

BERNAULE, Julián E. (2023). Los desafíos de las ciencias de la actividad física. La posmodernidad de las prácticas corporales entre lo ecléctico y heterodoxo de una profesión que desarrolla la cultura física. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 10(3), 04-37.

---

## **LOS DESAFÍOS DE LAS CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA. LA POSMODERNIDAD DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES ENTRE LO ECLÉCTICO Y HETERODOXO DE UNA PROFESIÓN QUE DESARROLLA LA CULTURA FÍSICA**

**Julián E. Bernaule**

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad Nacional de Luján

Universidad Nacional de José C. Paz

[julianbernaule@gmail.com](mailto:julianbernaule@gmail.com)

### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene por propósito abordar la dimensión comprendida por el diálogo que vinculan al cuerpo con la cultura de las prácticas corporales. Además de recorrer durante su desarrollo el análisis de los modos de validación y des-validación de su epistemología. Estas relaciones orientadas hacia el desarrollo humano. Vale aclarar que en el presente análisis alude a los alcances de las prácticas corporales bajo el paradigma de la actividad física, por consiguiente, las finalidades de reflexión en el marco de éstas con denominador en el desarrollo humano son muy amplias y potentes. El análisis de dichas relaciones complejas caracteriza los modos de construcción que le otorgan forma y sentido a la cultura de las prácticas corporales. A esto último se le añaden las hermenéuticas de las

distintas dimensiones que componen el diálogo motivo de debate. Asimismo, establecer las dimensiones de los antecedentes que abarcan los desafíos de un campo científico puede tener que ver con un espinel de discusiones, al menos en la actualidad para muchos profesionales de la educación física, que sigue sin resolverse. Simplemente, por la mera cuestión de debatir el campo y el objeto de estudio para el uso de su arte y su ciencia. De todos modos, el siglo que transitamos implica un recorrido de certezas que en muchos casos se relacionan con bastas incertidumbres. Sobremanera por los productos de la liquidez, fluidez y cambios constantes que atravesamos. Aunque deben de realizarse dichos esfuerzos dado que las formas de producir conocimiento y sistematizar información lo requieren desde perspectivas cognitivas y sociales. El objetivo del texto implica el tránsito, análisis y reflexión sobre las diversas formas y convenciones que propone la mera acción de pensar el accionar de los profesores de educación física, en esta oportunidad en relación con los desafíos de las ciencias de la actividad física con base en una antigua deuda generalizada respecto de acordar criterios sobre el uso de su arte y ciencia en sus quehaceres cotidianos profesionales.

**Palabras clave:** Ciencia - Actividad física - Prácticas corporales - Posmodernidad - Desarrollo humano

**THE CHALLENGES OF THE SCIENCES OF PHYSICAL ACTIVITY. THE POSTMODERNITY OF BODILY PRACTICES BETWEEN THE ECLECTIC AND HETERODOX OF A PROFESSION THAT DEVELOPS PHYSICAL CULTURE.**

#### **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to address the dimension understood by the dialogue that links the body with the culture of bodily practices. In addition to going through the analysis of

the validation and de-validation modes of its epistemology during its development. These relationships oriented towards human development. It is worth clarifying that in the present analysis it alludes to the scope of bodily practices under the paradigm of physical activity, therefore the purposes of reflection within the framework of these with a denominator in human development are very broad and powerful. The analysis of these complex relationships characterizes the modes of construction that give shape and meaning to the culture of bodily practices. To the latter are added the hermeneutics of the different dimensions that make up the dialogue that is the subject of debate. Likewise, establishing the dimensions of the background that encompass the challenges of a scientific field may have to do with a thread of discussions, at least in catulity for many physical education professionals, which remains unresolved. Simply, for the mere question of debating the field and the object of study for the use of their art and science. In any case, the century we are going through implies a journey of certainties that in many cases are related to vast uncertainties. Greatly due to the products of liquidity, fluidity and constant changes that we go through. Although such efforts must be made since the ways of producing knowledge and systematizing information require it from cognitive and social perspectives. The objective of the text involves the transit, analysis and reflection on the various forms and conventions proposed by the mere action of thinking about the actions of physical education teachers, this time in relation to the challenges of physical activity sciences based on in an old general debt regarding agreeing criteria on the use of their art and science in their daily professional tasks.

**Keywords:** Science - Physical activity - Body practices - Postmodernity - Human development

Para evitar lecturas no deseadas, vale iniciar por enunciar, al menos desde la humilde perspectiva del presente trabajo, que sin posicionamiento político ni proyecto profesional no hay acciones verdaderas. Luego de la caída del positivismo un gran epistemólogo, Samaja, Juan (2007) enunció en uno de sus cursos de posgrado “profesionales comprendan por favor que no hace falta tener acuerdos políticos sobre la definición del campo u objeto de estudio” y añadió, “emancípanse de pensamientos hegemónicos o bien simples actos que solo tienen como finalidad des-VALIDAR porque sí sus posiciones, NO SE HACE CIENCIA porque se tiene acordado un campo u objeto de estudio. SE HACE CIENCIA aprendiendo a definir un objeto de estudio, respetando las condiciones de realización de dicho proceso y dando a conocer su producto”.

Ordenada la posición política, para el caso, cabe iniciar convocando un ordenador del discurso de Santin (1995) donde refiere (...) que “un pensamiento tiene sentido cuando está enraizado en una realidad objetiva y, especialmente, en lo vivido”. Sus preocupaciones sobre qué dice la educación física, qué queremos que diga y sobre todo lo que hacemos en su nombre resultan de alta pertinencia en el marco de las discusiones del diálogo al que se desea arribar. Sin duda este desafío de futuro, en el marco del desarrollo humano, implica trazar intervenciones en el quehacer de lo cotidiano de todos sus actores. Y en particular, apoyar su interés por las direcciones que plantean la continuidad de los ideales de la modernidad y la asimilación de las alternativas de la pos-modernidad desde los llamados, por el autor, “pasos” para su diagnóstico minucioso. Éstos permiten acceder a una vigilancia epistemológica adecuada a la ambición del presente trabajo. Elaborar el propio discurso en la revisión de la “capacidad comunicativa”, “alfabetizar al hombre corporal”, salir de la causalidad lineal desde la categoría de “solidaridad orgánica” y trabajar la relación consumo-belleza desde la categoría de “restauración del hombre a-estético coadyuva con el inicio de los códigos y signos que fundamentan la funciones y modos del diálogo entre cuerpo y la cultura de las prácticas corporales. Asimismo, bajo estas

direcciones la noción de “ideal estético” de “ética y sensibilidad”, como así también, de “ética de la estética”. Sobre todo, debatir como bajo la inspiración de las ciencias y de la técnica, la educación física naufragó por momentos en una tecnología de transformación del cuerpo en máquina. Asimismo, como en el avance de las direcciones propuestas, y a pesar de sus distracciones, hoy el campo disciplinar puede pensar en el desarrollo humano real, concreto.

Resultaría accidental avanzar con el análisis de la epistemología que sustenta las nociones para la realización de prácticas corporales sin antes pensar que cuerpo es el que hoy realiza dichas prácticas. Esta avenencia es pasada por alto, en ocasiones incluso confusa, en las acciones de los profesionales del campo. Para el término precedente “profesionales” resulta conveniente expresar que, en las validaciones profesionales para el desarrollo del campo, y en este análisis en particular, alcanza a los profesores de educación física y los méritos académicos superiores en su correlato. Dicha aclaración es convocada dado que en la actualidad el marco de los promotores de las prácticas corporales es amplia y heterogénea. Y dicha complejidad no es el tema central del presente trabajo.

Desde los aportes de Bauman (2010) podemos afirmar que la relación que tejían las sociedades productoras con su cuerpo son significativamente diferentes a las que se tejen en la modernidad y pos-modernidad bajo la categoría de sociedades consumidoras. A ello, se añade que debemos advertir la fundación de una elevada fragilidad en los vínculos humanos producto de la caída del piso, del pasaje de la sensación de solidez a la de liquidez. Avanzando, el cuerpo que realiza y realizaba prácticas corporales tenía en cierta forma instituciones de control. Independientemente del ámbito (formal o socioeducativo) la escuela, la iglesia o la familia entre otras, abogaban por esas relaciones y su disciplinamiento. Vigilaban en tal sentido el cuerpo y sus nociones. La normatividad de tales instituciones regía una determinada estructura y forma, modo y función del mismo.

Hoy dichas nociones además son trazadas por el consumo, es decir, el mercado que intenta dar sentido y significado a dichas relaciones. Sumando un factor determinante e ineludible, los medios de comunicación. Aseverar que los cuerpos son dominados y se encuentran en constante ruptura por tales atractores ya no es un acto desacertado. Vale aclarar que la atención que establecían las instituciones mencionadas, es producto de un fuerte análisis, en muchos casos superada por otros intereses desatendiendo una cosmovisión orientada en el desarrollo humano. Ejercían más bien una función de control y vigilancia. A pesar de ello, este proceso sigue al margen, y no es atendido por una gran parcialidad de los profesionales del área.

Desde las palabras de Bauman (2010) en su obra *Modernidad Líquida* resulta oportuno retomar la noción de liquidez como variedad de los fluidos, como constante referente al continuo cambio de forma, casi en la categoría de incertidumbre, de poco probable en su predictibilidad. Aunque segura su noción de diversidad, de cambios de su forma original. En tanto, las conductas manifiestas por los sólidos es resultado directo de tipo predecible, de constante. Cuya noción enmarca en la categoría próxima a la estabilidad, los sólidos alientan la resistencia solo porque oponen la separación de sus partes (átomos).

Esta idea de liquidez y solidez atañe a los profesionales del campo, pues propone una lógica de pensamiento del cuerpo que no miramos. Entendiendo en tal sentido la historicidad de la misma bajo una nueva lente que nos permita acceder a las tan ansiadas nociones de sentido y significado para las propuestas en la construcción de una cultura de las prácticas corporales. Pues, en forma directa a la pérdida de la mirada bajo esta nueva lente, podemos afirmar que los promotores de dichas prácticas responden (proponen) a preguntas (intereses) que los beneficiarios de la mismas no hacen. Ello se traduce en sesiones des-pedagogizadas carentes de sentido y significado.

En línea con lo expuesto, cabe agregar que el tenor de la complejidad del tema en cuestión no solo se reduce a la relación de los cuerpos con las sociedades sino esto, solo como un componente más a tener en cuenta. Atendiendo el lugar que dichas relaciones ocupan se hacen presente con fuerte incidencia los fenómenos de globalización y cultura.

Avanzando en tal sentido, podemos acercar el discurso de Boltanski (1971) en Louveau (2008) respecto de que “los usos y valores de los cuerpos se hacen más bien visible desde la apreciación de los “Cuerpo instrumento y cuerpo en forma”. En tal sentido abogar a la idea de los usos profesionales del cuerpo desde las vestidas del cuerpo como herramienta de trabajo. Es decir, cuanto menos se lo asocia a la producción, más se lo asocia a un objeto de vigilancia médica, higiénica y estética. La relación instrumental del cuerpo de los trabajadores “manuales” refiere a la “función”, a un cuerpo ante todo funcional de las exigencias de la tarea. Ésta última, se opone a la de un cuerpo “formal” atendiendo las apariencias corporales, propias de aquellos sujetos que no hacen uso directo de su cuerpo en el trabajo, por ejemplo los intelectuales y ejecutivos entre otros o bien trabajadores en escenarios sedentarios.

Otra dimensión por atender es la del cuerpo de acuerdo al sexo, para el caso de la tesis de Louveau (2008) “Ellos serán fuertes, ellas serán bellas”. De allí en adelante la sexuación de las prácticas según las lógicas de las actividades. Ergo, la danza, las gimnasias, la equitación, la natación entre otras se han feminizado rápidamente. Por el contrario, la lucha, el ciclismo, el fútbol, el levantamiento de pesas los deportes motorizados entre otros, operan en el sentido masculino de la cuestión. En tanto, esta forma de pensar el cuerpo desde lo sexual ancla en la naturaleza biológica de los sujetos y propone desde los hábitos sexuales.

Otro señalamiento del proceso de globalización que nos permite arribar a las relaciones con el cuerpo es la imagen. En los pasajes de sociedades productoras a las consumidoras mencionados precedentemente la imagen desempeña un papel creciente en la vida cotidiana de los sujetos. Incluso en los estudios de Louveau (2008) se observa cómo se asocia dicha dimensión al crecimiento de un período de individualismo, el YO y el placer inmediato como finalidades. A esto se agrega el alargamiento de la esperanza de vida junto, por efecto, con las modificaciones categóricas de los estadios vitales juventud-adulthood. En correlación positiva dicho aumento con el creciente conjunto de servicios y productos que ofrece el mercado signando, o mejor dicho, cargando de valor la imagen corporal. En palabras de Giraldes (2014) el cuerpo asociado a las prácticas físicas bajo el concepto de cuerpo imagen sale, se desentiende de las instituciones, en el marco de la eterna delgadez, la eterna juventud, le eterna belleza. Estas subcategorías del cuerpo imagen parecieran ser los requisitos indispensables para tener un cuerpo visible y aceptado socialmente.

Este precedente instala un culto al cuerpo que no se detiene y que forma parte de la estructura de lo corporal en los modos y funciones. Los mercados orientan sus estrategias, sin duda, cada vez más al cuerpo como un objeto de consumo. En las lógicas de la oferta y la demanda luchan las estrategias de posición de un cuerpo funcional, de tipo comercial. Pues claro está que ello no atiende las necesidades de desarrollo humano, integral y saludable del sujeto. A pesar de que éste convive con la elección de dichas funciones. Incluso podríamos agregar en el marco de una cultura física saludable que las acciones orientadas hacia al desarrollo humano por el cual pugnamos los profesionales del campo se han transformado en el de puesta en conformidad de las apariencias, cuando no, carentes de la promoción del bienestar general, el juego, la recreación, lo social, la integración, la cooperación, entre otras dimensiones a tener en cuenta.

Comprendiendo el tenor del suceso, resulta interesante retomar la posición del cuerpo en la cuestión citando a Foucault (2008) (...) el cuerpo es lo contrario a una utopía, (...) “él siempre estará allí, donde yo estoy” (...). Y agrega, (...) “mi cuerpo es el lugar al que estoy condenado sin recurso” (...). Su analogía con los cuerpos utópicos y las transformaciones del mismo echan luz a las tensiones que debemos tener en cuenta y en las transfiguraciones que debemos reparar. Sostiene el autor (...) “Enmascararse, tatuarse, no es, como podríamos imaginarlo, adquirir otro cuerpo, simplemente un poco más hermoso, mejor decorado, o que se reconoce con mayor facilidad; tatuarse, maquillarse, enmascararse, es sin duda otra cosa: es hacer entrar al cuerpo en comunicación con poderes secretos y fuerzas invisibles (...). Asociando esta visión del autor a las problemáticas del quehacer cotidiano de los profesionales del campo, deberíamos iniciar por preguntarnos ¿de qué cuerpo hablamos cuando hablamos de un proceso de desarrollo humano? Sobre todo que ese cuestionamiento tenga pertinencia en el contexto social y cultural en el que pretendemos abogar por la construcción de la cultura de las prácticas corporales. En posibles respuestas a ello, un cuerpo arte, un cuerpo relacional, un cuerpo rendimiento, un cuerpo poder, un cuerpo sometido por las instituciones, un cuerpo dominado por las fuerzas del mercado, un cuerpo político, un cuerpo estético, un cuerpo ético, o diversas combinaciones de las subcategorías de cuerpo mencionadas. En promoción del desarrollo humano, empezar por un cuerpo sujeto de derechos, que sabe, que puede y que desea. En particular que desde la caída del piso –relación cuerpo sociedades productoras y consumidoras- su saber puede ser tan enriquecedor como el del profesional. Pues en ese caso entender, que los profesionales a veces proponen ante requerimientos que no son los latentes en el sujeto que también sabe, puede y desea.

Para ultimar las mediaciones de los procesos globales y culturales que intervienen en las dimensiones analizadas cabe convocar la idea de Bertman (1998) respecto de la aceleración de las culturas y todos los procesos que intermedian la misma acuñando los términos de

“cultura ahorística” y “cultura acelerada” para referirse a los estilos de vida de los cuerpos a los que referimos. Asimismo, resulta interesante para comprender los términos que cargan de valor y le dan sentido a las prácticas corporales que los procesos mencionados proponen lógicas del siguiente tipo “la cantidad es poder” y “lo bello es grande”. Esto último en el marco de la solidez. Atento a ello apuntar que el deseo de seguridad, estabilidad, durabilidad de dicho estado no satisface ni sirve los fines de una sociedad consumidora. Pues, por el contrario, un aumento inusitado de las necesidades de consumo percute sobre las dimensiones que construyen el diálogo entre el cuerpo y las prácticas corporales. Momentos de profusas rupturas y discontinuidades son los que hoy atraviesan las prácticas corporales. Gratificar los deseos, re-emplazar prácticas, en donde la brecha entre la innovación y los cambios radicales juega un papel determinante. En un campo disciplinar novel y poco transitado desde recorridos científicos rigurosos, los fenómenos de validación y des-validación de las prescripciones terminan siendo fagocitados por las propias lógicas del mercado. En tanto, debieran ser tensadas por los análisis rigurosos para su avance y proliferación. Desde la misma fuente añadir la aparición de la “inestabilidad de los deseos” y “la insaciabilidad de las necesidades” cuyo producto será el consumo instantáneo y la instantánea eliminación de dicha elección. Comprender la naturaleza del cuerpo que realiza prácticas corporales implica comprender dichos cambios. La re-negociación del sentido, justamente proveniente del entorno mercantilista. No obstante, la negociación deviene en pacto para los actores del escenario en cuestión. Pacto personal, pacto epistemológico, pacto interpersonal, pacto profesional en tal sentido, moral-ético-estético-político. Pues el pacto implica partes, modos y formas de acuerdo. Incluso adhiriendo la noción de que dicho proceso ya no es lineal, ni cíclico. Por el contrario, implica la interacción de las partes intervinientes dadas las nociones ampliadas de saber, poder y desear de todos sus actores.

En el marco de dicho recorrido, sobre todo, resaltando la dimensión alcanzada por una nueva mirada crítica de los desafíos del área resulta oportuno arribar a los aportes de Bracht (2012) respecto de la epistemología que aquí se tensa. Sobre todo, abogando a la génesis de los intereses humanos de Habermas (1972) en Grundy (1978), tema que abordaremos más adelante. Bracht (2012) inicia un primer debate realizando un conjunto de interrogantes que ayudaron a despejar la complejidad del tema y poder avanzar. En sus palabras “¿Puede la educación física ser ciencia?”, “¿Cuál es su objeto?”, “¿Existe una ciencia que podría albergar a la educación física?”. Agrega el autor que (...) “en gran parte fue por ese impulso que el campo académico en constitución pasa a pensarse a partir de un debate de carácter epistemológico” (...). Cuya heurística comenzó a transitar los debates de las líneas de los diferentes auxilios. Lo propio de las ciencias del movimiento humano con su orientación desde las ciencias naturales, sociales y humanas. Ésta última, en relación a la pedagogía por el rol educador del profesional. La fisiología del ejercicio hizo lo propio desde las ciencias del deporte. La emergente línea de pensamiento de una propia posición devino en la ciencia de la motricidad humana. En tanto, se comenzó a gestar la idea del campo, del corte epistemológico. Y junto con lo propio a los procesos de validación científica, el perfil de quienes podían y en qué condiciones participar de dicho escenario. Tema que propicio, también como en todo proceso de producción de conocimiento, los respectivos escenarios de des-validación científica. En cuestión, la tensión se sostuvo entre las leyes de la herencia de la medicina y de la mirada del procesamiento de la otredad, humanista. En tanto, todas sus estructuras lógicas intervinientes que son muy a amplias y complejas. En palabras de Bracht citando a Bauman alentaban la función “legisladora del legislador” dado que el dominio de la ciencia legitimaba a legislar. Entendido esto, más aún con su relación ante la posibilidad de validar o des-validar un proceso científico. El campo disciplinar desatendió las didácticas e inicio procesos de des-pedagogización de sus prácticas. Incluso subordinó, el rol de la misma porque el carácter de sus intervenciones eran asociadas al mero hacer práctico, desparentado de los procesos formales. Los

debates bajo la lente de la racionalidad científica demoran el ritmo propuesto en la tesis de Habermas y como expresa Bracht dan lugar a debatir sobre cual “cientificidad” reivindicamos o tiene sentido reivindicar para la educación física.

Retomando el descriptor de las estructuras centrales de este trabajo advertimos -en 2022- que utilizar la categoría de “actividad física” por encima de todas las históricamente operacionalizadas y desembocar en prácticas corporales para pensar en el simple acto de moverse es importante que recorramos el espinal que propone Kirk (2010) respecto del concepto de cultura física donde formula superar la aparente dicotomía que se establece entre las nociones de cuerpo en la naturaleza y cuerpo en la cultura. Tal como lo venía explorando desde años atrás, el mencionado autor, expresa la idea de que en 1999 se estableció una correlación significativa entre los cambios de la educación física escolar y un cambio en la evolución de la cultura física. Esto, no solamente tenía que ver con las cambiantes prácticas físicas institucionalizadas sino también con comenzar a pensar responsablemente el rol de la dominación corporal, los usos y valores del cuerpo. Otra línea interesante de destacar es la idea que menciona el precedente autor respecto de que la cultura física es una fuente de producción y reproducción del discurso corporal refiriendo a este como una selección completa de sistemas de símbolos interconectados que tenían que ver con la búsqueda de signos centrados en el cuerpo humano. Estas ideas centrales alientan la oportunidad de aventurarse en la liquidez y fluidez mencionadas en los primeros párrafos, se puede a partir de ello considerar intervenciones en los modos de validación y descubrimiento de nuevos conocimientos y sobremanera en la formación de formadores que aboguen por principios más innovadores que contemplen un campo de acción más amplio y no las meras prácticas corporales ya altamente institucionalizadas. Vale aclarar que esto no ataña solamente al deporte como institución, o bien la recreación y el ejercicio por mencionar categorías citadas incansablemente en este terreno por muchos autores contemporáneos. Más bien, referimos a todo tipo de surgimiento de culturas físicas

provenientes del paradigma de la actividad física posibles de transmitirse, reproducirse y sobre todo transformarse.

En palabras de Kirk en el 1993 advertimos que la cultura física era “una fuente de producción y reproducción del discurso corporal, refiriéndose el mismo a una selección completa de sistemas de símbolos interconectados que tenían que ver con la búsqueda de significados centrados en el cuerpo humano. En relación a ello, Mauss en Kirk (2010) incita a sugerir que la noción de técnicas del cuerpo y la noción de discurso corporal se refieren efectivamente al mismo fenómeno, en la medida en que las prácticas o técnicas satisfacen las condiciones de efectivas y tradicionales. Afirma Kirk, “si el discurso corporal y las técnicas del cuerpo son -a grandes rasgos- conceptos equivalentes, entonces el término cultura física puede ser utilizado en el sentido más específico para aplicarlo a las técnicas del cuerpo relacionadas concretamente con formas del movimiento humano.

Continúa el autor con un concepto muy potente para la base de este trabajo, (...) “si la demostración de Mauss de que todas las técnicas del cuerpo son aprendidas sugiere que la cultura física necesita tener un campo de acción más amplio que las altamente institucionalizadas”. El adoptar esta perspectiva, por tanto, nos permite considerar técnicas del cuerpo que no parecen necesitar una instrucción formal o explícita y técnicas que han surgido recientemente como aspectos de la cultura física que podríamos desear transmitir, reproducir y posiblemente transformar a través de la educación física. Aquí la fuente operacionaliza sus producciones desde el campo de la educación física escolar, atenderemos a media que avance el trabajo concepciones que proponen repensar la configuración de los ámbitos en los que el concepto precedente aplica con rigor. Vale añadir que dichos ámbitos no aplican los claros conceptos de la fuente precedente respecto de las formas no pedagógicas de la cultura física. Hay una inenarrable cantidad de prácticas que podrían ser asociadas a dichos ámbitos, éstas categoría de análisis suelen denominarse

“prácticas corporales comercializadas y mercantiles” puesto que perse carecen de valor pedagógico y en la mayoría de los casos pierden la base en los efectos esperados sobre el desarrollo humano que dicen detentar, ahora bien si hay procesos que cargan de valor pedagógico didáctico las prácticas corporales, y sobremanera como veremos más adelante tienen una fuerte carga de sentido y significado ¿Por qué los profesionales de la educación física, se posicionan de espaldas a éstas?.

Otro factor relevante, es la posición de la actividad física y su vinculación con la salud.

Con ánimo de continuar delimitando con mayor precisión las dimensiones de estudio es que a lo añadido se suma el concepto de alfabetización corporal, ya en el 2017 (Bernaule, J.) advertimos sobre la importancia de las alianzas estratégicas para el impulso de las prácticas corporales y la cultura física con base en el desarrollo humano donde las ideas y análisis sobre los procesos de educación permanente estaban ligados a la alfabetización corporal.

Entonces, con base en comprender que dichos procesos inscriben las bases del conocimiento, habilidades y/o competencias necesarias sobre el desarrollo de la cultura física, una persona puede desempeñar todas o las prácticas que desee libremente realizar con su grupo o cultura, o bien con culturas alternas, con base en su alfabetización. Estableciendo así, un diálogo entre el lenguaje, el discurso, la cultura y el cuerpo.

Desde los aportes de Renzi (2015) podemos acuñar el concepto de educación permanente asociado al de actividad física. Esta fuente cita lo potente de lo educativo como la actividad humana más eficiente para la transmisión de saberes de generación en generación, la adquisición de hábitos y el desarrollo integral del sujeto. Todo ello, ahora desde el escenario superador que representa la educación permanente.

Añade a lo mencionado (...) como actividad típicamente humana, la educación es el proceso dialéctico por el cual un sujeto en interacción con el medio, alcanza su desarrollo integral si logra desarrollar todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades (entre ellas, su corporeidad y motricidad a través de la actividad física con un fin social. Continúa, es necesario concebir a la educación permanente como un principio, y se incurriría en un error si se la concibiese como un paradigma, sistema, o modelo. En tanto principio, la educación permanente condiciona a la educación, lo que conlleva a revisar varios de los supuestos a los que se la asocia. En dicha línea, construye una fértil tensión entre el concepto de educación tradicional y educación permanente. Determinándola de la siguiente manera, lo que caracteriza y distingue a la educación permanente de la concepción tradicional es que ésta última está centrada en la educación formal, que reduce el proceso educativo al tiempo escolar, y cuya función es preparar a los niños y adolescentes para la vida. En la educación permanente el término “permanente” señala que la educación es un proceso duradero. Frente a la pregunta ¿cuándo alguien se educa? la educación permanente responderá, durante toda la vida. Este último argumento tiene una férrea asociación con los procesos de alfabetización que ya retomaremos, puesto que también son durante toda la vida.

En materia de salud los datos que aporta la encuesta nacional de factores de riesgo INDEC (2019) sobre los niveles de obesidad y sedentarismo en la población no son muy alentadores. En el mismo sentido las anticipaciones de las temibles consecuencias sobre los impactos que producen las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a los flagelos mencionados precedentemente son graves para quienes la padecen en la actualidad tanto para los entornos culturales que se van gestando en su vida futura, entrando así en tensión el concepto de calidad de vida y bienestar.

Es por ello que resulta clave repensar el concepto de adherencia a la actividad física. Y, añadido a ello de que hablamos cuando hablamos de que garantiza la calidad de vida y protege la salud. Por adherencia entonces conviene citar la propuesta de Renzi (2009) entendiendo a esta como la incorporación de un hábito perdurable, que se inicie muy tempranamente y persista en las prácticas de los seres humanos a lo largo de la vida.

Y, garantizar la calidad de vida con base en la salud en este trabajo se redefine, y se aleja de aquellas líneas de pensamiento que acuñamos desde organismos internacionales donde todo debía estar en equilibrio para que estuviese bien. En relación al estado de bienestar resulta muy complejo, casi imposible, poder equilibrar lo físico mental y social. En palabras de Ferrara (1985) la salud es la solución del conflicto. Esto refiere a que los seres humanos que resuelven conflictos están sanos. La salud es la lucha por resolver un conflicto antagónico que quiere evitar que alcancemos el óptimo vital para vivir en la construcción de nuestra felicidad.

Añadido a lo anterior, no podemos dejar de lado la idea de libertad. Aquella que les permite a los seres humanos manejar una vasta cantidad de experiencias corporales, poder acceder a diversas propuestas de construcción de su cultura física, transitar sin obligación la permanencia o adherencia pudiendo cambiar de una a otra con base en sus deseos.

Por todo ello, resulta necesario la construcción innovadora del diálogo entre el lenguaje, el discurso, la cultura y el cuerpo.

Aquí toma forma una de las cuestiones centrales de este trabajo. ¿Qué lugar y rol tomarán las casas formadoras de profesionales de la educación física en tal cuestión?

Dicho lugar y rol es consonante con la matriz de formación de estos profesionales a los que se les encarga la responsabilidad de promover a los pueblos libres con base en su bienestar. Retomando ideas centrales de la conferencia de Renzi, G. (2015) destacamos que “lejos de limitarse al período de escolaridad y a los saberes escolares, la educación permanente abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios, y contribuir a desplegar todas las posibilidades de formación que redunden en el desarrollo de la personalidad, tanto dentro como fuera del sistema educativo”. Ésta última máxima presentada por la autora nos invita a pensar sobre ello desde la forma en la que los formadores, investigadores y docentes transitan los procesos científicos o bien intentan fijar creencias, hasta la matriz de formación de los profesores de educación física.

Este debate pues entonces va a desembarcar en lo estético, lo ideológico, lo político, lo ético y lo científico. Esta nueva escena, que muchos llamaron la pérdida de la identidad de la educación física solo porque les servía estando éstos carentes de identidad o bien por temor a posicionarse políticamente con sus proyectos profesionales siendo disponibles a los líderes del momento, es simplemente una escena mutante, globalizada y es la que más nos compete. Incluso aquí sería más que oportuno retomar la idea de Habermas (2008) sobre el proceso de racionalización de las ideas, de la verdad para comprender el camino que debemos recorrer los profesionales del campo. Proceso que nos encamina hacia un horizonte racionalizador de la razón fundante, que tiene como visión y misión cuestionar a la razón y ahondar en la oscuridad del futuro.

Además, como se trata de una disciplina novel en el ámbito de la educación superior con transversalidad en las actividades sustantivas de dicho ámbito como la docencia con súper-estructuras, la investigación con base en un proyecto de unidad curricular hasta uno con incentivos internos o externos y la extensión académica cabe destacar algunas

características de los usos, saberes y acciones de los grandes promotores de la producción de conocimiento en vinculación con sus casas de estudio. Para iniciar en esta dimensión resulta imprescindible requerir que las acciones de producción de conocimiento no sean hechos aislados o simplemente vinculados con el pulso personal de quienes lo promueven. Ello, debe estar ordenado por un plan estratégico que incluso supere la dimensión político institucional, Sobremanera debe de estar vinculado con el Proyecto de Desarrollo Institucional. Y, con fuerte vinculación con el contexto territorial, las problemáticas del quehacer cotidiano y las desigualdades que limitan el desarrollo libre, pleno e integral de la cultura física con base en el desarrollo humano.

Al tratarse de los desafíos de la ciencia de la actividad física tampoco deben descuidarse la gestión y los usos de la didáctica, sobremanera, en sus formas generales y específicas.

Revisando argumentos en las líneas de la gestión y el uso del saber didáctico general es pertinente citar los posicionamientos de Camilloni (2007) donde establece núcleos importantes a tener en cuenta, por ejemplo, (...) que todas las formas de influencia sobre las personas, independientemente de las posibilidades que ellas otorguen al despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad, no pueden ser consideradas modalidades legítimas de educación. (...) Que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen no tienen el mismo valor, esto es, que no son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación. (...) Que la enseñanza no debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo disciplinario. (...) Pensar que las cuestiones curriculares básicas no han sido resueltas y que es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan. (...) Sólo algunos alumnos logran desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y altos niveles de conocimiento. Otros fracasan o quedan rezagados, sin poder completar los estudios o sin

acceder a los niveles superiores del sistema. Si creyéramos que esta situación es deseable o que no puede o debe ser transformada para lograr la inclusión de todos en altos niveles de desempeño y de información, entonces la didáctica no sería necesaria. (...) El destino de los alumnos no está fatalmente determinado, la acción del profesor no se limita a identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural. (...) La supervisión de la aplicación de las reglamentaciones vigentes no logra resolver los problemas que plantea la evaluación que puede hacer el profesor de lo que el alumno ha aprendido. En conclusiones preliminares de la autora (...) si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido. La didáctica renace hoy y cada día sobre la base de la crítica a los supuestos precedentes.

Entonces, en palabras Camilloni, A. (2007) la didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas, a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones.

En línea con lo aportado, la misma fuente expresa sobre las didácticas específicas que (...) éstas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza. En virtud de dichas situaciones yuxtapone con mucho sentido a la presente propuesta los siguientes criterios; pensar las estrategias educativas específicas según los distintos niveles del sistema

educativo, según las edades de los alumnos, según las distintas disciplinas, según el tipo de institución y según las características de los sujetos.

Una de sus fuertes afirmaciones sobre el tema refleja lo siguiente: “Pero el mayor desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas fue obra, particularmente, de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento, y no provino de la didáctica general (Camilloni, 2007).

Las relaciones entre didáctica general y didáctica específica no siempre están alineadas, aunque tampoco contrapuestas. Sus procesos hermenéuticos suelen ser asincrónicos. Postulados estos condicionales, la didáctica general no es el resumen o un escenario desagregado al que llegan las didácticas específicas o las distintas disciplinas con los problemas tratados y resueltos. Y, dicha situación no opera tampoco en su viceversa. Las didácticas específicas no son adaptaciones a las disciplinas de la didáctica general.

Kansanen y Meri (1999) en Camilloni, A. (2007) presentan cinco tesis muy interesantes para advertir estos temas y avanzar con la cuestión. En primer lugar, la relación entre Didáctica general y Didácticas de las disciplinas no es jerárquica por naturaleza. Su relación es, más bien, recíproca (...). En segundo lugar, la relación entre didáctica general y didáctica de las disciplinas está basada en la igualdad y la cooperación constructiva. Sus maneras de pensar, sin embargo, pueden ser divergentes. En tercer lugar, la didáctica general y las didácticas de las disciplinas son necesarias unas a las otras. En cuarto lugar, el rol que desempeña la didáctica de las disciplinas en su relación entre la disciplina y la educación es no sólo mediacional entre una y otra, sino que debe ser vista como más independiente por sus propias contribuciones al área común de la educación y de la disciplina. Y, en quinto lugar, Si bien la didáctica general tiene como fin desarrollar un modelo tan comprehensivo como sea posible, esto no significa que estos modelos puedan

incluir el proceso instruccional completo, en su totalidad. Los modelos de las didácticas de las disciplinas pueden estar elaborados con más detalle en razón de su especificidad propia. De esta manera concluye la autora:

“(…) los saberes y propuestas de la didáctica general y las didácticas específicas construyen un entramado complicado en cada situación. Se enseña, por ejemplo, «historia universal a niños de escuela primaria rural del primer ciclo», o se enseña «física a alumnos adolescentes de escuela secundaria técnica que se orientan a la electrónica» o se enseña «anatomía a un grupo numeroso de estudiantes universitarios de kinesiología o se enseña «francés a adultos en un instituto de educación no formal». Las didácticas generales y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos. Los buenos motivos atienden a preservar la unidad del proyecto pedagógico y del sujeto que aprende diferentes disciplinas en un mismo grado o año de un nivel de la educación y que se forma en un mismo marco curricular e institucional. Los obstáculos surgen de la heterogeneidad teórica de las didácticas, que son construidas por diferentes grupos académicos, con distinta formación y, en consecuencia, desde diversas perspectivas. En este sentido, la construcción de la integración de los saberes didácticos constituye un verdadero programa teórico y de acción, que implica muchos y serios desafíos”

Dentro de los desafíos, una cuestión que se concatena con todo lo precedente es la complejidad de lo grupal. Souto (2004) realiza grandes aportes con el prisma en la clase bajo una mirada desde la didáctica de lo grupal. Ello, con base en las estructuras de complejidad en la clase donde se redefinen en torno a las dificultades que allí conviven, la interacción acorde a los encastramientos de diversas acciones, la heterogeneidad sin necesidad de reducirla sino más bien de potenciar la clase a través de esta, el registro de

fenómenos aleatorios sin respuestas apegadas a leyes conocidas ni a sus consecuencias, la clase como el lugar donde se requieren explicaciones de leyes más allá de la causalidad lineal. En palabras de la autora, allí “donde hay posibilidad de transformación”. En la misma línea, añade, el caos, el desorden, lo disperso, la auto-eco-organización, la incertidumbre, la necesidad de formas lógicas más allá de la linealidad causa-efecto, la subversión de un orden en otro, la conservación de las características de un orden en otro, la amplitud y la diversidad de los fenómenos por abarcar, aparecen como características tanto de la realidad como de su conocimiento. Parecería que en el momento actual en el campo del conocimiento se plantean nuevas formas de enfocar y de concebir los fenómenos y de abordar su estudio.

Por este aglomerado de posiciones la autora propone acciones concretas que refieren a nuevas formas y modos de accionar en el campo de la didáctica. Entre éstas, replantear la relación sujeto-objeto de conocimiento, en el sentido de superar su separación y oposición y postular la mutua relación e influencia al conocer. Cuestionar el concepto de objeto en tanto discreto, separable, aislable de quien lo conoce y del campo en el cual surge. Advertir limitaciones en el pensamiento determinista, lineal y sus ideales inteligibles para buscar nuevas formas que incorporen las incongruencias, la singularidad, las irregularidades, el desorden, que son a su vez, productores de nuevos órdenes.

Morín (1990) en Souto, M. (2004) plantea algunas situaciones para comprender el pensamiento complejo, a tener en cuenta, la complejidad no lleva a eliminar la simplicidad, sino que la integra, y surge allí donde ella falla. La complejidad no es completitud, aspira a un conocimiento multidimensional que articule distintos dominios disciplinarios, que no separe ni deduzca, pero sabe que el conocimiento complejo es imposible. Reconoce los principios de incompletud y de incertidumbre.

Pues en sus reflexiones Souto significa la clase desde las siguientes premisas. La clase se define como el ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores (enseñantes y aprendices), y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber. Por tanto, es necesario la vida social de la clase, las relaciones de poder y saber en ella, las paradojas en la comunicación. Resulta ineludible la vida inconsciente de la clase como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones. También, las clases como espacios tácticos de enseñanza en función de metas y como dispositivos técnicos. Destaca, la necesidad de comprender la clase en conexión e interacción con lo que la rodea. Lo social y lo institucional son constituyentes, atraviesan transversalmente la clase construyendo su trama. Debemos considerarla una construcción dialéctica permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado. Incluir la diversidad de componentes, relaciones dimensiones que atraviesan la clase y permiten pensarla como campo problemático favorece los procesos de enseñanza y aprendizajes. Se debe priorizar un ámbito y un nivel para el estudio de la clase: el grupal. Desde él pueden abarcarse el conjunto de sucesos en su devenir, en su historicidad, con la amplitud necesaria para impedir recortes artificiosos y captar el medio ambiente de la clase de forma natural, las interacciones y encastramientos de elementos diversos, las articulaciones y entrecruzamientos con los contextos que en la vida grupal se constituyen en texto y forman parte de su trama compleja.

Es desde el campo de lo grupal como puede abordarse un estudio complejo de la clase como campo problemático. Se articula lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etc. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase y a los sucesos o eventos que en ella se producen. Hacer un análisis didáctico desde lo grupal implica indagar en estas diversas direcciones.

En relación a los aportes precedentes resulta muy conveniente ampliar la idea de los escenarios de la clase desde los aportes realizados por Renzi, G. (2013) respecto de los distintos ámbitos educativos y su contribución a la práctica de la actividad física.

La autora identifica tres dimensiones hermenéuticas al respecto y las denomina ámbito Formal, no formal e informal. Profundiza cada uno de éstos con los siguientes rasgos. En el ámbito de la Educación formal ubicamos aquellas acciones que se ofrecen en el Sistema Educativo, está institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado. Los saberes que se transmiten están prescriptos por un diseño curricular que abarca desde el nivel inicial (jardín maternal) hasta el nivel superior, ya sea en institutos y/o universidades. En el ámbito de la educación no formal referimos a toda actividad educativa organizada, sistemática, que se realiza fuera del marco del sistema educativo. Se refiere a los cursos, clubes, academias e instituciones, que no se rigen por un diseño curricular o plan de estudios en particular. Y, en el ámbito de la educación informal refiere al proceso formativo en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias diarias y su relación con el medio. Es aquella educación que se adquiere fundamentalmente en los ámbitos sociales, progresivamente a lo largo de toda la vida.

Desplegados los conceptos la fuente precedente añade importantes cuestionamientos al tema de influencia. En sus palabras, cabría preguntarse ¿quién educa motrizmente? ¿Sólo la escuela? ¿Le compete únicamente al sistema educativo en general, y a la educación física en particular -y por más acotada que sea su influencia- toda la responsabilidad de formar hábitos que permitan adherir a la actividad física como parte de la educación permanente y como forma de vida de los sujetos? O, como sociedad, es preciso que los otros ámbitos educativos no formales e informales, acepten el gran desafío de sumarse al esfuerzo de

promover la práctica de la actividad física de manera autónoma y voluntaria, cuando ésta haya dejado de ser una parte de la obligatoriedad escolar.

Otro elemento importante en el espinal de temas refiere a las modalidades de planificación y circulación de saberes en relación a la clase y los ámbitos.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES**

En el marco de las discusiones respecto de pensar lo ecléctico y heterodoxo de la ciencia de la actividad física en la posmodernidad implica transitar la génesis de los procesos de producción de conocimiento, tecnología e innovación. Ello, no solo en términos del producto, desde el aporte de las ciencias. Sino también, en interpretar las ideologías e intereses sobre la génesis de dicho proceso. Ésta hábito permite desgravar los códigos de su genética en aras de la reflexión constante, de la mirada de todos los puntos de partida y sus recorridos. Grundy (1998) elabora “la teoría de los intereses cognitivos” bajo la tesis de Habermas (1972) desde “los intereses constitutivos del conocimiento” donde da sentido al “interés por constituir”, al “interés por producir conocimiento” justamente en las caracterizaciones de los intereses humanos que influyen en dicho acto. Como campo disciplinar estos aportes enriquecen el prospecto y permiten ordenar las miradas de la cosa en sí. Pues (Grundy, 1998) así se señalan tres intereses cognitivos básicos “técnicos, prácticos y emancipadores”. Explica el autor, el interés técnico “como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia”. Para el caso del interés práctico “éste apunta a la comprensión. No se trata, sin embargo, de una comprensión técnica. No es el tipo de comprensión que permite formular reglas para manipular y manejar el medio. Se trata, en cambio, de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él.”

Respecto del interés emancipador lo define como la “independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por tanto, identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo)”. Pensar estas categorías a la hora de pensar los aportes de la ciencia nos lleva a comprender que el campo disciplinar cuando piensa en tal sentido pone en juego la necesidad de control y de gestión del medio bajo un rol determinado por el hacer empírico analista. Recupera la experiencia y la observación como elementos determinantes para su desarrollo, realza el valor de lo concreto de la cosa en sí sobre lo abstracto o imaginario. Además de sumar la construcción colectiva de hacer, de convivir en compañía, de llevar a cabo la acción correcta en la esfera de lo moral. Por ello plantea el autor, que lo práctico no fondea en “que puedo y que debo” hacer. A ello, suma la importancia en la interpretación del significado por sobre el de los hechos y orienta el contrapunto sobre la “interpretación de los textos”. Así da lugar a una interacción simbólica que se rige por normas consensuadas. Y consecuente a todo ello la liberación del dogmatismo. El concepto de emancipación encriptado en las funciones de la libertad, ésta amalgamada en las acciones de verdad y justicia. He aquí varias de las grandes dimensiones a explorar por los profesionales involucrados en los procesos de emergencia crítica en las nuevas postulaciones.

En acciones preliminares al caso, si nos acercamos al campo disciplinar retomamos las palabras de Bracht (2012) donde enuncia que “no se realizó un relevamiento empírico, pero todo indica que las disciplinas de epistemología en la graduación y en la pos graduación, datan de la década de 1990 y principalmente de los años 2000. O sea, cuando el conocimiento científico ya era entendido como un problema. La hipótesis que planteo es que, además de la disciplina de metodología de la investigación, antes considerada suficiente para tratar el tema de la ciencia (instrumentalizar técnicamente para consumir y

hacer ciencia), ahora también se considera necesario discutir los fundamentos del conocimiento científico y su relación con el campo de la EF”.

Avanza el autor (Bracht, 2000), y bajo la metáfora de “escenas de un casamiento (in)feliz” analiza las relaciones entre el campo disciplinar y la ciencia. A ello aporta, (...) “la EF es, en cierto sentido, hija de la ciencia moderna (lo que significaría en caso de casamiento una relación incestuosa), el casamiento entre la EF y la ciencia siempre fue anhelado, porque hasta hace muy poco tiempo la ciencia era un gran partido. Tal casamiento podría traer a la EF (al novio o a la novia, como se quiera) prestigio y status social (la dote de la ciencia sería enorme) y, por extensión, a todos los que la sustentan y la hacen”. Avanza, y en la escena del análisis del lugar tomado por las ciencias del deporte, o mejor dicho, por el lugar del deporte luego de los procesos de globalización y deportivización, expresa (...) “la reivindicación a través de la ciencia del fenómeno deportivo redundó en la tentativa de instituir las llamadas Ciencias del Deporte y en estas la EF fue renombrada como área pedagógica”. Es allí cuando emerge la noción de incapacidad que tuvo la educación física respecto de su vinculación con los procesos científicos. Incluso donde en palabras de Bracht y otros, nace una crisis de identidad, donde acercarse a los procesos científicos (casarse con la ciencia) podría incluso “desvirtuar sus características más importantes”.

Con motivo de entrada a un debate ordenado el autor establece los pasajes del mismo en tres momentos, “Educación Física y Ciencia”, para las discusiones del campo académico, “La(s) Ciencia(s) del Deporte, la Ciencia de la Motricidad Humana”, para las tentativas de constitución en ciencia y el apartado llamado “Diálogos (im)pertinentes” para ilustrar las posiciones presentes en el área y sus relaciones.

Respecto del apartado desarrollado para el arribo de las relaciones entre educación física y ciencia aclara las nociones de usos de la categoría “área” para la producción académica,

emparentadas en el caso de este análisis con las expresiones que aquí se citan como campo, o campo disciplinar, sumando a todas las prácticas que hoy forjan el mismo. En tanto, un campo confuso, impreciso dado las bajas unanimidades existentes en las intenciones (acciones de los actores) pedagógicas del mismo. Confusas en el marco que se delimitaba en ese momento por las corrientes de la biología, la pedagogía, incluso la militar, respecto de las prácticas corporales. Imprecisa en tanto por los presupuestos científicos utilizados con el objetivo de teorizar al respecto. En palabras del autor (...) “el campo de la EF no disponía de los medios para teorizar su práctica” (...). Marcando desde su contexto una “visión pedagógica” hasta los 60, y ampliando el contexto de Brasil a Canadá, por ejemplo, entre los 60 y 70 con fuerte arraigo científicista sustituyente de una visión más bien humanista. Este último giro con base en las ciencias del deporte y del movimiento humano (EEUU y Alemania). Cuyo producto es la teorización de los procesos y del sistema deportivo en general. En particular respecto de que esos procesos del sistema solo alienan la función educacional desde “el recurso retórico”. Añade que pesar de ello, las cuestiones socio políticas de aquel entonces son la que lograron el posicionamiento. Retomando la teoría del campo del poder y campo estructural (Bourdieu, 1983) arriba a la posición de “subordinación” de la educación física a las ciencias del deporte. Avanza Bracht bajo la lógica de sumarle pedagogía al discurso académico de la educación física revisando los caminos de pos-graduación de los profesionales del área, y sobre todo bajo la construcción de nuevos objetos de estudio ante el prisma de la lente pedagógica.

Otra gran dimensión preocupada por el autor es la “epistemología” del área. En ese sentido sus preocupaciones anclan en las cuestiones de la identidad que, por cierto, la cita en crisis. Ciencia o una disciplina científica, pretender ser una ciencia, epistemologías predominantes del área, predominancia de principios naturales, sociales, límites del campo e intervenciones inter-disciplinarias son las preocupaciones de Valter B. en ese sentido.

Avanzadas estas preocupaciones agrega el recorrido dado por el conocimiento específico las ocupaciones respecto de las diferentes concepciones del objeto de la educación física. En ello delimita la “actividad física, actividades físico-deportivas y recreativas, movimiento humano o movimiento corporal humano, motricidad humana o, también, movimiento humano consciente, cultura corporal, cultura corporal de movimiento o cultura del movimiento”. Aclarando que su particular es el “concepto de cultura corporal de movimiento”.

Concluir en el marco del recorrido hecho, en tanto expresar con certeza las siguientes afirmaciones, pone esta producción permeable a las discusiones hechas en muchos de los pasajes precedentes. En tal caso, reflexionar entendiendo esta acción como la vuelta atrás sobre el espacio recorrido, como flexionarse ante las dimensiones de la razón y transitarla, implica entonces en esta conclusión; Pensar que la atrofia de la experiencia no deberá sucederse bajo ningún aspecto ante las acciones que intenten hacer dialogar al cuerpo con las culturas de las prácticas corporales. Que a pesar de los abordajes históricos por momentos “mono-disciplinarios” aunque ya, con cognición y visión de la existencia de la inter y la trans disciplina, solo alientan a los embates de la oportunidad en los momentos de crisis. En momentos actuales donde el límite de las áreas científicas ya fue trascendido aludir a las hazañas de otras áreas sobre la colonización de las epistemologías también resulta atemporal. Desde las concepciones de quienes ocupan los espacios de “legislador” como embajadores del saber científico en el campo, y sus influencias en los roles de sujetos empiristas, o sujetos teóricos añade confusión a la epistemología que traduce el diálogo buscado. En tanto, solo será destinatario de ello un sujeto epistémico. Complicar la noción dada por la ambición de ser una ciencia, en tanto por ello tener un delimitado objeto de estudio, es en el camino de la re-flexión un problema. Pues en tal sentido se hace ciencia cuando se aprende a delimitar un objeto de estudio, cuya rigurosidad es la que delimita el recorte y no el objeto rígido en sí mismo para un colectivo. Durkheim (1997) sostenía que

la realidad social debía ser estudiada como “cosa” en sí. Por ello, pensar en descubrir y validar el comportamiento de las prácticas corporales implica iniciar dicha hermenéutica para y por las categorías del cuerpo en situacionalidad. Es la epistemología la que dará el punto de partida a las incumbencias y campos de acción de los profesionales. La noción de “pacto” abordada en esta discusión es la que atiende el concepto precedente y oportuna a los profesionales a tomar posición en su accionar.

Pensar la misma, no puede tener pretensiones que la alejen de un escenario despolitizado, que no atienda una escala de valores y mucho menos que no comprenda la lógica en la que hoy el mercado signa al cuerpo. En relación a ésta última, no por abogarla, sino por interpretarla claramente con el mero objetivo de evitar indigestiones teóricas y confusiones respecto de los reales destinatarios de la propuesta. Todo ello co-existe en un aparato social y político, y como la educación es institucionalizada, las implicaciones de eso y de lo universal (leyes), lo histórico, lo político junto con lo ideológico marcan la noción de cultura en la que se va a sustentar la propuesta de acción para el campo. Por ello, el abordaje biológico, el humanista y otros tantos no se presentan des-culturizados.

Para ir finalizando, afirmar sobre una epistemología que construya el tan ansiado diálogo entre el cuerpo y sus prácticas implica sin dudas, si lo pensamos con orientación en el desarrollo humano, especificidades pedagógicas desde saberes corporales específicos. Citar esta frase utilizada por Bourdieu (1983) permite ingresar en un campo a recorrer, por cierto, muy belicoso (...) “las teorías y las escuelas, como los microbios y los glóbulos, se devoran entre sí y con su lucha aseguran la continuidad de la vida”. Pensar un paraguas epistemológico para las prácticas corporales, implica pensar alianzas estratégicas entre todas las nociones de cuerpo y prácticas corporales, en tanto éstas, sean posibilidades de echar luz a la razón del campo en el marco del desarrollo humano. Pensar estas alianzas implica pensar en un cuerpo sujeto de derecho. Un cuerpo que sabe, puede y desea

participar de las prácticas corporales con un horizonte liberador, con derecho al propio cuerpo. Un cuerpo que participa en prácticas corporales bajo propuestas pedagogizadas, innovadoras, con gusto por moverse. Preocuparse por dichas alianzas implica convocar a la reflexión de los profesionales de la Educación Física y debatir fuertemente sobre las formas y modos del uso de los contenidos en su agenda de propuestas. Implica pensar en una nueva agenda. En palabras de López, M. (2014) “comprender que las transformaciones nos hacen ver que las propuestas pensadas en el desarrollo humano comienzan a resignificarse de manera potente, que comienza un proceso de revalorización que comprende los beneficios de las prácticas corporales orientados en la calidad de vida, en el bienestar general, en un adecuado desarrollo humano”. Agrega “las acciones en el campo han ido reposicionando las prácticas corporales como derecho y contenido”. “Los contenidos de la evolución de la historia en general de la cultura de la humanidad se sustentaron en un paradigma lineal, en un paradigma de la simplicidad, que invitaba a lo homogéneo. Y progresivamente se ha ido demostrando que la capacidad de explicar algunos fenómenos no era posible parándose en esta perspectiva. Por eso emerge el paradigma de la diversidad, de la complejidad, de la multi-variabilidad de factores, de la heterogeneidad, es decir el paradigma holístico. Donde el hombre el medio y el contexto constituyen una unidad imposible de dividir”. Finalmente, y en palabras de Mario López (2014) “las casas formadoras de Profesionales de la Educación Física deberán enfrentar con fuerza el desarrollo de competencias en el plano de la educación, la salud y el trabajo decente. Pensar en nuevos profesionales para instalar esto como derecho y contenido en estas direcciones. En particular, las prácticas corporales pensadas en el marco de un desarrollo humano integral, pleno y saludable.

## **CONCLUSIONES MÁXIMAS**

No hace falta tener un objeto de estudio acordado políticamente para hacer o ser ciencia.

Las acciones en el marco de trabajo acordes en términos de proceso, objeto o producto (Relación teorías y hechos), método o curso de la acción (validar o descubrir) y condiciones de realización o medios (institucionales y técnicas) custodian el hacer o ser en las dimensiones de la actividad física, las prácticas corporales, la educación física o la cultura física.

No existe tal subordinación a los profesores (profesionales) de la educación física respecto de otras profesiones.

El error metodológico, la falta de confiabilidad y validez, la carencia en la rigurosidad, tanto en los procesos de instalar creencias, de des-validar proyectos políticos, como en la producción y sistematización de conocimiento son inherentes a todas las profesiones. Más allá de colegiaturas, de leyes de regulación profesional o de años en las instituciones de reproducción de sentidos y significados. Dicha situación se define simplemente a través del curso de la acción que ejecuta la vinculación profunda entre un sujeto empírico y un sujeto teórico, es decir arribar a un sujeto epistémico en un modelo ternario, que con rigor científico medie y supere el modelo binario, teoría, por un lado, hechos del quehacer cotidiano del profesional por otro.

La educación física no es simplemente una disciplina escolar.

Desde el paradigma de la actividad física, desde una nueva cultura física con base en el desarrollo humano se han ampliado las incumbencias de Profesores de Educación Física.

Las casas formadoras de profesionales de la Actividad Física deben revisar urgentemente sus matrices de formación, hacia adentro de la institución, en red con las de su país y sobremanera con los órganos de gobierno que las regulan.

BERNAULE, Julián E. (2023). Los desafíos de las ciencias de la actividad física. La posmodernidad de las prácticas corporales entre lo ecléctico y heterodoxo de una profesión que desarrolla la cultura física. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 10(3), 04-37.

---

Los problemas emergentes por falta de definición de estándares, o de estándares definidos con intrusión por otras ciencias. La disparidad en la distribución de quantum en las cajas horarias de los planes de estudio. La falta de tratamiento al mal uso de las didácticas generales para escenarios específicos, la carencia de usos de didácticas específicas. La problemática de enseñar el contenido solamente debiendo enseñar a enseñar el contenido en el uso de un sistema didáctico simple donde se debería utilizar un sistema didáctico doble. La dificultad de evaluar la técnica de ejecución del contenido y no evaluar el saber enseñar del contenido específico. No poder resignificar y revalorizar el concepto que reviste la importancia de la infraestructura, instalaciones y material didáctico al nivel del laboratorio profesional, del aula del profesional de la actividad física. Y, la carencia de procesos de autoevaluación, evaluación externa y procesos de acreditación junto con todo lo descripto ha atomizado y fragmentado la formación de formadores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2010). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- BAUMAN, Z. (2011). *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- BERTMAN. (1998). *Hyperculture: The human cost of speed*. Praeger Publishers.
- BOLTANSKI. (1971). Les usages sociaux du corpus. *Annales: Économies, sociétés, civilisations*, 217-233.
- BOURDIEU. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*, Ed. QUADRATA, Buenos Aires.
- BRACHT. (2000). cenas de um casamento (in) feliz. *Educação física & ciência*, 22.
- BRACHT, V. (2012). *Epistemología, enseñanza y crítica. Desafíos contemporáneos*.
- CAMILLONI, A. R. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CASULLO. (1997). Debate modernidad pos-modernidad. En Casullo, *La escena presente* (pág. 195-213).
- DURKHEIM. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Akal.
- FERRARA, F. A. (1985). *Teoría social y salud*. Buenos Aires: Catálogos.

BERNAULE, Julián E. (2023). Los desafíos de las ciencias de la actividad física. La posmodernidad de las prácticas corporales entre lo ecléctico y heterodoxo de una profesión que desarrolla la cultura física. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 10(3), 04-37.

---

FOUCAULT, M. (2008). El cuerpo utópico. *Fractal N° 48*, 39.

GIRALDES, M. (2014). *La Cultura de lo Corporal en Sociedades Actuales*. Buenos Aires: Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=TuyqAqM7\\_Ek](https://www.youtube.com/watch?v=TuyqAqM7_Ek)

GRUNDY. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.

HABERMAS. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz Editores.

KIRK, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física. *IN&EF Innovación en Educación Física*, 4.

LÓPEZ, M. (2014). Actividad Física para el Desarrollo Humano. *Canal REDAF YOUTUBE*, Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=S9elyOXd-jM>

LOUVEAU, C. (2008). *Cuerpos dominados, cuerpos en ruptura*. Buenos Aires: Claves.

MARGULIS. (1996). *Globalización y cultura*, Ed. Universidad de Málaga, España.

RENZI, G. (2009). *La formación docente en educación física. Abordaje pedagógico didáctico*. La Plata: Noveduc.

RENZI, G. (2015). Actividad Física y Educación Permanente. *Jornada Institucional y Profesional REDAF. Actividad Física e interdisciplina*. (págs. 3-4). Tecnópolis, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: REDAF - Ministerio de Desarrollo Social de la Nación – Argentina.

SAMAJA, J. (2007). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica. Parte IV*, pp. 215-218. Buenos Aires: Eudeba.

SANTIN, S. (1995). *Educación física: ética, estética, salud*. Porto Alegre: Est. Porto Alegre.

SOUTO, M. (2004). *La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases*. Buenos Aires: Miño Davila.