grandes narrativas o relatos*, que, uniendo pasado-presente-y-futuro, diseñaban un futuro posible más o menos utópico¹⁶.

¹⁴ Véanse a este respecto Lapierre y Aucouturier (1977c, 1977d y 1980).

¹⁵ Como es sabido, el término *postmodernismo*, aplicado a movimientos artísticos, es anterior al de *postmodernidad*.

¹⁶ La expresión *gran narrativa*, como metáfora del episteme moderno, la tomo de Lyotard (1989). En relación con lo que, parafraseando a Norbert Elias (1987), describo como pensamiento a largo plazo (la gran narrativa), Lyotard explica (1990, p. 30) que tales relatos buscan su legitimidad «en un futuro que se ha de producir, es decir, en una Idea a realizar. Esta Idea (de libertad, de "Luz", de socialismo, etc.) posee un valor legitimante

Por el contrario, si algo caracteriza a la época *post-todo* en la que vivimos, es la ausencia de marcos claros de referencia, esto es, la heterogeneidad y la diversidad de pequeñas narrativas y relatos, que, en no pocas ocasiones, se circunscriben al más efímero de los presentes imaginables. Una diversidad y una heterogeneidad que, si prestamos atención al modo de producción imperante hoy (ver, por ejemplo, Harvey, 1989), también se describen con unos términos cada vez más incuestionables, entre ellos, la descentralización, la diversificación y la flexibilidad de la producción y del mercado. Y todo ello, en un mundo cada vez más globalizado¹⁷.

En la postmodernidad, el término *crisis* expresa la situación habitual de las cosas, el estado normal de cualquier ámbito social. La postmodernidad, que para muchos autores es una continuación y una consecuencia de la modernidad, puede verse, en su sentido más positivo, como un proyecto abierto, diverso, lleno de posibilidades, y del que, tarde o temprano, emanará un orden más justo, coherente, ecológico, democrático... Pero, mientras tanto, nada es lo que era, y el *yo* postmoderno se ve abocado a aferrarse al más inmediato presente.

En este marco social postmoderno, el cuerpo se ha convertido en un protagonista importante de las vidas y de las narrativas cotidianas. Incluso las ciencias sociales, siempre preocupadas por los asuntos más serios de la vida, han caído en la cuenta de que el cuerpo merece ser objeto de estudio, y, en torno a él, han emergido nuevas subdisciplinas con su literatura específica.

Como ocurría con los protagonistas *buenos* del cine de antaño, la proliferación discursiva postmoderna en torno al cuerpo ha ensalzado, ante todo, sus maneras, su porte y su apariencia, y el ideal moderno del cuerpo sano y utilitario del *homo faber* y el de su esposa y madre se ha ido desfigurando hasta mutarse en el cuerpo esbelto y moldeado del varón *metrosexual* y el de la *mujer 10*. Este cambio de valores ha

porque es universal. Como tal, orienta todas las realidades humanas y da a la modernidad su modo característico: el "proyecto"; ese proyecto que Habermas considera aún inacabado y que debe ser retomado, renovado».

¹⁷ Sobre la globalización, una anécdota tomada de Giddens (2003, p. 19): «Una amiga mía estudia la vida rural de África central. Hace unos años hizo su primera visita a una zona remota, donde iba a efectuar su trabajo de campo. El día que llegó la invitaron a una casa local para pasar la velada. Esperaba averiguar algo sobre los entretenimientos tradicionales de esta comunidad aislada. En vez de ello, se encontró con un pase de *Instinto básico* en vídeo. La película, en aquel momento, no había ni llegado a los cines de Londres».

contribuido a la crisis del paradigma moderno de la ejercitación científica, y su espacio ha sido ocupado por la glorificación del *exersex* o *sexexercise*, y de las distintas gimnasias de la forma. Así, de la salud dócil y productiva, labrada gracias a una ética del trabajo que incide en la mejora del funcionamiento interno del organismo, hemos pasado a la evidencia o a la manifestación externa de una salud hedonista, que se logra por medio de la vigilancia o del moldeamiento de la figura, y por el acatamiento del régimen del glorificado estilo de vida sano y deportivo.

Los modelos del esbelto-firme-y-sin-grasa *cuerpo 10 femenino*, y del joven-guapo-y-tonificado *varón metrosexual*, enuncian un ideal que, poco a poco, se ha ido imponiendo en nuestro orden social como un dispositivo normalizador de identidades, y como uno de los capitales culturales más decisivos en relación con las oportunidades y con las posibilidades vitales de las personas, sean estas laborales, de amistad o de pareja, de autoconcepto, de percepción del presente y del futuro, etcétera.

El modelo del esbelto, firme y sin grasa *cuerpo 10 femenino*, emerge, cristaliza y se establece como hegemónico en nuestra postmoderna sociedad antes que el del *varón metrosexual*. La publicidad de las multinacionales del sector lo repiten y lo comentan sin tapujos: el mercado femenino está casi saturado, y las oportunidades de negocio residen en la incorporación o en la conquista de los varones al cuidado de su cuerpo; se busca que éstos asuman con naturalidad los nuevos hábitos y las nuevas necesidades relativas al mantenimiento de una figura joven y atractiva. En cierto modo, la utilización un tanto sarcástica y de broma que con frecuencia se hace del vocablo *metrosexual*, sugiere que la conquista y/o el consenso de los varones todavía no se ha logrado. Quizás haya que esperar a que surja otra denominación que resulte más asequible, y que, al fin y a la postre, sea innecesaria¹⁸.

¹⁸ La invención del término *metrosexual* se atribuye a Mark Simpson, quien utilizó por primera vez dicha palabreja en 1994. El vocablo se aplica al varón joven, acomodado y de ciudad, lugar donde *están las mejores tiendas, los mejores clubes, los mejores gimnasios y peluquerías*, y en el que, cualquiera que sea su orientación sexual, se *toma a sí mismo como objeto de su propio amor y placer*.

Según explica Simpson, no hablaba en serio cuando, con un tono satírico, utilizó dicha expresión en su estudio sobre la masculinidad contemporánea y sobre los efectos del consumismo y de las revistas *couché* para hombres sobre el modelo masculino tradicional. (*The promotion of metrosexuality was left to the men's style press, magazines such as «The Face», «GQ», «Esquire», «Arena» and «FHM», the new media which took off in the Eighties and is still growing – GQ gains 10,000 new readers every month–. They filled their magazines*

En el contexto *post-todo* en el que vivimos, la ejercitación (se llame gimnástica, deporte o EF) se encuentra unida, con frecuencia, a otras técnicas disciplinarias y a otros productos de mercado, que, como los más tradicionales *package holidays* centroeuropeos, se ofertan al ciudadano-consumidor en forma de conjunto unitario que le permite aprovechar intensivamente unos días en Viena, otros en Praga y otros en Budapest, es decir, unas horas deGAP (glúteos, abdominales, pectorales), otras de *peeling*, otras de *step aeróbic*, otras de rayos UVA, etc. Todo ello por un módico precio, todo ello como una inversión rentable para el mantenimiento de una sana y atractiva figura, todo ello como expresión de un estilo de vida, todo ello como prueba de responsabilidad individual, porque, se afirma sin decirlo, la apariencia externa pone de manifiesto el código moral del individuo.

Esta nueva versión del *capital cuerpo*, cuyo valor reside en la proximidad o en la lejanía de nuestra figura respecto a los uniformes-delgados-e-irreales modelos que se difunden por doquier, ha sido también incorporada a los contenidos y a los fines de la EF. Así, durante las últimas dos décadas, nuestra materia ha ido asumiendo como propios unos enunciados, unas explicaciones, unos contenidos y unas actividades, que, en vez de contribuir al estímulo de una conciencia crítica en el alumnado en relación con la cultura corporal hegemónica, la reproducen y la legitiman dentro del currículo escolar obligatorio en el que, supuestamente, no tiene cabida cualquier cosa.

A este respecto, cabe preguntarse si nuestra área de conocimiento ha perdido la conciencia, que sí tenían los padres fundadores de nuestro campo, de que la EF es un agente privilegiado de transmisión y de creación de cultura corporal¹⁹. Dicha toma de conciencia es necesaria

with images of narcissistic young men sporting fashionable clothes and accessories. And they persuaded other young men to study them with a mixture of envy and desire.) Lo curioso, añade el autor, fue el modo en el que la cultura de consumo se apropió del término y aceleró el proceso de crítica.

Dudo del carácter crítico con el que se usa el vocablo. Lo que sí parece cierto es su difusión por todo el mundo: basta con curiosar en cualquier buscador de Internet para comprobar los miles de entradas que se ofrecen. A este respecto, véase Simpson (1994 y 2002).

¹⁹ He citado tantas veces este texto, que me da un cierto reparo hacerlo de nuevo. Sin embargo, no encuentro nada mejor con lo que mostrar dicha conciencia de los pioneros de la EF:

«Nuestro primer saludo: Al aparecer en la pública palestra de las publicaciones, nuestra más grata y primera atención es dirigir un cordial saludo a la Prensa

para configurar como objeto de estudio de nuestra disciplina las relaciones entre cuerpo y cultura. De no ser así, la EF se moverá al albur de las modas, y, en este sentido, hoy nos toca asumir las glorificaciones postmodernas de la sana esbeltez, naturalmente expresiva, naturalmente hedonista, naturalmente lúdica, naturalmente saludable, naturalmente...

8. EPÍLOGO

Para concluir, tres breves comentarios. En primer lugar, deseo aclarar que, dada la limitación espacial de este escrito, he decidido dejar para mejor ocasión otros valores del *capital cuerpo* de gran arraigo en la EF. Entre ellos cabría considerar el endurecido cuerpo viril de las actividades al *aire libre* (y su transformación postmoderna vía las actividades en el *medio natural*), y el hedonista, espontáneo, lúdico cuerpo del omnipresente juego.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la importancia que en nuestra área de conocimiento se da a la educación en valores (especialmente a través del deporte), quiero resaltar el paradójico olvido de aquellos a los que debiéramos prestar más atención, esto es, a los vinculados a los usos y a las prácticas corporales.

Por ello, en tercer lugar, espero que este escrito contribuya a cuestionar el carácter asocial y ahistórico de la cultura corporal, que, a través de la EF, recreamos y difundimos.

BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. de (1975): *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona, Toray-Masson.
- AYMERICH, C. y M. (1971): *Expresión y arte en la escuela 1*, Barcelona, Teide.

española en general, y muy particularmente a la deportiva, **que nos ha precedido en el apostolado en pro de la cultura corporal**, en la que con el presente número hacemos **profesión de fe**» (*La Educación Física, Revista mensual ilustrada*, 1919, n.º 1, p. 1, primer párrafo, sin firma. Énfasis mío).

- ASTRAÍN GOÑI, C. (2002): *LOGSE: Análisis de las divergencias entre teoría y práctica en el área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria* (tesis doctoral), Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- BALLESTEROS, J. (1997): *Postmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid, Tecnos.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1996): «El tratamiento pedagógico de lo corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la Educación Física», en J. L. Pastor Pradillo: *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Enseñanza Universitaria de Magisterio*, pp. 19-30, Universidad de Alcalá de Henares.
- (1995): «La Educación Física en España. Una aproximación genealógica», en VV.AA: *UNISPORT: El deporte hacia el siglo XXI*, pp. 29-42, Málaga, IAD.
- (1994) «Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física», en J. L. Barbero (coord.): *Investigación alternativa en educación física*, pp. 7-30, Málaga, UNISPORT.
- BARTOLUCCI, G. (1975): *El teatro de los niños*, Barcelona, Fontanella.
- BERGE, Y. (1979): *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*, Madrid, Narcea.
- BORES CALLE, N. (coord.) (2005): *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*, Barcelona, INDE.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- (1986): «Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo», en F. Álvarez-Uría, y J. Varela (eds.): *Materiales de sociología crítica*, pp.183-194, Madrid, La Piqueta.
- BROHM, J. M. (1982): *Sociología política del deporte*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1978): *Sport. A Prison of Measured Time*, Londres, Ink Links.
- BURGOS ORTEGA, I. (2003): «El ejercicio corporal pedagógico de Lorenzo Niño y Viñas (1911)», en *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 2-3, pp.175-183.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1979): *La incomunicación*, Barcelona, Península.
- DENNIS, D. (1980): *El cuerpo enseñado*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- DURING, B. (1992; e.o., 1981): *La crisis de las pedagogías corporales*, Málaga, Unisport.
- ELIAS, N. (1987): *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ERASMO DE ROTTERDAM (1985; e.o., 1530): *De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium)*, edición a cargo de J. Varela, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- FLORENCE, J. (ed.) (1987): *Educación Física de Base. Dossier pedagógico 1*, Madrid, GYMNOS.
- FUX, M. (1978): *Danza, experiencia de vida*, Buenos Aires, Paidós.

- GARCÍA HOZ, V. (1963): *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp.
- GIDDENS, A. (2003): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.
- HARVEY, D. (1989): *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford, Blackwell.
- HEUYER, G. (1972): *Introducción a la psiquiatría infantil*, Barcelona, Miracle.
- HONEY, J. R. de S. (1975): «Tom Brown's Universe: The Nature and Limits of the Victorian Public School Community», en B. Simon, e I. Bradley (eds.): *The Victorian Public School*, pp. 19-23, Dublin, Gill & MacMillan.
- LABAN, R. (1978): *Danza educativa moderna*, Buenos Aires, Paidós.
- LAGRANGE, G. (1976): *Educación psicomotriz. Guía práctica para niños de 4 a 14 años*, Barcelona, Fontanella.
- LAPIERRE, A., y AUCOUTURIER, B. (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y en terapia*, Barcelona, Científico Médica.
- (1977a): *Los matices*, Barcelona, Científico-Médica.
- (1977b): *Asociación de contrastes, estructuras y ritmos*, Barcelona, Científico-Médica.
- (1977c): *Simbología del movimiento*, Barcelona, Científico Médica.
- (1977d): *La educación psicomotriz como terapia*, Bruno, Barcelona, Médica y Técnica.
- (1974): *Los contrastes*, Barcelona, Científico-Médica.
- LE BOULCH, J. (1978): *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*, Buenos Aires, Paidós.
- LYOTARD, J. F. (1990): *La postmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
- (1989): *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*, Manchester, Manchester University Press.
- MCINTOSH, P. (1979): *Physical Education in England Since 1800*, Londres, Bell & Hyman.
- MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA (1979): *A la escuela con el cuerpo*, Barcelona, Reforma de la Escuela.
- NIÑO Y VIÑAS, L. (1911): *Educación Física. El ejercicio corporal pedagógico para escuelas normales y de niños*, Salamanca.
- PARTISANS (1978): *Deporte, cultura y represión*, Barcelona, Gustavo Gili.
- POVEDA, M. D. (1973): *Creatividad y teatro*, Madrid, Narcea.
- RAMOS, F. (1979): «Educación psicomotriz, algunos planteamientos críticos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 52.
- RIGAUER, Bero (1981; e.o., 1969): *Sport and Work*, Nueva York, Columbia University Press.

- SIMPSON, M. (2002): *Meet the Metrosexual*, en Marksimpson.com
- (1994): «Here Come the Mirror Men», en *The Independent*, del 15-XI, y en Marksimpson.com
- SPENCER, H. (1983; 1.ª ed. 1861): *Ensayos sobre pedagogía (Educación intelectual, moral y física)*, Madrid, Akal.
- TOURTET, L. (1973): *Jugar, soñar, crear*, Madrid, Ed. Sociedad de Educación Atenas.
- ULLMANN, L. (1978): «Algunas pautas para el estudio del movimiento», en R. Laban: *Danza educativa moderna*, pp. 111-133, Buenos Aires, Paidós.
- VACA ESCRIBANO, M. (2002): *Relatos y reflexiones sobre el TPC en Educación Primaria*, Palencia, Asociación Cultural «Cuerpo, Educación y Motricidad».
- (2000): «El TPC, un modo de pensar, concebir y desarrollar la Educación Física en la escuela», en O. Contreras (coord.): *La formación inicial y permanente de Educación Física*, vol. 1, pp. 653-666, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1996): *La Educación Física en la práctica de la Educación Primaria. Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas*, Palencia, Asociación Cultural «Cuerpo, Educación y Motricidad».
- VAYER, P. (1973): *El niño frente al mundo*, Barcelona, Científico-Médica.
- VARELA, J. (1985): «Comentario», en Erasmo de Rotterdam, *De civilitate morum puerilium*, pp. 81-114, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- VÁZQUEZ, B. (1989): *La Educación Física en la educación básica*, Madrid, Gymnos.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. L. (2001): *Bases teóricas de la educación física y el deporte*, Jaén, Universidad de Jaén.
- ZZAZO, R. (1976): «Les 50 mots-clés de la psychomotricité», prólogo a J. C. Coste, Toulouse, Ed. Privat.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 39

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR