



Educação Física e Cultura na América Latina

Larissa Michelle Lara

Vânia de Fátima Matias de Souza

Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Organizadores





Educação Física e Cultura na América Latina

Larissa Michelle Lara

Vânia de Fátima Matias de Souza

Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Organizadores



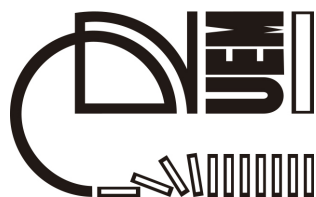
Organizadores

Larissa Michelle Lara

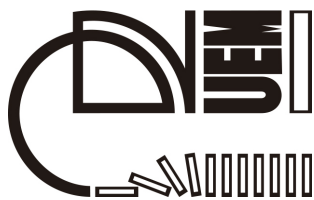
Vânia de Fátima Matias de Souza

Antonio Carlos Monteiro de Miranda

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA NA AMÉRICA LATINA



Eduem
Maringá
2019



EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

REITOR

Prof. Dr. Julio César Damasceno

VICE-REITOR

Prof. Dr. Ricardo Dias Silva

DIRETOR DA EDUEM

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado

EDITOR-CHEFE DA EDUEM

Prof. Dr. José Paulo de Souza

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado

EDITORES CIENTÍFICOS

Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa, Profa. Dra. Kátia Regina Freitas Schwan Estrada, Profa. Dra. Larissa Michelle Lara, Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes

EQUIPE TÉCNICA

FLUXO EDITORIAL

Edneire Franciscon Jacob, Glauber Aparecido Yatsuda, Marinalva Aparecida Spolon Almeida, Vania Cristina Scomparin

PROJETO GRÁFICO E DESIGN

Marcos Kazuyoshi Sassaka, Marcos Roberto Andreussi

MARKETING

Gerson Ribeiro de Andrade

COMERCIALIZAÇÃO

Luciano Wilian da Silva, Paulo Bento da Silva, Solange Marly Oshima

Copyright © 2019 para os autores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

Todos os direitos reservados desta edição 2019 para Eduem.

Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e quaisquer outros conteúdos utilizados, são de responsabilidade dos autores.

Revisão textual e gramatical (Espanhol): Raquel Frade Castro de Sousa Barraqui

Revisão textual e gramatical (Português): Cristina Armelin

Normalização textual e de referências: Vanêssa Vianna Doveinis

Projeto gráfico/diagramação: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Capa - imagem: fotos - acervo dos organizadores

Capa - arte final: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Fonte: Alegreya

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem - UEM, Maringá – PR., Brasil)

E24 Educação física e cultura na América Latina / Larissa Michelle Lara, Vânia de Fátima Matias de Souza, Antonio Carlos Monteiro de Miranda(organizadores). -- Maringá : Eduem, 2019.

ISBN 978-85-7628-762-9

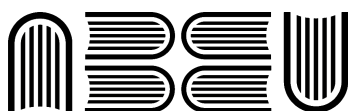
Modo de acesso: <http://www.eduem.uem.br>

1. Educação física – América Latina. I. Lara, Larissa Michelle, org. II. Souza, Vânia de Fátima Matias de, org. III. Miranda, Antonio Carlos Monteiro de, org. IV. Título.

CDD 21.ed. 796

Marinalva Aparecida Spolon Almeida (CRB 9-1094)

Editora filiada à



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**



**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**
Agência de Apoio à Ciência, Tecnologia
e Inovação do Paraná

GOVERNO
DO ESTADO DO PARANÁ





PÓS-GRADUAÇÃO

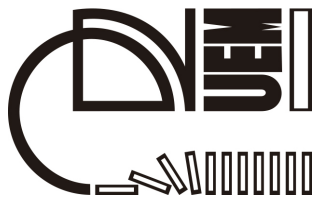
Stricto-Sensu

MEM

EDUCAÇÃO FÍSICA

MEL





Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário - CEP 87020-900 -

Maringá-Paraná - Fone: (44) 3011-4103

<http://www.eduem.uem.br> - eduem.uem@gmail.com

Sumário

[Capa](#)

[Folha de rosto](#)

[Expediente](#)

[Créditos](#)

[Ficha catalográfica](#)

[Endereço](#)

[Sumário](#)

[PREFÁCIO](#)

[APRESENTAÇÃO](#)

[Capítulo 1](#)

[A cultura como possibilidade de reconhecimento e diálogo: tessituras para se pensar o corpo, a educação física e o 'outro' latino-americano](#)

[Larissa Michelle Lara, Vânia de Fátima Matias de Souza e Eliane Regina Crestani Tortola](#)

[Capítulo 2](#)

[Cultura como desafio na educação física escolar](#)

[Ellen Grace Pinheiro, Suzana Vieira e Carlos Herold Junior](#)

[Capítulo 3](#)

[Dimensões da cultura na educação física brasileira](#)

[Vitor Hugo Marani, Reginaldo Calado de Lima e Antonio Carlos Monteiro de Miranda](#)

[Capítulo 4](#)

[Educación Física y cultura en la institución escolar en Uruguay.](#)

[Paola Dogliotti Moro y Cecilia Seré Quintero](#)

[Capítulo 5](#)

[La cultura en la educación física mexicana](#)

[Hilda Berenice Aguayo Rousell y Felipe Neri Rivero Sánchez](#)

[Capítulo 6](#)

[Educación física, deporte, cultura y política pública en Venezuela](#)

[Eloy Altuve Mejía](#)

[Capítulo 7](#)

[Educación física y cultura física en Bolivia](#)

Abdón Francisco Callejas Quisbert y Javier Fernando Fuentes
Carrasco

Capítulo 8

La cultura en la educación física argentina

María Eugenia Villa y Á. Liliana Rocha Bidegain

SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

Una constelación contingente: lo cultural y la educación del cuerpo

Como pocas, la temática del carácter cultural de la educación física es, dentro del campo científico disciplinar, una de las más indagadas en los últimos años y a la vez de las más significativas, con aristas todavía inexploradas. Este es posiblemente el principal acierto del libro organizado por Larissa Michelle Lara, Vânia de Fátima Matias de Souza y Antonio Carlos Monteiro de Miranda, titulado *Educação física e cultura na América Latina*: la potencialidad de constituir esta obra simultáneamente como producto académico y como fuente.

Ello puede deberse a que es una compilación que, si bien reúne escritos de diversas perspectivas y de diferentes países latinoamericanos, es una iniciativa del grupo de investigación *Corpo, Cultura e Ludicidade* (GPCCL/UEM/CNPq), que refleja por lo menos dos características que todo lector debiera reconocer antes de adentrarse en su lectura: por un lado, que, como es de suponerse, es un libro académico, y por ende las reflexiones que contiene abordan una visión de la educación física desde una perspectiva singular; y que, por el otro, la obra en su conjunto deambula entre la presentación de un estado de la cuestión general en un territorio en particular y la profundización de algunos de los principales debates ya instalados en el campo. A estas dos características puede agregarse un punto nodal de la propuesta editorial: la pretensión de observar las tensiones entre cultura y educación del cuerpo signadas por las recurrencias específicas de lo que esta relación significa en Latinoamérica. Relación 'latina' cuerpo-cultura que es pensada tanto como contexto en donde se inscriben los análisis, como objeto en sí mismo productor de cultura.

Resulta evidente que la invitación que se tornó eje vertebrador del libro es la reflexión acerca de la relación cuerpo-cultura, y dentro de ese vínculo pensar la educación física latinoamericana. De hecho, este hilo conductor se hace evidente cuando, en todos los capítulos, aparecen las palabras ‘cultura’ y ‘educación física’ en el título. Sin embargo, si bien esta recurrencia, es interesante destacar que dentro de este universo común las constelaciones que allí se configuran son variadas: por caso, algunos autores desarrollan la problemática desde la perspectiva del vínculo ‘educación física y cultura’, y con ello despliegan preguntas de corte teórico acerca de los sentidos políticos de la enseñanza de prácticas corporales en las sociedades modernas, en tanto que otros la abordan como ‘educación física en la cultura’, lo cual pone el énfasis en la interpelación histórica, observando los modos como se inscribió la disciplina en cada país, especialmente recuperando los discursos que permitieron su inclusión en la escuela.

Lo cultural

Las clásicas perspectivas de Clifford Geertz, Max Weber, Stuart Hall, Terry Eagleton, Marcel Mauss, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, sumadas a las ‘latinas’ como la de Néstor García Canclini o Jocimar Daolio, entre otros autores que teorizaron sobre la cultura – no sin tensiones entre sí – cuyos posicionamientos aparecen citados en el libro, permiten ver algo que los capítulos que lo componen no dejan de insistir: solo por obra del lenguaje podemos signar la cultura en singular.

Más aún, estos mismos aportes teóricos muestran también que su pluralidad no salva la división de las prácticas culturales de los efectos de distinción que ponen en juego. Lo cual es claramente exhibido en el entramado que tejen los capítulos del libro compilado por Larissa, Vânia y Antonio Carlos, porque si la cultura no puede ser pensada si no es en plural y como terreno de disputas, los análisis aquí desplegados muestran que lo cultural no es el conjunto de lo que un colectivo hace, sino que es el efecto de prácticas que se denominan ‘específicamente’ como culturales. Con ello, las prácticas culturales se inscriben en lógicas de distinción social, lo cual es la razón tanto de porque podemos llamar a algo de ‘cultural’, como de

que las sociedades identifiquen prácticas que le pertenecen a una ‘alta’ o ‘baja’ cultura.

No voy a detenerme en la etimología del concepto cultura porque eso ya es abordado exhaustivamente en el libro. Sí querría remarcar su íntima relación con la educación – o con la ‘formación humana’, como plantean Ellen Grace Pinheiro, Suzana Vieira y Carlos Herold Junior –, incluso interpretados como sinónimos intercambiables: ser educado significa ser culturizado, estar inscripto en la cultura. Justamente estos autores dan en el clavo en su capítulo exponiendo la contradicción que debe enfrentarse cuando se enseña: si la educación es transmitir una cultura para formar los sujetos, y si una educación crítica debiera conducirnos a procurar emancipar los estudiantes, entonces es preciso enfrentar que la transmisión de la cultura supone simultáneamente reproducir las cadenas de sujeción y forjar las herramientas para emanciparnos de esa misma cultura en la que la educación pretende inscribirnos. Como planteó Theodor Adorno (1998), solo podemos concebir una educación para la emancipación a condición de reconocer que en ese mismo gesto civilizador está inscripta la barbarie de la que pretendemos salirnos.

Partiendo de reconocer que el paradigma moderno de la transmisión de la cultura son los procesos de escolarización, no es menor en este registro destacar que la educación escolarizada en nuestros contextos latinos es obligatoria, lo cual pone en tensión su sentido libertador: una suerte de emancipación regulada, asimétrica y obligada, que a fin de cuentas no es tan emancipadora [\[1\]](#).

Pero más allá de esta preocupación por analizar la cultura como nexo de la educación del cuerpo – cuestión que es abordada en profundidad a continuación –, hay una recurrencia insoslayable: la reivindicación de que pensar lo cultural implica contraponer lo social como natural. No obstante, es posible identificar cierta lectura, central en algunos textos, que en la pretensión de renunciar a esta dicotomización naturaleza-cultura característicamente moderna, acaban por reproducirla, queriendo afirmar lo cultural a partir de su distinción con lo natural. Es importante recordar en este sentido que lo que la modernidad construyó como naturaleza es

exterior constitutivo de la cultura, pero a la vez es efecto de la misma: solo la cultura puede determinar qué es objeto de la naturaleza. Solo en ese sentido es posible comprender el oxímoron ‘educación física’ que para los referentes iluministas implicaba la culturización de la naturaleza, la civilización de la barbarie, algo que en parte es una contradicción si se sostiene tal polarización, desde que, por principio inmanente, la naturaleza es ‘ineducable’.

Lo corporal

Pensar la cultura del cuerpo supone en un punto una contradicción cuando se la concibe según los fundamentos dominantes de la modernidad, erigida sobre la base de la mencionada dicotomía naturaleza-cultura en cuyo terreno ambiguo se ubica lo corporal. Empero, justamente en ese punto está la nota distintiva que encierran las páginas de este libro, al sostenerse sobre una afirmación nodal que, aunque no sea explicitada, argumenta los análisis: pensar la cultura implica pensar lo corporal – y viceversa –, habida cuenta que las distinciones culturales no solo se manifiestan en los cuerpos, sino que son incorporadas, hechas cuerpo.

Ahora bien, la obra en su conjunto, al reflexionar específicamente acerca de la historia latinoamericana de la educación física, puede presentarse como una muestra de la creciente culturización del cuerpo que viene desarrollándose sostenidamente desde, por lo menos, mediados del siglo XX. Esto es en parte lo que en escritos anteriores denominé como el ‘giro culturalista del cuerpo’ (GALAK, 2019), que es la pretensión de salirse de una interpretación de lo corporal que sigue un sentido dominante fisicalista, materialista, permanente, natural, para argumentarla desde la cultura. El problema de ello es que en la actualidad nos enfrentamos a una ‘radicalización’ del ‘giro culturalista del cuerpo’, que lleva a reemplazar epistémicamente el lugar de la naturaleza por el de la cultura, sumergiendo afirmaciones como que ‘el cuerpo es una construcción cultural’ en el mismo fango de la universalización y naturalización del que buscaban huir.

Allí radica justamente una posible crítica a la obra, que es a la vez su potencialidad de abrir nuevas lecturas: aunque más no sea por efecto del lenguaje, concebir tal cosa como ‘la educación física y la cultura’ supone la separación como dos instancias disimiles de algo que los autores se esfuerzan por aclarar articulados. Vale la pena cuestionarnos si la decisión de los organizadores de proponerlo de este modo no conlleva ir contra la misma corriente de la cual pretenden salirse: la educación física es parte de nuestra cultura, y su distanciamiento puede traer como consecuencia volverla una pedagogía del cuerpo como natural, o incluso naturalizar su relevancia social.

Si tal como se afirma la cultura es el reconocimiento de un ‘otro’ condicionado, filiado en la misma cultura que nos hace identificarlo y al mismo tiempo parte de un colectivo distintivo pero con características particulares, entonces la tarea pareciera ser no ya justificar la inscripción de la educación física en la cultura, sino interpelar la especificidad cultural que cada práctica de educar los cuerpos supone.

Lo latino

Quisiera en esta dirección destacar un acierto del libro que puede tornarse una crítica: delante de la innegable importancia de profundizar en las reflexiones regionales sobre las prácticas culturales, observando las particulares distintivas frente a los sentidos dominantes ‘importados’, esta obra pone de manifiesto que existen particularidades de ‘lo latino’ que se diferencian de ‘lo europeo’. Reafirmando cierta idea establecida de la centralidad que tuvo Europa en la colonización – en su sentido literal más radical – de la cultura de Latinoamérica, los textos que aquí se compilan muestran cómo la educación física no fue su excepción.

Sin embargo, es ineludible la crítica a que la construcción de ese ‘otro’ que es la educación física latinoamericana supone, como contracara, concebirla como ‘uno’. Salirse de un modo importado de entender la cultura – que entendamos lo occidental europeo como sinónimo de lo cultural, e incluso que gobierne los cánones de la ‘alta cultura’– entraña el riesgo de

adentrarnos en otro universo simbólico que, con lógica semejante, nos represente 'lo latino' como unidad, como bloque. La historia de Latinoamérica exhibe en cada hito sus múltiples diferencias entre sí, gobernadas por las disputas entre opresores y oprimidos, entre opresores y opresores y entre oprimidos y oprimidos. Pero las experiencias de la revolución cubana no pueden medirse con los procesos democratizadores de la cultura que se vivieron en la Argentina de Perón e incipientemente en la Chile de Allende, así como, más cercanos a nuestra época y en periodos similares, las experiencias culturales brasilera con Lula da Silva, argentina con los Kirchner, boliviana con Evo Morales, venezolana con Hugo Chávez o ecuatoriana con Rafael Correa pueden ser a la vez comparables y distinguibles.

Tal como justamente lo muestra el entramado que tejen los capítulos, no existe universalmente algo *stricto sensu* latino, así como no puede identificarse algo estrictamente europeo. Es que si podemos identificar las diversas influencias de las corrientes europeas sobre la educación del cuerpo también podemos, en el mismo ejercicio teórico, comprender no solo que no existe una educación física latinoamericana, sino también que es una universalización reduccionista referir a una educación física argentina, boliviana, mexicana, brasilera, uruguaya o venezolana.

Otra vez, la clave está en pensar esas especificidades culturales que cada práctica de educar los cuerpos supone. Más allá de eso, podríamos seguir la pista trazada por el libro y cuestionarnos por si existe una particularidad distintiva de 'lo latino'. Retomando la reflexión de Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (2008), si incluso con las diferencias nos entendemos como colonializados, y si la colonialidad que caracteriza nuestra tierra se percibe como anterior a la modernidad, entonces, ¿será acaso que lo 'latino' significa la identificación de lo propio como pre-moderno, como una suerte de estadio de minoridad del que nunca pudimos salir? Como lo refieren los organizadores de esta obra en su presentación a propósito de la teorización del argentino Néstor García Canclini, no sin debates pero con cierta tendencia la historia política latinoamericana muestra que sus bases se constituyeron sobre un modernismo sin modernización, sobre la tensión de construir una cultura criolla más cercana a la lejana Europa que a las raíces

de nuestras tierras. Bien lo saben caboclos, mestizos, mulatos, indígenas, zambos, cholos, afro-descendientes y demás signados por la importación desde la centralidad del mundo de la biologización de la raza. Las ‘venas abiertas de Nuestramérica’ son la historia encarnizada de la (con)fusión del cuerpo entre la naturaleza y la cultura.

El cuerpo en la cultura y la cultura en el cuerpo

¿Existe una educación física latinoamericana, o es la expresión latina del producto moderno eurocéntrico que llamamos educación física? ¿Qué retoman de la cultura latinoamericana los deportes, los juegos, las gimnasias y las danzas en las clases de educación física? Una lectura transversal de los escritos permite ver una constante: el problema de teorizar sobre la cultura como concepto. Especialmente se define su carácter complejo, heterogéneo, contingente. Quizás sea justamente porque la cultura es efecto de una multiplicidad de prácticas que nunca pueden ser igual al conjunto que la enuncia. Como posible solución y al mismo tiempo nuevo problema, aparece lo cultural asociado a otro término, como ‘cultura corporal’, ‘cultura corporal de movimiento’, ‘cultura física’ e incluso los ‘*physical cultural studies* (PCS)’, lo cual pretende situarse como un recorte del todo cuya parte no es menor que ese mismo todo: a fin de cuentas, referir al cuerpo en la cultura es tratarlo como concepto sinécdoque que trasciende los límites de la piel y de la individualidad.

Esta obra se enfrenta al desafío de dar palabra disonante sobre los sentidos comunes que envuelven la educación institucionalizada de los cuerpos. Sin pretender desmerecer el enfoque, sino apenas explicitando los lentes con los cuales se observó el problema, presenta una mirada académica de un problema disciplinar: esbozado desde una teorización que sigue las reglas del *homo academicus* que plantea Bourdieu (2008), este libro reúne un conjunto de visiones epistémicas sobre la educación de los cuerpos. En efecto, es un estudio universitario, producido en universidades públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, México, Uruguay y Venezuela. Lo cual representa un acierto que no es menor: hacer trascender un diálogo internacional que en los últimos años viene siendo sostenido entre países

del Mercosur, especialmente Argentina, Brasil y Uruguay, y que retoma experiencias de otras latitudes, a veces más cercanas geográficamente que epistémicamente. Queda como síntoma que para algunos países, como Venezuela, México o Bolivia, pensar lo cultural de la educación física representa una relativa novedad – lo cual se ve especialmente por el hecho de que son capítulos que se dedican a desarrollar una suerte de estado de la cuestión antes que una profundización en las reflexiones –, a diferencia de los análisis producidos sobre Brasil, Argentina o Uruguay, en los cuales esa inscripción parece ya más tradicional, asentada aunque no dominante.

Ahora bien, lo que en todos los casos pareciera constante es la dependencia de la educación física a los sentidos oficiales, a la verticalidad de los estamentos estatales que pueden no regir qué es ‘la’ cultura, pero si autorizan – o rechazan – sus legitimidades: condicionan de manera radical ‘qué es lo cultural de la educación del cuerpo’.

Salirse del orden simbólico de una ‘episteme’ que determina que el signo del vínculo cultura-cuerpo está en la naturaleza o en lo que ‘naturalmente’ entendemos por tal, permite adentrarnos en un territorio contingente en donde sus elementos configuran una constelación que se abre a la multiplicidad de perspectivas. Sin presentarse como un bloque homogéneo, los textos aquí reunidos conforman una constelación indefinida, no por falencias en los análisis, sino porque, justamente, en las múltiples articulaciones que se tejen en su lectura está la clave para pensar una cultura que, antes que acabada y determinada por la distinción de ‘qué es lo cultural’, muestra los intersticios por los que ilumina nuestras prácticas.

La Plata, septiembre de 2018

Eduardo Galak

Referencias

ADORNO, T. **Educación para la emancipación**. Madrid: Morata, 1998.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, S.; RESTREPO, E. **Genealogías de la colombianidad**: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Bogotá: Pensar, 2008.

GALAK, E. Por una epistemología de la imagen-movimiento del cuerpo. Homogeneización, universalización, estética y política de lo corporal. **Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 12, n. 28, p. 33-48, 2019.

[1] El análisis de Seré y Dogliotti avanza en este sentido cuando se cuestiona la relación educación física y cultura a partir de una ley que establece la obligatoriedad de dictar contenidos en las escuelas.

APRESENTAÇÃO [2]

O interesse por investigações relacionadas à América Latina não é gestado casualmente. No que se refere a esta pesquisa, de modo particular, houve a necessidade de conhecer a educação física em países que, como o Brasil, sofrem processos de exclusão e controle eurocêntrico e norte-americano, a partir de mecanismos de regulação da economia, da educação, da saúde, do corpo, do esporte, dentre outros.

Como bem observa Canclini (2000, p. 67), os países da América Latina foram colonizados “[...] pelas nações europeias mais atrasadas [...]”, passando apenas por ‘ondas’ de modernização. Segundo o estudioso, fomos impulsionados, no fim do século XIX e início do XX, pela oligarquia progressista, pelos intelectuais europeizados; entre os anos de 1920 e 1930, pela expansão do capitalismo, contribuição de migrantes, difusão da escola, da imprensa e do rádio; a partir dos anos 1940, fomos seduzidos pela industrialização, pelo crescimento urbano, pelo maior acesso à educação e também pelas novas ‘indústrias culturais’. Contudo, adverte o pesquisador, essa modernização não se concretizou plenamente, sobretudo por seus impactos restritos, por uma democratização para minorias, assim como pela pouca efetividade das novas ideias em processos sociais. É o que Canclini denomina ‘modernismo sem modernização’.

Atualmente, acompanhamos, na América Latina, a luta pela afirmação dos sujeitos em suas diferenças étnicas, de gênero, sexuais, religiosas, de classe, expressas fortemente por meio dos movimentos sociais. Tais movimentos, afirmam Candau e Russo (2010), procuram minimizar injustiças, contribuir com o reconhecimento político e cultural e promover a igualdade de condições para o acesso democrático a inúmeros bens sociais. Eles têm um papel essencial à dinâmica das sociedades latino-americanas, haja vista que sua realidade histórica se deflagra pela negação do ‘outro’, seja ela física, seja simbolicamente construída.

Nesse sentido, entendemos que as tentativas de alfabetização na cultura do ‘outro’ – nesse caso, do outro latino-americano – levam-nos a reconhecer diferenças e semelhanças naquilo que demarca nossos processos identitários, não para estabelecer hierarquias e classificações, mas para potencializar campos de diálogo profícuos. “Trata-se antes de buscar um diálogo e intercâmbio que, em função do compartilhamento de características socioculturais, políticas e econômicas comuns, possam fortalecer a todos” (BRACHT, 2015, p. 16).

No que se refere, especificamente, à educação física na América Latina, observa-se a crescente interlocução entre pesquisadores, impulsionada, nos últimos anos, pela realização de eventos científicos, colaboração em pesquisas, disseminação de produções acadêmicas, pelas demandas atuais de internacionalização da pós-graduação (embora o alvo principal não seja o latino-americano, como sabemos) e pela curiosidade investigativa em saber como uma mesma área de conhecimento e intervenção se desenvolve em realidades distintas da nossa. Temas como formação profissional, currículo, diversidade, esporte, lazer, cultura escolar, corporalidade e identidade da área (BRACHT; CRISÓRIO, 2003; GOMES et al., 2009; MATIELLO JÚNIOR; CAPELA; BREILH, 2010; SILVA; BEDOYA, 2015; 2017; SILVA et al., 2016) têm sido desenvolvidos com foco no diálogo latino-americano e impulsionado avanços na tentativa de reconhecer formas peculiares de produzir conhecimento em educação física e repensar esse campo de intervenção.

O debate em torno de temas que envolvem a América Latina passou a ser desenvolvido, em nossos estudos, por meio da educação física e da cultura como possibilidade de olhar o outro e reconhecê-lo em suas diferenças e semelhanças. Na educação física brasileira, o termo cultura ganhou destaque a partir da década de 1990, quando alguns estudiosos usaram o conceito em conjunto com palavras como ‘corporal’, ‘movimento’ e ‘físico’. Lembramos, por exemplo, as expressões ‘cultura corporal’, ‘cultura corporal de movimento’, ‘cultura física’, ‘cultura do movimento’, ‘cultura

esportiva’ e ‘cultura do corpo’. Desde então, a cultura passou a integrar a produção de conhecimento da educação física no Brasil, contribuindo para repensar a constituição identitária da área, seu campo epistemológico, suas formas de intervenção na escola e seus objetivos, a partir do diálogo com as ciências humanas e sociais.

Embora tenhamos identificado o papel importante ocupado pela cultura na educação física brasileira (LOPES, 2013; LOPES; LARA, 2018), interessava-nos também verificar se um debate semelhante ocorrera em outros países da América Latina. Contudo, longe de guiar-nos por parâmetros etnocêntricos, consideramos fundante o reconhecimento do ‘outro latino-americano’ no campo da educação física e naquilo que representa sua constituição identitária, o que nos levou aos seguintes questionamentos: a) A cultura tem sido parte do debate acerca da educação física em países da América Latina, na educação física escolar ou na produção de conhecimento? Se sim, como esse debate tem ocorrido? Se não, quais são os temas recorrentes?; b) Que teorias têm subsidiado a visualização da educação física na interlocução com as humanidades nos países latino-americanos?; c) O debate acerca da relação entre educação física e cultura trouxe impactos para se pensar uma educação de qualidade? O que a falta desse debate traz como implicações?

Particularmente, o interesse de nosso grupo de Pesquisa – Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/UEM/CNPq) –, no período de 2012 a 2017, voltou-se para estudos que analisavam a relação entre educação física e cultura, assim como a qualidade na educação/educação física (SILVA et al., 2015; TORTOLA et al., 2017; LARA et al., 2018). Nesse percurso, foi essencial a colaboração de pesquisadores argentinos, chilenos, colombianos, venezuelanos, uruguaios, bolivianos, cubanos e mexicanos, os quais nos possibilitaram olhar para a realidade local da educação física a partir de como eles faziam a leitura desse campo.

Inicialmente, tal colaboração ocorreu por meio da participação dos pesquisadores latino-americanos em investigações realizadas pelo

GPCCL/UEM/CNPq^[3], os quais responderam a um questionário on-line, desenvolvido por meio de ferramentas do *Googledoc*. Alguns desses dados foram complementados com entrevista on-line, reuniões de estudo e encontros presenciais, facilitados pela operacionalização de eventos acadêmico-científicos no Brasil e no exterior. O convite aos pesquisadores para integrarem essa etapa da pesquisa considerou a efetiva vinculação deles com a formação em educação física, sua relação com problemáticas afetas à pesquisa, sua inserção em universidades estaduais/federais, o formato do curso superior em educação física em que eles atuam (não técnico ou tecnológico) e o tempo de existência da instituição e/ou curso de educação física ao qual estão vinculados.

Da colaboração advinda de pesquisadores latino-americanos em instituições de ensino superior que participaram de nossas investigações surgiu o interesse pela criação de um espaço em que eles pudessem falar diretamente da educação física em sua realidade, com suas próprias ‘vozes’, o que resultou na presente coletânea. Apesar de o convite para compô-la ter sido realizado a todos os pesquisadores que colaboraram com a pesquisa do GPCCL/UEM/CNPq, no período entre 2012 e 2017, por razões diversas, nem todos puderam atender a esse chamado. Tal fato fez alguns países deixarem de ser representados nesta coletânea, e novos coautores passaram a integrar a obra, a convite dos próprios autores internacionais. Assim, *Educação física e cultura na América Latina* é composta por professores/pesquisadores de universidades públicas da Argentina, da Bolívia, do México, do Uruguai e da Venezuela, assim como por autores brasileiros, atuantes em campos diversos da educação física e integrantes do GPCCL/UEM/CNPq.

Nessa direção, o objetivo da referida coletânea é contribuir com o debate acerca da relação entre cultura e educação física na América Latina, a partir de como os pesquisadores fazem a leitura de sua realidade no contexto dos processos de dominação política, socioeconômica e cultural no qual se encontram em seus países, nas dimensões escolar, universitária, esportiva,

educacional ou na produção de conhecimento. O desafio posto aos autores latino-americanos que integram esta obra direcionou-se ao entendimento do papel ocupado pela cultura na educação física em sua realidade, no sentido de entender o impacto dessa relação (ou a ausência dela) para fomentar diálogos que pudessem desdobrar-se na necessidade de percepção e reconhecimento do 'outro', nesse caso, o 'outro latino-americano'. Assim, a referida publicação é a materialização desse processo inicial de alfabetização na educação física de outros países, por meio da interlocução com pesquisadores argentinos, bolivianos, mexicanos, uruguaios e venezuelanos, os quais, em conjunto com os pesquisadores brasileiros, somam esforços na tentativa de analisar as relações entre educação física e cultura em contextos bastante específicos.

Nos capítulos iniciais da obra, escritos por pesquisadores brasileiros, a cultura é visualizada como possibilidade de reconhecimento e diálogo para se pensar o corpo, a educação física e o 'outro' latino-americano, ocasião em que são explorados os nexos entre cultura, corpo e educação física. O contexto brasileiro também é contemplado em aspectos da diversidade na formação humana, na escola, no trato da cultura e na educação física, bem como por meio do papel assumido pela cultura na produção de conhecimento da área. Na sequência, são apresentados os capítulos de professores/pesquisadores vinculados a Instituições de Ensino Superior públicas na Argentina, na Bolívia, no México, no Uruguai e na Venezuela, os quais fomentam reflexões acerca da educação física e de temas como cultura física, cultura corporal, produção de conhecimento, dimensões históricas, esporte e problemas pedagógicos, socioculturais e políticos.

O primeiro capítulo, intitulado **A cultura como possibilidade de reconhecimento e diálogo: tessituras para se pensar o corpo, a educação física e o 'outro' latino-americano**, de autoria de Lara, Tortola e Souza, apresenta a questão da cultura como essencial ao reconhecimento, ao diálogo e à educação do corpo no contexto da educação física e de um 'outro' latino-americano. As autoras abordam a cultura como um campo

polêmico, complexo e não consensual, com destaque para a necessidade de se pensar em pontos mínimos que possam nortear o que se entende por cultura e, conseqüentemente, seu trato na dimensão do reconhecimento e do diálogo por meio do corpo. Tal aspecto nutre a ideia de que os elos entre corpo, cultura e educação física são essenciais ao processo de reconhecimento de um ‘outro’ latino-americano, com vistas ao estabelecimento de um profícuo diálogo. Pela cultura do corpo, as autoras reafirmam a necessidade do reconhecimento do diferente e intensificam esforços no sentido de uma educação física que amplie as possibilidades do campo da formação e de um projeto educacional que exerça suas formas solidárias.

Cultura como desafio na educação física escolar, de Pinheiro, Vieira e Herold Junior, evidencia a escola como espaço de formação humana e aborda o papel da cultura para uma educação/educação física que reconheça a diversidade cultural. Por esses caminhos, os autores discorrem acerca da formação humana, escola e cultura na educação física, no intuito de apreenderem questões afetas à diversidade. Ademais, eles compreendem a escola como produtora de cultura e abordam a educação física em sua dimensão cultural, de modo a enriquecer a experiência humana em meio à complexidade da vida social. Também, discutem a cultura em sua relação com a educação – entendida como campo amplo, complexo e plurifacetado – sobretudo pelos sujeitos que ela envolve e pelas fronteiras que se constroem ou se desfazem no processo de transformação desse conjunto societário. Nessa direção, os apontamentos realizados pelos autores culminam em uma reflexão que demarca a relevância da diversidade nas relações entre formação humana, escola e cultura na educação física.

O capítulo **Dimensões da cultura na educação física brasileira**, de Marani, Lima e Miranda, apresenta o conceito de cultura em sua construção histórica, a partir do diálogo com vários autores, para, então, abordar as demarcações da apropriação cultural no contexto da educação física brasileira. Ao focalizar a tematização da cultura na educação física no país,

o texto mostra como a área tem se apropriado desse conceito e quais são as repercussões dessa apropriação. Os autores sinalizam a manutenção de um tensionamento epistemológico no debate cultural da educação física, especialmente, pelo fato de ele ser marcado por questões complexas e multifacetadas, visando apontar limites e potencialidades dessa apropriação. Advertem, ainda, para o fato de que, sob o ponto de vista epistêmico, a tematização da cultura possibilitou a introdução de novos caminhos para se pensar a área, tanto no campo da ação prática quanto teórica, a partir de aportes teóricos advindos das ciências humanas e sociais.

Educación física y cultura en la institución escolar en Uruguay, escrito por Dogliotti e Seré Quintero, explora o uso das expressões ‘cultura física’ e ‘cultura corporal’ na tradição do campo da educação física no Uruguai, focalizando a forma como elas são apresentadas no Programa de Educação Inicial e Primária, que organiza, atualmente, o ensino dessa disciplina nas escolas desse país. Os autores destacam o fato de que, nesse Programa, a educação física apresenta-se como área de conhecimento corporal, que tematiza tanto a cultura física (com conhecimentos oriundos de disciplinas de fisiologia e anatomia) quanto a cultura corporal-movimento (constituída por um conjunto de práticas corporais presentes em uma dada sociedade). Assim, o texto instiga a análise crítica dos caminhos que levam a educação física uruguaia a ser visualizada pelo campo da cultura, estruturada e disseminada a partir de seus vínculos com as expressões ‘cultura física’ e ‘cultura corporal’.

La cultura en la educación física mexicana, de Aguayo e Sánchez, discorre acerca da cultura na educação física no México, com reflexões voltadas para a produção de conhecimento e para problemáticas que se relacionam a essa produção. Os autores apresentam investigações de cunho histórico, para abordar o surgimento da educação física como disciplina curricular em seu país e contextualizam as investigações de natureza social e pedagógica com base empírica. Em acréscimo, os pesquisadores situam as formas pelas quais as práticas da referida disciplina são desenvolvidas no

ambiente escolar mexicano e como o seu entorno cultural promoveu mudanças nessas práticas e nesses conteúdos. Por fim, entendem que, no México, a análise da presença da educação física tem implicado revisão da produção de conhecimento da área.

No capítulo intitulado **Educación física, deporte, cultura y política pública en Venezuela**, Altuve Mejía examina a dependência teórico-conceitual e prática da educação física em relação ao esporte, bem como anuncia elementos que resultam da ausência de uma abordagem do esporte a partir da perspectiva cultural. O pesquisador sustenta o argumento de que a educação física está diluída no esporte e integra a fundamentação teórico-conceitual da política pública esportiva, a qual é destituída da problemática cultural. Ao mesmo tempo em que percebe a predominância de estudos voltados a uma concepção positivista de educação física, o autor entende que o surgimento de visões críticas considera possível corrigir as distorções ligadas ao fenômeno esportivo. Para tanto, Altuve Mejía aponta caminhos, na educação física venezuelana, para se concretizar uma visão crítico-analítica-totalizadora, intencionalizada, na atualidade, por ações que potencializem o crescimento pessoal e social, de modo a contribuir para a realização do ser humano, de seu desenvolvimento, sua dimensão social, sua expressividade e sensibilidade.

Em **Educación física y cultura física en Bolivia**, Callejas e Fuentes contribuem com a discussão desses temas, abordando problemas pedagógicos, socioculturais e políticos. Por meio de incursões históricas pelas culturas andinas e, posteriormente, pela cultura física e educação física a partir de reformas educativas, eles apresentam reflexões acerca de desafios gerados pelas instituições esportivas, tanto no tocante à formação quanto no que se refere à recreação e à competição. Avaliam que esses desafios se instalam na necessidade de perceber as instituições esportivas com objetivos formativos, recreativos e competitivos, algo que vem a somar à constituição da cidadania e à identidade do sujeito em seu entorno social e comunitário, sobretudo, daquele em situação de vulnerabilidade e exclusão

social. Por esse caminho, os autores contribuem para o entendimento de como a cultura física e a educação física assumem sua especificidade em termos educacionais, políticos, científicos e culturais no contexto boliviano.

O capítulo **La cultura en la educación física argentina**, de Villa e Rocha Bidegain, evidencia fatos da historicidade da educação física na Argentina, que culminaram na adoção das perspectivas ‘orgânica/biológica’ e ‘biopsicossocial’, assentadas no individual e desprovidas de leituras no campo cultural. As autoras questionam a estruturação de uma educação física com foco na ‘natureza humana’, que nega a dimensão cultural do corpo e de suas práticas, demarcando o momento histórico em que o debate natureza/cultura começa a ser pensado na educação do corpo. Apesar de reconhecerem que o tema da cultura foi incluído no debate epistemológico da educação física argentina, as pesquisadoras entendem que os desdobramentos ainda são insuficientes para deslocar o modelo de educação física tradicional, o que demanda investimentos em novas teorias que proporcionem mudanças na área e nas concepções que envolvem o corpo e suas práticas.

A proposição desta obra deu-se com o intuito de construir um panorama, ainda inicial, acerca das relações entre educação e cultura na América Latina. Dizemos ‘inicial’ porque ela se deflagra como primeiros passos na cultura do outro, em um processo de alfabetização que tende a ser aprimorado com o diálogo e com a cooperação acadêmica entre diferentes pesquisadores, a fim de potencializar aprendizados e experiências formativas.

Assim, entendemos que esta coletânea pode instigar a curiosidade epistemológica acerca de como a educação física latino-americana constrói-se na relação com a cultura e como demarca seus traços identitários em face de contextos político-econômico e histórico-social da sociedade hodierna. Tais dados poderão, ainda, minimizar ações que tendem a desconsiderar as diferenças culturais na educação física, em prol de uma uniformização dos processos e das técnicas sob a égide da dominação, do controle e da

regulação social. Por fim, essas reflexões poderão subsidiar ações de intervenção nas realidades investigadas, incitando outras pesquisas no âmbito do mapeamento e da valorização da realidade da educação física latino-americana.

Larissa Michelle Lara

Vânia de Fátima Matias de Souza

Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Referências

BRACHT, V. Prefácio. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 15-18.

BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP; Rio de Janeiro: Autores Associados, PROSUL, 2003.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

GOMES, C.; OSORIO, E.; PINTO, L.; ELIZALDE, R. (Eds.). **Lazer na América Latina/tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LARA, L. M. (Coord.). **Centralidade da cultura e qualidade na educação: perspectivas da educação física escolar na América Latina** (Proc. 488/2013). Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/CNPq) na Universidade Estadual de Maringá, no período de 13/08/2015 a 12/08/2017, com o apoio da Fundação Araucária-PR (Bolsa Produtividade em Pesquisa). Maringá, 2017.

_____. (Coord.). **Panorama da educação física escolar latino-americana: dimensões da cultura e qualidade na educação** (Proc. 4500/2015). Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/CNPq) na Universidade Estadual de Maringá, com o apoio da Fundação Araucária-PR (Bolsa Produtividade em Pesquisa).

LARA, L. M.; STAREPRAVO, F. A.; MIRANDA, A. C. M.; SOUZA, V. F. M. Qualidade na educação/educação física escolar latino-americana: encontro de vozes nada dissonantes. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 1-11, 2018.

LOPES, B. R. **A cultura na produção de conhecimento da educação física brasileira: centralidade ou periferia?** 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2013.

LOPES, B. R.; LARA, L. M. Cultura como central ou periférica na produção de conhecimento em educação física no Brasil sob a ótica de pesquisadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 2, p. 146-155, 2018.

MATIELLO JÚNIOR, E.; CAPELA, P.; BREILH, J. (Orgs.). **Ensaio alternativo latino-americanos de educação física, esportes e saúde**. Florianópolis: Copiart, 2010.

SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Educación física en América Latina: currículos y horizontes formativos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SILVA, S. S.; TORTOLA, E. R. C.; MONTENEGRO, J.; LARA, L. Dimensões da educação física escolar colombiana e incursões pela tematização da cultura e qualidade na educação. **Cuerpo, Cultura y Movimiento**, Bogotá, v. 5, n. 1, p. 35-56, 2015.

SILVA, P. C. C.; GEREZ, A. G.; NASCIMENTO, A. C. S.; SILVA, B. O.; LOUREIRO, F. L.; ALMEIDA, F. Q.; MACHADO, G. C.; GOMES, I. M.; COSTA, J. M.; MORO, L.; COSTA, M. A. D. G.; RECHIA, S. (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a educação física e as ciências do esporte**. Vol. 1 e 2. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016

TORTOLA, E. R. C.; PINHEIRO, E. G.; HEROLD JUNIOR, C.; SOUZA, V. F. M.; LARA, L. M. Cultura e qualidade na educação física a partir de interlocutores uruguaios. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. Esp., p. 37-56, 2017.

[2] A presente obra foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001 e do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. O desenvolvimento da pesquisa que impulsionou a materialização dessa coletânea contou com o apoio da Fundação Araucária (Governo do Estado-PR).

[3] Referimo-nos às pesquisas ‘Centralidade da cultura e qualidade na educação: perspectivas da educação física escolar na América Latina’ (Proc. 488/2013) e ‘Panorama da educação física escolar latino-americana: dimensões da cultura e qualidade na educação’ (Proc. 4500/2015), coordenadas por Lara (2015, 2017) e desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/CNPq) na Universidade Estadual de Maringá, com o apoio da Fundação Araucária-PR (Bolsa Produtividade em Pesquisa).

Capítulo 1

A cultura como possibilidade de reconhecimento e diálogo: tessituras para se pensar o corpo, a educação física e o ‘outro’ latino-americano

Larissa Michelle Lara, Vânia de Fátima Matias de Souza e Eliane Regina Crestani Tortola

Introdução

A questão não é se teorias contemporâneas de cultura são suficientes para as lutas conjunturais de hoje, ou se existem (e existiram) efeitos de práticas culturais que não podem ser explicadas em termos de teorias de significação, representação e subjetividade. Não são suficientes e existem. A questão é como enfrentamos criticamente os desafios (GROSSBERG, 2015, p. 44).

O debate acerca da cultura tem se configurado de diferentes maneiras em sociedades marcadas pela rápida informação, pelo acesso à tecnologia, pela desigualdade de condições, pela produção massiva e pelo desejo de consumo posto aos sujeitos, criando-se a falsa sensação de que todos, sem exceção, podem ter acesso aos diferentes bens culturais. As tessituras acerca da cultura são variadas e inspiram reflexões no próprio cotidiano e na produção de conhecimento, as quais requerem um investimento crítico-analítico a partir de sua realidade complexa e multiforme.

Constrói-se, assim, a possibilidade de leitura da cultura como reconhecimento do ‘outro’ e meio pelo qual processos intersubjetivos são fomentados, a partir do diálogo e da superação de formas de invisibilidade do sujeito, ou seja, de comportamentos sociais que tendem a negar sua

existência^[4]. Logo, o reconhecimento do ‘outro’ é o reconhecimento de sua condição corpórea – ética e esteticamente configurada. É pelo corpo – compreendido em suas diferenças, em sua construção natural/cultural, em seus gestos positivos – que se manifesta a abertura ao outro e, nesse texto, particularmente, ao que chamamos de ‘outro’ latino-americano.

A cultura revela singularidades de um campo constitutivo denso e repleto de armadilhas, sobretudo, porque, ao mesmo tempo em que se deflagra como meio de desconstruir formas homogeneizantes e modeladoras do ser humano (reconhecendo diferenças e valorizando a diversidade), também emerge em processos de intensificação de uma formação danificada. Nas palavras de Werlang (2005, p. 28), “A cultura representa, de um lado, uma força política que promove a autonomia dos sujeitos e, por conseguinte, o processo emancipador; de outro, não se pode negar que ela também apresenta uma dimensão de adaptação e socialização dos valores dominantes na sociedade”.

Esse duplo caráter da cultura precisa ser considerado em sua tensão dialética, sob o risco de “[...] fortalecer a ideologia e os processos regressivos de formação [...]” ao se isolar apenas uma dimensão (WERLANG, 2005, p. 29). Eis um desafio no enfrentamento dessas questões, uma vez que elas perpassam nosso cotidiano de diferentes formas, assim como se engendram em nossos modos específicos de produzir conhecimento.

Não é raro ouvirmos advertências acerca da complexidade do campo conceitual da cultura (GEERTZ, 1989; KUPER, 2002; EAGLETON, 2011; ALVES, 2010; BAUMAN, 2012) e dos problemas em incursionar por explicações que possam minimizar lacunas terminológicas, devido ao caráter contraditório e polissêmico dessas ações. Por esse motivo, há as tentativas empreendidas por estudiosos em relação à elaboração de um conceito localizado de cultura, que possa contribuir, de modo menos prolixo, para entender o que ela representa. Em que pese essa dificuldade conceitual, o fato é que a discussão acerca da cultura é necessária e urgente

como possibilidade de pensarmos os sujeitos na dinamicidade da vida e para além de seus processos de naturalização – como forma de enfrentamento político e intervenção na realidade social.

Seja a opção por conceitos amplos ou restritos, seja por sua tematização histórica, sociológica, antropológica ou outra, a discussão em torno da cultura tem sido recorrente na sociedade, manifestada, notadamente, na defesa dos direitos humanos, na garantia de sobrevivência de grupos minoritários e desfavorecidos socialmente e nas problemáticas relacionadas aos campos ético/moral, estético e educacional. Esse debate, entretanto, não se deflagra isoladamente, mas está atrelado a outras questões a serem também aferidas, como a necessidade do reconhecimento do ‘outro’ e do diálogo como elementos de uma sociedade menos injusta e mais humanitária, cujos sujeitos sejam valorizados em experiências corporais democráticas, que expressam uma racionalidade própria. Como lembra Habermas (2000, p. 427), o outro da razão “[...] é a natureza, o corpo humano, a fantasia, o desejo, os sentimentos [...]. Dito de outro modo, o outro da razão constitui-se como [...] as experiências estéticas centradas no corpo [...]” e tudo o quanto a razão não pôde se apropriar.

O interesse pelo tema ‘cultura’ transcende a questão terminológica e assume importância em distintas áreas do conhecimento^[5], sendo difícil elencar aquela que nem ao menos a tangencie (ALVES, 2010). Logo, seus enfoques teóricos não são unânimes, visto que a cultura é visualizada tanto como categoria central, pela maneira como se deflagra no cotidiano e no campo epistemológico, quanto como ‘campo de passagem’, que auxilia no entendimento de outros temas, como trabalho, lazer, educação, política, formação e produção de conhecimento. Isso implica reconhecer que ela vem sendo desenvolvida ora como tema principal de reflexões acadêmicas, ora como tema que alicerça outros contextos de interesse investigativo. Para tanto, a discussão acerca da constituição do campo da cultura, das problemáticas que a cercam e do seu entendimento como possibilidade de

diálogo e reconhecimento do outro são eleitas como questões norteadoras desse debate.

À medida que entendemos que as pessoas são diferentes e que, por isso mesmo, não são melhores ou piores, mas apenas expressam distintas formas de ser e agir no mundo, passamos a reconhecê-las em sua condição de ‘outro’ e a visualizar sua representatividade na vida social. É a busca por aproximações com o ‘diferente de mim’ – convivendo, conhecendo e estabelecendo um processo comunicativo que valorize a intersubjetividade – que propiciará condições para que outros modos constitutivos sejam aceitos.

Por meio do reconhecimento como forma de positividade do corpo em seus processos intersubjetivos de comunicação, trazemos para a cena a cultura, desconstruindo formas unilaterais e naturalizadas de percepção do humano. Por isso, consideramos que esse tema contribui para refinar nossa percepção acerca do corpo e de uma educação física compromissada com processos qualificados de intervenção na realidade social, a partir de formas democráticas de acesso a diferentes práticas corporais, notadamente no contexto latino-americano.

Por esses caminhos, os apontamentos que fazemos focam cinco considerações eleitas como recortes das inúmeras possibilidades de tematização do campo cultural. Nesta discussão, a cultura será tomada como questão central das reflexões, permeada por questões que envolvem reconhecimento, diálogo e educação do corpo, no contexto da educação física e de um ‘outro’ latino-americano.

A **primeira** consideração a ser pontuada diz respeito ao fato de a cultura ser um campo polêmico, complexo e não consensual, com acepções conceituais bastante diversas. A **segunda** consideração, relacionada à primeira, adverte para a constatação de que, embora polêmico, complexo, ‘palavra mosaico’ (ALVES, 2010), o termo apresenta, necessariamente, pontos mínimos que passam a nortear o entendimento de ‘cultura’, condição que torna possível o diálogo acadêmico. A **terceira** constatação observa

que a discussão sobre cultura ocorre em áreas diversas do conhecimento e, portanto, com matrizes teóricas diferenciadas, não sendo refém de uma área específica. O **quarto** aspecto considera que o trato da cultura, na dimensão do reconhecimento e do diálogo, passa, inevitavelmente, pela tematização do corpo em seu sentido ético-estético. Tal aspecto orienta a **quinta** consideração, a qual se nutre da ideia de que a relação entre corpo, cultura e educação física é essencial ao processo de reconhecimento de um ‘outro’ latino-americano, com vistas ao estabelecimento de um profícuo diálogo.

Do não consenso da cultura ao estabelecimento de um consenso mínimo

Originada do verbo em latim *colere* (cultivar, criar, tomar conta e cuidar), a cultura assumiu sentidos diversos. Historicamente, esse conceito esteve relacionado ao cuidado dos seres humanos com a natureza, com os deuses, com o corpo das crianças e a educação delas, notadamente expresso na cultura grega pelo termo *paideia*^[6]. Voltou-se, ainda, para as obras humanas e para as relações estabelecidas com a natureza, além de ser visualizada como sinônimo de civilização (século XVIII) e de história (século XIX), deflagrando-se também como sinônimo de erudição (século XX).

De modo gradativo, o entendimento de cultura como algo próprio da intelectualidade passa a ser questionado a partir de outros modos de produção cultural, como a popular e a massiva (CHAUÍ, 2000; ALVES, 2010). Assim, a cultura vai se deflagrando em sua forma dinâmica, adquirindo contornos sociais diversos, que expressam o jogo de relações existentes em sua produção/apropriação humana.

Alguns esforços empreendidos na tentativa de conceituar cultura atentam para a dinâmica de um campo complexo, não consensual e de difícil definição. Sodré (1988), Canclini (2000), Ortiz (2000), Kuper (2002),

Eagleton (2011), Bauman (2012), dentre outros, revelam as dificuldades decorrentes desse percurso, devido às distintas matrizes teóricas que orientam esse tema. Nessa esfera, há um pantanal conceitual que desnuda a riqueza de concepções e abordagens, ao mesmo tempo que traz consigo uma diversidade de caminhos que torna complexa a tarefa de fazer escolhas. Isso porque falamos em cultura (no singular), mas ela traz em si uma pluralidade de modos culturais[7].

Ao intentar a percepção de cultura em suas múltiplas leituras, Alves (2010) organiza o debate a partir de interlocutores de áreas diversas e, por isso mesmo, esboça a possibilidade de visualizar essas ‘múltiplas leituras’ em uma obra rica em detalhes e perspectivas teóricas. O estudo denso proposto por essa compilação afere contribuição ímpar aos estudos da cultura, à medida que valoriza, a partir de distintas matrizes, o espaço que a cultura ocupou e ocupa na história da humanidade[8]. O pesquisador entende a cultura como ‘palavra mosaico’, descrita como “[...] rica, sedutora e contraditória” (ALVES, 2010, p. 15). Seria, segundo ele, uma palavra da moda, observada tanto pela quantidade de publicações sobre o tema quanto pelo fato de o conceito ter se convertido em ‘tábua de salvação’, expresso em discursos públicos e políticos. O autor ainda acrescenta que, “[...] seja qual for a razão, o fato é que nunca se falou tanto de cultura quanto hoje em dia” (ALVES, 2010, p. 16).

Em prefácio à obra de Alves (2010, p. 9), Antonio Rubim adverte que a “[...] bibliografia, internacional e nacional, em diferentes áreas do conhecimento, tem sido pródiga em reconhecer o protagonismo e o espaço, crescente e alargado, ocupado pela cultura na contemporaneidade”. Expressões ligadas à cultura e ao universo simbólico estariam sendo utilizadas para a discussão da sociabilidade, o que leva Rubim a afirmar que “[...] parece não haver constrangimento em atribuir à cultura uma centralidade na nova configuração societária” (ALVES, 2010, p. 10). Isso implica a afirmação de que a cultura tem campo social próprio, com

autonomia relativa, a partir do abandono de sua inclusão na política ou na religião.

A centralidade da cultura no campo sociológico é abordada por Hall (1997), que se perguntou por que a cultura se encontrava no centro de tantas discussões e debates. Para ele, a cultura sempre foi vista como importante, tendo sido reconhecida, há muito tempo, pela humanidade, embora não fosse tão comum a ideia de que artes, literatura, linguagens, sistema de crenças morais e religiosas pudessem ser considerados cultura. Para o sociólogo, a centralidade é entendida como a maneira pela qual a cultura se insere em cada parte da vida social contemporânea, fazendo mediações e promovendo a proliferação de ambientes secundários.

Ademais, o estudioso esclarece que as ciências humanas e sociais têm dado à cultura ‘centralidade substantiva’ ou ‘peso epistemológico’ que ela merece. Por substantivo, Hall (1997) entende o papel da cultura na estrutura empírica real e nos modos de organização de instituições, atividades e relações culturais, em qualquer momento histórico; por epistemológico, refere-se ao local da cultura em face das questões de conhecimento e conceitualização, assim como ela é apropriada no sentido de mudar nossa compreensão e nossos modelos teóricos do mundo.

A cultura não é, portanto, uma categoria rígida e fechada, mas assume a dinâmica da própria vida em transformação. Como adverte Kuper (2002), torna-se necessário desconstruí-la para entendê-la. “Convicções religiosas, rituais, conhecimentos, valores morais, arte e gêneros retóricos, entre outros, devem ser separados e não agrupados num simples pacote rotulado como cultura, ou consciência coletiva, ou superestrutura, ou discurso” (KUPER, 2002, p. 309). Por esse motivo, é preciso advertir quanto à necessidade de um conceito de cultura limitado, menos abrangente, algo que tem sido recorrente em estudos acerca desse tema, como o próprio autor ressalta em sua obra.

Para Kuper (2002), algumas premissas precisam ser consideradas em relação ao tema: a) cultura não é questão de raça (é aprendida, e não

transmitida por genes); b) a cultura comum evoluiu (período longo, com progresso irregular, mas com avanços tecnológicos irreversíveis); c) há um consenso geral sobre o significado do termo cultura no sentido que a maioria dos antropólogos culturais americanos vem utilizando (cultura como sistema simbólico).

Clifford Geertz é um desses antropólogos culturais americanos, mencionados por Kuper (2002), que se preocupa com um conceito mais preciso de cultura ao falar da necessidade de reduzi-lo a uma dimensão justa, limitada (mas poderosa), que substitua o ‘todo mais complexo’^[9], pautando-se na compreensão das formas simbólicas e em um conceito de cultura especializado, limitado e semiótico. Esse antropólogo entende que a interpretação cultural tem como características extrair grandes conclusões a partir de fatos pequenos, observando-se: a) a necessidade de a teoria se conservar próxima às realidades que estão por vir; b) a necessidade de a teoria possibilitar interpretações defensáveis frente a novos fenômenos sociais.

Geertz (1989) adverte que as grandes teorias não explicam tudo, mas explicam alguma coisa, o que o leva a criticar as investigações macro que desconsideram a abordagem micro, sobretudo, pelo entendimento de que as ideias gerais (teoria) devem sobreviver às diferentes realidades. O antropólogo defende um conceito de cultura semiótico, inspirado em Max Weber, vendo a cultura como teias de significados tecidas pelo homem.

Mesmo que sejam considerados os avanços nesse debate e as tentativas de construção conceitual mais próximas do objeto, ainda nos encontramos em um labirinto. A tese defendida por Eagleton (2011, p. 51-52), na obra *A ideia de cultura*, é a de que “[...] estamos presos, no momento, entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas”.

O autor retoma sentidos de cultura expressos na literatura e critica conceitos generalizantes que entendem a cultura como ‘modo de vida’, ‘formas de comportamento’, ‘campo de linguagem’, ‘tudo que é humanamente construído’ (e não dado pela natureza), ‘redes de significação’, ‘sistema significante em que se explora, experiencia e reproduz uma ordem social’, ao mesmo tempo que critica seus usos particulares (‘cultura da fotografia’, ‘cultura de museu’, ‘cultura do futebol’, ‘cultura dos cafés’), problematizando a cultura em suas transformações históricas e em sua dinâmica contemporânea.

Para Eagleton (2012, p. 184), “A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos”. Apesar dessa constatação, o estudioso afirma que a cultura “[...] pode ficar desconfortavelmente próxima demais”, uma vez que essa proximidade tende a ser “[...] mórbida e obsessiva [...]”, salvo se projetada em um “[...] contexto político esclarecido [...]” (EAGLETON, 2012, p. 184), que mescle essa contiguidade a vínculos mais abstratos.

Independente dos problemas a serem enfrentados nessa seara, um consenso mínimo em relação ao termo aparece nas leituras que temos feito sobre a temática^[10], qual seja: a) a cultura, em sua forma material ou imaterial, é produzida pelo ser humano, o qual também é produto dessa cultura; b) a cultura constrói-se coletivamente, como resultado das necessidades e dos anseios dos sujeitos em diferentes comunidades/sociedades; c) a cultura é, em si, dinâmica e diversa em seus elementos constituintes. Esse consenso mínimo orienta, de certo modo, a identificação de elementos balizadores no trato com a cultura, abrindo canais de diálogo ante a gama ampliada de possibilidades teórico-conceituais.

O fato de a cultura ser produzida pelo ser humano já remete a sua condição histórica, mutável e dinâmica. Sua elaboração coletiva acena para modos de um fazer não solipsista, respeitando-se as necessidades normativas construídas pelos diferentes grupos sociais. Ainda, como

elaboração humana, a cultura expressa a diversidade de formas estéticas, morais e racionais que identificam sociedades/grupos, traçando elementos orientadores que possam conduzir ao reconhecimento do outro, em suas diferenças constitutivas e em sua relevância à vida social. Embora essas sejam questões instigantes no trato com a cultura, são apenas recortes da ampla gama de abordagens que perpassa o tema. O intuito é incursionar por alguns modos de tratar cultura e por problemáticas afetas a seu campo de conhecimento.

Problemáticas da cultura como campo de conhecimento

Devido à variedade de abordagens teóricas que tomam a cultura como objeto investigativo, a exemplo de discussões ocorridas na antropologia social, na teoria crítica, nos estudos culturais e nos estudos culturais físicos (*physical cultural studies* – PCS), bem como aos impasses gerados por pesquisadores na defesa de suas teorias ou campos de estudo, fica o ensejo de refletir acerca de algumas problematizações que perpassam a produção do conhecimento nesse tema. Dentre essas problematizações, encontra-se a defesa de teorias que, ao instaurarem suas verdades, minam a possibilidade de existência de outras formas de leitura da realidade. Tal atitude gera problemas de ordem moral à medida que fere relações de comunicação entre os diferentes sujeitos, principalmente, pela prevalência de uma aceção dogmática que inibe o sujeito de fazer escolhas, pois o leva a entender que não tem escolhas. Por isso, há o incômodo e a necessidade de apurar o debate que possa respeitar a condição dos diferentes sujeitos do conhecimento em suas ações para o diálogo e a produção de saberes no âmbito da cultura.

A necessidade de enquadrar (pôr em formas) pesquisadores em uma dada classificação, quando eles próprios não se classificam em determinada categorização, é algo que pouco contribui com a produção de conhecimento

e sua legitimação social, sobretudo, porque instaura pré-conceitos que limitam a disposição ao debate. Pesquisadores amparados pelo ‘enforme-se’ tendem a classificar os que pesquisam cultura (independentemente de como se dá essa produção) como pós-modernos, fenomenólogos, etnógrafos, culturalistas, ou outro, desconsiderando especificidades e contribuições de cada campo do conhecimento. Muitas vezes, a produção decorrente de dadas matrizes teóricas é rotulada como algo *soft*, ignorando-se as tensões constitutivas do campo cultural e que envolvem o jogo de dominação e resistência, densamente expresso.

O fato de a pós-modernidade^[11] negar as metanarrativas, potencializar as discussões de minorias, discutir a diversidade e rejeitar traços de universalidade faz os pesquisadores que discutem cultura serem, muitas vezes, nominados, de modo pejorativo, como pós-modernos, desconsiderando-se que não é o objeto que define o ser ou não ser pós-moderno, mas a forma como esse objeto é apropriado por aquele que produz conhecimento. Por esse caminho, desconsideram o fato de que nem todos que seguem rotas semelhantes à pós-modernidade a assumem e partem do princípio do fim da modernidade. Há os que mantêm um jogo tensional e se encontram no ponto de inflexão, entendendo que, hoje, a modernidade já não é igual a do Esclarecimento^[12], pois novas formas lhe são constitutivas. Os estudos de Canclini (2000) configuram-se como um desses exemplos, cujas reflexões sobre cultura encontram-se na articulação/tensão entre moderno e pós-moderno, arcaico e contemporâneo, por meio do que o autor denomina hibridação cultural, fenômeno decorrente das mesclas interculturais entre estruturas ou práticas.

A abordagem da cultura tem ocorrido de modos diversos entre áreas de conhecimento e no interior de uma mesma área. Na Antropologia, a partir do século XX, o debate cultural tem contribuído para pensar o ser humano como um ser natural, produto e produtor de cultura, reconhecendo as diferenças não como modos hierárquicos de constituição social, mas como

formas peculiares de organização da vida^[13]. O que a Antropologia do século XX fez foi olhar para essas culturas em sua complexidade, a fim de interpretá-las, em busca de significados. Nesse caminho, o conhecimento apreendido não se estrutura como meio de comparação, mas de compreensão do sentido atribuído àquilo que cada comunidade faz e que pode ser pensado em termos de relação com outras realidades.

O método etnográfico, utilizado de modo intenso em muitas pesquisas nessa área, acaba sendo aludido, de forma depreciativa, à ideia de pós-modernidade, ao valorizar a investigação singular de uma realidade e as significações próprias de certa coletividade. Esse método, porém, tem características peculiares. Nas palavras de Geertz (1989, p. 4): “Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia”. Assim, ao se buscar apreender “[...] o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento” (GEERTZ, 1989, p. 4). Contudo, afirma o pesquisador, a descrição etnográfica, como fluxo do discurso social, é muito mais do que selecionar informantes, identificar relações, mapear campos ou relatar fatos no diário de campo. “O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma **descrição densa** [...]” (GEERTZ, 1989, p. 4, grifo do autor).

A tematização da cultura desenvolve-se também na teoria crítica, que surgiu, oficialmente, a partir de um ensaio-manifesto, publicado em 1934 por Horkheimer (1980), intitulado *Teoria tradicional e teoria crítica*. Essa corrente tem buscado, desde sua gênese, problematizar questões que envolvem as relações humanas no contexto da cultura, seja na arte, na educação, seja na religião ou na política, refletindo sobre o processo de desenvolvimento histórico-cultural pelo qual passamos ao longo de nossas vidas e sobre o ser humano como agente desse processo. Por meio dos chamados teóricos da Escola de Frankfurt (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, dentre outros), a teoria crítica, segundo Fabiano (2010, p. 153), “[...] incide no

oposto de qualquer cristalização ou limitação de uma postura crítica [...]”, assumindo, de modo responsável, o papel de “[...] apontar a relação tensa entre os limites da verdade na apreensão do objeto e a dinâmica daquilo que representa”.

Ao nos lembrarmos da teoria crítica como aporte para a discussão da cultura, fazemos a partir do entendimento do trato da cultura em sua capacidade transformadora, mesmo corrompida pela tirania das forças destrutivas e desumanizantes da sociedade administrada. A teoria crítica pode ser articulada a uma educação emancipatória (ADORNO, 2006) que entende a cultura de contradição e resistência, capaz de converter nossa impotência em formação cultural transformadora, e não deformadora da formação. Como observa Werlang (2005, p. 29), o importante é “[...] reconhecer a dialeticidade do conceito de cultura, aprofundar e refletir sobre o seu duplo caráter e verificar suas fontes de contradição”.

Outra contribuição teórica às investigações em cultura, e lançada indiscriminadamente na tenda da pós-modernidade, refere-se aos estudos culturais, surgidos de um movimento intelectual ocorrido no contexto político inglês do período pós-guerra, oficialmente, em 1964, na Universidade de Birmingham, por meio do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), tendo como fundadores Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson^[14]. Em 1968, Stuart Hall tornou-se diretor desse centro e nome de referência dos estudos culturais.

O viés político sobre cultura era a tônica das discussões, refletindo sobre como ela servia à dominação e como poderia configurar-se em suas formas de resistência a essa dominação. A cultura, nessa disciplina acadêmica, agrega belas artes, literatura e conhecimentos, matérias das ciências humanas, além de artes, mídia e cultura popular. Nas palavras de Kuper (2002, p. 292), “[...] quer louvando a cultura popular ou fazendo sua parte para combater a hegemonia, os estudos culturais sempre foram ao mesmo tempo uma aspiração acadêmica e um movimento político”.

Na cultura popular e nos meios de comunicação de massa, os estudos culturais viram, além da submissão, a resistência, discutindo questões relacionadas à classe trabalhadora e aos oprimidos socialmente. No início, os estudos culturais focaram a classe operária inglesa e trataram a cultura como forma de vivência cotidiana, como meio de dominação e resistência, considerando diversas culturas marginalizadas em questões que envolvem classe, sexualidade, etnia, raça, identidade, gênero, dentre outras. Preocuparam-se em saber como a cultura da mídia podia constituir-se um empecilho para a democratização social, assim como ser uma aliada na causa da liberdade e da democracia^[15], criticando a dominação e os modos como a cultura veiculada pela mídia se empenhava em reiterar as relações de dominação e opressão.

De acordo com Grossberg (2015, p.15), “[...] os estudos culturais não transformam contextos em objetos novos fixos e estáveis, mas os tratam como construções sempre abertas, mutáveis e porosas, estratégicas e temporárias”. Gradativamente, essa teoria foi pensada também na América Latina, assumindo seus próprios contornos, a partir dos estudos da cultura desenvolvidos por Canclini (2000, 2008), Ortiz (2000, 2002), Escosteguy (2001, 2010), Martín- Barbero (2003), Sarlo (2009), dentre outros^[16].

Baseando-se nos estudos culturais, em articulação com outras teorias (sociologia do corpo, sociologia do esporte, teoria queer, estudos de gênero, etnia, raça e sexualidade), os estudos culturais físicos (*physical cultural studies* – PCS) surgem como campo teórico e de intervenção, proposto por um grupo de pesquisadores no Reino Unido, nos Estados Unidos, no Canadá, na Nova Zelândia e na Austrália, para citar alguns, que estuda a cultura física em sua dimensão complexa e multirrelacional. Como esclarecem Silk, Andrews e Thorpe (2017), ao longo das duas últimas décadas, buscou-se o estudo da cultura física (para além do esporte) em sua dimensão mais ampla, com vistas à construção de um projeto intelectual que transcendesse o campo disciplinar, incluindo o esporte, os exercícios físicos, a saúde, o movimento, o lazer, a recreação, a dança, mas não se

restringindo a esses campos. Nessa perspectiva, a cultura física é investigada como um campo empírico complexo e inter-relacional, que inclui a subjetividade, o corpo, o processo socioestrutural, os discursos, a afetividade, dentre outros.

O campo de estudos PCS estrutura-se a partir de uma diversidade epistemológica, metodológica e ontológica, deflagrada em meio às distintas colaborações advindas de pesquisadores com trajetórias intelectuais diversas, embora sejam unidos pelo interesse no desenvolvimento de um pensamento crítico e interventor na realidade social, com vistas à defesa do acesso democrático à cultura física. Por esse caminho, o PCS tem o corpo (in)ativo como foco investigativo, a partir da cultura física, configurando-se como um campo de luta pelos direitos humanos e pela liberdade, mediante a crítica radical em relação aos processos neoliberais que imprimem drasticamente suas marcas em diferentes realidades [\[17\]](#). Tal projeto, apesar de recente e em processo de consolidação, tem muito a contribuir com a educação física e as ciências do esporte no Brasil e na América Latina. Entendemos, contudo, que o PCS ainda precisa construir seus ‘tons de latinidade’, no sentido de enfrentar os desafios postos às especificidades dos contextos da América Latina.

Ao se visualizar a multiplicidade de abordagens no âmbito da cultura, observam-se os enfoques inter, multi e/ou transdisciplinar, em meio aos emaranhados teórico-conceituais que proporcionam contribuições diversas e enriquecedoras, porque, notadamente, transcendem limites fronteiriços. Apesar de essa multiplicidade ser evidente e ter seu mérito, também apresenta seus problemas, pois a diversidade de percursos teóricos e metodológicos gera, muitas vezes, dúvidas e confusões quanto a escolhas acertadas para o delineamento investigativo.

Em acréscimo, o debate acerca da cultura também é limitado, quando se deflagra, meramente, em sua forma abstrata, desconsiderando-se que sua existência ocorre pelas relações sociais estabelecidas em sociedade e materializadas por meio do corpo. Nessa direção, reafirmamos que o tema

da cultura traz em si formas de perceber o ‘outro’ além de sua condição naturalizada, algo que, necessariamente, passa pelo corpo, pela abertura ao diálogo (imprescindível às relações estabelecidas em sociedade) e por formas de reconhecimento, construídas por meio de uma gestualidade positiva que possibilita ao sujeito a saída de sua invisibilidade.

A cultura como forma de reconhecimento e diálogo por meio do corpo

Em meio a sociedades pautadas na instrumentalização do humano, na relativização dos valores, na exacerbação dos desejos (sempre pré-fabricados), no individualismo e na mercadorização do corpo, esforços precisam ser empreendidos para que haja o reconhecimento do outro como copartícipe da vida, essencial à construção de um processo de comunicação em que os diferentes sujeitos intensifiquem ações capazes de advogar uma sociedade melhor para todos. Assim, longe de apostar em uma ação salvacionista, sustentamos a viabilidade de uma formação ampliada, que possa oportunizar aos sujeitos, em distintas realidades, aprendizados por meio das relações sociais estabelecidas, valorizando suas habilidades intelectuais, corpóreas, sensíveis e criadoras.

A educação física, como área de conhecimento e campo de intervenção, não se esquia de colaborar com esse propósito, a partir de contribuições relacionadas ao acesso democrático a práticas corporais que possam fazer diferença na vida das pessoas e ao processo formativo delas, respeitando suas singularidades culturais. Nesse sentido, em ‘Educação e diálogo na cultura do corpo’, Lara (2010, p. 147) defende a ideia de que

[...] a busca de uma educação que prime pelo diálogo representa mecanismo de resistência e luta contra a homogeneização das experiências educativas, configurando-se, ainda, como meio de valorização da pluralidade cultural humana e da multiplicidade de saberes revelados nas diferentes formas de linguagem.

Esse diálogo^[18], no contexto formativo, ocorre mediante o reconhecimento do outro como interlocutor do processo e como agente da comunicação, sem o qual ela se tornaria deficitária. Além disso, implica práticas de reconhecimento que vejam no ‘outro’ modos próprios de ser em sociedade, com os quais se pode comungar e aprender, por meio de trocas necessárias e enriquecedoras. Em outras palavras, com base em Honneth (2011), o reconhecimento é percebido por meio da posição destacada dos gestos, a qual assume seu caráter performativo, mediante um comportamento expressivo positivo. “Naturalmente, todas estas formas de expressão variam consideravelmente entre as diversas culturas, mas sua função constitutiva para a comunicação interpessoal permanece sempre a mesma, apesar de todas as diferenças [...]” (HONNETH, 2011, p. 173, tradução nossa^[19]).

Em complemento, o sociólogo afirma que, em nosso mundo, a prioridade do reconhecimento assenta-se nos comportamentos positivos, os quais nos levam a assumir uma disposição motivacional que orienta “[...] nossa ação à autoridade moral do outro” (HONNETH, 2011, p. 181, tradução nossa^[20]). A ação de tornar o outro invisível (como se ele não existisse), como adverte Honneth, traduz-se em gestos que se instituem como deformação da capacidade humana de percepção do diferente, gerando uma ação de não reconhecimento que passa, necessariamente, pelo corpo^[21].

O que delineamos como cultura do corpo não é a expressão pura e simples de uma materialidade, mas é a representação do que somos em desejos, razão, sensibilidade, moralidade, gestualidade, e que constitui nossa dimensão humana. Reconhecer a cultura do corpo é perceber o outro em suas diferenças, uma vez que o corpo é um dos veículos de comunicação, seja no cotidiano, na arte, na educação, seja nas diferentes formas usadas para interações sociais. Aprender a reconhecer a cultura do corpo é aprender a entender melhor o outro, visto que o corpo expressa simbologias e revela nuances que nem sempre o pensamento racional pode

revelar. Por isso, o ser humano é visualizado nessas tensões constitutivas, ou seja, não só quanto à racionalidade ou à sensibilidade como no jogo tensional que se deflagra por meio dos gestos e comportamentos expressos pelo corpo.

Ao falar em cultura do corpo, não tomamos como referência a cultura da banalização do corpo pelos meios midiáticos e a sua intensificação no plano da sexualidade, da mercadorização e do fetiche. Isso não quer dizer que essa forma de construção cultural não integre essa cultura, mas a cultura do corpo a ser potencializada como experiência formativa é aquela em que o sujeito seja visto como produto e produtor de cultura, constituído por um sentido ético-estético que o possibilite educar-se pela e na relação com o outro, passando por experiências no campo da gestualidade e do refinamento dos sentidos. A autonomia do sujeito não se dá apenas pelo exercício crítico de sua racionalidade mas também pela forma como utiliza seu corpo para viver, pelos modos como usa sua gestualidade e sua capacidade criadora, pelas relações corporais que estabelece consigo e com outros sujeitos e pela arte, como forma de reafirmar o humano e sua capacidade transgressora.

Entender que a cultura se manifesta em seu jogo de poder e que se expressa em formas distintas, independente da nomenclatura que se dê a esses modos de concretizá-la, não é criar fragmentações do campo cultural, mas tornar presente o ensejo de que a cultura seja percebida além de sua condição de produto a ser consumido ou símbolo de erudição; que toque um saber popular, visto como o outro da razão, que tem sua força legitimadora própria. Entender a cultura do corpo é abrir caminhos para outras formas comunicacionais, amparadas no respeito mútuo e na busca de diálogo que contribua para que os seres humanos possam exercer sua humanidade.

Nessa direção, aprender a olhar para a cultura do corpo é tomar conhecimento do sujeito como ser pleno, pois seu corpo confirma ou refuta o que a oralidade tem a dizer. Reconhecê-la é atentar para um todo complexo e constitutivo do humano, que dá sentido e significado às

relações estabelecidas e que tem na educação sua força e sua luta. Como salienta Jaeger (2010, p. 4), “[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”. Ela é resultado da “[...] consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana” (JAEGER, 2010, p. 4).

Assim, a cultura do corpo, em sua racionalidade e sua sensibilidade criadora, em seu desejo de vivência da gestualidade e de reconhecimento do outro, tem muito a contribuir para uma educação física que prime pela emancipação dos sujeitos, pelo reconhecimento e pela valorização de sua própria condição humana, em diferentes contextos, especialmente na América Latina, em países que, como o Brasil, lutam para garantir processos democráticos, inclusive no acesso a diferentes práticas corporais.

Corpo, cultura e educação física como potência à percepção do ‘outro’ latino-americano

[...] um projeto social de educação, pautado numa dimensão ético-política (focando não apenas o Brasil mas a América Latina) deve oportunizar o real acesso da maioria excluída a um sistema de ensino de qualidade, que veja os sujeitos como produtos e produtores de cultura, que valorize as diferentes formas de saber, dando espaço para que elas se comuniquem e se desenvolvam a partir de um diálogo libertador (LARA, 2008, p. 389).

Ao discorrermos acerca dos campos diversos de apreensão do tema cultura, trazemos aqui apontamentos específicos no que se refere às relações entre corpo, cultura e educação física como potencializadoras do reconhecimento de um ‘outro’ latino-americano. Nossa compreensão é a de que um pensamento crítico na educação física tende a ganhar potência ao transcender os limites de uma discussão local para aprendizados adquiridos por meio do diálogo e do reconhecimento do ‘outro’, que passa, necessariamente, pela tematização do corpo e da cultura. Isso ocorre não no sentido de explicitar os fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos da educação física em diferentes países da América Latina –

até porque essa ação hercúlea cabe melhor a cada pesquisador, a partir de sua própria territorialidade –, mas para defender a ideia de que entender um campo complexo é investigar suas teias de relações e as diferenças constitutivas que tornam cada contexto singular e, ao mesmo tempo, multifacetado.

Nas palavras de Candau e Russo (2010, p. 153-154, grifo do autor), “[...] a afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens [...]”, sendo suas problemáticas tornadas visíveis pelos movimentos sociais “[...] que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural”. Esses movimentos evidenciam “[...] a realidade histórica do continente, marcada pela negação dos **outros**, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas”.

Aqui neste texto, esse ‘outro’ latino-americano é pensado por meio da educação física, área que constrói seu próprio campo de conhecimento, aceitando e/ou resistindo às influências externas que impactam sua organização. Nosso chamado é para que a educação física latino-americana possa ser (re)conhecida a partir de um diálogo profícuo, que possibilite unir forças para enfrentar os desafios postos ao próprio campo, a exemplo do acesso democrático a diferentes práticas corporais, do fomento a ações que contribuam para a retirada do sujeito de sua invisibilidade social, da melhoria das condições de formação humanística, do reconhecimento das diferentes histórias em suas convergências e divergências em meio a processos ditatoriais, neoliberais e de influência de organismos internacionais^[22].

Ao discorrer sobre o que considera um dos problemas vitais das sociedades contemporâneas – as tensões inerentes aos binômios ‘eu/ele’ ou ‘nós/eles’ – Goergen (2010) adverte para os esforços ainda insipientes e desencontrados, uma vez que sempre se partiu do ideal da homogeneidade,

superando a diferença pelo poder, ou seja, pela sobrepujança de uns sobre os outros. Desse modo, é possível entender que “[...] a solução, por certo jamais definitiva em função da natureza sempre conflitante e plural das relações humanas, deve dar-se pela descompressão tanto das tensões individuais entre eu/ ele quanto da conciliação de conflitos sócio-políticos entre nós/ eles” (GOERGEN, 2010, p. 18). Conforme expõe esse autor, mesmo que se tenha conhecimento das relações sempre tensas e de conflitos constantes, é preciso ter confiança na “[...] possibilidade do reconhecimento e da tolerância” (GOERGEN, 2010, p. 18). Assim, as diferenças seriam assumidas “[...] não como o impedimento, mas como a riqueza da vida cultural civilizada” (GOERGEN, 2010, p. 18).

A diversidade cultural na América Latina relaciona-se, conforme assegura Beyhaut (1994, p. 185), “[...] com as etnias originais e com os sistemas de exploração e organização do poder [...]”, sendo os obstáculos socioeconômicos ligados à maneira pela qual se desenvolveu a cultura da pobreza, materializada na discriminação camuflada no mercado de trabalho, na dificuldade dos imigrantes em encontrar seu espaço, dentre outras problemáticas afetas às condições de precariedade geradas pela exploração do trabalho humano. Nessa conjuntura, afirma o autor, origina-se a cultura latino-americana híbrida e que, apesar de seus avanços, carrega o peso de adaptar-se a um movimento conservador eurocêntrico, que furta sua autonomia, subsumindo sua capacidade de subjetivação por meio da educação. Como esclarece Rozengardt (2016, p. 27, tradução nossa^[23]), “[...] falar de nossa América requer entender a complexidade de um continente plural, variado em nuances, mas com uma história comum e com um futuro que nos enlaça”.

Por meio de uma educação física latino-americana, é mister que o reconhecimento dos diferentes sujeitos de comunicação se dê na dimensão do diálogo e em uma interação que extrapole o âmbito da sala de aula, das quadras, das pistas, do local/nacional, rumo à construção de outros tempos/espços. A cultura do corpo, que ocorre no cotidiano, nas formas

das pessoas se relacionarem, na educação ético-estética, nas práticas corporais construídas a partir de normas e valores, precisa ser reconhecida tanto quanto a capacidade intelectual, sendo aprimorada como exercício cotidiano de uma educação ampliada que transcenda saberes locais. E isso não se constrói por imposição ou adestramento, mas se materializa na busca, sempre incansável, pela totalidade humana ou por algo que nos projete para além de nós mesmos. Nessa direção, Rozengardt (2016, p. 28, tradução nossa [24]) acrescenta: “A educação física deve ser, ao meu ver, um instrumento para gerar corpos, vontades e conhecimentos em movimento, com espírito de resistência ao injusto”.

O fato de apreendermos o corpo como construção cultural, e não como mero artefato na natureza, remete ao sujeito como mentor de suas ações e de suas escolhas, localizado na mediação com o outro. Atentar para a cultura do corpo no contexto da educação física latino-americana é aprender a entender que contornos ela assume em cada realidade e como poderia contribuir para implementar processos educacionais críticos e não naturalizantes. Nessa frente, o corpo tem muito a dizer. Aprender a ler a cultura do corpo é olhar para as redes de relações que são estabelecidas em contextos sociais diversos, nos quais a educação física aparece sistematizada como campo de conhecimento e/ou intervenção, e para os sentidos que ela assume a partir da história de cada realidade. Olhar a cultura do corpo (no plural) é entender que os sujeitos são diferentes e que, apesar de vivermos em uma era global, há um conhecimento local a ser reconhecido e valorado, relacionado, geralmente, a processos identitários que precisam ser considerados modos de luta e resistência. Há histórias distintas, vidas que se cruzam e se reafirmam, tempos e espaços comuns, interligados, e, por vezes, contraditórios.

Saber que há formas distintas de vida social, de organização cultural, a partir de uma lógica própria e de um sentido ético-estético construído na vida comunitária, que carecem de reconhecimento, respeito e valorização, torna-se desafio crucial da educação – reconhecimento do **outro**, nas suas diferenças, na sua capacidade própria de comunicação (LARA, 2010, p. 175, grifo do autor).

Nessa direção, ao identificarmos a existência de uma educação física latino-americana, caminhamos rumo à construção de um comportamento que não mais nos torne invisíveis uns aos outros. Procuramos gestos que sejam positivos, expressos no olhar que acolhe, na curiosidade que impulsiona o conhecer, no respeito à diferença, na abertura ao aprender, no entendimento de nossas histórias. A experiência do corpo, com seus gestos de positividade, é a porta de entrada para a percepção e o reconhecimento do outro. A cultura do corpo, como porta para a cultura do outro, ensina que, além de nossos vínculos com a natureza (seja ela qual for), há as diferenças construídas socialmente e que nos tornam singulares. Reconhecer as várias ‘educações físicas’ em suas expressões latino-americanas é angariar forças na luta contra processos deformadores e homogeneizantes, que empobrecem a experiência do corpo (que o adestram e o fazem mercadoria), que menosprezam o diálogo e os seus processos de reconhecimento.

Considerações finais

Ao desenvolvermos este texto, trouxemos reflexões para garantir, minimamente, a organização necessária para a promoção da comunicação almejada, a qual se amparou na cultura como dimensão do humano e como elemento constituinte da sociedade moderna, que se configura como espaço de diálogo e reconhecimento do outro, sobretudo, por meio do corpo. Por essa lente, a problemática acerca da cultura foi discutida a partir de cinco considerações tomadas como balizadoras, quais sejam: a) cultura como termo amplo, complexo e diverso; b) existência de um consenso mínimo na abordagem da cultura; c) cultura como tema próprio de áreas distintas, e não de uma única área; d) cultura do corpo como meio de potencializar o reconhecimento do outro e o diálogo; e) corpo, cultura e educação física como potencializadores da percepção do ‘outro’ latino-americano.

Os apontamentos aqui desenvolvidos afirmam o conceito de cultura como complexo, inexato e necessário, no sentido de pensar em uma sociedade não fadada a padrões de homogeneidade e nem limitada à heterogeneidade fragmentária. A abordagem do campo tensional em que a cultura se estabelece acena para a necessidade de se pensar nas questões de poder que lhe são constitutivas. A cultura se dá nas relações sociais, na forma como os sujeitos produzem seus bens culturais e atribuem sentidos a coisas e pessoas. Por isso mesmo, a cultura não é algo *soft* ou a-político. Suas insígnias ocorrem em campos de poder, de tensões entre dominantes e dominados, no jogo da vida e em diferentes contextos da produção do conhecimento.

Se aprender a olhar a cultura, sempre no plural, é materializar a existência e o reconhecimento do diferente, do diverso, então, ela se faz ainda mais necessária no contexto da formação, em especial, no estabelecimento de um diálogo com o outro latino-americano. Se a valorização desse ‘outro’ implica percebê-lo, aceitá-lo e respeitá-lo, o estudo da cultura tem muito a contribuir. Diríamos, ainda, que a cultura do corpo, pautada no entendimento da tensão entre racionalidade/sensibilidade, ética/estética, pode configurar saberes que ampliem a dimensão humana dos sujeitos. Comunicar-se com o outro é reconhecê-lo por inteiro: como pensa, como age, como sente, como se movimenta, como cria, como se educa; e isso se dá pela experiência do corpo. A fala, o gesto, o toque e as expressões têm seu sentido próprio no campo da linguagem e se constituem como ferramentas da vida em sociedade.

Os apontamentos por ora realizados nos levaram a refletir sobre o papel da cultura como diálogo e reconhecimento, algo importante para o debate acerca de uma educação física latino-americana. Entendemos que a cultura é um lugar possível para o exercício da subjetividade, podendo ser transformadora ou alienante, dependendo da maneira como nos apropriamos dela e à medida que adotamos uma postura reflexiva acerca dos mecanismos que a subvertem. Vale destacar a importância de uma

crítica inerente à forma como nos apropriamos da cultura, de seu conceito e sua problematização no trato com o corpo na educação física latino-americana, favorecendo elementos para resistir ao simulacro e ao automatismo passivo.

A cultura, como algo próprio das relações humanas e das práticas que os sujeitos desenvolvem e, notadamente, a cultura do corpo, campo das expressões próprias de um sentido ético-estético, reafirmam a necessidade do reconhecimento do diferente e intensificam esforços no sentido de uma educação física que amplie as possibilidades formativas e de um projeto educacional que exerça suas formas solidárias. Essas são reflexões que se colocam em meio a uma sociedade que, a cada dia, relativiza valores, banaliza processos intersubjetivos e submete o humano a sua desumanização.

Referências

ADAMS, M. L.; HELSTEIN, M. T.; KYOUNG-YIM, K.; McDONALD, M. G.; DAVIDSON, J.; JAMIESON, K. M.; KING, S.; RAIL, G. Feminist cultural studies: uncertainties and possibilities. *Sociology of Sport*, [s.l], v. 33, n. 1, p. 75-91, 2016.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006.

_____. ; HORKHEIMER, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES, P. C. (Org.). **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru, SP: Edusc; Salvador: Edufba, 2010.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BEYHAUT, G. Dimensão cultural da integração na América Latina. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 183-198, 1994.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. **La globalización imaginada**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHEVITARESE, L. As 'razões' da pós-modernidade. In: SEMANA DOS ALUNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA PUC, 1., 2001, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: Booklink, 2001, p. 1-14.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ESCOSTEGUY, A. C. Cultural studies: a Latin American narrative. **Media, Culture & Society**, [s.l.], v. 23, n. 6, p. 861-873, 2001.

_____. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (On-line).

FABIANO, L. H. Teoria crítica e educação: antecedentes sociológicos dos ismos pedagógicos. O novo velho no velho novo. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 151-160.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOERGEN, P. **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.

GROSSBERG, L. Lutando com anjos: os estudos culturais em tempos sombrios. **Matrizes**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 13-46, 2015.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **La sociedad del deprecio**. Madri: Editorial Trotta S.A., 2011.

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KUPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru, SP: Edusc, 2002.

LARA, L. Cultura popular, projeto social e dimensão ético-política da educação. In: SGRÓ, M. **Teoria crítica da sociedade, educação, democracia e cidadania**. Buenos Aires: Tandil – Editora da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires, 2008, p. 363-392.

_____. Educação e diálogo na cultura do corpo. In: GOERGEN, P. **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010. p. 147-180.

LOPES, B. R. **A cultura na produção de conhecimento na educação física brasileira**: centralidade ou periferia? 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2013.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MATIELLO JÚNIOR, E.; CAPELA, P.; BREILH, J. (Orgs.) **Ensaio alternativos latino-americanos de educação física, esportes e saúde**. Florianópolis: Copiart, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

NEIRA, M. G. Contribuição dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 671-685, 2011.

_____. (Org.). **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

_____; NUNES, M. L. F.(Orgs.). **Praticando estudos culturais na educação física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. As ciências sociais e a cultura. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-32, 2002.

ROZENGARDT, R. La educación física escolar em América Latina: algunas ideas. In: SILVA, P. C. da C.; GEREZ, A. G.; NASCIMENTO, A. C. S.; SILVA, B. O.; LOUREIRO, F. L.; ALMEIDA, F. Q.; MACHADO, G. C.; GOMES, I. M.; COSTA, J. M., MORO, L.; COSTA, M. A. D. G.; RECHIA, S. (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina**: suas conexões com a educação física e as ciências do esporte. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016, p. 27-44. (v. 1).

SARLO, B. **La ciudad vista**: mercancías y cultura urbana. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

SGRÓ, M. Freire y Habermas: educación, diálogo y comunicación. In: GOERGEN, P. **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010. p. 117-146.

SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. New York: Routledge International Handbooks, 2017.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

WERLANG, J. C. **Educação, cultura, emancipação**: estudo em Theodor Adorno. Passo Fundo: EdIFIBE, 2005, p. 27-41.

- [4] A discussão da invisibilidade do sujeito e de formas de luta por reconhecimento dá-se com base nos estudos desenvolvidos por Honneth (2009; 2011).
- [5] Os estudos desenvolvidos por Lopes (2013) identificaram, mediante o discurso de pesquisadores renomados na área da educação física no Brasil, como eles percebiam a cultura na produção de conhecimento. A autora partiu da concepção de centralidade da cultura, desenvolvida por Stuart Hall, para entender se a cultura era ou não reconhecida por esses estudiosos como parte importante do debate ocorrido na educação física a partir da década de 1980, o qual se organizava em torno da crítica à orientação biologicista/naturalista, por meio do diálogo estabelecido com as ciências humanas e sociais. Tal estudo representa, a nosso ver, importante contribuição para se pensar em formas distintas de percepção da cultura na área da educação física.
- [6] O conceito de *paideia*, ligado à Grécia antiga, está relacionado a uma formação completa do cidadão grego, que pudesse atender a variadas dimensões humanas, envolvendo retórica, gramática, matemática, filosofia, política, música, ginástica, dentre outras. Tal educação era pensada para a busca da *areté* (virtude, excelência, perfeição moral), alcançada por meio de ações consideradas boas e belas. Sobre o conceito de *paideia*, conferir os estudos desenvolvidos por Jaeger (2010).
- [7] Ao discutir a cultura, Chauí (2000) também a entende como campo complexo, de difícil conceituação. A autora visualiza a cultura como: a) criação da ordem simbólica da lei, por meio de valores atribuídos a acontecimentos, coisas e pessoas; b) criação da ordem simbólica da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível; c) conjuntura de práticas, comportamentos, ações e instituições que levam os homens a se relacionar mutuamente e com a natureza, distinguindo-se dela e modificando-a.
- [8] Alves (2010), ao organizar uma obra acerca da cultura em suas múltiplas leituras, explicita o caráter complexo desse tema a partir de várias áreas de conhecimento, como filosofia, psicologia, música, literatura, antropologia, sociologia e história. Apesar da educação física não ser debatida nessa obra, o tema da cultura tem papel importante nessa área de conhecimento. Como observa Daolio (2004, p. 1, grifo do autor), “[...] o termo **cultura** parece definitivamente fazer parte da educação física, fato impensável há duas décadas e que sugere, no mínimo, que as ciências humanas têm influenciado a área”. O autor se refere ao predomínio (em outros momentos históricos da educação física brasileira) das ciências biológicas para explicar o corpo, a atividade física e o esporte, algo que assume, hoje, configurações diferenciadas devido ao diálogo com outras áreas do conhecimento, como antropologia, história, sociologia, ciência política, para citar apenas algumas.
- [9] O pantanal conceitual sobre cultura mencionado por Geertz (1989) é revelado em *Mirror for Man*, de Clyde Kluckhohn, em que a cultura é definida como: modo de vida global de um povo; legado que o indivíduo adquire de seu povo; forma de pensar, sentir e acreditar; abstração do comportamento; teoria elaborada pelo antropólogo sobre como comportam as pessoas; celeiro comum de aprendizado; conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; comportamento aprendido; mecanismo normativo para regular comportamento; conjunto de técnicas para se ajustar ao ambiente externo e aos homens; precipitado da história.
- [10] Não é intuito deste capítulo trabalhar com a amplitude de conceitos sobre cultura, já tão bem explorados por Sodré (1988), Eagleton (2011), Bauman (2012), dentre outros. Interessa-nos, entretanto, considerar a ampla gama de abordagens como algo que reflete a importância assumida pela cultura em diferentes áreas de conhecimento, cuja construção histórica (passada e atual) soma-se às necessidades hodiernas de apropriação desse campo de estudo.

- [11] As discussões sobre pós-modernidade tiveram importante demarcação com Lyotard (2009), mas foram e continuam sendo tematizadas por diferentes estudiosos, na tentativa de compreensão de suas características essenciais. Como elucida Chevitarese (2001, p. 11, grifo do autor), “[...] a pós-modernidade pode ser caracterizada como uma reação da cultura ao modo como se desenvolveram historicamente os ideais da modernidade, associada à perda de otimismo e confiança no potencial universal do projeto moderno”. O filósofo complementa afirmando que a pós-modernidade é “[...] uma rejeição à tentativa de **colonização pela ciência** das demais esferas culturais” e que isso era acompanhado de anseio de liberdade e heterogeneidade, suprimidas pela crença na objetividade da Razão.
- [12] Sobre Esclarecimento, conferir Adorno e Horkheimer (1985).
- [13] Até o fim do século XIX, a Antropologia orientava-se pela dimensão evolucionista e, portanto, pelo entendimento de diferença como desigualdade, o que levava a interpretações dos povos como civilizados, selvagens e bárbaros. A partir do século XX, a Antropologia (antes meramente de gabinete) passa por mudanças teórico-metodológicas que aproxima o pesquisador da comunidade investigada (pesquisa de campo), o que amplia os esforços teóricos para o reconhecimento da diferença como constitutiva da vida em sociedade, e não como instrumento hierárquico.
- [14] Segundo Hall (2006, p. 125, grifo do autor), “eles não apenas levaram a cultura a sério, como uma dimensão sem a qual as transformações históricas, passadas e presentes, simplesmente não poderiam ser pensadas de maneira adequada. Eram em si mesmos **culturais**, no sentido de **Cultura e sociedade**”. Em outras palavras, ainda de acordo com Hall (2006), os sociólogos fundadores dos estudos culturais teriam levado seus leitores ao entendimento da tese de que, na palavra cultura, estariam concentradas questões colocadas por grandes mudanças históricas (na indústria, na democracia e nas classes sociais) e também postas pela arte.
- [15] As reflexões realizadas no contexto brasileiro por Marilena Chauí, por exemplo, apontam para aproximações com os estudos culturais britânicos, em especial, com as reflexões desenvolvidas por Stuart Hall, à medida que reforçam o entendimento de cultura como campo complexo, de jogo de conformismo e resistência, sobretudo, no contexto da cultura popular. Chauí (1995), ao se referir à cultura em suas formas popular, erudita e de massa, reconhece modos distintos de percebê-la, contribuindo para visualizá-la em seu todo complexo, em suas tensões, contrariando a defesa de cultura relacionada apenas à alta cultura. Para ela, a cultura popular pode ser entendida como “[...] prática local e temporalmente determinada, como atividade dispersa no interior da cultura dominante, como mescla de conformismo e resistência” (CHAUÍ, 1995, p. 43).
- [16] Lembramos também as contribuições de Neira e Nunes (2009) e Neira (2011, 2016), no tocante ao desenvolvimento de interlocuções entre os estudos culturais e a educação física brasileira, especialmente, em questões relacionadas ao ensino e ao currículo.
- [17] O *physical cultural studies* (PCS) representa os esforços de articulação de distintos pesquisadores e matrizes teóricas. Apesar disso, esse campo em consolidação não se desenvolve sem críticas. Estudiosas feministas norte-americanas e canadenses (ADAMS et al., 2016, p. 82, tradução nossa) atentam para a forma como o PCS vem afirmando-se discursivamente como um campo emergente, haja vista que muitos desses estudos já teriam sido materializados por diferentes teóricos. As estudiosas atentam ainda para o que chamam de “*weak engagement with feminism* - frágil engajamento do PCS com o feminismo [...]” (ADAMS et al., 2016, p. 82, tradução nossa) ao desconsiderar as ações intelectuais e ativistas oriundas da teoria feminista e da política anti-racista.

- [18] “Diálogo en Freire y comunicación en Habermas no son lo mismo. Los puntos de partida y los contextos sociales y políticos de producción del conocimiento son diferentes. Pero tal vez los objetivos a los que pretendem arribar no lo sean tanto. Ambos parten de la necesidad de resignificar el mundo, ya no desde la perspectiva del sujeto aislado en la soledad de su consciencia sino desde la perspectiva del sujeto que busca darle un nuevo sentido al mundo en su conjunto – como lo piensa Freire – o a una parte de él – como lo precisa Habermas a partir de una perspectiva intersubjetiva [...]”. “Diálogo em Freire e comunicação em Habermas não são o mesmo. Os pontos de partida e os contextos sociais e políticos de produção do conhecimento são diferentes. Mas, talvez os objetivos aos quais pretendem alcançar não sejam tão diferentes. Ambos são baseados na necessidade de ressignificar o mundo, não a partir da perspectiva do sujeito sozinho na solidão de sua consciência, mas a partir da perspectiva do sujeito que procura dar um novo significado para o mundo como um todo – como pensa Freire – ou a uma parte dele – como precisa Habermas a partir de uma perspectiva intersubjetiva. [...] Colocado o tema desse modo, o diálogo em Freire e a comunicação em Habermas são comparáveis” (SGRÓ, 2010, p. 121, tradução nossa).
- [19] “Naturalmente, todas estas formas de expresión varían considerablemente entre las diversas culturas, pero su función constitutiva para la comunicación interpersonal permanece siempre la misma, a pesar de todas las diferencias [...]” (HONNETH, 2011, p. 173).
- [20] “[...] nuestra acción a la autoridad moral del otro” (HONNETH, 2011, p. 181).
- [21] Cf. também os estudos de Axel Honneth (2009) na obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*.
- [22] Aqui, lembramos de ações da educação física em prol do diálogo acadêmico, a exemplo da realização do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, em 2017, cujo tema foi ‘Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina’. Esse evento propiciou o enfrentamento de muitas questões relativas a essa interlocução com pesquisadores latino-americanos, impulsionando a democratização de pesquisas relacionadas ao tema. Como desdobramentos acadêmicos na construção desse diálogo, destacamos as obras *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a educação física e as ciências do esporte*, organizada por Silva et al. (2016) e *Educación física em América Latina: currículos y horizontes formativos*, organizada por Silva e Bedoya (2017). Fazemos menção, ainda, à obra organizada por Matiello, Capela e Breilh (2010, p. 11-12), ao buscarmos reunir autores que, segundo eles, “[...] representem alternativas ao isolamento característico de setores, grupos e pesquisadores/as em países da América Latina cujo colonialismo científico impera ao lado da escassez de recursos [...]” e que “[...] lutam em defesa da saúde e da democratização ao acesso às práticas corporais”.
- [23] “Hablar de Nuestra América requiere entender la complejidad de un continente plural, variado en matices pero con una historia común y con un futuro que nos enlaza” (ROZENGARDT, 2016, p. 27).
- [24] “La Educación Física debe ser, a mi entender, un instrumento para generar cuerpos, voluntades y conocimientos en movimiento, con espíritu de resistencia a lo injusto” (ROZENGARDT, 2016, p. 28).

Capítulo 2

Cultura como desafio na educação física escolar

Ellen Grace Pinheiro, Suzana Vieira e Carlos Herold Junior

Introdução

Na atualidade, o termo cultura tem sido apropriado pelo campo da educação física, abrindo espaço para novas possibilidades de se pensar o movimento humano além do tradicional viés naturalista, redimensionando-a de modo a abarcar outros saberes, outras interpretações e outros olhares. Na perspectiva de Bracht (2005, p. 99), “Uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela força uma redefinição da relação da educação física com a natureza e com seu conhecimento fundamentador”. Assim, trata-se de um passo necessário para superar certo ‘naturalismo’ no modo de entender as questões pedagógicas e epistemológicas do campo. Nesse sentido,

[...] um universo simbólico de justificação da EF pode e está sendo construído, tendo como carro chefe a idéia do movimentar-se humano como manifestação cultural, portanto não mais como habitante do mundo natural (dos objetos que não podem ser sujeitos históricos, e sim parte da natureza a ser conhecida, modificada, manipulada, enfim, dominada pela razão), mas como habitante do universo simbólico (BRACHT, 2005, p. 99).

Não só no campo da educação física essa aproximação com a cultura tem sido observada. Dentre os países latino-americanos, é possível encontrar alguns estudos, algumas reflexões e iniciativas institucionais relacionados à assunção da categoria analítica cultura. Estudos têm demonstrado esse resultado no Chile, na Argentina, no México, na Colômbia, no Equador, na

Venezuela e no Uruguai (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Escosteguy (2001) explica que mesmo com peculiaridades, há certa “[...] integração e sintonia com um movimento teórico maior e um diálogo frutífero com o que ocorre além das fronteiras do território latino-americano” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 47).

As temáticas abordadas nas análises culturais, desenvolvidas nos países mencionados, perpassam discussões relacionadas à problematização da dicotomia entre alta e baixa cultura, mercantilização das tradições, consumo cultural, culto e popular, mudanças políticas, surgimento de blocos econômicos, presença da mídia nos diferentes estratos da população, transformações do lugar da mulher nos âmbitos público e privado, instituições tradicionais como escola e religião (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Neste capítulo, do amplo leque de temáticas citadas, que surgiram como interesse investigativo pela influência de se estudar dimensões culturais das práticas humanas, destacaremos a educação escolar. Costa, Silveira e Sommer (2003) indicam uma possibilidade de compreensão acerca desses estudos relacionados à educação, como sendo “[...] um partilhamento de entendimentos, de conceitos-chave e **formas de olhar** [...], principalmente, para as áreas das humanidades, da comunicação, da literatura” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54 - grifo do autor), as quais parecem trazer um entendimento diferente, mais amplo, mais complexo e plurifacetado da própria educação, dos sujeitos que ela envolve e das fronteiras que se constroem ou se desfazem no processo de transformação desse conjunto societário. Assim,

[...] constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Embora constatada a importância desse movimento analítico, verifica-se, ainda, a existência de amplo espaço para reflexões que dizem respeito ao

papel e às “[...] características da escola dentro desse novo mundo híbrido, visto como um espaço em mudança nas novas configurações culturais” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 55). No Brasil, as contribuições já existentes têm possibilitado temas como:

[...] extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Nesse sentido, da mesma forma que as análises culturais se estabelecem em um campo de luta, com significados negociados e fixados, “[...] sua maquinaria, seus currículos e práticas [...]” também se constituem na escola (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58). A aproximação com a temática curricular e o conhecimento também ocorrem pela noção do campo de luta, por ser uma área suscetível a disputas e interpretações por diferentes grupos que tentam instaurar sua hegemonia (SILVA, 1999).

Em meio a esse campo de lutas e à constituição de hegemonias relacionadas aos currículos e aos conhecimentos escolares estão os componentes curriculares. As reflexões e as decisões acerca dessas e outras questões dão direcionamentos à formação que se quer proporcionar no âmbito educacional. Trazendo a atenção para a educação física como um componente curricular da educação básica de modo geral, as discussões culturais na área têm buscado, segundo Nogueira (2005, p. 199), “[...] compreender a própria educação física^[25] como uma produção cultural [...]” e “[...] aguçar as nossas sensibilidades para o entendimento sobre como as práticas corporais humanas fazem parte de um contexto social que envolve aspectos políticos, econômicos, culturais, históricos, etc.”.

Para o autor, essas abordagens proporcionam ao campo a oportunidade de promover um novo enfoque e, ao mesmo tempo, resignificar “[...] novas práticas corporais que constituem o universo dos conteúdos a serem trabalhados” (NOGUEIRA, 2005, p. 199), além de abrirem espaço para

intervenções ao considerar dimensões históricas, filosóficas e sociais dos problemas formativos concernentes à educação física. Compreender a escola como produtora de cultura e entender a educação física na perspectiva cultural, de acordo com Nogueira (2005, p. 205), proporciona “[...] enriquecimento da experiência humana, rompendo com a tendência de transformação das aulas num treinamento esportivo”. A partir dessa compreensão, a cultura na educação física possibilitará a construção de um projeto de formação humana que contemple “[...] a totalidade e a complexidade da vida social [...]” (NOGUEIRA, 2005, p. 204).

Esses esclarecimentos são importantes para a delimitação de nossas intenções neste capítulo. Aqui, objetivamos refletir acerca da escola, como espaço de formação humana, e do papel da cultura para uma formação que reconheça a diversidade cultural. Para tanto, traremos diálogos entre formação humana, escola e cultura na educação física e, então, abordaremos as relações entre cultura, diversidade e educação física escolar.

Diálogos entre formação humana, escola e cultura

Para compreender o sentido de uma educação voltada à formação humana, bem como de caminhos possíveis para essa configuração, nossas reflexões orientam-se por fontes teóricas que incitam essa reflexão (RODRIGUES, 2001; SEVERINO, 2006; LARA, 2010; SAVIANI; DUARTE, 2010; BRAGA; SEVERINO, 2014; SILVA, 2015). Notamos que não há um conceito específico para formação humana, mas um conjunto de princípios ou valores, que, por sua vez, está interconectado a outros que expressam essa ideia. Esses princípios ou valores, assim como o sentido dessa formação, relacionam-se ao momento histórico social e cultural de cada sociedade, atrelados à construção histórica de cada momento que leva a ressignificações. Outra observação relaciona-se aos conceitos acerca das finalidades e ideais da educação, que, por vezes, parecem propor a mesma compreensão de formação humana.

Rodrigues (2001) explica que a formação humana ocorre pelo ato educacional. Assim, a ação de formar o ser humano ocorreria em dois planos que se complementam: “[...] um de fora para dentro e outro de dentro para fora” (RODRIGUES, 2010, p. 240). O primeiro dar-se-ia com “[...] um ato intencional [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 241), a educação, “[...] que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura” (RODRIGUES, 2010, p. 241), com a ajuda daqueles que antecederam a vida social. Considerando que o processo formativo não se reduz apenas à formação externa, o segundo plano compreende a mobilização dos “[...] meios intelectuais de cada educando, para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais, para conduzir a continuidade de sua própria formação”, possibilitando ao indivíduo a condição para que ele “[...] se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano”, e adquira “[...] a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo” (RODRIGUES, 2001, p. 241).

A educação, então, deve ser compreendida como integrante do processo de formação humana, uma vez que envolve um “[...] instrumental de formas de percepção[26] do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas” (RODRIGUES, 2001, p. 243). Saviani e Duarte (2010), ao abordarem o sentido da filosofia e a formação humana, consideram “[...] consensual a definição da educação como formação humana” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422), constituindo-se em um processo contínuo “[...] de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 433).

Em complemento a essa discussão, Rodrigues (2001, p. 243) afirma que, além das formas de superação das necessidades, na perspectiva da formação humana, “[...] materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras [...]”, há “[...] o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para

acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida”.

Com relação ao processo educativo, Braga e Severino (2014) entendem que ele “[...] tem a função de desvelar e conduzir a criatura humana ao percurso que vai do senso comum à consciência crítica”, logo, “a escola traz consigo o estágio preparatório para a maturidade e para a vida em sociedade” (BRAGA; SEVERINO, 2014, p. 71), sendo que

[...] o fazer educativo pode contribuir como um significativo aporte à formação do sujeito transformador de sua realidade, ao chegar à plena consciência de sua existência, ou da consciência de sua ignorância, frente à percepção do que falta ser conhecido (BRAGA; SEVERINO, 2014, p. 69).

Por meio dessa ótica, a instituição escolar não é o espaço e o tempo da formação da humanidade. Não se desconsidera, todavia, que é dela a “[...] função primordial de construir indivíduos conscientes, capazes de pensar por si só: onde estavam, onde estão e para onde querem ir” (BRAGA; SEVERINO, 2014, p. 71). Além disso, a escola deve estar “[...] voltada para a emancipação e para as relações humanas, em que haja respeito, interação e tolerância às diferenças individuais e grupos culturais [...]”, para que se alcance “[...] o bem coletivo” (BRAGA; SEVERINO, 2014, p. 71).

O modelo de educação escolar, de acordo com Silva (2015, p. 42), tem íntima relação com a proposta de educação iluminista, dada a “[...] centralidade da relação entre o caráter racional humano e a formação do ser autônomo [...]”, para exercer a autonomia “[...] enquanto sujeito social e político”. Nesse sentido, Silva (2015, p. 42) afirma que a “[...] escola coloca em prática estratégias que coloquem em movimento um processo [...]” no qual os envolvidos estarão modificados ao seu término, formando, com isso, o que ele chama de ‘sujeito da educação’.

Rodrigues (2001, p. 236) explica que os ‘grandes discursos’ referentes à finalidade da formação escolar estão ligados à ideia de preparar os indivíduos “[...] para o exercício da cidadania”. Por isso, há a importância de entender quais são os “[...] conteúdos válidos [...]” (RODRIGUES, 2001,

p. 238) que abarcam a cidadania e que são importantes no processo de formação humana. Para ele, “[...] o essencial, do ponto de vista conceitual [...], tem valor permanente e universal [...]” (RODRIGUES, 2001, p. 238), mesmo com o passar do tempo e dos modos de sociabilidade.

Ao refletir acerca das ideias dos autores que discutem a formação humana, compreendemos que o processo formativo do ser humano, ou processo educacional, é contínuo e tem a finalidade de levar o sujeito à consciência crítica. Também entendemos que a escola não é a única formadora do sujeito humano, mas que ela deve chamar para si essa função, pois o ato educativo busca capacitar, de maneira intelectual e material, os indivíduos para a superação das necessidades^[27] e a percepção do mundo que os cerca. Nesse sentido, o modelo educativo busca promover um sujeito social, político e cultural.

Pensando no modelo educacional como um todo, vemos que o sujeito humano é construído a partir dos princípios presentes nos ideais da formação escolar que constam nas propostas pedagógicas. Retomando a afirmativa de Rodrigues (2001, p. 238), no tocante à finalidade da formação escolar e as suas características apresentadas com “[...] valor permanente [...]”, indagamos quais seriam, então, os princípios “[...] válidos e universais [...]” que compreendem um ideal de formação humana.

Em meio as nossas incursões teóricas, notamos que os princípios ou valores mais recorrentes, nos textos relacionados à formação humana e almejados como princípios não sujeitos à lógica do capital e à esfera de consumo, faziam menção à autonomia, à liberdade, à responsabilidade, à emancipação, à ética, à aquisição de conhecimentos, ao respeito, à tolerância e ao exercício da criticidade. Para essas análises, esses princípios devem perpassar todas as disciplinas escolares.

Refletindo acerca dessa questão, Severino (2006, p. 632) sugere uma formação ampliada em relação à educação, entendendo que a “[...] educação como formação cultural [...]. [...] não concerne apenas à formação

da consciência em si, como aperfeiçoamento moral, mas nem por isso reduz-se a mero enquadramento social, pura determinação política”. Assim, o compromisso da educação é “[...] com a desbarbarização [...]”, transformando-a “[...] num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação [...]”, considerando questões estéticas e culturais.

Essa compreensão de formação, a qual também passa pelas questões culturais, dá à educação, segundo Severino (2006, p. 633), “[...] uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético ou político, num sentido estrito”. Dessa forma, para que uma formação consiga transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, deve se materializar também como formação cultural. Assim, “[...] cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental para a razão emancipatória” (SEVERINO, 2006, p. 632), a fim de formar um sujeito crítico e reflexivo.

Formação cultural e educação física escolar

A formação cultural, pensada a partir da razão emancipatória, com sujeitos críticos reflexivos, parte da necessidade de transcender a percepção de educação racional fragmentada, característica marcante das atuais práticas escolares. Isso porque, como afirmam Chaves e Goergen (2017), o modelo de racionalidade trazido pela contemporaneidade, criado pela instituição da ciência e da tecnologia, “[...] secundariza, quando não renega por completo, os valores éticos, morais na tomada de decisões, atribuindo primazia decisória à dimensão técnica e científica” (CHAVES; GOERGEN, 2017, p. 338). Henning (2017), por seu turno, ao salientar que o campo formativo não se restringe à escola, visto que as próprias empresas e outras iniciativas oferecem programas e cursos, afirma que lidar com pessoas, na perspectiva de educação para a promoção humana, engloba uma série de

aspectos nem sempre valorizados por aqueles que se preocupam com a minimização de perdas e a maximização de ganhos,

[...] pois as qualidades humanas que envolvem o pensamento, os sentimentos, as crenças, a sensibilidade e a valoração fogem quase sempre dos parâmetros da objetividade e do controle permitidos no manejo das coisas (HENNING, 2017, p. 92).

Ao trazermos essa reflexão para o interior dos componentes curriculares acerca das questões do corpo e, em especial, para a educação física, notamos que a noção de formação na área também merece ser ampliada, a fim de compreender e reconhecer seu processo dinâmico e multifacetado. Conforme expõem Neira e Nunes (2009), quando a educação física escolar, no contexto brasileiro, incorporou discussões pedagógicas mais contemporâneas aos currículos, as práticas corporais foram entendidas como produtos culturais e os alunos foram considerados sujeitos históricos, possibilitando o reconhecimento dessas questões nos âmbitos da formação e da vida social dos sujeitos.

Daolio (2005) relata três tensões que, olhadas e pensadas a partir da área e da cultura, possibilitam a reflexão acerca das problemáticas que se estabelecem na realidade e a busca de meios para a sua superação, ainda que provisoriamente, assim como de melhoria na prática pedagógica. A primeira delas é a questão da eficácia simbólica da educação física escolar, que corresponde a certas demandas da sociedade e a significados relevantes para o grupo local. A segunda se relaciona à unidade e à diversidade da educação física escolar, o que faz repensar as práticas corporais elencadas para o currículo e a não possibilidade de não “[...] defender o desenvolvimento dos mesmos conteúdos de forma sequencial, unilateral, centralizada e universal” (DAOLIO, 2005, p. 220). Por sua vez, a terceira, denominada pelo autor como o **outro** na relação pedagógica da educação física na escola (DAOLIO, 2005, p. 221 - grifo do autor), faz repensar a inclusão das pessoas com diferentes condições, e não a exclusão delas, como observada em outras épocas.

Pensar a educação física escolar como prática cultural nos faz buscar o equilíbrio entre a unidade da área em termos de conteúdos e a consideração da diversidade necessária para a aplicação desses conteúdos. Por um lado, porque se um componente curricular é definido por conter determinados conteúdos, por outro lado, eles se materializam em contextos culturais diversos (DAOLIO, 2005, p. 223).

Lara (2010) explica que os olhares da educação para a cultura do corpo dialogam com “[...] a possibilidade de fugir à instrumentalização do humano e garantir processos intersubjetivos de comunicação” (LARA, 2010, p. 150), sendo necessário “[...] entender o corpo como construção cultural, dotado de sentidos/significados que o diferenciam de qualquer outra materialidade, bem como expressão subjetiva e complexa [...]” (LARA, 2010, p. 151). Nesse sentido, são possíveis estratégias formativas variadas que valorizem o ser humano, “[...] em suas diferenças e contradições, em suas possibilidades gestuais de intercomunicação, bem como propiciam condições especiais de conhecimento e intervenção” (LARA, 2010, p. 151). Isso porque não se conformam com os “[...] paradigmas de fracionamento do indivíduo e de intensificação do campo racional, oferecendo condições de transformação” (LARA, 2010, p. 151).

Apesar de serem valiosas as possibilidades culturais do corpo na educação, no sentido de uma formação cultural integrante da formação humana, segundo Lara (2010, p. 166), essa interação parece ter se esquecido da “dialogicidade do corpo” em favor da prioridade ao pensar, e não ao brincar, ao criar e à interação com o outro. As interações promovidas por meio da brincadeira, do ‘movimentar-se’, do ato criativo, não iriam ao encontro de uma educação ‘séria’. Nesse sentido, “[...] o riso, o cômico, o cênico não encontram espaço na educação da razão” (LARA, 2010, p. 166).

Nesses moldes, a educação atual “[...] castra a diversidade dos sentidos, furta o lúdico e nega outras manifestações da cultura [...]” (LARA, 2010, p. 174) em virtude do “[...] acentuado valor da razão e desprezo às experiências estéticas” (LARA, 2010, p. 177). Isso leva a uma ‘formação humana’ resultante de “[...] uma crise histórica que carrega consigo valores tradicionalmente impostos, marcados pela forma de vida sistêmica e pelo

menosprezo às experiências centradas no corpo” (LARA, 2010, p. 166). A consequência é o “[...] esvaziamento da ação educativa e de sua finalidade ético-estética” (LARA, 2010, p. 167).

Perspectivar uma educação que possibilite danças, ginásticas, brincadeiras populares, jogos, esportes, configurados como práticas corporais, pode ampliar a percepção do “[...] humano, sobretudo, se tratadas na perspectiva do diálogo, da criação, do reconhecimento de si e do outro e se forem apreendidas em sua dinâmica histórico-social” (LARA, 2010, p. 168). Essas outras formas de percepção do corpo, contudo, não se restringem à educação física, podendo relacionar-se aos demais componentes curriculares, dentro de cada especificidade.

A educação física, especificamente considerada prática cultural, é entendida “[...] como uma prática pedagógica que se apropria das práticas corporais humanas e destina a elas um determinado trato pedagógico, participando da luta ou do processo de produção de significados” e da política cultural (NOGUEIRA, 2005, p. 212). Daolio (2005) explica que qualquer abordagem de educação física que negue a dinâmica cultural corre o risco de se desumanizar e se distanciar do seu objetivo maior, que é o ser humano como fruto e agente de cultura.

Lara (2010, p. 177) ainda afirma que uma “[...] formação realmente humana, aberta às diferentes linguagens e às suas formas intercomunicativas [...]” dá-se somente com “[...] uma educação que concilie a cultura do corpo com a cultura da razão, numa dimensão ética-estética e no mundo vivido [...]”. Nesse sentido, a cultura do corpo é concentrada pelo reconhecimento do humano em sua totalidade cognitiva, estético-expressiva, prático-moral, pela “[...] valorização de uma gestualidade comunicativa do aluno [...]” (LARA, 2010, p. 177), de sua capacidade de diálogo, e pelo “[...] entendimento dessa cultura como parte essencial do processo educacional no sentido de uma educação que reconheça o humano em suas diferenças e o perceba em suas várias dimensões” (LARA, 2010, p. 178).

Diálogos entre cultura, diversidade e educação física escolar

Ao fazermos reflexões acerca da escola e da diversidade^[28], reconhecemos que elas sofrem influência dos meios social, cultural, político e econômico ao qual pertencem. O sistema social no qual estamos inseridos tende a promover hierarquizações, cujas diferenças culturais, como observa Longhi (2010), são e serão transformadas em desigualdade. Para o autor, em oposição a essa ideia, considerar a diversidade cultural promove a conexão entre as muitas formas de simbolizar o mundo.

No contexto atual, Chaves e Goergen (2017) afirmam que a globalização e o avanço da ciência e da tecnologia proporcionam, simultaneamente, consequências positivas e de risco, tanto para a natureza quanto para a sociedade. Carvalho e Faustino (2016), ao alegarem que estamos em um contexto de transformações nas condições de vida e de trabalho de maneira significativa, expõem que essas novas características da sociedade, que exacerbam a exploração, a busca pelo lucro e pela acumulação,

[...] intensificam a competição entre as economias mundiais, agravam as desigualdades, o desemprego e a exclusão social, produzindo comportamentos sociais relacionados à erupção de novas formas de intolerância, violência, racismo, xenofobia, exaltação do nacionalismo, marginalização, discriminação contra as minorias étnicas, religiosas e linguísticas e ainda de ações terroristas (CARVALHO; FAUSTINO, 2016, p. 197).

Ao ampliarmos essa discussão para o campo jurídico, Wolkmer e Lippstein (2017) afirmam que a base ideológica dos direitos humanos está destinada a não se efetivar, pois o discurso hegemônico não tem a capacidade de se identificar com a diversidade em sua

complexidade e, em consequência, o exercício dos direitos humanos tem se concretizado somente por vias judiciais, indicando a cultura de garantias de reparação, e não de prevenção. Para superar esse quadro, é necessário “[...] um pensamento jurídico crítico, transgressor, capaz de romper com velhos paradigmas colonizadores para propor uma nova ordem internacional que tenham por fim a contemplação do ser humano na sua diversidade” (WOLKMER; LIPPSTEIN, 2017, p. 294).

Com relação à esfera escolar, e pensando-a como encontro de culturas e de diversidades, podemos considerá-la um meio para que pessoas se relacionem direta ou indiretamente. Conforme expõe Carvalho (2006, p. 3),

[...] se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura.

Com isso, muitas vezes, os educandos são encarados como uma ‘folha em branco’. Esquece-se “[...] de que o aluno chega à escola trazendo consigo diversos saberes que foram sendo adquiridos e ordenados no decorrer da sua socialização” (CANTARELLI; GENRO, 2016, p. 284). Para Cantarelli e Genro (2016), um importante passo para a promoção e o reconhecimento da diversidade pelos educadores é a autorreflexão, pois, de acordo com esses autores, “[...] refletir sobre as próprias práticas, ações, metodologias, analisar a forma com que enxergamos e lidamos com as diferenças é primordial para que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam efetivadas na prática” (CANTARELLI; GENRO, 2016, p. 293). Nesse viés, a ação do educador em relação aos seus educandos exige uma postura “[...] reflexiva e crítica constante dirigida às suas próprias ações, aos conhecimentos que professa, aos fundamentos da teoria que adota, reivindicando-se ainda que cultive o espírito investigativo aberto e uma disposição para a comunicação e o diálogo” (HENNING, 2017, p. 90).

Uma das possibilidades de dar continuidade a esse processo é a tematização e a incorporação de práticas relacionadas ao corpo (LARA, 2010), em relação às aulas de educação física e à cultura corporal de movimento, assim como aos demais conhecimentos disseminados no espaço escolar. O corpo é o meio/instrumento pelo qual nós nos relacionamos com o mundo e com os outros seres humanos, sendo essa relação possível por meio de interlocuções além da fala. Assim, o trato com o corpo, nessa perspectiva, pode ser uma notável ferramenta para se promover a discussão acerca da diversidade na escola. De acordo com Marinho, Mont’Alverne e Cozzi (2004, p. 85), “[...] a temática do corpo, largamente tratada pela filosofia e pelas ciências humanas, tem sido pouco considerada no âmbito da educação [...]”, mesmo que, na perspectiva de Lara (2010, p. 150), o diálogo por meio do corpo possibilite “[...] a prática da intercomunicação entre os seres humanos”. Aqui,

[...] essa forma de interlocução é inquirida, em especial, pela linguagem do corpo como potencializadora de educação, arte, racionalidade e sensibilidade. Isso porque a cultura do corpo, na perspectiva da comunicação intersubjetiva e da criação, acaba sendo excluída como forma de educação, necessitando ser olhada como parte desse processo, e não como apêndice (LARA, 2010, p. 150).

Quando tratamos acerca dos diálogos entre os seres humanos, nenhum corpo pode ser visto de maneira independente de sua cultura, pois nele estão estampadas as simbologias e regras sociais, as normatizações, que vão sendo impressas e ajustadas em cada grupo social (LARA, 2010). Aquele que viola o considerado apropriado causa repulsa nas outras pessoas, seja por características físicas, psicológicas ou crenças. Na escola, isso pode ser acentuado devido ao encontro rotineiro de diversidades que, muitas vezes, causam atrito.

Por esse mesmo motivo, o ambiente educacional também deve ser espaço de discussão, para que a aversão ao diferente seja minimizada por meio de princípios atinentes à formação humana, como respeito e tolerância. A partir dessa abordagem, esses valores resultam no reconhecimento da existência de indivíduos e grupos distintos entre si, “[...] mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades correlatas que garantam a afirmação de suas identidades e da existência com dignidade humana” (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 64).

Além de proporcionar o reconhecimento da diversidade por meio do corpo (de etnia, classe social, gênero, para citar algumas), na escola, também é preciso proporcionar voz a esse corpo, para que cada um expresse aquilo que lhe é singular. Nesse viés, Lara (2010, p. 167, grifo do autor) menciona que “[...] o corpo (o humano, a totalidade) é chamado a **falar** em formas coletivas de aprendizado, em interações com o outro, reconhecendo e aceitando diferentes formas de comunicação”.

Tendo em vista as considerações feitas anteriormente, compreende-se que a escola deve efetivar a possibilidade de uma educação democrática, apoiada na tolerância, e promover o reconhecimento da diversidade existente em seu contexto, dando subsídios para que os sujeitos em formação sejam conscientes e críticos em relação ao meio em que vivem. Nesse sentido, a tematização e a incorporação de práticas relacionadas ao corpo, em diversas atividades e conteúdos do processo educacional, mostram-se valorosas para se alcançar esse ideário (LARA, 2010). Para tanto, torna-se necessário considerar e valorizar os costumes, as experiências, os valores e os conhecimentos que esses alunos trazem consigo, ao invés de colocar em prática a tentativa de homogeneizar e padronizar o perfil desses educandos.

Considerações finais

Ao considerarmos o ambiente escolar em constante interação com o contexto ao qual ele pertence, nós o visualizamos como ponto de encontro, transmissão e produção de várias culturas. De acordo com Carvalho (2006), o ambiente escolar é uma instituição cultural inquestionável e as próprias reformas no âmbito da educação refletem e possibilitam a transmissão de ideologias impressas no contexto social e macropolítico. Nas palavras desse mesmo autor, “Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir” (CARVALHO, 2006, p. 1).

Por todas essas razões, a formação humana abarca questões culturais e estéticas que vão além das letras, dos números e das teorias. Nesse sentido, vimos a importância que o trabalho pedagógico da educação física pode ter, ao oportunizar o reconhecimento da riqueza e da dialogicidade cultural que existe no e por meio do corpo em suas diferentes manifestações, pois o corpo é o meio para o contato com o mundo e o instrumento pelo qual materializamos nossas relações com o outro. Essa tematização e incorporação de práticas, para e por meio do corpo, não devem ser exclusividade de uma única disciplina, visto que essa relação pode ser valorosa e significativa também em outros conteúdos e conhecimentos.

Apresentadas as reflexões feitas no decorrer deste capítulo, e tendo em vista que essas discussões não se findam aqui, resta-nos buscar maneiras para efetivar uma educação pautada na formação humana, na diversidade, e apoiada na cultura e nas práticas relacionadas ao corpo. Mas como colaborar para que a tematização da cultura na escola, por meio de diferentes práticas corporais (entendendo a urgência desse tema), em tempos de retomada da xenofobia, do sexismo, da homofobia, do racismo, do preconceito, contribua com um processo formativo que conduza ao exercício da alteridade, com respeito às diferenças como parte da educação para a vida em sociedade?

Uma autorreflexão sobre a prática pedagógica pode ser o pontapé inicial para conduzir o processo, já que, muitas vezes, os educadores mostram-se

enraizados em tradições e com certa resistência a mudanças. Em seguida, dar abertura ao diálogo e cultivar os princípios investigativos são iniciativas válidas para dar continuidade a esse processo.

Referências

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: Edupe, 2005, p. 97-106.

BRAGA, L. F.; SEVERINO, A. J. Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo. **Estação Científica**, Macapá, v. 4, n. 2, p. 65-73, 2014.

CANTARELLI, J. M.; GENRO, M. E. H. Professores e diversidade na sala de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 280-297, 2016.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madeira, v. 39, n. 2, p. 1-9, 2006.

CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, p. 187-208, 2016.

CHAVES, A. P.; GOERGEN, P. L. Ética e estética na formação humana. **Exitus**, Santarém, v. 7, n. 1, p. 331-349, 2017.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 36-61, 2003.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 215-226, 2005.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Edição On-line).

HENNING, L. M. P. Sentido ético da formação: implicações escolares. **ECCOS: Revista Científica**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 85-95, 2017. (On-line). Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71552463006.pdf>>. Acesso em: mai. de 2017.

LARA, L. M. Educação e diálogo na cultura do corpo. In: GOERGEN, P. (Org.). **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.

LONGHI, A. J. Diálogo na diversidade. In: GOERGEN, P. (Org.). **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.

MARINHO, H.; MONT'ALVERNE, I.; COZZI, T. A corporeidade na cultura escolar: uma relação complexa. **Revista Ibero-americana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, Madrid, v. 4, n. 13, p. 83-92, 2004.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NOGUEIRA, Q. W. C. Educação física, cultura e a produção de significados. **Educar**, Curitiba, v. 26, n. 1, p. 197-214, 2005.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SILVA, R. B. Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 38-50, 2015.

SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Belo Horizonte, v. 1, p. 51-65, 2008.

WOLKMER, A. C; LIPPSTEIN, D. Por uma educação latino-americana em direitos humanos: pensamento jurídico crítico contra-hegemônico. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 18, n. 1, p. 283-3001, 2017.

- [25] Nogueira (2005) explica que as abordagens acerca da cultura no campo da educação física surgiram nos anos de 1980. Na realidade brasileira, os estudos acerca da temática partiram de preocupações acadêmicas relacionadas à análise das práticas corporais e à impregnação de “[...] valores hegemônicos que contribuem para a manutenção da sociedade capitalista” (NOGUEIRA, 2005, p. 199).
- [26] Em relação à educação como integrante do processo de formação humana, por englobar um “[...] instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas”, é possível afirmar que esse instrumental se refere à atuação “[...] sobre os meios para a reprodução da vida [...]” (sua dimensão mais visível e prática), e da cooperação, “[...] para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos” (RODRIGUES, 2001, p. 243).
- [27] Quando os autores, abarcados no capítulo, dão a entender que o ato educativo tem como uma das finalidades capacitar intelectual e materialmente os indivíduos para a superação das necessidades, estão se referindo à superação das necessidades que se apresentam ao ser humano em uma vida em sociedade, as quais se relacionam a questões sociais, econômicas, culturais, dentre outras.
- [28] Para atingir os fins deste capítulo, o termo ‘diversidade’ está associado à diversidade étnica-cultural, de gênero, de crença, de ideologia e de princípios éticos e estéticos.

Capítulo 3

Dimensões da cultura na educação física brasileira

Vitor Hugo Marani, Reginaldo Calado de Lima e Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Introdução

As relações entre educação física e cultura na atualidade, embora sejam expressas de maneira recorrente no cenário acadêmico brasileiro, assinalam a visualização de um campo complexo e multifacetário que se instaura, sobretudo, a partir da recusa dos indicadores estritamente biológicos da dimensão corpórea para a compreensão do movimento humano. Essa problemática, construída inicialmente em meados da década de 1980, representa certa ruptura com paradigmas técnico-instrumentais remanescentes de modelos pedagógicos tradicionais presentes no interior da educação brasileira, o que instaurou novas inquietudes direcionadas ao entendimento do corpo e do movimento, a fim de contextualizá-los no seio das dimensões históricas, sociais e filosóficas da humanidade.

Do ponto de vista epistêmico, a tematização da cultura introduziu novas maneiras de se conceber a educação física, tanto no campo teórico quanto prático, seja a partir de aportes teórico-metodológicos advindos da Educação, da Sociologia, da História e da Filosofia, seja por meio de novas abordagens pedagógicas, formuladas em meio aos desdobramentos dessa ‘virada’ na produção de conhecimento. Essas mudanças instalaram-se como produtos e, ao mesmo tempo, produtoras da ‘crise epistemológica’ da educação física, lançando novos rumos à área.

Um dos exemplos dessa ruptura, como explica Daolio (1998), está na adoção, a partir de 1989, de uma postura ‘progressista’ por parte do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)^[29] que, comumente, direcionava seus estudos ao enfoque das ciências naturais, o que culminou na polarização entre grupos de pesquisadores da área social e da área biológica.

Inúmeras são as demarcações dessa apropriação cultural, dentre as quais pode ser destacada a inauguração de espaços em periódicos nacionais que visavam disseminar produções textuais cujo tema relacionava-se ao campo da educação física em interface com as ciências humanas e sociais. No referido cenário, destacam-se os volumes publicados pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), em 1986, com escritos de Valter Bracht e de Carmen Lúcia Soares^[30], bem como o pioneirismo da Revista Movimento, que, em sua primeira edição, em 1994, trazia à tona a pergunta ‘Mas afinal, o que é educação física?’, com produções de Adroaldo Gaya, de Celi Nelza Zulke Taffarel e Micheli Ortega Escobar^[31].

Essa indagação, embora disseminada na produção de conhecimento, projetou-se para outros espaços da área, na década de 1990, o que evidenciou o anseio de parte da comunidade acadêmica da educação física de se regenerar teoricamente, buscando novos paradigmas que fundamentassem a intervenção pedagógica, bem como a própria identidade epistemológica. Segundo Daolio (2010), a partir desse momento, emergiram novas nomenclaturas, demarcadas pelo uso frequente do termo ‘cultura’ associado a palavras tradicionais da educação física, a exemplo de ‘cultura corporal’ (BETTI, 1991; CATELANNI FILHO et al., 1992), ‘cultura do movimento’ (KUNZ, 1994), ‘cultura corporal de movimento’ (BRACHT, 1999), dentre outras variantes que, de um modo ou de outro, realçavam os elementos socioculturais do corpo e do movimento na educação física.

Nos últimos anos, a problemática envolvendo o entendimento do conceito de cultura na educação física brasileira tem sido desenvolvida por muitos pesquisadores. Jocimar Daolio, na obra *Educação física e o conceito de cultura* (2010), apresenta o termo cultura por meio de perspectivas teóricas de pesquisadores brasileiros que propuseram abordagens pedagógicas para a educação física. Nessa obra, são mencionados os estudos de Tani et al. (1988), Freire (1989), Kunz (1994) e Castellani Filho et al. (1992).

Na mesma produção, o autor realiza incursões teóricas com o propósito de articular a educação física à antropologia social, edificadas pelos escritos de Clifford Geertz e Marcel Mauss. Outros exemplos de pesquisadores que vêm focando o estudo da cultura na educação física são Marcos Neira e Mario Nunes, os quais o fazem pelo viés do currículo, apoiando-se na teoria dos Estudos Culturais, sobretudo, a partir das contribuições de Stuart Hall.

Embora os ‘usos da cultura’ estejam demarcados desde o início da década passada, é válido tecer olhares em torno das assimilações realizadas, entendendo que o modo como o conceito de cultura é apropriado por diferentes atores denota maneiras distintas de compreendê-la, o que exige postura cautelosa na apreensão das relações entre cultura e educação física. Ao serem usados, esses conceitos têm uma pluralidade de sentidos diante do contexto de quem os usa e de quem tem acesso a eles, por isso, há a relevância de compreender quais são as apropriações feitas por diferentes pesquisadores brasileiros acerca do conceito de cultura na educação física brasileira.

Motivada por tal problemática, Lopes (2013) analisou como a cultura é tematizada na produção de conhecimento da educação física brasileira, apoiada no conceito de ‘centralidade da cultura’ formulado por Hall (1997). A partir do diálogo com pesquisadores^[32] da educação física nacional, a autora identificou que a cultura, em termos conceituais, emerge como elemento polissêmico, materializada junto a diferentes abordagens epistemológicas. Ainda, assinalou que a cultura é entendida, por alguns dos

pesquisadores que investigam esse tema, como central na educação física brasileira (como Valter Bracht, Jocimar Daolio, Marco Paulo Stigger e Marcos Garcia Neira), mas não seria nem central nem periférica no entendimento de outros (como Hugo Lovisolo e Celi Taffarel).

Uma vez que são vários os caminhos na produção de conhecimento, a atividade epistemológica emerge como elemento basilar para se compreender as relações entre educação física e cultura, materializada em meio à intensidade que se tem dado às questões culturais em diversas esferas sociais, o que possibilita o exercício de pensar como a educação física é projetada nesse contexto. Essa centralidade não deve ser tomada como fato isolado, mas como indicativo de novas composições sociais mais amplas (HALL, 1997). Nesse panorama, o objetivo do texto estrutura-se mediante a problematização das dimensões da cultura na educação física brasileira, a partir da visualização de como esse conceito é utilizado junto à área, a fim de apontar limites e potencialidades dessa apropriação. Seguindo essa orientação, as aspirações desse texto remetem ao panorama do tema ‘cultura’ na educação física brasileira, por meio de autores que integram o debate acadêmico da referida área, para, no fim, tecer análises relacionadas aos seus limites e as suas potencialidades.

Os sentidos da cultura

A gestão do processo de desbiologização da educação física brasileira, como denominado por Daolio (2015) e Lovisolo, Vendruscolo e Góis Junior (2015), nas décadas de 1980 e 1990, gerou desdobramentos epistemológicos evidenciados por diferentes referenciais teóricos. Lopes (2013) propôs-se a investigar como a produção de conhecimento em cultura na educação física brasileira era concebida, identificando se pesquisadores a elegiam como central ou periférica em suas pesquisas e na área como um todo. Um dos achados da referida autora foi o fato de que o termo “cultura” conquistou espaço no discurso da educação física brasileira. Bracht et al.

(2011) corroboram tais argumentos ao informarem que, a partir de 1980, cresceu a produção de conhecimento de viés humanístico, ou seja, foram intensificados conhecimentos cuja produção ocorreu ancorada nas ciências humanas e sociais.

Sobretudo nas últimas duas décadas, envidaram-se esforços de professores e pesquisadores para fundamentar as manifestações corporais, tomando como base o viés cultural. Como observa Lopes (2013), a ‘virada cultural’^[33] também atingiu a educação física, como não poderia deixar de ser, tendo em vista que a área não é uma realidade desconexa da tessitura social. A pesquisadora destaca a forma heterogênea como a cultura vem sendo tematizada na produção de conhecimento na educação física brasileira, o que resulta em divergências conceituais, principalmente, devido à diversidade de bases teóricas que dão sustentação a sua atividade epistemológica.

As divergências teóricas, ao que nos parece, têm sua gênese na variedade de entendimentos acerca do conceito de cultura. A principal questão que tem incitado tais divergências é: o que é cultura? Ou ainda: quais os sentidos atribuídos ao conceito de cultura? Esses questionamentos são necessários se intencionamos uma leitura das dimensões da cultura na educação física brasileira.

Nessa perspectiva, situar alguns aspectos históricos que tocam o(s) conceito(s) de cultura auxilia-nos a compreender, mais apropriadamente, os sentidos e as funções que lhe são atribuídos, de acordo com as demandas sociais próprias de cada período. De acordo com Eagleton (2011), o mapeamento histórico do desdobramento semântico da palavra ‘cultura’ acompanha a mudança histórica da própria humanidade, as passagens de suas formas de organização social, especialmente, a passagem de uma vida ligada ao campo para uma vida urbana. Essa palavra em si, entretanto, guarda significados diversos em sua raiz etimológica, o que torna a história social da palavra ‘cultura’ um tanto confusa e ambivalente.

A raiz latina da palavra **cultura** é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger. Seu significado de **habitar** evoluiu do latim *colonus* para o contemporâneo **colonialismo** [...]. Mas, *colere* também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso **culto**, assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência (EAGLETON, 2011, p. 10, grifo do autor).

Ligado ao cultivo e à criação, o significado de *colere* também estava relacionado à atividade, ao labor, ao trato com a lavoura, isto é, ao cuidado com o crescimento e o desenvolvimento natural. Logo, nesse sentido, a noção de cultura “[...] significa uma atividade, e passou-se muito tempo até que a palavra viesse a denotar uma entidade” (EAGLETON, 2011, p. 10). Diante dessa multiplicidade semântica, Alves (2010) considera o termo ‘cultura’ uma ‘palavra mosaico’, rica, sedutora e contraditória, cuja definição é um tanto dispersa. Para Barrio (2005), o emprego explícito do termo em referência ao desenvolvimento humano, mais especificamente ao contexto das sociedades humanas, é algo que será verificado apenas por volta de 1750, o que acaba ampliando as interpretações e definições sobre o tema.

A noção de cultura como um princípio formativo, entretanto, de acordo com Jaeger (1995), foi uma criação grega, como parte integrante do conceito de *paideia*, cuja designação se referia ao cultivo do indivíduo. Essa palavra apareceu pela primeira vez, segundo Jaeger (1995, p. 25, grifo do autor), no início do século V, quando ainda “[...] tinha o simples significado de **criação dos meninos** [...]”, porém, ao longo dos séculos, adquiriu um sentido mais elevado na história da formação do homem grego. No entanto, como adverte o autor, os conceitos de *paideia* e cultura não podem ser considerados equivalentes, o que também se aplica a outros termos que se aproximam dessa temática, como ‘civilização’, ‘tradição’ ou ‘educação’. De acordo com Jaeger (1995, p. 1), “[...] cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global [*paidéia*] e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez”.

A noção de cultura voltada à formação integra o conceito de *paideia* assim como os demais termos, em uma relação orgânica, na qual as partes são consideradas partes de um todo em clara conexão, sem que possam ser isoladas. *Paideia*, nesse sentido, refere-se a um processo formativo holístico e consciente, empregado na educação e na formação do ideal grego de homem, o qual almeja a virtude, a excelência humana, a perfeição moral, sintetizadas no termo *areté*^[34]. Enquanto processo formativo, ocorre de forma deliberada, pois há um cuidado intencional do indivíduo com o cultivo do seu estado de perfeição moral.

Nessa perspectiva, cultura, como uma das partes de *paideia*, adquire dimensões tanto subjetivas quanto prescritivas. Em sua dimensão subjetiva, “[...] implica uma certa maneira do indivíduo estar atento a **si mesmo** como condição de obter a perfeição moral” (ALVES, 2010, p. 24, grifo do autor), de atingir a plenitude de suas capacidades, enfim, de alcançar a verdadeira *areté*, conceito no qual se concentra o ideal de formação grega. A dimensão prescritiva de cultura, intrínseca à *paideia*, se expressa como “[...] um conjunto de regras, normas, princípios morais e modelos de ação que indicam o modo pelo qual os indivíduos e coletividades devem se comportar” (ALVES, 2010, p. 25). Por esse prisma, os atributos da cultura envolvem a assimilação de padrões atitudinais, considerados ideais pelos indivíduos. É, em última instância, o processo de formação de um ideal de homem, desenvolvido por diferentes povos.

A concepção de *paideia* grega, como uma ação consciente para se atingir a *areté*, concentrava-se no esforço individual de cultivo do espírito humano em busca da virtude, concepção que foi absorvida pelos romanos, os quais denominaram o ápice do cultivo do espírito humano como ‘cultura animi’^[35]. Para os romanos, a ‘cultura animi’ dar-se-ia mediante a incorporação ao esforço individual de um saber específico, o filosófico. Assim, o indivíduo, desejando abandonar seu estado de ignorância, deveria se esforçar, cultivar-se intelectualmente e incorporar o saber filosófico a sua personalidade.

O conceito de *paideia* também influenciou fortemente o ideal de formação humana desenvolvido na Idade Média, preservando, naquele período, aspectos como o ‘esforço individual’, o ‘cuidado com si mesmo’, em prol da purificação do espírito, o que elevaria o indivíduo não mais ao estado de *areté* ou de ‘cultura animi’, mas lhe tornaria digno da graça divina. Entretanto, se, por um lado, a concepção teológica de formação humana inspirou-se no conceito de *paideia*, que vigorou no contexto greco-romano, por outro, há pelo menos dois elementos que distinguem tais concepções.

O primeiro diz respeito à distinção entre os cultos e os não cultos, uma vez que, em linhas gerais, essa distinção deixa de articular-se com a questão de classe social ou de nobreza e passa a ser representada na separação entre os indivíduos que povoam o universo eclesiástico e o laico. O segundo elemento refere-se à finalidade do saber, o qual deixa de representar um fim último em si mesmo, para tornar-se um meio de conhecer a concepção divina de mundo e da própria existência humana (ALVES, 2010).

Com o desvanecer dos preceitos eclesiásticos, as questões relacionadas à formação humana ganharam uma tônica dessacralizada. Da mesma forma, outras esferas sociais, como a política e a epistemológica, testemunharam a progressiva perda do poder da Igreja. Nessa senda, no fim da Idade Média e no início da Idade Moderna, houve progressiva constituição das nações e uma acentuada preocupação em conhecer a natureza por outro viés que não o divino. Nesse período de transição, registrou-se uma transformação no sentido da palavra “cultura”.

Até o fim do século XIII, essa palavra ainda mantinha seu significado relativo ao cuidado com a terra, mais precisamente, referindo-se ao estado da terra cultivada. Após, aproximadamente, três séculos, o sentido atribuído à cultura passou de ‘estado’ da terra cultivada para ação de cultivar a terra, o que, posteriormente, proporcionou a incorporação de um sentido figurado à noção de cultura.

Somente no meio do século XVI se forma o sentido figurado e **cultura** pode designar então a cultura [cultivo] de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. Mas este sentido figurado será pouco conhecido até a metade do século XVII, obtendo pouco reconhecimento acadêmico e não figurando na maior parte dos dicionários da época (CUCHE, 1999, p. 19, grifo do autor).

A noção de cultura, em seu sentido figurado, como uma ação começa a se instituir no primeiro quartel do século XVIII, quando o termo foi empregado como desígnio de formação, de educação do espírito. Progressivamente, entretanto, evidencia-se “[...] um movimento inverso ao observado anteriormente, passa-se de **cultura** como ação (ação de instruir) a cultura como estado” (CUCHE, 1999, p. 20, grifo do autor). Ou seja, em, aproximadamente, cinco séculos, a noção de cultura deixou de ser empregada para se referir a uma porção de terra cultivada, ao seu estado de cultivo, para designar a ação de cultivar tal porção; assumiu um sentido figurado quando em referência à ação de cultivar, não a terra, mas o espírito humano; para, no fim do século XVIII, designar o estado cultivado, instruído e, portanto, culto, do espírito humano.

Nesse sentido, a palavra ‘cultura’ reflete a herança iluminista, pois está associada às ideias centrais do pensamento da época, como: progresso, evolução, educação, razão, etc. Esse ideário apresentou-se, basicamente, sob uma concepção linear de que a instrução eleva o espírito, em sua dimensão individual, à cultura, a qual, por sua vez, conduz ao progresso. Se, por um lado, o século XVIII registrou diferentes concepções acerca da noção de cultura, por outro, pelo menos um ponto as uniu: a dimensão coletiva.

É nessa perspectiva que termos como *kultur* e *civilisation*^[36] eram recorrentes à época. O primeiro é um termo germânico que, de acordo com Laraia (2014), apresenta aproximações com os aspectos espirituais de uma determinada comunidade, enquanto o segundo, uma palavra francesa, faz referência às realizações de caráter material de um povo. Kuper (2002, p. 27), ao discutir as teorias formuladas na Europa, em torno da ideia de cultura, destaca que “[...] essas duas correntes de pensamento sobre cultura

se desenvolveram em oposição dialética uma à outra [...]”, mas com algo em comum: ambas representavam os ‘valores supremos’ de suas sociedades.

Foi por volta da segunda metade do século XIX que Edward Brunett Tylor buscou sintetizar conceitualmente a totalidade da produção e a vida coletiva do homem e, em especial, ofereceu uma ferramenta analítica capaz de descrever as particularidades de cada povo. Dessa forma, Tylor elaborou uma formulação teórica que seria canonizada pela ciência moderna, a qual passou a considerar cultura ou civilização como “[...] aquele todo complexo que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, o direito, o costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade^[37]” (TYLOR, 1920, p. 1, tradução nossa). Tal elaboração conceitual é, antes de tudo, uma proposta metodológica que, refletindo o contexto científico da época, demonstra a possibilidade de análise e elaboração de leis gerais, capazes de oferecer a compreensão dos hábitos e costumes de diferentes povos (LARAIA, 2014).

Desde então, o conceito de cultura está ganhando espaço e destaque dentro do campo das Ciências Humanas. Para Cuche (1999), à cultura tem sido atribuída a responsabilidade instrumental de encontrar um elemento comum entre a diversidade dos povos. Em outros momentos, essa responsabilidade foi atribuída às ciências naturais que, por seu turno, apresentaram uma resposta assentada nas questões raciais. Assim, é imperativo que nos lembremos das transformações sociais vivenciadas durante o período da modernidade, as quais possibilitaram a emersão e a consolidação de um novo formato de modelo social.

Por um lado, esse modelo impulsionou a distinção entre atividades morais e intelectuais, ou melhor, entre os sujeitos que as desempenham, e buscou, por outro, enfatizar essas atividades como uma espécie de tribunal de recursos, amenizando distinções. Nesse sentido, a ideia de cultura, que emerge no século XIX com Tylor, reconhece a separação e a distinção entre os sujeitos, mas oferece alternativas a eles (WILLIAMS, 2011).

O conceito científico de cultura, elaborado por Tylor (1920), emerge em um contexto no qual a natureza está sendo esquadrihada pela ciência, que busca conhecê-la pela descoberta de suas regularidades, as quais, depois, possam ser, devidamente, generalizadas como sendo leis naturais do fenômeno estudado. Decisivamente pautada nos mesmos métodos, gestava-se, também nesse período, a análise dos fenômenos relacionados à natureza humana, dentre os quais há o estudo da cultura.

De acordo com Alves (2010), uma das características incorporadas à noção de cultura pelo conceito científico, elaborado no século XIX, foi sua dimensão descritiva, sem que tal noção, entretanto, perdesse seu caráter prescritivo. É descritivo, porque opera como ponto de corte para a aplicação do método comparativo, e é prescritivo, na medida em que preserva o ideal evolucionista da teoria que o subjaz.

A teoria evolucionista, que forneceu suporte epistemológico ao conceito científico de cultura, tinha como uma de suas premissas a existência da igualdade natural entre os diversos grupos humanos, contudo “[...] reduzia a diversidade cultural a uma questão de estágios históricos de um mesmo caminho evolutivo” (ALVES, 2010, p. 35). Ou seja, a existência da diversidade cultural poderia ser explicada pelos diferentes estágios existentes no processo evolutivo.

Desse modo, o conceito científico de cultura é descritivo, pois possibilita ao cientista, mais precisamente ao etnógrafo, catalogar os hábitos e costumes de diferentes povos e classificá-los em diferentes estágios. Além disso, mantém sua dimensão prescritiva, devido à permanência em um dado estágio não inalterável, logo, há a possibilidade de trânsito, de ascensão de um estágio a outro.

Essa ideia de ascensão não é uma novidade, visto que reflete as intenções iluministas de ‘progresso’ e ‘desenvolvimento’, explícitas nos conceitos de *civilisation* e *kultur*. Guardadas as devidas especificidades, ambos representam os elementos que caracterizam e distinguem as nações. Nesse sentido, são visões que cada nação, e o próprio Ocidente de forma geral,

tem de si própria. Sintetizados na noção de ‘civilidade’, esses conceitos representam tudo aquilo “[...] em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas **mais primitivas**” (ELIAS, 1994, p. 23, grifo do autor).

Esses conceitos representaram, sobretudo, o escopo dos tempos modernos, um ideal de nação a ser atingido. As noções de *civilisation*, *kultur* e *culture*, empregadas, respectivamente, por franceses, alemães e ingleses, refletiram, entre os séculos XVIII e XIX, as ideias otimistas de progresso. Essas ideias, “[...] consideradas como uma forma de sucedâneo de esperança religiosa [...]” (CUCHE, 1999, p. 23), mostraram-se capazes de, se não equalizar, ao menos, diminuir a distância entre os ‘civilizados’ e os ‘selvagens’. Assim, partindo do pressuposto da perfectibilidade humana, a missão de civilizar é assumida como um dever por aqueles considerados mais avançados, os ‘civilizados’.

Nesse sentido, a elaboração do conceito científico de cultura ratificou a cisão entre ‘natureza’ e ‘cultura’, a distinção entre a espécie humana e as demais espécies do reino animal. Em contrapartida, assumiu uma forma de organização e direção das condutas das pessoas, por meio de sistemas de significados que as encaminham para estágios mais elevados. Em conjunto, esses significados, sendo distintivos, permitem a interpretação tanto de nossas ações, funções, posições sociais e nossos espaços (como membros de determinado grupo), quanto das ações, funções, dos espaços e das posições sociais de membros de outros grupos.

Mais do que a percepção da diversidade entre os povos, há de se reconhecer a diversidade de grupos que convivem no interior da mesma sociedade e que acabam se hierarquizando no interior desse sistema social. Como um princípio normativo, de ordenação social, a ideia prevalecente de cultura no século XIX permitiu construir o ideário de homem moderno como ser social, cultivado por si próprio, sendo, concomitantemente,

cultivo e cultivador. Nos termos de Eagleton (2011, p. 15), “[...] como autocultivadores, somos argila em nossas próprias mãos”.

A necessidade de consolidação da ideia de cultura na modernidade^[38] vai além do estado de cultivo individual realizado pelo próprio sujeito. Esse estado de cultivo se reflete no desenvolvimento do Estado como nação que assume para si a incumbência de cultivar os cidadãos, atenuando entre eles o antagonismo, refinando-os e tornando-os, de fato, cidadãos.

Numa sociedade civil, os indivíduos vivem num estado de antagonismo crônico, impelidos por interesses opostos; mas o Estado é aquele âmbito transcendente no qual essas divisões podem ser harmoniosamente reconciliadas. Para que isso aconteça, contudo, o Estado já tem que ter estado em atividade na sociedade civil, aplacando seus rancores e refinando suas sensibilidades, e esse processo é o que conhecemos como cultura. A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao libertar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra a sua representação suprema no âmbito universal do Estado (EAGLETON, 2011, p. 16).

A noção de cultura, em sua dimensão prescritiva, assumiu uma função social, muitas vezes, maior do que a representação de um conceito científico descritivo ou de um aparato metodológico capaz de explicar as diferenças entre os grupos humanos ou as diferenças internas de determinado grupo. Passou, também, a representar um conceito normativo, como possibilidade de se gerar e justificar tais diferenças e, principalmente, resguardar a preservação do *status quo* da hierarquização social entre os grupos, povos e as nações.

Tais argumentos podem parecer paradoxais, principalmente quando nos deparamos com as reflexões de Bauman (2013). Segundo esse autor, o conceito de cultura foi gestado, originalmente, para atuar mais como um agente de transformação do que de preservação, uma vez que guardava em seu cerne o ideal de elevar no nível individual e toda a coletividade à evolução social, ao progresso. Para o estado de progresso universal, parece que foi empenhada a noção de cultura na modernidade. Isso porque

[...] o propósito inicial do conceito de **cultura** não era servir como registro de descrição, inventários e codificações da situação corrente, mas apontar um

objetivo e uma direção para futuros esforços. O nome **cultura** foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar o **povo**, ou seja, os que estão na ‘base da sociedade’, daqueles que estão no topo (BAUMAN, 2013, p. 12, grifo do autor).

Se, à primeira vista, Bauman (2013) parece contradizer os argumentos anteriores, o que, de fato, está explícito nos apontamentos do autor é o contínuo de um processo, cujas intenções ambicionaram alterar as condutas individuais, refletindo-as, conseqüentemente, em uma transformação em nível social. Tais intenções representam, basicamente, os ideais iluministas empenhados na modernidade. Promove-se uma mudança de *status quo*, contudo, a partir desse ponto, essa mesma estratégia foi responsável pela preservação desse *status quo*.

A empreitada moderna, implícita na noção de cultura, compreendeu “[...] um acordo planejado e esperado entre os detentores do conhecimento (ou pelo menos acreditavam nisso) e os ignorantes (ou aqueles assim descritos pelos audaciosos aspirantes ao papel de educador)” (BAUMAN, 2013, p. 13). A tarefa consistia, de modo fundamental, em elevar os ignorantes à educação, ao esclarecimento. Enfim, a tarefa era o cultivo dos indivíduos, tornando-os aptos e dignos da condição cidadã.

De maneira metafórica, a ideia de cultura preserva sua relação com o cultivo, mas deixa de refletir o cuidado com a lavoura, com a criação, e passa a refletir o cuidado, o zelo, com o cultivo dos hábitos e das habilidades humanas. Esse sentido atribuído à palavra ‘cultura’, identificado sobremaneira na modernidade e orientado à normatização das condutas, a qual passa pela concepção de educação e pela formação dos indivíduos, mantém sua natureza tanto de ‘ação’ quanto de ‘estado’. Há indícios, porém, de que, mais recentemente, durante o século XX, a noção de cultura passou, ou vem passando, por um novo processo de alteração semântica em seu significado e, na esteira desse processo, teve seu lugar e peso alterados nas discussões de diversas esferas sociais, dentre as quais podemos mencionar os campos político, econômico e epistemológico.

Na esfera política, a cultura passou a representar uma possibilidade de contestação da noção de cultura proposta até então, sobretudo, do *status* do ‘culto’ como modelo ideal de sujeito social e representante de um sentido elitista, representado pela ‘alta cultura’. Na esfera econômica, o conceito de cultura, na segunda metade do século XX, minimiza o foco em características distintivas e hierarquizantes entre povos e nações para apresentar-se, notadamente, como uma generalização de formas de consumo (DENNING, 2005). No campo epistemológico, os cânones acadêmicos foram questionados, em especial, no que se refere aos limites que as disciplinas mais tradicionais e seus modelos metodológicos impunham à análise social e cultural.

Nessa direção, o conceito assume um sentido pautado no “[...] domínio econômico, abrangendo os meios de comunicação de massa, a propaganda e a produção e distribuição de conhecimentos” (DENNING, 2005, p. 90). Mesmo aquela acepção antropológica, cunhada, em grande medida, no encontro imperial entre diferentes povos, parece ter perdido seu sentido ante o impacto gerado pelas questões econômicas e instrumentais.

Bauman (2013) também observou essa mudança no conceito de cultura. Para o autor, se a tarefa moderna da cultura fora a distinção, na modernidade líquida^[39], “[...] seria possível dizer que ela [cultura] serve nem tanto às estratificações e divisões da sociedade, mas a um mercado de consumo orientado para a rotatividade” (BAUMAN, 2013, p. 18). Sob essa perspectiva, a dimensão prescritiva da noção de cultura atua de outra forma que não mais por meio de proibições e normas, como em períodos anteriores, ao regular e conduzir os comportamentos sociais ao estado ‘culto’ e ‘civilizado’. Ao ‘servir ao mercado de consumo’, a cultura opera por meio de ofertas, da disposição quase infinda de possibilidades de escolha. Na contemporaneidade ou na modernidade líquida, a cultura, sintetiza Bauman (2013), não representa mais a tarefa moderna de esclarecer e dignificar os ignorantes, a tarefa atualmente é outra: seduzir clientes.

A sedução, em contraste com o esclarecimento e a dignificação, não é uma tarefa única, que um dia se completa, mas uma atividade com o fim em aberto. A função da cultura não é satisfazer necessidades existentes, mas criar outras – ao mesmo tempo que mantém as necessidades já entranhadas ou permanentemente irrealizadas. Sua principal preocupação é evitar o sentimento de satisfação em seus antigos objetos e encargos, agora transformados em clientes; e, de maneira bem particular, neutralizar sua satisfação total, completa e definitiva, o que não deixaria espaço para outras necessidades e fantasias novas, ainda inalcançadas (BAUMAN, 2013, p. 21).

A noção de cultura deixou de ser portadora do otimismo contagiante da modernidade, ancorada, principalmente, em sua fé no progresso humano, e passou a representar uma busca constante e zombeteira, pois inalcançável, de um estado de satisfação efêmero. Lipovetsky e Serroy (2011) apresentam um quadro referencial, no qual esquematizam a evolução histórica das relações da cultura com o todo social. A hipótese deles é a de que estejamos vivenciando o terceiro modelo de um horizonte cultural, no qual não se alimentam expectativas de longo prazo, não se almeja o futuro, o que há é um intenso investimento no presente, na satisfação imediata.

Nesse cenário, nomeado de hipermodernidade^[40], não há mais espaço para as grandes utopias coletivas, não há mais espaço para a função distintiva e hierarquizante da noção moderna de cultura. Nesse contexto, reina a lógica da cultura-mundo, que

[...] significa o fim da heterogeneidade tradicional da esfera cultural e a universalização da cultura mercantil, apoderando-se das esferas da vida social, dos modos de existência, da quase totalidade das atividades humanas. Com a cultura-mundo, dissemina-se em todo o globo a cultura da tecnociência, do mercado, do indivíduo, das mídias, do consumo (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 9).

A cultura-mundo ou ‘hipercultura’ é, sob essa perspectiva, a forma como a noção de cultura se apresenta na contemporaneidade, e o que a caracteriza é a ‘hipertrofia da oferta mercantil’. Um dos impactos da cultura-mundo é que ela opera, poderosamente, ao mesmo tempo, como uma ferramenta de “[...] desterritorialização generalizada, de individualização dos seres e dos modos de vida” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 16). Nesse meio de intensa circulação de bens, os indivíduos têm à disposição uma gama

ampliada de referenciais identitários, como uma espécie de *self-service* de identidades, em que o indivíduo escolhe, de acordo com seu bel-prazer, como representar sua existência, sem que haja uma orientação coletiva.

Como essas identidades não são duradouras, podemos, metaforicamente, pensar o estágio atual como um sistema cultural *fast-food*, no qual o indivíduo experimenta diversas formas de identificação consigo e com os demais membros da sociedade. A noção de cultura, como a representada no conceito de cultura-mundo, não significa homogeneidade cultural, uma forma unificada de cultura global, ao contrário, se essa noção tem evidenciado, por um lado, as questões de cunho global, como ecologia, imigração, crise econômica, tem agido com maior intensidade por outro, evidenciando questões existenciais, particularistas, como crise de sentidos, identidades, pertencimentos, personalidades, etc.

Se, ao longo de seu processo histórico, a noção de cultura, tradicionalmente, permitiu aos sujeitos submergirem seus particularismos em uma humanidade comum, Eagleton (2011) acredita que, desde a segunda metade do século XX, o sentido contido na ideia de cultura mudou radicalmente, ocasionando verdadeiras ‘guerras culturais’^[41], um conflito entre uma noção universal de cultura e as noções particulares de cultura.

Desde a década de 1960, entretanto, a palavra **cultura** foi girando sobre seu eixo até significar quase exatamente o oposto. Ela agora significa a afirmação de uma identidade específica – nacional, sexual, étnica, regional – em vez da transcendência desta. E já que essas identidades todas veem a si mesmas como oprimidas, aquilo que era antes concebido como um reino de consenso foi transformado em um terreno de conflito (EAGLETON, 2011, p. 60, grifo do autor).

A percepção de cultura como um terreno de conflito, como um espaço contestado, tem sido evidenciada, sobremaneira, pelos estudos culturais^[42], que viram no campo da cultura um bom espaço para o debate político e o questionamento da própria noção de cultura (KUPER, 2002). A ideia de cultura questionada pelos estudos culturais é aquela que a concebe como alta cultura, elitizada. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, a

cultura passou a ser concebida como um campo de luta pela significação social, ou seja, um campo em que ocorre a produção de significados e em que diferentes grupos sociais ocupam distintas posições. O contexto é o de uma batalha entre esses grupos, pela legitimação dos significados próprios de cada grupo à sociedade em geral (HALL, 1997).

Os Estudos Culturais surgiram como um questionamento envolto em um aspecto teórico-político, embora Jameson (1994, p. 11, grifo do autor) acredite que “[...] a melhor maneira de encarar o desejo chamado estudos de cultura (*Cultural Studies*) talvez seja abordá-lo política e socialmente, enquanto projeto para construir um **bloco histórico**, e não teoricamente, enquanto planta arquitetônica para uma nova disciplina”. Em seu viés político, os estudos culturais se mostraram promissores na promoção de uma espécie de ‘correção política’, “[...] que pode ser identificada simplesmente como a política cultural dos vários **novos movimentos sociais**: anti-racismo, anti-sexismo, anti-homofobia e assim por diante” (JAMESON, 1994, p. 12, grifo do autor).

Por outro lado, Mattelart e Neveu (2004), sem desconsiderarem o engajamento político, destacam a emergência dos estudos culturais como a de um paradigma, cuja característica mais marcante é seu questionamento teórico coerente. A questão central, às análises realizadas pelos estudos culturais, trata do deslocamento do sentido amplo, antropológico de cultura para uma perspectiva na qual as culturas dos grupos sociais são consideradas dignas de abordagem. Nesse sentido, as análises ocorrem amparadas teoricamente não mais pela noção de cultura em seu sentido universal, mas por um viés teórico que considera um sentido plural, as culturas, sobretudo, ‘dos de baixo’. Assim,

[...] mesmo que ela permaneça fixada sobre a dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 14).

Progressivamente, os estudos culturais promoveram o florescimento de questionamentos a partir das temáticas ligadas aos grupos sociais, até aquele momento, marginalizados, ou cujas temáticas estavam, simplesmente, submersas em um contexto social que não as considerava relevantes ou determinantes. Assim, estudos que contemplam componentes culturais relacionados ao gênero, à etnicidade, à identidade, espalharam-se, trazendo notoriedade aos estudos culturais. Essa noção de cultural com seu sentido universal deslocado para um sentido plural, no entanto, tem desencadeado algumas interpretações com tom pessimista evidente.

Lipovetsky e Serroy (2011) evidenciam a importância adquirida pela noção de cultura na era hipermoderna, tanto no que tange à esfera econômica quanto aos debates políticos, nacionais ou internacionais, e chamam a atenção para alguns dos eventos provocados pela questão da intensificação das particularidades culturais. A dimensão do debate em torno das particularidades culturais tem tomado, por vezes, proporções trágicas, de acordo com os autores. No ápice do extremismo, discursos culturais têm legitimado massacres interétnicos, guerras tribais, fanatismos etnorreligiosos e etnonacionalistas.

Um pouco em toda parte, as violências que se desencadeiam no mundo e que acompanham o fim da divisão em blocos e o enfraquecimento das estruturas estatais estão carregadas de componentes culturais, étnicos, nacionais. [...] Quanto mais o mundo se globaliza, mais os particularismos e as exigências identitárias ganham relevo, induzindo uma nova relação entre cultura e política. Componente cultural ainda mais deflagrador quando se encontra instrumentalizado e investido do que continua sendo o fundamento dos conflitos que agitam o mundo, a saber, as reivindicações territoriais, as apostas geopolíticas, os conflitos de interesse econômicos, as relações de poder e as ambições políticas dos grupos, dos clãs ou mesmo dos indivíduos (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 25).

Se a noção contemporânea de cultura põe em evidência a polarização entre uma noção universalista e outra particularista, levada a efeito nas chamadas ‘guerras culturais’, isso não significa o esmorecimento dos demais sentidos, o que finda por conferir uma característica heterogênea à noção de cultura. Decorre dessa situação o fato de o conceito de cultura ser considerado ora mantendo seu sentido moderno, conservador, ora

articulando-se mais às esferas da comunicação, da indústria cultural e do consumo ou, ainda, ser compreendido como campo de disputas, caracterizado pela intensificação das particularidades.

Conscientes dessa multiplicidade de sentidos empenhados da noção de cultura, e assumindo o pressuposto de que a noção de cultura passou a ocupar, hodiernamente, uma posição central nas discussões que evoluem questões sociais, podemos nos questionar como cada esfera social tem se apropriado da dimensão de cultura. Neste texto, de modo mais específico, podemos nos perguntar como a área da educação física tem se apropriado ou lidado com essa multiplicidade e, ainda, quais são os desdobramentos epistemológicos dessa apropriação.

Panorama do tema ‘cultura’ na educação física brasileira: limites e potencialidades

Uma vez que o conceito de cultura apresenta, em seu desenvolvimento histórico, uma característica polissêmica, a área da educação física, ao apropriar-se de tal conceito a partir da polarização epistemológica ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, também incorporou essa característica. Em relação a essa questão, Lopes (2013) explica que a cultura tem sido tematizada a partir de um ecletismo conceitual e de uma multirreferencialidade teórica, com base em reflexões advindas de entrevistas com seis pesquisadores da educação física brasileira. A pluralidade intelectual da educação física pode ser facilmente identificada na multiplicidade de referenciais teóricos que sustentam sua produção intelectual, o que acaba gerando um cenário marcado pela “[...] polissemia e pelas imprecisões do campo teórico” (LOPES, 2013, p. 128).

Essa situação é, de certa forma, paradoxal, pois, por um lado, tem sido alvo de críticas que a percebem como responsável pelas falhas e distorções na apropriação do conceito de cultura; por outro, é tratada como a riqueza intelectual que tem possibilitado formas de concepções mais próximas da

diversidade social. Logo, apesar das distorções teóricas e conceituais e da superficialidade com que muitas vezes é abordada, Lopes (2013) entende que a difusão do conceito de cultura na educação física brasileira acarreta mais contribuições do que transtornos à área.

Moura e Lovisolo (2008), ao discutirem a ideia de cultura expressa em produções acadêmicas, identificaram alguns pontos relevantes para a educação física, embora a tematização não ocorra de maneira igual. Para ambos, a educação física brasileira tem registrado a vinculação de sua intervenção ao termo cultura a partir de duas perspectivas: “[...] a primeira é amplamente reconhecida nas propostas do coletivo de autores, e a segunda [...] está associada à produção de Jocimar Daolio” (MOURA; LOVISOLO, 2008, p. 38). As referidas produções epistemológicas foram edificadas, respectivamente, a partir do materialismo histórico e dialético e da antropologia social. Tais filiações teóricas remetem à multirreferencialidade, da qual falava Lopes (2013).

A obra *Metodologia de ensino de educação física* foi escrita por um coletivo de autores, em 1992, e é apontada por Daolio (2010) como uma das obras de maior repercussão na área da educação física, na década de 1990, com reverberações que podem ser percebidas na atualidade. Daolio (2010) enfatiza o inegável mérito da abordagem crítico-superadora, termo cunhado pelo coletivo de autores, com o estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da educação física. Essa perspectiva entende que a materialidade corpórea foi construída historicamente, gerando um repertório de movimentos que, sendo patrimônio da humanidade, merece ser transmitido.

O conceito de cultura que vigora na referida obra expressa questões materiais como fruto do trabalho humano, sobretudo, ligado à classe social. Nessa perspectiva, a educação física escolar assume a função de promover a reflexão sobre o repertório de movimentos que compõe a cultura corporal e “[...] contribuir para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 41). Colocando-a em

favor da classe trabalhadora, negaria valores como o individualismo, a disputa, a dominação e a submissão do homem pelo homem, sendo tais valores substituídos pela solidariedade, cooperação, liberdade de movimentos e emancipação, aqui, apoiadas no materialismo histórico e dialético como forma de contraposição à sociedade de classes e de transformação social.

Para Neira e Gramorelli (2017), o termo ‘cultura’, conjugado à educação física, foi concebido em um contexto de abertura política e foi decisivo para a mudança paradigmática que o ensino da educação física experimentou a partir da década de 1980. Desde esse período, a cultura passou a ocupar posição epistemológica na área e a ter acréscimo de outros termos que demarcam posições teóricas, a exemplo de ‘cultura corporal’, ‘cultura física’, dentre outros. Abrandada pelos estudos antropológicos e, posteriormente, enfraquecida pelo discurso neoliberal dos anos de 1990, a noção de cultura corporal teve suas forças renovadas no século XXI, mediante a contribuição das teorias críticas da educação. A partir desse momento, segundo Neira e Gramorelli (2017), a expressão ‘cultura corporal’ tornou-se corriqueira na literatura específica da educação física, com especial destaque para o campo pedagógico.

Com a criação da expressão ‘cultura corporal’, em 1992, a educação física e os conhecimentos inerentes a ela, como explica Daolio (1995), passaram por uma tentativa de reformulação, abrangendo, naquele momento, a dimensão cultural do corpo e do movimento – pensamento marginalizado e, comumente, ausente no bojo das discussões de cunho epistemológico da área. Nessa perspectiva, Castellani Filho et al. (1992) afirmam que as manifestações corporais, como o esporte, o jogo, a luta, a ginástica e a dança, são concebidas no interior da cultura e acenam para o entendimento das formas de movimento humano que, na escola, encontram-se sistematizadas com viés crítico, o que possibilita a reflexão acerca de suas contradições sociais e permite compreendê-las científica, filosófica e artisticamente, enfatizando sua relevância na prática social dos estudantes.

Tal entendimento corrobora a estruturação de um conceito que visa destituir o pensamento evolucionista da cultura e das manifestações culturais presente no período iluminista, vigente até o século XIX (ALVES, 2010). Nesse período, a cultura assumia o estudo da caracterização do humano mediante as estratificações que classificavam os povos em ‘mais’ ou ‘menos’ desenvolvidos, trazendo à tona o conceito de cultura como sinônimo de civilização, como esclarece Alves (2010). Somente a partir do século XX, como afirma Daolio (1995), com o aprimoramento das técnicas da antropologia social e a experiência de antropólogos em pesquisas de diferentes grupos, a cultura passou a ser assumida como produção simbólica e material, apreendida em suas diferenças, de acordo com os tempos e os espaços sociais em que está inserida.

A incorporação do conceito de cultura corporal pela educação física, segundo Neira e Gramorelli (2017), deu-se sob a égide das teorias críticas, introduzidas em um contexto político e social de abertura democrática e luta pela modificação do papel da escola, concomitante à intenção de realçar uma nova função social à escola e aos conteúdos disseminados em seu interior. Nessa perspectiva, incorporar o conceito de cultura corporal como forma de expressar outra visão do componente, segundo Neira e Gramorelli (2017), evidenciava que outros conteúdos transitavam nas aulas, além da fixação de movimentos técnicos e repletos de padrões, voltados à execução de atividades direcionadas à melhoria da aptidão física.

Com a contribuição das teorias críticas^[43], Neira e Gramorelli (2017) relatam que a educação física passou a situar as práticas corporais no interior dos contextos sociais nos quais se fixavam os signos da classe social em que surgiram e, conseqüentemente, foram (re)interpretadas. Para os autores, a disseminação da expressão ‘cultura corporal’ foi necessária para a desnaturalização do ensino da educação física, pois contribuiu para a visualização das dimensões sócio-históricas do movimento humano, superando a neutralidade das concepções apolíticas vigentes na educação física escolar. Conforme descrevem Neira e Gramorelli (2017, p. 4), a

expressão ‘cultura corporal’ distanciou-se “[...] da formação do corpo saudável ou habilidoso projetado pelos grupos mais bem situados na pirâmide social”.

Demarcados os avanços da década de 1980, no que diz respeito à incorporação do conceito de cultura, em meados de 1990, as contribuições em relação a esse termo foram estabelecidas pelo diálogo com a antropologia. Mediante o suporte da antropologia social, Daolio (1995) privilegia a análise densa e crítica dos aspectos determinantes das ações dos homens que, vivendo em sociedade, atribuem significados e sentidos as suas ações. Daolio (1995) tece a ideia de que há o trato do ser humano em suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano e considera que a eleição de determinadas manifestações é permeada pela análise dessas expressões em dinâmicas culturais específicas.

Na educação física, Daolio (1995) explica que a apreensão da cultura, como conceito que poderia auxiliar a compreensão do corpo e das práticas corporais, somente passa a integrar a área a partir da década de 1980, quando o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na educação física. Para o autor, o professor de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si – não trabalha com a dança em si. Por sua vez, Lopes (2013) considera que Daolio não só inaugurou a tematização da cultura na área da educação física brasileira como também direcionou sua produção intelectual para tal temática. Com destaque em sua produção para a obra *Educação física e o conceito de cultura* (DAOLIO 2010), na qual, são recorrentes as concepções de corpo, educação, cultura, trabalho docente e comportamentos, como fontes de sentidos e significados.

A reflexão proposta por meio deste texto em relação à cultura, a qual inclui a preocupação com o corpo, busca auxílio nas contribuições do antropólogo francês Marcel Mauss (1872-1950), realizadas no início do século XX, ao abordar a noção de “técnicas corporais”. Em seus estudos, Mauss (2003) reconhece as técnicas do corpo como manifestações culturais,

promovendo a discussão em torno do corpo e do gesto, a partir de experiências empíricas que visualizaram a diversidade de gestos expressos em diferentes sociedades. Notoriamente, o antropólogo foi responsável por investigar o fato de que os movimentos humanos estavam diretamente relacionados às diferentes sociedades em que as pessoas se encontravam inseridas.

A compreensão das técnicas corporais reside nas “[...] maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se do seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401). Ainda, o autor entende a técnica como um ato eficaz e, por isso, tradicional, o que confere a sua transmissão não de modo naturalizado, mas de maneira cultural, diferenciando-se conforme necessidades oriundas de cada sociedade. Dentre as técnicas corporais discutidas por Mauss (2003) estão as formas de correr, dormir, nadar, praticar sexo, dançar, dentre outras, relacionadas ao nascimento, à infância, à alimentação, ao sono e aos cuidados corporais, todas entendidas no seio da sua representatividade social.

Ao destacar as técnicas corporais, o antropólogo atenta-se às influências que ocorrem na aquisição do movimento, percebendo que essa aprendizagem decorre do constante aprendizado presente no interior de diferentes culturas, na forma como significam o corpo e os gestos nelas produzidos. Passa-se, portanto, a partir das contribuições de Mauss (2003), a uma leitura desnaturalizada das formas de expressão do humano na sociedade, o que impulsiona o desvelar de diferentes movimentos a serem analisados na sociedade. Conforme discute Daolio (1995), as contribuições de Marcel Mauss são caras à educação física, quando se pensa na noção de técnica, comumente atrelada à área como aquilo que visa ao rendimento a partir de mera cópia e reprodução do movimento, sem reflexão ou questionamentos.

A análise antropológica, segundo Neira e Gramorelli (2017, p. 4), tornou-se decisiva para que as manifestações corporais “[...] fossem compreendidas como textos produzidos pela linguagem corporal, passíveis,

portanto, de múltiplas leituras, a depender dos significados que lhes são atribuídos”. Apesar disso, os autores apontam fragilidades quanto aos olhares dessa teoria. Para eles, houve o predomínio de uma perspectiva preocupada, de maneira exclusiva, com o etnocentrismo sobre a produção cultural, sem atribuir devida atenção “[...] para as relações de poder que atravessam tanto a produção quanto a leitura de qualquer texto cultural” (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 4), o que neutraliza certas questões relacionadas às práticas corporais, que acabam sendo analisadas de modo superficial, sem o devido aprofundamento crítico.

Ainda, no fim da década de 1990, a expressão recebeu novas roupagens teórico-metodológicas, sendo utilizada como objeto da educação física junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997 e em 1998, o que contribuiu, segundo Neira e Gramorelli (2017), para a construção de uma alquimia teórica. Aliada ao documento, a expressão ‘cultura corporal’ passa a assumir uma visão instrumental e funcionalista, baseada no desenvolvimento de competências como resultado do processo educacional amparado em uma concepção construtivista de ensino (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Mais recentemente, uma proposta que considera a tematização da cultura na área da educação física tem sido apresentada por Neira e Nunes (2008, 2009) e Neira e Cano (2016). Tal proposta, embasada pelas teorias pós-críticas, notadamente pelos estudos culturais, tem recebido a denominação de ‘educação física cultural’. A perspectiva adotada pelos autores insere-se no bojo das novas configurações sociais, engendradas junto aos movimentos que, na modernidade, passaram a questionar as relações políticas, econômicas e culturais. Nesse caso, há o intuito de ampliar “[...] as análises realizadas pelas teorias críticas com a indagação das pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e dos processos de dominação e poder baseados exclusivamente nas divisões de classe” (NEIRA, GRAMORELLI, 2017, p. 325).

Essa perspectiva proporciona o entendimento de cultura como uma produção histórica e, sobretudo, como um campo de lutas e disputas estabelecidas a partir de diferentes grupos sociais. Sendo assim, a escola teria como função social o reconhecimento, a valorização e, em especial, a socialização das produções culturais. No que tange à educação física em uma perspectiva cultural respaldada por aportes teóricos pós-críticos, seu papel se concretiza ao “[...] proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significados de cada cultura por meio das manifestações corporais” (NEIRA, 2009, p. 42).

O diálogo da educação física com os referenciais pós-modernos possibilita, conforme expõem Neira e Gramorelli (2017), outras formas de constituição da experiência pedagógica, permitindo a descentralização do desempenho do conhecimento científico e a valorização dos saberes que perpassam o ‘senso comum’ ou a cultura popular. Por meio dessa perspectiva, os autores explicam que há abertura para um ensino que reconheça e valorize as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em ‘xeque’ a promessa educacional moderna, o que permite a inclusão de todas as tradições culturais e a problematização dos significados produzidos sobre elas e a partir delas (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Se, por um lado, as teorias críticas permitiram refletir acerca do papel escolar da educação física, questionando a maneira como dado conhecimento é socialmente produzido e validado e, principalmente, empregado na manutenção de um sistema social, as teorias pós-críticas, por outro, deslocam os discursos do plano material essencialmente econômico para um plano subjetivo, em que “[...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2011, p. 149).

Dentre os campos conceituais que compõem as Teorias Pós-Críticas, os Estudos Culturais emergem, na atualidade, como mais um campo investigativo para a educação física brasileira, quando pensada a tematização da cultura. Escosteguy (2010), ao percorrer a trajetória dos

estudos culturais, assume que, hoje, o centro das atenções são as questões da subjetividade e identidade, expressas nas matrizes de raça e de gênero, por exemplo. A partir desse entendimento, a educação física escolar, em geral, é considerada um campo em que lutas são travadas em busca do reconhecimento de determinados significados e identidades. As estratégias estabelecidas nesse combate se valem, basicamente, da legitimação de alguns conhecimentos em detrimento de outros (SILVA, 2011).

Ao pensarmos, de modo específico, na educação física brasileira mediante essa racionalidade, identificamos que, ao longo de sua trajetória histórica, a área privilegiou conteúdos oriundos da cultura dominante, desprezando toda forma de saber que não se alinhasse a tais conteúdos. Neira e Nunes (2008) esclarecem que uma abordagem cultural da educação física visa proporcionar comunicação por meio do conhecimento oriundo dos estudantes, dos diversos códigos de significados de cada sistema cultural e das mais distintas manifestações culturais. Trata-se, portanto, de considerar a diversidade de práticas corporais independentes (cultura dominante ou dominada), entendendo os artefatos culturais como fenômenos presentes em um campo de luta que disputa significados e identidades.

De forma resumida, com base nesses autores, podemos afirmar que, à concepção de cultura influenciada pelo materialismo dialético e disseminada pelas teorias críticas, são acrescentadas as noções de discurso e identidade, concretizadas no entendimento de cultura como campo de lutas atravessado por relações de poder que atuam na validação de determinados significados em detrimento de outros.

Nesse sentido, as práticas corporais são compreendidas como textos culturais em que os significados são resultantes dos embates travados entre os diversos grupos da sociedade (NEIRA; NUNES, 2008). Segundo Neira e Gramorelli (2017), há a compreensão da cultura corporal, amparada nos Estudos Culturais, como um terreno de disputa e que, por isso, precisa problematizar as forças em atuação, inerentes a um dado objeto. É a partir

desse processo que novas possibilidades são inauguradas, para que aqueles que estejam inseridos no processo educacional possam (re)conhecer “[...] discursos e posicionamentos antagônicos com relação à prática corporal objeto de estudo e seus representantes” (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 8).

Por fim, uma educação física baseada nas teorias pós-críticas, conforme explicam Neira e Gramorelli (2017), consiste na promoção do diálogo entre diversas perspectivas que permeiam diferentes setores sociais impressos na sociedade e que, em suas relações, estabelecem e (re)produzem significados, por meio da cultura corporal inserida no jogo das relações de poder. Quando as práticas corporais são transformadas em objeto de estudo, a importância pedagógica passa a alocar-se no campo de disputas da cultura e dos signos dos grupos sociais em que são criadas e (re)criadas, aspectos relevantes para o entendimento de como o corpo e o movimento humano configuram-se na sociedade (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Considerações finais

Ao focalizar a tematização da cultura na educação física brasileira, procuramos problematizar como a área tem se apropriado desse conceito e quais são as reverberações de tal apropriação. Nossas reflexões se deram a partir de uma postura simpática aos argumentos de Hall (1997) acerca da centralidade da cultura na sociedade contemporânea. O autor advoga a ideia de que esse processo teve sua gênese na segunda metade do século XX e espalhou-se por todos os domínios sociais, de modo que a cultura passou a ocupar um lugar de destaque, central, nas discussões sociais.

Isso significa que a noção de cultura passou a desempenhar um papel determinante na resolução das problemáticas das mais diversas áreas. Não nos parece difícil constatar a centralidade da cultura como um processo hodierno, basta uma rápida mirada em debates políticos, econômicos,

educacionais, e constataremos a presença de elementos culturais atrelados a tais esferas sendo debatidos.

Nesse panorama, uma das questões relevantes tem sido como cada área se apropria dessa temática. Especificamente no caso da educação física brasileira e de sua articulação com a noção de cultura, há indícios de que esse processo teve início na década de 1980, com um movimento que questionou a identidade da própria área, a qual mantinha suas discussões epistemologicamente edificadas, sobremaneira, em preceitos anatomofisiológicos provenientes das ciências biológicas.

Com a intensificação desse movimento, a partir da década de 1990, emergiram reflexões cujo aparato epistemológico estava ligado às ciências humanas. Um dentre os vários conceitos que já gozava de grande prestígio no campo das ciências humanas, e que foi assimilado pela educação física brasileira, foi o conceito de cultura.

Nesse período, o movimento humano, elemento caro à educação física, passou a ser pensado por um viés cujo destaque repousou sobre a dimensão cultural em detrimento da dimensão técnico-instrumental. Naquele contexto, foram cunhadas expressões que se desdobrariam em conceitos basilares para se dimensionar a área, especialmente em sua vertente escolar, no que se refere a sua função.

Se, por um lado, o trânsito por outras áreas de conhecimento e a apropriação dos conceitos dessas áreas ampliou o quadro referencial da educação física, o que lhe permitiu refletir questões existenciais à luz de outros preceitos, por outro lado, gerou, progressivamente, alguns desencontros decorrentes das variadas interpretações de conceitos como o de cultura, por exemplo. Esse quadro de múltiplas interpretações do conceito de cultura não é um desdobramento de sua assimilação pela área da educação física, mas edificado ao longo da história semântica da noção de cultura. Tal noção, apesar de ser amplamente empregada, em especial a partir do século XVIII, em referência às feitura humanas, já fora utilizada para designar o estado cultivado da terra. Essa miríade de sentidos tem

levado a se pensar o termo ‘cultura’ como uma ‘palavra mosaico’, o que dificulta uma definição conceitual unívoca (ALVES, 2010).

No interior da educação física, essa imprecisão conceitual tem acarretado um cenário caracterizado por uma multirreferencialidade, tanto teórica quanto prática. Em outras palavras, a apropriação da noção de cultura pela área da educação física tem ocorrido mediante a pluralidade de interpretações referentes a essa noção, a qual, via de regra, depende do referencial teórico que dá sustentação às produções, sejam práticas, sejam teóricas.

Diante desse contexto, surgiu uma situação, de certa forma, conflituosa, pois aquilo que representou, nas décadas de 1980 e 1990, novos horizontes para a ressignificação e a legitimação da área tem gerado uma polarização no campo epistemológico, com discussões, por vezes, ocupadas com o descrédito daqueles que não compartilham dos mesmos referenciais. Podemos, entretanto, encarar essa multiplicidade teórica como múltiplas formas de tratar a diversidade social, como múltiplas ferramentas que possibilitam a compreensão das diversas faces por meio das quais a conjuntura social se expressa. O que nos parece promissor quanto à tematização da cultura na educação física brasileira é a manutenção de um tensionamento epistemológico entre os referenciais teóricos e seus desdobramentos, em que se privilegie o comprometimento social da área em seu campo de intervenção.

Referências

ALVES, P. C. Origens e constituição científica da cultura. In: _____. **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru/Salvador: Edusc/EDUFBA, 2010, p. 21-48.

BARRIO, Á. B. E. **Manual de antropologia cultural**. Recife: Massangana, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

_____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R. Educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 11-34, 2011.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHARLES, S. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004, p. 11-48.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores associados, 2010.

_____. Educação física e pesquisa sociocultural. In: STIGGER, M. P. **Educação física + humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015.

DENNING, M. **A cultura na era dos três mundos**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Francis, 2005.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Tradução de Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. I, 1994.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 133-166.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação física? **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. I-IV, 1994.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções do nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, p. 15-16, 1997.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, F. Sobre os “estudos da cultura”. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 39, p. 11-48, jul. 1994.

JOHNSON, R. O que é, afinal estudos culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 7- 132.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Tradução de Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru: Edusc, 2002.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LIPOVETSKY, G. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: _____. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-103.

_____; SERROY, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, B. R. **A cultura na produção de conhecimento na educação física brasileira**: centralidade ou periferia? 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

LOVISOLO, H. R.; VENDRUSCOLO, R.; GÓIS JUNIOR, E. Recorte dos estudos socioculturais no campo da educação física. In: STIGGER, M. P. **Educação física + humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 181-216.

MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MOURA, D. L.; LOVISOLO, H. R. Antropologia, cultura e educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 137-153, 2008.

NEIRA, M. G. Educação física escolar: por uma pedagogia cultural. In: NEIRA, M. G.; UVINHA, R. **Cultura corporal**: diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 13-46.

_____; CANO, M. R. O. **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

_____; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

_____; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 321-332, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. L. A educação física no ensino do 1º grau: do acessório ao essencial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 89-92, 1986.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação física? Um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 5-8, 1994.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TYLOR, E. B. **Primitive culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. 6. ed. London, 1920.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwel. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011.

[29] Criado em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de educação física/ciências do esporte, responsável pela organização do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), evento científico nacional realizado a cada dois anos, com ampla participação da comunidade acadêmica.

[30] Os textos publicados na RBCE, respectivamente, são: ‘A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista’, de Bracht (1986), e ‘A educação física no ensino do 1º grau: do acessório ao essencial’, de Soares (1986). Ambos os textos trazem novas vertentes teóricas ao periódico que, embora tenha sua primeira edição datada de 1979, trazia textos produzidos apenas a partir de referências teóricas das ciências biológicas.

[31] Publicados na primeira edição da Movimento, Revista de Educação Física de universidade Federal do Rio Grande do Sul, os referidos textos são: ‘Mas afinal, o que é educação física?’ (GAYA, 1994), e ‘Mas, afinal, o que é educação física? Um exemplo do simplismo intelectual’ (TAFFAREL; ESCOBAR, 1994).

[32] Os pesquisadores que integraram a pesquisa de Lopes (2013) foram: Celi N. Z. Taffarel, Hugo R. Lovisolio, Jocimar Daolio, Marcos G. Neira, Marco P. Stigger e Valter Bracht.

[33] Para Hall (1997, p. 27), a virada cultural pode ser entendida, ao menos no campo epistemológico, como a forma de conceber “[...] uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades”. Esse movimento de mudança paradigmática

impactou o campo epistemológico, alterando o peso concedido ao conceito de cultura como um conceito explicativo, tomando-o como central na análise social.

- [34] De acordo com Jaeger (1995, p. 25, grifo do autor), “Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra **virtude**, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega”.
- [35] Alves (2010, p. 27) explica que a ‘cultura animi’ [...] “é o resultado da combinação da personalidade de um indivíduo (que não quer permanecer em um estado de ignorância) com a incorporação de um patrimônio tradicional do saber”.
- [36] Apesar de as palavras ‘cultura’ e ‘civilização’ pertencerem ao mesmo campo semântico, não são empregadas como equivalentes. Da forma como são utilizadas, sobretudo no contexto francês, durante o século XVIII, ‘cultura’ evoca, principalmente, os progressos individuais, ‘civilização’, os progressos coletivos (CUCHE, 1999).
- [37] “Culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (TYLOR, 1920, p. 1).
- [38] As discussões em torno da modernidade conferem a ela muitos sentidos. Latour (1994, p. 14) entende, no entanto, que o termo refere-se, comumente, à passagem de tempo, a um período caracterizado por “[...] um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo”. Pensar na modernidade como um recorte temporal, entretanto, não nos garante precisão, haja vista que “[...] não há acordo sobre datas nem consenso sobre o que se deve ser datado [...]”, de acordo com Bauman (1999, p. 11). Ademais, partimos do entendimento de que o recorte temporal, por si só, não explica as circunstâncias de um dado contexto. Assim, partilhemos as convicções de Bauman (1999, p. 299), ao explicitar seu entendimento de modernidade como “[...] um período histórico que começou na Europa Ocidental no século XVII com uma série de transformações sócio-estruturais e intelectuais profundas e atingiu sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o avanço do Iluminismo e depois como forma de vida socialmente consumada, com o desenvolvimento da sociedade industrial (capitalista e, mais tarde, também a comunista)”.
- [39] Bauman (2013) utiliza a expressão ‘modernidade líquida’ para “[...] denominar o formato atual da condição moderna descrita por outros autores como **pós-modernidade, modernidade tardia, segunda modernidade** ou **hipermodernidade**” (BAUMAN, 2013, p. 16, grifo do autor).
- [40] Hipermodernidade é um conceito elaborado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, em referência à forma atual da organização social. A ideia desenvolvida nesse conceito não se apresenta com a derrocada ou a contraposição à modernidade, mas como a expressão da forma exponencial e exacerbada dos valores idealizados na modernidade. Como destaca Charles (2004, p. 26), a sociedade hipermoderna é “[...] uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer”. Nessa conjuntura social, caracterizada pela excrescência, nenhum âmbito social está imune, visto que “[...] a escalada paroxística do **sempre mais** se imiscui em todas as esferas do conjunto coletivo” (LIPOVETSKY, 2004, p. 55, grifo do autor).
- [41] ‘Guerras culturais’ é uma expressão empregada por Eagleton (2011) em referência à polaridade entre a noção de cultura elitista, aquilo que foi chamado de alta cultura, e a reivindicação daqueles que empreendem uma noção particularista de cultura, por seus direitos. Desse modo,

“[...] a expressão **guerras culturais** sugere batalhas campais entre populistas e elitistas, entre guardiões do cânone e partidários da *différence*, entre homens brancos mortos e os injustamente marginalizados” (EAGLETON, 2011, p. 79, grifo do autor).

[42] Não há uma definição precisa e absoluta acerca dos estudos culturais, entretanto, é possível vislumbrar um contorno teórico-político desde sua origem na Inglaterra pós-guerra. Escosteguy (2010, p. 137, grifo do autor) esclarece que, da perspectiva política, “[...] os estudos culturais podem ser vistos como sinônimo de **correção política**, podendo ser identificados como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento”. Do ponto de vista teórico, podemos perceber os Estudos Culturais como um movimento que questionou os limites de algumas disciplinas e que propôs a interdisciplinaridade como uma possibilidade. São, nesse sentido, um campo de estudos cujas principais características são sua versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e a importância crítica. O sentido que Johnson (2010) emprega à ideia de ‘crítica’ refere-se ao “[...] conjunto dos procedimentos pelos quais outras tradições [teóricas] são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir” (JOHNSON, 2010, p. 10). A partir dessa perspectiva, os estudos culturais têm influenciado a produção de conhecimento acerca da investigação dos aspectos culturais na sociedade contemporânea de diversas disciplinas, como os Estudos literários, a sociologia, os estudos da mídia e comunicação, a antropologia, a linguística, a história, dentre outras.

[43] As teorias críticas, segundo Neira (2011), foram responsáveis por denunciarem a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação, centrando-se no questionamento do papel da escola, do currículo e da pedagogia na produção e reprodução de ideologias.

Capítulo 4

Educación Física y cultura en la institución escolar en Uruguay

Paola Dogliotti Moro y Cecilia Seré Quintero

Introducción

Este trabajo analiza la relación entre educación física y cultura en la institución escolar en Uruguay. Para ello se considera específicamente el ‘Programa de Educación Inicial y Primaria’ que desde 2008 rige curricularmente la enseñanza escolar en el país, prestando especial atención al área de conocimiento corporal (educación física), forma bajo la cual se presenta la fundamentación y los contenidos de esta disciplina.

En dicho Programa la educación física es presentada como un ‘área de conocimiento’ que pone en relación de un lado a la cultura física, donde se nuclea los conocimientos considerados ‘teóricos’ y provenientes de disciplinas como la anatomía y la fisiología, y del otro lado la ‘cultura corporal-movimiento’, la cual está constituida por un conjunto de prácticas corporales que existen en una determinada sociedad.

Este trabajo procura realizar un análisis crítico de la forma en que la educación física se vincula con la cuestión de la cultura, para lo cual se realiza un rastreo de la forma en que los términos ‘cultura física’ y ‘cultura corporal’ fueron adoptados por la educación física en Uruguay. Se observa de qué forma la cultura física ha sido una noción presente desde la conformación de los primeros organismos estatales destinados a la administración de las actividades de educación física a inicios de siglo XX, noción que será puesta en cuestión a partir de la influencia de las humanidades y las ciencias sociales en el campo, y que más tarde se condensará en la expresión ‘cultura corporal’. Con todo, la tradición según

la cual la preocupación central de la educación física pasa por una administración de organismos no parece abandonarse incluso un siglo después, cuando la enseñanza de esta disciplina sea proclamada como ‘obligatoria’ en todas las escuelas de enseñanza primaria del país. La cuestión parece bascular entre naturaleza y cultura, entre ciencias naturales y ciencias sociales, entre actividades físicas y prácticas corporales, es decir, en la ambivalencia que incluye la distinción entre cultura física y cultura corporal.

El ingreso de la educación física al programa escolar

El actual ‘Programa de educación inicial y primaria’, elaborado en 2008 y cuyo contenido curricular rige actualmente la enseñanza en las escuelas de todo el país, incluye un área específica para la educación física. Este ingreso de la educación física resultó una novedad en términos curriculares. Si bien la disciplina ha tenido una presencia oscilante en la educación primaria al menos desde que José Pedro Varela (1845-1879) señalara la importancia de la gimnasia escolar en la antesala del siglo XX, su inscripción formal en un Programa tuvo que esperar hasta los inicios del siglo XXI como resultado de la declaración de la obligatoriedad de “[...] la enseñanza de la educación física en todas las escuelas de enseñanza primaria del país, la que regirá a partir del año 2009” (URUGUAY, 2007).

Es importante aclarar que si bien es la primera vez que el ‘Programa de educación física’ es integrado al programa escolar junto a las restantes áreas de conocimiento, ha habido programas específicos de educación física para las escuelas de enseñanza primaria elaborados en los años 1986 y 2005. Sin embargo, a diferencia del actual, estos programas no solo no formaban parte del Programa escolar, sino que además fueron realizados en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF)^[44].

En el año 2009 fueron transferidos a la órbita del ‘Consejo de educación inicial y primaria’ (CEIP) los docentes de la CNEF que trabajaban en las escuelas públicas, con el objetivo de dar cumplimiento a lo dispuesto en el

artículo 149 de la Ley nº 17.556 (URUGUAY, 2002). El artículo establece que “[...] las competencias en materia de actividades docentes vinculadas al desarrollo de la cultura física en los institutos de enseñanza pública serán desarrolladas exclusivamente por la Administración Nacional de Educación Pública” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008)^[45].

Resulta interesante ver el uso en este artículo, no del término de ‘educación física’, sino de ‘cultura física’ para aludir al desarrollo de las clases de educación física en el sistema educativo. La cultura asociada a lo físico remite a un componente más próximo a lo orgánico y biológico del cuerpo, al igual de lo que se desprende del análisis del contenido del proyecto de ‘Ley de obligatoriedad de la educación física escolar’^[46] En este se presenta “[...] un discurso sobre la educación física que lejos de centrarse en aspectos epistémico-epistemológicos, alude a atributos ajenos a la disciplina, de orden moral, higiénico, social, entre otros” (DOGLIOTTI, 2011, p. 11).

Por otra parte, es importante destacar el cambio cuantitativo de expansión de la educación física que implicó la Ley de obligatoriedad y que forma parte del contexto en el que se produjo el Programa escolar:

Lo que se buscó con la Ley de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar fue generar un impacto y una fuerza desde los niveles de conducción de gobierno para la efectivización e implementación de la Educación Física en todas las escuelas públicas del país. En el período comprendido entre los años 2005 y 2010, hubo un incremento de 157 a 975 profesores de Educación Física; y de solo contar con 160 escuelas con Educación Física en el año 2005, se logró a finales de 2010, 1016 escuelas públicas con Educación Física (CEIP-Infamilia, 2011^[47]). El mandato por ley se ha cumplido en relación a las escuelas urbanas, no así para los jardines de infantes y para las escuelas rurales del país (DOGLIOTTI, 2011, p. 4).

El hecho de que el programa de educación física se integre por primera vez al Programa Escolar se constituye en un hito. Así lo expresan un grupo de profesores de educación física que trabajaban en ese entonces en la escuela y que formaron parte del equipo de diseñadores del programa:

[...] la incorporación de la Educación Física al Programa Escolar supuso un cambio cualitativo en relación a la situación actual de nuestra área en la escuela.

Es que de esta forma, la Educación Física pasa a ser una asignatura del programa (...) Deja así de jugar ese rol tangencial, a veces incluso de carácter extra curricular, que venía teniendo en la escuela uruguaya (BARRIOS et al., 2008, p. 2).

Esta incorporación al Programa escolar se realizó concibiendo a la educación física como una de las denominadas áreas de conocimiento que componen el programa. Junto a las Áreas de Conocimiento de Lenguas, Matemático, Artístico, de la Naturaleza, y Social, se incorporó el Área de Conocimiento Corporal (Educación Física). En relación a algunas características de su proceso de diseño o elaboración, es preciso señalar que si bien las diferentes subcomisiones de las distintas áreas de conocimiento del programa se crearon en octubre de 2007, es recién en marzo-abril de 2008 que se conformó la Subcomisión del Área de Educación Física, integrada por tres profesores de educación física pertenecientes en ese momento al CEIP, y dos al Ministerio de Turismo y Deporte, además de un maestro representante de la ATD^[48] (BARRIOS et al., 2008). Según lo señalan sus diseñadores “[...] una de las características del programa es que es participativo” (BARRIOS et al., 2008, p. 2). Se realizaron discusiones a partir de documentos borradores en cada uno de los departamentos y luego sus representantes volcaron sus aportes en dos salas docentes nacionales (BARRIOS et al., 2008). Con todo, es importante señalar que no será sino tardíamente que se procurará la consulta a diversos docentes^[49] del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República, institución encargada de la formación de los profesionales del campo^[50].

La Educación Física en la escuela: cultura física y cultura corporal

La universalización de la educación física en la educación primaria de todo el territorio nacional también incluyó un nuevo plan que por primera vez se integraría al Programa escolar, conformando la ya mencionada ‘área de conocimiento corporal (Educación Física)’. Esta área no solo dispone los

saberes a ser enseñados, sino que, en su cometido de “[...] regular y legitimar las prácticas educativas [...]” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 3), también incluye una ‘fundamentación’ en la cual no solo se justifica la enseñanza de este ‘contenido’, sino que se procura definirlo, organizando la pluralidad de sentidos y orientaciones que caracteriza a esta disciplina.

La fundamentación del área de conocimiento corporal (Educación Física) da cuenta de la debilidad epistemológica del campo. La sumatoria de perspectivas parece querer conciliar posiciones incompatibles, sin considerar las problemáticas conceptuales que ello supone. Así, la Educación Física se concibe, por un lado, como un “[...] área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a su formación integral” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 236), y por otro lado como una “[...] práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal-movimiento” (BRACHT, 1998, apud, ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 237). Se desconoce que, en ambos casos, lo que se pone en juego son objetos diferentes que, si bien pueden establecer diálogos, solo lo pueden hacer al posicionarse (teóricamente) uno a distancia del otro. De lo contrario se correría el riesgo de suponer que corporeidad, motricidad o cultura corporal serían objetos empíricos pre-existentes que la educación física vendría a ‘poner en práctica’, desconsiderando, como señalaba Max Weber, que “[...] no son las relaciones reales entre ‘cosas’ lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas” (apud BOURDIEU et al., 2002, p. 51). Si bien no nos proponemos realizar un análisis epistémico o epistemológico del ‘Programa de educación inicial y primaria’, lo que parece predominar es una sumatoria de objetos que, sin ser considerados en sus diferencias conceptuales, desconoce la incompatibilidad de diferentes posiciones que han orientado al campo de la educación física.

Nos detendremos en la segunda posición señalada, en tanto es allí que la cuestión de la cultura (la cultura corporal-movimiento de un lado, la cultura

física del otro) parece ser el eje estructurante de esta ‘práctica pedagógica’. Así se presenta en el programa:

La cultura corporal - movimiento

En la actualidad, cuando se habla de Educación Física se hace referencia a tres grandes campos.

El campo del conocimiento científico: es el conjunto de conocimientos teóricos, cuyo desarrollo más importante se encuentra en el siglo XX. Sus principales aportes provienen desde todas aquellas ciencias que estudian la cultura física, como la anatomía y la fisiología.

El campo de la cultura corporal-movimiento: está constituida por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia.

El campo de la Educación Física: como asignatura escolar es resultante de una particular relación entre los dos campos anteriores y de los cuales toma sus contenidos (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 236, el resaltado es de la fuente).

Si bien el Programa presenta ciertas incongruencias lógicas, podemos despejar que el campo de la educación física, delimitado en el ámbito escolar, deriva de la conjunción de dos campos: el campo del “[...] conocimiento científico [...]”, que refiere al conjunto de “[...] conocimientos teóricos [...]” que estudian la “[...] cultura física [...]”; y el campo de la “[...] cultura corporal-movimiento [...]”, concebida como el “[...] conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 236). Puede inferirse que, siendo la cultura física objeto de otras disciplinas, entre las cuales se destacan la anatomía y la fisiología, si hay una especificidad de la educación física esta debe buscarse por el lado de este ‘conjunto de prácticas corporales’ al cual se le deberá añadir un componente pedagógico. Así lo expresa el programa: “Sin embargo, a la escuela entran algunos componentes de la cultura corporal – movimiento luego de un proceso de tamización por parte de las ciencias de la educación, principalmente de la pedagogía” (AISENSTEIN, 2007, apud ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [(ANEP)], 2008, p. 237).

Esta especificidad que se organiza bajo la denominación de una ‘cultura corporal-movimiento’ se sustenta en las producciones que se organizan en

torno a la obra de Valter Bracht, cuya influencia ha marcado los últimos años de un conjunto de producciones en el campo de la educación física en el Cono Sur. Incluso sus textos son mencionados en la fundamentación del ‘área de conocimiento corporal’, junto a otros autores, algunos conceptualmente próximos, como Ángela Aisenstein, y otros cuyas producciones están más próximas de una educación física que se vale de las herramientas conceptuales de la (psico) motricidad, como por ejemplo Jorge Gómez o Manuel Sérgio. En este sentido, es importante volver a destacar cierto eclecticismo que presenta el Programa, confundiendo por momentos ambos enfoques contrapuestos y tratando en forma similar conceptos como: cultura física, corporeidad, y cultura corporal-movimiento, el primero de matriz positivista, el segundo proveniente de la fenomenología y el último con cierta afectación del marxismo.

La incorporación de una perspectiva orientada por la ‘cultura corporal-movimiento’ muestra una cierta modulación en la forma en que la educación física se posiciona como componente escolar. Sustituyendo una educación física puesta al servicio de otros aprendizajes, la disciplina pasará a tener sus orientaciones específicas. Si bien no se abandona su tradicional objetivo de contribuir con factores higiénicos (aunque realiza el esfuerzo de distanciarse de enfoques higienistas^[51]), la educación física pasa a ser considerada como una instancia de producción y reproducción cultural (de una cultura corporal) con “[...] sentidos y saberes propios” (RUEGGER et al., 2014).

De la cultura física a la cultura corporal: antecedentes de una modulación

Los rastreos realizados sobre el término cultura física en documentos uruguayos, permiten conjeturar que este fue utilizado por primera vez en el Informe de la Comisión de Fomento de La Honorable Cámara de Representantes, elevado el 13 de noviembre de 1906, donde se propone la creación de la CNEF (DOGLIOTTI, 2014). Esta institucionalización implicó el desarrollo del sistema de plazas de deporte^[52] y el paulatino

distanciamiento de una educación física entendida en forma práctica fundamentalmente como gimnástica y juegos al aire libre en el contexto de la instauración del sistema educativo uruguayo entre los años 1876 y la primera década del siglo XX. Es la creación de la CNEF un punto de inflexión discursivo e institucional importante donde la educación física comienza a ser configurada como cultura física, y con un paulatino predominio de los *sports* frente a la gimnástica.

Este pasaje de la gimnástica al deporte es acompañado por un proceso de transformaciones que parte de una política de estado referida a la educación física y dirigida exclusivamente al sistema educativo, a una dirigida a toda la población. Con el proyecto de las plazas de deporte, la educación física emerge como una política ya no focalizada a un sector de la política, el educativo y de la población, la infancia, sino que se configura como una política pública que abarca a toda la población: tanto dirigida a la infancia, adolescencia y juventud como al obrero en sus horarios de descanso y a las madres en su tarea de cuidado de los niños. A partir de estas transformaciones, las plazas de deporte ocuparon un espacio clave de articulación entre las políticas educativas y las políticas públicas (DOGLIOTTI; SCARLATTO, 2017, p. 63).

Emerge en el contexto de creación de la CNEF el término cultura física acoplado y utilizado muchas veces por el de educación física. Cultura remite, en este entramado discursivo, a los modos de inculcación de un modo de vivir en relación a lo físico, a los modos de comportamientos, hábitos y costumbres, más próxima a una civilización del organismo que a la transmisión de un campo de saber. Ella debía alcanzar a todas las ‘clases sociales’, especialmente, en la etapa de la infancia y la juventud. Esto se presenta en el artículo 6° de la Ley n° 3.798, de creación de la CNEF, promulgada el 7 de julio de 1911, que desarrolla los principales cometidos de este organismo:

- La CNEF se consagrará con preferencia y en particular a los siguientes fines:
- Organizar todo lo referente a los concursos anuales en la República,
 - La formación de Asociaciones de ‘cultura física racional’,
 - Relacionar las Asociaciones nacionales existentes, entre sí y con los extranjeros, unificando la acción y los métodos,
 - Publicar revistas especiales y libros de propaganda popular,
 - Fomentar la fundación de plazas de juego, gimnasios, baños públicos y stands de tiro,
 - Recabar de las autoridades, de las corporaciones y de los particulares, asignaciones de fondos, donativos y otros recursos para impulsar la ‘cultura física’ en el país,

- Organizar conferencias públicas en los establecimientos nacionales, para los padres de familia, sobre higiene infantil,
- Combatir las causas del deterioro físico, en la infancia y juventud, de todas las clases sociales,
- Proyectar un plan nacional de ‘educación física’ obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria (COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA [CNEF], 1949, p. 15).

Puede observarse que el término ‘cultura física’ es puesto en el lugar de lo racional, de la ciencia, pero cuando remite al sistema educativo el término utilizado es el de ‘educación física’. La educación física como disciplina escolar pasará, a partir de esta ley, a la inversa de lo sucedido en 2009, a ser regulada por la Comisión Nacional de Educación Física [CNEF].

En Dogliotti (2014; 2013) se analiza cómo el término cultura física se configura en la revista oficial de la Comisión Nacional de Educación Física [CNEF] (1918 - 1926) y en el primer plan de Educación Física escolar en Uruguay (1912). En ambos, la cultura física remite a uno de los componentes de la civilización. Se habla indistintamente de educación física, cultura física, cultura corporal. Los términos ‘corporal’ y ‘físico’ se usan aleatoriamente para adjetivar el término ‘desarrollo’ (desarrollo corporal, desarrollo físico) y aludir a un cuerpo definido por la anatomofisiología. La cultura remite a lo que liga a la educación y al concepto de desarrollo, y el cuerpo es visto como un conjunto de órganos a desarrollar, favoreciendo la prosperidad económica y el progreso científico.

En estos documentos de época, de inicios del siglo XX, el concepto de ‘cultura’ también se opone, en cierta medida, a lo popular, a las costumbres mundanas, cotidianas, y la cultura física se contrapone a la vida cotidiana en tanto inculca otros modos de relacionarse con el cuerpo a partir del desarrollo de la ciencia y sus maneras de concebirlo. El concepto de cultura física también se presenta en dichos documentos unido al concepto de higiene, al expresar “[...] esta universalidad de cultura y de higiene corporal” (LAMAS, 1912, p. 22) ambos son presentados casi como sinónimos.

El entramado discursivo en torno a la cultura física o corporal da cuenta de cierta idea de desarrollo orgánico, ligado a prácticas higiénicas que son transmitidas o

inculcadas mediante la educación, todo esto formando parte del gran proyecto civilizatorio de occidente moderno. En este sentido, la cultura física o corporal está más ligada a elementos de orden instrumental, prescriptivo, cercana a la necesidad de dotar de determinadas formas de relacionarse y conocer un cuerpo válido a las nuevas generaciones, y tendiente a eliminar otros modos de vincularse con él (DOGLIOTTI, 2013, p. 216).

En el contexto de configuración y aparición del término ‘cultura física’ en Uruguay se lo identifica claramente como uno de los componentes de la civilización y se lo distancia de la cultura ligada al desarrollo del saber. Esto es parte de un contexto mundial que comenzara hacía más de un siglo, ya a finales del XIX en el contexto europeo. Allí “[...] se debilitó considerablemente la contradicción entre los términos de ‘civilización’ y ‘cultura’, de modo tal que ‘cultura’, al igual que en Inglaterra y, parcialmente, en Francia, designaba tan sólo una zona especial o superior de la civilización” (ELÍAS, 1993, p. 538).

Las nociones analizadas en torno a la cultura física en los documentos anteriores también tienen relevancia en el plan de Educación Física escolar presentado dentro del Primer Plan de Acción de la CNEF de 1923. De su análisis se desprende que:

[...] la educación física nacía como un conjunto de prácticas sobre el cuerpo fundamentalmente ligadas a fines orgánicos, higiénicos y ortopédicos, que buscaban un cuerpo **sano y fuerte** para una nación en **progreso**. A diferencia de lo propuesto por Varela y Lamas, en el ámbito de la CNEF se introducen los ejercicios atléticos. A partir de esta nueva institucionalidad, la educación física no estaba exclusivamente centrada en la gimnástica y juegos libres, sino que comienzan paulatinamente a ocupar espacios cada vez mayores la práctica de los juegos atléticos, que comprendía a los deportes (DOGLIOTTI, 2012, p. 14, el resaltado es de la fuente).

La cuestión de la cultura física ha sido central en la configuración del campo, como parte del encuentro entre el desarrollo de conocimientos científicos vinculados al cuerpo, y la necesidad de organizar a una población en crecimiento [\[53\]](#). Formó parte de la disciplinarización de una ética y estética de las clases populares, expresión de un conjunto de mecanismos que sistematizarían los usos del cuerpo y sus prácticas, instaurando formas ‘civilizadas’ de comportamiento. Su incidencia para la definición del campo de la Educación Física no ha sido menor, e incluso es

la forma bajo la cual ingresa curricularmente en los centros de enseñanza secundaria del país, en 1973, pocos meses antes del golpe de Estado y el inicio de la dictadura cívico-militar (1973-1985) (SERÉ QUINTERO; FERNANDEZ VAZ, 2017). Es con la Ley 14.101 que se decretará “Hacer obligatoria la cultura física e incentivar el deporte y las actividades recreativas” (URUGUAY, 1973).

Será principalmente en el nuevo cambio de siglo que la cultura física perderá cierto lugar en el campo a partir de la incorporación de perspectivas provenientes de las humanidades y las ciencias sociales. En la medida en que el cuerpo deja de ser comprendido únicamente a partir de sus componentes orgánicos (los cuales, con todo, prevalecen como una dimensión fundamental), será necesario revisar el carácter puramente físico de esa ‘cultura’. El adjetivo ‘corporal’ procurará incluir nuevas dimensiones que parecen significativas para esta disciplina que comenzará a mirar con cierto criticismo su condición de prescripción de ejercicios. La denominación ‘cultura corporal’ en el campo de la educación física en Uruguay estuvo influenciada por el desarrollo de ciertas perspectivas que en Brasil, a partir de la década de 1980, comenzaron a mirar críticamente el predominio de las ciencias biomédicas en el campo, y más tarde también permitiría poner en cuestión el ingreso de la psicomotricidad, ingreso que pondría en riesgo la especificidad de la Educación Física escolar (SOARES et al., 1992).

El área de conocimiento corporal: conjunción de perspectivas

Según señalan Ruegger et al. (2014), es en el programa elaborado en 2005 que comienza a esbozarse la noción de ‘cultura corporal’ identificada por su proximidad con las ‘ciencias sociales’, y será en el Programa de 2008 que esta noción tomará fuerza. A pesar de ello, no se dejarán de lado otras nociones que han estructurado el campo a partir de la influencia de la psicomotricidad, tornando a la motricidad y a la corporeidad como ejes de intervención y justificación de la disciplina.

Es en el programa implementado a partir de 2008 que aparece por primera vez como apartado específico la ‘cultura corporal-movimiento’, donde se procurará diferenciar un campo científico y uno específico de la cultura corporal. Mientras que el primero (el campo científico) está compuesto por el ‘conjunto de conocimientos teóricos’ cuyos principales aportes “[...] provienen desde todas aquellas ciencias que estudian la cultura física, como la anatomía y la fisiología” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 236), el segundo (la cultura corporal-movimiento) refiere al “[...] conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 236). Tenemos, según el Programa de Educación Inicial y Primaria, de un lado la cultura física, que se estructura como un conocimiento teórico a partir de los aportes que brindan disciplinas como la anatomía y la fisiología; y del otro lado la cultura corporal (de movimiento), donde se nuclean las prácticas corporales específicas de una sociedad. La educación física (según el Programa) es el resultado de una “[...] particular relación entre los dos campos anteriores” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 236).

Resulta por tanto que la educación física no abandona su componente anátomo-fisiológico, sino que lo incorpora como un aspecto a la par de aquellos provenientes de las prácticas corporales. No es menor considerar que bajo esta lectura la educación física no aparece como una ‘práctica corporal’, sino como un campo en el cual las prácticas corporales son puestas en relación con los saberes anátomo-fisiológicos e introducidos en un aparato escolar. Pareciera haber, a su vez, una cierta división entre el campo teórico y el de las prácticas, donde el estatuto teórico y epistemológico de la educación física fuera otorgado por las ciencias biológicas, luego incorporando elementos del campo de la educación, también más próximo de las ‘intervenciones’ y las ‘prácticas’ que a la producción teórico-conceptual.

Las indagaciones realizadas por Ruegger et al (2014) señalan que esta forma de presentar la educación física, según aparece en el programa de 2008, “[...] no parece modificar significativamente los contenidos prescriptos” (RUEGGER et al., 2014, p. 421), puesto que cada uno de los “[...] bloques presentados en la fundamentación, al plantearse en términos de saberes puestos a ser enseñados no modifican su estructura tradicional de actividades (actividades expresivas, actividades acuáticas y actividades en la naturaleza), ni se presentan como prácticas corporales históricas, culturales, políticas y económicas” (RUEGGER et al., 2014, p. 422). Podemos señalar, sin embargo, que el programa incorpora nuevas prácticas a la estructura curricular, específicamente el circo, el cual, entendido como “[...] una forma de recobrar ese saber popular, histórico, cercano a lo expresivo y artístico para permitir que el niño tenga acceso a esta herencia cultural” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 240), surge como una novedad que ingresa de forma curricular a la educación primaria. A pesar de ello, los ‘contenidos’ de la educación física continuarían siendo presentados como movimientos y capacidades “[...] vinculados a las prácticas corporales específicas (entendidas tan solo como haceres), tamizadas por el proceso de pedagogización.” (RUEGGER et al., 2014, p. 422).

Aún frente al eclecticismo del programa escolar, y la variabilidad de posiciones incluidas en la fundamentación del ‘área de conocimiento corporal’, es posible visualizar, por momentos, un desplazamiento discursivo que da cuenta de una inflexión de la naturaleza a la cultura, de las ciencias naturales a las ciencias sociales, de la cultura física a la cultura corporal. Evidentemente el desplazamiento no supone una supresión del componente biológico (físico) específico y estructurante de la tradición de la disciplina. Sin embargo, las ciencias sociales y las humanidades parecen permearse en el campo introduciendo nuevos elementos para articular un componente pedagógico con uno corporal. Este componente corporal ya no será concebido únicamente a partir de las herramientas conceptuales de la anatomía y la fisiología, aunque la tradición tenga su peso. Las influencias de la antropología, la sociología, la historia, incluso la filosofía y la política, han reorganizado las nociones en torno a la idea de cuerpo, introduciendo

componentes que trascienden las lecturas biologicistas, y donde la cultura, más que física, incluye la multiplicidad del cuerpo. Si bien este desplazamiento no parece ser explícito en el Programa, forma parte de la tradición que se incluye a partir de la incorporación de nociones como la de ‘cultura corporal-movimiento’.

Consideraciones finales

Este trabajo se propuso analizar críticamente la presencia de las nociones ‘cultura física’ y ‘cultura corporal’ en el Programa de Educación Inicial y Primaria, el cual rige actualmente la enseñanza en las escuelas de todo el territorio nacional. Se prestó especial atención a la fundamentación a partir de la cual se presenta la denominada ‘área de conocimiento corporal’ bajo la que se desarrollan los contenidos específicos de la educación física.

Los análisis permiten observar que la preocupación por la cuestión anátomo-fisiológica, central para el desarrollo de la educación física en Uruguay a inicios del siglo XX, continúa presente en el campo, condensándose en el programa a través del término ‘cultura física’, dentro de la cual se encontrarían los conocimientos considerados ‘teóricos’. El conjunto de ‘ciencias’ que, según el programa, ‘estudian la cultura física’ y constituyen el ‘campo de conocimiento científico’ será puesto en relación con la denominada ‘cultura corporal-movimiento’, constituida por el conjunto de ‘prácticas corporales’ que existe en la sociedad. De esa relación, entre el campo de estudio de la cultura física y el de las prácticas corporales resulta el ‘campo de la educación física’ como ‘asignatura escolar’ (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008).

La cuestión puede no suponer una novedad. Se trata de condensar y conciliar (de forma ecléctica) las diferentes tradiciones presentes en el campo de la Educación Física, como si fuera posible sumarlas y ponerlas a funcionar simultáneamente. El programa muestra diferentes perspectivas (teóricas, prácticas e incluso ideológicas) que han predominado en diferentes momentos en la historia de la educación física escolar. Sin

embargo no parecen percibirse las rupturas entre estos diferentes momentos de la educación física, señalándose como posible concebir a la disciplina como un ‘área de conocimiento’, ‘un proceso pedagógico’, un ‘campo’, una ‘asignatura escolar’, una ‘práctica social’, una ‘práctica pedagógica’, la cual se orienta tanto a la intervención en “[...] la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 236), como a la ‘tematización’ de elementos de la ‘cultura corporal-movimiento’ (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008), incluyendo así mismo el denominado ‘conocimiento científico’ que se condensa con la expresión ‘cultura física’.

Ante tal eclecticismo resulta complejo deducir una lógica conceptual que organice el programa, el cual parece una conjunción forzada de diferentes perspectivas. La tradición del conocimiento anátomo-fisiológico, que dio legitimidad a la definición de un campo orientado a la administración de organismos, continúa presente si bien entra en conjunción con perspectivas que se orientan por la consideración de elementos culturales, sociológicos, políticos y epistemológicos en el desarrollo de este campo denominado Educación Física. Se trata de una tensión, no resuelta, que se condensa en la ambivalencia de los términos ‘cultura corporal’ y ‘cultura física’, una ambivalencia en todo sentido análoga a aquella que se expresa entre cultura y naturaleza, ciencias sociales y ciencias naturales, cuerpo y organismo.

Referencias

ÁLVAREZ, M.; CRAVIOTTO, A.; LÓPEZ, G.; MANTERO, I.; PINTO, F. Concepciones y discursos subyacentes en la obligatoriedad de la Educación Física en el ámbito escolar. En: ENCUESTRO NACIONAL, 12., INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN FÍSICA, 7., Montevideo. **Actas ...** Montevideo: ISEF - UdelaR, 2008. Disponible en: <www.isef.edu.uy>. Accedido el: 10 oct. 2010.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP]. **Programa de educación inicial y primaria.** Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008.

BARRIOS, N.; CABRERA, M.; CIRIO, H.; IGLESIAS, B.; PONCE DE LEÓN, A.; QUINTANS, R. La Educación Física en la nueva propuesta programática escolar. En: ENCUESTRO NACIONAL VII INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN FÍSICA, 12, 2008,

Montevideo. **Actas...** Montevideo, ISEF - UdelaR, 2008. Disponible en: <www.isef.edu.uy>. Accedido el: 10 oct. 2010.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J-C.; PAS SERÓN, J-C. La construcción del objeto. En: _____. **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002, p. 51-81.

CEIP-Infamilia/MIDES. Educación Física en las Escuelas Públicas. Informe presentado en la Conferencia de Prensa “Avances y desafíos en el proceso de universalización de la educación física en la escuela” realizada el 14 de setiembre de 2011, 2011.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA [CNEF]. Plan de Acción de la CNEF y conclusiones que se derivan del mismo. Presentado por su Director Técnico Sr. Julio J. Rodríguez. Montevideo, 1923.

_____. **La Educación física y la recreación en el Uruguay: origen, plan de acción**. Montevideo: CNEF, 1949.

DOGLIOTTI, P. Aportes, desafíos y tensiones a partir del proceso de universalización de la Educación Física Escolar. En: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN, 4 y EXTENSIÓN EN HUMANIDADES, 3, 2011, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011. En CD.

_____. Alejandro Lamas: ‘cultura física’ en el primer plan de educación física escolar en Uruguay. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 203-220, 2013. Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/33961>>. Accedido el: 20 mar. 2013.

_____. Educación del cuerpo, higiene y gimnástica en la conformación de la educación física escolar en el Uruguay (1874-1923). **Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación**, Buenos Aires, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2012. Disponible en: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2487/2339>>. Accedido el: 18 may. 2017.

_____. Acerca de la ‘cultura física’ en la revista Uruguay-Sport: archivos de la CNEF, Uruguay (1918–1926). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 608-616, 2014. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328914700022>>; <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/1610>>. Accedido el: 15 ago. 2017.

_____; SCARLATO, I. Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876 -1915). En: DOGLIOTTI, P. (Org.) **Cuerpo, curriculum y discurso: un análisis de políticas de educación física en el Uruguay**. Uruguay: CSIC. Biblioteca Plural, 2017. p. 62-87. En prensa.

ELÍAS, N. **El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.

LAMAS, A. **Educación física é intelectual conexas: un plan de educación física infantil**. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1912.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. En: CONGRESO ARGENTINO, 8. Y LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 3. Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2009. Disponible en: <<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>>. Accedido el: 20 jul. 2016.

_____. **Saber del cuerpo**: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1876-1939). 2012. 261f. Tesis (Maestría) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, 2012. Disponible en: <http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2012/07/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf>. Accedido el: 29 jul. 2016.

RODRÍGUEZ, C.; RUEGGER, C.; TORRÓN, A. Política, escuela y cuerpo: relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. **Páginas de Educación**, Asuncion, v. 3, n. 1, p. 117-133, 2010.

RUEGGER, C; TORRÓN, A; ZINOLA, P; RODRÍGUEZ, C. Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. **Educación Física y Deporte**, Medelín, v. 33, n. 2, p. 405-441, 2014. Disponible en: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/20860>>. Accedido el: 19 mayo 2017.

SERÉ QUINTERO, C.; FERNANDEZ VAZ, A. **Políticas del cuerpo, gobierno de la ciudad**: el retorno a la democracia en Uruguay. Montevideo: Ediciones Universitarias, UCUR, 2017.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Ley n° 14.101, del 4 enero 1973**. Se aprueba la ley sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación. Disponible en: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8953921.htm>>. Accedido el: 20 en. 2014.

_____. Ministerio de Educación y Cultura. Ley n° 17.556, del 18 sept. 2002. Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2001. **Registro Nacional de Leyes y Decretos**, Montevideo, 18 setiembre 2002. Tomo 1, Semestre 2, p. 837. Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17556-2002>>. Accedido el: 1° ago. 2017.

_____. Ministerio de Educación y Cultura. Ley n° 18.213, del 3 dic. 2007. Enseñanza de la Educación Física. **Registro Nacional de Leyes y Decretos**, Disponible en: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9300620.htm>>. Accedido el: 17 dic. 2018.

[44] Organismo estatal encargado de la promoción y administración de actividades de educación física, deporte y recreación desde su fundación, por la ley de constitución n° 3.798, del 7 de julio de 1911. En su fundación dependía directamente del Poder Ejecutivo, luego pasó a depender de las diferentes nominaciones que adquirió el Ministerio de Instrucción Pública y finalmente fue transferido al Ministerio de Deporte y Juventud, en el periodo 1995-2000 y Ministerio de Turismo y Deporte (2000 - 2015), donde se transformó en una Dirección Nacional de Deporte. En la actualidad y desde 2015 existe la Secretaría Nacional del Deporte en la órbita de la

Presidencia de la República con la aspiración de adquirir en los próximos gobiernos un carácter ministerial.

- [45] Ministerio de Turismo y Deporte. Convenio CEIP-MTy D, ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], acta n° 5, resol. n° 4 del 14 de febrero de 2008.
- [46] Para un análisis de la discusión parlamentaria al interior de la Comisión de Cultura del Senado y en ambas Cámaras referirse a Álvarez et al. (2008); Rodríguez; Ruegger; Torrón (2010) y Rodríguez Giménez (2009).
- [47] CEIP-Infamilia/MIDES (2011) Educación Física en las Escuelas Públicas. Informe presentado en la Conferencia de Prensa “Avances y desafíos en el proceso de universalización de la educación física en la escuela” realizada el 14 de setiembre de 2011.
- [48] Asambleas Técnico Docentes, de carácter obligatorio, creadas en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] (2008) para la discusión colectiva de diferentes temáticas de la políticas educativas, realizadas tres veces al año con suspensión de clases.
- [49] Los docentes consultados fueron: Isable Patorino, Noemí Alem, Cecilia Ruegger y Mariana Sarni (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 413).
- [50] La Universidad de la República (Udelar) es, hasta el año 2012 que se crea la UTEC (Universidad Tecnológica), la única Universidad pública del país, con carácter nacional. Desde el 2006 el Instituto Superior de Educación Física, institución creada en 1939 como dependencia de la Comisión Nacional de Educación Física, pasa a formar parte de la Universidad, impartiendo la formación de profesionales en el campo de la educación física con el carácter de licenciatura.
- [51] Pensar una Educación Física lejos de la automatización y sistematización de ejercitaciones repetitivas con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [ANEP], 2008, p. 237).
- [52] Las plazas de deportes fueron construidas en base al proyecto de su primer presidente, Juan Arturo Smith, llamadas también “plazas vecinales de cultura física” o “plazas de juego populares”. Eran centros populares de uso gratuito, con fines recreativos dirigidos a toda la población. El modelo propuesto para su construcción provenía de Estados Unidos de Norteamérica. En 1920, la CNEF contaba con un total de 31 plazas de deportes, y proyectaba la construcción de 9 más. En el año 1923, había 41 plazas instaladas, 27 proyectadas (de las cuales 7 se hallaban en construcción) (Comisión Nacional de Educación Física [CNEF], 1923, p. 157).
- [53] Antecedentes sobre la configuración del campo de la educación física en Uruguay, cf. Rodríguez Giménez, 2012.

Capítulo 5

La cultura en la educación física mexicana

Hilda Berenice Aguayo Rousell y Felipe Neri Rivero Sánchez

Introducción

Indagar la presencia de la educación física en la cultura mexicana presenta diversas aristas para su abordaje. Dada la brevedad del escrito, hemos considerado como línea fundamental para el análisis, la producción de conocimientos en un campo en disputa. Si bien es cierto, para el caso de México dicha productividad en términos generales es escasa, creemos que dicho acercamiento permitirá una mirada más objetiva sobre cómo el entorno cultural mexicano cambió constantemente las prácticas y los contenidos curriculares de la educación física. Incluimos en este trabajo principalmente artículos de investigación y algunos ensayos que abordan desde distintos campos de conocimiento, sus problemáticas, enfoques, continuidades, su relación con el Estado. La primera parte reúne investigaciones de corte histórico que reseñan su surgimiento como disciplina educativa. La segunda centra la mirada en investigaciones de carácter social y pedagógico con sustento empírico, situando las maneras como las prácticas de la disciplina se desarrollan en el entorno escolar de México.

El surgimiento de la educación física en el siglo XIX

La historiografía se divide entre quienes sostienen que el siglo XIX es el escenario que permite rastrear tanto el origen de la educación física, como la práctica del llamado deporte moderno, en México y entre quienes rompen con dicha tesis al plantear la formación de sus orígenes un siglo antes: el XVIII como la época donde es posible documentar actividades que eran comunes a varios espacios poco explorados. Unos y otros coinciden en afirmar que la investigación de la educación física escolarizada es muy reciente, que la producción teórica de sus especialistas es incipiente y que particularmente, ha sido ignorada por los historiadores de la educación.

Santoyo, Rabadán y Santoyo (2012), en su *Historia de la Educación Física en México. Cronología con base en nuestras diferentes obras*, acumula una cantidad abrumadora de datos, detalles, hechos, acontecimientos diversos, que adolecen de metodología histórica. Sus cronologías lineales del origen y evolución de la educación física no permiten apreciar cómo se producen rupturas, procesos, conflictos de intereses, relaciones de poder, entramados contextuales de su nacimiento y su evolución. Justifica la aparición de la materia a partir de la consumación de la Independencia con el fin de mejorar el precario nivel de vida de la población. Señala su importancia en los proyectos educativos del Estado mexicano que la incorporaron, tanto en los estudios secundarios, preparatorios y profesionales, bajo la figura de acciones subsidiarias para la formación integral de los alumnos en el siglo XIX, ya sea en las escuelas que adoptaron los métodos de la Enseñanza mutua de Joseph Lancaster y Andrew Bell (SANTOYO, RABADÁN Y SANTOYO, 2012, p. 43). Incluso, teje la continuidad plana y secuenciada de la materia en procesos históricos de nación confrontados y disímbolos. Ejemplos. Ignora las diferencias existentes entre las leyes que impulsó el gobierno centralista de Antonio López de Santa Anna en 1843 y la sorprendente propuesta liberal de los emperadores Maximiliano y Carlota; naturaliza la evolución y el concepto de educación física como una unidad en los proyectos de

educación laica que dispusieron las administraciones liberales de los presidentes Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada. Su narrativa, como profesor de educación física, nos permite cuestionar cómo el gremio selecciona los hechos, cuál es el sentido de cronologías sintéticas, descontextualizadas, cómo recomponer la parcela desarticulada de los acontecimientos históricos, de qué manera enfrentar los riesgos del anacronismo, cómo utilizar con mayor precisión las herramientas de la historia a la hora de pensar cómo nos hemos constituido en eso que hoy somos.

Chávez (2012) en la *Historia de la educación física* expone que los antecedentes, el origen y el desarrollo de las instituciones que tuvieron la responsabilidad de formar profesionales de educación física en México, es posible de ubicarlos durante el gobierno de Porfirio Díaz. La discutida paz social de dicha época conceptualizó la materia como ejercicios gimnásticos, higiénicos, de “[...] buen trato en la comida y el cuidado en el aseo de los vestidos” (CHÁVEZ, 2012, p. 21). Supuesta estabilidad que posibilitó el surgimiento de la gimnasia y de la higiene como legítimos asuntos gubernamentales para gestionar, en su dimensión política, la mejora de la comida, el aseo, la reglamentación del vestido, de los espacios adecuados, los patios escolares que deberían sustituir las casas de particulares, donde sería posible impartir la gimnasia higiénica en los planes de estudios del siglo XIX a fin de potenciar la salud de la población escolar y militar.

Según la cronología comentada por Chávez (2012) las instituciones obligatorias para brindar educación a los individuos de bajos recursos fueron: el Colegio de San Gregorio fundado en 1826; la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en Oaxaca hacia 1824; la Escuela Normal para Profesores de Educación Primaria en Veracruz, inaugurada en 1826; el Liceo del Estado de México abierto en 1843. Los ejercicios gimnásticos fueron utilizados para la preparación del ejército mexicano hacia 1845. En 1861 se promulga la Ley Sobre Instrucción Pública en los Establecimientos que dependían del Gobierno General, entre ellos las entidades educativas de la Beneficencia Pública: en la Escuela Industrial de Huérfanos se prescribieron ejercicios gimnásticos de tipo higiénico; en la Escuela de Artes y Oficios se impartió la gimnástica y el manejo de armas; en la

Escuela Especial de Agricultura se ofreció gimnástica y esgrima; en los Colegios llamados de Niñas y el de las Vizcaínas, los cuales se les conoció, el primero, como el Colegio de la Caridad y el segundo, el Colegio de la Paz, en ambos se impartió canto, música, baile y ejercicios gimnásticos. En los jardines de Párvulos desde 1884 se programaron juegos gimnásticos, ‘dones’ o juguetes rigurosamente graduados, labores manuales, juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos y la inteligencia, pláticas ‘al estilo moderno’, rondas y cantos. En la Escuela Modelo de Veracruz en 1885, Enrique Rébsamen formó una Academia Normal con cursos de perfeccionamiento para profesores donde se enseñaban principios pedagógicos de la Educación Física e Higiénica. En el año de 1907, tanto la Secretaría de Guerra y Marina, como la de Instrucción Pública y Bellas Artes, lanzan cada cual una convocatoria a los jóvenes que deseaban ingresar a la Escuela Superior de Esgrima. La primera con fecha del 23 de diciembre de 1907 y la segunda expedida el 20 de enero de 1908. Así inicia con dos generaciones la que es considerada como la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia. La finalidad de la institución buscó preparar profesores con grado de teniente para desempeñarse en las corporaciones militares y en las escuelas oficiales enseñando esgrima, tiro, gimnasia, deportes de origen europeo y ejercicios militares. Los resultados fueron limitados, sólo egresaron dos generaciones, ya que desapareció en 1914 y la mayoría de sus egresados falleció en combate al lado del ejército federal. Falta saber: ¿Quiénes las impartía? ¿Qué formación docente tenían? ¿Qué programa de enseñanza seguía? ¿Cómo superar cronologías sintéticas, descontextualizadas, anacrónicas?

Ramos (2012), *Pluriculturalidad corporal en el siglo XIX: aporte liberal en la construcción del México actual* señala que la producción de conocimientos ha estado a cargo de profesionistas de otros campos como antropólogos, sociólogos, historiadores, pero casi nunca a cargo de los profesores de educación física, ni de los pedagogos. El autor presenta un acercamiento a una serie de prácticas corporales decimonónicas: ejercicios gimnásticos y militares, actividades lúdico-deportivas al aire libre, otras cívico-patrióticas combinadas con las de origen prehispánico como ‘matatena’, ‘patolli’, ‘tlachtli’, ‘chinchinahua’ y otras como ajedrez, billar,

esgrima y deportes traídos a México por barcos europeos. Todas como expresiones culturales del mestizaje, que permitirían explicar las características de la educación corporal en este periodo y que hipotéticamente, sienta las bases para la denominada educación física ‘moderna’. Moderna en el sentido de que sus diferentes prácticas fueron portadoras de un marcado antagonismo entre clases sociales, que justificaron de acuerdo con su posición social y económica diversos proyectos educativos fundados en un contenido ideológico de tipo positivista y liberal. Modelo ideológico y económico que fue consecuente con los resabios de la dominación colonial, dio lugar a la confrontación de un imaginario del cuerpo ideal, legitimado por la vía de las instituciones y las diferencias sociales: ciudadanos limpios, sanos, normalizados, productivos en cuerpo y alma.

Beezley (1985) *El estilo porfiriano: deportes y diversiones de fin de siglo* destaca que fueron los extranjeros quienes introdujeron en México durante el periodo porfirista, el auge de los deportes, las diversiones y las dinámicas de entrenamiento, competencias en clubes y equipos: alemanes en Puebla, españoles en la ciudad de México, ingleses en Pachuca, estadounidenses en Monterrey, Veracruz, ciudad de México, escoceses que promovieron espectáculos de lucha en el camino de Monterrey a la ciudad de México. Unos fomentaron la práctica de conciertos, juegos de villar, bolos, ‘rodadas’ en bicicleta^[54], competencias de lucha vernácula, partidos de fútbol, encuentros de cricket, rugby, polo, exhibiciones de atletismo y de combate, prácticas de malabarismo con mazas, boxeo, lucha, carreras de caballos en Country o Jockey Club, tenis, béisbol, teatro, bailes, conciertos, ‘quemado de Judas’ (BEEZLEY, 1987). El autor no contempla las corridas de toros y las charreadas como experiencias sociales que buscasen la emoción en los riesgos del deporte como una expresión de la violencia simbolizada y un indicador de civilización occidental (ELÍAS; DUNNING, 1992), toda vez que las considera como rituales de herencia colonial española, exhibiciones relacionadas con las faenas del campo, un entretenimiento ligado con el trabajo más propio de gobiernos inestables, comunidades piramidales y sociedades paternalistas: “La emoción de constantes golpes de Estado, intervenciones extranjeras y conflictos religiosos, no hacían de México un

lugar adecuado para aumentar los deportes o disfrutar de ellos, hasta que se asentó el sistema porfiriano.” (BEEZLEY, 1985, p. 273).

Angelotti (2011), *Deporte y nacionalismo en México durante la postrevolución*; así como (ANGELOTTI, 2008), *Fútbol e identidad: la formación histórica del deporte y la construcción de identidades colectivas en torno al fútbol en México*, confirma la tesis de que las prácticas deportivas se constituyeron en uno de los indicadores de la “modernidad” que el régimen encabezado por el general Porfirio Díaz implantó en México entre los años de 1886 a 1910 cuando: “[...] el país estuvo inmerso en una ola de cambios y novedades procedentes de Europa y de los Estados Unidos” (Angelotti, 2008, p. 9). El autor analiza las prácticas deportivas antes de la Revolución Mexicana. En específico en las dos etapas del gobierno de Porfirio Díaz, toda vez que dichas prácticas se consideraron como los signos de la desigualdad social, como un justificante de los avances estructurales, como la imagen ‘ficticia’ de propaganda creada en las Exposiciones Universales en que México participó, con estampas de diversión lúdica donde las élites podían elegir y practicar juegos y diversiones: “Los deportes, que apenas comenzaban a practicarse, rápidamente se integraron a la pléyade de actividades que se instituían en indicadores de superioridad social.” (ANGELOTTI, 2011, p. 6).

Torres y Molina (2009), *Reorientando la formación de docentes en educación física*; Torres (2009), *Los aprendizajes del cuerpo en la escuela mexicana: formación de profesores y prácticas educativas de la educación física*, así como Torres (1998), *Bases pedagógicas y condiciones de la práctica docente de la educación física mexicana*, son obras que utilizan el método dialéctico materialista para pensar las condiciones de vida de los niños que son beneficiarios de las prácticas docentes que imparten los educadores físicos en los patios de las escuelas primarias de la ciudad de México y así identificar necesidades particulares para la región. Sus hallazgos. Primero: La definición de sus contenidos curriculares ha sido una construcción conflictiva que ha dependido de los gobiernos en turno y de “[...] las pugnas entre distintos grupos representantes de clases sociales cuyos proyectos se enfrentan” (TORRES, 1998, p. 15). Segundo: En la historia de la educación y de la educación física en México se definió el

objeto de estudio de la especialidad sobre lo ‘físico’, lo que llevó a tratarla como una materia con un valor educativo subsidiario, complementario, de entretenimiento y/o como ‘la clase de deportes’. Tercer hallazgo: en los patios de las escuelas mexicanas es posible encontrar clases de educación física heredadas de diversos enfoques que se combinan en sus prácticas: porfiriato, la gimnasia higiénica, los ejercicios militares y acrobáticos; posrevolución, los deportes de origen anglosajón: fútbol, básquetbol, voleibol, natación, atletismo, la gimnasia artística, la rítmica, la danza y el folclore; cardenismo, se impulsó la práctica masiva del deporte, las tablas gimnásticas y los bailes regionales; 50 y 60s, el entrenamiento deportivo y competitivo; 70s, la psicomotricidad y la recreación; 80s y hasta el 2002, el enfoque deportivo se basó en una educación física de tipo positivista que pretendió indicadores claros de eficiencia, perfeccionamiento físico y motriz: la marca, la utilidad, el resultado, la eficacia, el rendimiento, el vigor, la destreza, el record como meta del alto rendimiento. Este último fue el enfoque que predominó en la práctica de los educadores físicos y sus representantes acompañaron por más de ochenta años al grupo en el poder político en México: “[...] pudimos comprobar que la postura dominante estaba más ligada a intereses de poder económico y político que al conocimiento” (TORRES; MOLINA, 2009, p. 106). Cuarto hallazgo: Sus enfoques históricos ocasionaron dispersión y heterogeneidad en la definición de sus objetivos, por lo que la materia creció en medio de una profunda crisis de identidad, la cual se agravó cuando se produjo un cambio de gobierno de izquierda en la ciudad de México, en febrero de 2001. Luego la política educativa en el 2002, con un relevo de gobierno de derecha en el país, planteó un nuevo modelo de formación de profesores y: “[...] un serio cuestionamiento a los pilares que habían sostenido a la Educación Física hasta entonces” (TORRES; MOLINA, 2009, p. 107). Parte del ciclo de las políticas educativas: cambio, oposición, asambleas, repudio, resistencias, críticas, movimiento estudiantil y del profesorado, asimilación.

En fin, la tesis de que la invención de la especialidad en el siglo XIX mexicano obedeció a una cultura corporal que eclosionó en el porfiriato y que permitió la implementación de la práctica de la educación física en la

instrucción primaria y que ambas, las nuevas manifestaciones culturales contrarias a la herencia española de tipo colonial y su transposición didáctica en la escuela, se mantuvieron vinculadas a las finalidades de la política educativa del Estado liberal mexicano y que habrá que esperar hasta el México posrevolucionario para testificar el desarrollo de la educación física escolarizada. Ejemplo de la importancia de llevar la especialidad en la escuela son los decires de algunos políticos que reclamaron una educación integral: el Ministro José Díaz Covarrubias publicó en 1875 un estudio sobre la situación que guardaba la educación pública en México, donde señaló el absoluto abandono de una educación física, gimnástica e higiénica, la aglomeración de niños en salas poco espaciosas donde permanecían ocho horas en absoluta quietud e inacción corporal: “[...] hé (sic) aquí el conjunto de una educación infanticida!” (DÍAZ 2000, p. 32). En 1877, Ignacio Ramírez: “...en su segundo periodo como Ministro de Educación, manifestó su deseo de que se incluyeran ejercicios gimnásticos en la escuela elemental.” (LARROYO, 1982, p. 302). Justo Sierra, en la sesión del 1º de diciembre de 1887 de la décimo tercera legislatura, hace una enérgica defensa de la inclusión de la gimnasia, al debatir sobre las asignaturas que debía contener la instrucción elemental^[55]. Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1890, realizó el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. Los resolutivos que se destacaron: la responsabilidad del Estado en lo que se refiere a la obligatoriedad, gratuidad, laicidad, tiempo de duración y edad en la que se iniciaría la educación primaria, seis años; las asignaturas que se impartirían lo que “[...] marcó un momento decisivo en la historia de la educación básica y de la Educación Física en el país”^[56]. El Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública se desarrolló entre 1890-1891. En su clausura, febrero de 1891, se concluyó que la enseñanza de la educación de las facultades físicas: “[...] adquiere en la actualidad con el desarrollo de la industrialización y del progreso de la agricultura, un renglón educativo de gran interés nacional [...] a fin de encausar a la clase estudiantil, en beneficio de la educación en México” (SIERRA, 1948, p. 197, citado por TORRES, 2009, p. 17). Se dijo que la inclusión de la educación física en los primeros años de vida escolar garantizaría, a través de una acción

sistematizada, el desarrollo armónico, el aumento del vigor y la salud a fin de volver aptos a los alumnos en labores materiales y del ‘espíritu’: “[...] en ningún caso, debe ser ésta la única actividad escolar ni tampoco debe ser excesiva, porque el ejercicio prematuro es contraproducente y no logra establecer un desarrollo equilibrado en los seres humanos” (SIERRA, 1948, p. 197, citado por TORRES, 2009, p. 18).

Mención especial merecen los temas que se encuentran en los primeros textos elaborados por algunos funcionarios, así como por los profesores de educación física pioneros formados en Europa y en Estados Unidos: sobre la gimnasia higiénica y pedagógica (LANDA, 1894); gimnasia de salón, las actitudes viciosas y correctas en la escuela, las bases científicas de la educación física, manual de gimnasia educativa, libros de textos sobre educación física para la educación primaria elemental (VELÁZQUEZ, 1907; 1912); reflexiones sobre la gimnasia escolar (CARRILLO, 1964); educación de las facultades locomotrices (FLORES, 1986); los beneficios de la educación física, de los juegos libres y de los deportes para la salud (TORRES, 1998); los ejercicios corporales convenientes para el desarrollo corporal (VELASCO, 1883); los medios que dispone la escuela para la educación física (KIEL, 1900); los ejercicios de la mujer (LANDA, 1894; RUIZ, 1904). Dichos profesores conformaron la Academia Gratuita de Gimnástica Sueca que impartía una serie de 12 lecciones prácticas que giraban alrededor de práctica de mando directo de origen militar, prácticas de juegos, ejercicios de marcha y carrera, los cuales podían ser con y sin aparatos, en gimnasios o salones de clase. Su labor buscó transformar la enseñanza empírica por una basada en criterios ‘científicos’ para uniformar la práctica de la gimnasia en las escuelas primarias, para que no resultara inútil y nociva, para “[...] cambiar la imagen del maestro de gimnástica de simple hombre fuerte por la de educador y regenerador de la especie” (LÓPEZ, 2003, p. 7).

En síntesis, revisar el siglo XIX resulta una gran tentación para estudiar la formación discursiva de la educación del cuerpo, de su salud, de su higiene, de su fuerza, de su utilidad, de los ejercicios para hombres, para mujeres, para infantes, para enfermos, para militares, para aumentar el vigor, para mejorar la raza. Elementos ideológicos que se van a traducir en

algunas prácticas institucionales, que se ensayaran socialmente pero que tendrán que esperar para consolidarse en la reconstrucción nacional después de la Revolución Mexicana.

El surgimiento de la educación física en el siglo XVIII

Los trabajos que rompen con la tesis de que los deportes modernos fueron introducidos a finales del siglo XIX en el periodo porfiriano, son los textos de Garrido (2014; 2016). La historiadora argumenta que ni la paz, ni el restablecimiento de las relaciones diplomáticas y comerciales con Europa y en específico con los Estados Unidos; tampoco el desarrollo de la economía, ni la modernización del país, ni la industrialización o la urbanización de las principales ciudades, ni las costumbres de recreación que desembarcaron en ese régimen permitieron adoptar, ‘nacionalizar’ y popularizar la práctica de la gimnasia en la ciudad de México. Su investigación propone el concepto de ‘cultura física’ que entiende, primero, como un conjunto de ideas, prácticas y creencias que respecto al ejercicio corporal se expresan en determinada sociedad. Segundo, como un proceso histórico de larga duración que permite ubicar continuidades, cambios en espacios y épocas anteriores, toda vez que el deporte, la educación física y la práctica de algún ejercicio corporal con fines de diversión son hábitos diferentes, pero a la vez son fragmentos o versiones de un mismo universo. Tercero, el concepto de cultura física es más amplio que el de deporte moderno, toda vez que permite romper con la crónica deportiva y habilita indagar en la relación compleja del Estado con los ejercicios físicos y los deportes; como actividad recreativa buscó gestionar la apropiación de las ganancias producto de las apuestas que se corrían entre practicantes y espectadores; como enfoque militar para soportar el esfuerzo físico en caso del llamado a las armas para la defensa y grandeza de la patria; como enfoque higiénico-pedagógico, la incorporación de la educación física en los planes y proyectos que pusieron en funcionamiento los reformistas borbónicos, primero y los liberales después.

Ejemplo del uso del concepto cultura física son sus historias sobre el origen de la práctica de los deportes y de la educación del cuerpo, como posible de rastrear en el siglo XVIII, en particular el Juego de Pelota de San Camilo y la gimnasia en ciudad de México. Ambos trabajos obedecen a una serie de acontecimientos históricos en un periodo de transición del antiguo régimen a monarquía constitucional entre 1758 y 1823, así como de 1824 y 1876. Las reformas borbónicas buscaron hacer del imperio español una potencia de primer nivel, enfrentar las guerras que sostenían contra Francia e Inglaterra, modernizar y especializar la administración, fortalecer el gobierno, aprovechar las riquezas coloniales, crear nuevas reglas de aplicación y obediencia de las conductas públicas y privadas de la Nueva España, las cuales debían ser uniformes, generales e incuestionables a fin de mejorar la educación, fomentar el trabajo útil y racional, combatir la ignorancia, el fanatismo, la superstición.

Los afanes modernizadores de los Borbones buscaron regular el juego recreativo que se llevaba a cabo en el frontón de San Camilo, el más prestigioso y concurrido de la Nueva España, donde se jugaba pelota vasca, a fin de evitar excesos y recaudar recursos de un espectáculo. Es una historia que permite advertir que pese a la guerra de Independencia, jamás se dejó de jugar a la pelota; así el juego hace visibles los conflictos, las diferencias, los agravios, las relaciones de poder y rivalidad en una sociedad desigual y corporativa en un momento en que: “[...] se estaba transitando de un sistema social organizado con base en las castas a uno que comenzó a organizarse en base a las clases sociales” (GARRIDO, 2014, p. 15). Actividad física de competencia que era practicada por la población en espacios públicos de la ciudad de México sin fines religiosos, encuentros que fueron incorporados al proyecto educativo reformista y liberal. Una actividad de particulares que termina regulada, supervisada y adoptada por el Estado.

Su historia de la gimnasia se ubica entre el fracaso del imperio mexicano y la reestructuración de la República como forma de gobierno. Nuevamente son los individuos particulares quienes por su propio gusto abrieron gimnasios dedicados a la práctica en enseñanza metódica y sistemática de la gimnasia. Otra vez se documenta la recuperación gubernamental de la idea

del ejercicio, el cuerpo, la higiene para sectores de la población que antes habían estado excluidos de dicha práctica: se favoreció la publicación y circulación de textos y manuales de gimnasia; creación de centros de rehabilitación física; implementación de materias educativas subsidiarias para incorporarlas a las escuelas particulares establecidas en el país y dirigidas por extranjeros, luego a las escuelas nacionales.

Algunos acercamientos al patio escolar

A continuación, se expone un conjunto de investigaciones con evidencias empíricas que describen de manera sucinta el desarrollo actual de la clase de educación física en los patios escolares en distintas regiones del país. Pocas indagaciones de corte empírico se realizan en México, donde la tradición investigativa en el ámbito de la educación física y la cultura corporal prácticamente no existe o es mínima, de ahí la trascendencia de estos trabajos. Los autores Abarca, Covarrubias, Villanueva y Navarro (2009) en su texto *Valoración de la clase de educación física por estudiantes de sexto grado de primarias públicas estatales de la ciudad de Colima, México*, analizan las actitudes que alumnos de primaria expresan hacia la clase de educación física. Inician describiendo el contexto nacional, analizando los problemas de sobrepeso y obesidad infantil, donde problemáticas como el sedentarismo y la falta de hábitos de vida saludable han repercutido de manera desfavorable en la salud de los niños. También describen la importancia de la educación física como factor viable para contrarrestar dichos hábitos. En la pregunta de estudio plantean: ¿Cuál es la valoración y la actitud que los estudiantes de 6º grado de enseñanza básica primaria de las escuelas estatales públicas del turno matutino, del municipio de Colima, poseen sobre la asignatura de educación física? El objetivo general fue conocer la valoración y la actitud que tienen los estudiantes hacia la asignatura de educación física, la importancia que le otorgan dentro de su formación curricular, los aprendizajes adquiridos, la utilidad de lo aprendido, su dificultad, la evaluación, aceptación de más horas de clase y su consideración respecto de otras materias. Para cumplir con su objetivo, los autores analizan las actitudes, con el propósito de valorar aquellas que

los alumnos muestran hacia la asignatura. Es una investigación aplicada, no experimental, exploratoria. La población abarcó ocho escuelas primarias estatales con 377 estudiantes. El muestreo fue probabilístico estratificado, la muestra estuvo formada por 194 alumnos de 6° grado, 96 mujeres y 98 hombres de edades entre 10 y 13 años. Se aplicó un cuestionario con 20 reactivos considerando diferentes dimensiones de la sesión de clase. Entre los principales resultados se encontró que 93% de los niños señalan que les gusta mucho la clase y únicamente 3% que no les gusta. También reporta 80% que la clase es muy importante y 73% que es muy útil lo que aprenden en la sesión. En las conclusiones, los autores manifiestan que los resultados en general son alentadores y los alumnos en su mayoría muestran una valoración positiva hacia la clase, lo que sugiere la necesidad de aprovechar todas las ventajas de la asignatura para lograr mayor impacto en el desarrollo de los niños.

El artículo de Aguayo (2010), *Las prácticas escolares de los educadores físicos*, es resultado de una investigación más amplia que analiza las prácticas de los educadores físicos en el patio escolar. Le interesó indagar los sentidos que el docente otorga a sus prácticas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. La perspectiva teórica se sitúa en la línea de la sociología comprensiva con Weber (1964) y sociología del conocimiento con Schutz (1974) y Berger y Luckmann (2005). El trabajo de campo se realizó con cinco docentes de educación física que laboran en escuelas primarias de ambos turnos al norte del Distrito Federal, dos supervisoras del área, tres directivos de escuelas primarias y un funcionario. Las técnicas para recabar información empírica fueron observaciones y entrevistas. En la construcción del objeto se consideraron tres fuentes principales: la codificación de los datos empíricos, las categorías teóricas construidas durante la indagación y los constructos teóricos y referenciales acerca del objeto. Entre las principales categorías de análisis se encuentran: el papel del juego en la sesión de clase; la planeación e improvisación como dos constantes; la distribución del tiempo durante clase; la organización de las actividades; los aprendizajes motrices. En los resultados, la autora señala que para comprender el sentido de las prácticas de los docentes, es necesario acercarse directamente a las clases en el patio, porque son las

evidencias empíricas las que permiten documentar lo que sucede realmente durante la sesión de clase. Se reconoce que factores como el contexto, las autoridades y la autoridad moral y académica del profesor, influyen de manera determinante en los diversos tipos de clase y que son las acciones del docente las que determinan la calidad de los aprendizajes motrices de los alumnos.

En la investigación de Hall, Ochoa-Martínez, González y González (2017), *Duración, intensidad y contexto de clases de Educación Física impartidas por profesores y estudiantes de licenciatura* el objetivo fue evaluar la duración, intensidad y contexto de las clases de educación física impartidas por profesores de educación física y estudiantes de licenciatura en secundarias públicas de Mexicali, Baja California, México. Se utilizó como instrumento de evaluación el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física (SOFIT); el diseño metodológico fue transversal y se evaluaron 19 clases de educación física de profesores de secundarias públicas y 19 clases de educación física de estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura Actividad Física y Deporte de la Universidad Autónoma de Baja California. Se evaluaron las variables de duración, intensidad y contexto, se calcularon los porcentajes del tiempo de impartición de clase y el índice de actividad física de moderada a vigorosa. En los hallazgos se encontró el 91.2% favorable en los estudiantes de licenciatura sobre los docentes de educación física, de donde se confirma la urgencia de incrementar el tiempo de la clase, así como ofrecer al alumnado actividades motrices de intensidad moderada a vigorosa. Para los docentes, se reitera la necesidad de retroalimentar las formas de impartir la clase a través de cursos de capacitación con estrategias didácticas accesibles y novedosas.

Los autores Salazar, Flores, Barajas, Medina, Chávez y Camacho (2017), en su artículo *Evaluación del tiempo efectivo de la clase de educación física en escolares del ámbito rural*, plantearon como objetivo medir el tiempo efectivo de la clase de educación física. La muestra de tipo no probabilística intencional se constituyó con 43 alumnos de 5 y 6º grado entre las edades de 10 a 12 años, de una escuela de la zona rural de Suchitlán, Comala, en Colima. Esta comunidad es considerada de alta vulnerabilidad, porque la

mayoría de su población es de origen indígena con altos índices de pobreza. La indagación se realizó con un enfoque observacional descriptivo, con medición transversal. El instrumento aplicado fue el Cuestionario del Sistema de Observación de la Aptitud y Tiempo de Instrucciones (SOFIT). El tiempo de la clase de educación física se cronometró desde el inicio y fin de la clase, de acuerdo con el horario establecido para la sesión de 50 minutos. Los datos se procesaron en el programa SPSS versión 21. En los resultados se observó que 63% del tiempo el alumnado está de pie durante la clase, 17% camina, 19% hace actividad vigorosa y 1% del tiempo permanece sentado. En conclusión, el tiempo promedio de actividad física vigorosa es de 9.5' por clase y 8.5' de actividad física suave, de donde se deduce que la actividad física durante la clase de educación física sigue siendo muy limitada.

La indagación de Jennings-Aburto, Nava, Bonvecchio, Safdie, González-Casanova, Gust y Rivera (2009), denominada *La actividad física durante la jornada escolar en escuelas primarias públicas en la Ciudad de México*, tuvo como objetivo cuantificar la actividad física en niños durante su estancia en la escuela. Se utilizó observación cuantitativa y cualitativa a niños de escuelas de la Ciudad de México. En los resultados se observó que únicamente durante el recreo y las sesiones de educación física realizan actividad física, sin embargo, la activación durante las clases es mínima. Aunque desarrollan algunas actividades vigorosas moderadas, los datos señalan que estos índices están por debajo de los estándares internacionales. Por lo cual, los autores recomiendan incrementar las actividades físicas durante el tiempo de recreo y acrecentar las actividades físicas vigorosas durante las clases de educación física.

Las autoras Pérez y Álcala (2009), en su trabajo *Impacto de la clase de educación física sobre la actividad moderada y vigorosa en niños de primaria*, evaluaron el nivel de actividades físicas moderadas y vigorosas que desarrollan los niños durante la clase de educación física, utilizando el System for Observing Fitness and Instruction Time (SOFIT). Participaron 1007 niños de 3 y 4º de primaria de siete escuelas primarias públicas y privadas en la Ciudad de México. En los resultados encontraron que el tiempo oficial de duración de la clase es de 50', pero la clase efectiva dura

únicamente 37.3' y 25.4' son tiempos perdidos o 'muertos' por clase. También se observó que menos del 50% del tiempo lo ocuparon los niños en actividades físicas moderadas o vigorosas y que la organización de la clase ocupa demasiado tiempo, principalmente en las escuelas particulares. Por tanto, las autoras concluyen que durante las clases no se promueven las actividades físicas moderadas, ni vigorosas y que es necesario revisar las formas de impartir las sesiones de clase.

Los investigadores Gharib, Galavíz, Lee, Safdie, Tolentino, Barquera y Lévesque (2015), en su texto *La influencia del contexto de la clase de educación física y de los comportamientos docentes en la actividad física de los alumnos en México*, indagaron la influencia del contexto de las clases de educación física y el comportamiento del maestro en la actividad física moderada-vigorosa en niños mexicanos. Se utilizó el método Sistema de Observación del Tiempo de Instrucción de la condición Física (SOFIT) para observar la intensidad de la actividad física (acostado, sentado, de pie, caminando, movimiento vigoroso) de 232 estudiantes de 3 a 5° grado en el contexto de la clase y el comportamiento del profesor (promoción de la condición física, demostración, instrucción, observación, gestión, otra tarea) durante la sesión, en 20 escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. Los resultados demostraron que la duración de las clases en promedio fue de 33.6 minutos; los niños pasaron más tiempo en actividad física moderada-vigorosa (14.8') que las niñas (12.6'), lo que lleva a cuestionar el efecto real de las clases de educación física en las escuelas de la Ciudad de México.

A manera de cierre

Analizar la presencia de la cultura en la educación física mexicana ha implicado una revisión sobre la producción de conocimientos del área. Una de las conclusiones que puede señalarse como resultado de dicha búsqueda, es la mínima producción de conocimientos emanados de los profesionistas del área; si bien hay trabajos que se acercan a reconstruir el proceso histórico de la disciplina y algunos otros a indagar qué ocurre durante las sesiones de clase, la mayoría de estos documentos es producto de

especialistas de otros campos de conocimiento. Hay miradas desde la antropología, la sociología, la medicina, la historia, desafortunadamente no son producciones generadas desde el propio campo de la educación física. Las razones son múltiples, pueden citarse algunas como la falta de apoyo de las autoridades escolares; la escasa motivación del docente para prepararse e indagar rigurosa y sistemáticamente lo que pasa en las escuelas; la falta de tiempo debido a la saturación de grupos y responsabilidades del profesor; los mínimos estímulos profesionales para dedicarse de tiempo completo a la investigación, entre otros. Los pocos trabajos realizados por educadores físicos responden a intereses y esfuerzos individuales, no a políticas institucionales que alienten y estimulen los trabajos en esta dimensión.

Una segunda conclusión a señalar es, si bien estos trabajos han sido producidos desde otros campos de conocimiento, es una realidad que han enriquecido los análisis del propio campo y permitido ampliar las miradas sobre los diversos objetos de estudio. Esta investigación corrobora la escasa producción de trabajos acerca del impacto de la educación física en la vida cultural de México, sin embargo, consideramos que este acercamiento ha permitido abrir una veta de investigación para aquellos profesionales interesados en continuar indagando sobre nuestro campo profesional.

Referencias

ABARCA, M.; COVARRUBIAS, L.; VILLANUEVA R.; NAVARRO N. Valoración de la clase de educación física por estudiantes de sexto grado de primarias públicas estatales de la ciudad de Colima, México. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 11, n. 1, p. 153-171, 2009.

AGUAYO, H. B. Las prácticas escolares de los educadores físicos. **Perfiles Educativos**, México, v. 32, n. 128, p. 97-117, 2010.

ANGELOTTI, G. **Fútbol e identidad**: la formación histórica del deporte y la construcción de identidades colectivas en torno al fútbol en México. 2008. 410f. Tesis (Doctor en Antropología Social)–Centro de Estudios Antropológicos, El Colegio de Michoacán, Michoacán, 2008.

_____. Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán. **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 4, n. 1, p. 1-32, 2011. Disponible en: <http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV4N1_2010_12.pdf>. Fecha de acceso: 9 mayo 2017.

BEEZLEY, W. El estilo porfiriano: deportes y diversiones de fin de siglo. **Historia Mexicana**, México, v. 32, n. 2, p. 265-284, 1985.

_____. **Judas at the Jockey Club and the others episodes of porfiriam México**. Lincoln: University of Nebraska, 1987.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

CARRILLO, C. Una palabra sobre el congreso de instrucción y gimnasia. **Artículos Pedagógicos**. México: IFCM-SEP, 1964.

CHÁVEZ, R. **Historia de la educación física**. México: Trillas, 2012.

DÍAZ, J. **La instrucción pública en México**: estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, en la República; progresos realizados, mejoras que deben introducirse. Edición facsimilar de la publicada en México 1875. México: Miguel Ángel Porrúa, 2000.

ELÍAS, N.; DUNNING, E. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. Madrid: FCE, 1992.

ESPARZA, M. A. Historia del atletismo en Jalisco. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 119, 2008. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd119/historia-del-atletismo-en-jalisco.htm>>. Fecha de acceso: 12 de mayo de 2017.

_____. Sociedades deportizadas. Una aproximación a la historia del deporte. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, v. 15, n. 144, 2010. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd144/una-aproximacion-a-la-historia-del-deporte.htm>>. Fecha de acceso: 17 mayo de 2017.

FLORES, M. Educación de las facultades locomotrices. **Tratado elemental de pedagogía**. México: UNAM (Biblioteca pedagógica), 1986. p. 72-77.

GARCÍA, A. Pedaleando en el siglo XIX. **Revista BiCentenario el Ayer y Hoy de México**, México, v. 1, n. 26, p. 17-24, 2015.

GARRIDO, M. J. **Peloteros, aficionados y chambones**: historia del juego de pelota de San Camilo y de la educación física en la ciudad de México, 1758-1823. México: Instituto Mora, 2014.

_____. **Para sanar, fortalecer y embellecer los cuerpos**: historia de la gimnasia en la ciudad de México, 1824-1876. México: Instituto Mora, 2016.

GHARIB, H.; GALAVÍZ, K.; LEE, R.; SAFDIE, M.; TOLENTINO, L.; BARQUERA, S.; LÉVESQUE, L. La influencia del contexto de la clase de educación física y de los comportamientos docentes en la actividad física de los alumnos en México. **Retos**, [S.l.], v. 1, n. 28, p. 160-164, 2015.

HALL, J.; OCHOA-MARTÍNEZ, P.; GONZÁLEZ, J. C.; GONZÁLEZ, J. Duración, intensidad y contexto de clases de educación física impartidas por profesores de educación física y estudiantes de licenciatura. **Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad**, Coruña, v. 3, n. 1, p. 577-597, 2017.

JENNINGS-ABURTO, N.; NAVA, F.; BONVECCHIO, A.; SAFDIE, M.; GONZÁLEZ-CASANOVA, I.; GUST, T.; RIVERA, J. La actividad física durante la jornada escolar en escuelas primarias públicas en la Ciudad de México. **Salud Pública de Mexico**, Cuernavaca, v. 51, n. 2, p. 141-147, 2009.

KIEL, L. Medios de que dispone la escuela para la educación física. En: REBSAMEN, E. **México intelectual**. Jalapa: Imprenta El Progreso, México, 1900. p. 75-79.

LÓPEZ, E. La educación física en el periodo de 1900 a 1920. En: Secretaría de Educación Pública (SEP). **La educación en el desarrollo histórico de México II**: programa y materiales de apoyo para el estudio. México: SEP, 2003. p. 37-52.

LANDA, A. D. Del ejercicio de la mujer. En: _____. **Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica. Aprobado como texto por el Consejo Superior de Instrucción Primaria**. México: Gallegos Hermanos; Libreros Editores, 1894. p. 43-47.

LARRROYO, F. **Historia comparada de la educación en México**. México: Editorial Porrúa, 1982.

OLIVARES, H. La pelota vasca en México en los siglos XIX y XX. **Revista BiCentenario el ayer y hoy de México**, México, v. 1, n. 13, p. 68-74, 2011.

PÉREZ, A.; ÁLCALA, I. C. Impacto de la clase de educación física sobre la actividad moderada y vigorosa en niños de primaria. **Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte**, México, v. 1, n. 1. p. 148-170, 2009.

RAMOS, B. **Pluriculturalidad corporal en el siglo XIX**: aporte liberal en la construcción del México actual. México: Universidad Autónoma de Chiapas/CeCol, 2012.

RUIZ, L. E. Labores manuales y domésticas para las niñas. En: _____. **Tratado elemental de pedagogía**. México: UNAM, 1904. p. 145-149.

SALAZAR, C.; FLORES, P.; BARAJAS, L.; MEDINA, R.; CHÁVEZ, M. E.; CAMACHO, E. Evaluación del tiempo efectivo de la clase de educación física en escolares del ámbito rural. **Revista Edu-fisica.com Ciencias Aplicadas al Deporte**, Ibagué, v. 9, n. 19, p. 34-46, 2017.

SANTOYO, R. J.; RABADÁN, O. Y.; SANTOYO, R. I. **Historia de la educación física en México**: cronología con base en nuestras diferentes obras. México: Gobierno de Puebla/Secretaría de Educación Pública, 2012.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

TORRES, M. L. **Bases pedagógicas y condiciones de la práctica docente de la educación física mexicana**. 1998. Tesis (Doctorado en Pedagogía)-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1998.

_____. **Los aprendizajes del cuerpo en la escuela mexicana**: formación de profesores y prácticas educativas de la educación física. México: Sociedad Cooperativa de Producción 'Taller Abierto', 2009.

_____; MOLINA, M. Reorientando la formación de docentes en educación física. En: GRASSO, A. (Comp.). **La educación física cambia**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009. p. 101-133.

VELASCO, I. Qué ejercicios musculares deben practicarse para el desarrollo corporal. En: MEMORIAS DEL PRIMER CONGRESO HIGIÉNICO PEDAGÓGICO, 1. 1883, México. **Anais...** México: Palacio de Gobierno, 1883. p. 170-175.

VELÁZQUEZ, M. Importancia de la educación física de la mujer femenina. **La enseñanza primaria**. Quincenal Pedagógico, Órgano del Colegio de Profesores Normalistas de México, t. VII, Núm. 1, México, Guerrero, Hno. y Co., Impresores 1907. p. 133-136.

_____. **Educación física**: lecciones de primaria. México: Librería de la Viuda de Ch. Bouret, 1912.

WEBER, M. **La acción social. Ensayos metodológicos**. Barcelona: Península, 1964.

- [.54.] Algunos artículos en la Revista BiCenteranio el ayer y hoy de México editado por el Instituto Mora: García (2015), *Pedaleando en el siglo XIX*; Olivares (2011), *La pelota vasca en México en los siglos XIX y XX*. Otros tantos en la Revista Efdportes: Esparza (2010), *Sociedades deportizadas: una aproximación a la historia del deporte*; Esparza (2008), *Historia del Atletismo en Jalisco*.
- [.55.] “No hay una sola clase de gimnasia en las escuelas primarias de la República [...] esto es un estado de cosas gravísimo; esto quiere decir que en un país sentenciado a la tisis de las costas y a la anemia barométrica en las alturas, nada se hace para sistematizar el desarrollo muscular; el resultado de esto puede ser terrible, puede ser la esterilidad y la incurable impotencia de la generaciones nuevas” (SIERRA, 1948, p. 197, citado por TORRES, 2009, p. 13).
- [.56.] Uno de los temas a tratar fue: “La importancia de la educación física en los grados primarios, preparatorios y superior para tomarlos en cuenta dentro de los programas de las escuelas oficiales” (TORRES, 2009, p. 15).

Capítulo 6

Educación física, deporte, cultura y política pública en Venezuela

Eloy Altuve Mejía

Introducción

El propósito de este trabajo es demostrar que debido a la dependencia teórico-conceptual y práctica de la educación física (EF) con respecto al deporte, la ausencia de abordaje del deporte desde la perspectiva cultural se trasladó e impuso como limitación analítica en la EF, siendo la razón fundamental de la inexistencia de estudios culturales sobre EF.

Inicialmente se demuestra que el análisis del deporte desde la óptica cultural no existe, siendo preeminentes los estudios técnico-estadísticos-físicos que expresan la concepción positivista, de la que han surgido visiones críticas que conciben los problemas en el fenómeno deportivo como distorsiones corregibles por su propia dinámica y, en contrapartida, ha surgido una visión crítico-analítico-totalizadora que los concibe como estructurales.

Luego, se ubica el surgimiento de la EF como parte de la educación que es función del Estado y se registra el traslado de la formación de docentes de EF a las universidades, que transcurrió relacionado con la incorporación de la EF a la política pública deportiva. Demostrándose que entre 1999-2015, la EF ya está determinada teóricamente por las definiciones de la política pública deportiva, que establece su orientación, funcionamiento y desarrollo al incorporarla a su jurisdicción legal, orgánica y administrativa-financiera.

Se concluye demostrando que las universidades públicas formadoras de los docentes de EF aportaron la limitación analítica en los estudios

culturales de la educación física y la fundamentación que sustentó su incorporación a la política pública deportiva proveniente del manejo positivista del deporte.

Tratamiento del deporte desde la óptica de los estudios culturales en América Latina

Se pretende sintéticamente, registrar que en Brasil y Argentina existe un desarrollo significativo de los estudios culturales del deporte, irradiados a buena parte del continente. Extendidos en el siglo XXI, a Chile, México, Ecuador, Perú y Colombia, los estudios culturales en América Latina hasta la década del 90 del siglo XX, se concentraron en Brasil y Argentina que mantienen su protagonismo hoy. Tienen como punto de partida las líneas trazadas por Roberto Da Matta y Eduardo Archetti, los fundadores del campo de estudios, quienes establecieron los grandes marcos analíticos del fenómeno. Da Matta en 1982 desarrolla la tesis de que existen elementos idiosincráticos y culturales, como el carnaval, la música, el baile y el fútbol que son lugares privilegiados para observar y comprender el entramado social; en 1983 utilizó el fútbol para estudiar la cultura brasileña, el análisis de los universos deportivos le permitió entender mecanismos sociales como jerarquía, estatus, identidad, pertenencia a un colectivo. Archetti en 1985 concibe al fútbol como espacio de interacción y reelaboración simbólica, en 1999 considera que las narrativas de identidad del fútbol son complementarias de las narrativas oficiales y legítimas: democratizadoras, pero dependiente de una jerarquización de clase; las afirmaciones identitarias remiten a formantes disímiles (migratorios, barriales, generacionales, de clase), que tienden a reunirse en dos ejes de oposiciones: en relación a los ingleses (inventores, propietarios, administradores), que resulta un mito de ‘nacionalidad’, y frente a las clases hegemónicas (practicantes, propietarios del ocio, estigmatizadores), que genera un mito de origen humilde no proletario (ALABARCES, 2011; ALABARCES; GARRIGA ZUCAL; 2014; QUITIÁN ROLDÁN, 2015).

Ausencia de abordaje del deporte desde la óptica cultural y perspectivas analíticas existentes en Venezuela

Se parte de precisar la ausencia de estudios culturales del deporte, para exponer, elementos fundamentales de las perspectivas analíticas existentes (ALTUVE MEJÍA, 2016c).

En la educación superior no se han realizado estudios culturales del deporte. No lo han hecho las universidades que forman profesionales en deporte y educación física, y tampoco las que disponen de escuelas, facultades e institutos de investigación en ciencias sociales^[57].

El deporte, de manera predominante, es abordado desde la perspectiva positivista (GONZÁLEZ; PRADO, 2007; RAMÍREZ, 2009) que centra los estudios en lo técnico, estadístico y físico, y está basada en concebirlo como “[...] natural, eterno, intrínseco a la naturaleza humana, positivo, inofensivo, neutral, apolítico, transparente, igualitario y fraterno” (ALTUVE MEJÍA, 2016b, p. 79). Frente a este positivismo clásico han surgido posiciones críticas que conciben las dificultades existentes en el deporte como distorsiones que pueden ser corregidas por su propia dinámica, manteniendo indemne su carácter intrínsecamente positivo, es decir, se sigue considerando que no puede ser sometido a ningún tipo de cuestionamiento de fondo, teórico-conceptual (REYES, 2012; FLORES, GARCÍA, 2014; MENDOZA, 2016).

En contrapartida al positivismo, desde 1985-2010 comienza a constituirse y desarrollarse una concepción crítico-analítica-totalizadora del deporte, consolidada en 2011-2016, que:

- a) Parte de considerar el deporte como fenómeno histórico-social, gestado, creado y conformado en un momento del desarrollo de la sociedad, está en permanente interacción con los demás fenómenos sociales, transformándose al mismo ritmo que lo hace la sociedad a través de la historia, formando parte e incidiendo en ese proceso general de transformación, alimentando y alimentándose en ese proceso de cambio. Y “Responde a intereses sociales específicos, cumple determinadas funciones en los distintos momentos históricos y, por lo tanto, ha tenido y tiene relaciones e implicaciones políticas, económicas, sociales, culturales, etc... Es una esfera de poder y como tal debe asumirse” (ALTUVE MEJÍA, 2016b, p. 8-9).

b) Considera al deporte en la globalización como una Empresa Transnacional Atípica de Espectáculo y Entretenimiento (EDTEE), productora de distribución regresiva del éxito al concentrar las medallas-campeones en países poderosos encabezados por el Grupo de los Nueve y los beneficios económicos en el gobierno deportivo (COI, FIFA...), Clubes Profesionales Transnacionales (fútbol, béisbol, baloncesto...) y empresas transnacionales (organizadoras de la F1, Vueltas de Ciclismo...; medios de comunicación; patrocinantes; de artículos deportivos). Esto, junto a la naturalización de la evasión fiscal, blanqueo de dinero en paraísos fiscales, *lobby*, trampas, soborno, chantaje, corrupción y doping, “[...] no son simples desviaciones que pueden ser subsanadas a la luz de la propia dinámica deportiva, son conductas y acciones intrínsecas a la naturaleza del hecho deportivo, negarlas sería negarse a sí mismo, negar la esencia y existencia de la EDTEE” (ALTUVE MEJÍA, 2016b, p. 82-83). En consecuencia, es imperativo empezar a discutir la superación del deporte como práctica social.

Educación física: apéndice del deporte en términos teórico-conceptuales y concretos. La ausencia de estudios del deporte desde la perspectiva cultural en las universidades, trasladó e impuso esta limitación analítica en la educación física

En Venezuela, desde su surgimiento la educación física forma parte de la educación que es función del Estado, fue un elemento de la política pública educativa. Estructural, orgánico y administrativamente, en 1936 se inicia la formación del recurso humano en EF con la creación de la Oficina Nacional de Educación Física, organismo apéndice de la Comisión de Bellas Artes del Ministerio de Educación (ALTUVE MEJÍA, 2012).

Luego, las universidades – también de carácter estatal, gratuitas y autónomas – asumen la formación de docentes de educación física para el sistema educativo (primaria y bachillerato) regentado por el Ministerio de Educación: se crea la Especialidad de educación física en los Institutos Pedagógicos de Caracas (1959), Barquisimeto (1968), Maracay (1972) y Maturín (1974), que se convirtieron desde 1983 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Las universidades de los Andes (ULA), del Zulia (UC) y de Carabobo (UC), crean la Especialidad en 1979, 1982 y 1989, respectivamente.

A continuación se demostrará que (ALTUVE MEJÍA, 2015):

- a) Entre 1999-2015 se adelanta – desde la política pública educativa – el proceso de incorporación total de la educación física a la política pública deportiva, convirtiéndose en uno de sus elementos constitutivos. Produciendo en la educación física su determinación teórico-conceptual por las definiciones de la política pública deportiva, la cual también establece su orientación, funcionamiento y desarrollo al incorporarla a su jurisdicción legal, orgánica y administrativa-financiera.
- b) Las universidades aportaron, por una parte, la fundamentación positivista que convirtió a la educación física en uno de los elementos constitutivos de la política pública deportiva, y por la otra, la limitación analítica de la óptica cultural para la educación física.

Traslado de la educación física desde el ordenamiento jurídico-legal de la política pública educativa a la legislación de la política pública deportiva

Va a evidenciarse la inclusión de la educación física en el ordenamiento jurídico-legal de la política pública deportiva.

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (VENEZUELA, 1999, p. 22), Artículo 111, se define que la EF conjuntamente con el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y adolescencia, estableciéndose la primacía del deporte mencionándolo 6 veces y solo 1 a la educación física.

En el máximo instrumento jurídico (Ley Orgánica de Educación 2009) (VENEZUELA, 2009) que rige la política pública educativa (en educación básica y media), la educación física es invisible, no aparece en los Artículos 14 y 15 que definen la educación y establecen sus fines, respectivamente, y es mencionada accesoriamente en el contenido del Artículo 16 titulado Deporte y Recreación.

La dependencia en la definición y su minusvalía constitucionales con respecto al deporte, unidas con su invisibilidad en la Ley Orgánica de Educación (VENEZUELA, 2009), inician el traslado de la educación física desde el ordenamiento jurídico-legal de la política pública educativa al de la política pública deportiva, que se completa con la Ley Orgánica de Deporte,

Actividad Física y Educación Física 2011, máximo instrumento jurídico que rige la política pública deportiva que:

- a) En el Artículo 1 define como parte de su objetivo establecer las bases para la educación física.
- b) En el Artículo 3 dota al Ministerio del Poder Popular para el Deporte, el derecho de ejercer la rectoría del Sistema Nacional del Deporte, Actividad Física y Educación Física y asumir como parte de su función a la masificación de la educación física.
- c) En el Artículo 14 establece la carga horaria de la educación física en todo el subsistema de educación básica con una frecuencia mínima de tres sesiones por semana.
- d) En el Artículo 26 ubica como un objetivo del Plan Nacional del Deporte, Actividad Física y Educación Física, integrar la Educación Física, Actividad Física y Deporte como componentes esenciales de la cultura de los estudiantes.
- e) En el Artículo 27 define al Instituto Nacional de Deportes como la instancia de gestión y ejecución de las políticas y planes en estas materias (VENEZUELA, 2009).

Formulación de la educación física en la fundamentación teórico-conceptual de la política pública deportiva

Se pretende demostrar que la conceptualización sobre la educación física está diluida en el deporte y forma parte de la fundamentación teórico-conceptual de la política pública deportiva.

Entre 1999-2006 la política pública deportiva se denomina Sistema Nacional Bolivariano del Deporte y se resume así: a) El deporte y la recreación son derechos sociales, actividades que contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población y el alto nivel competitivo del deporte de rendimiento. b) La ‘educación física’ y el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral. c) El Estado asume el deporte y la recreación como política de educación y salud pública.

Desde 2007 se convierte en Sistema Deportivo Socialista y parte de considerar que la actividad física, el deporte y la recreación fomentan ideas y prácticas que constituyen una fuerza cultural, social y política extraordinaria para avanzar hacia el proyecto de socialismo del siglo XXI del Estado. Su objetivo, alcance y dimensión están contenidos en el Plan Nacional de Deporte, Actividad Física y Educación Física 2013-2025 cuyos

elementos son: **Principios rectores:** a) ‘Inclusión social en el deporte’: Asegurar que todos participen en la práctica del deporte, actividad física y ‘educación física’. b) Deporte, actividad física y ‘educación física’ como medios para mejorar la calidad de vida y salud. c) Participación del Poder Popular como base de la gestión pública deportiva. d) Deporte competitivo en todos los ámbitos del Sistema. **Fin:** Pretende ser la direccionalidad en deporte, actividad física y ‘educación física’. **Líneas Generales:** Convertir a Venezuela en Potencia Deportiva basándose en la masificación de la ‘educación física’, actividad física y deporte y la tecnificación del deporte de alto rendimiento. **Contenido:** Políticas, objetivos, medidas, metas y acciones para garantizar la incorporación de todos a la práctica de la ‘educación física’, de actividades físicas y deportivas, como parte de su desarrollo integral, y potenciar el alto rendimiento. **Políticas:** Masificación de la ‘educación física’, actividad física y deporte y elevar el nivel competitivo.

La Dirección del Plan Nacional de Deporte, Actividad Física y Educación Física 2013-2025 (MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA EL DEPORTE, 2012), es responsabilidad del Ministerio del Poder Popular para el Deporte (MPPD) y a su ente adscrito, el Instituto Nacional de Deportes (IND), le corresponde la gestión y ejecución de políticas, planes y fiscalización del deporte, actividad física y ‘educación física’, establecidos en la Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física 2011 (VENEZUELA, 2011). Para el IND la educación física junto al deporte y la recreación es un medio para desarrollar una cultura física integral y contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida y a elevar el nivel competitivo, y es urgente incorporarla con el deporte a la educación y formación de niños y adolescentes porque son elementos de su desarrollo integral.

En lo expuesto se ha observado la ausencia de una definición propia para la educación física, su contenido siempre está asociado a otro concepto, principalmente al de deporte (ALTUVE MEJÍA, 2016b). Se reitera la disolución de la conceptualización de la educación física y su incorporación a la fundamentación teórico-conceptual de la política pública deportiva, ubicando su presencia en las: a) Definiciones del ministerio del poder

popular para el deporte: En 2009 aparece en su Misión y en una de sus competencias (estimular y promover el desarrollo del deporte escolar y la ‘educación física’); en 2013 se mantiene (junto al deporte escolar) en una Competencia y desaparece de su Misión; en 2015 solo es mencionada –acompañando al deporte escolar – en su Misión. b) Atribuciones del viceministerio de masificación deportiva: Son 19 y la EF aparece en siete de esta manera: en una con actividad física, en dos con actividad física profiláctica para la salud, en tres con deporte y actividad física y en una con deporte.

Definición de programas y/o proyectos de la política pública deportiva donde es mencionada la educación física directa e/o indirectamente: alumno y estudiante-atleta, deporte estudiantil, deporte escolar

Partiendo del traslado orgánico-administrativo de la educación física desde el Ministerio de Educación (MPPEP) al Ministerio del Deporte (MPPD), se pretende registrar y establecer la naturaleza de su inclusión en la planificación de la política pública deportiva.

Para 2013, la Dirección General de Educación Física y Deporte Escolar del Instituto Nacional de Deportes (IND) define y es la responsable de la educación física del país, en contrapartida el Ministerio de Educación (MPPEP) no tiene capacidad de decisión y dispone nacionalmente de la Dirección General de Cultura y Deportes y regionalmente de las Divisiones de Coordinación de Entes Públicos y Privados del Sector Deporte.

La adscripción de la educación física orgánico-administrativamente a la política pública deportiva, conduce inmediatamente a determinar su inclusión en la planificación. Estuvo presente en los siguientes Programas y/o proyectos del:

- Ministerio del Poder Popular para el Deporte (MPPD): a) Formación y desarrollo de la reserva deportiva nacional, año 2008: Con un sistema de desarrollo y preparación del alumno-atleta, que garantice la tecnificación y especialización del talento deportivo hacia el alto rendimiento.

b) Formación deportiva, año 2011: Articulación de un sistema para apoyar el proceso de detección, selección y formación de estudiantes-atletas con talento deportivo (ALTUVE MEJÍA, 2016b).

- Instituto Nacional de Deportes (IND): a) Educación física y deporte escolar, años 1999-2006: Sus proyectos fueron escuelas y liceos bolivarianos de talentos deportivos; simoncito deportivo; desarrollo y fortalecimiento de la educación física y el deporte estudiantil; juegos deportivos nacionales escolares; y transformación curricular de la educación física. b) Atención a organizaciones y eventos deportivos estudiantiles, año 2008. c) Masificación del deporte estudiantil, años 2010/2011(ALTUVE MEJÍA, 2016b).

Considerando los 11 proyectos ejecutados en 2013 por el Ministerio del Poder Popular para el Deporte (MPPD) y el Instituto Nacional de Deportes (IND), la educación física (VENEZUELA, 2014): a) NO aparece en el objetivo de ninguno y está presente como término en los títulos de dos: Desarrollo de las capacidades para el ejercicio de la rectoría del ministerio sobre el sistema nacional de deporte, Actividad física y ‘educación física’; Convenio integral de cooperación Cuba - Venezuela - sector deportes - Asistencia técnica para la Consolidación del sistema nacional de deporte, Actividad física y ‘educación física’. b) Se encuentra incluida en el resumen de logros del proyecto Desarrollo de los subsistemas deportivos, particularmente en los subsistemas: ‘Estudiantil’: Como acciones de participación permanente y régimen competitivo de deporte, actividad física, ‘educación física’ y recreación física, se realizaron las fases intercurros, municipal, estatal, regional y nacional de los XV Juegos nacionales estudiantiles y las Ligas deportivas estudiantil básica y Universitaria. ‘Comunal’: Se apoyó la realización de 63 eventos masivos de actividad física, deporte, ‘educación física’ y recreación física, y a 285 organizaciones deportivas para ejecutar Proyectos deportivos comunitarios, etc.

Papel de las universidades en la incorporación de la educación física a la política pública deportiva

Va a demostrarse que las universidades aportaron la limitación analítica en los estudios culturales de la educación física y la fundamentación que

sustentó su incorporación total a la política pública deportiva, proveniente del manejo positivista del deporte.

Entre 1999-2015 a las universidades que formaban docentes de educación física, se agregaron “[...] las Universidades Nacionales Experimentales (públicas, gratuitas y NO autónomas) Ezequiel Zamora y Francisco de Miranda, donde la carrera fue creada en 2005” (ALTUVE MEJÍA, 2012, p. 218-219)^[58].

Las universidades han sustentado y sustentan teórico-conceptualmente la dependencia de la educación física con respecto al deporte, y por eso su producción de conocimiento se concentra en el deporte; esta posición ‘deportivista’ dominante en la academia se convirtió en la referencia obligada para fundamentar la incorporación de la educación física a la política pública deportiva. Y como la academia NO ha tenido ni tiene un tratamiento del fenómeno deportivo desde la perspectiva de los estudios culturales, esta limitación analítica se trasladó e impuso en la educación física, demostrable en la naturaleza de la producción de conocimiento y en la orientación de los postgrados, de los que presentamos a continuación una muestra representativa:

Ø Artículos en revistas publicadas por las universidades

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Maturín^[59]. Revista Educación en Movimiento, año 1, v. 1, 2010: 1) Universidad Educación Física y su aporte comunitario. 2) Buscando nuestra identidad: apuntes para una discusión sobre la caracterización de la didáctica de la educación física. 3) Ocio y recreación. 4) Ocio Revista **Gymnos**, año 1, v. 1, 2016: 1) Recreación. 2) Secuestro del cuerpo. 3) Historia de la especialidad de educación física. 4) Actividad motriz e integración en la clase de educación física. 5) ¿Otro deporte es posible? 6) Criterios para la acción pública en ocio recreativo. 7) Intereses recreativos. 8) Evaluación de la cohesión social en un equipo de fútbol. 9) Deporte como medio formativo de la educación física. 10) Masificación, universidad y escuelas de iniciación deportiva. Revista **Gymnos**, año 1, v. 2, 2017: 1) Corporeidad y educación. 2) Educación: cuerpo, cultura y poesía. 3)

Motricidad humana y lúdica. 4) Educación especial, autismo y corporeidad. 5) Discusión del modelo educativo. 6) El ser corpóreo. 7) Educación especial: aprender a ser desde la corporeidad. 8) Corporeidad, diversidad humana y discriminación como naturaleza cultural.

UPEL Maracay^[60]: **Revista Actividad Física y Ciencias**: v. 1, n. 2, 2009: 1) Recreación; v. 3, n.1, 2011: 1) Seguimiento del rendimiento; v. 4, n. 1, 2012: 1) Estilos de vida. 2) Condición física. 3) Educación física en Colombia; v. 4, n.2, 2012: 1) Actividad física. 2) Materiales alternativos. 3) Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte; v. 5, n.1, 2013: 1) Educación Física en México. 2) Taxonomía de las disciplinas deportivas. 3) Características nutricionales; v. 6, n.1, 2014: 1) Actividad física e IMC. 2) Duplo produto em exercício agachamento. 3) Recreación. 4) Potencia aeróbica. 5) Salud... 6) Manual para fisiología del ejercicio, en la especialidad educación física; v. 6, n.2, 2014: 1) Actividad física y salud. 2) Arquetipo sistémico. 3) Mercancía de recreación; v. 7, n.1, 2015: 1) Técnica motivacional. 2) Avaliação da simetria corporal. 3) Fuerza isométrica. 4) Programa de actividad física. 5) Características antropométricas. 6) Sistema gerencial; v. 7, n. 2, 2015: 1) Imagem corporal de pessoas com deficiência física. 2) O método pilates. 3) Dança para crianças. 4) Deporte como estrategia. 5) Megaeventos. 6) Dança e deficiente auditivo. 7) Variáveis físicas e antropométricas. v. 8, n.1, 2016: 1) o conhecimento tático processual. 2) Perfil de atletas. 3) Higiene laboral. 4) Quality Physical Education and Global Concern-Ways Ahead and Future Development. 5) A terceirização nas escolas privadas; v. 8, n. 2, 2016: 1) a interação corpo-música-movimento. 2) Nível da percepção subjetiva da dor muscular. 3) Aprendizaje y ajedrez. 4) Estrategias de organizaciones deportivas. 5) Abordagem sobre intervalos de recuperação em exercícios.

Universidad de Carabobo (UC)^[61]. **Revista Atrio**. año 1, n. 1, 2014: 1) Historicidad. 2) FUNDADEPORTE. 3) Subsistema deportivo. 4) Análisis en actividad física y deporte. 5) Enfoque gerentes. 6) Deporte interno y alta competencia. 7 y 8) Diversidad funcional y deporte. 9) Políticas y competencias deportivas... 10 y 11) Realidades y organizaciones deportivas. 12) Educación física, deporte y recreación (Facultad de Ciencias

de la Educación). 13) Competencial y epistémico disciplinar del deporte. 14) Gerencia deportiva. 15) LODAFEFE y deporte universitario. 16) Ciencias aplicadas al deporte. 17) Karate. 18) Deporte universitario. 19) Investigación en la UC. 20) Entrenamiento. 21) Traumatología del deporte. 22) Gerencia de escenarios deportivos. 23) Espiritualidad y deporte; año 2, n. 3, 2015: 1) Lesiones. 2, 3, 4, 5 y 6) Requerimientos, Descanso, Consumo de alcohol, Sueño y Factores de riesgos en las futbolistas. 7) Organización deportiva. 8) LIPESAM: alternativa deportiva; año 3, n. 4, 2016: 1 y 2) Deporte y pregrado e Integración del currículo sobre deporte y salud.

Universidad Nacional Experimental de Los Llanos (UNELLEZ) [\[62\]](#): El Observatorio de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en títulos de 46 trabajos y cuatro proyectos no se menciona a la educación física.

Es minúscula la cantidad de artículos en cuyo título aparece la EF: de los 22 de la UPEL Maturín, cinco la incluyen, mientras en la UPEL Maracay está incluida en cinco (en dos es “educación física en México y Cuba”) de los 43 registrados; de los 33 de la UC, aparece en dos. En ninguno se aborda la educación física desde la perspectiva analítica cultural.

Ø Otros trabajos de circulación nacional promovidos por las universidades

Universidad del Zulia (LUZ) (ALTUVE MEJÍA; MOLINA; OSSA, 2009; MOLINA; OSSA, 2007): Capítulo de libro: *La Pedagogía y la Didáctica Crítica: problematizaciones para una Educación Física renovada en América Latina*. Artículo de revista: ¿Cuál educación física para América Latina? (*Educación física, América Latina, pedagogía y didáctica crítica*). **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Maturín** (PEDRAZ, 2017; PÉREZ, 2017; REYES, 2017; REYES, 2010; REYES; REYES; REYES, 2016; VERA GUARDIA, 2010): Conferencia en revista: *Actualización de la Educación Física*. Entrevista en revista: *Educación Física crítica o crítica de la Educación Física*. Artículos de revistas: *Visión de la Educación Física del Siglo XIX* (Educación, educación física, gimnástica, formación); De la educación física y sus posibilidades desde la teoría crítica latinoamericana (educación física, teoría

crítica, democracia, ciudadanía); Pensar la educación física (educación-educación física-epistemología-motricidad-formación); Pedagogía crítica y educación física (educación física, pedagogía crítica, transformación social, praxis). **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Maracay** (CALDERA; RAMÍREZ; RAMÍREZ, 2009; RAMOS; LÓPEZ DE D'AMICO, 2008; RAMÍREZ TORREALBA, 2013). Artículos de revistas: *Una visión de la pedagogía como fundamento teórico de la recreación, la educación física y el deporte* (Pedagogía, educación, educación física, recreación, deporte); *Aproximación histórica de la Educación Física en Venezuela* (Historia, educación física, deporte, juegos deportivos y escolares); *Revisión teórica acerca de la Educación Física como ciencia y disciplina pedagógica* (Educación física, ciencia, disciplina pedagógica).

Universidad De Carabobo (UC) (ARTEAGA; ASCANIO; BASTIDAS, 2016; DEL VALLE; HERNÁNDEZ; MORILLO, 2015). Artículos de revista: *Educación Física y Deporte, su evolución en periodos históricos mundiales y de Venezuela como base para la teorización de estudios de postgrado en la Universidad de Carabobo* (educación física y deporte, historia, educación universitaria, investigación).

Universidad de los Andes (ULA) (PRADO, 2004; GONZÁLEZ; PRADO, 2007): 1) Hacia un modelo teórico interpretativo fundamentado en los principios de diversidad y equidad para una gestión docente de calidad en el área de 'educación física', en la modalidad de educación especial. 2) Igualdad educativa en la interculturalidad. Hacia un perfil específico de la diversidad en 'educación física'. 3) Hacia la formación de un profesional de la 'educación física' que tenga en cuenta la Diversidad. 4) La 'educación física' y el Deporte en la República Bolivariana de Venezuela.

Estos trabajos abordan de alguna manera la dimensión teórico-conceptual de la educación física y en ninguno está presente la perspectiva cultural para estudiarla.

Ø *Tipos de postgrado existentes* (ARTEAGA; ASCANIO; BASTIDAS, 2016; MERIDA, 2017; CARACAS, 2017).

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Doctorado: Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Maestrías: 1) Educación, Mención Enseñanza de la Educación Física. 2) Educación Física, en las Menciones: Recreación; Biomecánica; Fisiología del Ejercicio; Administración del Deporte. Especializaciones: 1) Gerencia Deportiva; 2) Metodología del Entrenamiento Deportivo con Mención en un Deporte. **Universidad de Carabobo (UC).** Maestría: Gerencia de la Educación Física, Deporte y Recreación. **Universidad de los Andes (ULA).** Maestría: Biomecánica. Especializaciones: 1) Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo. 2) Educación Física, Mención Gerencia del Deporte. **Universidad de los Llanos (UNELLEZ).** Maestría: Ciencias de la Educación, Mención Gerencia de la Educación Física.

Ningún postgrado en su título incluye la palabra cultura. Mucho menos está presente el estudio de la educación física desde la perspectiva cultural.

La producción de conocimiento revisada y los postgrados ofrecidos permiten afirmar que en las universidades no existe un tratamiento de la educación física desde la óptica cultural y es prominente la concepción positivista que se impuso:

- a) Con la entronización, primero, de la gimnasia higiénica y luego, del deporte, como contenidos de la educación física, hasta alcanzar una primacía aplastante el deporte, combinado y en íntima relación, complementaria, con el discurso de la salud.
- b) Desvinculando la experiencia corporal y de los sentidos respecto de la vida cotidiana, que cuando son considerados como posibles contenidos inmediatamente son readecuados y dotados de la lógica deportiva. Un ejemplo palpable lo constituye el juego aborigen autóctono y el juego mestizo – ‘de la calle o popular o tradicional’ – (ALTUVE MEJÍA, 1992, 1997a, 2016a) venezolano y latinoamericano, que al ser incorporados a la educación física, inmediatamente suelen ser convertidos en deporte al adquirir su dinámica, significación, sentido y operatividad.

Sin duda, el deporte al erigirse en el contenido fundamental de la educación física, ha logrado transformar el ideario pedagógico de esta, y bajo la supuesta neutralidad de los actos del cuerpo

[...] acaba funcionando como un aparato administrativo al servicio de una cultura física unitaria, aunque no igualitaria; es decir, acaba operando como una mecánica de inculcación al servicio de la uniformidad de los gustos y de los gestos de la ciudadanía, según un proceso (político) que es tanto más eficaz cuanto menos evidente es su intencionalidad (PEDRAZ, 2017, p. 21).

Conclusiones

Entre 1999-2015 se produce la conversión completa de la educación física en un apéndice y/o prolongación del deporte, pasando a estar totalmente determinada teóricamente por las definiciones de la política pública deportiva, que establece su orientación, funcionamiento y desarrollo al incorporarla a su jurisdicción legal, orgánica y administrativa-financiera.

Las universidades en tanto sustentaban y sustentan teórico-conceptualmente la dependencia de la educación física con respecto al deporte, aportaron la base conceptual para convertir la educación física en un elemento constitutivo de la política pública deportiva.

La producción de conocimiento universitario concentrada en el deporte, con estudios centrados en lo técnico, estadístico y físico y con ausencia de la perspectiva analítica cultural, se trasladó e impuso en la educación física al ser incorporada a la política pública deportiva.

Dada la determinación y dependencia teórico-conceptual y práctica de la educación física con respecto al deporte existente en Venezuela, la inexistencia de estudios culturales sobre el fenómeno deportivo se impuso como limitación o carencia analítica en la educación física.

Puede decirse que el motivo principal de la ausencia del tema de la cultura en la educación física venezolana (en la escuela, universidad y/o en la producción de conocimiento), es su dependencia teórico-conceptual y práctica con respecto a un deporte que no ha sido ni es estudiado desde la perspectiva cultural en las universidades ni en el resto del país.

Es oportuno señalar que la conversión de la educación física en apéndice y/o prolongación del deporte, redujo su análisis a la visión deportiva, estando ausente su estudio desde la perspectiva cultural y sin cabida la óptica crítico-analítica-totalizadora del deporte surgida en Venezuela (ALTUVE MEJÍA, 1997b, 2016a) para quien: la educación física en tanto forma social de manifestación de la relación individuo-cuerpo y componente del sistema educativo, debe cumplir una función decisiva en la ayuda a la estructuración de una entidad corporal realmente libre, integral, consciente de ser una totalidad cuerpo-razón indisoluble e indivisible, que

sea un fin en sí mismo, que como realidad componente de la estructura individual y socializada, afirme y potencie el crecimiento personal y la realización del ser humano en su dimensión social; se basa en el desarrollo de la expresividad y sensibilidad. Es un proceso que transcurre intrínsecamente con la valorización del movimiento corporal históricamente creado (juego aborígen autóctono, juego mestizo, o juego popular o de la calle o tradicional, realizado por nuestro pueblo venezolano y latinoamericano).

Referencias

ALABARCES, P. Tres décadas de investigación sobre deporte: las nuevas direcciones en América Latina. En: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RED DE INVESTIGADORES SOBRE DEPORTE, CULTURA FÍSICA, OCIO Y RECREACIÓN. 2011, México. **Anales...** México: Universidad de Sonora, 2011. p. 21-39.

_____; GARRIGA ZUCAL, J. Pionerismos, continuidades, deudas. **Revista del Museo de Antropología**, Córdoba, v. 7, n. 2, 2014, p. 327-330. Disponible en: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/index>>. Accedido el: 29 jun. 2016.

ALTUVE MEJÍA, E. **Juego, historia, deporte y sociedad en América Latina**. Maracaibo, Venezuela: CEELA de La Universidad del Zulia (LUZ); EdiLUZ, 1997a.

_____. **Educación, educación física y juegos tradicionales**. Maracaibo, Venezuela: Ediciones Astrodata, 1997b.

_____. Metodología y análisis de la política pública en educación física: caso Venezuela 1999-2010. En: ÁLVAREZ, M. L. (Org.). **La educación física en latinoamérica: orígenes y trayectorias de la formación de profesores**. Tucumán: Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán, 2012. p. 217-243.

_____. Metodología y análisis de la educación física como política pública. En: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE, 4., CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE OLÍMPICO, 3., 2015, **Mesa1...** Maringá: Universidad Estadual de Maringá, 2015.

_____. Globalización, estado, deporte y juego (123-148) y política pública en educación física, juego y deporte (149-173). En: ANJOS, L.; ALMEIDA, F.Q. (Orgs.). **Educação física, corpo e tradição: o jogo das comunidades tradicionais**. Curitiba: Appris, 2016a, p. 123-148.

_____. **Deporte, globalización y política**. Medellín: Editorial Kinèsis, 2016b.

_____. **Sociología del deporte, poder y globalización:** tendencias de la sociología del deporte en los últimos 25 años. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 25, n. 4, 2016c, p. 77-93.

_____; MOLINA, V.; OSSA, A. ¿Cuál educación física para América Latina?. **Espacio Abierto:** Cuaderno Venezolano de Sociología, Maracaibo, v. 18, n. 1., p. 65-86, 2009.

ARTEAGA, E.; ASCANIO, A.; BASTIDAS, G. Educación física y deporte, su evolución en periodos históricos como base para la teorización de estudios de postgrado en la Universidad de Carabobo. **Revista Atrio**, Valencia-Venezuela, v. 3, n. 4, p. 6-12, 2016. Disponible en: <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/atricio/n4/art01.pdf>>. Accedido el: 26 jul. 2017.

CALDERA, A.; RAMÍREZ, E.; RAMÍREZ, J. Una visión de la pedagogía como fundamento teórico de la recreación, la educación física y el deporte. **Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias**, Maracay-Venezuela, v. 1, n. 2, p. 1-28, 2009. Disponible en: <<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/viewFile/5552/2916>>. Accedido el: 07 dic. 2017.

CARACAS. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. **Especializaciones-Maestrías-Doctorados**. Disponible en: <<http://www.upel.edu.ve/index.php/maestria-en-educacion-mencion-ensenanza-de-la-educacion-fisica/maestria-en-educacion-fisica-mencion-administracion-del-deporte>>. Accedido el: 07 y 08 dic. 2017.

DEL VALLE, J.; HERNÁNDEZ, N.; MORILLO, S. Visión ontoepistemológica-pedagógica de la educación física, deporte y recreación. **ARJÉ: Revista de Postgrado FACE-UC**, Valencia-Venezuela, v. 9, n. 16, p. 387-398, 2015. Disponible en: <<http://arje.bc.uc.edu.ve/arj16/art21.pdf>>. Accedido el: 06 mayo 2017.

FLORES, Z.; GARCÍA A. P. Deporte y sociedad. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 20, n. 2, 2014, p. 41-48.

GONZÁLEZ, V.; PRADO, J. **La educación física y el deporte en la República Bolivariana de Venezuela**. Mérida-Venezuela: Universidad de los Andes, 2007.

MENDOZA G., W. Deporte globalizado/deporte en la globalización. **Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología**, Maracaibo-Venezuela, v. 25, n. 2, 2016, p. 83-97.

MÉRIDA. Universidad de los Andes. **Postgrados de la Facultad de Humanidades y Educación**. Disponible en: <<http://www2.ula.ve/cep/index.php?option=content&task=view&id=161>>. Accedido el: 08 dic. 2017.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA EL DEPORTE (MPPD). VENEZUELA. (2012). Líneas Generales del Plan Nacional de Deporte, Actividad Física y Educación Física (20132025). Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cach e:atgiYWbpHtsJ:servidor-opu.tach.ula.ve/alum/pd_9/Semillas_del_futbol_tachirense/Texto/lineas%2520del%2520plan%2520nac%2520de%2520dep%2520documento%252008-02-2012.pdf+%&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ve>. Accedido el: 18-03-15.

MOLINA, V.; OSSA, A. La pedagogía y la didáctica crítica: problematizaciones para una educación física renovada en América Latina. En: ALTUVE MEJÍA, E. **Deporte y revolución en América Latina**. Maracaibo, Venezuela: Ediciones del Vice-Rectorado Académico de la Universidad del Zulia, 2007. p. 65-75.

PRADO, J. Hacia la formación de un profesional de la educación física que tenga en cuenta la diversidad. **Revista Alternativas**, San Luíz, v. 9, n. 34, Tercera Sección-Artículo séptimo, p. 60-78, 2004. (Serie: Espacio Pedagógico Pensar y Hacer la Educación Especial Hoy).

_____. **Hacia un modelo fundamentado en principios de diversidad y equidad para una gestión docente de calidad en educación física, en la educación especial**. Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes (ULA), 2007.

PEDRAZ, M. V. Educación física crítica o crítica de la educación física. **Revista Gymnos**, Maturín-Venezuela, v. 1, n. 2, p. 19-25, 2017. Disponible en: <<https://niefupelipm.jimdo.com/a%C3%B1o-1-vol-1-n-2-gymnos/>>. Accedido el: 28 jul. 2017.

PÉREZ, M. Visión de la educación física del siglo XIX. **Revista Gymnos**, Maturín-Venezuela, año 1, v. 1, p. 40-47, 2016. Disponible en: <<https://niefupelipm.jimdo.com/a%C3%B1o-1-vol-1-n-1-gymnos/>>. Accedido el: 30 jul. 2017.

QUITIÁN ROLDÁN, D. L. Del alumbramiento a la pubertad: los estudios sociales del deporte en América Latina, en clave colombiana. En: SALAZAR, C. M.; RUIZ, G. L.; LARA HIDALGO, M. A. **Mundial de fútbol Brasil 2014: transversalidades y conocimientos múltiples sobre el megaevento global**. México: Universidad de Colima, 2015. p. 15-40.

RAMÍREZ, T. J. **Fundamentos teóricos de la recreación, educación física y deporte: una introducción hacia la físico-corporalidad**. Maracay-Venezuela: Editorial Episteme, 2009.

RAMÍREZ TORREALBA, E. Aproximación histórica de la educación física en Venezuela. **Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias**, Maracay-Venezuela, v. 5, n. 1, p. 1-26, 2013. Disponible en: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4017801.pdf>>. Accedido el: 06 dic. 2017.

RAMOS, A.; LÓPEZ DE D'AMICO, R. Revisión teórica acerca de la educación física como ciencia y disciplina pedagógica. **EfDeportes: Revista Digital Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 120, 2008. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com>>. Accedido el: 05 mayo 2017.

REVISTA ACTIVIDAD FÍSICA Y CIENCIAS. Maracay: Pedagógica Experimental Libertador, 2009-2016. Disponible en: <<http://www.ipm.upel.edu.ve/>>. Accedido el: 05 mayo 2017.

REVISTA ATRIO. Valencia: Universidad de Carabobo, 2014-2017. Semestral. Disponible en: <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/atRIO/n1/atRIO12014.pdf>>. Accedido el: 06 mayo 2017.

REVISTA GYMNOS. Maturín: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2016-2-17. Disponible en: <<http://www.ipm.upel.edu.ve/>>. Accedido el: 02 mayo 2017.

REVISTA EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO. Maturín: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2010. Disponible en: <<http://www.ipm.upel.edu.ve/>>. Accedido el: 02 mayo 2017.

REYES, A. De la educación física y sus posibilidades desde la teoría crítica latinoamericana. **Educación en Movimiento**, Maturín-Venezuela, v. 1, p. 1-14, 2010.

_____. **Fraudes en el deporte**. España: Editorial Club Universitario, 2012.

_____. **Pedagogía crítica y educación física**. Portal otras voces en educación: iniciativa del Observatorio Internacional de Reformas Educativas y políticas Docentes (REPOD-OI) y la Red Global/Glocal por la calidad Educativa, 2 abr. 2016. Disponible en: <<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/18126>>. Accedido el: 02 mayo 2017

_____.; REYES, C.; REYES, A. Pensar la educación física. **Diálogos Pedagógicos**, Universidad Católica de Córdoba-Argentina, Córdoba, v. 14, n. 27, p. 107-129, 2016.

SAN JUAN DE LOS MORROS. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos. **Observatorio de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (OICAFD)**. Disponible en: <<http://blogs.unellez.edu.ve/oicafd/publicaciones/>>. Accedido el: 18 mayo 2017.

VENEZUELA. Constitución (1999). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Publicada en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36.860 del 30 de diciembre de 1999. Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. 1999.

_____. **Ley orgánica de educación**. Gaceta oficial n. 5.929 extraordinario del 15 ago. 2009. Disponible en: <<http://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>>. Accedido el: 13 sept. 2011.

_____. **Ley orgánica de deporte, actividad física y educación física (LODAFEF)**. Gaceta Oficial n° 39.741 del 23 ago. 2011. Disponible en: <<http://www.tecnoiuris.com/leyes/legislacion/1730-ley-organica-de-deporte-actividad-fisica-y-educacion-fisica.html?showall=&start=5>>. Accedido el: 13 sept. 2011.

_____. República Bolivariana de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para el Deporte, Despacho del Ministro Oficina de Planificación y Presupuesto. **Memoria 2013**. Caracas: Ministerio del Poder Popular para el Deporte, 2014.

VERA GUARDIA, C. Actualización de la educación física. **Revista Científica Educación en Movimiento**, Maturín-Venezuela, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2010. Disponible en: <<http://josecolmenarez.blogspot.com/2008/11/actualizacin-de-la-educacion-fsica.html>>. Accedido el: 05 dic. 2017.

[57] La Unidad de Investigación Rendimiento Humano, Deporte y Salud del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales ‘Dr. Rodolfo Quintero’ de la Universidad Central de Venezuela, ha realizado estudios que “[...] van desde el alto rendimiento hasta la masividad, manteniendo presente el enfoque socio-antropológico, Empero, los enfoques y temáticas se han concentrado en el estudio de casos particulares, descuidando así la necesaria reflexión teórica que caracteriza el quehacer científico” (FLORES; GARCÍA, 2014, p. 43-44).

[58] También se crearon dos universidades del deporte: Nacional Experimental de Yaracuy (1999) con la Licenciatura en Ciencias Aplicadas al Deporte; Del Sur (2006) con las Licenciaturas en:

Actividad Física y Salud; Entrenamiento Deportivo; Gestión Tecnológica del Deporte.

- [[59](#)] Cf. Revista Gymnos. Maturín: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Disponible en: <<http://www.ipm.upel.edu.ve/>>. Accedido el: 02 mayo 2017.
- [[60](#)] Cf. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Especializaciones - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Maracay. **Revista Actividad Física y Ciencias**. Disponible en: <<http://www.ipm.upel.edu.ve/>>. Accedido el: 05 mayo 2017.
- [[61](#)] Cf. Universidad de Carabobo (UC). **Revista Atrio**. Disponible en: <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/atric/n1/atricion12014.pdf>>; <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/atric/n3/atricion32015.pdf>>. Accedido el: 06 mayo 2017.
- [[62](#)] Cf. SAN JUAN DE LOS MORROS. Universidad Nacional Experimental de los Llanos (UNELLEZ). **Observatorio de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (OICAFD)**. Disponible en: <<http://blogs.unellez.edu.ve/oicafd/publicaciones/>>. Accedido el: 18 mayo 2017.

Capítulo 7

Educación física y cultura física en Bolivia

Abdón Francisco Callejas Quisbert y Javier Fernando Fuentes Carrasco

Introducción

El presente estudio aborda el análisis del proceso de la educación física y cultura física en el contexto boliviano, desde una perspectiva crítica y reflexiva con el propósito de conocer los problemas pedagógicos, socioculturales y políticos.

En lo que respecta al objetivo, describirá la actividad física - educación física y cultura física - en Bolivia desde los tiempos precolombinos hasta la época actual donde se presentan estas transformaciones y apunta a la socialización para la población boliviana. Para tal efecto se determinará la estructura del documento con una descripción de las actividades que se realizaron en las culturas andinas, creación de instituciones, hasta las transformaciones educativas en beneficio de la población.

En el Estado Plurinacional de Bolivia, coexisten 36 culturas o naciones, cada una de ellas con una historia y tradiciones de usos y costumbres, las cuales van ligadas a la actividad física, como ser: bailes, construcciones, agricultura, vida diaria, y otros. Desde tiempos inmemorables se fue desarrollando en diversas culturas la actividad física, identificada por los cronistas e/o historiadores (GUAMÁN POMA DE AYALA, 1613; CEIZA DE LEÓN, 1552; SARMIENTO DE GAMBOA 1572; GARCILASO DE LA VEGA, 1609; citados por IBARRA, 1969). Tal como afirma Isla, (2007, p. 1) en el “[...] Imperio Inca la actividad física estaba muy relacionada con el trabajo colectivo, entendiendo así que estas actividades físicas laborales

ayudaban al desarrollo del ser humano enmarcado siempre dentro de su contexto socio-histórico-cultural”. En ese sentido la cultura física está inmersa en la cotidianidad de la sociedad, donde se vislumbran particularmente ciertas actividades como ser la caza y pesca, recolección, artesanía, agricultura, forestal, ganadería, que son propias en las regiones bolivianas. Los departamentos donde residen estas culturas o naciones son: Beni habitan 17 naciones, 8 en La Paz, 4 en Pando, 5 en Santa Cruz, 3 en Tarija, 3 en Cochabamba, 3 en Oruro, 2 en Potosí y 2 en Chuquisaca, están: aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu’we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño ignaciano, moré, mosetén, movina, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco^[63]. En la actualidad perviven estas costumbres en cada una de estas 36 naciones, manteniendo sus usos y costumbres, y que se traducen en las entradas folklóricas con una representación cultural, en el sembradío, ceremonias, rituales y ofrendas, organización comunal, festividades y otros.

Con el transcurrir del tiempo y la evolución que tuvo la ‘gimnasia’ en la antigua Grecia, hasta la consolidación de la educación física, en Europa y Norteamérica, en Bolivia a partir de los años 1930, se van creando las primeras instituciones para caracterizarlo como formadores de profesionales e instaurar la cultura física en plano más pedagógico.

Una institución que trascendió en la formación de profesores de educación física a nivel nacional fue el Instituto Nacional de Educación Física ‘Antonio José de Sucre’ creado en 1931, para dotar al país de profesores de educación física, entrenadores, jueces e instructores deportivos, con una perspectiva formativa biomédica - militaristas, pasando por una época deportiva, psicomotricista y llegar al actual sistema educativo del modelo educativo socio comunitario productivo.

En cuanto a la calidad de la educación física se traduce en la interrelación profesor – estudiante, entrenador – deportista, que está inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también se da en los resultados, los cuales se observa en las competencias deportivas y la forma de vida de

la población, donde el sedentarismo y las malas prácticas de la actividad física están repercutiendo en la sociedad.

Con las reformas educativas: Ley Educación 1565 (BOLÍVIA, 1994), que tiene un carácter intercultural bilingüe, y la Ley Educativa 070 (BOLÍVIA, 2010) con un carácter sociocomunitario, la educación física tiene transformaciones muy notorias que repercuten en la calidad de vida del ciudadano. Acompañada a estas leyes educativas está la Ley nacional del deporte 804 (BOLIVIA, 2016) que integra las instituciones deportivas y el desarrollo de la cultura física.

La actividad física en las culturas precolombinas

En la época histórica precolombina se conformaron diferentes culturas, las más representativas fueron: Tiwanaku, Chimú, Inca, y otros. Esta última, la cultura incaica, construyó una serie de caminos para la comunicación entre los pueblos y gobernantes del imperio, y fue así que se constituyeron los famosos ‘Chasquis’, (representante más notorio de la actividad física en el siglo XVI) quienes llevaban los mensajes de los gobernantes para todo el imperio a las cuatro regiones del Tawantinsuyo.

En Bolivia, ubicada en la región del Collasuyo y Antisuyo se edificaron varios caminos entre los más importantes están: El camino del ‘Takesi’ que se ubica en la región de Palca y Yanacachi y el camino del ‘Choro’, en el municipio de Coroico - Chairo, que conectan la región del altiplano (zona fría) con los yungas (zona templada). Pero también la existencia de otros caminos se establecieron en tres rutas a través de 15 municipios por los que pasan vías prehispánicas: Desaguadero, Guaqui, Tiwanaku, Laja y Viacha; Puerto Acosta, Escoma, Carabuco, Ancoraimes, Achacachi, Huarina, Batallas y Pucarani^[64].

Según Castillo (2007), estos caminos fueron construidos por la cultura Tiwanacota y reconstruidos por los Incas. Hecho que actualmente se está debatiendo, para dar credibilidad de ¿Quiénes fueron los primeros en construir los caminos en la región del Collasuyo? La referencia más notoria está en el complejo del sistema vial del Qapac Ñan, según los historiadores,

etnólogos, arqueólogos (HYSLOP, 1984; LUMBREERAS, 2007). Este ramal del Qapac Ñan comienza en las rutas, según Rostworowski (2017, p. 161), “[...] que se extendían de sur a norte, y también a lo ancho del amplio territorio, venían acompañadas de tambos, [...] mesones donde se albergan la elite del incario en sus forzosos traslados a través del país”. Con el surgimiento del Tawantinsuyo se incrementa el número de caminos hasta alcanzar una extraordinaria dimensión, según las estimaciones de Hyslop (1984), el sistema vial incaico comprendía en su totalidad de 30.000 a 50.000 Km. (ROSTWOROWSKI, 2017).

La necesidad de contar con rutas, era muy importante por el masivo traslado de poblaciones, movilizar ejércitos, y para transportar productos cosechados en tierras estatales y enviados a los depósitos de los centros administrativos. Dentro esta organización, las rutas, también servían para los quipucamayocs (el que descifra los quipus) y chasquis (portadores de mensajes).

El ‘Chasqui’ se constituyó en un personaje que recorría estos caminos, cuyo desarrollo físico comenzaba desde tempranas edades, adiestrado en el trote o la carrera y la entrega de mensajes en forma de quipus (sistema gráfico de escritura) o en forma oral al próximo *Chasqui*, que según los cronistas (GUAMÁN POMA DE AYALA, 1613; CIEZA DE LEÓN, 1552 citado por IBARRA, 1969), se encontraba a cinco leguas (27 Km) entre tambo y tambo (puestos de descanso o abastecimiento), caracterizadas como postas (QUEREJAZU, 2011). Otro tipo de actividad física, eran las edificaciones de templos, tambos, realizados por los ‘mitimaes’, que eran familias destinadas a determinados lugares para defender la seguridad del Estado Inca y difusión de la cultura enunciada en un esfuerzo físico o actividad física. Por lo tanto, en estas culturas precolombinas, la actividad física era parte de la cotidianidad del vivir, expresadas en sus ceremonias, bailes, construcciones y edificaciones (ROSTWOROWSKI, 2017).

Al respecto Isla, (2007, p. 1) en su artículo “Manifestación de la cultura física en América prehispánica, menciona que una expresión cultural era el Warachicuy, donde los jóvenes pasaban de la juventud a la madurez a través de pruebas atléticas [...]”. Por otro lado Ellefsen (2002), en afinidad

menciona que los juegos andinos, comenzaban en la niñez, y a medida que crecían, estos niños y niñas, los juegos se volvían más complejos. De ahí que surgen algunos juegos de la pelota, boleadoras, látigos.

Cultura física, expresión corporal y deporte

Las ascendencias culturales andinas, tienen un componente en las ceremonias y bailes, es decir, como expresión corporal. En los diferentes departamentos de Bolivia, se organizan las fiestas patronales, aniversarios de las comunidades, entradas folclóricas por ejemplo: El Carnaval de Oruro (Febrero), entrada del Gran Poder de La Paz (Mayo), entradas universitarias en el Departamento de La Paz (Julio y Noviembre), entrada de Urkupiña en el Departamento de Cochabamba (Agosto), y otros (VILLAZÓN BOYÁN, 2015). Los participantes se preparan ensayando los diferentes pasos, ritmos, coreografía, entonces se puede decir, hay una preparación física, un desgaste energético, los cuales van condicionando al participante (GÓMEZ; ARAOZ, 2011).

A la par, los profesores de educación física, en las unidades educativas también van incentivando a los estudiantes a las danzas, es decir, preparan con anticipación algunos bailes (morenadas, tobas, tinkus etc.,) para demostrar el ritmo, la coordinación y la coreografía^[65]. Por otro lado también se organizan eventos de gimnasia, con el adiestramiento y la representación de los niños y adolescentes en: Presentación de pirámides acrobáticas, rítmica, artística, y otros.

En el programa oficial de Educación – Ley de Educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (BOLIVIA, 2010) – en el Área de la Educación Física existen objetivos y contenidos en la formación inicial, primaria y secundaria. Los contenidos de la formación inicial y primaria contemplan un componente psicomotriz a partir de los 6-14 años desarrollando el ritmo, la coordinación, expresión corporal; en el nivel secundario desde los 14-19 años tiene un fundamento deportivo, afectivo, cognitivo, y ético moral. En ese entendido, la cultura – expresión corporal tiene sus afinidades con la

educación física, donde se prepara al estudiante para incentivar o motivar a la actividad física.

Entonces la educación física, en un principio, fue militarista de acuerdo a la influencia de las misiones francesas, belgas que llegaron al país, después el enfoque deportivo, y en la década 1990 hacia el 2007 tuvo un alto componente teórico psicomotricista, últimamente con la Ley n° 070 (BOLIVIA, 2010), se convierte en socio comunitario productivo, logrando un fortalecimiento identitario a través del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Promoviendo un adecuado desarrollo de habilidades, capacidades físicas, deportivas y pedagógicas que contribuirán y garantizarán un mejor desempeño íntegro del profesional en el área, de igual manera esta función propicia a la formación de valores ético morales, aspecto fundamental para cumplir los principios y objetivos del plan nacional de desarrollo que son: ‘Bolivia digna, Bolivia democrática, Bolivia productiva y Bolivia soberana’.

Es así, que el MESCP, ha logrado establecer la identidad del sujeto en cuanto a sus costumbres, saberes y rescatar la participación comunitaria en el proceso educativo y la función social y productiva de la escuela (FALKINER, 2014).

Las nuevas tendencias en educación física y las planteadas en el MESCP, se vincularon para dar paso a un nuevo currículum sociocomunitario y productivo, a partir de los principios de complementariedad, la reciprocidad, articulación y redistribución, donde se incluyen las actividades que debe realizar el niño, adolescente, sin distinción alguna (cultural, social, religiosa etc.) siendo su principal función el de la formación integral del estudiante para contribuir desde su rol al establecimiento de una sociedad del Vivir Bien (BOLIVIA, 2010).

Otro componente que se puede mencionar es la formación de profesores de educación física, en años anteriores estaba focalizado en el Departamento de La Paz, el Instituto Superior de Educación Física (INSEF), en la cual se formaban profesores para todo el País. Desde la promulgación de la Ley de Educación n° 070 (BOLIVIA, 2010), se han constituido ocho centros de formación de profesores de educación física, en

diferentes departamentos. Lo cual da más posibilidades de formación a la juventud que desea profesionalizarse en esta área en todo el País.

Por otro lado, la cultura corporal, la cultura del movimiento, está ligada a un determinado deporte. En la entrevista realizada al Prof. Fuentes (2016), menciona que en los departamentos de Cochabamba, Sucre, Tarija, que está entre 1.866 - 2.790 msnm. (metros sobre el nivel del mar), cuya temperatura oscila entre los 22-26°C., la ascendencia deportiva es volibol, natación, baloncesto y ciclismo. En cambio en los departamentos de La Paz, Potosí, Oruro se practican más el atletismo de fondo y medio fondo, marcha atlética, es decir, deportes de resistencia, por la altitud de 3.600 – 4.050 msnm., con una temperatura entre los 5-25°C. En los departamentos del Oriente: Santa Cruz, Beni, Pando, cuya altitud es de 221 a 416 msnm., con una temperatura entre los 18-30°C., se practican más deportes de conjunto como ser: el futbol, futsal y volibol. Por lo tanto, la cultura física, está proyectando a la formación de un deporte, en ciertas regiones de Bolivia (FUENTES, 2016).

En relación a la actividad física en estudiantes de secundaria; el informe de Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud (2013), menciona que el 23,2% realiza actividad física por lo menos 60 minutos, 13,6 realizó actividad física diariamente en la última semana. Según esta encuesta, la actividad física tiene bajos porcentajes, lo que repercute en la salud y la calidad de vida de adolescentes y niños, los cuales cuando llegan a la universidad tienen una reducida práctica, limitándose a la recreación. Los estudios realizados por Gómez et al. (2012),

[...] es en la escuela donde deben fomentarse el desarrollo de conductas saludables [...] estimulando en niños y adolescentes a la actividad deportiva y el cuidado de la salud. Estas acciones deben contemplar programas lúdicos, recreativos, competitivos [...] fomentando el desarrollo integral de los adolescentes bolivianos.

Como se aprecia, se propone programas que comiencen el desarrollo integral; tanto las gobernaciones municipales y entidades del estado – Ministerio de deportes – desarrollan escuetamente algún tipo de actividad para niños y adolescentes, pero no es suficiente, porque, en la adultez, es a

iniciativa propia que se realiza actividad física, existen pocos programas de fortalecimiento corporal.

Anualmente se realizan eventos, como ser: Día del desafío (organizado por la Alcaldías), Maratón 10 Km, por el aniversario departamental, que son actividades conjuntas para la población del departamento, por otro lado está la Maratón del Periódico Matutino El Diario, realizada en el Departamento de La Paz, en su fecha aniversario abril, donde se inscriben adolescentes, adultos y personas de la tercera edad que recorren 13 Km, por las calles de la ciudad. Últimamente la Fundación Tierra realiza un evento 'Chasqui Maratón Cotapata', en la localidad de Chairo, Pacallo – municipio de Coroico – donde se recorre 10 Km, y 40 Km, en este evento participan atletas nacionales y extranjeros. Y de esa forma cada departamento va realizando actividades deportivas que involucran a la comunidad inclinada al deporte.

Marco teórico de formación

La educación física en Bolivia evolucionó desde la creación del Instituto Nacional de Educación Física 'Antonio José de Sucre' en 1931, donde se formaron profesores de educación física, entrenadores, jueces e instructores deportivos, tomando en cuenta la parte biológica, pedagógica y deportiva, con una perspectiva biomédica; de esta manera, se desarrollaron diferentes corrientes, por ejemplo podemos mencionar a un inicio la educación física en Bolivia tuvo un alto componente teórico, con una disciplina castrense, después de ese enfoque vino la época deportiva hasta los años 1990, donde se realizaron los VIII Juegos Deportivos Bolivarianos, con los siguientes deportes: natación, atletismo, básquet, boxeo, ciclismo, deportes ecuestres, esgrima, fútbol, gimnasia, judo, levantamiento de pesas, lucha, natación, tenis, volibol (DE LA VIÑA, 2010). Para luego llegar a las transformaciones educativas con las leyes de educativas 1565, donde el componente formativo era psicomotricista, intercultural bilingüe, y con la actual ley n° 070 (BOLIVIA, 2010), que plantea un modelo socio comunitario, diferente, en torno a la educación física.

Calidad en la educación física

La educación física, como conocimiento y valoración del cuerpo y el movimiento en la exploración, descubrimiento, y disfrute de las habilidades motrices (PERÉZ, 2012), tiende a subvalorarse debido a las exigencias en la preparación y formación para los estudiantes que no es la misma como en años pasados, repercutiendo en el rendimiento deportivo.

Los resultados de los deportistas son muy exiguos, en las competencias deportivas internacionales, esto se traduce en brechas del sistema educativo en cuanto a la calidad y la formación, sujeto a las exigencias que se requiere en la disciplina deportiva, la continuidad en los entrenamientos, la calidad en la nutrición y, el acompañamiento de la tecnología de punta.

El Comité Olímpico Boliviano (COB)^[66], fue creado el 17 de junio de 1932, para que Bolivia participe en los Juegos Olímpicos, de las Olimpiadas de Berlín, Alemania en 1936. A partir del COB, se establecen los deportes a través de los clubs deportivos, que posteriormente pasan a ser deportes olímpicos como ser: natación, tiro deportivo, sky. Y por otro lado se organizan eventos internacionales como los juegos sudamericanos, juegos panamericanos, que impulsan a la práctica deportiva, con la conformación de asociaciones y federaciones deportivas para la masificación del deporte en Bolivia.

Con respecto a la calidad de vida que tiene el ciudadano, el sedentarismo y las malas prácticas en la actividad física están trascendiendo actualmente^[67]. Según la OMS, la práctica de 30 minutos de actividad física diarios implica beneficios para la salud (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS), 2010). Hay un porcentaje reducido de la población que práctica algún tipo de deporte individualmente, colectivamente o en familia, mayormente lo hacen los fines de semana, en las mañanas o en las noches, en las plazas y parques. Anualmente se desarrolla el ‘Día del Desafío’, vecinos de la urbe paceña realizan un deporte o participan de algún juego tradicional. Los pobladores pidieron a las autoridades, mayores espacios para el deporte^[68]. Cientos de

estudiantes, oficinistas, funcionarios públicos y hasta mascotas tienen el reto de realizar alguna actividad física por 60 minutos continuos. El fútbol fue la actividad preferida en las calles. La comuna, que organizó el evento, informó que la participación de la población fue mayor a la esperada ^[69].

Por otro lado las malas prácticas de la actividad física se traducen con el consumo de bebidas alcohólicas (GÓMEZ et al., 2012), en los mismos centros deportivos, el reducido asesoramiento de especialistas del área, en cuanto a una planificación de entrenamiento, que el ciudadano necesita para acceder una calidad de vida o mantener un estilo de vida.

Perspectiva de la educación física

Por lo que se refiere a la perspectiva de la educación física en Bolivia, se habla de educar el cuerpo, potenciar la actividad física, evitando el sedentarismo, la mala alimentación, la drogadicción, el alcoholismo, y otros, que serían parte de los problemas que va enfrentado la juventud en Bolivia. Y particularmente brindar una calidad de vida a través de la actividad física y deportes. La actividad deportiva mejora la capacidad motriz, cognición, memoria, pensamiento abstracto, concentración, actitud participativa en jóvenes, incrementa la autoestima, la autoimagen, el autoconcepto (TAYLOR et al., 1985; STEPHES et al., 1988; FOLKINS, 1981 citado por GÓMEZ; ARAOZ, 2011).

En la gestión del Presidente Evo Morales Ayma se incentiva el deporte con la realización de los Juegos Deportivos Estudiantiles Plurinacionales ‘Presidente Evo’, del nivel Primario y nivel Secundario, donde participan los estudiantes de las Unidades Educativas con el apoyo de los Directores y profesores, en coordinación con las Alcaldías. Antes eran juegos intercolegiales para posteriormente convertirse con un sentido de “[...] integración nacional”. “Los juegos estudiantiles son un instrumento de integración de todos los bolivianos y bolivianas”. “Sigo convencido de que en este paso todas las unidades educativas van a ser escuelas deportivas”, menciona el Presidente Evo Morales Ayma (PRESIDENTE, 2017) ^[70].

En estas competencias participan 1,7 millones de estudiantes de los cuales se destacan para eventos internacionales. También se realizan las pruebas pedestres que se plasman en homenaje a los aniversarios de cada uno de los departamentos de Bolivia donde se integran 471.286 atletas de todo el país, y los ganadores reciben premios económicos para prepararse y participar en eventos fuera del país. Por otro lado, El Programa ‘Evo Cumple’ va construyendo escenarios deportivos en una cantidad de 1.622 campos deportivos, los cuales desempeñan una función social y en cumplimiento de las políticas deportivas en busca de masificación de la actividad física que van acompañados de infraestructura [\[21\]](#).

En la parte legal, anteriormente se promulgó la Ley del Deporte 2770 (7 de Julio del 2004) donde se consideró como un enunciado, es decir, esta ley tomó en cuenta varios aspectos, entre ellas el fomento a la Cultura Física en Bolivia, al constituirse en “[...] **una carta magna** que guiará los caminos de la actividad [...] lo cual dará lugar el mejoramiento de la calidad de vida de todos los ciudadanos bolivianos (MOZO CAÑETE, 2007, p. 1).

En otros artículos de la misma Ley 2770, se menciona en el Art. 105: I – “Toda persona tiene derecho al deporte, a la cultura física y la recreación Art. 105: II - El Estado garantiza el acceso al deporte sin distinción de género, idioma, religión, orientación política, ubicación territorial, pertenencia social, cultural o de cualquier índole” (CALLEJAS, 2008). Como se observa, el Estado es el principal promotor de la Cultura física y esto dará lugar a la promoción de la calidad de vida.

Esta misma Ley 2770 menciona en el Art. 24 “[...] que las universidades incorporen en sus diseños curriculares de enseñanza académica la formación de profesionales para fomentar el deporte en el país” (BOLIVIA, 2010), pero no existía hasta el año 2015 una Carrera de Educación Física y Deportes y mucho menos las carreras universitarias implementaron en sus diseños curriculares una materia, que fomente la actividad física y deportes. Fue la Universidad de San Simón de Cochabamba que concretizó la carrera de Ciencias de la Actividad Física y Deportes el año 2017. Anteriormente hubo proyectos para formalizar la Carrera de Ciencias de la Actividad Física en el Sistema Universitario (CEUB) a partir de la UPEA

(Universidad Pública de El Alto), pero se quedaron en la parte administrativa. Pues para formalizar una carrera nueva en el sistema se tiene que pasar por varios filtros, como ser la aprobación en el Honorable Consejo Universitario, Congreso de Universidades, y la Reunión Académica Nacional de Universidades.

Para finalizar, actualmente existe una nueva Ley Nacional del Deporte n° 804 del 11 de Mayo de 2016 (BOLIVIA, 2016), vigente, en ella se menciona la integración de los Clubs Deportivos, de las Asociaciones Deportivas y la promoción del desarrollo de la cultura física y de la práctica deportiva en sus niveles recreativo, formativo y competitivo, con especial atención a las personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social, y a residentes bolivianas y bolivianos en el exterior (Art. 1).

El ente rector será el Ministerio de Deportes quien se encargará de diseñar e implementar las políticas nacionales que promuevan el desarrollo de la cultura física y del deporte en todos los niveles (Art. 18).

Con respecto a la educación física “[...] es un derecho de todas las niñas, niños y adolescentes estudiantes, para estimular la motricidad y el desarrollo físico mental, para optimizar el posterior rendimiento deportivo. Su carácter deberá ser universal, obligatorio, gratuito, integral e intercultural” (Art. 56. I).

El Ministro de Deporte Tito Montaña dijo: ¿qué se espera de la nueva ley? “es que cambie el rumbo del deporte boliviano” y que permita “transformar el pensamiento y actitudes del habitante boliviano” (SILES, 2016).

En fin, dejamos esbozado el tema para su análisis, discusión, pero intentar comprender la cultura física boliviana nos lleva a concluir en interpretaciones parciales, y quien sabe fragmentarias, sin embargo se presentan varios ejes posibles de articulación.

Conclusión

La cultura física en Bolivia atravesó por diferentes etapas para consolidarse actualmente con criterios científicos y culturales.

Tal como señala Ruiz Aguilera, López Rodríguez y Dorta Sasco (1985), la cultura física como “componente de la cultura universal que sintetiza las categorías, las legitimidades, las instituciones y los bienes materiales creados para la valoración del ejercicio físico con el fin de perfeccionar el potencial biológico e implícitamente espiritual del hombre” (RUIZ AGUILERA; LÓPEZ RODRÍGUEZ; DORTA SASCO, 1985, p. 48, citado por LÓPEZ, 2010). En tal sentido, desde las culturas andinas que habitaron estas regiones, ya se presentó un componente organizativo en torno a la actividad física, traducida en los corredores de los caminos denominados chasquis; la construcción de edificaciones, caminos los cuales estuvieron sujetos al sistema vial del estado inca, tal como indica Rostworowski (2017).

Los bailes, fiestas (ISLA, 2007), ceremonias, juegos (ELLEFSEN, 2002) estuvieron inmersos en diferentes pueblos andinos, (Collasuyo y Antisuyo, hoy de Bolivia) como una expresión corporal. Posteriormente estas actividades físicas que están ligadas al juego, las fiestas, bailes y danzas que actualmente son una expresión cultural que conforma el cosmos andino. Dichas fiestas o ceremonias se vislumbran con las tradicionales entradas folklóricas, en cada departamento de Bolivia, donde la práctica, preparación física y el desgaste energético, según Gómez y Araoz (2011), van condicionando su participación como bailarines.

El Instituto Nacional de Educación Física ‘Antonio José de Sucre’ (INSEF) fue creado en 1931, por un grupo de profesores, tras formarse en países europeos; entre ellos podemos citar al Prof. Saturnino Rodrigo como Director y Prof. Celestino López, como Subdirector de esta institución, por largos años fue uno de los bastiones para la formación de profesores de educación física, dotando al país de especialistas, cuya perspectiva de formación académica fue pedagógica, biomédica-militaristas, posteriormente se enfatizó en una época deportiva - psicomotricista y con la actual Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez (BOLIVIA, 2010), llega al sistema educativo del modelo educativo socio comunitario productivo (MESCP). Actualmente cada departamento del país tiene una Escuela Superior de Formación de Maestros en Educación Física, con la institucionalidad de la Ley Educativa 070.

Las reformas educativas también aportaron a la consolidación de la cultura física, la actividad física, deportes y la educación física. La actual Ley de Educación 070, Avelino Siñani – Elizardo Pérez (BOLIVIA, 2010), con el Modelo Sociocomunitario Productivo, considera la identidad del sujeto en su entorno social y comunitario, y la educación física trasciende desde la etapa inicial, primaria y secundaria.

El Estado Plurinacional, con el actual gobierno del presidente Evo Morales Ayma, se incentiva la actividad física a través de: los juegos plurinacionales en primaria y secundaria, la construcción de ambientes deportivos, el fomento al deporte, ‘El día del desafío’ (Alcaldía) los cuales tienen un componente, socializar el deporte, en la población boliviana.

En este sentido, la Ley Nacional del Deporte 804 (BOLIVIA, 2016), mantiene una visión de integrar a las instituciones deportivas, el desarrollo de la cultura física en el nivel recreativo, formativo y competitivo, poniendo énfasis en las personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social.

Los desafíos están en que las instituciones deportivas, creadas para sus efectos, integren el deporte boliviano, tanto a nivel formativo, recreativo y competitivo, en bien del beneficio de la salud del ciudadano inmerso en una sociedad donde las preocupaciones son distintas a la actividad física, ejercicio y el rendimiento deportivo.

Referencias

BOLÍVIA. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. **Ley 1565 de julio de 1994**. Ley de Reforma Educativa. Disponible en: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/22/4.%20Ley%201565,%20Reforma%20Educativa.pdf>. Accedido el: 20 en. 2018.

_____. La Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia. Ley del deporte. **Gaceta Oficial del Estado Purinacional de Bolivia n° 2626**, La Paz, 7 jul. 2004. Disponible en: <https://www.minsalud.gob.bo/images/Documentacion/normativa/LEY%20DEL%20DEPORTE.pdf>. Accedido el: 28 en. 2018.

_____. La Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia. Ley n° 070, 20 de diciembre, de 2010. Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. **Gaceta Oficial del Estado Purinacional de Bolivia n° 204 NEC**, La Paz, 20 de dic. 2010. Disponible en:

<http://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf>. Accedido el: 20 en. 2018.

_____. La Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. Ley n° 804, de 11 de mayo de 2016. Ley Nacional del Deporte. **Gaceta Oficial del Estado Purinacional de Bolivia n° 0857**, La Paz, 11 mayo 2016. Disponible en: <<http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/ley-no-804-del-11-de-mayo-de-2016/>>. Accedido el: 12 ago. 2017.

_____. Ministerio de Educación. **Unidad de formación n° 12 – Educación física y deportes - El deporte como actividad comunitaria**. La Paz: Ministerio de Educación, 2016. (Cuadernos de Formación Continua).

CALLEJAS, A. Ley del deporte 2770: nueva constitución política del Estado en Bolivia. **EfDeportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 122, 2008. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd122/ley-del-deporte-2770-en-bolivia.htm>>. Accedido el: 20 en. 2018.

CASTEL, J.; VÁSQUEZ, W. Sistema vial de los incas mejora la vida de 980 familias. **La razón**. La Paz, 28 feb. 2018. Disponible en: <http://www.la-razon.com/suplementos/financiero/Sistema-vial-incas-mejora-familias_0_28827117_58.html>. Accedido el: 20 en. 2018.

CASTILLO, J. E. La red vial prehispánica de Bolivia. **Revista Qhapaq Ñan Bolivia**, La Paz, n. 1, v. 1, p. 1-18, 2007. Disponible en: <<http://www.altiplanoextreme.com/qhapaq/index.htm>>. Accedido el: 20 ag. 2017.

CHUQUIMIA, L. Escolares y oficinistas tomaron las calles en el Día de Desafío. **Página Siete**, La Paz, 3 jun. 2015. Disponible en: <<http://www.paginasiete.bo/sociedad/2015/6/4/escolares-oficinistas-tomaron-calles-desafio-58818.html>>. Accedido el: 28 en. 2018.

COMITÉ OLÍMPICO BOLIVIANO (COB). Disponible en: <<https://www.comiteolimpicoboliviano.org.bo/nosotros/>>. Accedido el: 28 en. 2018.

DE LA VIÑA, T. **Hechos y protagonistas del deporte boliviano**. La Paz: Greco, 2010.

ELLEFSEN, B. **Estudios incaicos 1: justicia, ejército, juegos y atuendos**. Prólogo de Augusto Argandoña. Cochabamba: UMSS, 2002.

EVO dice que construyó 1.622 campos deportivos en 11 años. **Página Siete**, La Paz, 23 en. 2017. Disponible en: <<http://www.paginasiete.bo/campeones/2017/1/23/dice-construyo-1622-campos-deportivos-anos-124727.html>>. Accedido el: 20 en. 2018.

GÓMEZ, J.; ARAOZ, A. Percepción subjetiva de bienestar al bailar en el carnaval de Oruro. **Ajayu**, La Paz, v. 9, n. 2, p. 234-263, 2011. Disponible en: <<http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a3.pdf>>. Accedido el: 20 en. 2018.

GÓMEZ, N.; DAHER, S.; VACIRCA, F.; CIAIRANO, S. Relación de la actividad deportiva, el estrés, la depresión, la importancia a la salud y el uso de alcohol en los adolescentes bolivianos. **Revista de Psicología**, La Paz, v. 1, n. 7, p. 85-92, 2012. Disponible en:

<http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322012000100006&script=sci_arttext&lng=es>. Accedido el: 20 en. 2018.

FALKINER, N. J. H. El modelo educativo socio-comunitario productivo: ¿será la educación por la que luchamos? **Temas Sociales**, La Paz, v. 1., n. 35, p. 115-144, 2014. Disponible en: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-2915201400200005&lng=es&nrm=iso>. Accedido el: 20 en. 2018.

HYSLOP J. **The inka road system**. New York: Academic Press, 1984.

ISLA, A. S. D. Manifestaciones de la cultura física en América prehispánica: el Warachicuy, ritual en el Imperio de los Incas. **EfDeportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 113, 2007. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd113/manifestacion-de-la-cultura-fisica-en-america-prehispanica.htm>>. Accedido el: 21 en. 2018.

IBARRA, D. **La verdadera historia de las incas**. La Paz: Los Amigos del Libro, 1969.

FUENTES, F. **Actividad física**. La Paz, 20 oct. 2016. Entrevista concedida a Abdón Callejas.

LAS 36 naciones de Bolivia. **Opinión.com.bo**, Cochabamba, 6 ago. 2013. Disponible en: <<http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2013/0806/noticias.php?id=102436>>. Accedido el: 20 en. 2018.

LÓPEZ, A. ¿Qué entender por ciencias de la cultura física y el deporte? **EfDeportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 149, 2010. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd149/que-entender-por-ciencias-de-la-cultura-fisica-y-el-deporte.htm>>. Accedido el: 28 en. 2018.

LUMBREERAS, G. C. **Excavaciones arqueológicas**. Lima: Universidad Alas Peruanas, 2007.

MOZO CAÑETE, L. D. La Ley del deporte en Bolivia. Una reflexión crítica. **EfDeportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 107, 2007. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd107/la-ley-del-deporte-del-deporte-en-bolivia.htm>>. Accedido el: 20 ag. 2017.

PINTO, W. Paceños apoyan Día del Desafío pero rechazan el cierre de calles. **Página Siete**, La Paz, 1 jun. 2017. Disponible en: <<http://www.paginasiete.bo/sociedad/2017/6/1/pacenos-apoyan-desafio-pero-rechazan-cierre-calles-139634.html>>. Accedido el: 28 en. 2018.

PRESIDENTE dice que incentivar el deporte es consolidar la integración. **La Razón Digital**, La Paz, 22 en. 2017. Disponible en: <http://www.la-razon.com/nacional/Presidente-incentivar-deporte-consolidar-integracion_0_2642135780.html>. Accedido el: 28 en. 2018

QUEREJAZU, L. R. **Bolivia prehispánica**. La Paz: GUM, 2011.

ROSTWOROWSKI, M. **Ensayos acerca del periodo colonial inicial 1520 - 1570**. Lima: IEP, 2017.

VILLAZÓN BOYÁN, C. M. **Propuesta para la puesta en valor y conservación de las danzas folklóricas como atractivo turístico cultural mediante un centro de interpretación**. 2015. 242f. Tesis de Grado (Carrera de Turismo) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 2015. Disponible en:

<<http://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/6908/3659.pdf?sequence=1>>. Accedido el: 21 en. 2018.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). **Informe sobre la salud en el mundo 2003: forjemos el futuro**. Ginebra: OMS, 2003.

_____. **Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud**. Ginebra: OMS, 2010. Disponible en: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf>. Accedido el: 20 en. 2018.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OPS/OMS). **Encuesta global de salud escolar (GSHS) – Bolivia 2012**. La Paz: OPS/OMS, 2013. Disponible en: <http://www.who.int/ncds/surveillance/gshs/Bolivia_2012_GSHS_Report.pdf>. Accedido el: 20 en. 2018.

PERÉZ, J. Análisis de los objetivos de la educación física en la etapa primaria. **EfDeportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 169, 2012. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd169/objetivos-de-educacion-fisica-en-primaria.htm>>. Accedido el: 3 mzo. 2018.

SILES, R. Evo Morales promulga la nueva Ley del Deporte e insta a no tenerle miedo. **La Razón**, La Paz, 11 mayo 2016. Disponible en: <http://www.la-razon.com/marcas/Bolivia-Ley_del_Deporte-Deportistas-Futbol-Morales_0_2488551141.html>. Accedido el: 20 en. 2018.

VILLEGAS, W. La ciudad de La Paz y los ámbitos deportivos. **Página Siete**, La Paz, 19 jul. 2017. Disponible en: <http://www.paginasiete.bo/campeones/2017/7/19/ciudad-ambitos-depor-tivos-145129.html>. Accedido el: 28 en. 2018.

- [63] Cf. Las 36 naciones de Bolivia. **Opinión.com.bo**, Cochabamba, 06. ag. 2013. Disponible en: <http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2013/0806/noticias.php?id=102436>. Accedido el: 20 en. 2018.
- [64] Cf. CASTEL; VÁSQUEZ (2018).
- [65] Cuadernos del PROFOCOM. **Educación física y deportes**, n° 12. Ministerio de Educación de Bolivia. Bolivia, 2016 (BOLÍVIA, 2016).
- [66] Cf. COMITÉ OLÍMPICO BOLIVIANO (COB). Disponible en: <[https://www.comiteolimpico boliviano.org.bo/nosotros/](https://www.comiteolimpicoboliviano.org.bo/nosotros/)>. Accedido el: 28 en. 2018.
- [67] Cf. VILLEGAS, W. La ciudad de La Paz y los ámbitos deportivos. **Página Siete**, La Paz, 19 jul. 2017. Disponible en: <http://www.paginasiete.bo/campeones/2017/7/19/ciudad-ambitos-deportivos-145129.html>. Accedido el: 28 en. 2018.
- [68] Cf. PINTO, W. Paceaños apoyan Día del Desafío pero rechazan el cierre de calles. **Página Siete**, La Paz, 1 jun. 2017. Disponible en: <<http://www.paginasiete.bo/sociedad/2017/6/1/pacenos-apoyan-desafio-pero-rechazan-cierre-calles-139634.html>>. Accedido el: 28 en. 2018.
- [69] Cf. CHUQUIMIA, L. Escolares y oficinistas tomaron las calles en el Día de Desafío. **Página Siete**, La Paz, 3 jun. 2015. Disponible en: <<http://www.paginasiete.bo/sociedad/2015/6/4/escolares-oficinistas-tomaron-calles-desafio-58818.html>>. Accedido el: 28 en. 2018.
- [70] Cf. PRESIDENTE dice que incentivar el deporte es consolidar la integración. **La Razón Digital**, La Paz, 22 en. 2017. Disponible en: <http://www.la-razon.com/nacional/Presidente-incentivar-deporte-consolidar-integracion_0_2642135780.html>. Accedido el: 28 en. 2018.
- [71] Cf. EVO dice que construyó 1.622 campos deportivos en 11 años. **Página Siete**, La Paz, 23 en. 2017. Disponible en: <<http://www.paginasiete.bo/campeones/2017/1/23/dice-construyo-1622-campos-deportivos-anos-124727.html>>. Accedido el: 20 en. 2018.

Capítulo 8

La cultura en la educación física argentina

María Eugenia Villa y Á. Liliana Rocha Bidegain

Introducción

Cómo bien ya sabemos, la educación física es una disciplina moderna, cuyo nacimiento data del último cuarto del siglo XIX.

En términos estrictos, la Educación Física es un producto moderno. Más aún, cabalmente moderno. No sólo nació en medio de la modernidad –Europa, 1880-1890- sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del Estado. El motivo de la reforma, en efecto, no fue la inclusión de los juegos (deportes), ni como complemento ni como parte principal de la gimnástica, sino la adecuación de ésta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, para el caso, de la fisiología (CRISORIO, 2009, p. 45).

En términos epistemo-metodológicos, este modelo de educación física, se ha sostenido desde la modernidad hasta la actualidad, y supone un modo de dar respuestas que proviene de la concepción heredada de la ciencia, que, obedeciendo a la impronta de la tradición científica positivista, intenta dar respuestas sobre las prácticas que nos ocupan desde la mirada de las ciencias físicas, biológicas o psicobiológicas al suponer que aportan datos ‘objetivos’ de lo real. La adhesión de la educación física al ‘pacto fisicalista’^[72], implicó considerar la ciencia como una cosmovisión a la que la educación física contribuyó extendiendo la investigación al ámbito de lo ‘orgánico/biológico’ primero, y lo ‘bio-psico-social’ luego (unidad que sintetiza los esfuerzos de la episteme moderna por abrazar las dimensiones física, intelectual y moral). Si en el siglo XIX la educación física se acopló a un proyecto político que implementó un modelo educativo en pos de desarrollar aquello considerado ‘la naturaleza humana’,

podríamos decir que desde su origen mismo ha negado la dimensión cultural del cuerpo y de las prácticas. En tanto que todo proyecto que se considera ‘humanista’ convierte esta ‘naturaleza humana’ en una tarea pedagógica, a la que también podemos llamar política, encontramos ahí mismo una contradicción. Es a través de una serie de intermediaciones lingüísticas, conceptuales e institucionales que los políticos adoptan los criterios biológicos como rectores de sus acciones y las de aquellos a quienes dirigen. Decir ‘qué es’ (en esencia) el hombre significa decir ‘qué debe ser’, y esto implica necesariamente indicar un camino para la consecución de esa esencia planteada como un fin de la humanidad. Como dice Esposito (2006) es en este deslizamiento del plano del ‘ser’ al plano del ‘deber ser’ que se concentra el aspecto más densamente ideológico. “Si el comportamiento político está inextricablemente encastrado en la dimensión del **bíos**, y si el **bíos** es aquello que conecta al hombre con la esfera de la naturaleza, se sigue que la única política posible será aquella ya inscrita en nuestro código natural” (Esposito, 2006, p. 40-41, el resaltado es de la fuente). La educación física hizo propia la prerrogativa moderna de ‘hacer vivir’ desde un concepto estrictamente biológico de la vida, que implicó el desplazamiento de la ‘zoe’ por sobre el ‘bios’. Recordemos que

Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros queremos decir con la palabra vida. Se servían de dos términos semántica y morfológicamente distintos: **zoe**, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses) y **bios**, que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o de un grupo. En las lenguas modernas, en que esta oposición desaparece gradualmente del léxico, un único término designa el desnudo presupuesto común que es siempre posible aislar en una, cualquiera de las innumerables formas de vida (AGAMBEN, 2000, p. 1, el resaltado es de la fuente).

Así, la teoría ya no es intérprete de la realidad, sino que la realidad determina una teoría a su vez destinada a confirmarla, con lo cual los hombres no podrán ser otra cosa que lo que siempre han sido. Reconducida a su trasfondo natural, la política queda atrapada en el subterfugio de la biología sin posibilidad de réplica. Es función de la ciencia, entonces, hacer de la naturaleza nuestra única historia, y la educación física encarna desde entonces esta promesa.

No obstante ello, en la década del 1990, surgen en Argentina los primeros intentos por pensar, e inscribir a la educación física (o mejor dicho a la educación del cuerpo), definitivamente en el registro de la cultura [\[73\]](#).

Desarrollo

De manera general, el sistema educativo de la Argentina está a cargo del Estado nacional, de las diferentes provincias y de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Ellos son los responsables de planificar, organizar, supervisar y financiar el sistema educativo nacional; debiendo garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, creando y administrando establecimientos educativos de gestión estatal.

A la vez, el sistema se encuentra estructurado en diferentes niveles a saber: a) Educación Inicial que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año; b) Educación primaria y secundaria tiene una extensión de 12 años de escolaridad. Las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años de primario y 5 de secundario o bien de 6 años de primario y 6 de secundario. La educación primaria comienza a partir de los 6 años de edad y la educación secundaria consta de 6 o 5 años según cada jurisdicción lo determine. Esta última se divide en dos ciclos: un Ciclo básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo [\[74\]](#).

Hasta la década del '90, las concepciones de la educación física y sus objetos de transmisión eran considerados desde una perspectiva instrumental, característica de las ciencias naturales, y las prácticas de la disciplina estaban consideradas a partir de la enseñanza y la práctica de las habilidades y destrezas. Desde esta perspectiva los ejercicios eran considerados como 'naturales', estaban dirigidos a la 'naturaleza del hombre', a su cuerpo; 'la educación y la instrucción tratan ante todo de espiritualizarlos' [\[75\]](#). Los ejercicios físicos no estaban considerados como transmisores de bienes culturales sino como medios para perfeccionar

habilidades ‘naturales’ (como trepar, nadar, correr, etc.); estos ejercicios oponían naturalidad y sencillez al ‘exagerado refinamiento’. Esta adecuación a la naturaleza presente en los principios que regían la educación física característica de los años ‘60, cobraba mayor importancia cuanto más avanzaba el proceso de industrialización; la mecanización, la racionalización y la automatización crecientes de la vida cotidiana en la sociedad europea, ya que se consideraba que este proceso industrial atrofiaba muchas aptitudes ‘naturales’ del hombre. Estas concepciones impregnaron las teorías y conceptualizaciones respecto del lugar del ejercicio y la educación del cuerpo en nuestro país, y esto podemos observarlo tanto en los *Principios pedagógicos y didácticos* de Annemarie Seybold-Brunnhuber -, que orientaban el campo práctico de la educación física hasta la reforma de los años ‘90. En palabras de Seybold-Brunnhuber, “Lo que el niño, en una vida natural, podía adquirir jugando: agilidad, sentido del movimiento, fuerza expresiva, musicalidad del movimiento, todo esto, hoy en día muchas veces tiene que aprenderlo en la escuela” (SEYBOLD-BRUNNHUBER, 1974, p. 17). Las leyes de ejercitación, que regían en la época, eran las establecidas por el fundador de la mecánica del desarrollo (la embriología causal), el Dr. Wilhelm Roux, quien en palabras de la autora daban “[...] indicaciones adicionales para una educación física adecuada a la naturaleza: un órgano crece por el ejercicio; si no se ejercita, se atrofia, si se ejercita en demasía, se perjudica” (SEYBOLD-BRUNNHUBER, 1974, p. 18). La educación física entonces tenía que ofrecer el ejercicio adecuado para estimular el crecimiento orgánico, sin llegar a poner en peligro el sano desarrollo de los órganos. Nótese que esta vida biológica reducida a su nivel orgánico, para la cual la educación física implementa estrategias de estimulación, conservación y desarrollo, se presenta con las características de una noción científica cuando en verdad se trata de un concepto político secularizado.

Desde un punto de vista estrictamente científico, el concepto de vida no tienen sentido **verdadero, real** alguno: las palabras vida y muerte no tienen ningún significado intrínseco, de ahí la función decisiva, aunque con frecuencia inadvertida, de la ideología médico-científica en el sistema de poder y el uso creciente de pseudo-conceptos científicos con finalidades de control político. Los comportamientos y las formas de vivir humanos no son prescriptos en ningún caso

por una vocación biológica específica, ni impuestos por una u otra necesidad; sino que, aunque sean habituales, repetidos y socialmente obligatorios, conservan en todo momento el carácter de una posibilidad, es decir ponen siempre en juego el vivir mismo (AGAMBEN, 2000, p. 4, el resaltado es de la fuente).

De este modo, la educación física se funda en la separación política de la ‘nuda vida’ con respecto a las ‘formas-de-vida’.

En nuestro campo, la construcción de una ‘nuda vida’ prescribe las prácticas y establece un ‘modo de ser y hacer’. Con estas características, por ejemplo, se presentaba el *Plan de labor escolar* de la Dirección de Educación Física del Ministerio de Acción Social de la Provincia de Buenos Aires de 1965, y la *Guía de educación física en la escuela primaria* de Marrazzo y Marrazzo de 1968, donde se destaca que:

Dentro de los aspectos de la educación general se halla la Educación Física que se caracteriza por **no transmitir bienes culturales**, pero provoca la adquisición de habilidades y destrezas y brinda ocasiones para acercar al niño a la realidad circundante a través de experiencias reales. Le proporciona ejercitaciones adecuadas a cada edad de su desarrollo (MARRAZZO; MARRAZZO, 1968, p. 10, el resaltado es nuestro).

Otro ejemplo que podemos tomar lo encontramos en la obra de Bandet y Abbadie, *La educación física en los niños de 3 a 7 años*, 1968, Alcoy, Ed. Marfil, donde explican que su método basado en el de Hébert descansa en una “[...] primera ley de la naturaleza a la cual el hombre sigue sometido como los otros seres” (BANDET; ABBADIE, 1968, p. 100).

El hombre, como todo ser viviente debe alcanzar su desarrollo físico integral por la única utilización de sus medios naturales de locomoción, de trabajo, de defensa. Esta utilización se obtiene por la práctica razonada de los ejercicios utilitarios indispensables que constituyen los verdaderos ejercicios educativos (BANDET; ABBADIE, 1968, p. 100).

Al suponer una continuidad entre el hombre y el resto de los seres vivientes, se niega la propia condición humana de pensar y darle forma a su humanidad, es decir que en la reducción de lo humano a la vida orgánica se encuentra la anulación de la cultura.

Esta educación física, pensada a partir de una reducción de lo humano a lo orgánico, que intenta unificar en el individuo (bio-psico-social) en tanto ‘hombre integral’ y pretende ubicar el sentido de la vida humana en lo

biológico, se asienta en una epistemología biologista, individualista y nihilista. Como bien se ha explicado, biologista en tanto reduce el sujeto al individuo^[76] y pone al cuerpo en el lugar del instrumento biológico, natural y físico, al que hay que mantener o estimular para que logre su ‘natural’ desarrollo. Este sentido otorgado a la naturaleza y al individuo que llena la ‘cosa’ hasta el borde de su propia sustancia, lo colma de sentido, lo fija y lo determina por fuera de cualquier dimensión del sentido construido en el orden signifiante (cultura) propio de lo humano, resulta finalmente en un gesto nihilista. Si todo está naturalmente determinado, por paradójico que parezca, tampoco hay sentido; la posibilidad de dar sentido a la vida queda atrapada en el ‘orden natural’. Se trata entonces, de una epistemología que se asienta en lo individual y orgánico, anulando toda posibilidad de lazo social, por ende de toda construcción cultural.

En Argentina, esta epistemología naturalista, comenzó a ser puesta en cuestión en la década de los '90, instalando el debate naturaleza-cultura en la educación del cuerpo, más precisamente en el año 1993, con la promulgación de la Ley federal de educación (Ley n.º. 24.195)^[77], que implicó una reforma de la totalidad de la estructura del sistema educativo. Una de las cuestiones más relevantes de dicha reforma fue el pasaje de una ‘pedagogía por objetivos’ a una ‘pedagogía por contenidos’. Este giro supone una primera ruptura que incluye por primera vez la dimensión de la cultura en los saberes a transmitir por parte de la escuela. En lo que a la educación física refiere, por primera vez se introduce la discusión que permite repensar las ideas heredadas por la tradición moderna en las concepciones de la educación física. Como destaca Lescano (2012, p. 43),

Esta nueva racionalidad es lo que señala un quiebre sobre el saber: pasar de un sesgo pedagógico y didáctico a uno político e interpretativo. Abandonar una epistemología empirista sesgada por la pedagogía y la didáctica implica abandonar ideas de naturalezas, designios, dones, continuidades, universales, leyes, representaciones. ¿Por qué? Porque las ideas de pedagogía y didáctica en la Educación Física se rigen bajo la episteme de la ciencia moderna, connotando la lógica humanista como rectora de las prácticas. Esto supone que hay un orden empírico fijo, real y natural; pero al mismo tiempo hay teorías y filósofos que explican el porqué de ese orden y no otro.

Este cambio implicaba profundizar sobre la racionalidad del saber; implicaba un quiebre epistemológico que llevase del análisis de la educación física a partir de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas al análisis, estudio y transmisión de los saberes del cuerpo y su relevancia cultural. Paralelamente, y a partir de la citada reforma se crea el ‘Programa de incentivos a docentes investigadores de universidades nacionales’. El Programa declaró como objetivo: promover el desarrollo integrado de la carrera académica en las Universidades Nacionales, entendiendo por ello la realización conjunta de actividades de docencia, investigación, extensión y gestión, buscando con ello incrementar la investigación y desarrollar una carrera académica integrada -docencia junto a investigación. Este plan, supuso un cambio radical para la educación física Argentina: el ‘programa de incentivos’ dio inicio a las primeras investigaciones propias en el campo, y la Universidad de La Plata, fue una de las primeras instituciones que motorizó la producción de conocimiento aprovechando la oportunidad que daba el ‘programa de incentivos’, acreditando el primer proyecto en el año 1994^[78].

De este modo, se inician una serie de indagaciones que con el tiempo irán dando forma a un programa de investigación que busca explícitamente desplazar el territorio y los métodos de la educación física moderna, de carácter exclusivamente biologista, centrados en estudiar el cuerpo y el movimiento humanos con las herramientas conceptuales y técnicas de las ciencias físicas y naturales; hacia una educación corporal que procura formalizar un saber (y transmitirlo) en el registro de la cultura. Las primeras pesquisas comenzaron inicialmente atendiendo a la ‘dimensión social de las prácticas’. Sin embargo, este primer movimiento conservaba aún un ‘resto de naturaleza’ en la referencia a lo social; como dice Eidelsztein (2008, p. 11-12), la oposición dual naturaleza-cultura no alcanza,

[...] es necesario introducir un sistema triádico donde se pueda inscribir bajo naturaleza, a la sustancia viva y bajo sociedad, a cualquier tipo de articulación entre socios, como por ejemplo: el panal de abejas; a su vez, hay que distinguir netamente estas sociedades de la cultura, que implica la estructura del lenguaje y a la operación del significante en el seno de una sociedad de sujetos hablantes. Entonces, siguiendo a Lacan, se propone: Naturaleza (la sustancia viva); Sociedad

(la función del socio. Sociedad animal/natural); y Cultura (la dimensión del lenguaje-significante-sociedad humana).

De esta manera podemos empezar a desplazar el análisis del campo biológico para inscribir las prácticas, definitivamente, en el registro de la cultura, definiendo a las mismas como históricas y políticas, y saldando definitivamente el debate inicial naturaleza-cultura, para desplazar completamente el territorio, y los métodos de investigación.

Introducir la educación física plenamente a la cultura no fue un camino corto, e implicó, en una primera instancia, pasar al campo de lo social conservando parte de la tradición positivista característica de la disciplina, y continuar alojando en campos de saber que no le son propios (como la psicología, la sociología, la antropología, o la historia) y utilizando para investigarla métodos y técnicas que de algún modo daban cuenta de un problema conceptual o teórico más que de un problema propiamente metodológico. Dice Crisorio (2003, p. 1) al respecto que en educación física las decisiones de investigación no son sólo metodológicas sino teóricas, “[...] que el objeto de estudio no está dado, no está ahí para que lo descubramos en toda su verdad sino que se construye”. Enuncia entonces, también, que

[...] construir el objeto de la investigación es construir, a la vez, la educación física misma y viceversa, que no hay un objeto de investigación que corresponda, a priori, a la educación física, esperando que ésta lo encuentre, lo descubra, lo delimite, para constituirse como disciplina científica, ni hay modo de reclamar, a priori, el estatuto de disciplina científica invocando la pertenencia y la pertinencia de un objeto de investigación no investigado por las disciplinas científicas (Crisorio, R., 2003, p. 1);

es decir, inscribir a la educación del cuerpo, y por tanto a las prácticas corporales en el registro de la cultura (y no de la naturaleza), excluyó como objeto de conocimiento el cuerpo natural, tanto si por él se entiende un cuerpo perteneciente a la naturaleza en cuanto universo, y por ello dado, primario, fundamental, constante, como si por él se entiende un cuerpo que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y naturalmente es; tanto si se lo entiende como algo que tiene en sí mismo la fuerza del movimiento por el cual llega a ser lo que es en

el curso de un crecimiento o desarrollo, como si se lo concibe como cualidad o propiedad que encarna en los seres humanos lo que es natural o más natural en ellos. Esta perspectiva caracterizada por la educación corporal, no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto; pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo XIX le otorgó a la educación física.

En fin, tenemos hasta aquí dos epistemes que se contraponen y se excluyen mutuamente, o los seres humanos son producto de la naturaleza o lo son de la cultura. Antes de definir qué se entiende por cultura en cada una de estas elaboraciones que conviven actualmente en el campo de la educación física argentina, cabe aclarar que la concepción tradicional sigue siendo la hegemónica, ya que a pesar del trabajo realizado para repensar la teoría elaborada por ella, la educación corporal no ha logrado desplazarla, incluso, podríamos decir que desde la década del '60 del siglo pasado, esa tradición se ha visto reforzada por la penetración teórica proveniente de otras disciplinas como la sociología, la antropología o las ciencias de la educación, que aun suponiendo la incorporación del concepto de cultura en el debate, no han logrado 'atacar' el núcleo duro del sustancialismo que termina por habitarla.

Dos epistemologías en tensión

Nuestra disciplina, carga consigo un doble fallo fundante. Por una parte al asumirse como disciplina práctica, de intervención en el plano del 'hacer' más que del 'pensar', establece una relación práctica-teoría en la que se supone primero la 'experiencia', el hacer, y luego la teoría. Por otra parte al suponer que primero está la 'experiencia' accede a estudiar los problemas de los que se ocupa poniendo en juego una matriz epistemológica empirista.

Como ya dijimos, la educación física es heredera de la modernidad, y en tanto que tal, en este siglo y medio, no se ha ocupado de la educación del cuerpo. La teoría tradicionalmente elaborada en torno a la educación física,

adherida al esquema de la ciencia positivista, ve en la experiencia bruta y pura un punto de partida para la elaboración teórica y, suponiendo que el 'cuerpo' existe como dato de la realidad, accede a estudiarlo empíricamente para desarrollar una teoría. Del mismo modo, entiende al ser humano como un ser individual 'incidido' por la cultura o sociedad. Es decir un individuo biológico, 'de carne y hueso' que se verá 'afectado' por la cultura en la que nace. La educación física entonces, no ha incluido ni al cuerpo ni al sujeto en sus prácticas; ha dejado al cuerpo atrapado en un reduccionismo, que mantiene la acción humana dentro de los límites de determinadas posibilidades anatómicas, fisiológicas, o incluso, genéticas.

Nosotros, en cambio, encontramos que es la teoría la que permite el encuentro con ese cuerpo/organismo; dicho de otro modo: es porque los teóricos de la educación física piensan al ser humano como lo piensan (del hombre al individuo) que se encuentran con el organismo, y confundiéndolo con el cuerpo lo hacen entrar en pulsación con la naturaleza. La educación física como bien dice Foucault a propósito de la psicología, heredó de la Ilustración la preocupación por alinearse con las ciencias de la naturaleza y por reencontrar en el hombre la prolongación de las leyes que rigen los fenómenos naturales. La determinación de vínculos cuantitativos, la elaboración de leyes que operen a la manera de las funciones matemáticas, la puesta en marcha de hipótesis explicativas, son los intentos por los cuales se ha intentado aplicar, no sin artificio, una metodología que los empiristas creyeron descubrir en la génesis y el desarrollo de las ciencias de la naturaleza (FOUCAULT, 1994). Los postulados de estas teorías que quisieron y quieren ser un conocimiento positivo descansan sobre dos principios filosóficos: que la verdad del hombre se agota en su ser natural y que el camino de todo conocimiento científico debe pasar por la determinación de vínculos cuantitativos, la inducción por la observación de casos particulares, la construcción de hipótesis, la verificación experimental y el enunciado de leyes universales. Por cuidar la objetividad, nos han llevado a querer reconocer en la realidad humana algo así como un sector de la supuesta objetividad natural, y a utilizar para conocerla métodos idénticos a los que las ciencias de la naturaleza podían proporcionar como

modelo. Pero, no es posible alcanzar el sistema natural sino después de haber establecido con certeza un sistema artificial.

Si, como sostiene Bourdieu (1976, p. 88), “[...] el funcionamiento mismo del campo científico produce y supone una forma específica de intereses (las prácticas científicas no aparecen como desinteresadas más que por referencia a intereses diferentes, producidos y exigidos por otros campos).” Los conflictos epistemológicos son siempre conflictos políticos, se vuelve imperioso analizar a qué intereses responde este pensamiento biologicista, individualista y nihilista en educación física. Este propósito supone reconocer expresamente que el entorno cultural es un efecto histórico y no un dado natural. En esta óptica, el pensamiento no es una función cerebral, un producto biológico, ni la inteligencia algo que se acumula en la cabeza (ni la habilidad algo que se acumula en el cuerpo), sino un efecto histórico y político relativo al tipo de cultura en la cual interviene. Como bien hemos dicho antes, la “[...] cultura implica la estructura del lenguaje y la operación significativa en el seno de una sociedad de sujetos hablantes [...]” (EIDELSZTEIN, 2001, p. 12), y

[...] todo lo que toma cuerpo en lo real es cuerpo imaginario, cuerpo previamente recortado por el orden simbólico. Si no fuera así, no habría cuerpo, organismos, clases, conjuntos que contengan en sí las unidades, no sería posible la cuenta [...] lo primero no es la materia o la sustancia, sino aquello que comienza a existir por la eficacia simbólica, por la lógica significativa operando junto con la cuenta, que le es intrínseca (MASCHERONI, 2014, p. 88-89).

Referimos a la cultura como el lugar de la palabra. “No es donde la palabra se emite, sino donde cobra su valor de palabra, es decir, donde inaugura la dimensión de la verdad [...]”; y el sujeto que nos interesa, es “[...] sujeto no en la medida en que hace el discurso, sino en que está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él” (LACAN, 2007, p. 53). Dice Eidelsztein,

[...] si el orden significativo es la causa del sujeto y éste no es el individuo biológico afectado por el lenguaje, consecuentemente, el sujeto no puede ser producido, en el sentido de haber sido hecho con materias primas sustanciales que estaban antes, como un cuerpo biológico (teoría evolucionistas), sino que es creado (teoría creacionistas) (EIDELSZTEIN, 2012, p. 11).

Entonces, hacer entrar a la educación física en la cultura es hacer lugar a que la materialidad del sujeto que nos interesa es discursiva, y el sujeto que concebimos habita el lenguaje y por lo tanto “[...] no tiene nada que ver con lo que se llama lo subjetivo en sentido vago, en el sentido de lo que mezcla todo, ni tampoco con lo individual. El sujeto es en sentido estricto efecto del significante” (LACAN, 2007, p. 103). Entonces, para poder hacer lugar a la cultura nuestro punto de partida no podrá ser la experiencia sino el lenguaje, ordenado en el discurso que se articula para hacerlo aparecer en las prácticas. Esto supone la ruptura epistemológica antes mencionada, o los seres humanos son producto de la naturaleza o son producto de la cultura.

En nuestras investigaciones no recurrimos al experimento en el laboratorio ni a la observación, sino que inscribimos a las prácticas corporales en un orden simbólico. La única forma de volver inoperante este pensamiento naturalista que da forma a la educación física, es entender cómo funciona el dispositivo teórico-epistemológico para poder desactivarlo, ello implica comprender que la experiencia se funda en un discurso, y que sólo podrá ser posible sostener en el campo de la educación del cuerpo una actitud científica en la medida que comprendamos, como dice Lacan, “[...] que para hacer nuestra ciencia, no hemos entrado en la pulsación de la naturaleza, sino que hemos hecho intervenir letritas y numeritos, y no hay ningún modo de hacer puente entre las formas más evolucionadas de los órganos de un organismo vivo y esta organización de la ciencia” (LACAN, 2007, p. 46). Dar a esta educación física las coordenadas para inscribirse en el campo de la ciencia, supondrá entonces abandonar toda epistemología sustancialista que pretenda asentarse en lo empírico; como sostiene Lacan “[...] el verdadero resorte de una estructura científica es su lógica y no su aspecto empírico” (LACAN, 2007, p. 67).

A modo de cierre podemos decir que la inclusión de la cultura en el debate en el campo académico es reciente, sin embargo no ha logrado desplazar al modelo de la educación física tradicional, y en buena medida porque en el punto cero no hay más que un axioma ‘algo hay’, y ese ‘algo ha de habernos sido otorgado por la naturaleza’^[79]. En el campo de intervención de las prácticas de la educación física (escuela, gimnasio, club,

etc), el clima de época ha llevado a actualizar el vocabulario en una aparente sintonía con la inclusión de la cultura, sin embargo no es mas que una posición de época políticamente correcta que no desplaza el modelo tradicional, ni ataca el núcleo duro de la epistemología naturalista.

Entonces, si la cultura se equipara con lo social, y el sujeto con el individuo, no puede haber un quiebre epistemológico que permita efectivamente la inclusión de la cultura en el campo. Mientras la educación física siga pensando al cuerpo como lo material, sustantivo; a la cultura como lo social, y a las prácticas corporales como la inscripción de lo social en el hacer del cuerpo, no se hará lugar a la cultura de manera efectiva. Para que la cultura pueda efectivamente incluirse en el campo, será necesario poner a operar una fractura epistemológica que cuestione la idea de naturaleza y naturaleza humana. Cómo bien hemos dicho, o los seres humanos somos efecto de la naturaleza, o como efectos de la cultura, ambas proposiciones son mutuamente excluyentes.

En fin, claramente podemos ver que la educación física hace lo que siempre ha hecho, y no hay nada nuevo en términos de enseñanza, ni podrá haberlo en términos de prácticas en tanto no se construyan nuevas teorías.

Referencias

AGAMBEN, G. **Medios sin fin: notas sobre la política**. Valencia: Pre-Textos, 2000.

BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico**. México: Siglo XXI, 2000.

BANDET, J.; ABBADIE, M. **La educación física de los niños**. Alcoy: Marfil, 1968.

BOURDIEU, P. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Lyon, v. 2, n. 2-3, p. 88-104, 1976.

CANDREVA, A., CRISORIO, R. Educación física: identidad y crisis. **Stadium**, Buenos Aires, v. 29, n. 169, p. 36-40, 1995.

CRISORIO, R. **¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?**. 2003. Disponible en: <<https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/08/sem01-crisorio-queinvestigar-paraqueeducacionfisica.pdf>>. Accedido el: 20 mar. 2018.

_____. Educación física. En: CRISORIO, R.; GILES, M. (Eds.). **Educación física: estudios críticos**. La Plata: Al Margen, 2009.

BUENOS AIRES. Dirección de Educación Física. **Plan de labor escolar**. Buenos Aires: Ministerio de Acción Social de la Provincia de Buenos Aires, 1965.

EIDELSZTEIN, A. **Las estructuras clínicas a partir de Lacan**. Buenos Aires: Letra Viva, 2008.

_____; Gomila, M.; Meschiany, D.; Montesano, H., Sánchez, C. El Rey está Desnudo. **Revista para el Psicoanálisis por Venir**, Buenos Aires, v. 4, n. 5, p. 1-64, 2012.

KOYRE, A. **Pensar la ciencia**. Barcelona: Paidós, 1994.

ESPOSITO, R. **Bíos: biopolítica y filosofía**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

FOUCAULT, M. **¿Qué es la Ilustración?**. Madrid: La Piqueta, 1994.

LACAN, J. **Mi enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

LESCANO, A. A. ¿De una pedagogía a una política de la educación corporal? **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 14, n. 1, p. 41-48, 2012. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5665/pr.5665.pdf>. Accedido el: 20 de marzo de 2018.

MARRAZZO, M. C.; MARRAZZO, T. M. **Guía de educación física en la escuela primaria**. Buenos Aires: La Obra, 1968.

MASCHERONI, G. La existencia en el orden significante está ligada a un problema lógico. El Rey está Desnudo. **Revista para el Psicoanálisis por Venir**, Buenos Aires, v. 7, n. 7, p. 73-93, 2014.

ROCHA BIDEGAIN, A. L. **El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas**. 2012,142f. Tesis (Maestría en Educación Corporal)-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2012.

_____. Educación física o educación corporal: biologismo, nihilismo, individualismo. En: CONGRESO ARGENTINO, 11 y LATINOAMERICANO De EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 6, 2016, La Plata. **Anales...**: La Plata: UNLP, 2016. p. 1-15.

SEYBOLD-BRUNNHUBER, A. **Principios pedagógicos de la educación física**. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.

- [72] Siguiendo a Bachelard (2000, p. 117, el resaltado es de la fuente): “Para el espíritu pre-científico, la sustancia tiene un interior, o mejor aún, la sustancia **es un interior**”. Es por ello, que la base orgánica y sustancialista la articulamos también con todas aquellas disciplinas como la pedagogía, la didáctica y la psicología, que regulan desde ‘adentro’. Lo ‘interior’ se sostiene sobre argumentos igualmente biológicos.
- [73] Cf. Rocha Bidegain (2012; 2016).
- [74] Cf.: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/acerca-de-la-estructura/>. (Accedido el: 3 sept. 2018)
- [75] Como bien dice Foucault, no es posible alcanzar el sistema natural sino después de haber establecido con certeza un sistema artificial. El concepto de naturaleza que orienta y prescribe, es tan artificial y arbitrariamente elaborado como cualquier otro término técnico, por ende, el concepto de naturaleza y naturaleza humana han sido igualmente elaborados a la luz de la episteme moderna (ROCHA BIDEGAIN, 2012; 2016).
- [76] “En la teoría de Lacan, el concepto de sujeto no coincide ni con individuo (biológico) ni con persona (social e histórica) ni con ciudadano (legal y político) ni con socio (colectivo)” Cf. Eidelsztein et al. (2012, p. 9).
- [77] Ministerio de Educación de la República Argentina, 1993, Ley Federal de Educación. <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>
- [78] Programa de incentivos a la investigación, Candreva y Crisorio (1995), informe final del ‘Proyecto de investigación: educación física: identidad y crisis, inédito, La Plata’.
- [79] Dice Koyre en *Pensar la ciencia* (1994, p. 52) que: “El pensamiento científico – me refiero a las ciencias físicas – no se desarrolla in vacuo, sino que siempre se encuentra en el interior de un cuadro de ideas, de principios fundamentales, de evidencia axiomáticas que habitualmente han sido consideradas como pertenecientes a la filosofía”. O cómo bien dice Eidelsztein (2008, p. 23) es condición de la ciencia moderna, “[...] partir de un acto de fe. La ciencia moderna implica, aunque parezca mentira, un acto de fe”.

SOBRE OS AUTORES

Abdón Francisco Callejas Quisbert – Doctorante en Ciencia tecnología y humanidades (UPEA), Magister en Psicopedagogía (UMSA), Maestrante en Psicología Filosofía y Cosmovisión (UPEDAGOGICA), Licenciado en Psicología (UMSA). Psicólogo deportivo de la Escuela de Talentos de Bolivia (1997-1999), Docente Carrera de Psicología (UPEA – UMSA), Docente del posgrado en UMSA- UPEA, Psicólogo deportivo Federaciones de Natación, Bicicross, Atletismo (1996- 2000). Miembro del Consejo Editorial de la revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte. Ensayista y escritor en temas psicológicos deportivos. E-mail: callabdo@gmail.com.

Á. Liliana Rocha Bidegain – Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magister en Educación Corporal (UNLP-ARG). Profesora en Educación Física (UNLP-ARG). Profesora adjunta ordinaria de la asignatura Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Miembro del Comité Asesor del Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) de la FaHCE (IdHiCS-UNLP-ARG). Docente-investigadora en el Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación del MCyE, cat 3. Integrante de proyectos de investigación. Autora de capítulos de libros y artículos de divulgación científica. Conferencista y ponente en congresos y simposios de nivel nacional e internacional. E-mail: lilirocha7@gmail.com.

Antonio Carlos Monteiro de Miranda – Doutor em Educação Física (2016) pelo Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação Física (2011) pelo mesmo Programa. É professor Adjunto no Departamento de Educação Física e no Curso de Artes Cênicas da UEM, bem como no Programa de Mestrado profissional em Rede Nacional (PROEF). É membro do GPCCL – Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq). Suas pesquisas voltam-se para temas como: circo, teatro, ginástica e cultura. E-mail: antoniomonteirouem@gmail.com.

Carlos Herold Junior – Doutor em Educação (UFPR, 2006), Mestre em Educação (UEM, 2000) e Licenciado em Educação Física (UEM, 1995). É Professor Associado do Departamento de Educação Física da UEM, atuando no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL, no Programa de Pós-Graduação em Educação UEM e Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF). Tem como interesse de pesquisa problemáticas educacionais relacionadas às práticas corporais, vistas sob um prisma histórico e filosófico. E-mail: carlosherold@hotmail.com.

Cecilia Seré Quintero – Doctora en Ciencias Humanas por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC/Brasil). Magister en Educación (UFSC/Brasil). Licenciada en Educación Física (ISEF/Udelar). Profesora Adjunta del Instituto Superior de Educación Física (UdelaR). Es investigadora del Grupo Cuerpo, Educación y Enseñanza (ISEF/UdelaR) y del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq). E-mail: serececilia@gmail.com.

Javier Fernando Fuentes Carrasco – Magister en Administración hospitalaria (2005), Magister en formación de formadores España (2004), Licenciado en Fisioterapia y Kinesiología (1989), Profesor en Educación Física y Deportes (1985), Fundador de las Olimpiadas Especiales de Bolivia (1988), Miembro de la comisión médica de la Federación Atlética de Bolivia (1989), Fundador de la primera escuela de talentos de Bolivia (1997- 1999), Miembro de la Comisión médica del Comité Olímpico Boliviano (C.O.B) 1990, Docente de la Escuela Superior de Formación de Maestros en Educación Física y Deportes “Antonio José de Sucre” (2000-2018), Docente en la Universidad Salesiana de Bolivia en las Carrera de Educación Física y Deportes y Psicomotricidad (2004-2009), Docente en Carrera de Fisioterapia Universidad Central Biomecánica Deportiva (2000 - 2016), Coordinador en salud del Centro de Alto Rendimiento CAR La Paz Bolivia (2017-2018). E-mail: fernandofuentes@hotmail.com.

Eliane Regina Crestani Tortola – Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2018) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (2011). É professora colaboradora no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e no Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Participa do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq). E-mail: elitortola@gmail.com.

Ellen Grace Pinheiro – Mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. Possui Especializações em Saúde e Atividade Física pelo Centro Universitário de Maringá (2007), Educação do Campo pela Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense (2013) e Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (2014). Atua como professora de Educação Física da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. É integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq). E-mail: ellen_gr@yahoo.com.br.

Eloy Altuve Mejía – Licenciado en Educación, Sociólogo y Especialista en Crisis Mundial, Latinoamericana y Venezolana, en la Universidad del Zulia, donde detenta la máxima categoría de *Titular*, como profesor de Sociología del Deporte en el Dpto. de Educación Física e Investigador Creador y Coordinador-Responsable del Área Deporte en el Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos “Dr. Gastón Parra Luzardo”, en Maracaibo-Venezuela. Responsable nacional en los Grupos de Investigación: 1) Praxiología Motriz, Entrenamiento Deportivo, Didáctica de Educación Física y Salud. Dpto. de Educación Física-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-España. 2) ProSul I y II, Equipamientos culturales en América Latina: desigualdades. Universidad Federal de Río de Janeiro-CNPq Brasil. 3) Conocimiento e interés de la investigación en Ocio, Recreación, Tiempo Libre y Lazer en América Latina. Universidad de Antioquia. E-mail: eloyaltuve@hotmail.com.

Felipe Neri Rivero Sánchez – Doctor en Educación en la Línea de Formación: La construcción Social de la Política Educativa y Maestro en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco). Lic. en Educación Física por la Escuela Superior de Educación Física (ESEF-CDMX) y profesor de la misma institución en la materia “La educación en el desarrollo histórico de México I y II”. Actualmente se ocupa en la integración de un grupo instituyente con profesores que laboran en las escuelas de educación pública en la CDMX con la obra la “Educación Física. Una historia del

presente” a fin de configurar la línea de investigación: “El cuerpo en el marco político de las Reformas Educativas”. E-mail: neri2668@yahoo.com.mx.

Hilda Berenice Aguayo Rousell – Doctora en Pedagogía (UNAM). Maestría en Enseñanza Superior (UNAM). Licenciada en Educación Física. Forma parte de la planta académica del Programa de Posgrado en Pedagogía, UNAM. Profesora Investigadora en la Escuela Superior de Educación Física (SEP), en donde ha coordinado varios proyectos colectivos de investigación relacionados con la Actividad Física y Salud en adolescentes de secundaria y con la enseñanza de la investigación en licenciatura y posgrado. Es autora del texto *Las Prácticas Escolares de los Educadores Físicos*. Ha publicado diversos artículos de investigación y participado en proyectos colectivos de investigación interinstitucional: *Cultura Ciudadana en Instituciones de Educación Superior*; *Estudio de la Ciudadanía en las Escuelas Normales*; con instituciones como el IISUE, UNAM; FES Aragón, UNAM; FES Zaragoza, UNAM; FES Iztacala, UNAM; DGENAM, SEP. E-mail: hildaberenice20@hotmail.com.

Larissa Michelle Lara – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (1999). Concluiu o Estágio Sênior Pós-doutoral (2017) na Universidade de Bath, Reino Unido (Bolsista CAPES/Programas Estratégicos-DRI). É professora Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF). É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq), membro do Conselho Editorial da UEM (Eduem) e diretora científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). E-mail: lmlarauem@gmail.com.

María Eugenia Villa – Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magíster en Investigación Educativa (UAHC-Chile). Profesora en Educación Física (UNLP-ARG). Profesora adjunta ordinaria de la asignatura Didáctica Especial 1 (FaHCE-UNLP). Miembro del Comité Directivo del Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) de la FaHCE (IdHiCS-Conicet-UNLP-ARG). Docente-investigadora en el Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación del MCyE, cat 3. Directora de proyectos de investigación. Autora de capítulos de libros y artículos de divulgación científica. Conferencista y ponente en congresos y simposios de nivel nacional e internacional. E-mail: qkvilla@gmail.com.

Paola Dogliotti Moro – Doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magíster en Enseñanza Universitaria (Udelar). Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE/Udelar). Profesora de Educación Física (ISEF/Udelar). Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales (ISEF/Udelar) y Profesora Adjunta del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (FHCE/Udelar). Directora de la línea de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (ISEF/Udelar) y Directora de la línea de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza (FHCE/Udelar). E-mail: paoladogliottimoro@gmail.com.

Reginaldo Calado de Lima – Doutorando em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado UEM-UEL. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2014).

Professor colaborador no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq). E-mail: antenamuzenza@gmail.com.

Suzana Vieira – Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da UEM-UEL. Bacharel em Educação Física pela UEM. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/UEM/CNPq). Integrou o Programa de Educação Tutorial do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (PET/DEFUEM) e foi membro do Grupo de Ginástica Geral dessa mesma universidade. E-mail: suzana_vieira27@hotmail.com.

Vânia de Fátima Matias de Souza – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2014) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (2010). É professora Adjunta no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. É Colíder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq) e Líder do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEEFE-UEM/CNPq). E-mail: vfmatis@gmail.com.

Vitor Hugo Marani – Doutorando em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado UEM-UEL, Mestre em Educação Física (UEM, 2015), Licenciado em Educação Física (UEM, 2012). É Professor Assistente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA), atuando na linha de História, Corpo e Cultura. É integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq) e pesquisador do Grupo de Pesquisa Gestualidade, Ludicidade e Cultura (GESLUC/DEF/UEL). E-mail: vitorhmarani@gmail.com.

Table of Contents

1. [Capa](#)
2. [Folha de rosto](#)
3. [Expediente](#)
4. [Créditos](#)
5. [Ficha catalográfica](#)
6. [Endereço](#)
7. [Sumário](#)
8. [PREFÁCIO](#)
9. [Una constelación contingente: lo cultural y la educación del cuerpo](#)
10. [Eduardo Galak](#)
11. [APRESENTAÇÃO](#)
12. [Capítulo 1](#)
 1. [A cultura como possibilidade de reconhecimento e diálogo: tessituras para se pensar o corpo, a educação física e o ‘outro’ latino-americano](#)
 1. [Larissa Michelle Lara, Vânia de Fátima Matias de Souza e Eliane Regina Crestani Tortola](#)
13. [Capítulo 2](#)
 1. [Cultura como desafio na educação física escolar](#)
 1. [Ellen Grace Pinheiro, Suzana Vieira e Carlos Herold Junior](#)
14. [Capítulo 3](#)
 1. [Dimensões da cultura na educação física brasileira](#)
 1. [Vitor Hugo Marani, Reginaldo Calado de Lima e Antonio Carlos Monteiro de Miranda](#)
15. [Capítulo 4](#)
 1. [Educación Física y cultura en la institución escolar en Uruguay.](#)
 1. [Paola Dogliotti Moro y Cecilia Seré Quintero](#)
16. [Capítulo 5](#)
 1. [La cultura en la educación física mexicana](#)
 1. [Hilda Berenice Aguayo Rousell y Felipe Neri Rivero Sánchez](#)
17. [Capítulo 6](#)
 1. [Educación física, deporte, cultura y política pública en Venezuela](#)

1. [Eloy Altuve Mejía](#)
18. [Capítulo 7](#)
 1. [Educación física y cultura física en Bolivia](#)
 1. [Abdón Francisco Callejas Quisbert y Javier Fernando Fuentes Carrasco](#)
19. [Capítulo 8](#)
 1. [La cultura en la educación física argentina](#)
 1. [María Eugenia Villa y Á. Liliana Rocha Bidegain](#)
20. [SOBRE OS AUTORES](#)