

ISSN-e: 2145-5880



EDUCACIÓN
FÍSICA Y
DEPORTE



EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE
VOLUMEN 41 NÚMERO 2, JULIO/DICIEMBRE, 2022

La revista Educación Física y Deporte (EFD) publica artículos de investigación e innovación producto de trabajos originales e inéditos de carácter científico, tecnológico o académico, generados en procesos de investigación, reflexión o revisión que hayan sido objeto de evaluación por pares. El público al que se dirige la revista está constituido por profesores, investigadores, estudiantes y profesionales de la educación física, el deporte y la recreación.

INDEXADA Y HOMOLOGADA EN:

BASES BIBLIOGRÁFICAS CON COMITÉ DE SELECCIÓN (BBCS)

- LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- ProQuest Research Library

OTROS SERVICIOS DE INDEXACIÓN Y HOMOLOGACIÓN

- CABI
- EBSCO
- EZB
- ProQuest
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- Latindex
- REDIB
- Ulrichs Web Global Serials Directory
- Dialnet
- ERIHPLUS
- Emerging Sources Citation Index (ESCI)
- Global Health
- IRESiE
- LILACS
- Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR)
- PKP - Public Knowledge Project



Derechos de autor y acceso a contenidos

Licencia:

Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0- Internacional

El material publicado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos la referencia a la publicación original. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE
ISSN-p: 0120-677X Versión impresa
ISSN-e: 2145-5880 Versión electrónica
revistaefyd@udea.edu.co

RECTOR UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Mag. John Jairo Arboleda Céspedes

DIRECTOR INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

Mag. Juan Francisco Gutiérrez Betancur

JEFE DEPARTAMENTO ACADÉMICO

Dr. Carlos Agudelo Velásquez

JEFE CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DEL DEPORTE – CICIDEP

Dr. Víctor Alonso Molina Bedoya

EDITOR

Dr. León J. Urrego D.

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Alberto Moreno Doña, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
Dr. Alexandre Fernandez Vaz, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
PhD. Andrew C. Sparkes, Liverpool John Moores University (United Kingdom)
Dr. José Ignacio Barbero González, Universidad de Valladolid (España)
PhD. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
Dr. Elkin Alberto Arias Arias, Universidad de Antioquia (Colombia)
Dr. Carlos Mario Arango Paternina, Universidad de Antioquia (Colombia)
Dr. Carlos Agudelo Velásquez, Universidad de Antioquia (Colombia)
Dra. Lucero Alexandra Ruiz Ortega, Universidad de Antioquia (Colombia)
Dr. Enoc Valentín González Palacio, Universidad de Antioquia (Colombia)
Mag. Josué Álvarez Hernández, Universidad de Antioquia (Colombia)
Mag. Saúl Franco, Universidad de Antioquia (Colombia)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Alfredo Furlam Malamud, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Dr. Antonio Jorge Goncalves Soares, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
Dr. Armando Forteza de la Rosa, Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo (Cuba)
Dr. Deibar René Hurtado, Universidad del Cauca (Colombia)
PhD. Herbert Hopf, Universidad de Göttingen (Alemania)
Dr. Javier Taborda, Universidad de Caldas (Colombia)
Dr. Jesús Roca Hernández, Instituto Andaluz del Deporte (España)
Dr. José Acero Jauregui, Instituto de Investigaciones y Soluciones Biomecánicas (Colombia)
Dr. Juan Antonio Moreno Murcia, Universidad Miguel Hernández de Elche (España)
Dr. Lino Castellani Filho, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Brasil)
PhD. Marcos García Neira, Universidade de São Paulo (Brasil)

Dr. Miguel Vicente Pedraz, Universidad de León (España)
Dr. Nicolás Julio Bores Calle, Universidad de Valladolid (España)
Dr. Ricardo Crisorio, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Dr. Valter Bracht, Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

ASISTENTES EDITORIALES

Laura Agudelo Calle
Sara Escobar Restrepo

AUXILIAR ADMINISTRATIVA

Daniela Peña Cano

CORRECCIÓN DE ESTILO, ESPAÑOL, INGLÉS Y PORTUGUÉS

Gustavo León Otálvaro Ocampo

DISEÑO DE CUBIERTA

Laura Agudelo Calle

DIAGRAMACIÓN

Sara Escobar Restrepo

APOYO Y FINANCIACIÓN:

- Instituto Universitario de Educación Física y Deporte
- Sistema de Revistas UdeA
- Fondo de apoyo a Revistas CODI de la Vicerrectoría de Investigación
- Universidad de Antioquia

PERIODICIDAD

Semestral: enero-julio

VERSIÓN ELECTRÓNICA

<https://doi.org/10.17533/udea.efyd>

CORRESPONDENCIA

Kra 75 No. 65-87, CP:050034, Barrio San Germán
Ciudadela de Robledo, Bloque 45-106
Medellín, Antioquia, Colombia
Correo electrónico: revistaefyd@udea.edu.co
Sitio web: <https://doi.org/10.17533/udea.efyd>



IMAGEN DE CUBIERTA

Desde lo intemporal hasta el ahora

Por Camilo Ortiz

Correo electrónico: camiorbe9139@gmail.com

Instagram: [@camilo_ortizpv](https://www.instagram.com/camilo_ortizpv)

Soy Camilo Ortiz, un antioqueño, surfista y fotógrafo. Con orgullo puedo decir que crecí y aprendí a surfear en las costas salvajes del mar pacífico colombiano, en el corregimiento de Nuquí del departamento de Chocó. Este pequeño poblado de pescadores lleno de gente querida y amable es un paraíso natural rodeado de selva y mar; lugar visitado por ballenas jorobadas que en su llegada regular ofrecen un cántico que transmite respeto y conexión con la naturaleza. Disfruto del océano cada segundo, lo que me permitió hacer del océano y el surf la guía de mi vida. Esta es la fuerza que me levanta cada mañana y sueño con vivirlo con pasión infinita. Siempre que ingreso al océano, al remar, estoy en búsqueda de aquella ola que empuje mis límites y me lleve a experimentar para seguir soñando con esta bella pasión.

ÍNDICE / SUMÁRIO / CONTENTS

- 1 “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 Silva
- 37 PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS DE LA
ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN COLOMBIA:
UNA PERSPECTIVA BIBLIOMÉTRICA
SCIENTIFIC PRODUCTION IN PHYSICAL ACTIVITY AND
SPORTS SCIENCES IN COLOMBIA: A BIBLIOMETRIC
APPROACH
PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM CIÊNCIAS DA ATIVIDADE
FÍSICA E DO ESPORTE NA COLÔMBIA: UMA
ABORDAGEM BIBLIOMÉTRICA
*Mike W. Barreto, Juan Luis Hernández-Álvarez, César Acevedo-
Argüello, Paula Camila Ramírez*
- 65 MEDIATING ROLE OF ORGANIZATIONAL
INTELLIGENCE BETWEEN TALENT MANAGEMENT
AND ORGANIZATIONAL LEARNING IN PHYSICAL
EDUCATION TEACHERS
PAPEL MEDIADOR DE LA INTELIGENCIA ORGANIZATIVA
ENTRE LA GESTIÓN DEL TALENTO Y EL APRENDIZAJE
ORGANIZATIVO EN PROFESORES DE EDUCACIÓN
FÍSICA

FUNÇÃO MEDIADORA DA INTELIGÊNCIA
ORGANIZACIONAL ENTRE A GESTÃO DE TALENTOS E A
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Shadman Akbari, Vahid Bakhshalipour, Siavash Khodaparast,
Maziyar Kalashiz*

- 97 DISCURSOS Y EXPERTOS: LA EDUCACIÓN DE LOS
CUERPOS. XIII CONGRESO PANAMERICANO DE
EDUCACIÓN FÍSICA, COLOMBIA, 1991

DISCOURSES AND EXPERTS: EDUCATING BODIES. XIII
PAN AMERICAN CONGRESS OF PHYSICAL EDUCATION,
COLOMBIA, 1991

DISCURSOS E ESPECIALISTAS: A EDUCAÇÃO DOS
CORPOS. XIII CONGRESSO PAN-AMERICANO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA, COLÔMBIA, 1991

Pablo Ariel Scharagrodsky, Claudia Ximena Herrera Beltrán

- 133 COACH-ATHLETE RELATIONSHIP AND PERCEPTION
OF TEAM COHESION IN YOUNG BRAZILIAN
SPORTSMEN

RELACIÓN ENTRENADOR-ATLETA Y PERCEPCIÓN DE
COHESIÓN DE EQUIPO EN JÓVENES DEPORTISTAS
BRASILEÑOS

RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA E PERCEPÇÃO DA
COESÃO DA EQUIPE EM JOVENS ESPORTISTAS
BRASILEIROS

*Gabriel Lucas Morais Freire, Mauro Moreira dos Santos, Roseana
Pacheco Reis Batista, Daniel Vicentini de Oliveira, Vinicius da Cruz
Sousa, José Roberto Andrade do Nascimento Junior*

- 153 PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN URUGUAY, BRASIL
Y ARGENTINA SOBRE EXPERIENCIAS DE POBLACIÓN
TRANS EN EDUCACIÓN FÍSICA

SCHOLARLY PRODUCTION IN URUGUAY, BRAZIL AND
ARGENTINA ON THE EXPERIENCES OF TRANSGENDER
POPULATION IN PHYSICAL EDUCATION

PRODUÇÃO ACADÊMICA NO URUGUAI, BRASIL E
ARGENTINA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA POPULAÇÃO
TRANSGÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Florencia Elizabeth Salvatierra Acosta, Edwin Alexander Canon-
Buitrago, Viviane Teixeira Silveira*

“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), Quitzau 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. Lovisoló, 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.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN COLOMBIA: UNA PERSPECTIVA BIBLIOMÉTRICA

SCIENTIFIC PRODUCTION IN PHYSICAL
ACTIVITY AND SPORTS SCIENCES IN
COLOMBIA: A BIBLIOMETRIC APPROACH

PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM CIÊNCIAS
DA ATIVIDADE FÍSICA E DO ESPORTE
NA COLÔMBIA: UMA ABORDAGEM
BIBLIOMÉTRICA

Mike W. Barreto¹

Juan Luis Hernández-Álvarez²

César Acevedo-Argüello³

Paula Camila Ramírez⁴

- ¹ Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Docente-investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia. Integrante activo del Grupo de Investigación Ser, Cultura y Movimiento, línea Administración Deportiva. Correo electrónico: mike.barreto@ustabuca.edu.co
ORCID: 0000-0002-9496-805X
- ² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Correo electrónico: juanluis.hernandez@uam.es
ORCID: 0000-0002-2327-0076

© Autores.



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

- ³ Magíster en Gerencia de la Innovación y el Conocimiento. Unidad de Bibliometría, Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI-USTA), Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia. Correo electrónico: cesar.acevedo@ustabuca.edu.co
ORCID: 0000-0002-0979-4113
- ⁴ Magíster en Epidemiología. Docente-investigadora, Escuela de fisioterapia, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Correo electrónico: pcamire@uis.edu.co
ORCID: 0000-0002-3534-794X

Cómo referenciar

Barreto, M. W., Hernández-Álvarez, J. L., Acevedo-Argüello, C., y Ramírez, P. C. (2022). Producción científica en ciencias de la actividad física y el deporte en Colombia: una perspectiva bibliométrica. *Educación Física y Deporte*, 41(2), 37-64.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e345040>

RESUMEN

El objetivo de este estudio bibliométrico fue medir el estado de la producción científica escrita del área de la actividad física y el deporte en Colombia. Se diseñó un estudio transversal y retrospectivo en dos fases, una para el contexto local y otra para el internacional. Se consultaron tres bases de datos bibliográficas con una ventana de observación entre 2010 y 2016. Se encontró una baja producción científica en las áreas de actividad física y deporte, expresada en el bajo número de revistas científicas indexadas en el ámbito nacional, así como pocos artículos publicados en revistas homologadas en el ámbito internacional.

PALABRAS CLAVE: gestión de ciencia, gestión de la información, gestión del conocimiento, tecnología e innovación en salud.

ABSTRACT

This bibliometric study aimed to measure the state of written scientific production in the field of physical activity and sport in Colombia. A cross-sectional and retrospective study was designed in two phases, for the local and international context. Three bibliographic databases were accessed with a 2010-2016 observation window. There was a low scientific production in the area of study, expressed in the low number of scientific journals indexed at the national level and in the small number of articles published in internationally recognized journals.

KEYWORDS: Management of science, information management, knowledge management, technology and innovation in health sciences.

RESUMO

Este estudo bibliométrico teve como objetivo medir o estado da produção científica escrita no campo da atividade física e do esporte na Colômbia. Foi elaborado um estudo transversal e retrospectivo em duas fases, para o contexto local e internacional. Três bancos de dados bibliográficos foram acessados com uma janela de observação de 2010 a 2016. A baixa produção científica na área de estudo é evidente no baixo número de revistas científicas indexadas em nível nacional e nos poucos artigos publicados em revistas reconhecidas internacionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: gestão de ciência, gestão da informação, gestão do conhecimento, tecnologia e inovação em ciências da saúde.

INTRODUCCIÓN

Cada día son más los estudios que emplean la bibliometría como una estrategia para medir y evaluar el avance de las ciencias y de la comunicación científica para encontrar, comparar, analizar y valorar, desde una perspectiva cuantitativa, los datos acerca de la producción científica en cualquier nivel (Solano López et al., 2009; Spinak, 1996).

La producción, difusión y divulgación científicas crecen constante y rápidamente, así como las exigencias de las políticas editoriales de revistas y bases de datos bibliográficos, para garantizar el rigor y la calidad de la investigación, y promover el posicionamiento y visibilidad de las publicaciones (Agarwal et al., 2016).

Este auge parece confirmar que las revistas científicas son el medio de mayor aceptación para comunicar los desarrollos científicos resultantes del proceso investigativo (Baiget y Torres-Salinas, 2013). Además, hoy en día hay más publicaciones en formatos electrónicos, con una nueva dinámica de interacción, facilitando la circulación de los contenidos entre la comunidad científica y, en términos generales, también entre los lectores (González et al., 2007).

En Colombia, según el artículo 6 de la Ley 30 (1992), la producción científica está a cargo de las universidades, en tanto que, según la Ley 1286 (2009) que modifica a Colciencias como el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, se encarga del seguimiento de la producción investigativa de los grupos de investigación y los investigadores (Colciencias, 2015). Por eso, se han diseñado el Índice Bibliográfico Nacional IBN y el Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Publicaciones Especializadas de Ciencia, Tecnología e Innovación, Publindex (Colciencias, 2016).

De acuerdo con la nueva política para la visibilidad, calidad e impacto de la producción científica en Colombia, Colciencias

reportó un inventario de 542 revistas científicas, de las cuales solo 75 se encontraban en índices bibliográficos internacionales, como Scopus (Colciencias, 2016), y ninguna del área de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte CAFyD (Barreto-Becerra, 2018), de donde se infiere que la producción científica de las CAFyD en Colombia ha sido relativamente poco estudiada.

Sin embargo, autores como Prieto-Benavides et al. (2016) y Urrego Duque (2012) han encontrado una diversidad de temas y una baja producción científica, sin una línea de investigación definida que permita su visibilidad y seguimiento del desarrollo del área disciplinar, como se hace en otros países (Devís Devís et al., 2003; Devís Devís et al., 2010; Valenciano et al., 2008; Villamón 2008).

Conocer el estado actual de la producción científica en las bases bibliográficas, como Scopus y WoS, permitirá comprender el grado de madurez del nuevo conocimiento en el área disciplinar y tener un estimativo de la capacidad instalada del país. Todo ello se verá reflejado en la comunicación científica, temas de estudio y tendencias, coautorías, investigadores, grupos e instituciones que lideran la producción científica en este campo del conocimiento.

El objetivo de este estudio fue identificar la producción científica de las ciencias de la actividad física y el deporte en Colombia, mediante el análisis bibliométrico de las temáticas predominantes, los formatos y tendencias de publicación.

MATERIALES Y MÉTODO

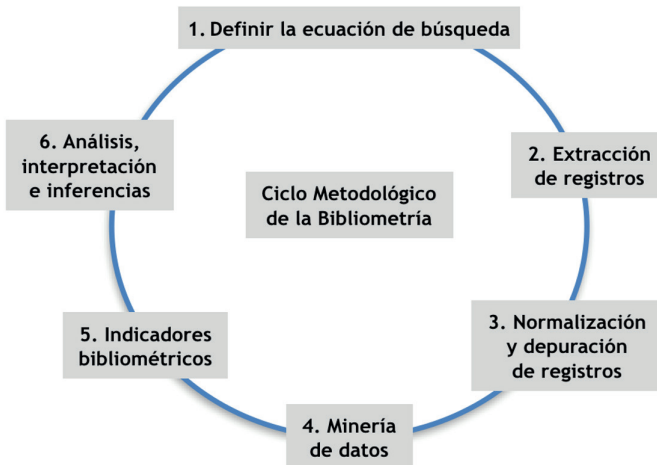
Se diseñó un estudio transversal y retrospectivo, con dos estrategias: en primer lugar, se consultaron en Publindex los títulos de las revistas científicas que divulgan en Colombia los resultados de los procesos de investigación de los programas académicos

del área de las ciencias de la actividad física y el deporte (Colciencias, 2016).

En segundo lugar, se consultaron las bases bibliográficas Scopus y Web of Science mediante el diseño de un ciclo bibliométrico ad hoc orientado a facilitar la reproducibilidad y la actualización en futuros estudios.

Las estrategias se estructuraron en seis fases, que se pueden ver en la figura 1.

Figura 1. Esquema representativo del ciclo bibliométrico



Fuente: Barreto-Becerra (2018, p. 138).

Descripción de las fases del ciclo bibliométrico

Fase 1. Definir la ecuación de búsqueda

Se consultó la terminología especializada del tesoro Medical Subject Headings (MeSH) (<https://www.nlm.nih.gov/mesh/mesh-home.html>), considerando términos generales, específicos y sinónimos asociados al asunto de estudio. El resultado de la ecuación

ción fue (sport* OR “physical activit*” OR “physical education”) AND AFFILCOUNTRY (Colombia).

Fase 2. Extracción de registros

La información de Scopus y Web of Science se extrajo el 16 de noviembre de 2016. Se consultaron los documentos producidos entre 2010 y 2016. Como resultado se recuperaron 414 documentos en Scopus y 322 documentos en WoS.

Fase 3. Normalización y depuración de registros

Se normalizaron y depuraron los corpus extraídos de las bases de datos de Scopus y WoS asociados a la afiliación, palabras clave, autores, tipos de documentos y títulos.

Fase 4. Minería de datos

Con los corpus extraídos de las bases de datos de Scopus y WoS, se utilizó el software especializado Vantage Point 9.0 de 2015 para procesar la información, hallar patrones de relación, listas, matrices y mapas, que aportaron a la comprensión de las relaciones encontradas entre las publicaciones.

Fase 5. Indicadores bibliométricos

Se utilizaron indicadores relacionados con el número de publicaciones, zona geográfica, red de colaboración, afiliación y ejes temáticos de interés, y se agruparon así: a) indicadores de actividad, b) indicadores de relación, y c) indicadores de impacto.

Fase 6. Análisis, interpretación e inferencias

Los datos obtenidos, procesados y contextualizados aportan a los resultados de este estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La producción científica de las Ciencias de la Actividad Física y Deporte en Colombia

En la tabla 1 se relacionan las cuatro revistas científicas especializadas que hacen parte de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Colombia según Publindex en 2016:

Tabla 1. Revistas científicas especializadas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Colombia

Nombre de la revista	Universidad que avala	Periodicidad
Revista Educación Física y Deporte	Universidad de Antioquia	Semestral
Revista Lúdica Pedagógica	Universidad Pedagógica Nacional	Semestral
Revista Actividad Física y Desarrollo Humano	Universidad de Pamplona	Anual
Revista Ímpetus	Universidad de los Llanos	Anual

Fuente: elaboración propia a partir de Publindex (2016).

Estas revistas cuentan con el aval de universidades públicas y la periodicidad de las cuatro revistas suman seis números al año. El estudio de Maz-Machado et al. (2016) resalta a la Universidad de Antioquia porque parte de las primeras 20 universidades del país con mayor producción científica en todas sus áreas disciplinares. Este aspecto puede influir para que la revista del área de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, mantenga un contexto institucional adecuado.

También se pueden analizar los nombres de las revistas, porque delimitan su alcance, cobertura y público, y sus temáticas, aspectos que van posicionando la publicación y estableciendo cierta relación con sus lectores, tal y como lo afirma Ramírez Martínez et al. (2012), para armonizar la producción interna con el ámbito internacional, según se declara en la nueva política de publicación de Publindex documento número 1601 (Colciencias, 2016). En la tabla 2, se caracterizan otros aspectos relacio-

nados con la normatividad editorial de las revistas científicas en el área de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Tabla 2. Esquema de las revistas científicas analizadas

	Revista Educación Física y Deportes	Revista Lúdica Pedagógica	Revista Actividad Física y Desarrollo Humano	Revista Ímpetus
Año de creación	1979 (38 años)	1991 (26 años)	2009 (8 años)	2007 (10 años)
Categoría Publindex	B	B	C	C
ISSN	0120-677X	0121-4128	1692-7427	2011-4680
Tipología textual	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos de investigación • Artículos de innovación • Artículos de reflexión o revisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de investigación • Ensayos • Reportes • Experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes parciales y finales de investigación • Reflexiones teóricas • Entrevistas • Traducciones • Reseñas críticas
Enfoque y alcance	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Actividad física y salud • Lúdica y ocio • Deporte, rendimiento y competición • Gestión y administración deportiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación • Pedagogía • Investigación • Educación física • Recreación • Deporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Actividad física • Calidad de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Recreación • Deporte
Público	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Investigadores • Estudiantes • Profesionales de EF, recreación y deporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Investigadores • Estudiantes • Profesionales de EF, recreación y deporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Investigadores • Estudiantes • Profesionales de EF, recreación y deporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Investigadores • Estudiantes • Profesionales de EF, recreación y deporte
Indexación	<ul style="list-style-type: none"> • BBBS-ASFA • BBBS-LILACS • Publindex • ProQuest • Dialnet • PKP • DOAJ • SciELO 	<ul style="list-style-type: none"> • Educational Research Abstracts • Publindex • International Bibliography of the Social Sciences • Redalyc • Ebsco • Biblioteca Digital OEI • Ulrich's Periodicals Directory 	<ul style="list-style-type: none"> • Publindex 	<ul style="list-style-type: none"> • Publindex • Red Iberoamericana de Revistas de Educación Física y Áreas Afines, RediREF

Fuente: elaboración propia a partir de Publindex (2016) y la consulta a las páginas de cada revista.

Al contrastar la información obtenida con el actual modelo de publicaciones de Publindex (2016), se constata falta de homogeneidad en las políticas editoriales de las revistas: algunas omiten aspectos que se consideran relevantes y otras no tienen políticas claras. Por eso, hubo que acudir a otras fuentes para consolidar la información.

Con respecto a la vigencia de las revistas, al revisar el año de creación se puede conocer que la más antigua tienen 38 años y la más reciente con 8 años, en cualquier caso, se puede afirmar que son suficientes años para generar desarrollo y estabilidad en el contexto, aunque no se refleja en la ponderación de sus categorías según Publindex: B y C (Barreto-Becerra, 2018).

Sobre la tipología textual, las 4 revistas aceptan resultados de investigación, pero solo 3 aceptan ensayos, reportes, informes parciales, traducciones y reseñas críticas, que no necesariamente se consideran productos científicos según el modelo de Publindex (Colciencias, 2015, pp. 72-76). Para Urrego Duque (2012) se trata de una diversidad de métodos y discusiones teóricas que alejan el área disciplinar de un avance real.

El enfoque y las temáticas (educación física, la educación, la pedagogía, el deporte y la recreación) no son exclusivos de revistas especializadas en actividad física y deporte. Por el contrario, actividad física, salud y calidad de vida son temas relevantes del área de la salud, que lidera la producción científica en Colombia, como lo demostraron Maz-Machado et al. (2016). Se destacan dos publicaciones con mayor posicionamiento: La Revista del Instituto Nacional de Salud, Biomédica y la Revista de Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia.

En consecuencia, dentro de las acciones de mejora para las publicaciones de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, se debe hacer un trabajo colaborativo con las revistas de la salud, para fomentar el avance, incremento, visibilidad y posicionamiento de la misma, apuntando a la disminución de la endogamia y el aumento de coautorías (Barreto-Becerra, 2018), aspecto que ya

fue considerado por Prieto-Benavides et al. (2016), evidenciando el avance del área biomédica con la baja producción de los profesionales en educación física y carreras afines.

También hay un sesgo en el enfoque y alcance de las revistas, puesto que no se declaran temáticas más transversales para convocar áreas afines, dentro de las cuales se pueden mencionar: medicina deportiva, psicología deportiva, antropología deportiva, epistemología, gestión académica, entre otros temas importantes para visibilizar la evolución del área disciplinar.

Asimismo, al revisar las bases de datos bibliográficas, ninguna revista está incluida en Scopus y WoS, y que, bien al contrario, se alejan de la meta de la nueva política por alcanzar estándares internacionales para mejorar calidad, impacto y visibilidad (Publindex, 2016).

Además, se consultaron de manera particular los documentos de cada volumen que el comité editorial de cada revista clasificó como artículo científico, y se excluyeron todos los demás documentos, entre los cuales se encontraron documentos institucionales, reseñas, ensayos, experiencias, tesis y editoriales. La ventana de observación para seleccionar los volúmenes se abrió entre 2010 y 2016, según las indicaciones de Barreto-Becerra (2018). En la tabla 3 se demuestra que un gran porcentaje de los artículos publicados no incluyen la sección de la metodología.

Tabla 3. Artículos científicos de revistas especializadas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Colombia

Volúmenes	Artículos científicos	Artículos con metodología	Artículos sin metodología
38	434	239 (55,06 %)	195 (44,93 %)

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al número de documentos y, en especial, al de artículos científicos, se encontró que hay mucha variabilidad en cada volumen. De 434 artículos clasificados como científicos,

195 no cumplen con la estructura Introducción, Metodología, Resultados y Discusión, IMRyD. Es importante destacar que las 4 revistas tienen buena accesibilidad, en formato electrónico con acceso libre, pero fallan en puntualidad, periodicidad y rigurosidad científica, y aunque se corre el riesgo de generalizar, entre las 4 revistas hay diferencias de calidad que reflejan la confiabilidad para sus lectores académicos y científicos (Agarwal et al., 2016).

Los autores Devís Devís et al. (2003) ya habían considerado estos criterios de calidad cuando propusieron el primer inventario de revistas en España, encontrando una situación similar con un bajo número de publicaciones ($n=26$) con deficiencias en sus políticas editoriales, cuya posible causa era atribuible a la juventud del área disciplinar. En contraste con este estudio, el número de publicaciones colombianas es bastante menor ($n=4$), y su comportamiento decreciente parece obedecer a las normas de mayor rigurosidad editorial, según las nuevas políticas de Publindex (Colciencias, 2016).

Según Urrego Duque (2012), al analizar la producción científica del área en el campo de los profesionales en educación física en Colombia, ya había evidenciado la disminución paulatina de estas publicaciones entre 1990 y 2006, cuando encontró 16 revistas científicas con 39 tipos de temáticas diferentes. En consecuencia, se puede prever la desaparición de las revistas de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Colombia y se espera que estas 4 revistas mantengan y mejoren su calidad, para no ser completamente excluidas del índice bibliográfico de Publindex (Barreto-Becerra, 2018).

La baja producción científica también se puede asociar a la baja producción de los grupos de investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, como se evidenció con la medición de grupos e investigadores de 2015, cuando solo se clasificaron 39 grupos de investigación (Barreto-Becerra, 2018) que no representan los 63 programas de pregrado, 16 de espe-

cialización y 6 de maestría (SNIES, 2016) que existen en el área disciplinar en Colombia, partiendo del supuesto de que estos programas académicos deben contar con al menos un grupo de investigación para su registro calificado y acreditación de calidad, para su visibilidad en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Prieto-Benavides et al. (2016) ya habían señalado que la baja producción científica no se debe a la formación académica de los profesionales en el área, sino al bajo aporte científico de los profesionales por falta del hábito de investigar, publicar en revistas indexadas y mejorar sus competencias multidisciplinarias (Mena y Lizenberg, 2013).

La producción científica de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el ámbito internacional

En la tabla 4, se registra la producción científica colombiana de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, publicada en Scopus y WoS, en la ventana de observación 2010 a 2016.

Tabla 4. Documentos publicados en Scopus y WoS, 2010-2016

Año de publicación	Cantidad de documentos en Scopus	Cantidad de documentos en WoS
2016	65	60
2015	95	94
2014	80	40
2013	65	38
2012	39	17
2011	44	17
2010	28	15

Fuente: elaboración propia a partir de Elsevier y Thomson-Reuters.

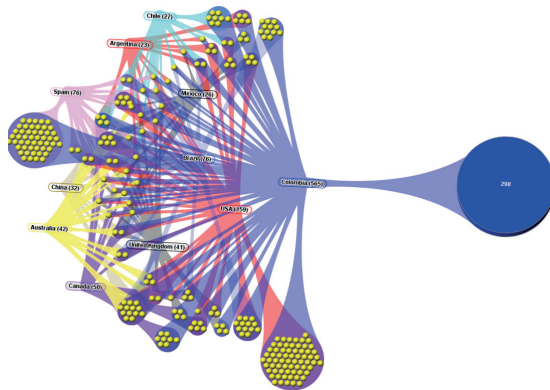
Se evidencia que entre 2010 y 2016 incrementó la producción científica en el área de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con un total de 695 documentos, con un pico en 2015 que se registra como el año de mayor producción científica, aunque no son claras las razones de este comportamiento. Se encuentra que el artículo científico es el formato de mayor aceptación con un 78,7 % en WoS y un 84 % en Scopus.

En cuanto al trabajo en redes de colaboración, se encontró que los investigadores colombianos del área de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, trabajaron en coautoría con investigadores de 84 países, destacando el trabajo con autores de Estados Unidos, Brasil, España, Canadá, Australia, Reino Unido, China, Chile, México y Argentina. Es importante resaltar que estos países tienen un buen desarrollo en el área disciplinar.

Para interpretar la siguiente aduna o mapa de relaciones, se aclara que los nodos y sus colores (el clúster conformado) en la red de investigadores, y la amplitud de su arco (el número de citas), expresan el país de origen que, en este caso, es Colombia, por ser el objetivo del estudio. Siguiendo las interconexiones de las líneas por colores se puede encontrar con quién se realiza la coautoría o trabajo colaborativo en el clúster y la red de las Ciencias de la Actividad Física y Deportes, desde Colombia.

Se ve claramente que la red de trabajo en coautoría tiene tres grandes clústeres: el color azul de Colombia, el rojo pálido de Estados Unidos con 159 documentos en coautoría, y 76 documentos en coautoría entre el rosado de España y el azul de Colombia; sigue Brasil con 76 y Canadá con 50 documentos. En la figura 2 se muestran sus relaciones o trabajo en coautoría.

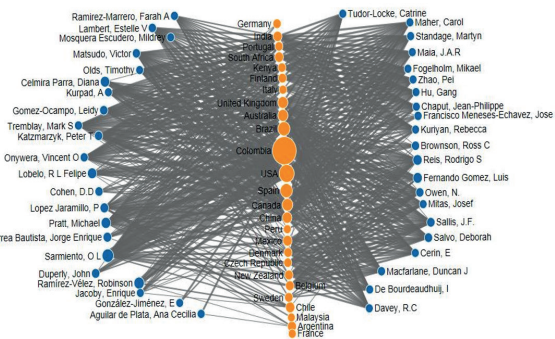
Figura 2. Red de trabajo de coautorías con afiliación colombiana



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se destaca la red de colaboración de las coautorías de acuerdo con la cantidad de artículos por país de afiliación y de autores que tienen una mayor producción científica. En la figura 3 aparecen los nodos donde se concentra la asociación de los diferentes autores (color azul) y su correspondiente país (color naranja).

Figura 3. Red de colaboración de coautorías según cantidad de artículos por país y autor

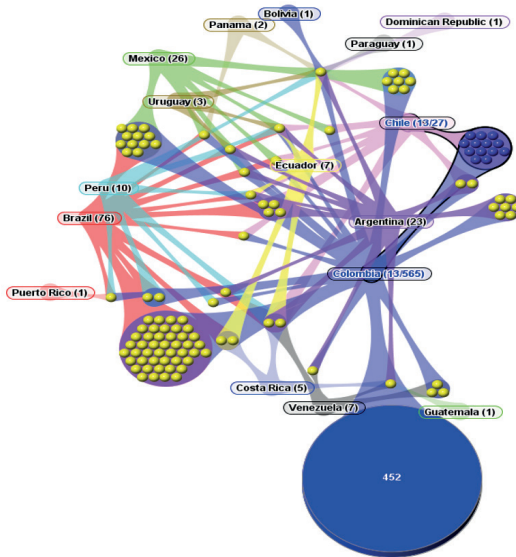


Fuente: elaboración propia.

Como se ve, los nodos de los países se organizan por tamaño desde el centro hacia los bordes, lo que representa una mayor producción científica; de igual manera, en los nodos azules de los autores se ve la relación representada por las líneas que conectan con los diferentes países. Aquí se destacan los autores colombianos Sarmiento, Olga L. y Ramírez-Vélez, Robinson (esquina inferior izquierda de la figura), porque mantienen una mayor relación con varios autores de otros países. La relación entre los nodos de los autores y países, evidencia el trabajo de coautoras entre autores y los diferentes países.

En América Latina, los trabajos en coautoría son, en general, débiles, con 113 registros en total, en donde se destacan Brasil con 76 registros, Chile con 27, México con 26 y Argentina con 23. En la figura 4 se aprecian las coautorías por país en la región latinoamericana.

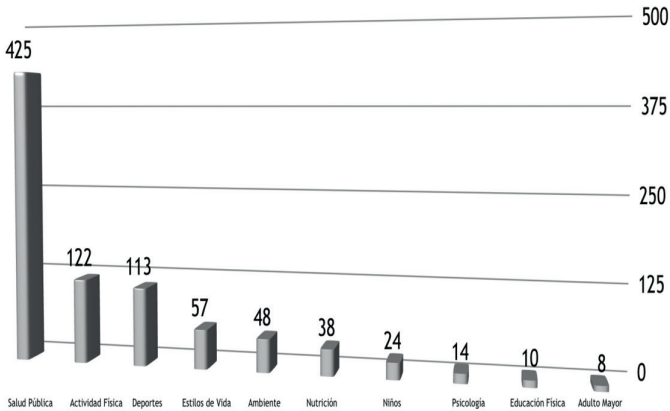
Figura 4. Red de colaboración de coautorías en América Latina



Fuente: elaboración propia.

En estos documentos en coautoría se encontraron 1533 palabras clave que se agruparon por descriptores temáticos y de manera inductiva, porque las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte carecen de criterios clasificación. En la figura 5 se relacionan dichos descriptores.

Figura 5. Descriptores temáticos para las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Colombia

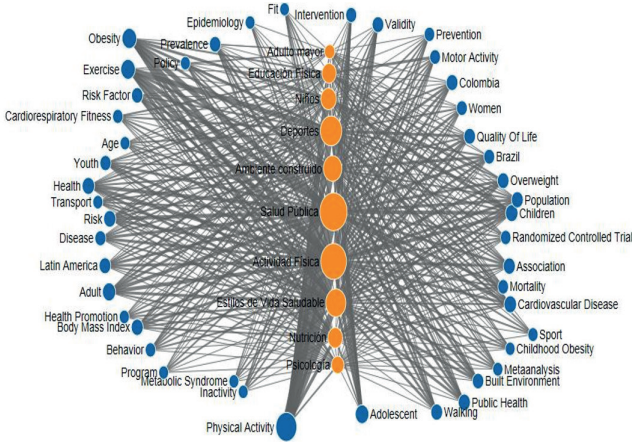


Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el descriptor con más palabras claves asociadas es Salud Pública y el último es Adulto Mayor, esto, porque, al igual que el descriptor de Niños, se encuentran estudios exclusivos para este segmento poblacional. Sin embargo, el descriptor que más llama la atención es Educación Física, pues, aunque las revistas científicas nacionales del área lo declaran como su tema principal, no se refleja en las bases de datos. Probablemente esto se debe tanto a la falta de rigurosidad como de postulaciones, lo que dificulta la evolución de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Colombia.

En la figura 6 se ven algunas de las palabras clave representadas por los nodos azules, las cuales fueron asociadas a cada uno de los descriptores representados con los nodos naranja.

Figura 6. Palabras clave agrupadas por descriptores



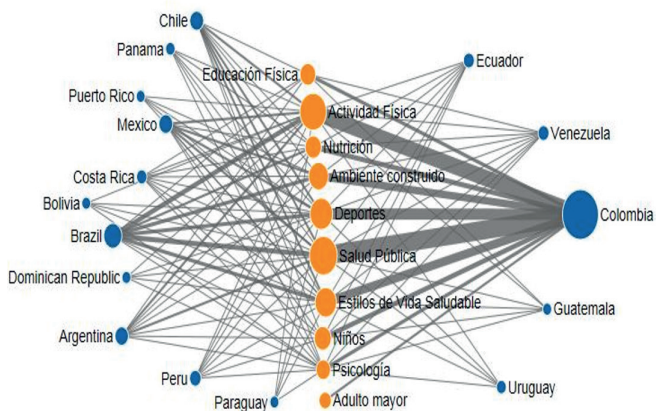
Fuente: elaboración propia.

Concurrencia de asuntos de investigación

La concurrencia hace alusión a conocer el estado actual y la tendencia temática de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en América Latina, los investigadores internacionales, los investigadores nacionales, y las revistas con más publicaciones en 2015, según el SCImago Journal & Country Rank SJR.

En la figura 7, se destacan los temas de mayor interés y los trabajos en coautoría entre los investigadores de América Latina. Los nodos azules representan la intensidad o cantidad de trabajo entre Colombia y otros países.

Figura 7. Concurrencia de asuntos de investigación de interés en América Latina



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se relacionan los investigadores más destacados de América Latina, organizados según el número de archivos. Se destacan dos investigadoras colombianas, del campo disciplinario de la salud, y que trabajan en coautoría entre sí. Esto evidencia un trabajo intrainstitucional y la posibilidad de ampliar su red de trabajo.

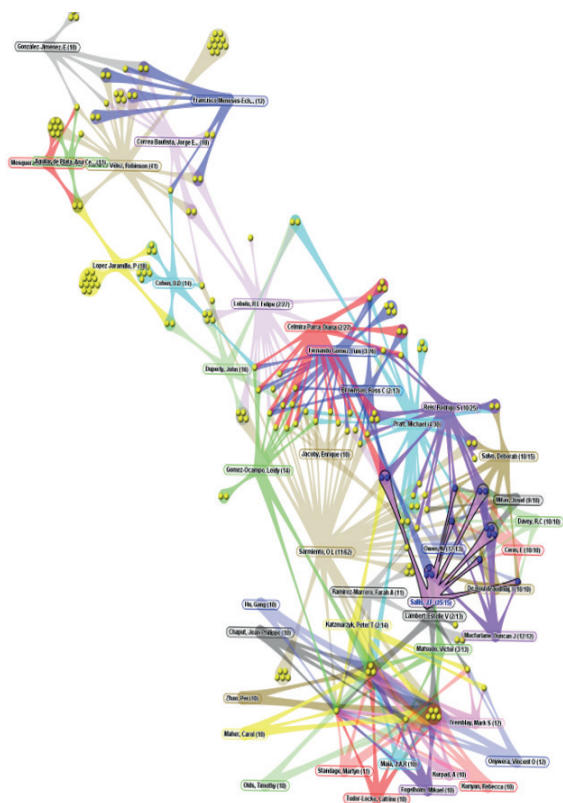
Tabla 5. Investigadores con mayor número de publicaciones en América Latina

Nº de archivos	Investigador	Afiliación institucional	Ciudad, país	Campo disciplinar	Índice h
13	Matsudo, Víctor	Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul	Sao Paulo, Brasil	Medicina	22
11	Aguilar de Plata, Ana Cecilia	Universidad del Valle	Cali, Colombia	Bioquímica	3
11	Ramírez-Marre-ro, Farah A.	Universidad de Puerto Rico	San Juan, Puerto Rico	Biología	11
10	Mosquera Escudero, Mildrey	Universidad del Valle	Cali, Colombia	Salud	6

Fuente: elaboración propia.

Se encontraron 2247 autores internacionales, de los cuales destacamos los primeros 10 en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con el mayor número de registros y citas. La figura 8 muestra las relaciones de la red de autores internacionales con mayor cantidad de documentos y con afiliación colombiana, se destacan los investigadores colombianos de Universidad de los Andes, Universidad del Rosario y Fundación Oftalmológica de Santander.

Figura 8. Red de autores internacionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con más documentos



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 6, con información de la figura 8, se seleccionaron los 10 investigadores con mayor número de registros, complementando la información con la afiliación institucional y el país. Seis de estos autores son colombianos, todos del área de la salud, que, ocasionalmente, han trabajado en coautoría entre ellos y de manera independiente mediante redes internacionales. Es importante señalar que sendos investigadores de la Universidad de los Andes y del Rosario lideran la producción en coautoría internacional, lo cual puede entenderse como una estrategia para la creación de relaciones y visibilidad de la producción científica.

Tabla 6. Top 10 de investigadores con mayor número de registros en Colombia

Nº de registros	Investigador	Afiliación institucional y país
62	Sarmiento, Olga L.	Universidad de los Andes, Colombia
41	Ramírez-Vélez, Robinson	Universidad del Rosario, Colombia
30	Pratt, Michael	Universidad de Emory Texas-Austin Universidad del Estado en San Diego, Estados Unidos
27	Celmira Parra, Diana	Washington University in St Louis, Estados Unidos
27	Lobelo, R. L. Felipe	Escuela de Salud Pública Rollins de Emory Atlanta, Estados Unidos
26	Gomez, Luis Fernando	Universidad Javeriana, Colombia
25	Reis, Rodrigo S.	Washington University in St. Louis Estados Unidos
18	Correa Bautista, Jorge Enrique	Universidad del Rosario, Colombia
18	López Jaramillo, Patricio	Fundación Oftalmológica de Santander (FOSCAL), Colombia
16	Duperly, John	Universidad de los Andes, Colombia

Fuente: elaboración propia.

Entre las revistas científicas internacionales se encontraron 223 títulos y 227 cuartiles. En la tabla 7 se listan las 10 mejor posicionadas en 2015, de acuerdo con ScImago Journal & Country Rank. De estas 10 revistas, hay 6 afiliadas a universidades colombianas y todas hacen parte del área de la salud en los cuartiles categorizados como: Medicina (varios), Medicina Cardiovascular, Nutrición y Dietética, Política de Salud y Epidemiología, y solo se categoriza una revista estadounidense con la denominación de Actividad Física y Salud.

Tabla 7. Top 10 de revistas científicas según el Scimago Journal & Country Rank SJR (2015)

Registros	Título de la fuente	Relación cuartil y área disciplinar	País	Institución
29	Revista de Salud Publica	Q4 Salud pública, salud ambiental y ocupacional	Colombia	Universidad Nacional de Colombia
12	PLoS ONE	Q1 Medicina (varios)	Estados Unidos	Biblioteca Pública de Ciencias
12	Revista Colombiana de Cardiología	Q4 Cardiología y medicina cardiovascular	Colombia	Sociedad Colombiana de Cardiología
12	Revista Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia	Q3 Medicina	Colombia	Centro Hospitalario San Juan De Dios
11	Journal of Physical Activity and Health	No relaciona	Estados Unidos	El Diario Oficial de la Sociedad Internacional de Actividad Física y Salud
8	Nutrición Hospitalaria	Q2 Medicina (varios) Q3 Nutrición y dietética	España	Grupo Aula Medica S.A.

Registros	Título de la fuente	Relación cuartil y área disciplinar	País	Institución
8	Revista Ciencias de la Salud	Q4 Política de salud	Colombia	Universidad del Rosario, Escuela de Ciencias de la Salud
8	Salud Uninorte	Q3 Medicina	Colombia	Universidad del Norte
7	Colombia Medica	Q2 Medicina (varios)	Colombia	Corporación Editora Médica del Valle
7	Preventive Medicine	Q2 Epidemiología Q1 Salud pública, salud ambiental y ocupacional	Estados Unidos	Elsevier Inc.

Fuente: elaboración propia.

Además de evidenciar la madurez de los grupos de investigación, las publicaciones en revistas científicas especializadas dan cuenta del desarrollo del conocimiento científico en un área disciplinar, muestran su conformación en subdisciplinas y esclarecen el devenir científico y epistemológico.

La producción científica de los autores de un país o, más específicamente, el total de artículos de revista publicados por los investigadores afiliados a instituciones académicas de un país guarda cierta relación con la producción de revistas, según el SCImago Journal & Country Rank.

Consideraciones éticas

Este estudio bibliométrico usó los datos publicados en los índices Scopus y WoS que cuentan con accesibilidad y que fueron relacionados en el método del estudio; asimismo, se contó con los datos de Publindex y el índice SCImago Journal & Country Rank SJR.

CONCLUSIONES

La bibliometría es una herramienta útil para medir el crecimiento de la producción de nuevo conocimiento y de los medios de difusión.

Durante los últimos años, en Colombia ha disminuido la proliferación de revistas científicas en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en consecuencia, también las posibilidades de difundir la producción científica de los grupos de investigación que tendrán que recurrir a publicaciones extranjeras o migrar a áreas afines.

La producción científica de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte contrasta con el número de programas académicos en Colombia, cuya eficiencia investigativa e índice de publicación son bajos, dejando la responsabilidad de la calidad educativa del país en manos del Consejo Nacional de Acreditación CNA y del Ministerio de Educación Nacional.

En el indicador de relación, Colombia tiene buenas relaciones internacionales, pero le falta mayor eficiencia en el establecimiento de redes y en la producción científica. En el indicador de impacto, tiene investigadores que se destacan internacionalmente por su producción, pero que pertenecen al área de la salud y son pocos. En el indicador de actividad científica, se destacan dos universidades privadas y una institución que mantiene una dinámica de redes en el clúster de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La producción científica de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte debe fundamentarse en los programas académicos y orientar sus estudios hacia la solución de problemas del contexto de influencia que permitan el desarrollo y progreso del área, para luego continuar con los estudios que permitan adecuarse a las tendencias internacionales.

También es importante destacar el trabajo y aporte de muchos de los investigadores de las Ciencias de la Actividad Física

y el Deporte, pero que no pueden publicar en revistas indexadas por falta de recursos y de un segundo idioma.

Por último, si bien solo se tuvieron en cuenta Scopus y WoS, sería interesante ampliar la muestra de índices analizados y comparar en detalle los aspectos institucionales que garantizan el desarrollo de los investigadores, generando nuevos estudios bibliométricos para establecer estrategias conjuntas que permitan el avance de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Colombia.

REFERENCIAS

1. Agarwal, A., Durairajanayagam, D., Tatagari, S., Estebes, S., Harlev, A., Henkel, R., Roychoudhury, S., Homa, S., Puchalt, N., Ramasamy, R., Majzoub, A., Ly, K., Tvrda, E., Assidi, M., Kesari, K., Sharma, R., Banihani, S., Ko, E., Abu-Elmagd, M., Gosalvez, J., y Bashiri, A. (2016). Bibliometrics: Tracking Research Impact by Selecting the Appropriate Metrics. *Asian journal of andrology*, 18(2), 296-309. <https://doi.org/10.4103/1008-682X.171582>
2. Baiget, T., y Torres-Salinas, D. (2013). *Informe APEI sobre publicación en revistas científicas*. <http://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/2961>
3. Barreto-Becerra, M. W. (2018). *Los grupos de investigación en ciencias de la actividad física y el deporte en Colombia: características, producción científica y percepciones de sus líderes* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/686606>
4. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias]. (2015). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, año 2015*. Dirección de Fomento a la Investigación. <https://minciencias.gov.co/convocatorias/investigacion/anuncio-fecha-corte-para-el-proceso-la-convocatoria-nacional-para-el>

5. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias]. (2016). *Política para mejorar la calidad de las publicaciones científicas nacionales*. <https://minciencias.gov.co/portafolio/unidad-politica/lineas-trabajo/disenio/politica-mejorar-impacto>
6. Devís Devís, J., Jimeno, L. A., Villamón Herrera, M., Moreno Doña, A., y Valenciano Valcárcel, J. (2003). Las revistas científico-técnicas españolas de las ciencias de la actividad física y el deporte: inventario y análisis de la calidad de contenido y difusión. *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 177-190. <https://doi.org/10.3989/redc.2003.v26.i2.136>
7. Devís Devís, J., Valenciano Valcárcel, J., Villamón, M., y Pérez Samaniego, V. (2010). Disciplinas y temas de estudio en las ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 150-166. <http://hdl.handle.net/10486/4216>
8. González, J., Cardona, H., Isaac, I., López, G., Weindl, C., y Herold, G. (2007). On the indexes to qualify an HVDC Connected to very Weak ac networks. *Revista Investigaciones Aplicadas*, 1(1), 6-15. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/7198>
9. Ley 30 de 1992. Colombia. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. D. O. 40.700. 29 de diciembre de 1992. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-30-1992.pdf>
10. Ley 1286 de 2009. Colombia. Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. D. O. 47.241. 23 de enero de 2009. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley_1286_2009.pdf
11. Maz-Machado, A., Jiménez-Fanjul, N., y Villarraga, M. (2016). La producción científica colombiana en SciELO: un análisis bibliométrico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 39(2), 111-119. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v39n2a03>

12. Mena, M., y Lizenberg, N. (2013). Desarrollo de competencias investigadoras en la Sociedad Red. *Revista de Educación a Distancia*, (38), 1-10. <https://revistas.um.es/red/article/view/234111>
13. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES]. (2016). *Consulta de Instituciones*. <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/ies>
14. Prieto-Benavides, D., Palacios, A., Cardozo, L. A., Correa, J. E., y Ramírez-Vélez, R. (2016). Capacidad científica e investigadora de los profesionales de educación en Colombia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (123), 19-27. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.02)
15. Publindex. (2016). *Buscador de revistas científicas clasificadas por Publindex*. <https://scienti.minciencias.gov.co/publindex/#/revistasPublindex/buscador>
16. Ramírez Martínez, D. C., Martínez Ruiz, L. C., y Castellanos Domínguez, O. F. (2012). *Divulgación y difusión del conocimiento: las revistas científicas*. Universidad Nacional de Colombia.
17. Scimago Journal & Country Rank. (2005). <https://www.scimagojr.com/>
18. Solano López, E., Castellanos Quintero, S. J., López Rodríguez, M. M., y Hernández Fernández, J. I. (2009). La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. *Revista de Ciencias Médicas de Cienfuegos*, 7(4), 291-294. <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/745>
19. Spinak, E. (1996). *Diccionario enciclopédico de bibliometría, cienciometría e informetría*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243329>
20. Urrego Duque, L. J. (2012). Un análisis parcial a la producción académica en el campo profesional de la educación física en Colombia. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(1), 127-148. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000100010>
21. Valenciano Valcárcel, J., Davís-Devís, J., y Villamón, M. (2008). Análisis comparativo de la calidad de las revistas científico-técnicas españolas de Ciencias de la Actividad Fí-

- sica y el Deporte (2000-2005). *Information Research*, 13(1). <https://informationr.net/ir/13-1/paper337.html>
22. Villamón Herrera, M. (2008). *Evaluación de las revistas científico-técnicas españolas de las ciencias de la actividad física y el deporte: validación y aplicación de un modelo* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10803/9718>

MEDIATING ROLE OF ORGANIZATIONAL INTELLIGENCE BETWEEN TALENT MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

PAPEL MEDIADOR DE LA INTELIGENCIA ORGANIZATIVA ENTRE LA GESTION DEL TALENTO Y EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN PROFESORES DE EDUCACION FISICA

FUNÇÃO MEDIADORA DA INTELIGÊNCIA ORGANIZACIONAL ENTRE A GESTÃO DE TALENTOS E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Shadman Akbari¹
Vahid Bakhshalipour²
Siavash Khodaparast³
Maziyar Kalashi⁴

- ¹ PhD. in Public Administration. MehrAstan University, Iran. Email: shadman.akbari@liau.ac.ir
ORCID: 0000-0001-6758-2613
- ² PhD. Sama Technical and Vocational Training College, Islamic Azad University, Lahijan Branch, Siyahkal, Iran. Email: vahidbakhshalipour@liau.ac.ir
ORCID: 0000-0002-4552-7792
- ³ PhD. Department of Physical Education and Sport Science, Lahijan Branch, Islamic Azad University, Guilan, Lahijan, Iran. Email: s.khodaparast@liau.ac.ir
ORCID: 0000-0002-3662-6852

© Authors.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

⁴ PhD. Department of Physical Education and Sport Management, Razi University, Kermanshah, Iran. Email: kalashi.maziyar@liau.ac.ir
ORCID: 0000-0002-7618-2352

How to reference

Akbari, S., Bakhshalipour, V., Khodaparast, S., & Kalashi, M. (2022). Mediating Role of Organizational Intelligence between Talent Management and Organizational Learning in Physical Education Teachers. *Educación Física y Deporte*, 41(2), 65-96. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e346661>

ABSTRACT

Educational organizations need to be resilient to the environment and adapt to change to survive. Organizational intelligence enables growth and improves organizational learning and management. This study aimed to understand the mediating role of organizational intelligence in the relationship between talent management and organizational learning in physical education teachers. An applied, quantitative and descriptive research was designed. The data were collected by survey. Descriptive and inferential statistical methods are used with SPSS and PLS. Means were calculated for talent management, organizational intelligence and organizational learning. The ranking of the variables was based on Friedman's test for talent management, organizational intelligence and organizational learning. It can be concluded that strengthening organizational intelligence enhances talent management and the organizational learning process in physical education teachers, and that organizational intelligence, as a mediating variable, plays an effective role in strengthening the relationship between talent management and organizational learning.

KEYWORDS: Organizational intelligence, organizational learning, recruitment process, talent development.

RESUMEN

Las organizaciones educativas deben ser resistentes al entorno y adaptarse al cambio para sobrevivir. La inteligencia organizativa permite que el aprendizaje y la gestión de las organizaciones crezcan y mejoren. El objetivo de este estudio fue comprender el papel mediador de la inteligencia organizativa en la relación entre la gestión del talento y el aprendizaje organizativo en los profesores de educación física. Se diseñó una investigación aplicada, cuantitativa y descriptiva. Los datos se recogieron mediante una encuesta. Se utilizaron métodos estadísticos descriptivos e inferenciales con SPSS y PLS. Se calcularon las medias para la gestión del talento, la inteligencia organizativa y el aprendizaje organizativo. La categorización de las variables se basó en la prueba de Friedman para la gestión del talento, la inteligencia organizativa y el aprendizaje organizativo. Se concluye que el fortalecimiento de la inteligencia organizativa mejora la gestión del talento y el proceso de aprendizaje organizativo de los profesores de educación física. La inteligencia organizativa, como variable mediadora, es eficaz para fortalecer la relación entre la gestión del talento y el aprendizaje organizativo.

PALABRAS CLAVE: inteligencia organizativa, aprendizaje organizacional, proceso de reclutamiento, desarrollo del talento.

RESUMO

As organizações educacionais precisam ser resilientes ao ambiente e se adaptar às mudanças para sobreviver. A inteligência organizacional permite o crescimento e melhora o aprendizado e o gerenciamento da organização. Este estudo visou compreender a função mediadora da inteligência organizacional na relação entre a gestão de talentos e a aprendizagem organizacional em professores de educação física. A pesquisa foi aplicada, quantitativa e descritiva. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa. Foram utilizados métodos estatísticos descritivos e inferenciais com o SPSS e o PLS. As médias obtidas foram calculadas para a gestão de talentos, a inteligência organizacional e a aprendizagem organizacional. A categorização das variáveis foi baseada no teste de Friedman para gestão de talentos, inteligência organizacional e aprendizagem organizacional. Pode-se concluir que o fortalecimento da inteligência organizacional melhora a gestão de talentos e o processo de aprendizagem organizacional dos professores de educação física. A inteligência organizacional, como variável mediadora, desempenha um papel eficaz no fortalecimento da relação entre a gestão de talentos e a aprendizagem organizacional.

PALAVRAS CHAVE: inteligência organizacional, aprendizagem organizacional, processo de recrutamento, desenvolvimento de talentos.

INTRODUCTION

Today, organizations have to be resilient to their complex and changing environment and adapt to service changes. One of the most important interorganizational components is human capital, which may be the key factor in organizational success (Sopiah et al., 2020). Organizations must undertake a continuous process of change to avoid falling behind the competition and to take advantage of the opportunities in the environment. Therefore, they have to constantly develop their service skills and competencies.

In this sense, educational organizations such as ministries of education, must develop an important characteristic: the capacity for continuous change and adaptation. In other words, the durability and development of educational organizations depend on their alignment with rapid change, development and learning (Meyers, 2020).

Given the increasing organizational changes and the astonishing progress of science, the development and survival of organizations undoubtedly depend on keeping up with this pace of development; however, the adaptation process used is unable to meet these needs (Meyers, 2020). The survival of societies requires novel strategies. Therefore, in modern organizations, human resources are the most important competitive advantage (Froese et al., 2020).

One of the processes that strengthen competencies in education and lead to an individual's learning is talent management (Collings et al., 2019). Talent management cultivates an individual's talents and develops their capabilities, facilitating job performance and learning (O'Connor & Crowley-Henry, 2019). Today, organizations are aware that they need the best talent to remain competitive in a complex global economy. Therefore, organizations need to recruit, develop and retain talent, that is a critical resource that requires management to achieve the best

results. In this sense, human talent is most important and most valuable strategic resource of educational organizations (Mousa & Ayoubi, 2019).

Human resources are considered the most important sustainability factor for organizations. In the field of education, the main secret to meet the challenges is no longer technology, but smart human force and talented human. Undoubtedly, we live in the era of organizations and human beings are the repository of these organizations. The ability of human beings to think can achieve excellence, movement and growth in organizations. Therefore, talent management may be the most important tool for organizations to adapt, given the loss or retirement of managers and professionals and the great shortage of talent (Harsch & Festing, 2020).

On the other hand, dynamic organizations try to create opportunities to attract talent and compete. Organizations that are unable to adapt their human resources are doomed to failure. Therefore, one of the greatest challenges of human capital in 21st century organizations is talent management (Ingram, 2016).

Talent management is the ability of an organization to attract, select, develop and maintain key personnel in a global context (Mousa & Ayoubi, 2019). Identifying key personnel indicators is the first step in the talent management process. There is almost unanimous agreement that one of the main problems of organizations in our country is the lack of a coherent talent management process, particularly, its definition and recognition (Harsch & Festing, 2020). The right talent management criteria ensure that employees are appointed to positions commensurate with their particular skills and talents (Gardas et al., 2019).

Today, change is considered a necessary factor for future develop. Therefore, educational organizations, such as ministries of education, must direct the talents of their staff in parallel with the changes to achieve the organization's goals (Froese et al., 2020). Most managers have come to understand that having

skilled and motivated staff is one of the best ways to grow. But after a decade of knowledge reengineering and decentralization of organizations, not only have staff not been empowered, but they seem to be burned out and tired, and leaders, instead of focusing on human capital, concentrate only on work process and market outcomes, making their talent management decisions inadequate (Ardalan et al., 2013).

Education and learning are the core process of talent management. Today, the need for organizational learning is evident for more people to be competitive. Learning will increase the need to learn and explore new fields. When organizations offer talented people the opportunity to learn, it increases their capability and improves their awareness (Crane & Hartwell, 2019).

Unfortunately, despite the ever-increasing costs involved in hiring talented teachers in education organizations, and the large expenses related to their training to deploy their talent, in many cases, in fact, these individuals tend to leave the organization and change jobs (Gardas et al., 2019).

Reasons for the increase in this trend include the recent downsizing of organizations, the numerous job opportunities created by new technologies, the easy access to a large number of jobs through the internet, job dissatisfaction, the lack of the necessary organizational commitment, the lack of meritocracy in the organization, and the evolution of people's labor needs (Ambrosius, 2018).

In today's fast-paced world, it seems that improved management, exploration and development of organizational talent has facilitated increased organizational learning and intelligence (Aibieyi & Henry, 2015). Today, managers and leaders in the educational organizations believe that organizational learning leads to the development of organizational intelligence and improves teacher performance. The growing demand for organizational intelligence requires innovative solutions indicating increased investment in intellectual development (Arif & Uddin, 2016).

Talent management is a novel phenomenon in human resource management that increases the efficiency and effectiveness of organizations and consists of components such as attraction, recognition, expansion, employment and engagement of human forces. The difference between talent management and the existing human resources system is an aspect that deserves special attention (Ambrosius, 2018). Studies point out that the effective implementation of talent management leads to higher organizational intelligence and higher staff learning (Arif & Uddin, 2016).

In today's competitive environment, the introduction of talent management, smart organization and organizational learning are key factors for educational organizations (such as ministries of education) moving inward and outward, trying to differentiate themselves from their competitors (Cascio & Boudreau, 2017).

On the one hand, we can see the growth of organizational learning, its application in educational organizations, such as ministries of education, which are facing globalization, technological development and the dissemination of information, placing themselves in a complex, dynamic and unpredictable environment (Ingram, 2016). On the other hand, the sound management of human resources is so important that providing the circumstances to enhance organizational learning is a fundamental necessity for the development of human power (Khaki et al., 2017).

Therefore, organizations will be successful if all their personnel strive to increase their capabilities and if the manager creates the right conditions for this training process (Selvanathan et al., 2019). Unfortunately, some educational managers do not plan accurately or make adequate predictions because they are used to acting and thinking within boundaries that, in practice, have worked well for them (Ambrosius, 2018). But, this way of thinking is a threat to the organization.

It can be concluded that educational organizations that do not plan the learning process of their teachers will face organizational difficulties, the consequences of which may disrupt their operating dynamics (Crane & Hartwell, 2019). In this regard, the role of human resources in the public sector, particularly in education, is of great importance. Therefore, it is necessary to recognize and implement some strategies to increase the productivity of human power (Biglari et al., 2018).

CONCEPTUAL FRAMEWORK

Talent management

Applying talent management is the most important competitive advantage of modern organizations. Managers worldwide are faced with the changing nature of work and need a workforce that can adapt to these changing conditions. In the future, organizations will need to plan precisely how to timely recognize and retain elite employees. Organizations must employ talent management in accordance with their structure and culture (Frimpong et al., 2016).

Talent management can be defined from three perspectives: First, the process of developing and training new employees by interviewing, hiring and familiarizing them with the organization so that they can be integrated in to the organization's culture. Secondly, the developing and retention of existing employees in the organization and thirdly, the recruitment of highly skilled (Khaki et al., 2017).

Talent management is a tool to improve the process of hiring and developing employees so that they acquire the skills and competencies required to address the current needs of organizations (Gardas et al., 2019). Talent management ensures that each employee with particular talents and skills is placed in the

right job and that the benefits of service rewards are fair and equitable.

Talent management also ensures that employees' career path is transparent and is a stimulus to improve employment opportunities within and outside the organization. Talent management provides appropriate processes and tools to support and empower managers to recognize what to expect from their employees, thus improving labor relations (Arif & Uddin, 2016).

Organizational learning

Organizational learning is a set of tangible and intangible skills or resources facilitating the growth process and paves the way for the development of the organization's positive capabilities. Organizational learning is the ability of organizations to adapt to change and continuously improve. Organizational learning involves the ability to effectively create and generalize an idea, transcending organizational boundaries, through specific management and innovation techniques (Khaki et al., 2017).

Organizational learning is, in fact, the product of individual and group learning that helps the organization to obtain its perspective and functional objectives. It can be stated that organizational learning capability is the intrinsic ability of the organization to create, develop and use knowledge to obtain better competitive performance, even if it is not easy to make it functional (Oltra & Vivas-López, 2013).

Organizational learning is a dynamic process enabling the organization to adapt quickly to change. This ability to learn new knowledge, skills and behavior is key to developing competencies and improving organizational performance (Selvanathan et al., 2019).

Organizational intelligence

Organizational intelligence is an experimental and scientific process that emphasizes the success or failure of organizations, based on experiences that can improve organizational performance. Given its specific characteristics, and despite some similarities with individual intelligence, organizational intelligence is the product of a group acting as a unit and, in this sense, differs markedly from individual intelligence (Daneshfard et al., 2016).

Organizational intelligence is a dynamic window that observes the environment, identifies organizational performance, increases efficiency and reveals unknown opportunities (Ardalan et al., 2013). Organizational intelligence enables profit, understanding and maintaining consistency of business experiences, elevates organizational information to a higher level, and converts data and information from static to organic objects (Ghotnian et al., 2019).

Literature review

It is worth mentioning some research related to the variables of the present study. Sopiah et al. (2020) indicated that there is a significant relationship between talent management in the organization and employee performance, and that the level of talent management will increase as a function of the improvement of employees' employment status.

The statistical results of Harsch and Festing (2020) indicated that there is a significant relationship between talent management component strategies on employee agility: the more talent management increases, the more its organizational learning rate increases.

Soleimany (2020) indicated that the directed talent management variable has a significant positive effect on employee empowerment and organizational intelligent variables. Soleimany

(2020) suggests that strengthening the subscales of the talent management system contributes significantly to the effectiveness of the personnel training process, but achieving higher levels of training through talent management requires an adequate level of intelligence capability in the organization.

Khaki et al. (2017) suggested that there is a significant relationship between the components of talent management and innovative behaviors, and that organizational learning is a mechanism for improving staff knowledge and learning.

Al Qeed et al. (2018) showed that system administration and talent management patterns have a significant positive relationship with staff intelligence and that the higher the intelligence level of employees in the pharmaceutical sector, the higher their performance.

This study is important because it can improve our understanding of the variables analyzed. From a practical and applied point of view, it can provide a set of guiding and key principles that emphasize the enhancement of the dimensions of talent management, organizational learning and organizational intelligence.

Given the rapid changes in the field of information and accelerated production of knowledge, we have to move towards lifelong learning. In this sense, physical education teachers are faced, on the one hand, with the education of a large number of students with different physical and mental requirements to properly use their talents and abilities and, on the other hand, with the rapid changes and developments in the field of sport. Coping with these changes requires an environment based on knowledge, innovation and functional expertise.

Considering the importance of physical education and the role of physical education teachers in the dynamization, motivation and search for knowledge, this study aims to recognize the relationship between talent management and organizational learning through the mediation of the variable "organizational intelligence".

METHODS

An applied descriptive research was designed. Data were collected by means of a survey. The relationship between variables was analyzed according to the objective of the study and, in particular, the structural equation model.

Population

The population consisted of all physical education teachers in Guilan province, including those with at least one year of work experience, formal employment in the public sector, and first and second high school physical education teachers. 330 people were selected as the total number of statistical samples to avoid probable errors and non-response of some individuals.

Out of a total of 330 questionnaires, subjects responded by referral and continuous follow-up. Finally, due to non-response (12 questionnaires) and completion defects (8 questionnaires), 310 questionnaires were collected.

Data collection and procedure

To collect information related to the literature and theoretical discussion related to the topic, the library technique was used. Field survey by questionnaire was also used, which is one of the usual research tools and constitutes a technique for obtaining research data.

Through evaluation, coding and analysis, the interpretation of the regular questionnaire was easy and comfortable for all subjects due to its uniformity. Respondents were asked to mark only one of the expected answers instead of writing the answer. The 6-point Likert scale, which is one of the most commonly used scales for measuring, was used to design the questions.

To distribute the questionnaires, the necessary permissions were first received from the General Department of Education of Guilan province, and then the research colleagues distributed and collected the questionnaires in person at the schools.

Instruments and tasks

For the talent management variable, the Oehley (2007) talent management questionnaire was used. This questionnaire includes the components of talents attraction, identification and segregation of talented employees, talent application, talent development, building positive relationships and talent maintenance. A questionnaire with 36 questions was prepared using the Likert measurement scale.

The Neefe (2001) organizational memory questionnaire was also used to measure the organizational learning variable. The questionnaire components include shared vision, organizational culture, teamwork and learning, organizational structure, leadership and partnership strategy, and employee competency development. This questionnaire was formulated on a 5-point Likert scale.

The organizational intelligence questionnaire of Albrecht (2003) was used to measure the mediating variable of the study. This questionnaire consists of 49 questions and 7 aspects, including strategic vision, common fate, tendency to change, alliance and agreement, working spirit, knowledge application and functional pressure. The questions of this questionnaire are designed based on a 5-point Likert scale. Cronbach's alpha technique was used to determine the reliability of the test. This technique is used to calculate the internal consistency of the measurement tool that measures various characteristics. The results are shown in Table 1.

Table 1. Study variables Cronbach's alpha rate

Variables	Cronbach alpha coefficient
Talent management	0.903
Organizational intelligence	0.823
Organizational learning	0.819

Source: Own elaboration.

Data analysis

The Kolmogorov-Smirnov, single-sample t-test, Friedman and goodness-of-fit statistical tests were used. SPSS and Lisrel software were used to analyze this study. Central and dispersion parameters were used for the descriptive analysis of the study variables, which are shown in the following table. The results are shown in Table 2.

Table 2. Analysis of the descriptive characteristics of the variables

Variables	Subject number	Mean	Standard deviation	Variance
Talent management	310	3.410	0.710	0.645
Organizational intelligence	310	3.301	0.695	0.637
Organizational learning	310	3.370	0.658	0.628

Source: Own elaboration.

Kolmogorov-Smirnov tests were used to test the normality or non-normality of the data. If the data are normal, statistical inference tests can be used. This test is performed with an error level of 0.05. The results are shown in Table 3.

Table 3. Study variables normality test

Variables	Subject number	Mean	Standard deviation	K-S statistics	Significance level
Talent management	310	3.410	0.710	4.431	0.089
Organizational intelligence	310	3.301	0.695	4.210	0.087
Organizational learning	310	3.370	0.658	4.129	0.085

Source: Own elaboration.

T-value statistic was used to evaluate the significance of the relationship between the variables. According to the statistical result of the research variables at 5 % confidence level, the T-value rate is greater than 1.96, indicating that there is a significant relationship between the study variables.

RESULTS

Descriptive statistical indicators were used to examine the demographic characteristics of the subjects and their frequencies were studied according to sex, age, and education. According to the descriptive results, 177 subjects were male and 133 were female.

Regarding the age range of the sport education teachers, the Mean and standard deviation corresponded to those under 30 years old (27+1.3), 31-39 years old (36+1.6), 40-49 years old (44+1.5), and over 50 years old (56+1.4). In terms of education level, 125 subjects had an associate's degree or lower, 30 had a bachelor's degree, 115 had a master's degree, and 40 had a doctorate.

The strength of the relationship between the variables of the main activities of the analytical model for determining the degree of vertical integration in working conditions is 0.37, which is considered significant. The test statistic is 56.32, which is greater than critical T value at a 5 % error level, which is 1.96. This indi-

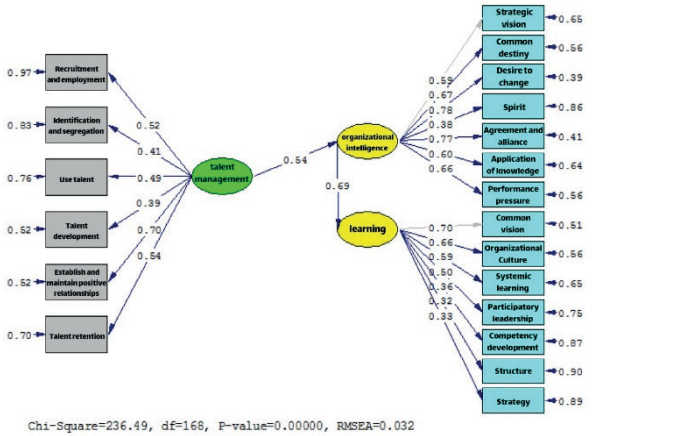
cates that there is a significant correlation strength and that the relationship between the identification and segregation subscales of intelligent employees in the organization are 0.55, and the calculated value of the test statistic is 7.92, which is greater than the critical t-value and indicates that there is a significant correlation.

According to the statistical results, the relationship between talent application and organizational intelligence is 0.47, which is significant. The test statistic is 6.84, which is greater than the critical T rate at 5 % error level which is 1.96 and indicates that the observed correlation is significant. The calculated index of the talent development subscale in organizational intelligent is 0.59, which is significant. The test statistic is 8.37, which greater than the critical T-value at the 5 % error level which is 1.96 and indicates that the observed correlation is significant.

The power of the relationship between the variable providing a positive relationship with organizational intelligence is 0.39 and the test statistic is 4.31, which is greater than the critical T rate at the 5 % error level, *i.e.*, 1.96, indicating that the observed correlation is significant. So, it is created with 95 % confidence and maintain the positive relationships effect on organizational intelligence.

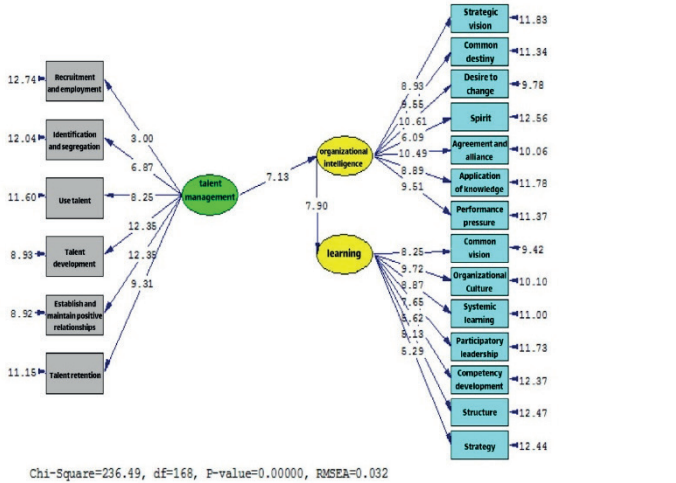
Also, the value of the talent retention subscale in organizational intelligence is 0.66, which is significant, and the test statistic is 5.85, which is greater than the critical T-value at the 5 % error level, *i.e.*, 1.96. This indicates that the correlation is significant. The power of the relationship between the organizational intelligence variable and organizational learning is 0.48, which is significant. The test statistic is 6.23, indicating that the relationship between the two variables is significant. Figures 1 and 2 show those values.

Figure 1. T-value statistics



Source: Own elaboration.

Figure 2. Standard coefficient test for factor analysis of the variables



Source: Own elaboration.

The structural model of goodness-of-fit is saturated in 3 steps. The fit coefficients indicate optimal values. The normal

chi-square value was 1.407 which lies in the interval 1-5. Overall, the structural model has an optimal fit value. The RMSEA index is 0.032, less than 0.05, indicating that the model is adequate. Other goodness-of-fit indices are in an acceptable range. Table 4 shows those indices.

Table 4. Goodness-of-fit indices for the structural model of the research variables

Fitness indices	SRMR	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	IFI
Acceptable values	<0.05	<0.1	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9	0.1
Calculated values	0.37	0.032	0.96	0.92	0.96	0.93	0.96

Source: Own elaboration.

The mean of subject's views on the talent management variable is 3.572, which is higher than the mean of Likert scales. The significance value is zero, which is less than the error significance rate 0.05. Thus, the observed mean is significant and the T-statistic index is 12.271, which is greater than 1.96. The upper and lower limits of the confidence interval are slightly greater than zero and the test statement is also approved.

In addition, the mean of respondent's view on the organizational learning variable is 3.489, which is higher than the mean on the Likert scales. The significance index is zero, which is less than the error rate 0.05. Therefore, the mean observed mean in this study is significant. In addition, the T-value is 11.658, which is greater than 1.96. According to the statistical results, it can be stated with 95 % confidence that all three variables are significant.

After examining the normality of the research variables, the single-sample T-test is used to address the status of variables. The results of the T-test for a single variable based on the mean view of respondents are given in Table 5.

Table 5. Results of the single-sample T-test for the research variables

Variables	Mean	T-value	Significance level	95% confidence interval	
				Lower limit	Upper limit
Talent management	3.572	12.271	0.000	0.462	0.473
Organizational intelligence	3.569	12.361	0.000	0.391	0.531
Organizational learning	3.489	11.658	0.000	0.301	0.391

Source: Own elaboration.

The Friedman test (Table 6) was used to rank the research variables status. Talent management, with the first place in the Friedman test and a score of 6.0 is the best. Organizational intelligence, with a score of 3.569, ranks second, and organizational learning, with a score of 5.891, ranks third. The Z-test is used to study the significance of the difference in scores of the variables and the significance index is approximately 0.000.

Table 6. Results of Friedman's test for the classification of variables

Variables	Mean	Test results	Variable rank
Talent management	3.572	6.070	1
Organizational intelligence	3.569	5.862	2
Organizational learning	3.489	5.891	3

Source: Own elaboration.

DISCUSSION

This study aims to examine the mediating role played by organizational intelligence in the relationship between talent management and organizational learning of teachers.

According to the results, organizational intelligence, as a mediating variable, influences and strengthens the relationship between talent management and organizational learning at a level of 95 %. In other words, the indirect effect of talent management on organizational learning, which is produced through organizational intelligence, is much greater than the direct effect of talent management on organizational intelligence.

By considering the career cycle of physical education teachers as a model of integration and the most important processes of human resource development, it can be understood that the issues related to talent management can be established and generalized to all the processes of the cycle.

As for the benefits of talent management, it can be said that the government, in the physical education section, by investing in talent management, enjoys a high rate of return on investment, and will gather diverse talents for the physical education section. In such a situation, it benefits from agile and motivated workforce, which will result in the effectiveness of the organization.

This can be explained by the fact that higher organizational intelligence makes talent management more fluid and provides progression to the organization. One of the most important aspects of intelligence is the perception of global dynamic changes, environmental change, skills and knowledge gained through past experiences that are undeniable and challenging (Al-Qeed et al., 2018).

Effective training includes the use of available systems for learning, development and improvement of existing knowledge, analysis of new conditions, development of new circumstances and solutions to help improve the quality level of environments (Bhatnagar, 2007).

The organization must do the same influential effective tasks to change the organizational environment. They should continue with the internal data and systems according to previous experiences, but should be adequately sensitive towards the

changing environment and flexible to develop new systems and knowledge to cope with these changes (Runhaar et al., 2019).

The statistical results indicated that there is a significant relationship between talent management and organizational learning with the mediating role of organizational intelligence, consistent with the findings of Collings et al. (2019), Meyers (2020), Mousa and Ayiobi (2019), and O'Connor et al. (2019).

This finding indicates that physical education teachers' emphasis on talent management and its observation can lead to better organization learning by employees, taking into account the mediating role of teachers' organizational intelligence.

This finding supports some authors suggesting that organizational learning, and therefore the production of new knowledge, is collective in nature and occurs beyond the personal learning of each member of the organization.

It also means that learning and, consequently, the production and dissemination of new knowledge imply the existence of continuous internal changes that occur at the cognitive, behavioral, social and emotional levels.

Ultimately, these internal changes will lead to improvement of the organization's processes, affairs and operations and, finally result in a positive competitive advantage in the various organizational learning capabilities, all of which implies the effectiveness power of organizational intelligence (Bhatnagar, 2007).

CONCLUSIONS

In this study, organizational intelligence is the process of converting data into knowledge and the conversion of knowledge into those activities that increase the benefits of organizations, creating in the organization's staffs the tendency to improve performance, the process of exchanging data and opinions to provide useful knowledge and create intelligent behavior.

Organizational intelligence, in general terms, is a mental ability that includes capabilities such as arguing, planning solving, abstract thinking, using language and learning. Organizational intelligence is, in fact, the ability of an organization to increase information, innovation, general knowledge and effective action based on knowledge creation (Harsch & Festing, 2020).

An advantage of organizational intelligence is that it helps organizations to recognize, choose, organize and publish important information and skills, which are considered organizational memory and are generally available in an unorganized form (Ingram, 2016). This will help the organization to effectively solve learning problems, strategies planning and organizational learning.

The results indicated that one of the main processes in the discussion of talent management are education and learning and, today, the need for the organizational learning is approved at all organization levels. Organizations can create a positive effect in increasing the available talents to cope with future needs (Biglari et al., 2018).

The research indicated that talent management has an important role in shaping the organization's capacity for intelligent learning performance and the development of organizational learning through the creation of an appropriate environment for making decisions to enhance successful knowledge production and application in education. Organizations that use talent management are strategic organizations, and predict how to recruit, select, educate, develop and transfer employees in the organization (Runhaar et al., 2019).

This management approach should always be taken into account in the physical education section. Talent management is a set of management forms and processes, the most important of which is the identification or selection of capable and elite individuals. Good talent management equals better results in the work environment, the indispensable preliminary stage of which is the selection of the best talent and their timely and appropriate recruitment.

Undoubtedly, organizational intelligence as the capacity of an organization in the field of physical education should be considered by managers of physical education organizations, because one of the fundamental challenges of today's management is how to create new generations of intelligent organizations. Entrepreneurship is considered the most important way to seize opportunities.

Organizational intelligence is presented as the talent and capacity of an organization to move the mental capacity of physical education teachers and focus this capacity to achieve the work apostolate.

The results indicated that there is a significant relationship between talent management and organizational intelligence, which is consistent with Al-Qeed et al. (2018), Crane and Hartwell (2019), and Runhaar et al. (2019).

Authors have suggested that talent management has a significant positive relationship with employee intelligence and that talent management has ability to help organizational staff to produce and apply knowledge to create a good internal cooperative and working environment (Arriola et al., 2016).

Recent findings on talent management and organizational intelligence have shown that managers in the organizations studied could improve organizational intelligence by promoting, cultivating, and developing talent management that encompasses a wide range of strategic perspectives: recognizing the benefits of change and adaptation, creating and developing a sense of shared destiny, attending to people development, accepting mistakes, increasing employee awareness, building commitment to results, showing commitment to organizational goals, helping organizational members detect their mental models and reconstructing their views of reality to develop a systematic understanding (Kim et al., 2016).

Organizational intelligence will create a dynamic, intelligent organization focused on understanding knowledge and learning and thus one that learns to manage intelligently (Hamad, 2019).

The management of educational organizations tries to establish systems to achieve their objectives to ensure an adequate space and increase productivity. The talent management evaluation system allows to examine their behaviors, capabilities, growth and prosperity to achieve the organization goals and to clarify the educational needs of employees by providing them with the necessary information.

Measuring performance and an organization's goals, mission and policies, and being aware of the productivity of the performance evaluation system will improve human resources in organizations (Khilji et al., 2015).

The results indicated that there is a significant relationship between hiring responsible employees and organizational intelligence. To explain this relationship, it can be said that there are a number of factors that are considered strategic to recruit talented people, such as creating and shaping a desirable mindset throughout society, especially geniuses and responsible people, implementing a recruitment and improvement system within the organization, implementing appropriate working hours, considering appropriate salary and benefits, and providing welfare and recreational facilities to recruit responsible and elite people in various jobs (Serinkan et al., 2014).

Talent management assures that each employee with particular talent and skills is placed in the right job; in addition, the service's compensation benefits are fair and just (Biglari et al., 2018). Also, their job courses are clear and serve as a growing stimulating factor for better job opportunities inside and outside the organization (Syysnummi & Laihonen, 2014).

Talent management provides appropriate processes and tools to support and empower managers to understand what to expect from their employees. This will improve work relations-

hips, and the organization will get a high return by investing in talent management, while having multiple talents available (Hughes, 2018). Under these conditions, the organization will benefit from agile and motivated workforce which will translate into organizational efficiency (Oltra & Vivas-López, 2013).

The results indicated that there is a significant relationship between talent development and organizational learning, consistent with Hamad (2019), Harsch and Festing (2020), Nasiri and Bageriy (2020), and Soleimani (2020). One of the reasons for this consistency may be the promotion of internal motives and learning, which in this case can be facilitated and practiced by managerial roles (Nasiri & Bageriy, 2020).

organizational learning occurs when managers not only produced ideas, but are also able to share them and create commitment to learning among employees. Thus, those managers who are not committed to learning, produce a wave of doubt in the organization (Rastgoo, 2016).

Talent management is about emphasizing the management of human resources for competitive advantage and their potential to create added value, and then identifying talents, matching them to job functions and motivating teachers to learn. One of the main challenges facing the business world is to obtain the vital knowledge of the organization along with the valuable human resources that produce this knowledge. In fact, talent management is a good and appropriate tool to acquire it.

Overall, the results indicated that the effect of talent management on organizational intelligence is greater and the effect of talent management and organizational intelligence on organizational learning is roughly similar. Also, the results indicated that talent management plays an important role in shaping organizational capacity to act intelligently and develop organizational learning by providing a suitable environment for making decisions that enhance the successful production and application of knowledge in the organization.

Suggestions

Organizational learning requires an intelligence that must be based on the continuous collective attempts of all teachers to share and produce new knowledge and learn from mistakes, regardless of personal intentions. All these aspects lead to a better understanding of the close relationship between talent management and the factors that influence organizational intelligence and organizational learning capacity.

Given the importance of the issue and in order to achieve greater utilization of human resources and effective management, it is suggested that those who have the necessary competence and are most interested in organizational learning and in institutionalizing organizational learning in their system be selected as managers in the field of education.

It is recommended that the culture of talent management be institutionalized in the discourse and performance of teachers in education. If all organizations perceive and believe that talent management is effective, it will be more influential in organizational intelligence and learning.

It is suggested that ministries of education should try to recruit and employ talented manpower based on the defined principles and educational needs to achieve more and more organizational intelligence. Education officials should pay special attention to the assessment of educational needs and formulate and implement the necessary personal and educational development programs.

It is suggested to other researchers to conduct similar research in educational organizations related to the subject of physical education so that the results can be generalized with greater certainty, using the method of collecting information through personal interviews and other statistical methods. Investigating the effect of individual aspects of talent management separately on the learning abilities and learning styles of physical education

teachers and investigating the effect of continuing education courses on talent management and learning abilities of physical education teachers is of utmost importance. Finally, investigating the effect of talent management on building the organizational intelligence of physical education teachers and entrepreneurship and motivation building in them would be a field to explore.

REFERENCES

1. Aibieyi, S., & Henry, O. I. (2015). Talent Management and Employee Retention in Nigerien Universities. *NG-Journal of Social Development*, 5(1), 23-31. [http://www.arabianjbm.com/VOL_5_\(1\)_NGJSD.php](http://www.arabianjbm.com/VOL_5_(1)_NGJSD.php)
2. Albrecht, K. (2003). *The Power of Minds at Work: Organizational Intelligence in Action*. AMACOM. https://books.google.com/books/about/The_Power_of_Minds_at_Work.html?id=2BkALUR_OIsC
3. Al-Qeed, M. A., Khaddam, A. A. H., Al-Azzam, Z. F., & Atieh, K. A. E. F. (2018). The Effect of Talent Management and Emotional Intelligence on Organizational Performance: Applied Study on Pharmaceutical Industry in Jordan. *Journal of Business and Retail Management Research*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.24052/JBRMR/V13IS01/ART-01>
4. Ambrosius, J. (2018). Strategic Talent Management in Emerging Markets and Its Impact on Employee Retention: Evidence from Brazilian MNCs. *Thunderbird International Business Review*, 60(1), 53-68. <https://doi.org/10.1002/tie.21799>
5. Ardalan, M. R., Eskandari, A., & Gilani, M., (2013). Knowledge Leadership, Organizational Intelligence and Organizational Effectiveness. *Journal of Strategic Management Studies*, 3(12), 71-100. <https://www.sid.ir/paper/181575/en>
6. Arif, A. A., & Uddin, M. R. (2016). Talent Management Organizational Performance: An Empirical Study in Retail Sector in Sylhet City, Bangladesh. *Journal of Business and Management*, 18(10), 11-18. <https://doi.org/10.9790/487x-1810041118>
7. Arriola, K. R. J., Hermstad, A., Flemming, S. S. C., Honeycutt, S., Carvalho, M. L., Cherry, S. T., Davis, T., Frazier, S.,

- Liang, L., Escoffery, C., & Kegler, M. C. (2016). Promoting Policy and Environmental Change in Faith-Based Organizations Outcome Evaluation of a Mini-Grants Program. *Health Promotion Practice, 17*(1), 146-155. <https://doi.org/10.1177/1524839915613027>
8. Bhatnagar, J. (2007). Talent Management Strategy of Employee Engagement in Indian ITES Employees: Key to Retention. *Employee Relations, 29*(6), 640-663. <https://doi.org/10.1108/01425450710826122>
 9. Biglari, N., Bahrololoum, H., & Darooghe Arefi, N. (2018). The Structural Equation Modeling of the Relationship of Talent Management and Social Capital with employee Organizational Commitment in Sport and Youth Offices of Kerman Province. *Sport Management Journal, 10*(4), 687-702. <https://doi.org/10.22059/jsm.2019.220350.1726>
 10. Cascio, W., & Boudreau, J. W. (2017). The Search for Global Competence: From International HR to Talent Management. *Journal of World Business, 51*(1), 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2015.10.002>
 11. Collings, D., Mellahi, K., & Cascio, W. (2019). Global Talent Management and Performance in Multinational Enterprises: A Multilevel Perspective. *Journal of Management, 45*(2), 540-566. <https://doi.org/10.1177/0149206318757018>
 12. Crane, B., & Hartwell, C. J. (2019). Global Talent Management: A Life Cycle View of the Interaction between Human and Social Capital. *Journal of World Business, 54*(2), 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2018.11.002>
 13. Daneshfard, K., Rajae, Z., Bilondi, Z. M., & Banihashem, S. A. (2016). The Effect of Organizational Intelligence on Talent Management, Using Structural Equations. *International Journal of Humanities and Cultural Studies, 3*(2), 464-476.
 14. Frimpong, A. A., Emmanuel, A. K., Amoako, P. E., & Kyereh, A. (2016). The Role of Talent Management on Organizational Performance Focusing on Ghana Revenue Authority, Sunyani. *European Journal of Business and Management, 8*(35), 75-84. <https://iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/34467>

15. Froese, F. J., Shen, J., Sekiguchi, T., & Davies, S. (2020). Liability of Asianness? Global Talent Management Challenges of Chinese, Japanese, and Korean Multinationals. *Human Resource Management Review*, 30(4), 100776. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100776>
16. Gardas, B. B., Mangla, S., Raut, R. D., Narkhede, B., & Luthra, S. (2019). Green Talent Management to Unlock Sustainability in the Oil and Gas Sector. *Journal of Cleaner Production*, 229, 850-862. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.018>
17. Ghotnian, S., Dehghani, H. M., Kiasat, G., & Bayat, Y. (2019). Talent Management Study on Organizational Learning and Intelligence of Staff of Iranian Sport Federations. *Journal of Novel Applied Sciences*, 8(2), 45-49. <https://shre.ink/QWF2>
18. Hamad, Z. (2019). Talent Management as a Facilitator of Organizational Intelligence. *Management Science Letters*, 9(6), 809-822. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.3.007>
19. Harsch, K., & Festing, M. (2020). Dynamic Talent Management Capabilities and Organizational Agility: A Qualitative Exploration. *Human Resource Management*, 59(1), 43-61. <https://doi.org/10.1002/hrm.21972>
20. Hughes, C. (2018). The Role of HRD in Using Diversity Intelligence to Enhance Leadership Skill Development and Talent Management Strategy. *Advances in Developing Human Resources*, 20(3), 259-262. <https://doi.org/10.1177/1523422318778016>
21. Ingram, T. (2016). Relationships between Talent Management and Organizational Performance: The Role of Climate for Creativity. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 4(3), 195-205. <https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040315>
22. Khaki, I., Khanzadeh, H. E., & Rad, A. B. (2017). Talent Management and Innovative Behavior Based on the Mediating Role of Organizational Learning International. *Letters of Social and Humanistic Sciences*, 79. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.79.16>
23. Khilji, S. E., Tarique, I., & Schuler, R. S. (2015). Incorporating the Macro View in Global Talent Management. *Human Resource Management Review*, 25(3), 236-248. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.04.001>

24. Kim, J., Asada, T., & Hirai, H. (2016). Effect of Management Maturity Levels on Inter-organizational Management in Value Chain Relations. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 12(2), 119-126. <https://doi.org/10.17265/1548-6583/2016.02.006>
25. Meyers, M. C. (2020). The Neglected Role of Talent Proactivity: Integrating Proactive Behavior into Talent-management Theorizing. *Human Resource Management Review*, 30(2), 100703. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100703>
26. Mousa, M., & Ayoubi, R. M. (2019). Inclusive/Exclusive Talent Management, Responsible Leadership and Organizational Downsizing: A Study of Academics in Egyptian Public Business Schools. *Journal of Management Development*, 38(2), 87-104. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2018-0325>
27. Nasiri, F., & Bageriy, M. (2020). The Relationship among Talent Management, Organizational Intelligence and Entrepreneurship Tendency. *The Journal of Productivity Management*, 13(51), 173-193. <https://doi.org/10.30495/qjopm.2020.670311>
28. Neefe, D. O. (2001). Comparing Levels of Organizational Learning Maturity Colleges and Universities Participating Traditional& Non-traditional (Academic Quality Improvement Project) Accreditation Processes. *UW-Stout Masters Theses*. <http://digital.library.wisc.edu/1793/40079>
29. O'Connor, E. P., & Crowley-Henry, M. (2019). Exploring the Relationship Between Exclusive Talent Management, Perceived Organizational Justice and Employee Engagement: Bridging the Literature. *Journal of Business Ethics*, 156, 903-917. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3543-1>
30. Oehley, A.-M. (2007). *The development and evaluation of a partial talent management competency model* [Master dissertation, University of Stellenbosch]. <http://hdl.handle.net/10019.1/2110>
31. Oltra, V., & Vivas-López, S. (2013). Boosting Organizational Learning through Team-based Talent Management: What is the Evidence from Large Spanish Firms? *The International Journal of Human Resource Management*, 24(9), 1853-1871. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.777540>

32. Rastgoo, P. (2016). The Relationship of Talent Management and Organizational Development with Job Motivation of Employees. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 64(2), 653-662. <http://dx.doi.org/10.11118/actaun201664020653>
33. Runhaar, P., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (2019). Exploring Teachers' Career Self-management. Considering the Roles of Organizational Career Management, Occupational Self-efficacy, and Learning Goal Orientation. *Human Resource Development International*, 22(4), 364-384. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1607675>
34. Selvanathan, M., Surendran, N. N., Arumugam, T., Subramaniam, S. J., & Yusof, N. M. (2019). Lecturer's Perspective on Talent Management in Private Higher Learning Institutions in Kuala Lumpur, Malaysia. *The International Journal of Higher Education*, 8(5), 257-267. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p257>
35. Serinkan, C., Enli, P., Akçit, V., & Kızıloğlu, M. (2014). Evaluation of Knowledge Level of Cargo Companies about their Organizational Learning and Team Management: An Empirical Research in Cargo Companies in Turkey. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 116, 4170-4174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.911>
36. Soleimany, M. (2020). Analyzing of The Effect of Talent Management System on Employees Empowerment Process Through Organizational Intelligence at Sport and Youth General Office of Iran. *New Trends in Sport Management*, 8(28), 101-118. <http://ntsmj.issma.ir/article-1-1339-en.html>
37. Sopiah, S., Kurniawan, D. T., Nora, E., & Narmaditya, B. S. (2020). Does Talent Management Affect Employee Performance? The Moderating Role of Work Engagement. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(7), 335-341. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no7.335>
38. Sysnummi, P., & Laihonon, H. (2014). Top Management's Perception of Knowledge Management in a Vocational Education and Training Organization in Finland. *International Journal of Educational Management*, 28(1), 53-65. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0067>

DISCURSOS Y EXPERTOS: LA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS. XIII CONGRESO PANAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA, COLOMBIA, 1991

DISCOURSES AND EXPERTS: EDUCATING
BODIES. XIII PAN AMERICAN CONGRESS OF
PHYSICAL EDUCATION, COLOMBIA, 1991

DISCURSOS E ESPECIALISTAS: A EDUCAÇÃO
DOS CORPOS. XIII CONGRESSO PAN-
AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA,
COLOMBIA, 1991

Pablo Ariel Scharagrodsky¹
Claudia Ximena Herrera Beltrán²

- ¹ Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes y del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: pas@unq.edu.ar
ORCID: 0000-0001-6305-2017
- ² Doctora en Educación. Universidad de Burgos, España. Profesora de planta, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cherrera@pedagogica.edu.co
ORCID: 0000-0001-5320-5294

Cómo referenciar

Scharagrodsky, P. A., y Herrera Beltrán, C. X. (2022). Discursos y expertos: la educación de los cuerpos. XIII Congreso Panamericano de Educación Física, Colombia, 1991. *Educación Física y Deporte*, 41(2), 97-131.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e347590>

© Autores.



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

RESUMEN

Este trabajo analizó el impacto para la disciplina del XIII Congreso Panamericano de Educación Física, realizado en Colombia en 1991. Se adoptó una perspectiva sociohistórica con énfasis en la historia social del conocimiento y de los expertos. La investigación se centró en los conocimientos transmitidos, el papel de los expertos y el papel de las instituciones en el congreso. Se identificaron tres tipos de discursos. Uno compuesto de ideas provenientes de las ciencias de la educación; otro, conformado por saberes y enunciados provenientes del universo biomédico, y un tercero integrado por ideas sociopolíticas relacionadas con la teoría crítica social contemporánea. En la circulación de estos discursos, los expertos y las instituciones internacionales tuvieron un papel fundamental.

PALABRAS CLAVE: congreso, conocimientos, educación física, expertos, instituciones.

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the implications for the discipline of the XIII Pan American Congress of Physical Education, held in Colombia in 1991. A sociohistorical perspective was chosen, emphasizing the social history of knowledge and experts. The research focused on the knowledge conveyed, the role of experts and the role of institutions in the congress. Three types of discourses were found. One is formed by ideas from the educational sciences; another, by knowledge and representations of the biomedical universe; and the third, by sociopolitical ideas related to contemporary critical social theory. In the dissemination of these discourses, experts and international institutions played a fundamental role.

KEYWORDS: Congress, knowledge, physical education, experts, institutions.

RESUMO

A intenção deste artigo foi analisar as repercussões do XIII Congresso Panamericano de Educação Física, realizado na Colômbia em 1991, para a disciplina. A perspectiva sócio-histórica foi escolhida, enfatizando a história social do conhecimento e dos especialistas. A pesquisa concentrou-se no conhecimento transmitido, no papel dos especialistas e no papel das instituições no congreso. Foram identificados três tipos de discursos. O primeiro é formado por ideias das ciências da educação; o segundo, por conhecimentos e representações do universo biomédico; e o terceiro,

por ideias sociopolíticas relacionadas à teoria social crítica contemporânea. Na divulgação desses discursos, especialistas e instituições internacionais desempenharam um papel fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: congresso, conhecimento, educação física, especialistas, instituições.

INTRODUCCIÓN

En 1991 se realizó por segunda vez en Bogotá, Colombia, un congreso panamericano de educación física. El evento convocó una red panamericana de expertos e interesados en la educación física, la recreación y los deportes. Dicha red iba a cumplir medio siglo de existencia.

Iniciados en Brasil en 1943, los congresos panamericanos continuaron en México en 1946 y Uruguay en 1950. Luego de quince años, el cuarto encuentro se hizo en Colombia en 1965. Luego vinieron Argentina en 1970 y Venezuela en 1976. A partir de los años 80 se consolidó la dinámica de estos eventos y se concretaron cinco congresos más en República Dominicana (1980), México (1982), Curazao (1984), Cuba (1986), Venezuela (1987) y Guatemala (1989) (Scharagrodsky, 2021a).

Estos eventos se volvieron masivos y se convirtieron en uno de los espacios más importantes para problematizar ciertos temas, visibilizar determinados referentes disciplinares, potenciar la acción de ciertos actores estatales, afianzar redes de capacitación y destacar el papel y las funciones de algunas instituciones nacionales e internacionales.

En general, los panamericanos, desde sus inicios, tuvieron participación de representantes, interesados y especialistas colombianos. Por ejemplo, al primer congreso en Río de Janeiro asistió como delegado Luis Humberto Salamanca, secretario de la Embajada (Ministerio da Educação e Saúde, 1945, p. 52). A partir del segundo congreso en México, la participación colombiana fue aumentando, destacándose, entre otros expertos vinculados a la disciplina, el profesor Alberto Gómez Moreno, Carmen Dueñas y Juan Pardo (Secretaría de la Defensa Nacional, 1946). En el tercer congreso en Montevideo participaron algunos especialistas colombianos, sobresaliendo nuevamente Alberto Gómez Moreno, quien coordinó y presidió una de las

tantas comisiones de trabajo (Comisión Nacional de Educación Física, 1950).

El cuarto congreso realizado en Bogotá en 1965 fue organizado por el Ministerio de Educación colombiano y la Asociación de Profesores de Educación Física. Asistieron cerca de 400 personas, tres cuartas partes de ellas colombianas. Entre los especialistas colombianos vinculados a la organización del evento se destacaron los profesores Ángel Humberto Vaca Hernández (presidente del Congreso), Alberto Gómez Moreno (vicepresidente), Jorge Zabala (secretario adjunto), Martha Moncada (secretaria de actas) y Hernando Navarrete (secretario de relaciones públicas), entre otros.

Los congresos de 1970 y 1976 tuvieron una significativa presencia colombiana, no solo en términos de ponencias, sino en cargos de gestión, mostrando el peso y la autoridad que tuvieron algunos referentes colombianos.

En el multitudinario y politizado congreso de 1970 (Scharagrodsky, 2021b) hubo especialistas consolidados como Alberto Gómez Moreno (vicepresidente y coordinador de sección temática), Ángel Humberto Vaca Hernández (secretario de actas), Martha Moncada Arias (vicepresidenta de sección temática), Jorge López Gamboa (vicepresidente de sección temática), María Consuelo Zea Echeverri (vicepresidenta de sección temática), Boris Humberto Rodríguez Días (vicepresidente de sección temática), Pablo Borrás Saavedra, Diego Roldán Luna y Jorge Zabala Cubillas, entre otros (Ministerio de Cultura y Educación, 1971).

En el congreso de 1976, Colombia participó con una numerosa delegación de profesores e interesados en la temática, siendo jefe de la delegación Víctor Zabala (Dirección de Deporte, 1976).

En la década de los 80, la participación colombiana siguió siendo significativa en la organización del evento, mostrando su importancia e injerencia en dicho espacio. Por ejemplo, en el congreso realizado en República Dominicana sobresalieron

especialistas ya reconocidos como Alberto Gómez Moreno (vicepresidente del Comité Permanente de Planificación) y Martha Moncada de Rojas (vicepresidente y conferencista del evento) (Secretaría de Estado, Educación, Bellas Artes y Cultos, 1980).

En el Congreso de México siguieron destacándose Alberto Gómez Moreno (vicepresidente del Comité Permanente de Planificación) y Martha Moncada de Rojas (conferencista del evento), además de Consuelo Zea, entre muchos otros (Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación, 1982).

En el décimo congreso realizado en La Habana hubo casi 200 participantes colombianos –todo un récord–, entre ellos, Carlos Bolívar Bonilla, Humberto Gómez Restrepo, Helman Berrio, Henry Sánchez, Gustavo Almanza y Víctor Jairo Chinchilla, quien coordinó algunas sesiones del congreso (Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación, 1987).

En este contexto, en el que un espacio de sociabilidad e intercambio ya estaba consolidado con una importante presencia colombiana, este trabajo explora y analiza el XIII Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Bogotá en 1991. Este evento se piensa como un mirador hermenéutico que permite identificar los saberes y discursos en circulación y tensión, así como los referentes disciplinares y las instituciones educativas o deportivas nacionales e internacionales que concurrieron.

Entre los interrogantes que nos hemos planteado, podemos mencionar: ¿cuáles fueron los saberes que sustentaron los tópicos y debates tratados en el evento internacional? y ¿quiénes fueron los expertos y las instituciones internacionales que se arrogaron la autoridad y la legitimidad del saber en la comunidad de profesores de educación física durante el congreso?

METODOLOGÍA

El marco metodológico se sustentó en una tradición comprensiva interpretativa. El enfoque analítico se fundamentó desde una perspectiva sociohistórica con énfasis en la historia social de los saberes y expertos (Altamirano, 2013; Heilbron al., 2008; Neiburg y Plotkin, 2004) en diálogo con la historia de la educación física como disciplina escolar (Goodson, 2003; Vigarello, 2011).

Las principales fuentes de consulta y análisis fueron las memorias e informes del congreso, las notas de prensa, las exposiciones centrales de los expertos, las ponencias generales y las memorias vinculadas a otros congresos panamericanos. Asimismo, se hicieron entrevistas semiestructuradas (Vasilachis de Gialdino, 2007, pp. 23-62). Los criterios de selección para los informantes entrevistados estuvieron vinculados con el tipo de participación y función ejercida en el congreso: organizadores y ponentes¹.

RESULTADOS

El congreso y su contexto

El congreso internacional se realizó en un contexto social, político, económico y educativo muy particular. Si bien Colombia se había librado de la deuda de la década del 80 que azotó a buena parte de Latinoamérica, entró en un proceso de decrecimiento económico. La soñada apertura económica de los 90 no se llevó a cabo.

¹ Se entrevistaron seis personas. Hipólito Camacho, Henry Humberto Sánchez Heredia, Martha Moncada y María Victoria Camacho «Toya» estuvieron vinculados con la organización del congreso. Carlomagno Chacón y Abelardo Sanclemente fueron ponentes o asistentes al congreso.

La causa básica de la desaceleración fue una fuerte y prolongada desindustrialización y dificultades del sector agropecuario para adecuarse a una economía más abierta, aunque sí resultó importante el crecimiento de los sectores petrolero y minero (Ocampo, 1987, p. 271). En tanto, en ámbitos políticos y sociales el país venía de una década de enormes dificultades, con tomas guerrilleras como la del Palacio de Justicia y catástrofes naturales como la avalancha de Armero en la que murieron 23 000 personas, ambos hechos ocurridos en 1985; múltiples asesinatos como el de Luis Carlos Galán en 1989, candidato a las elecciones presidenciales por el partido liberal, junto con el peor de los flagelos: el narcotráfico.

Estos y otros acontecimientos políticos y sociales llevaron a adelantar en 1991, durante la presidencia de César Gaviria, la asamblea constituyente, que dio como resultado la nueva *Constitución Política de Colombia*. Las principales razones para adelantar tal proyecto fueron la desigualdad socioeconómica, la ausencia de justicia y la violencia criminal y política que el país venía experimentando en las últimas décadas (Comisión Intercongregacional Justicia y Paz, 1998, pp. 109-125).

Al mismo tiempo, en el campo de la educación, y gracias a la nueva constitución que pretendía garantizar derechos fundamentales como la salud, la educación, el acceso a servicios básicos, la participación política y las libertades de culto, pensamiento y expresión, se produjeron cambios que sentaron las bases de la Ley General de Educación de 1994, con la participación de distintos gremios, entre ellos, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, constituida en el marco del movimiento pedagógico que había tomado forma a finales de la década del 70 (Rodríguez Céspedes, 2002, pp. 15-61).

Por otra parte, en el campo específico de la educación física en la década del 80 se generó un renovado movimiento epistemológico promovido por la Asociación Colombiana de Edu-

cación Física, produciendo efectos pedagógicos disruptivos en los distintos niveles de formación de estudiantes y de maestros.

Llegaron también otras teorías que propusieron nuevos objetos de estudio de la educación física no tan ligados al campo biomédico, lo que propició su abordaje y estudio por parte de grupos de profesores e instituciones vinculados con el campo pedagógico y educativo. Dichas teorías interrogaron, además de la práctica, la enseñanza y la formación de maestros, revisando parte de la tradición disciplinar. Los trabajos de Jean Le Boulch, Pierre Parlebas, Kurt Meinel y Pierre Vayer, entre otros, enriquecieron y, al mismo tiempo, mostraron la diversidad de posiciones y desacuerdos que tenía la disciplina.

De igual modo hubo un aumento en la producción de políticas públicas. La Ley 49 (1983) constituyó las Juntas Administradoras Seccionales de Deportes, en cada uno de los departamentos, intendencias, comisarías y en el Distrito Especial de Bogotá, subordinadas a los planes y controles del Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes), cuyas funciones fueron las de fomentar, impulsar y coordinar, en su respectiva jurisdicción, la educación física, los deportes y la recreación, en conjunto con las Juntas Municipales de Deportes.

Con la Ley 21 (1982) se le dio competencia a las Cajas de Compensación Familiar para ofrecer recreación social, incluido el deporte a los trabajadores afiliados. El Decreto 2845 (1984) pretendió promover y regular el deporte de alto rendimiento e incluir la educación física en las políticas públicas del país, produciendo una transformación de Coldeportes Nacional.

Los proyectos «Deporte para todos» y la «Ciclovía» constituyeron una apuesta muy interesante por popularizar el ejercicio físico y hacer de la ciudad un escenario para su práctica libre, dirigida por instituciones como Coldeportes y sus distintas divisiones (Herrera Beltrán, 2013, pp. 46-47). Asimismo, se incrementaron los encuentros nacionales e internacionales para dis-

cutir sobre los avances, las teorías y las apuestas de la educación física y los deportes. En este contexto social, cultural y educativo se realizó el XIII Congreso Panamericano de Educación Física.

Como en anteriores ocasiones, el XIII Congreso Panamericano de Educación Física fue organizado por instituciones públicas y privadas vinculadas con el universo deportivo y educativo. Entre ellas sobresalieron el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte, la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física, el Comité Olímpico Nacional, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación de Bogotá y las universidades de Antioquía, del Valle, Surcolombiana, Nacional, Pedagógica, entre otras².

El congreso y su contexto

A la inauguración (figura 1) y clausura del evento asistieron diversas autoridades relacionadas con organismos estatales educativos y deportivos. Con el apoyo de dichas instituciones y distintas autoridades, el congreso se realizó en las instalaciones del Club de Empleados Oficiales de Santa Fe de Bogotá, al cual asistieron 1500 participantes de Argentina, Brasil, Chile, Perú, Ecuador, Venezuela, México, Panamá, Costa Rica, Estados Unidos, Canadá, España, Alemania y Francia, entre otros.

² La mayoría de los entrevistados coincide en señalar la importancia que tuvieron ciertos actores en la organización del congreso: el Ministerio de Educación, el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte y, muy especialmente, la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física (Henry Humberto Sánchez Heredia, comunicación personal, 14 de septiembre, 2021; Marta Moncada, comunicación personal, 20 de septiembre, 2021; María Victoria Camacho, comunicación personal, 19 de septiembre, 2021; Hipólito Camacho, comunicación personal, 15 de septiembre, 2021).

Figura 1. El paradigma ecológico de la educación física



Fuente: archivo personal del profesor Germán Preciado Mora.

Siguiendo la tradición de otros congresos, en Colombia se realizaron varias actividades atléticas, folklóricas, deportivas y culturales. Entre ellas se destacaron, con amplia cobertura de la prensa, la IV Carrera Panamericana (figura 2), de la que el diario *El Espectador* (1991c) informaba así:

Con motivo del XIII Congreso Panamericano de Educación Física se realizará hoy, desde las 8 de la mañana, la IV Carrera Panamericana en las categorías infantil (salida calle 72 con 12), juvenil (avenida Eldorado con Boyacá), recreativa (carrera 7ª con 60), veteranos (Eldorado con Boyacá), congresistas (carrera 7ª con 60) y asociados (Plaza de Bolívar). La llegada para todas las categorías será en la pista del estadio El Campín (p. 2D).

Figura 2. IV Carrera Deportiva Panamericana en el estadio El Campín



Nota. En el pie de foto se lee: «A pesar de la lluvia ayer se celebró con éxito en el estadio El Campín la IV Carrera Deportiva Panamericana, como preámbulo al XIII Congreso de Educación Física».

Fuente: Díaz (1991).

Asimismo, se realizó una concurrida «jornada regional de la bicicleta y el medio ambiente en los municipios de Sopó, Cota, Sesquilé, Zipaquirá, Cajicá, Chía, Tabio, Tenjo, Funza, Facatativá, Madrid, Mosquera, Soacha, Sibaté, Suba, Usaquén, Usme y Bosa» (*El Espectador*, 1991b, p. 3D).

Este tipo de actividades en el espacio público bogotano visibilizaron con éxito el evento fuera de las instalaciones donde se realizó el congreso, complementándolo con la organización de distintas exhibiciones materializadas en un Salón Panamericano de Arte, una Muestra Pedagógica Colombiana y una Muestra Cultural Colombiana, cuya finalidad fue mostrar a un público más amplio los beneficios de la actividad físico-deportiva configurando, a partir de objetos e imágenes exhibidas, un determinado «régimen visual que define lo que es visible y lo invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto» (Dussel, 2009, p. 191).

Vale decir que los objetos exhibidos (cuadros, fotografías sobre cuerpos en movimiento, fotografías sobre clases de edu-

cación física, etc.) operaron como una pedagogía visual definiendo y naturalizando ciertos modelos y estéticas corporales reguladas bajo el marco de las actividades físico-deportivas. Uno de los coordinadores del congreso señaló:

El Salón Panamericano de Arte integró una exposición fotográfica sobre la educación física [...] había fotos de clases de educación física en Colombia, pinturas de cuerpos en movimiento, de danza y de deportes [...] recuerdo pinturas de ciclismo, pinturas vinculadas con la expresión corporal [...] elaboradas por profesores de educación física [...] hubo tres o cuatro pintores destacados [...] recuerdo las pinturas de un profesor de San Andrés [...] que generó mucho impacto (Henry Humberto Sánchez Heredia, comunicación personal, 14 de septiembre, 2021).

Estas actividades deportivas y culturales acompañaron la parte central del evento: la discusión de ciertos tópicos (figura 3). El análisis de los temas generales, las áreas de especial interés, las conferencias magistrales, las ponencias y las perspectivas teóricas subyacentes nos brindan indicios sobre los saberes especialmente debatidos y las perspectivas teóricas mayormente asumidas durante dicho congreso.

Figura 3. Sesión inaugural del congreso



Fuente: archivo personal del profesor Carlomagno Chacón.

El eje central del XIII Congreso, como consta en las memorias, fue la educación física y el desarrollo científico y social y las áreas de especial interés fueron educación y cultura, ciencias aplicadas, recreación, trabajo y tiempo libre, teoría de la educación física, espacios y equipamientos para la educación física, los deportes, la recreación y el turismo, comunicación y promoción deportiva, y salud. Como señaló uno de los entrevistados: «Hubo referentes muy importantes en todas las áreas [...] como era habitual en los panamericanos» (Carlomagno Chacón, comunicación personal, 6 de septiembre, 2021).

Estas áreas estuvieron atravesadas por tres grandes discursos que moldearon los tipos de propuestas político-pedagógicas posibles, pensables o deseables por los expertos y demás ponentes. En primer lugar, un discurso saturado de conceptos provenientes de las ciencias de la educación, especialmente de la pedagogía, la didáctica, la psicología educacional en perspectiva piagetiana y la psicomotricidad sustentada, fundamentalmente, en los trabajos de Picq y Vayer.

En segundo término, un discurso constituido por nociones y categorías provenientes del universo biomédico, nutrido a partir de la anatomía, la fisiología del ejercicio, la endocrinología y la antropometría moderna. Y, finalmente, un discurso formado fundamentalmente por ideas sociopolíticas provenientes de la teoría social contemporánea, muy especialmente de la sociología general y la teoría política crítica. Estos discursos no fueron formaciones homogéneas o monolíticas, ya que en su interior hubo matices de sentidos y, al mismo tiempo, más allá de ciertos tonos semánticos dominantes, compartieron entre sí usos, enunciados y sentidos.

Algunos de los representantes que problematizaron la educación física, el deporte o la recreación, desde un registro más vinculado con las ciencias de la educación, fueron los conferencistas Muska Mosston y Pierre Parlebas.

Mosston (1991) propuso un modelo pedagógico renovado a partir de diferentes estilos de enseñanza. Para el mundialmente conocido pedagogo residente en Estados Unidos «el latido del corazón de cada salón de clase depende de la relación entre el profesor y los estudiantes» (p. 1). Esta relación podía definirse de múltiples formas, generando espectros en los estilos de enseñanza «reflejando dos capacidades básicas humanas: la capacidad para la reproducción y la capacidad para la producción» (p. 3).

Para Mosston (1991), los estilos de enseñanza *comandados, de práctica, recíproco, de propio chequeo, de inclusión* tendían a reproducir el conocimiento pasado; mientras que los estilos de enseñanza vinculados con el *descubrimiento guiado, de descubrimiento convergente, de producción divergente, de programa individual designado al alumno, iniciado por el alumno y de enseñanza a sí mismo*, invitaban a la producción de un nuevo conocimiento y a la plena autonomía de los estudiantes. Mientras que el «estilo de comando [favorecía una] inmediata respuesta a un estímulo (dictado por el profesor) a partir de un modelo copiado por el alumno, [el estilo de] enseñanza en sí mismo [estimulaba que el] alumno inicie su experiencia de aprendizaje, diseñándola, haciéndola y evaluándola, [siendo el docente solo el] proveedor de condiciones generales para los planes del alumno» (Mosston, 1991, pp. 4-7).

Para Mosston (1991),

... desarrollando la destreza del uso de estilos de enseñanza múltiples (se) agranda el repertorio de la relación enseñanza-aprendizaje y aumenta la confianza de los profesores en llegar a más estudiantes, y este crea condiciones para alcanzar más objetivos de aprendizaje. Las múltiples conexiones nuevas con los estudiantes invitan a más estudiantes a participar en el aprendizaje y en actividades productivas de clase (p. 9).

Esta *receta pedagógica*, contraria a la enseñanza y al aprendizaje *tradicional* y unidireccional de la disciplina, fue una de las propuestas didáctico-pedagógicas más utilizadas en la formación docente de profesores en educación física en varios países latinoamericanos entre los años 70 y 80 (figura 4).

Figura 4. Muska Mosston (tercero, desde la izquierda) en el Congreso en Bogotá, 1991



Fuente: archivo personal del profesor Germán Preciado Mora.

Desde otra perspectiva teórica influenciada «por el estructuralismo» (Saraví, 2007, p. 4), la propuesta pedagógica de Pierre Parlebas propuso un proyecto de educación motriz que superara la crisis, la fragmentación y los estereotipos tradicionalmente enseñados en la educación física.

Uno de los conceptos claves de dicha propuesta fue la *conducta motriz*: «La educación física es una pedagogía de conductas motrices. El concepto de conducta motriz pone en el centro de la escena al individuo actuante y las modalidades motrices de expresión de su personalidad» (Parlebas, 1991, p. 4).

La propuesta denominada praxología o ciencia de la acción motriz puso el foco de análisis en «la lógica interna de las situaciones motrices [a partir de tres criterios]: la relación del practicante con el entorno físico, la interacción motriz de cooperación y la interacción motriz de oposición» (Parlebas, 1991, pp. 7-9).

Asimismo, su teoría dio prioridad a la *red de comunicaciones motrices* inventando dos categorías: la *comunicación motriz* y la *contracomunicación motriz* (Parlebas, 1991, p. 16). La propuesta parlebasiana priorizó la incorporación de *tareas socio-motrices* (opuestas a tareas psicomotrices), suponiendo que la misma brindaría una «didáctica eficaz [...] ligada a un análisis de la acción motriz y de sus mecanismos de influencia [dotando a la educación física] de una pertinencia científica indiscutible» (Parlebas, 1991, pp. 24-26).

Al igual que Mosston, más allá de las críticas recibidas, la propuesta de Parlebas fue mundialmente reconocida y, como el pedagogo norteamericano, construyó su propuesta criticando el pasado y, en parte, al presente de la disciplina. La *otredad* estuvo condensada en la historia de la disciplina y su sustento teórico, el cual había que modificar con nuevas propuestas conceptuales y epistemológicas.

En este contexto, varias ponencias sobre juego, ludotecas y recreación, expuestas en el congreso, acompañaron esta posición discursiva vinculada con las ciencias de la educación, apelando a una nueva educación corporal, más autónoma, creativa, consciente, ecológica y reflexiva.

Por otra parte, entre los conferencistas que problematizaron la educación física, el deporte o la recreación, desde un registro más vinculado con las ciencias biomédicas, se destacaron el español Julio César Legido Arce y el colombiano Gustavo Ramón Suárez, entre muchos otros.

Legido Arce (1991), a partir de la neurofisiología, el estudio del desarrollo y la pedagogía y luego de 18 años de trabajo en el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid y en la Escuela de Medicina Deportiva de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense, propuso una educación psicomotriz vinculada al alto rendimiento deportivo basada en «series metodológicas [que incluyeron el desarrollo] del lenguaje simbólico, la inteligencia motriz, la agilidad, la visión periférica, la concen-

tracción, la relajación activa, la comprensión del movimiento, el ritmo y el *timing*», diferenciando el trabajo de coordinación del espacial. Su propuesta combinó enunciados biomédicos con nociones provenientes de la psicología de la información. Para ello se nutrió de la kinestesia como un conjunto de saberes vinculados con

... las percepciones de movimiento dentro del cuerpo. Intervienen receptores tales como: vestibulares, táctiles, viscerales, articulares, musculares y, por supuesto, en algunos casos, [...] visuales. Pero a menudo la kinestesia en el deporte se organiza a partir de los datos procedentes de las terminaciones libres articulares, los receptores musculares y las terminaciones nerviosas tendinosas (Golgi), los receptores de vibración tipo Pacini y los vestibulares (Legido Arce, 1991, pp. 3-5).

La combinación entre enunciados biomédicos junto a una psicología con rasgos neurofisiológicos fueron el tono predominante para legitimar este tipo de propuestas relacionadas con la educación o el entrenamiento corporal. Varias ponencias acompañaron este tipo de análisis, focalizando la atención en los procesos de medición corporal a partir de saberes biomédicos como, por ejemplo, el trabajo de Elkin Martínez López, relacionado con la composición corporal, el de Rafael Calzadas Zarate, vinculado a la medición del rendimiento aeróbico, o el de Vallejo Cuellar, sobre la frecuencia cardíaca máxima en atletas del sexo femenino.

Desde otra perspectiva, pero en el marco del discurso biomédico, el médico colombiano Gustavo Ramón Suárez centró la atención en conceptos como normalidad, anormalidad, variaciones patológicas, desadaptación, desequilibrio, imperfecciones biológicas o congénitas, entre otras. Superando la vieja concepción de salud como ausencia de enfermedad, el expositor conceptualizó al «hombre no solo como un ser biológico [...]

sino como una estructura mental y un tejido social» reafirmando que

... los estados de salud, enfermedad y muerte son de origen social, es la estructura de las sociedades humanas, particularmente las relaciones de producción y los modos de producción, en los que está el origen de los 'riesgos' para la salud y el origen de las alteraciones de los equilibrios ecológicos y sociales que determinan los estados de salud y enfermedad (Suárez, 1991, pp. 1-2).

A pesar de centrar el análisis en aspectos biomédicos, la posición sociopolítica de Suárez (1991) sobre el tema fue clara: «Las diferencias económicas y culturales entre los grupos sociales figuran como la gran causa de la patología social» (p. 3). Estas y otras conferencias y ponencias nos muestran como la salud tuvo diversos sentidos y significados, desde aquellas más tradicionales y cuasi neutrales que la analizaron como un *hecho* objetivo y neutral, hasta aquellas concepciones que la encuadraron como parte de una *relación* social y, en consecuencia, conformando una relación política.

Por último, entre los conferencistas y ponentes que reflexionaron e interpelaron a la educación física, el deporte o la recreación desde un registro atravesado por conceptos procedentes de la teoría social contemporánea, muy especialmente a partir de la teoría política crítica, se destacaron el cubano Roberto Hernández Corvo y el alemán Werner Sonnenschein.

Hernández Corvo (1991), tomando datos de la ONU, la UNICEF y la FAO denunció «la mala salud, la pobreza, el subdesarrollo biológico y el retraso del desarrollo físico de millones de niños en América Latina y África», mostrando el

... contraste entre los resúmenes anuales de la UNICEF y la FAO, la carta internacional de la UNESCO sobre la educación física, la comisión internacional sobre los derechos humanos, la organización mundial de la salud, la oficina panamericana de la salud, todos organismos [...] directamente vinculados con las actividades físicas

[...] y los millones de actividades belicistas hegemónicas, desestabilizadoras e ingerencistas (pp. 3-4).

Frente a este desigual panorama geopolítico, el conferencista invitaba a preguntarse lo siguiente: «¿Podemos concentrarnos en las ciencias aplicadas a la educación física, desconociendo y desatendiendo todo lo que acontece en derredor nuestro?» (Hernández Corvo, 1991, p. 3). Sin duda, su propuesta ubicó a la educación física y a los deportes en el marco de contextos sociales, culturales y políticos más amplios. Sin desconocer la especificidad de las prácticas corporales, asumió una posición en la que la verdad y el conocimiento disciplinar no podían –ni debían– desligarse de la igualdad, la justicia, el compromiso social y la solidaridad entre los pueblos y las naciones:

Las reiteradas denuncias sobre la deuda externa, su progresivo incremento, la fuga de capitales y el desbalance económico, no escapan del marco de la educación física y los deportes; de las posibilidades de nuestros pueblos, de sus ansias de salir del subdesarrollo biológico y social, y de alcanzar mejores condiciones de salud, vida y trabajo para todos. Sin embargo, para nadie es secreto que los Programas del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM), lejos de facilitar la erradicación de la deuda o al menos de sus intereses, incrementan las dificultades, la inflación y el endeudamiento, tal como lo reconocen la UNICEF, la FAO y la OMS. Mientras estas condiciones prevalezcan, no será posible abordar con plenitud de proyección nacional programas de educación física, deportes o recreación para todos (Hernández Corvo, 1991, p. 8).

Por su lado, el alemán Werner Sonnenschein (1991), nutrido de conceptos provenientes de la teoría social crítica, reconstruyó la historia de la cooperación deportiva entre organismos internacionales y distintas naciones. Sin la radicalidad ofrecida por el conferencista cubano, el experto alemán criticó el histórico *orden colonial* aceptado por el movimiento olímpico en sus

orígenes, denunciando que «los nuevos estados independientes –con la descolonización de África y de Asia–, no se encontraban en una posición de igualdad de condiciones» para competir deportivamente (pp. 1-2).

Sonnenschein (1991) también cuestionó la política de discriminación racial sudafricana y la falta de respuesta del Comité Olímpico Internacional (COI) que «en los años setenta contaba con más de treinta miembros, pero solo con seis del continente africano» (p. 3). Aunque ponderó la creación de un programa que reunió fondos vinculados con la estimulación de la *solidaridad olímpica*, la educación física y el *deporte para todos*, el mismo programa «solo permitió la implementación de medidas muy limitadas» en los países en vías de desarrollo (Sonnenschein, 1991, pp. 8-9, 11).

Por último, haciendo un balance general, si bien en los últimos años Sonnenschein (1991) había identificado intentos democratizadores en el deporte mundial, al mismo tiempo, señaló que «la orientación anglo-europea del programa de Solidaridad Olímpica conlleva el peligro de una pérdida continúa de las características culturales nacionales». En sus conclusiones, abogó por que la

UNESCO y el Movimiento Olímpico aunarán sus fuerzas a fin de reducir la disparidad en la educación física y en el deporte existente entre las naciones más avanzadas y aquellas en desarrollo y también garantizar que el mayor número posible de personas disfrute de los beneficios que brindan la educación física y el deporte [...]. Hasta el momento estas palabras no han sido seguidas por acciones concretas (pp. 13-14).

Roberto Hernández Corvo y Werner Sonnenschein condenaron una posición que, aunque minoritaria, interpeló la manera de conceptualizar la educación física, el deporte o la recreación, incorporando nociones vinculadas con el poder, la dominación y la resistencia, e introduciendo en el análisis el aspecto contex-

tual, geopolítico, histórico social y relacional de dichas prácticas, y reivindicando y ponderando, con mayor o menor, intensidad teórica la cuestión nacional, local e identitaria.

El congreso: voces autorizadas y encuadres institucionales

El congreso definió sentidos particulares y estableció prioridades temáticas. De igual modo, identificó ciertas voces por encima de otras como las portadoras de los saberes y las propuestas legítimas. Estas voces estuvieron representadas, muy especialmente, por los expertos reconocidos y valorados por la heterogénea población interesada en el universo de la cultura física: docentes, médicos deportólogos, nutricionistas, dirigentes deportivos, kinesiólogos, masajistas, arquitectos, sociólogos del deporte, politólogos, psicomotricistas, etc.

Los expertos se convirtieron en inventores de tópicos y problemas, proyectando, transmitiendo y poniendo en circulación ciertos *regímenes de verdad* sobre el hacer –y el sentir– corporal, los cuales operaron no solo como aspectos vinculados a una determinada manifestación de la verdad, sino como elementos de coerción que la fuerza de la verdad ejerce cuando es reconocida como tal por una comunidad (Castro, 2016).

Conceptualizamos la figura del experto como personas socialmente reconocidas, altamente preparadas y especializadas en algún asunto específico (pedagogía de la educación física, metodología de los deportes, fisiología del ejercicio, medición corporal, evaluación durante el rendimiento físico-deportivo, planificación de políticas deportivas, desarrollo de la arquitectura deportiva, etc.), y con importantes relaciones laborales en organismos del Estado y organizaciones no gubernamentales, tanto nacionales como internacionales.

En muchos sentidos, los expertos vinculados con la educación física, los deportes y la recreación se convirtieron en las voces autorizadas a la hora de operar sobre la realidad, haciendo

indispensable el saber producido por dichas figuras y el ejercicio de su actividad o profesión (Scharagrodsky, 2021a).

Entre los especialistas colombianos vinculados a la organización del evento realizado en julio de 1991 se destacaron varios profesores con reconocida trayectoria académica e institucional como, por ejemplo, Víctor Jairo Chinchilla (presidente), Ruth Mojica, Mario Humberto Urrego y Baltazar Medina (vicepresidentes), Mario Gildardo Loayza (dirección ejecutiva), Jorge Zabala Cubillos y Cristina Camargo (secretaria general) y Henry Sánchez, Julio Rodríguez y Benjamín Díaz (coordinación académica).

Asimismo, coordinaron diferentes áreas temáticas Carlos Bonilla Bolívar e Hipólito Camacho (Educación y Cultura), Fernando Zuluaga, Germán Jauregui y Jaime Leyva (ciencias aplicadas), Martha Moncada, Ana Chaparro, Helio Forero o Carolina Montoya (recreación, trabajo y tiempo libre), Carlos Vargas y Leonel Morales (teoría de la educación física), el arquitecto Francisco Ramos (espacios y equipamiento para la educación física, los deportes, la recreación y el turismo), Edgar Castañeda (comunicación y promoción deportiva) y Gustavo Ramón (salud).

También estuvieron presentes Héctor José Peralta, Rubén Alberto Cadavid y Gustavo Ramón Suárez, entre muchos otros docentes de prestigio y trayectoria, algunos de ellos con una histórica presencia en los panamericanos realizados en décadas anteriores, otros muy relacionados con la formación universitaria de docentes en educación física, otros con importantes vínculos con la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física y otros ejerciendo sus trabajos en instituciones deportivas estatales.

Muchos de ellos coordinaron las acciones –no siempre de manera armónica– con la comisión permanente de los congresos panamericanos presidida por Carlos Vera Guardia, figura central en la organización de estos eventos desde los años 70.

Entre los expertos extranjeros más reconocidos estuvieron –muchos de ellos brindando conferencias– referentes disciplinares como Roberto Hernández Corvo, Eduardo Fermín Hernández y Caridad Calderón Jorrín por Cuba, Marcelo Tovar, Gandhi Guerrón Muñoz y Marco Gudiño por Ecuador, Josefa Lora Risco por Perú, Jaime Turner por Panamá, Joel Espinosa por México, Muska Mosston por Estados Unidos, Pierre Parlebas por Francia, Werner Sonnenschein y August Neumaier por Alemania, Julio César Legido Arce por España, entre otros.

Pero los expertos presentes en el evento no fueron un bloque uniforme o monolítico, sino que conformaron una variedad de opciones, matices y tendencias. Por un lado, estuvieron los *expertos académicos* y, por el otro, los *expertos intermediarios*, los *expertos en gestión* y los *expertos en formación*³.

Entre los expertos académicos más leídos y problematizados por la comunidad se destacaron, entre otros, Pierre Parlebas y Muska Mosston. Ambos habían escrito numerosos libros de lectura obligada en la mayoría de los centros de formación de docentes en educación física en América, y sus trayectorias académicas estaban sólidamente vinculadas con el nivel universitario y la investigación en sus respectivos países.

El doctor Pierre Parlebas, a principios de los años 90, era un destacado y mundialmente reconocido referente de la especialidad. Su variada y heterogénea formación en educación física, sociología, psicología, matemática y lingüística permitió incorporar y construir nuevos sentidos vinculados con la educa-

³ La presente clasificación adopta como criterio las actividades y funciones más visibles de los expertos en la especialidad. No obstante, la clasificación es porosa y sus fronteras son permeables, ya que la multifunción era común en muchos de ellos. En varios casos, un experto académico realizaba trabajos de formación para alguna institución universitaria, o algún experto en formación se dedicaba también a la gestión. Aunque había varias combinaciones posibles, los expertos sobresalían y eran socialmente reconocidos por el resto de la comunidad en algunas tareas o funciones en particular.

ción física, introduciendo categorías teóricas como, por ejemplo, acción motriz, lógica interna, comunicación motriz, sociomotricidad o praxología motriz, con el fin de revisar la práctica tradicional de la educación física.

Su vinculación con el movimiento francés de Educación Nueva, junto con su formación en la Soborna y la docencia en la Universidad de París V, contribuyeron a instalar una nueva concepción sobre la educación física, la cual circuló y se difundió en varios países europeos y americanos.

Muchos de sus libros como *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice* (1981) o *Eléments de sociologie du sport* (1986) se tradujeron a varios idiomas, entre ellos al español, siendo utilizados y citados no solo en procesos formativos, sino también en diseños curriculares de alcance nacional en varios países latinoamericanos. Su influencia fue enorme en la disciplina y su presencia en el congreso no solo prestigió al evento, sino que, al mismo tiempo, reafirmó la concepción praxológica como una alternativa válida, científica y confiable, en un contexto en el que varias propuestas epistemológicas estaban instaladas en la educación física panamericana⁴.

Otro destacado experto académico con un altísimo impacto internacional en la disciplina educativa fue Muska Mosston, quien renovó la pedagogía y la metodología produciendo nuevas categorías teóricas y construyendo formas diferentes sobre cómo pensar la enseñanza y el aprendizaje. Al igual que Parlebas, su sólida formación académica y su inserción en universidades de prestigio, visibilizó y potenció su propuesta. Mosston había obtenido una licenciatura y una maestría en el City Colle-

⁴ Finalizado el congreso, Parlebas fue invitado a dictar charlas por diferentes ciudades de Colombia. «Llevamos a Parlebas a Pereira, Santander, Bucaramanga, Cali [...]. Dio charlas a maestros de educación física [...]. Fueron multitudinarias. Tuvimos mucho poder de convocatoria» (Hipólito Camacho, comunicación personal, 15 de septiembre, 2021).

ge de Nueva York y un doctorado en la Universidad de Temple en Filadelfia.

Al igual que Parlebas, a principios de los 90 Mosston ya era un reconocido productor de sentidos en la disciplina educativa y había recibido premios y numerosas distinciones en universidades y organismos internacionales. Entre su prolífica producción se destacó –por el impacto y circulación– un famoso libro editado en 1966, traducido a varios idiomas, convirtiéndose en un superventas en la disciplina. Fue uno de los libros transnacionales que marcó una época entre las décadas de 1970 y 1990, vendiendo miles de libros en diferentes países y formando parte de la literatura obligatoria en la formación de los futuros profesores de educación física en la mayoría de los países latinoamericanos.

Parte de la prensa bogotana señaló lo siguiente sobre su intervención: «Los participantes del XIII Congreso Panamericano de Educación Física, que se realiza en las instalaciones del Club de Empleados Oficiales de Santa Fe de Bogotá, aplaudieron la innovadora intervención del norteamericano Muska Mosston» (*El Espectador*, 1991c, p. 2D).

Varios de los entrevistados recuerdan la presencia de Parlebas y Mosston como hechos muy significativos durante el congreso: «En el congreso estuvo el mismísimo Parlebas. Recuerdo que dio su charla en un salón muy grande, con mucha asistencia» (Abelardo Sanclemente, comunicación personal, 8 de septiembre, 2021).

La conferencia de Muska Mosston fue la más importante [...] tenía un gran carisma. Su manera de ser, su genialidad, era todo un personaje en escena [...] tenía muy buen humor y era un gran didacta [...] tocaba los ‘haceres’ que a los profesores de la práctica más les interesaban y sintonizó muy bien [...] en los pasillos tenía su séquito de seguidores [...] generó muchas innovaciones [...] en Colombia fue muy leído (Henry Humberto Sánchez Heredia, comunicación personal, 14 de septiembre, 2021).

Como en anteriores congresos, la exposición y venta de libros fue un espacio que no solo incrementó y amplificó un mercado editorial vinculado a la cultura física, sino que consolidó la circulación de textos de ciertos referentes disciplinares por encima de otros. Como mencionó un coordinador del congreso:

Hubo un espacio de venta de libros muy concurrido [...] y también circulación e intercambio de libros entre personas. Nosotros publicamos un libro con Carlos Bonilla sobre *Programas de educación física para la escuela primaria* y fue todo un éxito. Recuerdo que Kinesis, una importante editorial colombiana, tuvo su stand encargado de difundir libros y revistas de educación física, deporte, recreación y motricidad. Se vendían libros de los especialistas más reconocidos. Incluso recuerdo que Parlebas acababa de publicar un libro [...] y nos dio su autorización para traducirlo al español. La traducción fue realizada por Emperatriz, la hermana de Víctor Chinchilla (Hipólito Camacho, comunicación personal, 15 de septiembre, 2021).

Los expertos intermediarios fueron otros actores importantes a la hora de consolidar la disciplina y ciertos regímenes de verdad sobre ella. De la mano de un proceso de fuerte intercambio a partir de cooperaciones internacionales o convenios entre estados nacionales o instituciones públicas, la educación física, la recreación y los deportes ofrecieron un excelente pretexto para que emergiera un conjunto de expertos que transmitieron ciertos saberes disciplinares.

Aunque estas figuras ya circulaban a fines del siglo XIX y principios del XX en varios países latinoamericanos (Da Cunha Baía et al., 2020; Dogliotti Moro, 2016; Martínez Moctezuma, 2016), recién en la segunda mitad del siglo XX se consolidaron de manera institucional alcanzando un gran impacto y alcance sobre ciertas poblaciones. Entre las décadas de 1960 y 1980 varios países como Argentina, Ecuador, Perú o Colombia reci-

bieron este tipo de expertos y realizaron importantes convenios de cooperación internacional.

Aunque la presencia alemana parece haber sido dominante, expertos intermediarios de otros países como Francia, España, Estados Unidos, en menor medida Italia y, algunos países relacionados con la antigua Unión Soviética, ofrecieron un conjunto de recetas pedagógicas, didácticas, biomédicas, psicomotrices y psicoeducativas sobre cómo elaborar una buena clase de educación física, enseñar adecuadamente un deporte, entrenar correctamente una capacidad motora o trabajar convenientemente la educación motriz en los niños y niñas, en varios países de América Latina.

Este proceso no llegó de manera *pura* a cada país o región, sino que fue resignificado y adaptado por los actores locales (expertos, traductores, editores, diagramadores, editoriales, instituciones universitarias, docentes, etc.), convirtiendo la traducción de los textos en una variedad de interpretaciones (Ricoeur, 2005), ya que la traducción siempre es inseparable de la propia experiencia de traducir. En cualquier caso, la circulación de saberes implicó una transformación de los mismos. No fue recibida en estado *puro*.

Entre los expertos intermediarios más destacados es posible mencionar a Werner Sonnenschein, quien fue una importante figura en el marco del Convenio Colombo-alemán firmado en 1973 (Gil Eusse et al., 2018). El mismo favoreció el acceso a ciertos saberes específicos (medicina deportiva, pedagogía de la educación física, enseñanza de los deportes, etc.), potenció la formación en Alemania de algunos docentes –y bibliotecarios–, posibilitó la obtención de recursos necesarios para la creación, por ejemplo, de un centro de documentación en educación física y deportes y facilitó la creación del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de Antioquía.

Este tipo de expertos ejemplificaron la importancia que, durante la segunda mitad del siglo XX, había adquirido la circu-

lación de saberes, tecnologías, objetos y, muy especialmente, personas en ciertas disciplinas, pero, al mismo tiempo, dicho proceso estuvo atravesado por numerosas traducciones y reinenciones locales (Gil Eusse et al., 2019).

Asimismo, como en los anteriores congresos panamericanos, hubo expertos en gestión y expertos en formación. Los expertos en gestión fueron aquellas personas fuertemente vinculadas con organismos nacionales o internacionales encargados de proyectar, diagramar e implementar políticas educativas, sanitarias o deportivas masivas para grandes porciones de la población.

Estos expertos hablaron en nombre de varias organizaciones como la International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE), la Fédération Internationale d'Éducation Physique (FIEP), la International Association for Sports and Leisure Facilities (IAKS), la International Association of Higher Schools of Physical Education (AIESEP), la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), entre otras, informando y promocionando los beneficios de las políticas masivas implementadas por dichos organismos.

Por último, los expertos en formación fueron reconocidos como referentes formativos y orientaron su labor a la docencia en instituciones fundamentalmente universitarias. Algunos de los más destacados formadores de formadores fueron Jaime Turner, creador de la Asociación de Profesores de Educación Física Panameña, o Martha Moncada de Rojas, histórica docente colombiana, quien había sido secretaria de actas del IV Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Bogotá en 1965.

Estos y otros expertos en formación tuvieron algunas producciones vinculadas con la disciplina educativa las cuales no fueron recibidas de manera lineal por los futuros docentes, entrenadores e interesados en la enseñanza de los deportes.

Cabe mencionar que, además de las instituciones y organismos internacionales mencionados, hubo presencia de espacios universitarios de varios países participantes como Cuba, Mé-

xico, Brasil, Estados Unidos, España, Alemania y Francia, entre muchos otros. A diferencia de los panamericanos organizados en los años 60 y 70, los expertos o ponentes vinculados con universidades públicas o privadas comenzaron a tener una mayor presencia, estableciendo ciertas prioridades y definiendo determinados enfoques en la heterogénea agenda de la cultura física.

CONCLUSIONES

El XIII Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Bogotá en 1991 fue un evento internacional que consolidó posiciones y saberes acerca de la educación física, los deportes y el mundo recreativo moderno.

Las áreas temáticas abordadas estuvieron vinculadas con la educación física y su relación con las ciencias aplicadas, la recreación y el tiempo libre, la epistemología de la educación física, la cuestión del espacio y la arquitectura deportiva, la promoción deportiva, la motricidad humana y los múltiples aspectos vinculados con la salud.

Todas estas áreas estuvieron atravesadas por tres grandes discursos que, con sus porosidades, usos, préstamos y conexiones entre sí, delinearon los tipos de propuestas corporales diseñadas por los expertos y asistentes al congreso. Por un lado, hubo un discurso compuesto de ideas provenientes de las ciencias de la educación, especialmente de la pedagogía, la didáctica, la psicomotricidad y la psicología educacional.

Por el otro, hubo un discurso conformado por saberes y enunciados provenientes del universo biomédico, muy especialmente de la anatomía, la fisiología del ejercicio, la endocrinología y la antropometría moderna. Por último, hubo un discurso integrado por ideas sociopolíticas relacionadas con la teoría social contemporánea, muy especialmente, con la sociología general y la teoría política crítica.

El congreso se convirtió en un calidoscopio con múltiples significados en disputa sobre los verdaderos sentidos y finalidades de la educación física, los deportes y el mundo recreativo moderno. En dicho espacio, los expertos y las instituciones internacionales tuvieron un papel fundamental.

Los primeros produjeron los regímenes de verdad y las grillas hermenéuticas con las que pensar el amplio universo de la cultura física, que, aunque no se instalaron de manera lineal, ya que fueron resignificadas por la heterogénea comunidad interesada, sí tuvieron fuerza de ley para delimitar lo decible y lo pensable en el universo corporal.

Las instituciones nacionales e internacionales vinculadas con la educación física, los deportes y el mundo recreativo moderno operaron como el plafón legitimador con el que se valieron muchos de los expertos para materializar sus propuestas educativas, deportivas y recreativas.

En un sentido más general, el XIII Congreso mostró la importancia que esta red y sus actores (expertos, instituciones, editoriales, etc.) tuvo a comienzos de los años 90 en muchos países de occidente. Red que se fue construyendo muy especialmente en la segunda mitad del siglo XX mostrando el poder simbólico y material que había adquirido la experiencia deportiva, lúdica y recreativa en las sociedades modernas.

REFERENCIAS

1. Actualidad Deportiva. Congreso Panamericano. (1991a, 11 de julio). *El Espectador*. 2D.
2. Actualidad Deportiva. Congreso Panamericano. (1991b, 13 de julio). *El Espectador*. 3D.
3. Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Siglo XXI.
4. Carrera Panamericana. (1991c, 7 de julio). *El Espectador*. 2D.

5. Castro, E. (2016). La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (31), 42-61. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i31.7959>
6. Comisión Intercongregacional Justicia y Paz. (1998). 1991-1994 Balance de la administración Gaviria. En I. Arregi, y J. Giraldo (comps.), *Colombia, un pueblo sentenciado a muerte* (pp. 109-125). Gakoa.
7. Comisión Nacional de Educación Física. (1950). *Informe del III Congreso Panamericano de Educación Física*.
8. Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación. (1982). *Memoria del VIII Congreso Panamericano de Educación Física*. Subsecretaría del Deporte.
9. Da Cunha Baía, A., Moreno, A., y Dos Anjos Bonifácio, I. M. (2020). A Internacionalização da Ginástica Sueca e sua Presença no Brasil na Primeira Metade do Século 20. En P. F. Avalone Athayde, y I. Dittrich Wiggers (orgs.), *Produção de conhecimento na Educação Física: pesquisas e parcerias do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal* (pp. 173-192). Editora Unijuí.
10. Decreto 2845 de 1984. [Presidencia de la República]. Por el cual se dictan normas para el ordenamiento del deporte, la educación física y la recreación. D. O. 36817. 24 de diciembre de 1984.
11. Díaz, M. (1991, 8 de julio). Niñas: ¡a correr! *El Tiempo*. 3D.
12. Dirección de Deporte. (1976). *Acta final del VI Congreso Panamericano de Educación Física y II Gimnasiada americana*, Tomo I. Universidad de Carabobo.
13. Dogliotti Moro, P. (2016). Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación docente en la creación del Curso de Profesores de Educación Física en el Uruguay (1939-1948). En L. Martínez Moctezuma (coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica* (pp. 49-83). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
14. Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, 30, 180-193. <https://shre.ink/Hoq1>

15. Gil Eusse, K. L., Quintao de Almeida, F., y Bracht, V. (2018). Convênio colombo-alemão (1973-1984): a esportivização da educação física colombiana? *Revista da Alesde*, 9(2), 106-118. <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61272>
16. Gil Eusse, K. L., Quintão de Almeida, F., y Bracht, V. (2019). ¿Esportivização? da educação física colombiana: a “herança” do convênio Colombo Alemão nas páginas da revista Educação Física y Deporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(4), 437-443. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.08.002>
17. Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Amorrortu Editores.
18. Heilbron, J., Guilhot, N., y Jeanpierre, L. (2008). Toward a Transnational History of the Social Sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 146-160. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20302>
19. Hernández Corvo, R. (1991). Ciencia y tecnología en la educación física. Enfoque necesario. En *Memorias del XIII Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-24). Coldeportes.
20. Herrera Beltrán, C. X. (2013). Apuntes para una historia de las relaciones entre el juego y la recreación, con el tiempo libre y el tiempo de ocio en Colombia a finales del siglo XX. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(18), 35-48. <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica35.48>
21. Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación. (1987). *Memorias del X Congreso Panamericano de Educación Física*. INDER.
22. Legido Arce, J. C. (1991). Desarrollo de la investigación en la motricidad. La educación física en el alto rendimiento. En *Memorias del XIII Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-12). Coldeportes.
23. Ley 21 de 1982. (1982, 22 de enero). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se modifica el régimen del Subsidio Familiar y se dictan otras disposiciones. D. O. 35939.
24. Ley 49 de 1983. (1983, 22 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se constituyen las Juntas Administradoras Seccionales de Deportes, se reorganizan

- las Juntas Municipales de Deportes y se dictan otras disposiciones. D. O. 36428.
25. Martínez Moctezuma, L. (2016). El cambio hacia un modelo norteamericano de educación física: las misiones culturales en el México rural, 1923-1940. En L. Martínez Moctezuma (coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica* (pp. 305-328). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
 26. Ministério da Educação e Saúde. (1945). *Anais Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física* (Vol. I). Imprensa Nacional.
 27. Ministerio de Cultura y Educación. (1971). *Memoria del V Congreso Panamericano de Educación Física. Desarrollo y relatos*. Talleres Gráficos Yunke.
 28. Mosston, M. (1991). Las tres erres para los profesores: reflexionar, refinar, revitalizar. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (24), 39-44. <https://revista-apunts.com/en/las-tres-erres-para-los-profesores-reflexionar-refinar-revitalizar/>
 29. Neiburg, F., y Plotkin, M. (comps.). (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós.
 30. Ocampo, J. A. (comp.). (1987). *Historia económica de Colombia*. Planeta.
 31. Parlebas, P. (1991). *Educación física moderna y ciencia de la acción motriz*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112588>
 32. Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción*. Paidós.
 33. Rodríguez Céspedes, A. (2002). El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez (comp.), *Veinte años 1982-2002 del movimiento pedagógico entre mitos y realidades* (pp. 15-61). Editorial Magisterio.
 34. Saraví, J. R. (2007). Praxiología motriz: un debate pendiente. *Educación Física y Ciencia*, 9, 103-117. <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv09a05>
 35. Scharagrodsky, P. (2021a). Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 118-142. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i17.336>

36. Scharagrodsky, P. (2021b). Cuerpos, políticas y pedagogías en disputa. El V Congreso Panamericano de Educación Física, Buenos Aires, 1970. *Revista Contemporánea*, 14(1), 146-163. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/1097>
37. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1980). *Memoria oficial del VII Congreso Panamericano de Educación Física*.
38. Secretaría de la Defensa Nacional. (1946). *Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física*. Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar.
39. Sonnenschein, W. (1991). La cooperación técnico-deportiva de la UNESCO y del Comité Olímpico Internacional con los países en vías de desarrollo. *Memorias del XIII Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-16). Coldeportes.
40. Suárez, G. R. (1991). Sustentación del área de salud en la estructura del Congreso Panamericano de Educación Física. *Memorias del XIII Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-7). Coldeportes.
41. Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-62). Gedisa.
42. Vigarello, G. (2011). La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos. En P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del homo gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente* (pp. 23-36). Prometeo.

COACH-ATHLETE RELATIONSHIP AND PERCEPTION OF TEAM COHESION IN YOUNG BRAZILIAN SPORTSMEN

RELACIÓN ENTRENADOR-ATLETA Y PERCEPCIÓN DE COHESIÓN DE EQUIPO EN JOVENES DEPORTISTAS BRASILEÑOS

RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA E PERCEPÇÃO DA COESÃO DA EQUIPE EM JOVENS ESPORTISTAS BRASILEIROS

Gabriel Lucas Morais Freire¹

Mauro Moreira dos Santos²

Roseana Pacheco Reis Batista³

Daniel Vicentini de Oliveira⁴

Vinicius da Cruz Sousa⁵

José Roberto Andrade do Nascimento Junior⁶

¹ Master in Physical Education. Doctoral student in Physical Education, Department of Physical Education, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brazil. Email: bi88el@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0589-9003

² Master in Psychology. Department of Psychology, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Brazil. Email: mauro10@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1206-5456

³ Master in Psychology. Member of the Center for Studies and Research in Phenomenology, Sport and Education (NEPFEE) and the Study Group in Sport and Exercise Psychology (GEPEEX), Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Brazil. Email: roseanaprbatista@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2893-0168

© Authors.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

- ⁴ Doctorate in Gerontology. Adjunct Professor in the Master's and Doctorate Programs in Health Promotion, Department of Physical Education, UniCesumar, Maringá, Paraná, Brazil. Email: danielvicentini@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-0272-9773
- ⁵ Master's student in the Postgraduate Program in Contemporary Culture Studies, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, Brazil. Email: viniamorecarinho@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-6878-533X
- ⁶ Doctorate in Physical Education. Professor of Sport Psychology, Department of Physical Education, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Brazil. Email: jroberto.jrs01@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3836-6967

How to reference

Freire, G. L. M., Santos, M. M., Batista, R. P. R., Oliveira, D. V., Sousa, V. C., & Nascimento Junior, J. R. A. (2022). Coach-athlete Relationship and Perception of Team Cohesion in Young Brazilian Sportsmen. *Educación Física y Deporte*, 41(2), 133-152. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e341625>

ABSTRACT

This cross-sectional study analyzed the perception of team cohesion and the quality of coach-athlete relationship among 301 Brazilian student-athletes, aged between 14 and 17, who competed in the final phase of the 2016 Pernambuco school games. Data were collected using group environment and coach-athlete relationship questionnaires. Data were analyzed using Kolmogorov-Smirnov and Mann-Whitney tests ($p < 0.05$). Results showed that both boys and girls scored high on team cohesion, although boys scored higher score on the Group Integration-Task ($p < 0.05$), as well as on all dimensions of coach-athlete relationship ($p < 0.05$). Futsal and volleyball athletes stand out for scoring lower or higher on specific variables compared to other sports. In conclusion, the quality of the coach-athlete relationship may be a factor involved in the perception of group cohesion in school sport.

KEYWORDS: Group cohesion, interpersonal relationship, school sport, sport psychology.

RESUMEN

Este estudio transversal analizó la percepción de cohesión de equipo y la calidad de la relación entrenador-atleta entre 301 estudiantes atletas brasileños, de 14 a 17 años, que compitieron en la fase estatal de los juegos escolares de Pernambuco 2016. Los datos se recogieron mediante cuestionarios de entorno grupal y de relación entrenador-atleta. Los datos se analizaron mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Mann-Whitney ($p < 0.05$). Los resultados mostraron que niños y niñas puntuaron alto en cohesión de equipo, aunque los niños puntuaron más alto en la Tarea de Integración Grupal ($p < 0.05$), así como en todas las dimensiones de la relación entrenador-atleta ($p < 0.05$). Los deportistas de fútbol sala y voleibol destacan por puntuar más bajo o más alto en variables específicas en comparación con otros deportes. En conclusión, la calidad de la relación entrenador-atleta puede ser un factor que interviene en la percepción de la cohesión de grupo en el deporte escolar.

PALABRAS CLAVE: cohesión de equipo, relación interpersonal, deporte escolar, psicología del deporte.

RESUMO

Este estudo transversal analisou a percepção da coesão de grupo e a qualidade do relacionamento treinador-atleta de 301 estudantes-atletas, com idades entre 14 e 17 anos, participantes da fase estadual dos Jogos

Escolares de Pernambuco 2016. Os dados foram coletados por meio de questionários sobre o ambiente do grupo e sobre o relacionamento treinador-atleta. Para a análise dos dados utilizou-se os testes de Kolmogorov-Smirnov e Mann-Whitney ($p < 0.05$). Os resultados demonstraram que tanto os meninos quanto as meninas obtiveram pontuações altas na coesão da equipe, embora os meninos tenham obtido pontuações mais altas na tarefa de integração do grupo ($p < 0.05$), bem como em todas as dimensões do relacionamento treinador-atleta ($p < 0.05$). Os atletas de futsal e voleibol se destacaram com pontuações mais baixas ou mais altas em variáveis específicas em comparação com outros esportes. Concluiu-se que a qualidade do relacionamento treinador-atleta pode ser um fator interveniente na percepção da coesão do grupo no esporte escolar.

PALAVRAS-CHAVE: coesão da equipe, relacionamento interpessoal, esporte escolar, psicologia do esporte.

INTRODUCTION

The coach-athlete relationship (CAR) has a theoretical basis and has led to the growth of sport psychology research (Jowett & Nezlek, 2012; Jowett & Shanmugam, 2016). Several studies have pointed out the quality and importance of the CAR for the athlete's physical and motor performance and for the team's success (Jowett & Nezlek, 2012; Vieira et al., 2018). Additionally, it has been directly connected to the athletes' confidence, motivation and well-being (Jowett & Shanmugam, 2016).

The main theoretical model that explains the processes inherent in CAR quality is the "3Cs+1" model (Closeness, Commitment, Complementarity and Co-orientation). It refers to the affective, cognitive and behavioral aspects of the relationship, with the aim of structuring paths for scientific research (Davis et al., 2013).

Commitment (cognitive) includes dedication, sacrifice and satisfaction in the relationship between athletes and coaches. Closeness (affective) reveals the emotional perspective that both express through respect, trust and appreciation. Complementarity (behavioral) refers to the existing types of cooperative interaction, being decisive in the formation and maintenance of the mutual relationship, evaluating the task and the adaptability (Jowett & Ntoumanis, 2004; Yang and Jowett, 2012).

The characteristic element "+1C " (co-orientation) refers to the degree to which the perceptions of coaches and athletes are interlinked (Jowett and Nezlek, 2012; Jowett & Shanmugam, 2016). It includes the perceptions that both coach and athletes develop about their relationship, indicating how much they agree about their interaction together (Mata & Gomes, 2016).

Until recently, most research suggested that CAR quality interferes directly with group processes, particularly team cohesion (Balaguer et al., 2015), which involves athletes working collectively to achieve goals and social interactions among group mem-

bers (Eys et al. 2018; Eys & Brawley, 2018). Cohesion is a dynamic psychological construct with social and task components (Carron & Brawley, 2000; Eys & Brawley, 2018; Eys et al., 2018).

These components are related according to the individual attraction and the perceptions of integration of the athlete with the team, constituting four dimensions: Individual Attraction to the Group-Task (IAG-T), related to personal involvement with group tasks; Individual Attraction to the Group-Social (IAG-S), which includes social integration and the feeling of acceptance by the group; Group-Integration Task (GI-T), which refers to the understanding that team shares similar goals for the task; and Group-Integration Social (GI-S), which is defined by the affective relationships acquired among team members outside of competition (Eys et al., 2018; Eys & Brawley, 2018; Schürer et al., 2021).

Several studies have documented the relationship between CAR quality and perceived team cohesion among high performance (Nascimento Júnior et al., 2018) and recreational athletes (Jowett & Ntoumanis, 2004), but few papers have studied the relationship among youth athletes (Cheuczuk et al., 2016; Tatsumi & Tsuchiya, 2020); in fact, most studies were developed with adult athletes (Ji et al., 2022). Benson et al. (2016) state that there is little evidence regarding the link between CAR quality and team cohesion among youth athletes.

This study is relevant in the field of sport psychology because it intends to explore this gap by analyzing variables in young Brazilian student-athletes. The results of this study can help professionals working with high school sports coaches, as well as teachers, parents and psychologists, to show the importance of establishing relationships based on support, trust, commitment and affection, as these types of relationships can develop concentration to accomplish tasks and team goals, as well as create affinity and friendship with adolescents.

Thus, this study aimed to evaluate the perception of team cohesion and the quality of the CAR among young Brazilian

student athletes of both sexes and in different sports (modalities). The main hypothesis of the study is that the athletes whose perceived quality of the CAR is higher will show a higher level of group cohesion, since the literature has shown that the quality CAR tends to develop high levels of group cohesion (Jowett & Nezlek, 2012; Jowett & Shanmugam, 2016; Jowett et al., 2012; Vieira et al., 2018).

METHODS

Study design

An observational, cross-sectional, descriptive and empirical research with an associative strategy was designed (Ato et al., 2013). The study was developed and structured following the guidelines for observational research Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) (Malta et al., 2010).

Participants

Participants were athletes aged 15 to 17 years from collective sports (basketball, futsal, handball, soccer and volleyball), comprising students-athletes from all regions of the State of Pernambuco, Brazil. The sample size was calculated using the finite sample formula, with a confidence level of 95%, with an estimation error of 5%, and an expected ratio of 50% (Richardson et al., 2014).

As the estimate for the competition included 2500 athletes, the minimum number of participants for this research was 333 students-athletes. 335 of the athletes who participated in the state phase of the 2016 School Games in Pernambuco participated in this study. However, 35 athletes were excluded because they did not fill out the questionnaires correctly. In total, 301 individuals participated in this study.

Participants were selected by convenience and the inclusion criteria included: 1) participation in any regional/state level competition during the 2015/2016 seasons; and 2) participation in the state stage of the 2016 Pernambuco School Games. Only athletes whose responsible coaches at the event had signed the consent form and those who verbally expressed their desire to participate took part in the study.

Instruments

The quality of CAR was measured using the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q)-Athlete Version (Jowett & Ntoumanis, 2004) validated for Brazil. The instrument consists of 11 items divided into three subscales: closeness, commitment, and complementarity. The items are rated on a 7-point Likert scale from 0 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). In the validation study conducted by Vieira et al. (2015), the instrument presented adequate psychometric properties ($X^2/df = 3.03$; CFI = 0.96, GFI = 0.94; TLI = 0.94; RMSEA = 0.08). Cronbach's alpha of the instrument dimensions for this study ranged from $\alpha = 0.83$ to $\alpha = 0.95$, indicating strong reliability.

To identify the level of cohesion of sports teams, the Group Environment Questionnaire (GEQ), developed by Carron et al. (1985), and validated for the Brazilian sports context by Nascimento Junior et al. (2012), was used.

The GEQ consists of 16 items responded on a 9-point-Likert-type scale (1-strongly disagree to 9-strongly agree), divided into four dimensions: GI-T, GI-S, IAG-T and IAG-S. In the validation study conducted by Nascimento Junior et al. (2012), the GEQ presented adequate psychometric properties ($X^2/df = 3.02$; CFI = 0.93, GFI = 0.93; TLI = 0.92; RMSEA = 0.06). Cronbach's alpha of the instrument dimensions for this study ranged from $\alpha = 0.78$ to $\alpha = 0.90$, indicating strong reliability.

Procedures

The procedures followed the ethical criteria for research involving human beings in accordance with Resolution n. ° 466/12 of the National Health Council. The study is part of an institutional project approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Vale do São Francisco (protocol 1.648.086). Initially contact was maintained with the State Sport Bureau of Pernambuco to request authorization to carry out the data collection of the athletes of the teams participating in the 2016 School Games. Data collection was carried out in the hotels where teams were staying. The questionnaires were applied collectively, in a private room, to about 15 athletes at a time, in the absence of the coaches.

Before completing the questionnaires, the evaluators were in the room clarifying the participants' doubts, but they were not allowed to talk to them during the completion. The order of the questionnaires was randomized among the participants to minimize the effects on the quality of the responses of the last questionnaire. The completion of the questionnaires lasted approximately 30 minutes.

Data analysis

Preliminary data analysis was performed using the Kolmogorov-Smirnov normality test. The Mann-Whitney "U" test was used to compare the level of team cohesion and the quality of the CAR as a function of sex. For the comparison of variables according to modality, the Kruskal-Wallis test was performed, followed by the Mann-Whitney test for pairs of groups. For the comparison of team cohesion as a function of CAR quality, the total CAR score was calculated and then the athletes were divided into two groups (high and moderate CAR quality) according to the median splitting process (<6.58 = moderate and >6.58 = high), using the Mann-Whitney "U" test. All analyses were conducted using SPSS v.22.0.

RESULTS

As can be seen in table 1, both girls and boys demonstrated high scores in team cohesion and CAR. There was a significant difference between the groups in GI-T ($p=0.022$), commitment ($p=0.001$) and complementarity ($p=0.003$). These results show that the girls perceive more the integration and collective work of the team members to achieve the goals. In addition, girls feel more admiration, respect and trust towards the coach, greater dedication and satisfaction in the relationship with the coach, and greater affiliation than boys.

Table 1. Comparison of group cohesion and CAR quality by sex

Variables	Boys (n=136)	Girls (n=165)	P
	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	
Group cohesion			
GI-T	8.00 (7.20-8.60)	8.40 (7.30-8.80)	0.022*
GI-S	8.00 (7.20-8.60)	8.40 (7.35-8.80)	0.216
IAG-T	7.25 (8.00-8.75)	8.40 (7.35-8.80)	0.058
IAG-S	7.25 (8.00-8.75)	6.50 (7.50-8.25)	0.977
CAR			
Closeness	6.75 (6.25-7.00)	7.00 (6.75-7.00)	0.001*
Commitment	6.00 (5.33-6.67)	6.71 (6.00-7.00)	0.001*
Complementarity	6.50 (6.00-7.00)	6.75 (6,25-7.00)	0.003*

Note. * Significant difference $-p<0.05$; Md = median; Q1 = quartile 25% Q3 = quartile 75%. GI-S = Group Integration-Social; GI-T = Group Integration-Task; IAG-T = Individual Attraction to the Group-Task; IA-S = Individual Attraction to the Group-Social.

Source: Own elaboration.

No significant differences ($p>0.05$) were found when comparing the perception of team cohesion and the quality of the CAR according to time on the team (<1 year/>1 year) and age group (14-15 years/16/17 years). This indicates that the age of the athlete and the amount of time on the team do not influence

the perception of team cohesion or the quality of the CAR of youth athletes.

When comparing the level of team cohesion and CAR quality according to sport (table 2), a significant difference was found in GI-S ($p=0.019$), IAG-S ($p=0.016$) and commitment ($p=0.029$). Interestingly, futsal athletes had a lower level of social cohesion (IAG-S and GI-S) than athletes in other modalities, while volleyball athletes had a higher quality of CAR than athletes in other sports.

Table 2. Comparison of team cohesion and CAR quality by sport

Variables	Futsal (n=124)	Volleyball (n=133)	Handball (n=24)	Basketball (n=20)	P
	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
Team cohesion					
GI-T	8.20 (7.24-8.80)	8.40 (7.10-8.80)	8.60 (8.05-8.95)	7.80 (6.55-8.20)	0.837
GI-S	6.00 (4.75-7.00) ^a	6.50 (5.25-8.00)	7.25 (4.19-8.25)	6.50 (5.13-8.00)	0.019*
IAG-T	8.33 (7.25-9.00)	8.33 (7.33-9.00)	9.00 (8.33-9.00)	8.33 (7.33-9.00)	0.929
IAG-S	7.50 (6.69-8.25) ^b	8.00 (7.13-8.75)	7.59 (6.81-8.94)	8.25 (6.56-8.94)	0.016*
CAR					
Closeness	6.75 (6.50-7.00)	7.00 (6.50-7.00)	7.00 (7.00-7.00)	5.75 (4.81-7.00)	0.210
Commitment	6.33 (5.75-6.75)	6.50 (6.00-7.00) ^c	6.33 (5.67-7.00)	5.00 (4.08-7.00)	0.029*
Complementarity	6.67 (6.25-7.00)	6.75 (6.25-7.00)	7.00 (6.33-7.00)	5.88 (5.08-7.00)	0.111

Note. * Significant difference ($p<0.05$) between: a, b) Futsal with volleyball, handball and basketball; c) volleyball with futsal, basketball and handball.

GI-S = Group Integration-Social; GI-T = Group Integration-Task; IAG-T = Individual Attraction to the Group-Task; IA-S = Individual Attraction to the Group-Social. Md = median; Q1 = quartile 25% Q3 = quartile 75%.

Source: Own elaboration.

There was a significant difference in all dimensions of team cohesion ($p<0.05$) according to CAR quality (table 3), showing that athletes who perceived themselves to have a high-quality CAR presented a higher level of both social and task cohesion compared to athletes with moderate CAR quality.

Table 3. Comparison of group cohesion according to CAR quality

Team cohesion	High CAR (n=148)	Moderate CAR (n=153)	p
	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	
GI-T	8.60 (7.85-9.00)	7.80 (6.60-8.40)	0.001*
GI-S	6.87 (5.50-8.19)	6.00 (4.50-6.87)	0.001*
IAG-T	9.00 (8.33-9.00)	8.00 (6.33-8.67)	0.001*
IAG-S	8.25 (7.50-8.75)	7.50 (6.50-8.25)	0.001*

Note. * Significant difference - $p < 0.05$.

GI-S = Group Integration-Social; GI-T = Group Integration-Task; IAG-T = Individual Attraction to the Group-Task; IA-S = Individual Attraction to the Group-Social. Md = median; Q1 = quartile 25% Q3 = quartile 75%.

Source: Own elaboration.

DISCUSSION

Results support the hypothesis, demonstrating that there are higher levels of team cohesion are presented among student-athletes with high perceived CAR quality. Specifically, students-athletes who perceived themselves to have a higher CAR quality had a higher level of social and task cohesion (see table 3). In addition, girls experience greater admiration, respect and trust towards the coach, and greater dedication and satisfaction in the relationship with him; compared to boys, girls are also more aware of the integration and collective work of the teammates to achieve the goals (see table 1). Finally, futsal athletes presented a lower level of social cohesion, while volleyball athletes presented higher quality of CAR (see table 2).

The main concepts relevant to this study have mainly shown that students-athletes who perceived themselves with high quality CAR presented a greater understanding that the team shares similar objectives and works collectively to achieve them, in addition to perceiving themselves with better affective relationships with teammates (Eys et al., 2018). The positive influence of the quality of the CAR on team cohesion is explained by the ac-

tual working interaction established between the coach and the athlete so that the objectives are achieved (Jowett & Ntoumanis, 2004; Vieira et al., 2018). Jowett & Shanmugam (2016) highlight this situation, arguing that dyadic coach-athlete relationships enable the transformation of both, leading to the development of feelings of belonging and valuing within sports teams.

Vieira et al. (2018) found that the quality of the CAR had a positive effect on the perception of social cohesion and for the task of professional football players, confirming the findings of this research. Wilhelmsson (2017) also found similar results when investigating the association between CAR quality and group cohesion in elite field hockey players. Hampson & Jowett (2014) noted that CAR was an important mediator of leadership style and collective effectiveness in football teams. However, these studies were conducted with adult and high-performance athletes, which is a different context than the sample of this study. Because of this, the findings of this study are relevant and unprecedented, as previous evidences is mainly found among high-performance athletes and adults (de Moraes, 2018).

Although the literature makes clear that various personal and social factors can interfere with the athlete's perception of team cohesion (Carron & Brawley, 2000; Eys et al., 2018; Eys & Brawley, 2018), the focus of this research was to analyze how the student-athlete's perception of an external social agent (in this case, the coach) can interfere with their individual feeling and members' collective involvement with the team's goals and social aspects.

The results showed that the girls had greater collective involvement and cooperation among team members to perform the tasks compared to boys (see table 1). Despite this difference, both groups presented high scores in all dimensions of team cohesion, fundamental for sport development and performance (Benson et al., 2016; Filho et al., 2014). This result is consistent with the findings of Baser et al. (2013), who analyzed goal orien-

tation among volleyball players, observing that women are more task-engaged than men. Cheuczuk et al. (2016) verified that men perceive themselves to be more engaged to this function than women; however, this study was conducted with high-performance athletes in transition to the adult category. We observe that there is no consensus in the literature on sex distinctions in relation to team cohesion in sport, revealing the need for further research to establish more scientific evidence.

It is also important to note that girls felt more admiration, respect and trust towards the coach, greater dedication and satisfaction in the relationship with him, and greater affiliation than the men (see table 2). This finding is likely related to the different family and group influences on adolescent behavior, as social peers directly interfere with behavior during adolescence (Jowett et al., 2012). Note that boys tend to be more introspective than girls, who have an easier time getting into groups (Novaes et al., 2014).

Jowett & Nezlek (2012) showed that same-sex coaches and athletes perceive higher levels of closeness, commitment and complementarity compared to other opposite-sex coach-athlete pairs. In any case, the higher perception of CAR quality among girls is a relevant and surprising result, since most school teams are coached by men, who have more difficulties in balancing loads for optimal performance with the different physiological and emotional phases that women go through on a daily basis (premenstrual tension, menstrual cycle, emotional reactions) (Cheuczuk et al., 2016), which can make it difficult for the coach to be close to the female athletes (Jowett & Nezlek, 2012).

Finally, it was observed that futsal athletes presented lower levels of social cohesion (attraction and integration by the group) than volleyball, handball and basketball athletes (see table 2). This result is explained by the fact that school futsal athletes are under greater pressure to obtain results than the other modalities, since futsal is one of the most popular modalities (Novaes et

al., 2014) in school competitions, thus creating greater recognition for coaches and schools (Santos, 2009). In short, futsal athletes develop a greater concentration on tasks, leaving aside social interactions. This finding can be considered unpublished, since no other studies have been found to establish comparisons.

CONCLUSION

In summary, CAR quality seems to be a key factor for team cohesion among student-athletes. It is noted that athletes who perceive the relation with the coach better tend to be more intensively committed to the goals and to develop more social interactions within the team. In addition, sex and modality differences may interfere with the perception of team cohesion and CAR quality among student-athletes. On the other hand, girls have more feelings of admiration, respect and trust towards the coach.

From a practical point of view, coaches and physical education professionals should foster a training and competition environment based on support, trust, commitment and unity, since it tends to contribute to the development of concentration on the task and the common goal of the team, and facilitates the improvement of the perception of the relationship, and the competence of the individual and the collective.

Below, we highlight some limitations of this study. First, the sample was composed only of students-athletes from one Brazilian state, which makes it impossible to generalize the results to the national and international level. However, the athletes were participating in the state's premier school competition. Further, the cross-sectional design of the study, which evaluated the athletes at a single point of the season, prevented the analysis of cause-effect relationships between variables. Therefore, it is suggested that future research should also be carried out with individual modalities athletes, to compare groups and the invol-

vement of other variables, and with a longitudinal design to test possible changes in group cohesion over the course of a school sport season.

REFERENCES

1. Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). A Classification System for Research Designs in Psychology. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
2. Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P., & Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 233-242. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/223441>
3. Baser, B., Bayar, P., & Ghorbanzadeh, B. (2013). A Determination of Goal Orientation in Respect to the Age Categories and Gender Volleyball Players in Relation to their Success. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 81-84. <https://shre.ink/QwW4>
4. Benson, A. J., Šiška, P., Eys, M., Priklerová, S., & Slepíčka, P. (2016). A Prospective Multilevel Examination of the Relationship between Cohesion and Team Performance in Elite Youth Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 27, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.07.009>
5. Carron, A. V., & Brawley, L. R. (2000). Cohesion: Conceptual and Measurement Issues. *Small Group Research*, 43(6), 726-743. <https://doi.org/10.1177/1046496412468072>
6. Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The Development of an Instrument to Assess Cohesion in Sport Teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 244-266. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>
7. Cheuczuk, F., Ferreira, L., Flores, P. P., Vieira, L. F., Vieira, J. L. L., & Nascimento Jr., J. R. A. (2016). Qualidade do relacionamento treinador-atleta e orientação às metas como preditores de desempenho esportivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 01-08. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32229>

8. Davis, L., Jowett, S., & Lafrenière, M.-A. K. (2013). An Attachment Theory Perspective in the Examination of Relational Processes Associated with Coach-Athlete Dyads. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35*(2), 156-167. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.2.156>
9. De Moraes, Y. L. (2018). Gênero numa perspectiva evolucionista. *Diálogos Interdisciplinares, 7*(1), 183-198. <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/354>
10. Eys, M., Bruner, M. W., & Martin, L. J. (2018). The Dynamic Group Environment in Sport and Exercise. *Psychology of Sport and Exercise, 42*, 40-47. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.001>
11. Eys, M. A., & Brawley, L. R. (2018). Reflections on Cohesion Research with Sport and Exercise Groups. *Social and Personality Psychology Compass, 12*(4), e12379. <https://doi.org/10.1111/spc3.12379>
12. Filho, E., Dobersek, U., Gershgoren, L., Becker, B., & Tenenbaum, G. (2014). The Cohesion-performance Relationship in Sport: A 10-year Retrospective Meta-analysis. *Sport Sciences for Health, 10*(3), 165-177. <https://doi.org/10.1007/s11332-014-0188-7>
13. Hampson, R., & Jowett, S. (2014). Effects of Coach Leadership and Coach-athlete Relationship on Collective Efficacy. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 24*(2), 454-460. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01527.x>
14. Ji, P., Zhou, S., Wang, R., Fan, H., & Wang, Y. (2022). Subjective Exercise Experience and Group Cohesion among Chinese Participating in Square Dance: A Moderated Mediation Model of Years of Participation and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 12978. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912978>
15. Jowett, S., & Nezlek, J. (2012). Relationship Interdependence and Satisfaction with Important Outcomes in Coach-athlete Dyads. *Journal of Social and Personal Relationships, 29*(3), 287-301. <https://doi.org/10.1177/0265407511420980>
16. Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The Coach-athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): Development and Initial

- Validation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(4), 245-257. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2003.00338.x>
17. Jowett, S., & Shanmugam, V. (2016). Relational Coaching in Sport: Its Psychological Underpinnings and Practical Effectiveness. In R. J. Schinke, K. R. McGannon, & B. Smith (Eds.), *Routledge International Handbook of Sport Psychology* (pp. 471-484). Routledge/Taylor & Francis Group.
 18. Jowett, S., Shanmugam, V., & Caccoulis, S. (2012). Collective Efficacy as a Mediator of the Association between Interpersonal Relationships and Athlete Satisfaction in Team Sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 66-78. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645127>
 19. Mata, R., & Gomes, A. R. (2016). Relação treinador-atleta: teoria, investigação e intervenção. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. Rui Gomes, G. Couto, & V. Cassepp-Borges (Orgs.), *Relações interpessoais: Conceções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 155-174). Vetor Editora. <https://hdl.handle.net/1822/43026>
 20. Malta, M., Cardoso, L. O., Bastos, F. I., Magnanini, M. M. F., & Silva, C. M. F. P. D. (2010). Iniciativa STROBE: subsídios para a comunicação de estudos observacionais. *Revista de Saúde Pública*, 44(3), 559-565.
 21. Nascimento Junior, J. R. A., Vieira, L. F., Rosado, A. F. B., & Serpa, S. (2012). Validation of the Group Environment Questionnaire (GEQ) for Portuguese Language. *Motriz: Revista de Educação Física*, 18(4), 770-782. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000400015>
 22. Nascimento Júnior, J. R. A., Laranjeira Granja, C. T., Da Silva, E. C., Amorim, D. R., Oliveira, D. V., & Vieira, L. F. (2018). A frequência de jogos como titular e o tempo na equipe são fatores intervenientes na percepção de coesão de grupo no contexto do futsal de alto rendimento? *Revista Inspirar. Movimento & Saúde*, 16(2), 26-31. <https://shre.ink/QwpD>
 23. Novaes, R. B., Rigon, T. A., & Dantas, L. E. P. B. T. (2014). Modelo do jogo de futsal e subsídios para o ensino. *Movimento*, 20(3), 1039-1060. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39355>

24. Richardson, R., Peres, J., Wanderley, J., Correia, L., & Peres, M. (2014). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Editora Atlas.
25. Santos, J. R. C. (2009). *Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respectivos encarregados de educação* [dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/43>
26. Schürer, S., van Ophuysen, S., & Behrmann, L. (2021). A New Instrument for Assessing Cohesion in Primary and Grammar School Classes—Factorial Structure and Measurement Invariance of the GruKo4. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(3), 271-285. <https://doi.org/10.1177/0734282920966825>
27. Tatsumi, Y., & Tsuchiya, H. (2020). Collective Efficacy and Group Cohesion as Seen from University and High School Student Opportunities to Participate in a Game: Age Group-specific Characteristics Seen in Top-ranking Rugby Teams. *The Japan Journal of Coaching Studies*, 33(2), 185-196. https://doi.org/10.24776/jcoaching.33.2_185
28. Vieira, L. F., Nascimento Junior, J. R. A., Pujals, C., Jowett, S., Codonhato, R., & Vissoci, J. R. N. (2015). Cross-cultural Adaptation and Psychometric Properties of the Brazilian Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q)-Athlete Version. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 17(6), 635-649. <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2015v17n6p635>
29. Vieira, L. F., Pizzo, G. C., Contreira, A. R., Lazier-Leão, T. R., Moreira, C. R., Rigoni, P. A. G., & Nascimento Junior, J. R. A. (2018). Associação entre motivação e coesão de grupo no futebol profissional: o relacionamento treinador-atleta é um fator determinante? *Revista de Psicología del Deporte*, 27(4, Supp. 1), 51-57. <https://ddd.uab.cat/record/187802>
30. Wilhelmsson, S. (2017). *The Relationship between Coach and Peer Leadership and Team Cohesion within elite Swedish Floorball Players* [bachelor thesis, UMEÅ Universit t]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Aumu%3Adiva-144132>

31. Yang, S., & Jowett, S. (2012). Psychometric Properties of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) in Seven Countries. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.010>

PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN URUGUAY, BRASIL Y ARGENTINA SOBRE EXPERIENCIAS DE POBLACIÓN TRANS EN EDUCACIÓN FÍSICA

SCHOLARLY PRODUCTION IN URUGUAY, BRAZIL AND
ARGENTINA ON THE EXPERIENCES OF TRANSGENDER
POPULATION IN PHYSICAL EDUCATION

PRODUÇÃO ACADÊMICA NO URUGUAI, BRASIL
E ARGENTINA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA
POPULAÇÃO TRANSGÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Florencia Elizabeth Salvatierra Acosta¹
Edwin Alexander Canon-Buitrago²
Viviane Teixeira Silveira³

- ¹ Licenciada en Educación Física. Profesora del Instituto Superior de Educación Física y del Centro Universitario Litoral Norte (CENUR), Universidad de la República, Paysandú, Uruguay. Correo electrónico: florsalva@8@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3084-0679
- ² Doctor en Ciencias del Movimiento Humano. Profesor adjunto del Instituto Superior de Educación Física y del Centro Universitario Litoral Norte (CENUR), Universidad de la República, Paysandú, Uruguay. Correo electrónico: ecanon@cup.edu.uy
ORCID: 0000-0002-6853-7221
- ³ Doctora en Ciencias Humanas. Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, Brasil. Correo electrónico: vivianeteixeirasilveira@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4383-7412

Cómo referenciar

Salvatierra Acosta, F. E., Canon-Buitrago, E. A., y Teixeira Silveira, V. (2022). Producción académica en Uruguay, Brasil y Argentina sobre experiencias de población trans en educación física. *Educación Física y Deporte*, 41(2), 153-177.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e345502>

© Autores.



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

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue identificar la producción académica relacionada con las experiencias de la población trans en el campo de la educación física en Uruguay, Brasil y Argentina. Hicimos revisión sistemática, dividiendo los documentos encontrados por áreas de conocimiento y agrupándolos en las distintas materialidades relacionadas con la educación física. Dos temas destacaron en los 7 productos encontrados: la actividad física y el deporte, y la educación física como componente curricular. Concluimos que el tema es bastante limitado en todos los países, siendo mayoritariamente discutido en Argentina, seguido de Brasil y Uruguay. Identificamos que discutir críticamente las experiencias de la población trans en relación con el cuerpo, su participación en el deporte y la formación del profesorado es una oportunidad para deconstruir las lógicas hegemónicas y binarias que circulan desde este ámbito a la sociedad.

PALABRAS CLAVE: actividad física, educación física, currículo, deporte, población trans.

ABSTRACT

This work aimed to identify the scholarly production related to the experiences of the trans population in the field of physical education in Uruguay, Brazil and Argentina. A systematic review was carried out, dividing the documents found by areas of knowledge and grouping them into the different subject areas related to physical education. Two issues stood out in the 7 items found: physical activity and sport, and physical education as a curricular component. Our conclusion is that the issue is quite limited in all countries, being mostly debated in Argentina, followed by Brazil and Uruguay. In our study, we identified that critically discussing the experiences of the trans population in relation to the body, their participation in sports, and teacher training is an opportunity to deconstruct the hegemonic and binary logics that circulate from this field to society.

KEYWORDS: Physical activity, physical education, curriculum, sport, transgender population.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar a produção acadêmica relacionada às experiências da população trans no campo da educação física no Uruguai, no Brasil e na Argentina. Realizamos uma revisão sistemática, dividindo os documentos encontrados por áreas de conhecimento e agrupando-os em diferentes áreas relacionadas à educação física. Dois temas se

destacaram nos 7 itens encontrados: atividade física e esporte, e educação física como componente curricular. Concluímos que a questão é bastante limitada em todos os países, sendo debatida principalmente na Argentina, seguida pelo Brasil e pelo Uruguai. Na nossa pesquisa, identificamos que discutir criticamente as experiências da população trans em relação ao corpo, à sua participação nos esportes e à formação de professores é uma oportunidade de desconstruir as lógicas hegemônicas e binárias que circulam desse campo para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: atividade física, educação física, currículo, esporte, população trans.

INTRODUCCIÓN

Para que un problema sea entendido como social debe de ser definido, visibilizado y discutido por distintos movimientos sociales para integrarlo a la agenda pública (Blumer, 1971; Mauss, 1975). Estos problemas, según Sullivan et al. (1980), no solo deben ser manifestados por la sociedad en sí, sino que, además, tienen que estar sujetos a una interpretación objetiva de su situación de iniquidad, teniendo en cuenta que su solución corresponde propiamente a un accionar de interés colectivo.

Considerando que el enfoque de las políticas públicas se centra en el análisis de los referidos problemas y que su significancia política depende de las tomas de decisión negociadas entre actores públicos, comunitarios y privados (Navarro, 2008; Parsons, 2007; Subirats et al., 2008), lograr avanzar en la formulación de respuestas a las situaciones de desigualdad que componen lo social se hace imprescindible para alcanzar el bienestar común (Podestá, 2001).

La vulnerabilidad que vivencian distintos grupos *subalternizados* (indígenas, afrodescendientes, campesinos, migrantes, colectivo LGBTI+, entre otros) ha logrado ocupar en los últimos años un lugar distintivo en debates y agendas gubernamentales de los países latinoamericanos. Esta circunstancia ha permitido visualizar lógicas de discriminación o situaciones de violencia que a lo largo del tiempo fueron legitimadas y que hoy exigen la reivindicación de derechos políticos, humanos y democráticos (Sembler, 2019).

El reconocimiento legal por los derechos del Colectivo LGBTI+ en el cono sur del continente latinoamericano no es algo reciente. Para Sempol (2013), la referida lucha ha sido constituida aproximadamente desde los años 90 a partir de las grandes demandas interpuestas por los movimientos sociales, centradas específicamente en una perspectiva de derechos humanos y potenciada por la asunción al poder de gobiernos progresistas.

En Uruguay, a partir de 2005, emergió la discusión, proyección e implementación de diversas normatividades, entre las que se encuentran las leyes 17.817 de 2004 sobre lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación; la 18.246 de 2007 sobre unión concubinaria; la 19.075 de 2013 sobre matrimonio igualitario; la 19.167 de 2013 sobre reproducción asistida; y la 19.684 de 2018 integral para personas trans, entre otras.

Argentina, por su parte, cuenta con las leyes 26.618 de 2010 sobre matrimonio igualitario; la 26.743 de 2012 sobre identidad de género; la 26.862 de 2013 sobre reproducción asistida, las cuales contribuyen al reconocimiento y ampliación de derechos como colectivo nacional.

En Brasil, el Supremo Tribunal Federal denominó la equiparación de la LGBTfobia como un crimen de racismo desde junio de 2019, mientras emerge una ley específica que trate del asunto. Por otro lado, la ley 12.852 de 2013 aborda la protección de la juventud en lo que a orientación sexual y género refiere, mientras que la resolución n.º 23.659 de 2021 establece el derecho de las personas trans de hacer constar en el registro de votación su nombre social y la identidad de género.

En 2011, el Ministerio de Salud instituyó la Política Nacional de Salud Integral LGBT en el ámbito del Sistema Único de Salud (SUS), con el objetivo de promover la salud integral de la población LGBT, eliminando la discriminación y prejuicio institucional y contribuyendo a la reducción de las desigualdades y a la consolidación del SUS como sistema universal, integral y equitativo. Además, en el país se permite el matrimonio homoafectivo con base en el artículo 226 de la Constitución Federal de la República, así como la adopción de niños, niñas y adolescentes, con base en el Estatuto del Niño y del Adolescente.

A nivel general, dichas normatividades generaron para la población LGBT+ gran visibilidad de sus reivindicaciones que, articuladas al fortalecimiento del movimiento de la diversidad sexual, han puesto sobre la agenda pública discusiones impor-

tantes en temas educacionales, laborales, de acceso a la salud e incluso, en el caso de Uruguay, de reparación económica (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

Complejidades y desigualdades que merecen ser visualizadas, discutidas o abordadas desde el campo de la educación física y que tornan relevante el cuestionarnos hoy acerca de las distintas formas de encarar las referidas discusiones al desarrollar intervenciones en espacios donde sujetos trans marcan presencia.

La población trans (transexual, transgénero y travesti) ha estado sometida a una vida de exclusión en lo que tiene que ver con experiencias formativas, de corporalidad y subjetividad que se alejan de la lógica hegemónica del sexo-género (Escobar, 2016), impugnando el paradigma de género binario (hombre-macho y mujer-hembra) y poniendo en tela de juicio al modelo biológico-céntrico (Ministerio de Desarrollo Social, 2016, p. 11).

La educación física, como disciplina académica y de intervención, ha sido un mecanismo relevante en la historia para la homogeneización del cuerpo de acuerdo al papel que las ciencias biológicas han tenido en la comprensión epistémica del mundo y los fenómenos que a este le rodean (Lazzarotti Filho et al., 2014).

Por esto, la discusión que los estudios académicos vienen desarrollado acerca de lo trans y sus problemáticas de vida han marcado relevantes asuntos en lo que tiene que ver con las posibilidades de acceso a políticas públicas históricamente negadas. Cuestiones como la formación en el área, la deconstrucción de los discursos de normalidad/anormalidad, la educación en general y el aporte de las ciencias humanas y sociales para dar voz a este grupo poblacional para alcanzar una vida digna son inquietudes que hoy nos convocan para investigar la producción académica del área y las discusiones temáticas que sobre el asunto se realizan.

Este estudio de revisión busca discutir, a la luz de la producción de literatura del campo específico de la educación física en

Uruguay, Brasil y Argentina, las formas en las cuales la disciplina académica ha tratado las experiencias de intervención del área con población trans.

Considerando que el número de estudios sobre la transexualidad se encuentra en crecimiento, así como el análisis de los distintos fenómenos socioculturales que de estos emergen (Serrano et al., 2019), el discutir estas temáticas, a partir de la literatura existente en los mencionados países, nos proporciona una idea general sobre los abordajes que se han levantado en la región en torno a las experiencias de vida de esta población en los distintos espacios donde la educación física transita. Producciones que nos llevan a pensar críticamente acerca de la necesidad de reconfigurar planeamientos, pedagogías o prácticas del área para construir formas diversas de ver el cuerpo, el movimiento y la subjetividad de lo trans en estos países del cono sur latinoamericano.

Por ende, para generar una contribución desde el campo específico de la educación física en los referidos contextos nacionales se hace imprescindible conocer su producción académica para, posteriormente, analizar posibles puntos de convergencia, divergencia o vacíos desde los cuales se pueda potencializar el propio objeto de conocimiento.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de identificar la producción de literatura en relación con experiencias vivenciadas por la población trans desde el campo de la educación física Uruguay, Brasil y Argentina, el presente estudio se desarrolló bajo la óptica de la revisión sistemática. Basándonos en Gomes y Caminha (2014), esta tipología es un recurso esencial que proyecta el visualizar avances en asuntos específicos al interior de un área determinada, teniendo como punto de partida objetivos claros y criterios bien definidos (p. 395).

Esta tipología no puede ser considerada como una simple revisión narrativa; por el contrario, es entendida como una metodología de indagación rigurosa que busca generar resultados analíticos para el levantamiento de nuevas informaciones acerca de una temática de estudio al interior de un área puntual del conocimiento (Ferreira González et al., 2011).

Para implementar el proceso de revisión fue necesario establecer un protocolo de indagación de información (objetivo, bases de datos, términos de búsquedas, criterios de inclusión y exclusión, análisis de los resultados) que permitieran rastrear las producciones académicas relacionadas a la temática de estudio en los países mencionados y visualizar los asuntos discutidos de forma directa por el campo de formación.

El estudio indagó en bases de datos, repositorios y revistas¹ de los tres países para entender la información nacional e internacional relacionada con el área de la educación física.

Para el caso de Uruguay se seleccionaron Google Académico, Portal Timbó, Lilacs, Redalyc y los repositorios BIUR y Colibrí, estos por estar articulados de forma directa con la Universidad de la República. En cuanto a las revistas fue considerada la *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, única revista del Uruguay que publica producciones en asuntos de la educación física y el movimiento humano.

En referencia al Brasil se consideró la búsqueda en el Portal de Periódicos (Capes), en la plataforma Banco de Teses e Dissertações Capes (BTDC). Repositorios donde se interconectan una multiplicidad de producciones y recursos procedentes de distintos programas de posgrado (maestrías y doctorados) de

¹ En el caso específico de la elección de las revistas en los tres países marcó un importante criterio el hecho de las mismas ser algunas de las mejores posicionadas en relación a la publicación y circulación de asuntos o temáticas en el campo académico e investigativo de la educación física.

las instituciones de educación superior públicas y privadas del país. Ya en lo que se refiere a las revistas fueron consultadas la revista *Movimento* (UFRGS), *Pensar a Prática* (UFG), y la *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE).

Para el caso de Argentina tomamos como única referencia la revista *Educación Física y Ciencia* de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

Para operacionalizar el proceso de búsqueda elegimos un total de 12 términos de búsqueda: *ley trans; población trans; persona trans; trans; experiencias; relatos; atención integral; educación física; deporte; Uruguay; Argentina y Brasil* que, combinados por idioma entre sí (tabla 1) y haciendo uso de comillas altas o inglesas² ayudaron a obtener una mayor amplitud y racionalización en las respectivas búsquedas.

Tabla 1. Combinación de búsquedas por idioma

Ley trans <i>Lei trans</i>	Educación física <i>Educação física</i>	Experiencias <i>Experiências</i>
		Relatos <i>Relatos</i>
Población trans <i>População trans</i>		Atención integral <i>Atenção integral</i>
Personas trans <i>Pessoas trans</i>		Uruguay <i>Uruguai</i>
Trans <i>Trans</i>	Deporte <i>Esporte</i>	Argentina <i>Argentina</i>
		Brasil <i>Brasil</i>

Fuente: elaboración propia.

² El uso de las comillas facilita la obtención del material académico a ser recuperado, ya que realiza la búsqueda de la(s) palabra(s) específica(s) que en su interior se encuentra(n). En este caso, la búsqueda se realiza en todos los documentos en los que aparece(n) el(los) término(s) exacto(s) registrado(s) al interior de las comillas, sean estos individuales (por ejemplo, “ley trans”) o combinados entre sí (por ejemplo, “ley trans” “educación física” “experiencias”).

Los criterios de inclusión y exclusión utilizados para identificar los documentos académicos se centraron en:

1. Documentos que hicieran referencia a los países de interés.
2. Producciones que estuvieran escritas en español (Argentina, Uruguay) y portugués para el caso de Brasil.
3. Que aportaran directamente al objetivo de revisión.
4. No existió ningún tipo de restricción temporal en las búsquedas realizadas.

DISCUSIÓN

El proceso de indagación de la literatura y de aplicación de los criterios de inclusión y exclusión arrojó como resultado 72 producciones académicas (33 brasileras, 18 uruguayas y 21 argentinas) en las cuales se discute la temática trans desde multiplicidad de enfoques, campos o disciplinas del conocimiento.

Del total de producciones se encontraron 7 documentos (4 Argentina, 2 Brasil, 1 Uruguay) que corresponden al campo de la educación física y que pueden visualizarse en la tabla 2.

Tabla 2. Producción académica encontrada en el proceso de revisión

No.	Título	Autor/es	Año	Tipo de documento	Metodología utilizada	Categoría de análisis	País
1	¿Cómo se habitan los cuerpos trans en Educación Física?: Voces que importan	Lorena Irene Berdula	2019	Exposición en congreso	Abordaje: Cualitativo. Herramientas: Entrevistas, medios de comunicación y observación.	Educación Física como componente curricular	Argentina
2	Educação Física Escolar: Os impactos sociais na vida de pessoas transexuais em Belém Do Pará	Lucas Bernardo Barroso; Wladirson Ronny Da Silva Cardoso; Marcelo Ribeiro de Mesquita	2018	Artículo	Abordaje: Cualitativo. Herramientas: Entrevistas semi-estructuradas.	Educación Física como componente curricular	Brasil
3	Homens trans e atividade física a construção do corpo masculino	Jéssica Leite Serrano; Iraquitan de Oliveira Caminha; Isabelle Sena Gomes	2019	Artículo	Abordaje: Cualitativo exploratorio e interpretativa fenomenológica. Herramientas: Entrevistas semi-estructuradas, cuestionario socioeconómico.	Actividad física y deporte	Brasil
4	Relaciones deportivas y transgénero	Florencia Magallanes; Valeria Sadoski	2019	Exposición en congreso	Abordaje: Cualitativo. Herramientas: Entrevistas y observaciones.	Actividad física y deporte	Argentina

No.	Título	Autor/es	Año	Tipo de documento	Metodología utilizada	Categoría de análisis	País
5	Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina	Pablo Ariel Schtargrotsky	2019	Artículo	Abordaje: Cualitativo e interpretativo. Método: Estudio de caso. Herramientas: Entrevistas semi-estructuradas y material documental y bibliográfico.	Educación Física como componente curricular	Argentina
6	Transición de género en niñxs y jóvenes. El cuestionamiento a la corporalidad hegemónica en la Educación Física.	Jorgelina Andrea Marozzi	2019	Exposición en congreso	Abordaje: Cualitativo. Método: Estudio de caso. Herramientas: Relatos de Escenas.	Educación Física como componente curricular	Argentina
7	La oveja negra: Conocer para transformar.	Analia Fernández; Laura Lorenzi; Valentina Sosa	2012	Tesis de Grado	Abordaje: Cualitativo. Método: Historia de vida. Herramientas: Entrevistas.	Educación Física como componente curricular	Uruguay

Fuente: elaboración propia.

Específicamente Brasil, cuenta con 2 artículos publicados (Bernardo Barroso et al., 2018; Serrano et al., 2019) que presentan asuntos relacionados con lo escolar, la actividad física y el cuerpo, generando tensionamientos en discusiones puntuales direccionadas al impacto que la educación física desata en los aspectos físicos y sociales de las personas trans en la comunidad.

En referencia a Argentina, fueron hallados 4 documentos (Berdula, 2019; Magallanes y Sadosky, 2019; Marozzi, 2019; Scharagrodsky, 2019) que hablan acerca de asuntos específicos como son la construcción del cuerpo en lo escolar y las relaciones deportivas de la población trans. Ya en lo que tiene que ver con Uruguay, solo se halló un trabajo final de la Licenciatura en Educación Física (Fernández et al., 2012), desde el cual se discute las vivencias del cuerpo trans en los espacios de aula de educación física.

Fue posible identificar que todas las materialidades arrojadas en el proceso de indagación presentan un abordaje teórico-metodológico cualitativo utilizando diversas estrategias de producción de información como son entrevistas, encuestas y observaciones.

En general, se visualiza que las materialidades halladas en el proceso de búsqueda generan una tendencia a presentar estudios que se preocupan, por una parte, con tratar temáticas direccionadas hacia las vivencias de personas trans con la práctica de actividades físicas y deportivas en el ámbito extra escolar, y por otra, hacia asuntos que ponen en discusión las experiencias de sujetos trans al interior del componente curricular de la educación física en el ámbito formal.

Vilodre Goellner (2015) identifica que, en el campo de la educación física, el principio de heteronormatividad aún es la referencia, invisibilizando a los sujetos que escapan de la norma, habiendo muy pocos análisis que rompan con los binarismos (hombre/mujer, heterosexualidad/homosexualidad, feminidad/

masculinidad), como bien demuestra el análisis que presentamos a partir de los pocos datos encontrados.

En los estudios que se enfocan en asuntos que tratan la actividad física y el deporte fueron identificadas dos producciones (Magallanes y Sadoski, 2019; Serrano et al., 2019) las cuales discuten las experiencias, sentidos y problemáticas vivenciadas por personas trans en relación con la práctica de la actividad física y su participación deportiva, sea como parte de su proceso de transición o en referencia a su participación o práctica en disciplinas deportivas específicas.

Entendemos como proceso de transición (género y sexo) a aquellos cambios referidos tanto a la subjetividad como a la corporalidad. Cambios que, como proceso, puede implicar no solo transformaciones corporales (modificación de los caracteres sexuales secundarios y el cambio del sexo genital) o de carácter estético (vestuario, gestualidad, movimiento), sino también el cambio total de comportamientos direccionados hacia la otra identidad de género (Escobar, 2016). La transgeneridad también puede ser comprendida como una categoría que se refiere a identidades de género de aquellas personas cuya experiencia subjetiva de género no corresponde al género asignado al nacer.

Magallanes y Sadoski (2019) evidenciaron las distintas relaciones deportivas que se establecen entre personas trans adultas que entrenan y compiten en ligas y torneos organizados en la ciudad de La Plata (Argentina) y sus compañeras de equipos cis.³ Para desarrollar lo anterior, las autoras traen a discusión cuestiones referentes a las relaciones de poder, lo transgénero dentro del deporte y la identidad de género como derecho legal.

De esta forma, concluyen que las relaciones sociales establecidas al interior de un equipo deportivo presentan gran re-

³ Término utilizado para aludir a aquellas personas cuya identidad y expresión de género coincide con su fenotipo sexual, es decir, persona que se siente en sintonía con el sexo y género que le fue asignado al nacer.

levancia para la población trans en lo que tiene que ver con su reconocimiento, legitimación (derecho) y participación tanto en entrenamientos deportivos como en eventos competitivos propios de la disciplina que practican.

Por otro lado, lo que hemos visto hoy en relación con la participación de atletas trans en el deporte va en contra de los datos aportados en el mencionado artículo. La legislación del Comité Olímpico Internacional (COI) y las federaciones deportivas han dificultado a la población trans su participación y permanencia, así como la mayoría de los atletas que compiten con personas transgénero, pues de forma recurrente, manifiestan prejuicios y discriminación en lo relacionados a la integración, convocación y participación de los mismos en eventos nacionales e internacionales.

De hecho, recientemente, el movimiento Save Women's Sports envió al COI una carta firmada por mujeres cis de más de 30 países pidiendo la suspensión de la política de incluir a las mujeres trans en los deportes olímpicos. La afirmación hace referencia a que los factores biológicos y la socialización del género masculino durante gran parte de la vida darían una ventaja fisiológica a los atletas trans y serían perjudiciales para el deporte femenino (Hilton y Lundberg, 2021). Sin embargo, como mostraron Magallanes y Sadoski (2019), el deporte puede ser un instrumento para enfrentar los prejuicios y promover una sociedad cada vez menos excluyente y que garantice el derecho a todas las personas a la participación y práctica del deporte.

Ya por su parte, Serrano et al. (2019) procuró analizar los significados atribuidos por los hombres trans a las actividades físicas como aporte a su proceso de *masculinización*. En este trabajo investigativo de abordaje cualitativo fueron producidas informaciones mediante la implementación de entrevistas a hombres trans que recibían atención en el Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais (Ambulatório TT) localizado

en el anexo del Hospital Clementino Fraga, en la ciudad de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Durante el proceso analítico, los autores evidenciaron que el sentido otorgado a las actividades físicas por parte de los participantes del estudio está direccionado hacia aspectos como la adquisición y definición de elementos corporales masculinos (tono y masa muscular), los cuales contribuyen en el autorreconocimiento y afianzamiento de su identidad sexual. Elementos que de acuerdo con Vilodre Goellner (2015) reafirman las ideas centradas en los ideales de cuerpos específicos para la reafirmación de binarismos específicos, llevando a que, tal como lo menciona Preciado (2008), se moldeen cuerpos en relación a las prácticas sociales y culturales que hegemónicamente se consolidan en el medio.

En lo que tiene que ver con las producciones que discuten las experiencias de sujetos trans al interior del componente curricular de la educación física en el ámbito formal, identificamos 5 producciones (Berdula, 2019; Bernardo Barroso et al., 2018; Fernández et al., 2012 ; Marozzi, 2019; Scharagrodsky, 2019), las cuales ponen en discusión temáticas muy próximas, pero relevantes, que debaten las contribuciones, dificultades y problemáticas vivenciadas por la población trans en su etapa de escolarización y, más específicamente, al interior del componente curricular de educación física.

Para Vergueiro Simakawa (2015) el sistema educativo brasileño se basa en profundas exclusiones que hacen invisibles las diversidades corporales y las identidades de género, caracterizando las colonialidades cisnormativas del conocimiento, que restringen el acceso y permanencia de las personas trans en la universidad y en la escuela.

De esta forma, Fernández et al. (2012) indagaron sobre las vivencias del cuerpo de las personas trans en la educación y, específicamente, en los espacios de educación física en Montevideo. Bajo el método de historias de vida y por medio de en-

trevistas, esta investigación aborda las cuestiones relacionadas al proceso identitario trans, las influencias sobre la construcción del cuerpo y sus experiencias de discriminación en diversos ámbitos, particularmente, el de la educación física.

Marozzi (2019) visibilizó las distintas líneas de tensión producidas en la clase de Educación Física, en la cual la presencia de identidades disidentes y disruptivas pone en cuestionamiento elementos hegemónicos de construcción corporal, sexualidad y diferencia. El trabajo narrativo describe un conjunto de situaciones que, analizadas críticamente dentro de un Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, identifican que la presencia de la población trans y el abordaje de esta temática en las clases de Educación Física obliga a repensar los modos hegemónicos en que se opera y conceptualiza la construcción del cuerpo, la sexualidad, el género y la diversidad al interior del componente curricular.

Por su parte, Berdula (2019) muestra el lugar que ocupan los cuerpos trans en las clases de Educación Física en las instituciones escolares del país, considerando las distintas normativas existentes en el ámbito de la política pública en lo que a diversidad se refiere. Valiéndose de una serie de entrevistas, la búsqueda de información en medios de comunicación y la observación de clases, la autora marca como idea conclusiva que el «desaprender lo aprendido» permite pensar y discutir nuevos modos de intervención pedagógica replanteándonos las funciones, contenidos y prácticas que la disciplina (académica y de intervención), a lo largo de la historia, ha configurado como verdad unicultural y científica.

En ambos estudios, Marozzi (2019) y Berdula (2019), se cuestiona el lugar del cuerpo trans en las clases de Educación Física, señalando los procesos de violencia e invisibilidad de estos cuerpos dentro de un área de conocimiento que tiene al cuerpo como objeto de estudio. Los autores nos ayudan a pensar cómo la educación física ha contribuido o no a una formación inclusi-

va, que tenga en cuenta la diversidad corporal y las identidades de género. Además, señalan la brecha existente en la formación del profesorado para abordar o discutir de forma crítica la construcción de los cuerpos y sus subjetividades dentro y fuera de espacios académicos y de formación.

Scharagrodsky (2019) se planteó analizar las primeras experiencias educativas trans realizadas en la Escuela Secundaria Mocha Celis (Argentina), para luego identificar las dificultades, resistencias, contradicciones y ambivalencias generadas en espacios educativos socioculturales y, más específicamente, con las prácticas deportivas de las cuales los mismos hacen parte.

Siguiendo un enfoque cualitativo e interpretativo, el autor logra visualizar que de acuerdo a la matriz heterosexual predominante en el deporte se logra suprimir la idea de la diversidad sexual generando acciones de discriminación y estigmatización de los sujetos que a estas se integran. Desafíos futuros que la Escuela Secundaria Mocha Celis debe resignificar por ser esta la primera institución educativa nacional que ofrece el primer bachillerato trans de América Latina. Tal vez una forma de hacerlo sea a partir de «un aprendizaje por diferencias» (Miskolci, 2012), en el que la educación se presenta en una perspectiva no normalizadora, promoviendo actividades que dialogan con las experiencias subalternas e invisibles en los procesos de formación, a fin de modificar tanto en los educandos como en los educadores, las asimetrías existentes en base a simetrías para el aprendizaje relacional y transformador de ambos.

Por último, Bernardo Barroso et al. (2018) describieron las contribuciones positivas, negativas o indiferentes de la educación y la educación física, en la vida escolar de las personas transexuales habitantes de la ciudad de Belén do Pará (Brasil). Este estudio buscó recolectar las experiencias vivenciadas por los respectivos colaboradores en relación con el papel de la educación física en su proceso de escolarización, así como los

impactos que el vivenciar las mismas generaron en su desarrollo social, académico y humano.

Los autores concluyen que el componente curricular de la Educación Física presenta una gran capacidad de agregar, deconstruir y cuestionar cómo sus prácticas tradicionales se han convertido en un espacio de segregación de cuerpos y formas de pensar, donde lo hegemónico, lo colonial y la subalternidad prevalecen en el tiempo como sinónimo de superioridad y legitimidad frente a lo diferente y lo diverso.

De acuerdo a lo presentado en los documentos descritos, podemos mencionar que las vivencias del cuerpo en las clases de Educación Física, por las cuales los sujetos trans han circulado como parte de su formación, se encuentran generalmente asociadas a lo identitario, en la cual, no existe correspondencia de los mismos con la idea de representación corporal socialmente esperada y legitimadas al interior del aula. Acción que nos lleva a reconocer que del abordaje de experiencias corporales que promuevan el discutir asuntos relacionados a la identidad, el cuerpo y el género dentro del componente curricular, dependerá el reconocimiento y deconstrucción de las normas que hegemonizan al sujeto en el espacio educativo formal.

CONCLUSIONES

El mapeo de la producción de literatura desarrollado mediante el uso del método de revisión sistemática permitió obtener conocimiento específico en lo que tiene que ver con la producción académica, el abordaje y tratamiento de las cuestiones trans desde el campo específico de la educación física en Uruguay, Argentina y Brasil.

En este sentido, el resultado arrojado de 7 producciones de literatura nos permite visualizar que esta temática hasta el momento ha tenido un mayor estudio y discusión en Argentina, seguido de Brasil y Uruguay, respectivamente.

En lo que tiene que ver específicamente con el campo de la educación física fue posible visualizar muy pocas producciones (4 Argentina, 2 Brasil y 1 Uruguay) donde se reflexionan acerca de las vivencias por las cuales la población trans pasó en prácticas específicas relacionadas hacia la actividad física y el deporte y como estudiantes vinculados al componente curricular de la clase de educación física en el ámbito formal.

Lo anterior puede deberse no solamente a la extensión del territorio nacional que cada uno de los países indagados presenta, sino también a las políticas educativas o de investigación que los mismos proyecten para estudiar estos asuntos en la graduación y posgraduación. En el caso de Brasil y Argentina como países que, de acuerdo con esta revisión presentan más estudios en la temática de lo trans en el campo de la educación física, tendría una relación directa con las políticas sociales y de reconocimiento que legitiman y permiten el discutir estos asuntos en espacios de interés local, nacional y regional.

En el caso de Uruguay, al ser un territorio menos extenso, la agenda pública y la creación de políticas públicas en lo que tiene que ver con lo trans desde 2009 y modificada en 2018, impulsan estudios especialmente articulados desde las ciencias humanas y sociales que contribuyen a que la educación física como disciplina académica y de intervención se cuestione la forma de abordar estos asuntos en los campos que le competen.

Fue posible visualizar que el conjunto total de las materialidades halladas en el proceso es publicado en los años de 2012 (1), 2018 (1) y 2019 (5), lo que permite dejar en evidencia que la presencia, el estudio o abordaje de estos asuntos en la producción científica del área son muy recientes y se encuentran en aumento en el conjunto de países indagados.

Lo anterior se debe posiblemente a los avances en la propuesta e implementación de políticas públicas que lentamente han otorgaron reconocimiento, atribución de derechos y de acciones afirmativas en espacios como la salud, la educación,

lo político, lo laboral y lo social de colectividades, hasta el momento, sujetivadas/invisibilizadas/apagadas por una visión hegemónica, colonial y occidental.

Transformaciones legales que a pasos cortos movilizan esfuerzos para visibilizar los derechos de la población LGBT+, contribuyendo al posicionamiento y subversión de los distintos colectivos en debates políticos, sociales y de agenda pública (Lavingne, 2010).

En tal sentido, Argentina fue uno de los países donde se evidenció el avance en las discusiones relacionadas hacia la población trans desde temáticas centradas en la educación física y el deporte, ya que, tal como lo explica Scharagrodsky (2019), este país «se ha destacado por la producción de un corpus legislativo amplio que ha contemplado la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario» (p. 16). Acciones que han propiciado el cuestionamiento constante acerca de la visión hegemónica del ser desde lo social, cultural y académico.

Brasil, por su parte, ha desarrollado hasta el momento dos producciones de literatura académica en el área, que se han encargado de discutir los impactos que a nivel social han vivenciado las personas trans en el componente curricular de la educación física y en distintas prácticas extraescolares enfocadas con la construcción del cuerpo con base en la lógica de la actividad física.

Ya en el caso de la literatura uruguaya, la única producción encontrada levanta un conjunto de cuestionamientos que entablan discusiones centradas en las vivencias del cuerpo trans en los espacios de aula de educación física.

Tomando en consideración lo anterior, se puede concluir que la producción de literatura hallada genera una tendencia temática dirigida a estudiar, por una parte, las vivencias de personas trans con la práctica de actividades físicas y deportivas en el ámbito extra escolar y, por otra, hacia asuntos que ponen

en discusión las experiencias de sujetos trans al interior del componente curricular de la educación física en el ámbito formal.

La revisión también muestra que el abordaje de discusiones dentro del componente curricular de la educación física relacionadas al cuerpo, el movimiento, el deporte y los valores heteronormativos que permean la sociedad son de gran influencia para deconstruir las lógicas binarias que se han mantenido en la educación escolar y en general, en la formación de licenciados.

Por ello, es urgente que la formación en el área se comprometa a profundizar en mecanismos de abordaje pedagógico a favor de la diversidad, la inclusión y el respeto por la subjetividad. En otras palabras, dar paso a un proceso en el que sea posible producir nuevos significados que lleven a cuestionar el devenir hegemónico de la educación física en la sociedad.

Finalmente, consideramos pertinente señalar la necesidad de continuar investigando la temática trans en la región desde métodos cualitativos y cuantitativos no solo por la poca producción existente en los tres países indagados, sino también por la oportunidad de aproximación germinal que esto genera para eliminar los estigmas, estereotipos y restricciones sociales que hostilmente hoy rodean a la diversidad.

REFERENCIAS

1. Berdula, L. I. (2019, 30 de septiembre-4 de octubre). *¿Cómo se habitan los cuerpos trans en educación física? Voces que importan* [Ponencia]. 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev12914>
2. Bernardo Barroso, L., Ronny da Silva Cardoso, W., y Ribeiro de Mesquita, M. (2018). Educação física escolar: Os impactos sociais na vida de pessoas transexuais em Belém do Pará. *Revista Inter Ação*, 43(2), 583-599. <https://doi.org/10.5216/ia.v43i2.48908>

3. Blumer, H. (1971). Social Problems as Collective Behavior. *Social Problems*, 18(3), 298-306. <https://doi.org/10.2307/799797>
4. Escobar, M. R. (2016). *Cuerpos en resistencia: experiencias trans en Ciudad de México y Bogotá*. Ediciones Universidad Central.
5. Fernández, A., Lorenzi, L., y Sosa, V. (2012). "La oveja negra". *Conocer para transformar* [tesis de grado, Universidad de la República]. https://biur.edu.uy/F/4ILGA35F-15FEI2C2EMP3BR22SS48MUX6S8XNHNE5RQRQP2LJSH-21049?func=item-global&doc_library=URE01&doc_number=000468747&year=&volume=&sub_library=ISEF
6. Ferreira González, I., Urrutia, G., y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <https://www.revespcardiol.org/es-revisiones-sistematicas-metaanalisis-bases-conceptuales-articulo-S0300893211004507>
7. Gomes, I. S., y Caminha, I. de O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*, 20(1), 395-411. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>
8. Hilton, E. N., y Lundberg, T. R. (2021). Transgender Women in the Female Category of Sport: Perspectives on Testosterone Suppression and Performance Advantage. *Sports Medicine*, 51, 199-214. <https://www.savewomenssport.com/the-facts>
9. Lavingne, L. (2010). La regulación biomédica de la intersexualidad: un abordaje de las representaciones socioculturales dominantes. En M. Cabral (ed.), *Interdicciones: escrituras de la intersexualidad en castellano* (pp. 51-70). Anarrés.
10. Lazzarotti Filho, A., Silva, A. M., y Mascarenhas, F. (2014). Transformaciones contemporáneas del campo académico científico de la educación física en Brasil: nuevos *habitus*, *modus operandi* y objetos de disputa. *Movimento*, 20, 9-20. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48280>
11. Magallanes, F., y Sadoski, V. (2019, 30 de septiembre-4 de octubre). *Relaciones deportivas y transgénero* [Ponencia]. 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación

- Física y Ciencias, La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev12935>
12. Marozzi, J. A. (2019, 30 de septiembre-4 de octubre). *Transición de género en niños y jóvenes. El cuestionamiento a la corporalidad hegemónica en la educación física* [Ponencia]. 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev12935>
 13. Mauss, A. L. (1975). *Social Problems as Social Movements*. Lippincott.
 14. Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Corporalidades trans y abordaje integral. El caso de la Unidad Docente Asistencial Saint Bois*. Ministerio de Desarrollo Social.
 15. Miskolci, R. (2012). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Autêntica.
 16. Navarro, C. (2008). El estudio de las políticas públicas. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, (17), 231-255. <https://revistas.uam.es/revistajuridica/article/view/6100>
 17. Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de políticas públicas*. FLASCO.
 18. Podestá, J. (2001). Problematización de las políticas públicas desde la óptica regional. *Última Década*, (15), 163-175. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56519>
 19. Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. Espasa.
 20. Scharagrodsky, P. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. En M. Scarnatto, y F. Marziani (comps.), *Investigar en cuerpo, arte y comunicación. Perspectivas e intersecciones en la producción de conocimiento* (pp. 231-256). Teseo Press.
 21. Sembler, C. (2019). Políticas de la vulnerabilidad. Cuerpo y luchas sociales en la teoría social contemporánea. *Athenea Digital*, 19(3), 1-23. <https://atheneadigital.net/article/view/v19-3-semblar>
 22. Sempol, D. (2013). *De los baños a la calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013)*. Editorial Sudamericana Uruguay.

23. Serrano, J. L., Caminha, I. de O., y Gomes, I. S. (2019). Homens trans e atividade física: a construção do corpo masculino. *Movimento*, 25, 1-12. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.83494>
24. Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.
25. Sullivan, T., Thompson, K., Wright, R., Gross, G., y Spady, D. (1980). *Social Problems: Divergent Perspectives*. Wiley.
26. Vergueiro Simakawa, V. (2015). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade* [tesis de maestría, Universidade Federal da Bahia]. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685>
27. Vilodre Goellner, S. (2015). A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da educação física. En I. Wenets, M. S. Vione Schwengber, y P. Dornelles (orgs.), *Educação física e gênero: desafios educacionais* (pp. 23-44). Unijuí.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1 8 0 3

Educación Física y Deporte

Revista del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte
Universidad de Antioquia

ISSN-e: 2145-5880

Kra 75 No. 65-87, CP:050034, Barrio San Germán
Ciudadela de Robledo, Bloque 45-106 Medellín, Antioquia, Colombia

Correo electrónico: revistaefyd@udea.edu.co

Sitio web: <https://doi.org/10.17533/udea.efyd>

EDUCACIÓN
FÍSICA Y
DEPORTE