

La visión de cuerpo desde la perspectiva de alumnos de grado en Educación Física: ¿fragmentada o integrada?

Alan Camargo Silva^{*}

Silvia Maria Agatti Lüdorf^{**}

Fernanda Azevedo Gomes da Silva^{***}

Alexandre Palma de Oliveira^{****}

Resumen: Los objetivos de esta investigación fueron: conocer y comparar la visión de cuerpo de los alumnos de grado en Educación Física del primer período y de los últimos; investigar de qué forma relacionan el cuerpo a la Educación Física y a la práctica profesional. Los procedimientos metodológicos incluyeron la aplicación de cuestionarios a 103 alumnos de un curso de grado en Educación Física, así como análisis documental. Los resultados revelaron el predominio de una visión técnico-biológica y fragmentada de cuerpo en el primer período y, en los últimos, una comprensión más integrada de cuerpo. La forma de actuación profesional estaría vinculada a la orientación desde las perspectivas de salud, estética y técnica.

Palabras clave: Cuerpo. Educación Física. Formación de profesores.

* Alumno de Maestría en Educación Física (EEFD/UFRJ). Miembro del Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física (Núcleo de Estudos Sociocorporales y Pedagógicos en Educación Física y Deportes) - NESPEFE. Escuela de Educación Física. Universidad Federal de Río de Janeiro. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: alancamargo10@gmail.com.

** Doctora en Educación. Profesora Adjunta de la Escuela de Educación Física. Universidad Federal de Río de Janeiro. Coordinadora del NESPEFE. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: sagatti@ufrj.br.

*** Licenciada en Educación Física. Miembro del NESPEFE. Escuela de Educación Física. Universidad Federal de Río de Janeiro. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: Fernanda.efd@gmail.com.

**** Doctor en Salud Colectiva. Profesor Adjunto de la Escuela de Educación Física. Universidad Federal de Río de Janeiro. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: palma_alexandre@yahoo.com.br.

1 INTRODUCCIÓN

Al discutir las representaciones sobre el cuerpo en el ámbito de la Educación Física, se emprende una difícil tarea, una vez que la construcción del área es compleja y caracterizada por diversos discursos y prácticas relacionados a la cultura corporal (BRACHT, 1999; SOARES *et al.*, 1992; RESENDE; SOARES, 1996; SOARES, 2004).

Las probables discrepancias vinculadas al entendimiento de lo que significa «cuerpo» para aquellos que actúan en/con Educación Física provienen, sobre todo, de la premisa de que dichas diferencias se deben a los distintos momentos socioeconómicos y políticos. Aunque sea posible, siguiendo a los autores clásicos, identificar ciertos discursos asociados al cuerpo, es válido resaltar que no se ha verificado, de forma lineal, la sustitución de un discurso por otro, sino una coexistencia dinámica de concepciones de cuerpo. Para Daolio (1998), ese aspecto fue positivo, una vez que amplió los campos de acción y reflexión referentes a las cuestiones relacionadas al cuerpo en la Educación Física.

Se parte del principio, entonces, de que los discursos y prácticas relacionados a la cultura corporal de los actores involucrados con la Educación Física, como los de los estudiantes de grado, foco de este estudio, son, en parte, reflejos del pasado y de la historiografía, o sea, de la forma crítica de estudiarse e interpretarse la historia del área (FERREIRA, 2004). De forma ejemplar, Daolio (1995), al investigar las representaciones de profesores de Educación Física escolar sobre cuerpo, verificó que la práctica pedagógica volcada casi exclusivamente a la aptitud física deriva de una comprensión biológica del cuerpo, como si este fuera anterior a la cultura. Por su parte, en el ámbito de profesores universitarios de Educación Física, Lüdorf (2003) identificó también señales de la comprensión del cuerpo en su aspecto técnico o biológico conviviendo con indicios de una concepción de cuerpo de cuño cultural.

Oliveira y Vaz (2004) consideran importante que teoría e historia se unan para posibilitar el ejercicio permanente de la crítica. En consecuencia, parece ser fundamental cuestionar y repensar críticamente las concepciones de cuerpo presentes en el área. De ese modo, esta investigación tiene por objetivos conocer, analizar y comparar la visión de cuerpo de los alumnos de grado en Educación Física de primer y últimos períodos de una universidad pública e investigar de qué forma ellos relacionan el cuerpo a la práctica profesional.

La discusión sobre las cuestiones relacionadas al cuerpo y a la Educación Física propiciará analizar si, durante el proceso de formación académica, ocurren modificaciones en la forma en que el alumno de grado concibe el cuerpo, así como si el avance teórico del área repercute en su formación y, en consecuencia, supuestamente, en el modo en el que concibe la práctica pedagógica. Además, el presente estudio pretende auxiliar en el estímulo a la reflexión docente en cuanto a su práctica actual. Es fundamental analizar si el profesor de Educación Física está conectado a la realidad social, de acuerdo a lo recomendado por Daolio (1995).

2 APUNTES TEÓRICOS

La Educación Física, a lo largo de su historia, fue marcada por significativas influencias, algunas de las cuales resaltamos aquí. La influencia médico-higienista, conforme a Soares (2004), fue sobresaliente en el siglo XIX y comienzos¹ del siglo XX. La Educación Física sería la síntesis perfecta de la educación y de la salud, contribuyendo a forjar el individuo productivo, robusto y saludable, necesario a la formación de la sociedad brasileña (BRACHT, 1999).

La aproximación de la Educación Física al militarismo, que, para Ghiraldelli Jr. (1992), tuvo su auge entre 1930 y 1945, habría contribuido a la construcción de cuerpos

¹ Didácticamente, Ghiraldelli Jr. (1992) considera la tendencia Higienista hasta 1930.

disciplinados y fuertes con vistas a adecuarlos al proceso productivo o a una política nacionalista derivada de la Dictadura de la época, perspectiva esa avalada por el pensamiento médico-científico del cuerpo (BRACHT, 1999).

Otra influencia significativa en el contexto de la Educación Física es la Competitivista o Deportivista, sobre todo después de 1964 (GHIRALDELLI JR., 1992), que lleva el deporte a afirmarse como elemento predominante de la cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992). Daolio (1995) verificó, de modo ejemplar, que los profesores se servían primordialmente de técnicas deportivas al actuar sobre los cuerpos de sus alumnos. Esa visión de Educación Física volcada a la técnica y al desempeño, de acuerdo con Bracht (1999), servía para promover una política del cuerpo basada en la capacidad de trabajo y de rendimiento individual y social.

En la década de los años 80 y, más acentuadamente, en la de los años 90, la Educación Física pasa a incorporar una serie de discursos de las áreas humanas y sociales, lo que potencia el surgimiento de una postura más crítica, o progresista, sobre el cuerpo y la propia Educación Física. De acuerdo a Soares *et al.* (1992), ese fenómeno renovador tiene inicio con la visión psicomotricista, que utilizaba el movimiento como medio de formación.

Cabe resaltar también la vinculación de la Educación Física al fenómeno de culto al cuerpo, sobre todo por medio de la popularización de las academias de gimnasia y de las actividades de *fitness* a finales de los años 80 (NOVAES, 2001). Para Darido y Rangel (2005), la preocupación por el cuerpo «saludable», evocada actualmente, posee presupuestos y finalidades semejantes a los del modelo biológico-higienista, con carácter renovado. Así, el trabajo del cuerpo desde las perspectivas de salud, estética o de calidad de vida, hegemónicamente basadas en las ciencias biológicas, se constituye en otra marca significativa en el contexto de la Educación Física, utilizándose, con frecuencia, dichas perspectivas como argumentos para justificar su intervención.

Esas influencias, brevemente señaladas, entre otras, moldean las concepciones de cuerpo y de Educación Física en la contemporaneidad y pueden ayudar en la interpretación de los hallazgos empíricos de la presente investigación, como se verá a continuación.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación está fundamentada en algunas características de la investigación cualitativa, como la de buscar la comprensión de una realidad específica y poseer un carácter interpretativo sin, no obstante, tener la pretensión de ser considerada exclusiva o clásicamente una investigación de ese tipo. Para Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (1999), la investigación se puede situar en un *continuum* cualitativo, siendo importante la coherencia en lo que se refiere al problema focalizado, a la metodología utilizada y al marco teórico.

Denzin y Lincoln (1994) sostienen que la combinación de métodos, con vistas a mejor analizar y comprender el fenómeno, es una estrategia que imprime rigor, amplitud y profundidad a la investigación. Ante los objetivos de esta investigación, se optó por la utilización de un cuestionario como principal técnica, aliado al análisis documental, especialmente del currículo y de los programas² de las asignaturas.

Se eligió el cuestionario porque es un instrumento que posibilita tener acceso a un mayor número de entrevistados, además de, según Goldenberg (1998), dejarlos más libres para expresar sus opiniones. El guión fue elaborado con seis preguntas³ abiertas para privilegiar la información espontánea,

2 Los programas de las asignaturas contenían datos como resumen de contenidos, objetivos, contenido, metodología, evaluación y bibliografía.

3 Las preguntas eran: 1) Al mencionar «cuerpo», ¿cuáles son las seis primeras palabras que te vienen espontáneamente a la mente? 2) ¿Qué es el cuerpo para ti? 3) ¿De qué manera maneja la Educación Física el cuerpo? 4) ¿Cuál debería ser la mayor preocupación del profesor de Educación Física al trabajar con sus alumnos? 5) ¿Crees

así como, posteriormente, el carácter interpretativo del análisis. El instrumento fue previamente validado por especialistas tras haberse realizado una investigación piloto para verificar la alineación de las preguntas a los propósitos del estudio, de acuerdo a lo recomendado por Janesick (1994).

Se procedió, entonces, a la recolección de datos mediante la aplicación del cuestionario a 103 alumnos de grado, al comienzo del semestre de 2007. De los alumnos entrevistados, 56 eran del primer⁴ período y 47, de los últimos⁵ de un curso de Licenciatura en Educación Física de la universidad pública de Río de Janeiro. Los cuestionarios se entregaron en las aulas, tras la previa autorización del(los) profesor(es) de cada grupo y los alumnos los respondieron simultáneamente sin mantener contacto unos con los otros, en la presencia de los investigadores. Solo respondieron a los cuestionarios lo que consintieron en participar de la investigación, de acuerdo a las directrices éticas para ese tipo de estudio.

Los datos se analizaron basándose en el análisis de contenido, buscando identificar categorías emergentes. Dicho análisis no es un proceso meramente mecánico, sino subjetivo, una vez que depende de los conocimientos teóricos y de la óptica del(los) investigador(es) (GASKELL, 2003). Las respuestas se agruparon, en un primer momento, de acuerdo a las temáticas más amplias a partir de los criterios de repetición y de relevancia (TURATO, 2003). Las categorías no fueron definidas *a priori*; al contrario, se crearon a partir de los significados atribuidos, en el caso, al cuerpo, a la Educación Física y a la forma de interferencia del profesor. Acto seguido,

que el profesor de Educación Física interfiere en la visión que los alumnos tienen o deberían tener del cuerpo? ¿De qué forma? 6) ¿Qué aspectos valoras más con relación a tu propio cuerpo? ¿Crees que ese aspecto contribuirá a su vida profesional vinculada a la Educación Física? ¿Por qué?

4 La aplicación del cuestionario al comienzo del período fue intencional, particularmente en lo que se refiere a los alumnos del primer período, una vez que se esperaba captar sus opiniones aún sin la interferencia de las asignaturas impartidas.

5 Se trabajó con alumnos de los últimos períodos, pues, aunque teóricamente el último período sea el octavo, hay alumnos que demoran más o menos tiempo para terminar el curso de grado.

se realizó la interpretación de esos significados a la luz del referencial teórico utilizado. Para Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (1999), la adopción de un esquema conceptual anteriormente a la recolección de datos es útil y no impide que se generen otras categorías teóricas a partir de los datos. En este proceso de análisis, las categorías fueron refinadas y, muchas veces, renombradas hasta llegar al resultado «final».

Junto al análisis de los datos provenientes de los cuestionarios, se efectuó el análisis documental, privilegiándose las orientaciones de Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (1999), que sostienen ser fundamental conocer en qué contexto se crearon los documentos utilizados y los propósitos a los que respondía su elaboración. Así, se realizó un análisis crítico del currículo del curso referido, así como de programas de asignaturas, además de un rescate de información histórica de la institución para contextualizar y fundamentar la comprensión de los datos.

4 EN BUSCA DE HALLAZGOS E INTERPRETACIONES

En especial, se analizaron tres preguntas⁶ que fundan la discusión de lo que sería el cuerpo y de cómo se relacionaría a la práctica pedagógica desde la visión de alumnos de Educación Física. Los resultados están presentados en el Cuadro 1, que muestra las categorías centrales y la incidencia de respuestas,⁷ a título ilustrativo.

6 Las preguntas analizadas fueron, primordialmente, las número 2, 3 y 5. Las demás se utilizaron para auxiliar en la comprensión de las respuestas.

7 La cantidad registrada entre paréntesis representa la cantidad de veces que se menciona cada categoría en las respuestas de los alumnos de grado. Nótese que, en algunos casos, una única respuesta puede presentar más de una categoría.

Alumnos de Grado de Primer Período	Alumnos de Grado de Últimos Períodos
Concepciones de cuerpo	
Cuerpo aparte (31)	Cuerpo aparte (18)
Cuerpo Interactivo (9)	Cuerpo Interactivo Social (13)
Cuerpo Interactivo Social (8)	Cuerpo Interactivo (3)
Cómo la Educación Física maneja el cuerpo	
Salud y Calidad de vida (29)	Salud y Calidad de vida (9)
Aptitud física relacionada a las habilidades motrices (11)	Aptitud física relacionada a las habilidades motrices (6) Corporeidad (6)
Estética (9)	Estética (5)
Forma de interferencia de los profesores de Educación Física desde la visión de cuerpo de sus alumnos	
Orientación (33)	Orientación (15)
Modelo (10)	Modelo (8)
Pedagógica (1)	Pedagógica (7)

Cuadro 1. Análisis comparativo entre alumnos de grado de primer y últimos períodos de Educación Física.

A partir de los datos, se pone de manifiesto que hubo una incidencia predominante de la concepción de *cuerpo aparte*, que fue mencionada treinta y una veces por parte de los alumnos de grado del primer período. El cuerpo aparte emergió a partir de la atribución de los siguientes significados al cuerpo: «objeto que me capacita a realizar actividades», «conjunto de células y órganos», «una máquina que debe ser trabajada para su buen funcionamiento», «un instrumento que necesita ser bien cuidado y preservado»; o sea, el cuerpo fue entendido como materia, estructura, vehículo o máquina. Esos hallazgos dieron margen a denominar esa categoría «cuerpo aparte», a partir de la propuesta de Le Breton (2003), que utiliza la expresión «cuerpo *alter ego* (otro yo)» para referirse al cuerpo, considerándolo, así, un simple soporte de la persona, un objeto disociado del hombre, una estructura

pasible de modificación, cuyas piezas pueden ser reemplazadas.

La segunda categoría más mencionada en el primer período fue la de *cuerpo interactivo*, delineada a partir de los siguientes ejemplos: «unión de huesos, articulaciones, órganos y músculos en equilibrio con la mente», «conjunto de lo que somos por fuera y por dentro, material y espíritu», «unión perfecta entre lo físico, lo mental y lo emocional». De esa manera, el cuerpo fue caracterizado como unión o integración entre las esferas física y espiritual, o física y cognitiva. Aunque quede de manifiesto una aparente unión, lo que llevó a utilizar el término «cuerpo interactivo», esa comprensión del cuerpo procede del histórico dualismo cuerpo-alma. Para Romero (2005, p. 37): «Es a partir del dualismo cuerpo-alma que la civilización se hace y se impregna de divisiones. Divisiones esas netamente presentes en la Educación Física de hoy».

Otra categoría que sobresalió en el análisis fue denominada *cuerpo interactivo social* y fue identificada en trechos como: «cuerpo es interferir con el medio. Un medio de interactuar con la vida», «por medio del cuerpo te puedes expresar, realizar movimientos, habilidades», «forma de expresión en la cual puedo comunicarme con otras personas». Desde esta concepción, el cuerpo parece ser visto como medio de interacción social, siendo retratado como un medio de comunicación, de expresión y de contacto directo con el mundo. En esta categoría, se nota que el cuerpo es comprendido como una construcción sociocultural, en la línea de pensamiento de Soares (1999), Daolio (2001) y Goellner (2005).

Se observa el predominio del cuerpo aparte en el primer período y en los últimos. Esos datos se asemejan a los detectados por Hunger y Souza Neto (2002), quienes constataron el predominio de una noción de cuerpo «fragmentado» en alumnos de grado y especialistas de Educación Física, a pesar de la existencia de algunos relatos

desde la perspectiva integradora. Cabe apuntar que el currículo del referido curso no difiere de otros de la misma área y contiene un elevado número de asignaturas de ciencias biológicas, con sus respectivas profundizaciones (Anatomía, Fisiología Humana, Fisiología del Ejercicio, Bioquímica del Ejercicio, Cinesiología, Biomecánica, etc.), hecho que contribuye a que el discurso fragmentado de la ciencia medicalizada se acentúe, dificultando el alcance de una visión más integrada del cuerpo (SILVA, 1998).

Sin embargo, en los últimos períodos, se verificó con más prominencia el cuerpo interactivo social, aunque la concepción de cuerpo aparte siga destacándose. Frente a esos resultados, parece haberse dado una significativa modificación en la forma en que los alumnos de grado conciben el cuerpo: de una matriz eminentemente técnica y/o biológica, que implicaría trabajar una noción de cuerpo, hasta cierto punto, fragmentada, a una que lo considera un proceso histórico-cultural, de acuerdo a las aspiraciones de Daolio (1995) y Soares (2003). Ese resultado puede deberse a la influencia de las asignaturas de carácter pedagógico realizadas en los últimos períodos, a saber: Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación, además de Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza (pasantía supervisada).

Al ser indagados sobre la forma en que la Educación Física maneja el cuerpo, la categoría más mencionada en el primer período fue la de promoción de *salud y de calidad de vida*, citada 29 veces, como en «trabajando y manteniendo el buen funcionamiento», «tratando la salud y el bienestar», «ejercitando y previniendo enfermedades», «preparándolo para ser saludable». Esa categoría se respalda en discursos tradicionales que vinculan la Educación Física a la salud, según los cuales la práctica de actividad física propicia el perfeccionamiento del acondicionamiento físico y mental, haciendo el cuerpo más funcional y capaz, ayudando también en la mejora de la calidad de vida.

Ese resultado, de cuño biologizante, ratifica la afirmativa de Resende y Soares (1996) de que muchos profesionales creen que el papel de la Educación Física es la promoción y la manutención de la salud. La idea arraigada de que el ejercicio físico conduce a la salud y a la calidad de vida es predominante en los textos sobre el tema. De acuerdo con Warburton *et al.* (2006), la práctica regular podría posibilitar la prevención primaria y secundaria de numerosas enfermedades, además de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas. Por otro lado, algunos investigadores (PALMA, 2001; PALMA *et al.*, 2003; MIRA, 2003) han cuestionado la noción de causalidad entre ejercicios físicos y salud, en parte porque el propio concepto de salud ha sido debatido en función de visiones de mundo y perspectivas de análisis diferenciadas. Comprender la salud como ausencia de enfermedades puede significar una simplificación de un fenómeno demasiado complejo. Es necesario, también, reflexionar sobre los conceptos correlatos, como el de sedentarismo, que, para Fraga (2006), puede suscitar contradicciones de tal forma que, dependiendo del criterio utilizado, el individuo (o el grupo estudiado) se puede considerar sedentario o activo.

Del mismo modo, la noción de que la práctica regular de ejercicios físicos conduce a la mejora de la calidad de vida requiere mayores cuidados. En general, al aceptarse esa condición se consideran los aspectos funcionales del organismo (WARBURTON *et al.*, 2006). Sin embargo, la calidad de vida se puede comprender desde una perspectiva individual, que toma en cuenta aspectos históricos, culturales, sociales y económicos o, aun, desde una perspectiva colectiva, que dice respecto a los niveles materiales mínimos y universales, como alimentación, acceso a la red de saneamiento y agua potable, vivienda, educación, trabajo, salud, ocio, etc. (MINAYO *et al.*, 2000).

La segunda categoría que se destacó más fue la de *aptitud física relacionada a las habilidades motrices*,⁸ que recibió 11 menciones, observables en los ejemplos «propiciando al individuo una mayor capacidad», «mediante movimientos y preparación física», «en la parte física, pues hacemos muchos ejercicios». Se registra una exaltación de la práctica de movimientos y ejercicios volcados al enfoque físico y al perfeccionamiento deportivo. Ese hallazgo se asemeja al encontrado por Jesus (2005), que identificó como muy latente el sentido de profesor atleta y de formador de deportistas por parte de los alumnos de grado.

Para los alumnos de últimos períodos, no obstante, esa tendencia técnico-biológica con respecto cómo la Educación Física maneja el cuerpo presentó disminución. Aunque aparezca la categoría vinculada a la aptitud física relacionada a las habilidades motrices, surge, con igual fuerza, la caracterizada como *corporeidad*, definida a partir de frases como «enseña cómo interactuar con el medio», «ayuda en la mejora de los movimientos, contribuyendo a la mejora de la expresión corporal», «la educación física nos proporciona muchos medios de actuación de nuestro cuerpo en el ambiente. Reflexionamos sobre el ámbito estético, corporeidad, psicomotricidad, entre otros». En ese contexto, se nota aún la disputa entre el cuerpo visto como dissociado del individuo, caracterizado como un instrumento para la *performance* (tener un cuerpo), y la concepción de que el Hombre es un cuerpo (SANTIN, 2001).

Aquí parece haber otro indicativo de modificación en la forma en que los académicos comprenden el cuerpo, probablemente derivada del proceso de formación. El hecho de que la perspectiva técnico-biológica se haya desvanecido, al mismo tiempo en que surge la de corporeidad, puede estar

8 Aunque la aptitud física pueda estar relacionada a la salud a partir de la mejora de la condición aerobia, de los niveles de fuerza, de resistencia muscular, de la composición corporal y de la flexibilidad (visión biológica de la salud), Caspersen et al. (1985) también consideran que la aptitud física puede estar asociada a una serie de atributos que las personas deberían poseer para desempeñar determinadas tareas motrices o habilidades atléticas.

relacionado al conocimiento teórico adquirido en las asignaturas realizadas. Se observó, en el currículo, que los alumnos de ese curso de grado, específicamente, podían optar entre dos profundizaciones, Deporte o Recreación y Ocio. El análisis de los programas de las asignaturas demostró que, aunque las obligatorias relativas a la primera profundización tuvieran un carácter esencialmente técnico (Ej.: Baloncesto, Fútbol, Tenis, Judo, Gimnasia Artística, etc.), por tratarse de un curso de Licenciatura, los alumnos disponían de asignaturas relacionadas a dicha especificidad, como Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Didáctica en Educación Física, entre otras. Además, en el currículo, constan asignaturas vinculadas a la Educación Física Escolar, como Teoría y Práctica de la Gimnasia Escolar, Evaluación en Educación Física Escolar y Psicomotricidad. Un análisis más detenido de la bibliografía recomendada en los programas demostró la presencia de contenidos específicos de la escuela, como las principales tendencias pedagógicas, además de aproximaciones teóricas vinculadas al cuerpo desde una perspectiva sociocultural.

El cuerpo está presente, aquí y allí, en las discusiones planteadas en esas y en otras asignaturas e, incluso, da nombre a algunas de ellas: Introducción al Estudio de la Corporeidad, Estudio de los Parámetros del Cuerpo y Antropología del Cuerpo. El análisis del currículo de la institución demuestra, por lo tanto, que hay una significativa influencia de discursos, y no solo de los técnico-biológicos, en la formación de los alumnos estudiados, lo que parece haber incidido en la percepción que los de los últimos períodos poseen sobre el cuerpo.

Ese hecho, hasta donde es posible verificarlo, parece ser una particularidad de la institución investigada, una vez que Hunger y Souza Neto (2002) resaltaron que, en los cursos de grado en Educación Física, además de la fragmentación de las asignaturas académicas y de la falta de aplicabilidad en la actuación profesional, siempre se puso de manifiesto la construcción de un marco conceptual de conocimientos sobre

el cuerpo con preponderancia de las ciencias biológicas, conclusión confirmada por Daolio (2001).

Al preguntarse a los estudiantes sobre la interferencia del profesor de Educación Física en la visión de cuerpo de sus alumnos, hubo unanimidad en confirmar que hay interferencia, primordialmente desde la perspectiva de *orientación*, categoría representada en frases, como: «pues concientiza sobre que cada persona tiene su máximo, o sea, su límite», «dando ejemplos, o sea, si el profesor manda correr, él corre también», «el profesor debe saber transmitirle al alumno la idea de que el cuerpo es una máquina que requiere cuidados para trabajar siempre en alto nivel», «mostrando los límites necesarios para su buen funcionamiento». Esos ejemplos dejan en evidencia una preocupación de los alumnos de grado en intervenir eminentemente mediante la transmisión de información técnica y de carácter funcional relativa a la salud, a la estética y al perfeccionamiento técnico-deportivo, sin la pretensión de generar reflexiones críticas. Se nota, en esa visión, un reduccionismo en el papel atribuido al profesor de Educación Física, que es visto como transmisor de información al alumno. Para Paulo Freire (2004, p. 37): «[...] transformar la experiencia educativa en puro entrenamiento técnico es hacer mezquino lo fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador».

Se observa que los resultados guardan consonancia con lo que subraya Daolio: «Al trabajar directamente con el cuerpo de los alumnos, el profesor interfiere en la concepción y en la representación que los alumnos tienen del propio cuerpo. Interfiere, por extensión, en la propia cultura que da soporte a esas representaciones» (DAOLIO, 1995, p. 96).

En menor grado para ambos períodos, emerge como segunda categoría más mencionada la de *modelo*, la cual se caracteriza por la forma de interferencia del profesor de Educación Física que se puede deducir de las siguientes afirmaciones: «de acuerdo con lo que él enseña, valoriza y prioriza», «por la manera en que piensa, se expresa, se

comporta», «en la forma física presentada por el profesor, que, muchas veces, debe ser un ejemplo para el alumno». Así, esta categoría está constituida a partir de la importancia atribuida a la apariencia, a las creencias, a los hábitos y a las diversas actitudes del profesor. Parece trasparecer, en este caso, cierta exigencia que la sociedad exalta con relación a los modelos de cuerpo y de salud, que se reflejan en el profesional de Educación Física que trabaja directamente con el cuerpo (LÜDORF, 2004). Para Freire *et al.* (2002), una imagen estereotipada y la habilidad física parecen ser credenciales para una intervención profesional competente.

En especial, en los alumnos de grado de los últimos períodos, la categoría *pedagógica* apareció considerablemente en frases como: «estimulando esas sensaciones corporales y emotivas mediante actividades físicas», «proporcionando relaciones del cuerpo con materiales, con otros cuerpos y con el ambiente», «él puede interferir llevando a cabo actividades que desafíen la motricidad de los alumnos, que estimulen movimientos nuevos en el aprendizaje de los niños». Yendo al encuentro de los datos presentados hasta el momento, hay indicativos de que los contenidos de curso pedagógico trabajados en el curso de grado, esencialmente en las disciplinas realizadas en los últimos períodos, ejercieron significativa influencia en el modo en el que la Educación Física interfiere en la visión de cuerpo del alumno. Sin embargo, el aspecto pedagógico parece ser más dependiente de una comprensión de cuerpo de naturaleza psicomotora, lo que queda de manifiesto al analizarse las recomendaciones bibliográficas que constan en los programas⁹ de dichas asignaturas.

Si la relevancia alcanzada por la categoría pedagógica es digna de nota, se puede considerar hasta cierto punto sorprendente el hecho de no haberse mencionado la educación desde la perspectiva de la formación humana, como la

9 Los autores más utilizados son: Aucouturier, Ajuriaguerra, Dupré, Le Boulch, además de otros como Vigotsky, Piaget, Wallon y el propio João Batista Freire.

defienden las tendencias renovadoras de la Educación Física brasileña. Ese dato puede indicar que, aunque las tendencias pedagógicas se estén discutiendo ampliamente en el ámbito teórico, aún la aplicación práctica o su diseminación en los cursos de formación de profesores es lenta y alcanza una parcela de profesores y alumnos aún muy modesta.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En la realidad estudiada, se identificaron diferencias entre las concepciones de cuerpo de alumnos de grado del primer período y de los últimos. Inicialmente, se constató el predominio de una visión de cuerpo fragmentado, cuya hegemonía empezó a debilitarse a partir de la concepción de una visión de cuerpo más integrado. Esa modificación en la concepción de cuerpo se mostró presente también al indagar a los alumnos sobre la forma de actuación del profesor de Educación Física. Además del tradicional discurso de carácter biologizante, las respuestas de los alumnos de los últimos períodos pasaron a contemplar el punto de vista de la corporeidad.

Se detectó también un consenso entre los estudiantes de grado en cuanto a que el profesor de Educación Física interfiere en la visión de cuerpo de sus alumnos básicamente mediante la orientación sobre cuestiones asociadas a la salud, la estética y la técnica. Se observó, no obstante, que, en los últimos períodos, el aspecto pedagógico pasó a ser más significativamente contemplado.

Se concluye que los estudiantes del curso investigado presentaron una visión de cuerpo aún marcada por una tendencia biologizante, como no podría dejar de ser, dada la construcción histórica de la Educación Física, pero surgieron importantes indicios de modificación o ampliación de dicha concepción debido, posiblemente —sin agotar otros factores complejos e interrelacionados— al marco teórico derivado de las asignaturas del curso de Licenciatura investigado.

The body on the vision of undergraduate Physical Education students: fragmented or integrated?

Abstract: The purposes of this research are to study and compare the conceptions of body of undergraduate students of first and last semesters of a Physical Education graduation course, as well as to investigate how they relate the body with professional practice. The data were collected by a questionnaire, applied in 103 students of Physical Education, and by documental analyses. Results indicate a predominance of technical conception of the body in the first period and an integrated view in the last period. The professional practice is conceived toward an orientation perspective, based on health, aesthetic and technical guidelines.

Keywords: Body. Physical Education. Teachers training.

A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada?

Resumo: Os objetivos dessa pesquisa foram: conhecer e comparar a visão de corpo dos graduandos em Educação Física de primeiro e últimos períodos; investigar de que forma relacionam o corpo à Educação Física e à prática profissional. Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de questionários a 103 alunos de um curso de graduação em Educação Física, bem como análise documental. Os resultados revelaram a predominância de uma visão técnico-biológica e fragmentada de corpo no primeiro período e, nos últimos, uma compreensão mais integrada de corpo. A forma de atuação profissional estaria ligada à orientação, nas perspectivas de saúde, estética e técnica.

Palavras-chave: Corpo. Educação Física. Formação de professores.

REFERENCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed., São Paulo: Pioneira, 1999.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

CASPERSEN, C.J.; POWELL, K.E.; CHRISTENSON, G.M. Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. **Public Health Reports**, Washington, v. 100, n. 2, p. 126-31, 1985.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira:** autores e atores da década de 1980.

Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DAOLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro.

In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs.) **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 1-17.

FRAGA, A.B. Promoção da vida ativa: nova ordem físico-sanitária na educação dos corpos contemporâneos. In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A.;

DA ROS, M. (Org.). **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2006, v. 2. p. 105-18.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio**: dicionário eletrônico. Versão 5.0 rev. atual. Curitiba: Positivo Informática, 2004, CD-Rom.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.; REIS, M. C. C. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 39-46, jan./dez. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 64-89.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1992.

GOELLNER, S. V. A produção Cultural do Corpo. In: Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 1, p. 28-40.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HUNGER, D. A. C. F.; SOUZA NETO, S. História e currículo em educação física: corpo e "corpos" fragmentados... In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA. 8, 2002. **Anais...**, Ponta Grossa: UFPr, 2002, v.1. p. 35-43.

JANESICK, V. J. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, p. 209-219, 1994.

JESUS, C. C. **Visões das práticas e do profissional de educação física escolar**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Petrópolis, 2005.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LÜDORF, S. M. A. Concepções de corpo na graduação em Educação Física: um estudo preliminar com professores. **Educación Física y Deportes**. Revista Digital, Buenos Aires, v. 9, n. 66, nov. 2003. Disponível em: www.efdeportes.com/efd66/corpo.htm Consultado el 20 de agosto de 2007.

LÜDORF, S. M. A. **Do corpo design à educação sociocorporal**: o corpo na formação de professores de Educação Física. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MINAYO, M.C.S.; HARTZ, Z.M.A.; BUSS, P.M. Qualidade de vida: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MIRA, C.M. Exercício físico e saúde: da crítica prudente. In: BAGRICHEVSKY, M.;

PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (Orgs). **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2003. p. 169-91.

NOVAES, J. **Estética**: o corpo na academia. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

OLIVEIRA, M. A. T.; VAZ, A. F. Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 22, número especial, p. 13-19, jul./dez. 2004.

PALMA, A.; BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A. Análise sobre os limites da inferência causal no contexto investigativo sobre "exercício físico e saúde". In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (Orgs). **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2003. p. 33-51.

PALMA, A. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 49-59, 1996.

ROMERO, E. Do corpo docilizado na Aufklärung ao corpo generificado no século XXI. In: DANTAS, E. H. M. (Org.) **Pensando o corpo e o movimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, p. 35-94, 2005.

SANTIN, S. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-74, 2001.

SILVA, J. L. B. A concepção de corpo dos acadêmicos do curso de educação física da Universidade Federal de Santa Maria/RS. **Kinesis**, Santa Maria, n. 19, p. 85-103, 1998.

SOARES, C. L. Corpo e educação (Apresentação). **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v.19, n. 48, p. 5-6, ago., 1999.

SOARES, C. L. Apresentação. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 2(41), p. 15-19, mai./ago. 2003.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. et al.(org). **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

WARBURTON, D.E.R.; NICOL, C.W.; BREDIN, S.S.D. Health benefits of physical activity: the evidence. **CMAJ**, Ottawa, v. 174, n. 6, p. 801-9, 2006.

Recibido el: 23.02. 2008

Aprobado el: 9.03.2009