

MONOGRÁFICO

CAPITAL(ES) CORPORAL(ES) QUE CONFIGURAN LAS CORRIENTES Y/O CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

José Ignacio Barbero González (Universidad de Valladolid)⁵

Resumen.- Tomando como punto de partida el concepto de *capital corporal*, en este escrito se sugiere que las distintas corrientes de la Educación Física recrean diferentes visiones (tal vez contradictorias) de nuestra materia. A fin de abrir caminos para una nueva *imaginación* de la Educación Física en la que no perdamos el *yo-cuerpo* que vive en un contexto social determinado, se propone un trabajo conjunto entre los *especialistas* de las cada vez más separadas distintas corrientes.

Abstract.- The starting point of this paper is the concept of body capital. Within this framework, it suggests that Physical Education different *currents* (traditions) recreate different (and perhaps contradictory) views of our subject. In order to open ways to shape a new *imagination* of PE, where the *body-self* who lives in a concrete social context should not be absent, I propose that the experts of the increasingly separate traditions should meet and work together.

1.- Introducción

Este breve escrito forma parte de un trabajo más amplio y puede verse como continuación de otro publicado hace dos años que se encuentra disponible a través de Internet (Ver Barbero, 2005).

Su objeto se reduce a plantear una reflexión sobre la razón de ser, los objetivos y las funciones de la Educación Física. Para ello, me apoyo en el concepto de *capital (corporal)*, escasamente utilizado en nuestra área de conocimiento. Entiendo que este concepto puede ser el punto de partida de una puesta en común entre los *especialistas de las distintas corrientes* de nuestra materia que tenga por objeto la configuración de una nueva *imaginación* de la Educación Física.

2.- Punto de partida

La expresión *capital corporal* (y, en consecuencia, el marco de referencia, el entramado teórico y las vías de indagación que sugiere) es

⁵ jigna@mpc.uva.es

todavía una *rara avis* en la literatura de la Educación Física en español. Esto se debe fundamentalmente a la hegemonía en nuestro campo de un tipo de explicaciones que, cuanto menos, ignoran lo que, en un sentido muy leve, tiende a denominarse la dimensión social del cuerpo y del movimiento. En otras palabras, el predominio de un determinado discurso de las ciencias médicas, cuyo *estatus* todavía casi no nos atrevemos a cuestionar, glorificó una visión del cuerpo que lo reducía a una *universal máquina* compuesta por bloques (sistemas y órganos) y piezas (huesos, músculos...) cuyo armonioso funcionamiento depende del correcto desarrollo de cada una de las partes, del buen desempeño de sus funciones específicas y de su correcta inserción o integración con las demás. De este modo, el cuerpo se configura como una realidad meramente *física*, es decir, manipulable, desguazable, medible y tan dócil a los ojos de la ciencia (o de la ingeniería social) como cualquier otro objeto inerte⁶.

Teniendo en cuenta el desarrollo del área de conocimiento y del campo de la Educación Física al que hemos asistido en las últimas tres décadas, el *quid* de la cuestión es en qué medida hemos superado dicho paradigma e incorporado a nuestros discursos teórico-prácticos otros que lo complementen o, mejor, que nos permitan elaborar uno nuevo y más autónomo (cuya autoría sea nuestra) en el que la *naturaleza social* del cuerpo no sólo contrarreste los excesos anatómicos-fisiológicos-biomecánicos-biosicológicos, sino que, además, dé lugar a una concepción (teórico-práctica) holística del cuerpo y del movimiento que nos permita, por un lado, desarrollar mejor el potencial educativo del ámbito de lo corporal y, por otro, incrementar la autonomía e influencia de nuestra área de conocimiento y del campo de la Educación Física.

Tener en cuenta la *naturaleza social* del cuerpo no quiere decir sustituir la hegemonía de unos particulares saberes médicos por otros que nos *pongan en manos de la sociología*. Por el contrario, el objetivo es fomentar una nueva *imaginación* de la Educación Física que, nutriéndose de la creciente literatura sociológica, antropológica, histórica, económica, médica, pedagógica, de ficción, etc. en torno al cuerpo⁷, sea capaz de formularse preguntas pertinentes relativas al significado y funciones de

⁶ Esta docilidad tiene mucho de propósito, de metáfora de una relación de poder real. En la práctica, los ojos de la ciencia médica han tenido históricamente bastantes problemas para *mirar* el cuerpo. (Ver, por ejemplo, Pera, 2006: 183-240)

⁷ En la misma línea, Pastor Pradillo (2002: 44) propone: *Es hora de conciliar las distintas versiones que aquí hemos descrito para así elaborar una visión más completa del cuerpo... y apoyar esta nueva descripción, de forma más sólida, en cuantas ciencias son necesarias para comprender la realidad poliédrica del hombre.*

nuestra materia, cuyo objeto es la educación de las personas en su conjunto a través del ámbito de lo corporal, en el contexto social en que vivimos.

Entre las preocupaciones más básicas de esta nueva *imaginación* de la Educación Física se encuentra el no perder de vista el cuerpo (o, si se prefiere, el yo—cuerpo, el sujeto encarnado) porque, paradójicamente, el paradigma mecanicista lo objetivó tanto que, centrado en el análisis de sus piezas y engranajes, en el desarrollo de sus cualidades físicas y habilidades motrices, se olvidó del cuerpo: tanta atención hemos prestado a los segundos y a los centímetros que hemos menospreciado el modo en que el sujeto—cuerpo afronta y vive el problema y la tarea; tanto hablar de las puntuaciones que obtiene en diferentes pruebas más o menos estandarizadas, que la experiencia y la narración del sujeto—cuerpo se desvanece; tantas cualidades físicas y habilidades motrices universales, que dejamos de preguntarnos por sus repercusiones, significados y sentido para el sujeto—cuerpo que vive en un contexto social determinado.

La importancia que, en términos gramaticales, damos al objeto directo de la acción conlleva el menosprecio del sujeto-cuerpo que la realiza. Absortos (¿embobados?) con las carreras, los saltos, las volteretas, los pases de balón o el equilibrio invertido, *perdemos el cuerpo* y recreamos una Educación Física *incorpórea* que destruye la unidad *yo—cuerpo* e inhabilita para el conocimiento y comprensión de las relaciones entre el *cuerpo*, el *sujeto* y el *contexto social*:

Esta incorporeidad se produce cuando para nosotros no están claras las conexiones entre nuestros cuerpos, nuestras identidades y las relaciones sociales (Dewar, 1994: 115)⁸.

Es cierto que, desde los años ochenta o incluso de los setenta (el mundo ya existía antes de la Logse), el área de conocimiento y el campo de la Educación Física se han desarrollado cualitativa y cuantitativamente abriendo caminos y ocupando espacios difícilmente imaginables hace treinta y cinco años. En este sentido, resulta innegable que, en este proceso, la variedad discursiva (teórico—práctica) con la que explicamos

⁸ Numerosos académicos han venido indicando desde los años noventa la paradójica pérdida del cuerpo (el sujeto ausente) por parte de la EF. Como ilustración, Sparkes afirma:

...cuando el cuerpo ha sido el foco de atención de la Educación Física, la tendencia ha sido tratarlo de una manera fragmentada y mecanicista, como algo que deba ser anatomizado, manipulado, curado, medido o perfeccionado en formas que reflejan las raíces biomédicas de esa materia. De hecho es así como se ha desarrollado en las escuelas e instituciones de educación superior. Independientemente de la disciplina, el cuerpo se ha percibido como un objeto, como algo abstracto y ausente. En este sentido, Hall (1996) advierte que, en Norte América, la disciplina académica y la práctica profesional conocida como EF “ha desnutrido curiosamente el foco principal de su discurso, el cuerpo”. (Sparkes, 2004: 49)

la razón de ser de nuestra materia y sus funciones se ha incrementado y enriquecido considerablemente.

Sin embargo, como contrapunto, el paradigma del *cuerpo-máquina* sigue manteniendo su posición hegemónica debido a que, en muchas ocasiones, nos hemos limitado a *colocar a su lado* otras visiones del cuerpo y del movimiento con el propósito, en el mejor de los casos, de *complementar* o *ampliar* el exclusivo y excluyente enfoque original. Ésta es, por ejemplo, la orientación que se populariza a partir de la Logse mediante la lógica de las *distintas funciones del movimiento* que se plasman en los diferentes *bloques de contenido* los cuales, a su vez, nos explican los escritos de muchos autores, son reflejo de las *diferentes corrientes* que han emergido en la historia (reciente) de la Educación Física. Además, para reforzar el contrapunto, la implantación un tanto *catequética* del modelo Logse amplió la distancia (que, en distintos grados, siempre existe) entre el *discurso explícito y consciente* de los docentes (entre los que me incluyo), que reflejaba la imposición de una nueva forma de hablar, y nuestra *práctica cotidiana de la Educación Física*, en la que el tradicional modelo hegemónico continúa desempeñando un papel estelar (Astraín, 2002).

En este marco, el concepto de *capital corporal* que aparece en el título del presente escrito emana de la tentativa de *imaginar* otras formas de hablar de la Educación Física, del cuerpo y del movimiento en las que prevalezcan, porque son determinantes, las referencias al contexto social-económico-cultural... en que vivimos y al que, de un modo u otro, debemos responder bien sea adoptando y estimulando predisposiciones acomodaticias o transformadoras.

3.- Capital Corporal

No pocas veces he asistido a reuniones en las que distintos colegas y amigos se quejan de la *constante necesidad* que perciben de *justificar* que nuestra materia *es importante o sirve para algo*, cosa que, añaden, *no afecta a otras cuyo valor se da por supuesto*. Aunque los estudios socio-históricos del currículum ofrecen muchas explicaciones a este respecto, desde hace ya bastantes años me viene llamando la atención nuestra incapacidad para formular un enunciado global y convincente (para propios y extraños) de los motivos por los que la Educación Física merece formar parte de esa seleccionada y selectiva tradición que constituye el currículum escolar. En esta tesitura, el concepto de *capital corporal* puede abrirnos otras vías de comprensión de la

razón de ser de nuestra materia.

Por otra parte, en múltiples ocasiones he escuchado a mi compañero de Departamento Marcelino Vaca Escribano la siguiente frase: *En Educación Física, debemos proporcionar a nuestros alumnos 'entradas' o 'cheques' que les sirvan para (toda) su vida*. Es decir, traduzco yo, recursos, dominios y poder que les abran puertas e incrementen sus posibilidades vitales. Ésta es mi aproximación al concepto de capital (cultural–corporal).

Esta forma de entender el *capital (cultural–corporal)* la tomo de Bourdieu, para quien dicho asunto constituye un tema central de sus trabajos empíricos y teóricos sobre la (re)producción social. De acuerdo con Martínez García (2003: 88ss), *el pecado (y la virtud) de Bourdieu* es que amplió el concepto de capital *más allá de las fronteras estrictamente marxianas* para abarcar todo aquello que *pueda producir efectos en la competencia social, cualquier instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos* y, en fin, *todo tipo de recurso que da poder o permite la dominación*.

Muy básicamente, Bourdieu desglosa cuatro tipos de capital: El *económico*, el más objetivo u objetivado de todos, que se plasma en dinero, mediante el cual podemos apropiarnos de otros recursos que percibimos como escasos. El *cultural*, que adopta distintas formas más o menos institucionalizadas desde, por un extremo, los modales, el porte corporal o el dominio de diferentes registros lingüísticos a, por el otro, los títulos educativos con sello oficial. La distribución y reproducción de estos últimos dependen sobre todo de *la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar*⁹. El *social*, que proviene de las redes más o menos informales tejidas a lo largo de una trayectoria vital que acontece dentro de unos grupos u otros, por ejemplo, los vínculos y amistades que se establecen con los compañeros de pupitre escolar, del club de ocio o de la zona de residencia; y el *simbólico*, que se refiere a la legitimidad de cualquier tipo de capital y/o a la percepción de que su posesión es algo natural¹⁰.

⁹ *Las familias son cuerpos ('corporate bodies') impulsados por una especie de 'conatus', en el sentido de Spinoza, es decir, por una tendencia a perpetuar el orden social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas 'estrategias de reproducción', estrategias de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por último y principalmente estrategias educativas. Invierten tanto más en la educación escolar (...) cuanto que su capital cultural es más importante y que el peso relativo de su capital cultural en relación con el capital económico es mayor...* (Bourdieu, 1997: 33-34)

¹⁰ En palabras del propio autor: *Forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas.* (Bourdieu, 1988b: 131) *... no es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido o reconocido... según las categorías de percepción que impone* (ibid.: 138). *El capital simbólico es un crédito, es el poder impartido a aquellos que obtuvieron suficiente reconocimiento para estar en condiciones de imponer el reconocimiento...* (ibid.: 140)

Además, Bourdieu (1988: 113ss) distingue *tres dimensiones fundamentales* en el capital. La primera es el *volumen global* de capitales de todo tipo (económico, cultural, etc.) que, como resultante del *conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables*, establece las diferencias más primarias entre las diferentes clases o fracciones de clase. La segunda es la *estructura el capital*, esto es, su composición o distribución, la simetría o asimetría entre los distintos tipos de capital que componen el total (la proporción, por ejemplo, entre el económico y cultural) y que permite apreciar diferencias más precisas entre grupos sociales que ocupan posiciones homólogas en el espacio social. Finalmente, la tercera, la historia o *evolución en el tiempo* de las dos dimensiones anteriores; ésta nos permite adentrarnos en el papel de las expectativas y predisposiciones de los agentes sociales, las cuales se derivan del *habitus* que se configura a partir de las condiciones materiales y culturales de existencia; por tanto, la historia, evolución o trayectoria del capital dirige la atención hacia los condicionamientos de origen¹¹.

Entre los distintos tipos de capital, ¿dónde situaríamos el *capital corporal*? Fundamentalmente, el *capital corporal* forma parte del amplio y diverso conjunto de *capital(es) cultural(es)*. Su valor, su potencial para generar o transformarse en recursos y poder con los que se incrementan las posibilidades vitales de las personas está muy condicionado por las pautas y códigos imperantes en los contextos generales y específicos en que aquéllas se desenvuelven. Así, por ejemplo, la barriga del varón maduro simbolizaba, en un momento dado, bienestar, riqueza y pertenencia a un estrato social acomodado y fiable mientras que hoy, por el contrario, viene a equivaler a molicie, irresponsabilidad y enfermedad. Igualmente, un capital corporal aparentemente tan primario, obvio e incontestable como *la salud* se expresa, comprende y vive de forma bien distinta por personas y grupos sociales con orígenes y trayectorias distintas. Para aquellos cuya subsistencia depende todavía de su *fuerza*

¹¹ El *habitus* es uno de los conceptos más distintivos de la obra de Bourdieu, es el *sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que el contribuye a reproducir.* (1988a: 54)

Como *estructura estructurada*, se genera a partir de las condiciones materiales y culturales de existencia, de modo que las personas que comparten una misma posición en el espacio social tienden a tener el mismo *habitus*. Como *estructura estructurante*, es la lógica que orienta las predisposiciones, gustos y acciones de los agentes; por ello, las personas con un mismo *habitus* suelen actuar de forma parecida: el *habitus es lo que hace que el conjunto de prácticas de un agente (o del conjunto de agentes que son producto de condiciones semejantes) sean a la vez sistemáticas, porque son producto de la aplicación de idénticos esquemas (o mutuamente convertibles) y sistemáticamente distintas de las prácticas constitutivas de otro estilo de vida.* (1988a: 170)

de trabajo, la salud es, ante todo, ausencia de enfermedad y fortaleza necesaria para el desempeño de las tareas físicas cotidianas. Para estas personas, la ocurrencia de sufrir muchas de las enfermedades psicológicas o psicosomáticas que hoy constituyen el pan nuestro de cada día no forma parte de su *habitus* porque los nuevos matices y sutilezas en torno al capital corporal que difuminan el enclave físico-biológico de la salud emergen en los espacios sociales alejados de la más perentoria necesidad.

4.- Sobre la naturaleza social del cuerpo

Si hay algo del ser humano al que se aplique y en el que resida lo *natural*, eso es el cuerpo. A este respecto, Bourdieu es uno de los primeros científicos sociales que, resistiéndose a lo evidente, se empeña en demostrar que *este lenguaje de la identidad natural* es, en realidad, *un lenguaje de la identidad social*. Y es que el cuerpo es objeto (obligado, en nuestra sociedad) de múltiples inversiones (cosmética, dietética, vestimenta, quirúrgica, gimnástica, etc.) mediante las cuales las personas tratamos de mantenerlo (re)presentable adecuándolo a los patrones considerados más legítimos. (1986: 183-4)

En el espacio social, coexisten diferentes modelos corporales, con capital simbólico distinto, que reflejan y reproducen relaciones de poder y dominación entre los agentes y grupos sociales tanto en un sentido amplio (macro) como cotidiano (micro). En este sentido, el cuerpo (la visión que tienen de él las personas, la valoración de sus cualidades, las inversiones que realizan, sus predisposiciones, expectativas...) es *la más irrecusable objetivación del gusto de clase* (Bourdieu, 1988a: 188).

La metáfora que presenta el espacio social como un mapa geográfico en el que se distribuyen los grupos en función del capital que poseen (volumen, composición...) nos abre caminos para detectar, igualmente, diferentes culturas corporales. Esta mediación social del cuerpo rompe con una visión universal y natural de él porque vincula las características y cualidades corporales con los procesos sociales. En consecuencia, dichas características son percibidas, clasificadas y reconducidas a través de criterios que son también sociales:

Las propiedades corporales, en tanto que productos sociales, son aprehendidas a través de categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las diferentes propiedades entre las clases sociales... (Bourdieu, 1986: 185)

Por medio de la alimentación, la cosmética, el ejercicio, la cirugía, el trabajo, etc., la cultura se convierte en natura, se incorpora físicamente al cuerpo. Todas estas incorporaciones dependen de (y recrean) las apreciaciones del cuerpo que tienen los agentes, es decir, de su *habitus*. Esta *incorporación* de la cultura a la natura se manifiesta de múltiples maneras: en el terreno más aparente y visible, el de las dimensiones y formas corporales (volumen, talla, peso, silueta, etc.), en el esquema corporal, en la manera de mantener el cuerpo, en la actitud corporal o en el uso de los objetos más insignificantes; en todo ello, se refleja un tipo de relación con el mundo.

Las distintas clases discrepan sobre los fines, beneficios y efectos en general que persiguen con las diferentes acciones que aplican sobre el cuerpo. Estas discrepancias, asociadas al *habitus*, determinan, por ejemplo, que el gusto de las clases trabajadoras valore más lo fuerte, externo, musculoso, robusto, etc., frente a lo higiénico, elegante, ligero, etc. de la burguesía. En esta oposición entre sustancia y forma, las clases trabajadoras, de acuerdo con su sistema de apreciaciones, son más proclives a las comidas abundantes, los sabores y perfumes fuertes, las bebidas 'para hombres', la voz franca y campechana, la carcajada espontánea, las formas musculosas o la ropa duradera; las clases altas, por el contrario, parecen gustar más de la forma, del pescado frente a la carne, de la proporción frente al músculo, de la moderación y el equilibrio frente al exceso y el empache, del ceremonial como refinamiento estético y del ritual como valor moral:

... todo este juego de estilizaciones tiende a desplazar el acento de la substancia y de la función hacia la forma y la manera, y, con ello, a negar o, mejor, a rechazar la realidad groseramente material del acto de consumir y de las cosas consumidas o, lo que viene a ser lo mismo, la grosería vilmente material de los que se abandonan a las satisfacciones inmediatas del consumo alimenticio.... (Bourdieu, 1988a: 195)

No sólo estas nociones un tanto abstractas (equilibrio, estética...), sino también otras mucho más tangibles (la salud) varían a lo largo y ancho del espacio social. A la oposición entre sustancia y forma se puede añadir otra entre la relación instrumental con el cuerpo, más propia de las clases trabajadoras que invierten en su cuerpo (lo cuidan, lo hacen sufrir, lo ponen en peligro...) en cuanto herramienta y medio útil para otros menesteres, y el cuerpo como fin en sí mismo, cultivado de un modo aparentemente desinteresado por las clases altas para desarrollar sus cualidades intrínsecas (Bourdieu, 1978: 838)

En definitiva, a lo largo del espacio social aparecen usos y representaciones corporales excluyentes entre sí, que explican y valoran de forma distinta lo que el cuerpo ha sido (su trayectoria), lo que es (la relación con él) y lo que debe ser (expectativas e ideales actuales y futuros). Estos distintos subespacios de representaciones corporales se corresponden, de acuerdo con Bourdieu (1986: 186), con las condiciones específicas de vida.

Todos los modelos corporales no tienen, pues, el mismo valor. En determinados espacios sociales se encuentran unos que, reconocidos como legítimos, se convierten en ejemplares, esto es, son objeto de imitación y envidia. A su vez, estos modelos corporales mirados con envidia (y la propia dinámica de la mirada) confirman y refuerzan las categorías de percepción y apreciación y, en la medida en que esto ocurre, la mirada social (con sus direcciones, intenciones, motivaciones, etc.) es y refleja relaciones de poder. Todo agente que pretende incorporarse a un determinado espacio o grupo social ha de aprehender el modelo corporal correspondiente. En otras palabras, las representaciones corporales son formas de capital cultural casi automáticamente convertibles en capital-poder simbólico.

Bourdieu denomina *soltura* o *torpeza* a la posesión o carencia de este capital cultural-corporal. La torpeza o la soltura (con el cuerpo, el lenguaje o en una situación cualquiera) indica no sólo que los individuos están desigualmente equipados para un determinado comportamiento o representación sino, además y sobre todo, que reconocen como legítimos unos modelos que unos tienen y de los que otros carecen. De modo que cuanto más grande sea la distancia entre el modelo ideal-legítimo y el cuerpo real de una persona cualquiera, mayor será su torpeza, incomodidad, embarazo o timidez al intentar imitarlo o reproducirlo.

En la torpeza (*cuerpo alienado*) el individuo se vigila y corrige, se cree censurado y se reprime. Lo que, a su pesar, no impide que exprese un cuerpo objetivado que, además, los otros perciben y enuncian (quizás con motes). El cuerpo torpe parece sometido a una representación forzada que, con frecuencia, él mismo delata por medio, por ejemplo, del rubor, la contracción muscular excesiva o la inhibición. La soltura, por el contrario, posee la gracia, el encanto, el carisma y, consciente de ser el modelo válido, es indiferente (se comporta con naturalidad) a la mirada de los demás:

En contraposición a la timidez que a su pesar expresa el cuerpo objetivado, encerrado en el destino de la percepción y la enuncia-

ción colectiva, ..., la 'soltura', esa especie de indiferencia a la mirada..., supone la seguridad que proporciona la certeza de poder objetivar esa objetivación. Certeza de poder apropiarse de esa apropiación, de poder imponer las normas de percepción del propio cuerpo, en suma, de disponer de todos los poderes que, incluso cuando radican en el cuerpo y le proporcionan en apariencia sus armas específicas como son la prestancia y el encanto, son esencialmente irreductibles al cuerpo. (Bourdieu, 1986: 187-188)

Torpeza o soltura son, pues, consecuencia de la percepción de la legitimidad de un modelo corporal. Esto significa que el cuerpo es y opera como una forma de capital simbólico, un ámbito en el cual se materializa el ejercicio del poder.

Dado que la torpeza–soltura se corresponde con la posición de sus propietarios en el espacio social, el cuerpo se muestra inevitablemente como una arena en la que distintos grupos han luchado históricamente, y continúan haciéndolo hoy, para imponer sus modelos y establecerlos como universales. En este marco, Bourdieu plantea la existencia de un ejercicio de proselitismo burgués que se manifiesta en la producción de una determinada demanda de servicios y productos, esto es, en la generalización de unos usos corporales y unos estilos de vida. En la dinámica de este ejercicio de proselitismo habría que reseñar la producción de un desnivel o contraste entre el ideal (norma) y la realidad que refuerza la dominación simbólica de la burguesía a ser ésta poseedora del ideal, en otras palabras, al convertirse en ejemplar:

El beneficio fundamental que uno encuentra en servir de ejemplo radica en el hecho de sentirse ejemplar. (Bourdieu, 1986: 190)

Bourdieu sugiere en este sentido que la supervivencia de algunos usos corporales populares (pasatiempos, juegos, deporte, cuidados, etc.) puede entenderse como una muestra de autonomía cultural, como un síntoma de resistencia ante los ejercicios proselitistas burgueses que atacan formas rurales de comportamiento corporal o los valores viriles (fuerza de trabajo, fuerza de combate–sindical, potencia sexual, etc.) de las clases trabajadoras. El aludido contraste entre el ideal, sustentado y fomentado por los grupos sociales dominantes, y la realidad de las clases dominadas ejerce lo que Bourdieu denomina (ibid., 1986: 190) *efecto de desposesión*, la vergüenza de la propia cultura corporal, el ataque a los últimos resquicios de la autonomía.

En definitiva, lo que está constantemente en juego es la redefinición de la manera de ser, de moverse, de relacionarse con el cuerpo que, por muy individual, privado o innato que parezca, es, ante todo, una fisonomía propiamente social.

5.- La Educación Física y el capital corporal (a modo de greguerías)

Sujeto y cuerpo constituyen una realidad indivisible. Las personas somos antes que nada *un modo de ser cuerpo*, que diría Ferrater Mora (1979: 108).

El objeto de la Educación Física es (la formación de las personas mediante) la transmisión (acomodatícia o transformadora) de cultura corporal.

La cultura corporal es el conjunto de valores, apreciaciones, ideas, saberes, usos, prácticas, etc. que expresan lo que puede o debe hacerse con el cuerpo.

El universo de la cultura corporal es muy amplio y la Educación Física selecciona una pequeña parte de él para su transmisión escolar.

La aprehensión, gracias a la Educación Física, de los valores y técnicas corporales seleccionados para su distribución incrementa (así debiera) los recursos, capacidad y autonomía de las personas y, en consecuencia, el espectro de sus posibilidades vitales.

Dichos recursos y capacidades son el capital (corporal) que cultiva y glorifica la Educación Física.

El concepto de *cultura corporal* (o, si se desea, el de *cultura física*) es una especie en extinción en la literatura del campo de la Educación Física. El de *capital corporal* es todavía un ser nonato.

La Educación Física transmite 'cosas' que son *cultura* y *capital(es) corporal(es)* pero desprecia su concepción como tales y se convierte en una Educación Física *incorpórea*.

Por todo ello, en la Educación Física *vale todo y no vale nada*.

6.- Los contenidos y/o corrientes de la Educación Física y la levedad de sus capitales corporales

El asunto de las diferentes corrientes de la Educación Física (y su relativa o absoluta equiparación con los diferentes contenidos) se convir-

tió en *sentido común* en nuestra área de conocimiento y en el campo de la Educación Física a partir del currículum de la Logse y los subsiguientes escritos de distintos autores¹².

Previamente, la obra de Benilde Vázquez (1989) ya había comenzado a popularizar los términos *cuerpo acrobático*, *cuerpo pensante*, *cuerpo comunicación*, etc. como expresión de lo que esta autora denominaba *corrientes actuales*. Con anterioridad, otros escritos menos difundidos ya recreaban esta visión de la Educación Física¹³.

Estos nuevos discursos, que se fueron configurando en España desde finales de los años setenta, se nutrieron sobre todo con las ideas de autores (entre los que predominaban los francófonos) cuyos textos nos llegaron en su versión original o traducidos (con ciertos años de retraso) y de la tarea evangelizadora que algunos de ellos realizaron en nuestro país mediante charlas y cursos, a menudo muy bien pagados.

En la década y media pre-Logse se multiplicaron los libros de psico-motricidad/cinética (Educación Física de Base) y expresión corporal-danza-teatro-dramatización-mimo..., que se presentaban unas veces como concepciones globales llamadas a sustituir o competir con la Educación Física tradicional y otras como visiones complementarias de la hegemónica orientación físico-deportiva. Este relativo bullicio emergió en un contexto de *crisis de las pedagogías corporales*, título de un texto de During, (1992; e.o., 1981) poco conocido entonces, que también es el tema central más o menos explícito de otras obras (por ejemplo, Denis, 1980).

Básicamente, el asunto que aquí deseo resaltar es que cada una de las corrientes tiende a *narrar* el cuerpo de un modo peculiar lo que, en un sentido amplio, implica una cultura corporal diferente que se plasma en la búsqueda y desarrollo intencional, mediante la intervención educativa, de capitales distintos.

En la página siguiente se ofrece una tabla que trata de sintetizar los rasgos más básicos de dichas corrientes. A este respecto, deseo

¹² Entre ellos, por mencionar alguno de los más significativos, se encuentra J. L. Hernández Álvarez. Ver, por ejemplo, su escrito de 1996.

¹³ Ver, por ejemplo, Vaca (1987) que distingue tres núcleos de contenido: *Educación Fisicomotriz*, *Educación Perceptivomotriz* y *Actividades Físicas Organizadas: el juego en el proyecto educativo*. Núcleos que forman parte de una Educación Física que el autor denomina *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*.

En el mismo sentido, los distintos capítulos de mi tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense (Barbero, 1981) se centran en dichas corrientes a las que me refería como *cuerpo instrumento*, *cuerpo como medio de expresión*, etc. La relativa novedad es que sugería que la Educación Física se considerase *Educación Corporal*.

aclarar que dicha tabla está bastante incompleta por dos motivos: por un lado, las limitaciones de espacio y, por otro y sobre todo, porque se presenta como método de análisis para ser mejorada en un trabajo colectivo ya que, como sugeriré más adelante, cada vez es más necesario el diálogo entre los *especialistas* en las distintas corrientes.

Tabla de los rasgos básicos de las denominadas corrientes actuales de la Educación Física

CORRIENTE	CONTENIDOS	VISIÓN DEL YO-CUERPO	CAPITALES CORPORALES	CIENCIAS Y DISCURSOS	EPITETOS	DELIMITACIÓN ÁMBITOS	ESTATUS
FÍSICO-DEPORTIVA	Habilidades motrices Actividad física y salud Condición física y salud Juegos y actividades deportivas Actividades en el M. Natural	Dualismo Cuerpo físico Cuerpo máquina Cuerpo objeto	Capacidades físicas Habilidades Eficiencia motriz Salud: robustez, condición física	Biológicas Rendimiento El mito T. Arnold Valor educativo del deporte Condición física-salud	Cuerpo acrobático	Alta y precisa Deportes Entrenamiento Juegos	Hegemónico global
CONDICIÓN FÍSICA	Dentro de la Físico-Deportiva						
PSICOMOTRICIDAD (Psicocinética) (EF de Base) Diferentes corrientes	El cuerpo: imagen y percepción	Unitaria (grados, SSc) Cuerpo instrumento de aprendizajes Del cuerpo a la inteligencia	(SSc) Conocimiento, dominio... del propio cuerpo Del acto al pensamiento Desarrollo de estructuras mentales Acceso al inconsciente Solapamiento con la expresión	(SSc) Psicología genética y freudiana Fenomenología Método de trabajo	(SSc) Cuerpo pensante Cuerpo sabio Cuerpo fantasmagórico Educación vivenciada	Difusa: (SSc) Educación Reeducación Terapia	Aceptable en Infantil y Primer Ciclo Primaria Incide en la valoración escolar de la EF

EXPRESIÓN Diferentes corrientes	Actividades física artístico expresivas Expresión corporal	Unitaria (grados, SSc)	(SSc): Dominio técnico Naturalidad Liberación, catarsis... Acceso al yo Lenguaje corporal Capacidades rítmico expresivas Solapamiento con la psicomotricidad	(SSc) Psicología Sociología Autoayuda Reverso del deporte-competición Escucha, búsqueda del yo-cuerpo	Cuerpo expresivo (Mariconadas)	Difusa	Menosprecio Mayor aceptación de los planteamientos técnicos
NO NOMBRADA: ESBELTEZ Y ODIO A LA GRASA	Tácito	Dualismo tácito Cuerpo objeto Cuerpo feliche Cuerpo apariencia	Los que expresan la proximidad con los cánones estéticos imperantes	Biológicas Psicología (autoayuda) Cuerpo-aparienta-moralidad-éxito		Muy imprecisa Todos	

SSc: Según la subcorriente

Por otra parte, el modo en que la Educación Física ha ido incorporando las nuevas corrientes (mediante procesos de mera yuxtaposición en la que los distintos agregados presentan contradicciones mutuas) genera serias dudas sobre la naturaleza de la propia disciplina.

Esta levedad de los capitales (corporales) que constituyen el núcleo y la razón de ser de nuestra materia sugiere (o es consecuencia de) la ausencia de criterios compartidos para determinar cuáles son los recursos más valiosos que hemos de intentar proporcionar mediante la Educación Física¹⁴.

Para resolver este problema, el punto de partida es, como ya se ha dicho, (re)considerar el objetivo central, el desarrollo y formación del sujeto, desde una nueva *imaginación* que tenga en cuenta la indivisible unidad yo–cuerpo y sus necesidades en el contexto social (general y específico) en que vive.

En esta tesitura, y teniendo en cuenta la creciente separación que se está generando en nuestra área de conocimiento entre los *especialistas de las distintas corrientes*, me parece ineludible una mínima puesta en común para intentar construir esa nueva imaginación.

Bibliografía citada

- ASTRAÍN GOÑÍ, Carlos (2002). **LOGSE: Análisis de las divergencias entre teoría y práctica en el área de EF en la Educación Secundaria Obligatoria...**, Tesis Doctoral, Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- BARBERO GONZÁLEZ, José Ignacio: (1981). **Aproximación a la teoría de la Educación Corporal**, Tesina, Facultad de Pedagogía, Universidad Complutense de Madrid.
- BARBERO GONZÁLEZ, José Ignacio (2005). *La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física*. **Revista Iberoamericana de Educación**, 39, 25-51.
- BOURDIEU, Pierre (1978). *Sport and social class*. **Social science**

¹⁴ A este respecto, baste indicar la incertidumbre o pasotismo que se detecta cuando, como ha ocurrido estos últimos años, nos topamos con cambios en los curriculares estatales o autonómicos. ¿Qué ocurrencias no tendrán el grupo de asesores de turno? A modo de ilustración, recuérdese el currículo de EF de la LOCE (cuya lógica todavía no he llegado a entender), luego el de la LOE y los añadidos de las distintas autonomías.

information sur les sciences sociales, Sage Pub., vol. 17, nº 6, 819-840.

- BOURDIEU, Pierre (1986). *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*. En WRIGHT MILLS, C. et al.: **Materiales de sociología crítica**, La Piqueta, Madrid, 1986, 183-194.
- BOURDIEU, Pierre (1988a). **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**, Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, Pierre (1988b). **Cosas dichas**, Gedisa, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre (1997). **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**, Anagrama, Barcelona.
- DENIS, Daniel. (1980). **El cuerpo enseñado**, Paidós, Barcelona.
- DEWAR, Allison (1994). *El cuerpo marcado por el género en la EF: una perspectiva feminista crítica*. En BARBERO, J. I. (Coord): **Investigación alternativa en EF**, Unisport, Málaga, 1994, 111-125.
- DURING, Bertrand. (1992; e.o., 1981). **La crisis de las pedagogías corporales**, Unisport, Málaga.
- FERRATER MORA, J. (1979). **El ser y la muerte**, Planeta, Barcelona.
- HERNANDEZ ALVAREZ, J. L.: (1996). *La construcción histórica y social de la EF: el currículo de la Logse, ¿una nueva definición de la EF escolar?*. **Revista de Educación**, 311, 51-76.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino (2003). *Capital y clase social: una crítica analítica*. En NOYA, J. (ed) **Cultura, desigualdad y reflexividad. La sociología de Pierre Bourdieu**. Los libros de la Catarata, Madrid, 2003, 87-116
- PASTOR PRADILLO, José Luís (2002). *La presencia del cuerpo en la escuela. Su contextualización histórica en España a través de la EF*. En PASTOR PRADILLO ET AL (ED.). **La presencia del cuerpo en la escuela**, Universidad de Alcalá, 2002, 27-44.
- PERA, Cristóbal (2006). **Pensar desde el cuerpo. Ensayo sobre la corporeidad humana**, Triacastela, Madrid.
- SPARKES, Andrew C. (2004). *La narración del cuerpo en la Educación Física y el Deporte*. En SICILIA CAMACHO, A./FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (Coords) **La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la EF**, Wanceulen, Sevilla, 2004, 49-59.
- VACA ESCRIBANO, Marcelino J. (1987). **El cuerpo entra en la**

escuela. Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en el ciclo medio de la EGB, ICE, Universidad de Salamanca.

- VÁZQUEZ, Benilde (1989). **La EF en la educación básica**, Gymnos, Madrid.