

“UNA MIRÍADA DE TERMINOLOGÍAS”: EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA*

“A MYRIAD TERMINOLOGIES”: EPISTEMOLOGY OF
BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION

“UMA MIRÍADE DE TERMINOLOGIAS”:
EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Marcelo Moraes e Silva¹

¹ Doctor en Educación. Profesor del Programa del posgrado en Educación Física y del posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Brasil. Correo electrónico: marcelomoraes@ufpr.br
ORCID: 0000-0001-6640-7952

Cómo referenciar

Moraes e Silva, M. (2022). “Una mirada de terminologías”: epistemología de la educación física brasileña. *Educación Física y Deporte*, 41(2), 1-36.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e344876>

* Agradezco especialmente los generosos aportes de Alejo Levoratti (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Daniele Cristina Carqueijeiro de Me-deiros (Universidad de la República, Uruguay) y Evelise Amgarten Quitzau (Universidad Federal de Viçosa, Brasil). Las consideraciones de los tres cali-ficados colegas fueron fundamentales para mejorar este texto. Sin embargo, los análisis son de mi entera responsabilidad.

© Marcelo Moraes e Silva.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoCo-mercial-CompartirIgual 4.0.

RESUMEN

El objetivo de este artículo fue analizar las distintas terminologías existentes en la educación física brasileña luego del aumento en su actividad epistemológica, que produjo una miríada de conceptos y terminologías a partir de los diferentes aspectos teóricos que componen el área. En este sentido, este trabajo destaca los conceptos clave, producidos en esa época, para la educación física brasileña en su ámbito académico-científico y en los diferentes dominios de la actividad profesional.

PALABRAS CLAVE: educación física, epistemología, conceptos, Brasil.

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the different terminologies existing in Brazilian physical education after its increased epistemological activity, which produced a plethora of concepts and terminologies based on the different theoretical elements that make up the area. Accordingly, this paper highlights the key concepts, produced during that time, for Brazilian physical education in its scientific-academic scope and in different domains of the professional field.

KEYWORDS: Physical education, epistemology, concepts, Brazil.

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar as diferentes terminologias existentes na educação física brasileira após o incremento de sua atividade epistemológica, que produziu uma miríada de conceitos e terminologias baseados nas diferentes vertentes teóricas que compõem a área. Nesse sentido destacam-se os conceitos-chave, produzidos durante esse período, para a educação física brasileira, em seu âmbito acadêmico-científico e em diferentes domínios de atuação profissional.

PALAVRAS CHAVE: educação física, epistemologia, conceitos, Brasil.

INTRODUCCIÓN

El área de la educación física en los principales países occidentales inició su actividad epistemológica muy recientemente y se intensificó en la segunda mitad del siglo xx. Así lo reportan, por ejemplo, Brooks (1981) y Brown y Cassidy (1963) en Norteamérica; Cagigal (1984) en España; Kirk (1988, 1999) en Gran Bretaña; Attali y Saint-Martin (2021), Collinet (2001), Gleyse (2006), Le Boulch (1971), Loïc (2016), Parlebas (1971) y Vigarrello (1972, 1975) en Francia; y Bento (1991) y Sérgio (1989, 1994, 1996) en Portugal.

En Brasil, como destaca Bracht (1999a, 1999b), las acciones más puntuales se registraron a partir de la década de los 70 y, principalmente, a principios de los años 80. En este contexto, surgieron una serie de conflictos internos por la definición de un objeto de estudio específico de la educación física, ya que esta delimitación era un requisito previo para la obtención de su estatuto científico. Por eso, las discusiones sobre la identidad epistemológica de la educación física marcaron el universo académico-científico brasileño (Betti, 1996, 2005; Bracht, 1999a; Kokubun, 2003; Lima, 2000; Lovisoló, 1996; Souza, 2021; Tani, 1996).

Una de las razones de la intensificación de la actividad epistemológica en la educación física brasileña fue la llamada «crisis de identidad» de principios de los años 80 (Medina, 1983; Oliveira, 1983). A partir de ese momento, como lo señalan Bracht (1999a), Moraes e Silva et al. (2020), Quitzeu y Moraes e Silva (2020) y Vaz (2019), la educación física comenzó a incorporar conocimientos de las ciencias sociales y humanas, principalmente saberes vinculados a teorías críticas de la educación y de la sociología crítica del deporte.

El acercamiento a este campo del conocimiento ha ampliado considerablemente la actividad epistemológica del área (Betti, 1996; Bracht, 1999a; De Vargas Feron y Moraes e Silva, 2007; Fensterseifer, 2001; Lima, 2000; Melo, 2006; Nóbrega, 2006;

Quitau y Moraes e Silva et al., 2020; Souza, 2021). Este proceso hizo que la educación física brasileña incorporara una mirada de conceptos, definiciones y terminologías, pues, luego de la crisis de identidad, varias corrientes de pensamiento y líneas teóricas comenzaron a acuñar conceptos para resolver algunos *impasses* que surgieron en el área.

Cabe resaltar que las terminologías son elementos importantes para comprender el área en su conjunto, pues, como recuerda Foucault (1999), los conceptos no son solo palabras y nombres que se dan a ciertas cosas. Es algo que contiene reflexión, experimentación y vivencias que producen los más variados sentidos y significados y que están inmersos en diferentes relaciones de saber y poder. Por eso, este ensayo analiza las distintas terminologías, haciendo evidentes los principales elementos involucrados en cada uno de los conceptos.

Siguiendo a Foucault (1999), se decidió trabajar no con una metodología específica, ya que, como indica Veiga-Neto (2004), no existe un *método* foucaultiano (a menos que se utilice la palabra método en un sentido más amplio, pues el pensamiento de Foucault es más una inspiración filosófica que una metodología específica), sino que se optó por la escritura ensayística que, como señala Mendes (2012), busca generar interpretaciones más libres. Ensayo significa *experiencia*, *intento*, designando un espécimen literario de trazo indefinible.

Por eso, se analizaron los siguientes conceptos: *cuerpo*, *corporeidad*, *motricidad*, *cultura corporal*, *cultura del movimiento*, *cultura corporal del movimiento*, *actividad física* y *prácticas corporales*. Tales formulaciones fueron las que más se destacaron en los últimos 40 años en el área y para entender las definiciones se recurrió a los principales autores que produjeron estos conceptos.

Terminologías fundamentales: *cuerpo*, *corporeidad* y *motricidad*

Los problemas que involucran el *cuerpo* y la *corporeidad*, como lo evidencian las reflexiones de Bracht (1996, 1999b), Galak et al. (2018), Lazzarotti Filho et al. (2010), Nóbrega (2006), Nóbrega et al. (2015) y Silva (2014) fueron uno de los asuntos que más crecieron con la instalación de la actividad epistemológica en la educación física brasileña iniciada en la década de 1980. En cuanto al concepto de *cuerpo*, este amplio conjunto de autores señala que existe una gran diversidad de definiciones, ya que diferentes modelos teóricos tratan al cuerpo de forma muy diversa y plural.

Los trabajos de Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Daolio (1994), Freire (1991), Gonçalves (1994), Medina (1983), Moreira (1991), Nóbrega y Moreira (1999), Santin (1987) y Silva (2001) se destacarán históricamente como bases importantes para la expansión del concepto de cuerpo más allá de los presupuestos biológicos, mostrando que, desde el punto de vista teórico, pensar en el cuerpo es reflexionar sobre cómo se materializan los discursos sobre él en determinadas prácticas sociales y culturales.

Nóbrega et al. (2015) señalan que en este período los libros de Medina (1983) y Santin (1987) desempeñaron un papel fundamental, ya que ambos autores presentaron una crítica fenomenológica al dualismo de cuerpo y mente. En esta misma línea, también se pueden mencionar los trabajos de Daolio (1994) y de Gonçalves (1994). Todos estos trabajos confrontaron el carácter puramente biológico del cuerpo, pasando a señalar que es un fenómeno construido socialmente.

Fue a fines de los años 80 y, especialmente, en la década de los 90, mediante la apropiación de la obra de Marcel Mauss y Maurice Merleau-Ponty (por no mencionar otros), que surgieron las primeras interpretaciones acerca de la corporeidad en la edu-

cación física brasileña. Producciones que contribuyeron a cuestionar la visión de la educación física vigente hasta entonces, cuyas prácticas se basaban casi exclusivamente en preceptos biológicos y que tenían al deporte como elemento hegemónico.

Desde finales de la década de los 90, los aportes de Nóbrega (2005, 2006, 2010) y Nóbrega y Moreira (1999) ganaron un lugar destacado en las discusiones relacionadas con el cuerpo. Los diversos estudios de la autora indican que el concepto de cuerpo se entiende filosóficamente como un discurso, pero reconoce que la definición admite la imposibilidad de hacer una reducción completa de la experiencia vivida por el propio discurso. Ante este tema, Nóbrega subraya que el debate sobre los estudios corporales en el campo de la educación física en Brasil acaba por banalizar el concepto de corporeidad. La autora sostiene que su uso indiscriminado hizo que la corporeidad reemplazara la existencia misma del cuerpo, privando al concepto de su potencia para designar la materialidad específica del cuerpo humano.

Para dar densidad al concepto de corporeidad, Nóbrega (2005, 2006, 2010) y Nóbrega y Moreira (1999) se refieren a Merleau-Ponty para indicar que la definición considera la realidad del cuerpo más allá de la dicotomía cuerpo/mente, sujeto/objeto y naturaleza/cultura. El repertorio de Merleau-Ponty (1976) hace una crítica rigurosa a la forma en que el empirismo y el intelectualismo entienden el cuerpo en sus construcciones filosóficas y científicas. Así, Nóbrega (2005, 2006, 2010) y Nóbrega y Moreira (1999) abogan por una teoría de la corporeidad como campo transdisciplinario que considera tanto el conocimiento de las ciencias humanas como el de las ciencias naturales, el arte y la educación.

Le Breton (2013), al explorar el discurso del cuerpo-máquina formulado en el siglo XVII, principalmente por Descartes, indica que se instituyeron estándares marcados por una distinción entre procesos corporales y mentales. Para Le Breton esta perspectiva ha transformado el cuerpo en un elemento supernumerario,

permitiendo el establecimiento de todo un campo de investigación e intervención. Esta posición es de alguna manera compartida por los estudios históricos de Gleyse (2006), Soares (1994) y Vigarello (2018), para quienes tales cuestiones son visibles en los procesos de constitución de prácticas como la ortopedia, la gimnasia, el deporte y la educación física.

La crítica tajante de Merleau-Ponty al modelo dualista de Descartes desató toda una discusión que se movió hacia la noción de corporeidad. El aporte de tal concepto sería, según Merleau-Ponty (1976), devolver los cuerpos al mundo, percibiéndolos como algo en construcción y el locus de la libertad de los individuos. Así, una comprensión del cuerpo solo puede ser posible en su contexto, a través de las diversas experiencias que terminan constituyendo los cuerpos en el plano cultural (Nóbrega 2005, 2010; Nóbrega y Moreira, 1999).

A partir de este concepto de corporeidad se comprende más plenamente el cuerpo, condensando las dimensiones física, cognitiva, emocional, social, cultural o espiritual, considerando que el ser humano está relacionado con el medio ambiente, con los demás y consigo mismo.

Al desarrollar el repertorio de Merleau-Ponty en la educación física brasileña, Nóbrega (2005, 2010) amplió su visión sobre las nociones de cuerpo, indicando que debe entenderse como un concepto compuesto por conocimientos polimórficos, ya que consta de diferentes disciplinas científicas, modelos filosóficos, artísticos y educativos. En relación con este aspecto, la autora plantea un argumento muy interesante: el cuerpo debe ser una metáfora de la obra de arte, ya que es necesario reconocerlo como algo vivo, potente y vibrante. Esta condición estética, como apunta Nóbrega (2010), viene dada por la presencia de técnicas corporales, ya que dichas técnicas muestran la materialidad del cuerpo, permitiendo que habite el espacio y el tiempo humanos, y no solo el de la máquina.

Así, es posible afirmar que los aportes de Merleau-Ponty (1976), Nóbrega (2005, 2006, 2010) y Nóbrega y Moreira (1999) brindaron elementos importantes para pensar el cuerpo y la corporalidad en el escenario de la educación física en Brasil. Para llevar a cabo esta empresa, la autora llamó la atención sobre la valorización de los elementos estéticos. Este intento no fue inédito en la educación física brasileña, ya que Bracht (1996), e incluso Marinho (2005), desde la década de los 40, ya habían señalado la importancia de las cuestiones estéticas. Sin embargo, fue Nóbrega quien desarrolló con más fuerza esta vertiente.

Esta dimensión puede posibilitar un despertar y convocar el poder de expresarse más allá de lo dicho o visto, redimensionando las perspectivas objetivistas del conocimiento sobre el cuerpo. Gleyse (2006), Nóbrega (2005) y Vigarello (2018) señalan que el área de educación física ha estado históricamente marcada por este modelo mecánico. Desde esta perspectiva, Nóbrega indica que un modelo basado en esta dimensión estética accedería a un lenguaje sensible, en el que la expresión del cuerpo revelada en los gestos podría configurar posibilidades de educación estética, creando, a través de la relación entre cuerpo y gesto, nuevos caminos epistémicos para la educación física que, seguramente, también pueden contribuir al conocimiento y las prácticas relacionadas con el área.

Otra definición importante que circuló en ese período fue la de *motricidad*. Cabe señalar que es un término que surgió, en gran medida, debido a la noción de corporeidad. Cuando Freire (1991), Gonçalves (1994), Medina (1983), Moreira (1991), Nóbrega (2010), Nóbrega y Moreira (1999) y Santin (1987) exploran la noción de corporalidad, señalan que la comprensión de la terminología está relacionada con la experiencia corporal y las diversas relaciones que se establecen con el entorno.

Los autores, cada uno a su manera, sostienen que cada cuerpo es único y tiene su propia historia. Freire (1991) señala que la corporalidad se evidencia en las expresiones de sentimientos,

sensibilidad, alegría y, principalmente, en la motricidad. El autor afirma que todos los individuos son seres corporales, cuya motricidad les permite construir y reconstruir mundos y realidades. Así, el sujeto existe solo a través de la corporeidad, y a través de la motricidad el individuo se humaniza, ya que no se trata de un movimiento mecánico cualquiera, sino que la motricidad es la expresión humana misma.

En este contexto, Pereira (2010) menciona la ciencia de la motricidad humana propuesta por el filósofo portugués Manuel Sérgio (1989, 1994, 1996) y que fue muy difundida en Brasil en los años 80 y 90, como señalan Bracht (1999a), Lima (2000), Moreira y Nóbrega (2008), Quintão de Almeida et al. (2013), Santos (2020) y Souza (2021).

Esta propuesta incluyó contenidos como danza, deporte, gimnasia, juegos, luchas, entre otras actividades históricamente ligadas a la educación física. Con relación a este aspecto, Pereira (2010) indica que la motricidad humana efectuó un corte epistemológico con la educación física, pues promovió el paso de la dimensión física hacia una mayor complejidad humana. Por lo tanto, la motricidad puede ser entendida de varias formas: cotidianas, deporte de alto rendimiento, especializadas en trabajo, ocio y salud, expresivas del arte (capoeira, folklore, danza y circo), funcionales en terapia y rehabilitación, y en educación y formación humana.

Sérgio también se apoyó en la fenomenología de Merleau-Ponty y en el concepto de corporalidad para formular su propuesta de ciencia de la motricidad humana. Pereira (2010) y Santos (2020) sostienen que el acercamiento del portugués a la obra de Merleau-Ponty se debió a que el filósofo francés refutó con vehemencia la noción de cuerpo propuesta por Descartes, ya que el pensamiento de Merleau-Ponty buscaba la unidad del ser y, por tanto, rechazaba el dualismo cartesiano. Por eso, Manuel Sérgio (1989, 1996) llevó las reflexiones de Merleau-Ponty al ámbito de la educación física.

Moreira y Nóbrega (2008) señalan que Sérgio clasificó la ciencia de la motricidad humana dentro de las ciencias del hombre, señalando que es un área que busca la comprensión de las conductas motoras, con el fin del desarrollo global del individuo y la sociedad, refutando una división entre lo físico y lo biológico como elementos antropológicos y sociológicos. Cabe señalar también que Sérgio y su ciencia de la motricidad humana rechazaban cualquier metodología que se aliara con el modelo cartesiano, que buscaba la separación y la fragmentación, es decir, es una propuesta científica compleja e interactiva.

Sin embargo, Moreira y Nóbrega (2008), aunque cercanos al legado filosófico de Merleau-Ponty, se alejan de la ciencia de la motricidad humana formulada por Sérgio y prefieren defender una teoría de la corporeidad:

Parece que estamos en un momento de otras posibilidades para la comprensión de un cuerpo en movimiento, en que podemos comprender esta dinámica, ya no partiendo exclusivamente del movimiento, sino del ser humano que se mueve. Producir conocimiento en este nuevo enfoque puede favorecer la creación de una teoría de la corporeidad, que redefiniría el trato con el cuerpo, especialmente en áreas como el deporte, la educación y la educación física [Traducción propia] (Moreira y Nóbrega, 2008, p. 357).

Moreira y Nóbrega (2008) recuerdan que una teoría de la corporeidad puede significar el establecimiento del arte de la mediación entre lo sensible y lo inteligible, desde el cuerpo en movimiento en su contexto existencial en la búsqueda de superación. Para ellos, en este punto estaría la posibilidad de reformular los conceptos biológicos y deportivos que son hegemónicos en el área de la educación física a favor de la valoración de cuestiones éticas y estéticas. Sin embargo, otras definiciones también se desarrollaron en el mismo período y alcanzaron un gran protagonismo en la educación física brasileña.

La discusión cultural en la educación física brasileña: *cultura corporal, cultura del movimiento y cultura corporal del movimiento*

Gil Eusse et al. (2017), Melo (2006), Souza Júnior et al. (2011) y Vaz (2019) sostienen que, desde la década de los 80, la educación física brasileña ha producido una serie de reflexiones antropológicas, filosóficas, históricas, pedagógicas y sociológicas que han dado lugar a una variedad de conceptos, con énfasis en las ideas de cultura corporal, cultura del movimiento y cultura corporal del movimiento. Tales definiciones buscaban realizar una crítica mordaz al fenómeno deportivo y al uso de sus valores en las clases de educación física en las escuelas.

La expresión «cultura corporal» se hizo muy popular en la educación física brasileña después de la publicación de *Metodología de la enseñanza de la educación física* (Coletivo de autores, 1992), que se convirtió en una de las principales referencias de la educación física en Brasil (Brasileiro et al., 2016; Costa y Almeida, 2018; Daolio, 2004; Gil Eusse et al., 2017; Souza Júnior et al. 2011; Vaz, 2019). Sin embargo, Souza Júnior et al. (2011) recuerdan que el concepto de *cultura corporal* había comenzado a usarse en el país a mediados de los 80, en el contexto del fin de la dictadura militar, donde algunos intercambios con Alemania produjeron un discurso de crítica al proceso deportivo sufrido por la educación física brasileña.

Quintão de Almeida y Gomes (2014), al analizar la trayectoria intelectual de Valter Bracht, corroboran este argumento, indicando que la noción de cultura corporal fue una adaptación de ideas venidas de fuera del país y no una creación propia del grupo que sistematizó el Coletivo de autores. Gil Eusse et al. (2017) argumentan que aún con estas reflexiones previas, fue solo a través de ese colectivo que el concepto apareció de forma más sistematizada en Brasil.

Daolio (2004), Gil Eusse et al. (2017), Henklein y Moraes e Silva (2007), Souza Júnior et al. (2011) y Vaz (2019) señalan que el trabajo del Coletivo de autores (1992), apoyado en un referencial materialista histórico-dialéctico, presenta al lector cuestiones teóricas y metodológicas para la enseñanza de la educación física, eligiendo la cultura corporal como objeto de enseñanza. La misión de este trabajo habría sido combatir el paradigma de la aptitud física, como lo evidencia el siguiente pasaje:

Desde la perspectiva de la cultura corporal, la dinámica curricular, en el contexto de la educación física, tiene características bastante distintas a las de la corriente anterior. Se busca desarrollar una reflexión pedagógica sobre el conjunto de formas de representación del mundo que el hombre ha producido a lo largo de la historia, exteriorizadas por la expresión corporal: juegos, danzas, luchas, ejercicios gimnásticos, deportes, malabares, contorsionismo, mímicas y otros, que se pueden identificar como formas de representación simbólica de realidades vividas por el hombre, históricamente creadas y culturalmente desarrolladas [Traducción propia] (Coletivo de autores, 1992, p. 38).

La cita muestra que la cultura corporal es algo históricamente construido y acumulado por la humanidad, y que necesita ser transmitido a los estudiantes en la escuela. Bracht (1999b), Costa y Almeida (2018), Daolio (2004), Melo (2006) y Souza Júnior et al. (2011) afirman que el término cultura corporal, sugerido por el Coletivo de autores (1992), configura un tipo de conocimiento que surge de temas y formas de actividades, particularmente corporales, cuyo estudio tiene como objetivo estimular el aprendizaje de la expresión corporal como lenguaje. Tal propuesta tendría un carácter crítico superador.

En cuanto al concepto de *cultura del movimiento*, la principal referencia, como señalan Bracht (1999b), Daolio (2004), Henklein y Moraes e Silva (2007), Melo (2006), Souza (2021) y

Vaz (2019) es el trabajo de Kunz (1991), *Educación física: enseñanza y mudanzas*, en el que, basado en una literatura sobre la pedagogía deportiva alemana, define la cultura del movimiento de la siguiente manera:

... la cultura del movimiento humano significa, inicialmente, una conceptualización global de las objetivaciones culturales, en la que el movimiento humano se convierte en el elemento de intermediación simbólica y de significados producidos y mantenidos tradicionalmente en determinadas comunidades o sociedades. En todas las culturas se pueden encontrar las más diversas expresiones de bailes, juegos, competiciones o teatros. Estas manifestaciones culturales corresponden a especificaciones culturales que se expresan en la conducta y el sentido del movimiento humano [Traducción propia] (Kunz, 1991, p. 38).

El concepto de cultura del movimiento abarca un conjunto más amplio de expresiones de la dimensión corporal, exploradas históricamente en las clases de educación física, mediante cuya terminología sería posible incluso ampliar la noción de educación física:

Para la educación física escolar, estas culturas tradicionales tendrían algún valor si, con su inclusión en el currículo escolar, se pudiera ampliar el concepto de educación física y deporte. El deporte normatizado también podría sufrir cambios con la inclusión de importantes elementos culturales para facilitar una mejor lectura de importantes componentes socioculturales [...]. Con esto, los estudiantes tendrían la oportunidad de adquirir un repertorio de actividades que les permitan participar críticamente y reformular la cultura del movimiento en su región [Traducción propia] (Kunz, 1991, p. 39).

Al contrario del Coletivo de autores (1992), Kunz hace referencia a otra concepción del movimiento que se opone a la idea de linealidad del movimiento en la que históricamente se basó la

educación física, en la que todos los estudiantes deben expresar las mismas características motoras (Daolio, 2004; Melo, 2006).

La educación física basada en esta cultura del movimiento desarrollada por Kunz, denominada crítico-emancipadora, hizo una crítica mordaz al deporte y se basó en un amplio conjunto de corrientes teóricas, como las pedagogías alemana y holandesa del deporte, la fenomenología de Merleau-Ponty, la Escuela de Fráncfort y el pensamiento de Paulo Freire (Bracht, 1999b; Daolio, 2004; Henklein y Moraes e Silva, 2007; Quintão de Almeida et al., 2013; Vaz, 2019).

A su vez, la conceptualización de la *cultura corporal del movimiento* es evidente en la obra de Bracht (Costa y Almeida, 2018; Daolio, 2004; Melo, 2006; Quintão de Almeida y Gomes, 2014; Souza, 2021; Vaz, 2019). Por ejemplo, Vaz (2019) indica que, en el contexto brasileño, Bracht fue un importante interlocutor de Kunz, y ambos desarrollaron una concepción del movimiento sustentada en una fuerte crítica al deporte. Bracht, como Kunz, se basó en elementos de la Escuela de Fráncfort y la pedagogía alemana del deporte para formular su pensamiento. Tales elementos son muy evidentes en el texto clásico de Bracht de 1986, en el que el autor argumenta críticamente sobre la función educativa del deporte, basándose principalmente en la discusión acerca de la educación física en la escuela.

Al analizar la investigación de Bracht, Daolio (2004) señala que el objeto de la educación física es la cultura corporal del movimiento, entendida como una forma de comunicación con el mundo, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Para la construcción de una teoría de la educación física, se plantea aquí una pregunta central: ¿cuál es la especificidad pedagógica de la cultura corporal del movimiento como saber escolar? Los saberes tradicionalmente transmitidos por la escuela provienen de disciplinas científicas o, de manera más general, de saberes teóricos y conceptuales. Entiendo que, a diferencia del saber conceptual, el saber que trata la educación física (y la educación artística)

contiene una ambigüedad o un doble carácter: a) ser un saber que se traduce en un saber-hacer, un realizar corporal; b) tener conocimiento sobre este realizar corporal [Traducción propia] (Bracht, 1999a, p. 48).

La cita muestra que trabajar desde la noción de cultura corporal del movimiento como objeto de educación física denota que el saber sobre el movimiento humano se incorpora como un saber para ser transmitido. En esta perspectiva, Costa y Almeida (2018), Daolio (2004), Melo (2006) y Quintão de Almeida y Gomes (2014) argumentan que la definición planteada por Bracht avanza en el sentido de ofrecer una visión no relativista del concepto de cultura y, además, porque no establece una dicotomía entre cuerpo, naturaleza y cultura.

Sin embargo, se pueden presentar algunas reflexiones en relación con las tres definiciones presentadas. Kunz (1994), al analizar el concepto de cultura corporal proclamado por el Colectivo de autores (1992), indica que esta definición refuerza el dualismo entre una cultura relacionada con el cuerpo y otra que no se refiere a él. Melo (2006) señala que la misma dualidad se encuentra en el concepto de cultura corporal del movimiento planteado por Bracht y, en cierto sentido, lo mismo puede decirse del concepto de cultura del movimiento de Kunz.

Desde esta perspectiva, Melo (2006) indica que las tres definiciones tienen sus méritos, principalmente, porque ofrecen un nuevo modelo intervencionista y ético-normativo en la educación física brasileña, que rompió con el paradigma de la aptitud física y señaló nuevos caminos para la educación física en el espacio escolar, sin embargo, Melo destaca que tales conceptos tienen sus limitaciones. El menos problemático de ellos, en su opinión, sería el de la cultura del movimiento, con la condición de que se cambie la preposición *del* por *de*. Sin embargo, incluso entre las diversas cuestiones semánticas, el término cultura corporal se ha convertido en la definición más utilizada, pues

como indican Souza Júnior et al. (2011), el área muchas veces trató los tres conceptos como sinónimos.

En este contexto, Gil Eusse et al. (2017) mencionan que la terminología cultura corporal ganó un consenso relativo entre las perspectivas críticas de la educación física, convirtiéndose en la principal alternativa contraria al paradigma de la aptitud física/deportiva en Brasil. Los autores mencionan, como expresión de esta consolidación de la cultura corporal, los siguientes aspectos: su uso en las bibliografías de los concursos públicos; su frecuencia en los cursos de formación inicial y continua del profesorado; su aplicación en los documentos curriculares municipales, provinciales y nacionales; como concepto básico en la investigación de maestría y doctorado; y la producción de numerosos materiales didácticos y pedagógicos, artículos, capítulos de libros y libros.

Al fin y al cabo, estos cambios abrieron posibilidades para agregar otras manifestaciones y romper con los modelos dualistas. Mientras tanto, cabe recordar que el paradigma de la aptitud física también acabó operando cambios conceptuales en sus definiciones.

Respuestas del paradigma de la aptitud física: nuevos significados en torno al concepto de *actividad física*

Después de la crisis de la educación física ocurrida en Brasil en la década de 1980, el paradigma de la aptitud física sufrió ataques desde las nuevas perspectivas que se basaban en el conocimiento de las ciencias sociales y humanas (Bracht, 1996, 1999a, 1999b; Coletivo de autores, 1992; De Vargas Feron y Moraes e Silva, 2007; Quintão de Almeida y Gomes, 2014).

Así, a principios de los 90, algunos intelectuales de la educación física en Brasil, vinculados al paradigma de la aptitud física, buscaron nuevos caminos conceptuales para el desarrollo de sus actividades epistemológicas. Al respecto, destacan los artí-

culos de Guedes y Guedes (1993, 1994, 1995), fundamentales para entender el área en ese período histórico, ya que fueron de los primeros en presentar las definiciones de *actividad física* y *promoción de la salud* de una manera más sistemática.

Es de destacar que los autores se inspiraron, principalmente, en teóricos anglófonos, especialmente norteamericanos. Los autores citan a Caspersen et al., (1985), quienes definen la actividad física como cualquier tipo de movimiento corporal producido por la musculatura esquelética y que resulta en un gasto energético por encima de los niveles de reposo. Algunos ejemplos reportados por Guedes y Guedes (1995) fueron el trabajo y las actividades del día a día, como vestirse, bañarse, comer, entre otros, además de los desplazamientos o locomoción y actividades de recreación, incluyendo ejercicios físicos, deportes, danza, artes marciales, etc.

Guedes y Guedes (1995) también destacaron cómo la actividad física puede contribuir a mejorar la condición física y, en consecuencia, mejorar la salud de las personas. Al ejercer su actividad epistemológica, los autores definen conceptos importantes, como *salud*, *actividad física*, *ejercicio físico*, *deporte* y *aptitud física*. En cuanto al término actividad física, presentan la siguiente definición, muy cercana a la de Caspersen et al. (1985):

La actividad física se define como cualquier movimiento corporal, producido por los músculos esqueléticos, que resulta en un gasto de energía mayor que los niveles de reposo [...]. Por lo tanto, la cantidad de energía necesaria para realizar un movimiento corporal específico debe reflejar el nivel de actividad física que requiere ese movimiento [Traducción propia] (Guedes y Guedes, 1995, p. 20).

En la secuencia, Guedes y Guedes (1995) brindan más detalles sobre el gasto energético y lo dividen en cinco categorías: 1) demanda energética por el tiempo dedicado al descanso y necesidades vitales; 2) gasto energético de la actividad laboral; 3) energía gastada en realizar tareas domésticas; 4) demanda de

energía para actividades de ocio y recreación; 5) gasto energético en actividades deportivas y programas de *fitness*.

Después de presentar las cinco categorías, Guedes y Guedes (1995) enfatizan que son las actividades deportivas y los programas de acondicionamiento físico los que causan la mayor variación energética en la vida diaria de las personas, y a continuación presentan la definición de ejercicio físico. En las primeras líneas señalan que el término, aun presentando elementos en común con el concepto de actividad física, no debe, en ningún caso, ser utilizado con idénticas connotaciones. Para ellos, el ejercicio físico es una subcategoría de la actividad física, por lo tanto, es un concepto más restringido, ya que se refiere a una «actividad física planificada, estructurada y repetitiva que tiene como objetivo mejorar y mantener una o más componentes de la aptitud física» [Traducción propia] (Guedes y Guedes, 1995, p. 20).

En este sentido, Guedes y Guedes (1995) señalan que solo la quinta categoría de gasto energético relacionado con la actividad física puede considerarse ejercicio físico. Por tanto, al final del tema relacionado con este concepto, los autores diferencian la definición de ejercicio físico de la de actividad física:

Por tanto, es necesario desarrollar un nuevo concepto: el ejercicio físico no es el único mecanismo de promoción de la aptitud física; los hábitos de la práctica de la actividad física en nuestra vida diaria también juegan un papel importante en este campo [Traducción propia] (Guedes y Guedes, 1995, p. 21).

Cabe mencionar también que estos autores, vinculados al paradigma de la aptitud física, intentan separar los conceptos de *actividad física* y *ejercicio físico* y, principalmente, de prácticas deportivas, como se expone en el siguiente pasaje:

... actividad física, ejercicio físico y deporte resultan ser conceptos diferentes; sin embargo, en algunas situaciones se superponen

entre sí. En los tres casos, se utilizan los movimientos corporales producidos por los músculos esqueléticos, lo que resulta en un gasto de energía y adaptaciones relacionadas con la aptitud física. Pero si en la preparación de la práctica deportiva -entrenamiento- se hace posible planificar y estructurar la actividad física, de manera similar a lo que ocurre con el ejercicio físico, en el caso de su ejecución -competiciones- esta situación suele ser impredecible, debido a la situación de competencia y, por lo tanto, difícil de controlar, volviéndose inusual como ejercicio físico [Traducción propia] (Guedes y Guedes, 1995, p. 21).

La cita muestra un claro intento de quitar la centralidad de las prácticas deportivas del concepto de ejercicio físico, especialmente si tales acciones están relacionadas con el entorno competitivo. En esta perspectiva, Guedes y Guedes (1995) defienden una práctica deportiva recreativa como una forma de promover la salud y, al desarrollar esta línea argumentativa, condenan el uso de deportes, especialmente los de carácter más competitivo, en acciones relacionadas con la promoción de la salud.

Así, se puede inferir que no solo los investigadores apoyados por las humanidades cuestionaron la validez del deporte como objeto de estudio en educación física, sino que también lo hicieron los investigadores de las ciencias naturales y biológicas, buscando legitimar sus acciones en el discurso de la aptitud física y la salud, disminuyendo o relativizando la importancia del deporte en sus formulaciones.

Este cuestionamiento se hace más visible en el tópico siguiente del texto de Guedes y Guedes (1995), donde presentan el concepto de *aptitud física*. Justo en el primer párrafo muestran que muchas definiciones de aptitud física privilegiaban únicamente las habilidades relacionadas con la práctica de deportes, trayendo

... la falsa idea de que, para gozar de buena salud, sería necesario demostrar una alta condición atlética. [...] Sin embargo, más re-

cientemente, comenzaron a surgir una serie de interrogantes sobre este énfasis tradicional en la aptitud física, fundamentalmente en cuanto a la ausencia de atributos específicos efectivamente relacionados con un mejor estado de salud. Así, en los últimos años, el concepto de aptitud física ha experimentado una importante evolución, pasando del campo de la conveniencia, la tradición, el sentido común y la orientación exclusivamente deportiva, para incorporar principios basados en supuestos desarrollados a partir de información producida científicamente [Traducción propia] (Guedes y Guedes, 1995, p. 22).

Cabe señalar que en ese momento comenzó a circular un nuevo tipo de conceptualización en la educación física brasileña. Se empezó a abandonar la investigación sobre prácticas deportivas en favor de un discurso interesado en promover la salud y mejorar la condición física de la población. Tanto es así que, en las dos siguientes décadas, la discusión sobre actividad física y salud se convirtió, como señalan Nahas y García (2010), en una de las más consolidadas en el área de educación física.

Sin embargo, para llevar a cabo la tarea relacionada con la distinción del discurso sobre la promoción de la salud en relación con el deporte, Guedes y Guedes (1995) necesitaron mostrar que los componentes de la aptitud física relacionados exclusivamente con el rendimiento deportivo tienen una relación muy limitada con el estado de salud de los individuos. Las críticas a las prácticas deportivas se hacen observables en este otro pasaje:

Los programas de ejercicio físico que se ofrecen a la comunidad han abogado tradicionalmente por el enfoque de actividades que llevan a las personas a vivir las más variadas experiencias en el área motora. En los años escolares, los jóvenes son introducidos efectivamente a estos programas a través de clases de Educación Física. En el espacio no escolar, en los llamados gimnasios, en clubes privados, en algunas instituciones gubernamentales e incluso a iniciativa individual, existe una creciente preocupación por estos

programas. Desafortunadamente, con el fuerte predominio de los deportes y otras actividades organizadas donde hay una mayor demanda de componentes de la aptitud física relacionados con el rendimiento deportivo [Traducción propia] (Guedes y Guedes, 1995, p. 23).

En la cita, hay un claro intento por hacer que el deporte sea secundario en los programas de ejercicio físico, indicando que las prácticas deportivas tienen factores limitantes en relación con la actividad física orientada a la promoción de la salud. Los elementos de la crítica al deporte se explican con más detalle en un texto posterior de Guedes (1999):

Por sus características, la implicación de la práctica de actividades competitivas como factor motivacional en un intento de resaltar determinados valores personales, de hecho, ha tenido como resultado la eliminación de la mayoría de los niños y jóvenes de los programas de educación física y, a su vez, ha estimulado actitudes negativas con respecto a la práctica de actividad física. Indiscutiblemente, el deporte tiene su función y su práctica debe ser asegurada en el ámbito escolar; sin embargo, al admitir que uno de los principales objetivos de la educación física escolar es promover un estilo de vida activo, buscando mejorar la calidad de vida de nuestra población, la inadecuada utilización del deporte en los programas puede actuar de manera inversa [Traducción propia] (p. 14).

Al considerar como objetivo primordial de la educación física en la escuela el desarrollo de un estilo de vida activo, Guedes (1999) entiende el deporte como una práctica que supuestamente alejaría a los individuos del objetivo *real* de la educación física. En esta coyuntura, el deporte debería tener un papel menos destacado en los programas escolares. Sin embargo, los cuestionamientos de los autores no se limitan al deporte, sino que afectan también a los teóricos críticos del deporte, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Desde hace algún tiempo parece existir un consenso entre los propios docentes sobre la necesidad de establecer cambios en los actuales programas de educación física escolar. Por tanto, el argumento principal ha sido la adopción de una filosofía demasiado elitista y de menor repercusión educativa, a través de una excesiva implicación del deporte en clase, y, por tanto, de menor alcance en cuanto a atender las necesidades primarias en relación con la actividad física de la gran mayoría de niños y jóvenes involucrados en la estructura escolar. En este sentido, cuando se han sugerido opciones alternativas, por lo general, existe una tendencia a simplemente intentar compensar los defectos relacionados con modelos mecanicistas y reproducibles de comportamiento deportivo, con la esperanza de que, de esta forma, se pueda rescatar el aspecto lúdico del juego y la educación para el ocio. Entretanto, se ignora una formación más sustancial en educación para la salud [Traducción propia] (Guedes, 1999, p. 13).

Como se ve, Guedes (1999) realiza una dura crítica al deporte y, además, tampoco escatima reservas respecto a los movimientos intelectuales de la educación física que se sustentan en un referencial de las ciencias sociales y humanas, porque, a su juicio, tales movimientos terminaron desatendiendo la educación orientada a la salud. Cabe mencionar que, en este momento histórico, se consolidó una vertiente conceptual importante que avanzó en la discusión sobre salud. Al respecto, Nahas (2001) refuerza la dimensión de la actividad física relacionada con la salud:

Una de las responsabilidades fundamentales de los profesionales de la salud, especialmente los de educación física, debe ser informar a las personas sobre factores como la asociación entre actividad física, aptitud física y salud, los principios de una alimentación saludable, las formas de prevenir las enfermedades cardiovasculares o el papel de las actividades físicas en el manejo del estrés [Traducción propia] (p. 1).

A pesar de no realizar una crítica explícita a las prácticas deportivas, el autor sigue la misma línea argumentativa de Guedes (1999), al enfatizar el rol de los profesionales de la educación física en la difusión del discurso de la actividad física para la mejora de la salud de la población. Así, se entiende que los conceptos en discusión se han vuelto más detallados, y la palabra *deporte* prácticamente ha desaparecido de las producciones relacionadas con esta tipología de discurso.

Un ejemplo significativo de este tema es el artículo de Nahas y Garcia (2010), que trata sobre el desarrollo y las perspectivas de la investigación sobre la actividad física y la salud en Brasil. En este texto, los autores exploran elementos relacionados con el surgimiento de esta área de investigación, enfatizando su importancia para la educación física brasileña. Así, retoman y amplían conceptos fundamentales, como actividad física y salud, y sistematizan otros, como estilo de vida y ocio activo. Finalmente, los autores demuestran que, a pesar de ser un área de la educación física que necesita mejoras, es una de las más consolidadas de Brasil. Un dato interesante que merece ser evidenciado es que la palabra *deporte* aparece en el texto solo cinco veces, y en cuatro de ellas se refieren a nombres de instituciones o eventos del área:

Hay, por supuesto, muchas formas de actividades de ocio (culturales, artísticas, observación de la naturaleza, actividades recreativas, juegos, danzas, deportes, etc.). Pueden involucrar elecciones más “pasivas” o “activas” físicamente; de ahí el origen de la expresión ocio activo, que operacionalmente difiere del ocio pasivo, ambos relevantes para la plena realización de las personas [Traducción propia] (Nahas y Garcia, 2010, p. 142).

Si en los artículos de Guedes las críticas al deporte eran directas y contundentes, en los más actuales, como el de Nahas y Garcia (2010), hay un silencio con relación a la práctica depor-

tiva. El deporte se convierte en un mero accesorio, un medio para promover la salud y brindar calidad de vida, trasladando el objeto de la educación física a la actividad física. Sin embargo, otros conceptos han surgido en el escenario brasileño y merecen ser problematizados.

La formulación de terminologías más híbridas: el concepto de *prácticas corporales*

Otra terminología que aparece en el escenario de la educación física brasileña es la de *prácticas corporales*. Lazzarotti Filho et al. (2010) y Manske (2022) señalan que el primer intento sistemático de trabajar con el concepto tuvo lugar en el artículo de Fraga (1995). Según Lazzarotti Filho et al. (2010), Manske (2022) y Silva (2014), la definición se basa en el contraste con el concepto de actividad física y, según los autores, aún carece de elementos más consistentes para la formulación de una conceptualización más robusta.

Para ejemplificar este punto, Lazzarotti Filho et al. (2010) señalan que en el material empírico analizado en sus investigaciones (artículos, tesis y disertaciones) el término *prácticas corporales* ha sido operado por varios campos del conocimiento (educación física, educación, antropología, sociología, psicología, historia y salud), pero, con diferentes sentidos y significados.

Lazzarotti Filho et al. (2010) aún señalan que cuando dicho concepto se relaciona con el área de la salud, su definición se refiere básicamente al cuidado corporal, representando actividades complementarias a los cuidados convencionales. Los autores sostienen que este es también el énfasis en la mayoría de los trabajos provenientes del campo de la psicología, ya que la investigación en esta área enfatiza principalmente una mirada terapéutica a las prácticas corporales, aunque las comprenda como engendradas por algunas tensiones y conflictos.

Por otro lado, Lazzarotti Filho et al. (2010) comentan que en antropología el término opera casi como sinónimo del concepto de técnicas corporales planteado por Marcel Mauss. Sin embargo, aparecen referencias a diversas técnicas, desde las más elementales, que forman parte de la vida cotidiana, hasta las más complejas y elaboradas, como el *body art* y el deporte. Cabe señalar que los autores enfatizan que existen referencias a técnicas corporales específicas de ciertos grupos sociales (indígenas, niños de la calle, trabajadores rurales, entre otros). Al sintetizar esta discusión, Lazzarotti Filho et al. (2010) mencionan que:

En general, se observa que el término *prácticas corporales* ha aparecido en la mayoría de los textos como una expresión que indica diferentes formas de actividad corporal o manifestaciones culturales, tales como: motricidad, recreación, gimnasia, deportes, artes, recreación, ejercicios, dietas, cirugía estética, danza, juegos, luchas, capoeira y circo. Estos movimientos o actividades van desde los más tradicionales (prácticas de adiestramiento, precisos y sistemáticos con un marcado carácter racional e higiénico, competitivas, prácticas corporales más remotas), incluso aquellas reformuladas, indicando o no una relación con la educación física [Traducción propia] (p. 24).

La cita muestra que el término ha sido tratado de manera bastante amplia, heterogénea y plural, apareciendo en la bibliografía brasileña con diferentes sentidos y significados. Sin embargo, Lazzarotti Filho et al. (2010), Manske (2022) y Silva (2014) argumentan que la noción de prácticas corporales ha sido más utilizada por investigadores vinculados a una perspectiva de las ciencias sociales y humanas, ya que aquellos vinculados a las ciencias naturales prefieren el uso del concepto de actividad física.

Desde esta perspectiva, autores más vinculados a las ciencias sociales y humanas buscaron definir el concepto de prácticas corporales de una manera más sólida y robusta. Al analizar el concepto de prácticas corporales, Silva (2014) indica que el

término tiene diferentes versiones en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, variando según el aspecto epistemológico utilizado.

Sin embargo, la autora subraya que el término tiene como marco histórico el concepto de cultura corporal presentado por el Coletivo de autores (1992) y que se estaba desarrollando en la educación física brasileña a medida que el área tomaba contacto con otros modelos teóricos, como las obras de línea marxista de Castellani Filho y Carvalho (2006), las sustentadas en el concepto de técnicas corporales del antropólogo Marcel Mauss (Grando, 2006) o las que se inspiraron en algunas nociones foucaultianas, como, ejemplo, las reflexiones de Pinto et al. (2012).

En este contexto más amplio y variado, Silva (2014) define las prácticas corporales de la siguiente manera:

El término *prácticas corporales* es el símbolo lingüístico de un concepto que reúne declaraciones sobre fenómenos sociales. En términos teóricos, el concepto engloba características o atributos de fenómenos denominados significantes, que son concretos y conforman la realidad social, como danzas, juegos, deportes, acrobacias, luchas, artes marciales [Traducción propia] (p. 13).

Al presentar su concepto, Silva (2014) termina ofreciendo elementos para una mejor comprensión de la definición de prácticas corporales, mostrando que el término es mucho más amplio que el de actividad física (que incluso puede incluirse dentro de lo que convencionalmente se denomina prácticas corporales). La autora también señala que la comprensión del concepto de prácticas corporales es algo muy importante para el área, ya que se refiere a «principios de acción que se están movilizandando en la intervención profesional en educación física» [Traducción propia] (Silva, 2014, p. 16).

Otro aspecto importante planteado por Silva (2014) se refiere a su indicación de que, en general, las prácticas corporales son fenómenos que se manifiestan a nivel corporal, constituyén-

dose como manifestaciones culturales, como juegos, danzas, gimnasia, deportes, artes marciales, acrobacias, entre otros. Esta afirmación demuestra que el concepto, además de ser heredero directo de la definición de cultura corporal, también sufrió una fuerte influencia de las nociones de cuerpo y corporeidad.

Silva (2014) también comenta que tales fenómenos culturales, expresados a nivel corporal, suelen ocurrir en momentos de tiempo libre, representando así elementos importantes de la corporalidad humana, además de que pueden ser «entendidos como una forma de lenguaje con arraigo corporal profundo que, en ocasiones, escapan al dominio de la conciencia y la racionalización, que les permiten una calidad de experiencia muy diferente de otras actividades cotidianas» [Traducción propia] (p. 18).

En otro artículo, Silva et al. (2009) destacan ciertos estudios que, en general, no aclaran el significado de la expresión prácticas corporales al utilizarla. Sin embargo, sí logran identificar una serie de elementos argumentativos en algunos textos analizados por ellos:

- 1) Se identifican como manifestaciones culturales que se enfocan en la dimensión corporal, característica, según los textos analizados, no presente en la perspectiva de los investigadores que utilizan el concepto de actividad física;
- 2) Buscan superar la fragmentación identificada en la constitución del ser humano y denotan una crítica a la forma de organizar la vida contemporánea y sus consecuencias en el cuerpo;
- 3) Señalan una expansión conceptual de este término con elementos de las ciencias humanas y sociales, tensándose con una concepción de la ciencia basada en la objetividad y la neutralidad;
- 4) El ejemplo encontrado indica que las prácticas corporales son principalmente deporte, gimnasia, danza, lucha, tai-chi, yoga, prácticas de aventura y juegos;
- 5) Se destacan las diferencias y contrastes entre las prácticas corporales orientales y occidentales;

- 6) Expresan una preocupación por los significados y sentidos atribuidos a las prácticas corporales por los sujetos que las practican, además de su utilidad más pragmática; y
- 7) Tienen fines como la educación para la sensibilidad o la educación estética, para la promoción de la salud, para el desarrollo del ocio, para la sociabilidad y para el cuidado del cuerpo [Traducción propia] (pp. 19-20).

En este sentido, este ensayo se apoya en Silva (2014) para señalar que las características de las prácticas corporales indican varias potencialidades del trabajo tanto pedagógico como terapéutico, ya que permiten poner en juego el conjunto de órganos y sentidos humanos, retomando posibilidades sensibles que estaban ignoradas.

A este respecto, la autora es partidaria del concepto, ya que, a su juicio, muestra una preocupación por los estudios e investigaciones existentes en el área de la educación física y permite enfocar el tema de las intensidades corporales sin perder de vista los grandes temas políticos. Así, Silva (2014) afirma que comprender y asumir la importancia del cuerpo, la corporeidad y las prácticas corporales como foco es condición para que la intervención profesional se produzca en una dimensión ampliada de la salud, así como del ocio y la educación.

CONCLUSIONES

En este artículo se visualizó cómo la educación física brasileña está impregnada de una mirada de conceptos, definiciones, nociones y terminologías. Se detectó la presencia de una amplia y variada gama de definiciones, como las de *cuerpo*, *corporeidad*, *motricidad*, *cultura corporal*, *cultura del movimiento*, *cultura corporal del movimiento*, *actividad física* y *prácticas corporales*.

También se destacó que cada uno de estos términos está marcado por corrientes epistemológicas muy diferentes y que

históricamente producirán sentidos y significados distintos para el área de la educación física, y terminaron reproduciéndose en los diferentes ámbitos de la actividad profesional, así como en los debates presentes en los cursos de formación (grado y posgrado).

Además, se señala el hecho de que dichos conceptos fueron influenciados directamente por el movimiento renovador que se instaló en la educación física brasileña a partir de 1980. Las terminologías fueron insertadas en el área, buscando crear sentidos y significados que pudieran alojarse en la mente de investigadores y docentes que pensaban en la educación física cotidianamente en sus diversas esferas de actividad e intervención.

En este sentido, al promover una discusión en torno a todos estos conceptos, se demostró que, dentro de una lógica foucaultiana, no se trata solo de una cuestión terminológica o semántica, porque «las palabras y las cosas» son elementos construidos en medio de una serie de relaciones de saber y poder (Foucault, 1999). Tales definiciones son conceptos clave para la educación física brasileña, ya que son evidentes tanto en su ámbito académico-científico como en los diferentes dominios de la actividad profesional del egresado de una carrera de educación física.

Al fin y al cabo, estas terminologías representan una disputa sobre lo que mejor representaría la educación física brasileña, ya que cada concepto presenta en su núcleo la intención de mantener, ampliar, romper o renovar paradigmas, es decir, son proyectos en disputa.

REFERENCIAS

1. Attali, M., y Saint-Martin, J. (2021). *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Armand Colin.
2. Bento, J. O. (1991). *Desporto, saúde, vida. Em defesa do desporto*. Livros Horizonte.

3. Betti, M. (1996). Por uma teoria da prática. *Motus corporis*, 3(2), 73-127.
4. Betti, M. (2005). Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(3), 183-197. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000300002>
5. Bracht, V. (1986). A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do esporte*, 7(2), 62-68.
6. Bracht, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Magister.
7. Bracht, V. (1996). Educação física n. ° 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, (supl.2), 29-35. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpof.1996.139641>
8. Bracht, V. (1999a). *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Unijuí.
9. Bracht, V. (1999b). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, (48), 69-88. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>
10. Brasileiro, L. T., Ayoub, E., Soares Tavares de Melo, M., Lorenzini, A. R., de Paiva, A. C., y Barbosa Souza Junior, M. (2016). A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. *Pensar a Prática*, 19(4), 1003-1013. <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/41015>
11. Brooks, G. A. (1981). *Perspectives on the Academic Discipline of Physical Education*. Human Kinetics Publishers.
12. Brown, C., y Cassidy, R. F. (eds.). (1963). *Theory in Physical Education: A Guide to Program Change*. Lea & Febiger.
13. Cagigal, J. M. (1984). ¿La educación física, ciencia? *Educación física y deporte*, 6(2-3), 49-58. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.4716>
14. Caspersen, C. J., Powell, K. E., y Cristensen, G. M. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-related Research. *Public Health Reports*, 100(2), 72-179. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/>

15. Castellani Filho, L., y Carvalho, Y. M. (2006). Resignificando o esporte e o lazer nas relações com a saúde. En A. Castro, y M. Malo (eds.), *SUS: resignificando a promoção da saúde* (pp. 208-222). Hucitec.
16. Coletivo de autores. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. Cortez Editora.
17. Collinet, C. (2001). *Éducation physique et sciences*. PUF.
18. Costa, M., y Almeida, F. Q. (2018). A educação física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. *Corpoconsciência*, 22(1), 1-12. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5222>
19. Daolio, J. (1994). *Da cultura do corpo*. Papirus Editora.
20. Daolio, J. (2004). *Educação física e o conceito de cultura*. Autores Associados.
21. De Vargas Feron, A. V., y Moraes e Silva, M. (2007). A igreja do “diabo” e a produção do conhecimento na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 29(1), 107-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338531009>
22. Fensterseifer, P. E. (2001). *A educação física na crise da modernidade*. Unuijui.
23. Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Martins Fontes.
24. Fraga, A. B. (1995). Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. *Movimento*, 2(3), 35-41. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2197>
25. Freire, J. B. (1991). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Scipione.
26. Galak, E. L., Zoboli, F., Gomes, I. M., y Quintão de Almeida, F. (2018). O corpo no campo acadêmico da educação física na Argentina e no Brasil: crítica e renovação da disciplina. *Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, 9(2), 79-90. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117474>
27. Gil Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q., y Bracht, V. (2017). Cultura corporal e expressões motrizes: sobre a educação física no Brasil e na Colômbia. *Movimento*, 23(2) 689-700. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69705>
28. Gleyse, J. (2006). *Archéologie de l'éducation physique au XX^{ème} siècle en France. Le corps occulté*. L'Harmattan.

29. Gonçalves, M. A. S. (1994). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Papirus Editora.
30. Grando, B. S. (org.). (2006). *Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser*. Unijuí.
31. Guedes, D. P. (1999). Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz. Journal of Physical Education*, 5(1), 10-15. <https://doi.org/10.5016/6619>
32. Guedes, D. P., y Guedes, J. E. R. P. (1993). Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*, 8(15), 3-11.
33. Guedes, D. P., y Guedes, J. E. R. P. (1994). Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*, 9(16), 3-14.
34. Guedes, D. P., y Guedes, J. E. R. P. (1995). Atividade física, aptidão física e saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 1(1), 18-35. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.1n1p18-35>
35. Henklein, A. P., y Moraes e Silva, M. (2007). A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a educação física escolar. *Arquivos em Movimento*, 3(2), 121-134. <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9103>
36. Kirk, D. (1988). *Physical Education and Curriculum Study: A Critical Introduction*. Croom Helm.
37. Kirk, D. (1999). Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis. *Sport, Education and Society*, 4(1), 63-73. <https://doi.org/10.1080/1357332990040105>
38. Kokubun, E. (2003). Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(2), 9-26. <https://shre.ink/Q6PN>
39. Kunz, E. (1991). *Educação física: ensino e mudanças*. Unijuí.
40. Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Unijuí.

41. Lazzarotti Filho, A., Silva, A. M., De Cesaro Antunes, P., Salles da Silva, A. P., y Oliveira Leite, J. (2010). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. *Movimento*, 16(1), 11-29. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9000>
42. Le Boulch J. (1971). *Vers une science du mouvement humain : introduction à la psychocinétique*. Les Éditions ESF.
43. Le Breton, D. (2013). *Antropologia do corpo e modernidade*. Vozes.
44. Lima, H. L. A. (2000). Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 21(2), 95-102. <https://shre.ink/Q6Pk>
45. Loïc, J. (2016). Les Staps peuvent-elles être une science propre ? *Movement & Sport Sciences*, 4(94), 3-14. <https://shre.ink/Q6PM>
46. Lovisolo, H. (1996). Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. *Motus Corporis*, 3(2), 51-72. <https://shre.ink/QQi7>
47. Manske, G. S. (2022). Práticas corporais como conceito? *Movimento*, 28, e28001. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118810>
48. Medina, J. P. S. (1983). *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Papyrus.
49. Melo, J. P. (2006). Educação Física e critérios de organização do conhecimento. En T. P. Nóbrega (org.), *Epistemologia, saberes e práticas da educação física* (pp. 107-134). Editora UFPB.
50. Marinho, I. P. (2005). Educação Física: filosofia, ciência e arte. En S. Vilodre Goellner (org.), *Inezil Penna Marinho: coletânea de textos* (pp. 61-74). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/95775>
51. Mendes, C. M. M. (2012). O ensaísmo na historiografia brasileira. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 34(1), 91-100. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v34i1.14186>
52. Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

53. Moraes e Silva, M., Carqueijeiro de Medeiros, D. C., Amgarten Quitzau, E., y Levoratti, A. (2020). Similitudes y diferencias en la historiografía del deporte en Brasil y Francia: un diálogo con “Histoire du sport” de Thierry Terret. *Anuario de la Escuela de Historia*, (33), 1-32. <https://doi.org/10.35305/aeh.vi33.306>
54. Moreira, W. W. (1991). *Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Unicamp.
55. Moreira, W. W., y Nóbrega, T. P. (2008). Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. *Revista Cronos*, 9(2), 349-360. <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1781>
56. Nahas, M. V. (2001). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. Midiograf.
57. Nahas, M. V., y Garcia, L. M. T. (2010). Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(1), 135-148. <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16753>
58. Nóbrega, T. P. (2005). *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. EDUFRN.
59. Nóbrega, T. P. (org.). (2006). *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. Editora UFPB.
60. Nóbrega, T. P. (2010). *Uma fenomenologia do corpo*. Livraria da Física.
61. Nóbrega, T. P., y Moreira, W. W. (1999). *Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o conhecimento complexo*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 20(2-3). <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/86>
62. Nóbrega, T. P., Silva, L. M. F., y Lima Neto, A. A. (2015). Movimentos do pensamento: cenários da filosofia do corpo no Brasil. *Dialéktike*, 1(2), 38-49. <https://doi.org/10.15628/dialektike.2015.3047>
63. Oliveira, V. M. (1983). *O que é educação física*. Brasiliense.

64. Parlebas, P. (1971). Pour une épistémologie de l'éducation physique et sportive. *Revue de l'éducation physique et sportive*, (110), 5-22.
65. Pereira, A. M. (2010). A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. *Filosofia e Educação*, 2(2), 376-392. <https://doi.org/10.20396/rfe.v2i2.8635511>
66. Pinto, F. M., Bassani, J. J., y Vaz, A. F. (2012). Sentidos das práticas corporais fora da escola para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 909-923. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000400008>
67. Quintão de Almeida, F., Bracht, V., y Ferreira Ghidetti, F. (2013). A presença da fenomenologia na educação física brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações. *Educación Física y Ciencia*, 15(2), 1-16. <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFv15n02a02>
68. Quintão de Almeida, F. y Gomes, I. M. (2014). *Valter Bracht e a educação física: um pensamento em movimento*. Editora Unijuí.
69. Quitzau, E. A., y Moraes e Silva, M. (2020). Educación física y ciencia: una mirada historiográfica. *ALESDE*, 12(1), 23-42. <https://shre.ink/QQ1Z>
70. Santin, S. (1987). *Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Editora Unijuí.
71. Santos, S. O. (2020). Da polaridade bios-cultural à rede de sentidos—outros caminhos possíveis para a Educação Física. *ALESDE*, 12(1), 43-56. <https://shre.ink/QQ1X>
72. Sérgio, M. (1989). *Educação Física ou ciência da motricidade humana*. Papyrus.
73. Sérgio, M. (1994). *Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente*. Instituto Piaget.
74. Sérgio, M. (1996). Epistemologia da motricidade humana. *FIEP Bulletin*, 78(1), 646-651. <https://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/3723>
75. Silva, A. M. (2001). *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Editora da UFSC.

76. Silva, A. M. (2014). Entre o corpo e as práticas corporais. *Arquivos em Movimento*, 10(1), 5-20. <https://shre.ink/QQ1q>
77. Silva, A. M., de Medeiro, F. E., Lazzaroti Filho, A., Salles da Silva, A. P., de Cesaro Antunes, P., y Oliveira Leite, J. (2009). Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. En J. L. C. Falcão, y M. C. Saraiva (orgs.), *Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências* (pp. 10-27). Copiart. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236442>
78. Soares, C. L. (1994). *Educação física: raízes européias e Brasil*. Autores Associados.
79. Souza, J. (2021). *Do homo movens ao homo academicus: rumo a uma teoria reflexiva da educação física*. LiberArs.
80. Souza Júnior, M., de Granville Barboza, R., Lorenzini, A. R., Guimarães, G., Sayone, H., Ferreira, R. C., Lacerda Pereira, E., França, D., Tavares, M., Cely Lindoso, R., y Cunha de Sousa, F. (2011). Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(2), 391-411. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000200008>
81. Tani, G. (1996). Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus corporis*, 3(2), 9-50.
82. Vaz, A. F. (2019). Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. *Movimento*, 25, e25069, 1-12. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96236>
83. Veiga-Neto, A. (2004). *Foucault & a Educação*. Autêntica.
84. Vigarello, G. (1972). Réflexions sur l'origine, l'unité et la place de la théorie en EP. *Études et recherches Annales de l'ENSEP*, 1, 4-10.
85. Vigarello, G. (1975). Éducation physique et revendication scientifique. *Esprit*, 446(5), 739-754. <https://www.jstor.org/stable/24263285>
86. Vigarello, G. (2018). *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*. Félin.