

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PERSPECTIVA CULTURAL: FUNDAMENTOS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Physical Education Curriculum within the cultural perspective: Foundations and teaching practice

Marcos Garcia Neira

Departamento de Metodología de Enseñanza y Educación Comparada, Facultad de Educación, Universidad de Sao Paulo, Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária, 05508-040 – Sao Paulo, Brasil. mgneira@usp.br

Resumen

Con la democratización del acceso, entraron en la escuela representantes de grupos culturales, hasta entonces, (alijados) prohibidos de ese derecho. Si en otro tiempo, los conocimientos socializados por el currículo venían de los grupos situados en condiciones privilegiadas sin ningún cuestionamiento, en este momento, tal perspectiva enfrenta el desafío de la sociedad multicultural. Es lícito que las políticas en torno de la configuración social atraviesen inevitablemente el debate curricular. A partir de ahí, fue generado un cierto consenso que afirma la democratización de los conocimientos en el currículo como acción en pro del reconocimiento de las diversas culturas que componen la sociedad. Alineándose a ese movimiento, una transformación curricular de la Educación Física implicará no solamente en el estudio del patrimonio cultural corporal de los grupos desprovistos de poder, como también, en la construcción crítica de los conocimientos oriundos de la cultura corporal hegemónica.

El debate curricular actual sugiere la elaboración de propuestas multiculturales como alternativa para el enfrentamiento de las investidas de homogeneización y control presentes tanto en las prácticas escolares como en las políticas. El presente texto establece un diálogo entre la teorización crítica y post-crítica de la educación y del currículo y la pedagogía de la cultura corporal, objetivando la elaboración de una argumentación que fundamenta un diseño curricular de la Educación Física comprometida con la transformación social.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, currículo, cultura

RESUMO

Com a democratização do acesso, adentraram à escola representantes de grupos culturais, até então, alijados desse direito. Se outrora, os conhecimentos socializados pelo currículo advinham dos grupos situados em condições privilegiadas sem qualquer questionamento, neste momento, tal perspectiva enfrenta o desafio da sociedade multicultural. É lícito que as políticas em torno da reconfiguração social atravessam inevitavelmente o debate curricular. A partir daí, foi gerado um certo consenso que afirma a democratização dos conhecimentos no currículo como ação em prol do reconhecimento das diversas culturas que compõem a sociedade. Alinhando-se a esse movimento, uma transformação curricular da Educação Física implicará não somente no estudo do patrimônio cultural corporal dos grupos desprovistos de poder, como também, na desconstrução crítica dos conhecimentos oriundos da cultura corporal hegemônica. O debate curricular atual sugere a elaboração de propostas multiculturais como

alternativas para o enfrentamento das investidas de homogeneização e controle presentes tanto nas práticas escolares como nas políticas. O presente artigo estabelece um diálogo entre a teorização crítica e pós-crítica da educação e do currículo e a pedagogia da cultura corporal, objetivando a elaboração de uma argumentação que fundamenta um desenho curricular da Educação Física comprometido com a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, currículo, cultura

Abstract

With democratization of school, representatives of cultural groups, who had been excluded for so long, are now coming into the school. If in the past, knowledge, not questioned but endorsed by the curriculum, was the one recognized by the privileged groups, nowadays that knowledge faces the challenges of a multicultural society. It is reasonable then that political decisions concerning the social reconfiguration inevitably cross the curricular debate. Hence there arises a certain consensus which acknowledges democratization of contents within the curriculum as an action that favors the recognition of a cultural diversity in society. In the same line, a curricular reconfiguration of Physical Education will imply not only the study of corporal cultural patrimony of the powerless groups, but also a critical deconstruction of the knowledge of the hegemonic corporal culture. The present curricular discussion suggests an elaboration of multicultural proposals as alternatives in the school practices as well as in policies. The present article establishes a dialogue between the critical and post-critical theory of education, curriculum and corporal culture pedagogy, establishing the arguments underlying a Physical Education curriculum which is committed to social transformation.

KEYWORDS: Physical Education, curriculum, culture

Recibido: 26/06/10

Acceptado: 12/08/10

INFLUENCIAS DE LA TEORIZACIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La eclosión de las teorías críticas de la educación en la segunda mitad del siglo XX nos retiró la inocencia de la mirada sobre las interacciones formativas de las propuestas curriculares hasta entonces conocidas. Fundamentadas en el marxismo, los análisis emprendidos por Althusser (1983), Bourdieu y Passeron (1975), Baudelot y Estabelet (1980) y Bowles y Gintis (1977) referentes a los currículos tradicionales de la escuela capitalista, proporcionaron una nueva visión de los posibles efectos de las promesas de ascensión e igualdad social a través de la educación. Dentro de sus muchas contribuciones, extrajimos la

idea de que, en cada época, el currículo se configuró como un espacio privilegiado donde determinados sectores de la sociedad imprimieron su marca, formateando hombres y mujeres para servir y perpetuar sus intereses.

Más recientemente surgió otro movimiento bajo la influencia de constructos teóricos diversos que interpeló las nociones estructuralistas presentadas por las críticas sobre el currículo. Incorporando las anteriores categorías de ideología, reproducción, clase y capitalismo, investigaciones provenientes de campos de estudio diversos como el Pos-modernismo, Pos-colonialismo, Pos-estructuralismo, Estudios Culturales, Nueva Sociología de la Educación, Estudios Feministas, Multiculturalismo y Teoría Queer,

redimensionaron las miradas acerca del currículo y sugirieron nuevos elementos para el debate curricular: identidad, diferencia, subjetividad, saber-poder, etnia y género. Es a partir de esa construcción teórica, por Silva (2007) denominada pos-crítica, que se llega a la conclusión que cualquier currículo “cerrado” incurrirá en la valorización de determinados conocimientos en desmedro de otros, o sea, serán impresas “marcas identitarias” íntimamente relacionadas con la experiencia escolar a la cual son sometidos los sujetos de la educación. Sean cuales sean los contenidos y métodos contemplados, siempre existirán otros, de igual importancia y valor, que dejarán de constar. En suma, toda propuesta implica una toma de decisión sobre lo que merece o no formar parte del currículo, lo que se concibe como experiencias y conocimientos válidos o no, y quien está siendo formado. Silva concibe la elaboración del currículo como reflejo de una acción política permeada por oposiciones y resistencias. No existe construcción curricular exenta de luchas, ni tampoco, de relaciones de poder. Si consideramos que la articulación entre el sujeto objetivado, los conocimientos elegidos para la concretización del proyecto educativo y las actividades de enseñanza, componen la esencia del currículo, cuestiones como “¿a quién queremos formar?”, “¿cómo enseñamos?” y “¿qué enseñamos?”, se constituyen en los instrumentos primarios para la arquitectura curricular.

Currículos, como construcciones sociales que son, sufren las influencias de los conocimientos que enseñan y de las culturas de la sociedad en las cuales están insertos. Es más, es el énfasis que dan a esos elementos, lo que los diferencia. Es por eso que Silva (2007) asocia a las ya mencionadas, otras importantes cuestiones: “¿qué deben saber ellos?” o “¿en qué ellos o ellas deben convertirse?” (p.15). Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a seguirlo.

Lo que está en juego en el currículo, advierte el autor, es justamente una cuestión de “identidad”, de “subjetividad”. Cuando pensamos el currículo, simplemente, como selección de conocimientos a ser enseñados, olvidamos que los conocimientos que los constituyen están profundamente involucrados en aquello que somos, en aquellos que nos convertimos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Más allá de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad.

En las palabras de Silva (2006), el currículo es uno de los foros posibles donde se construyen identidades. En él se entrecruzan prácticas de significación, de identidad social y de poder. No es por que sí que el currículo se encuentra en el centro de los actuales proyectos de reforma social y educacional. En él se generan luchas decisivas por hegemonía, por definición y por el dominio del proceso de significación.

Como política curricular, como macrodiscurso, el currículo expresa tanto las visiones y los significados del proyecto dominante como ayuda a reforzarlas, a darle legitimidad y autoridad. Como microtexto, como práctica de significación en sala de clase, el currículo expresa tanto esas visiones y significados como también contribuye para formar las identidades sociales que les sean convenientes. El currículo es, siempre y desde ya, un emprendimiento ético, un emprendimiento político. No hay como evitarlo (p.29)

Es en el currículo que diferentes visiones de mundo y sociedad (macrodiscursos) entran en confrontación con aquello que se enseña, como se enseña y a quien se quiere formar (microtextos). Hay que tener en cuenta, dice

Silva (2006), que el proyecto hegemónico, en este momento, es el neoliberal: centralizado en la primacía del mercado, en los valores puramente económicos, en los intereses de los grandes grupos industriales y financieros. Competitividad, flexibilización, ajuste, globalización, privatización, desreglamentación, productividad y consumidor son los significados privilegiados por los discursos de los portavoces de los sectores dominantes. En ese tono, la educación debe cumplir una función instrumentalizadora de los sujetos para obtener las metas económicas compatibles con los intereses del mercado.

Sabemos lo que esa educación va a producir, lo que ella quiere producir: por un lado, un grupo de individuos privilegiados, seleccionados, adaptados al ambiente supuestamente competitivo del escenario ideal imaginado por los teóricos de la excelencia del mecanismo de mercado y, por otro lado, una gran masa de individuos desechables, relegados y trabajos repetitivos y rutinarios o a la fila, cada vez mayor, de desempleados, víctimas de las diversas formas de exclusión experimentadas en el sistema educacional. (p.28)

Tal escenario, reforzado por los medios de comunicación de masa, se articula con las intenciones educativas de la escuela y ofrece al profesor las circunstancias adecuadas para reflexionar, informarse y tomar decisiones curriculares. ¿Estoy comprometido con la mantención o con la transformación de las condiciones sociales vigentes? La respuesta que venga, indicará qué contenidos, prácticas, ejemplos, actividades de enseñanza, experiencias, serán elegidas para componer el currículo escolar.

En la especificidad de la enseñanza de la

Educación Física en el medio escolar, las investigaciones emprendidas por Neira y Nunes (2006) identificaron en las propuestas tecnicistas que persiguen la mejora de los aspectos motores, sociales, cognitivos y afectivos, el alcance de patrones tipificados de desarrollo o las competencias deseadas para la adopción de un estilo de vida activo, necesidades educacionales en pleno acuerdo con el proyecto de continuidad de la sociedad neoliberal. Al agregar los significados y sentidos dominantes, el currículo psicomotor, desarrollista o de la educación para la salud, difunden las representaciones que los grupos dominantes hacen de sí y de los otros, o sea, las identidades hegemónicas se configuran como campos cerrados, impermeables a la producción de significados y de identidades alternativas. No obstante, gracias a sus características, esas propuestas convergen hacia las teorías tradicionales del currículo.

Al entender de Moreira y Candau (2003), los currículos tradicionales representan un ataque a la noción de cultura como una esfera pública, en la cual los principios fundamentales y las prácticas de la democracia son aprendidos en medio a luchas, diferencias y diálogo. Enfatizando términos como enseñanza, aprendizaje, eficiencia, evaluación, planificación y objetivos, las propuestas curriculares tradicionales, dadas sus características acrílicas y apolíticas, legitiman una forma de pedagogía que niega las voces, experiencias e historias por las cuales los estudiantes dan sentido al mundo. Procediendo así, acostumbra a reducir los contenidos aprendidos a elementos sin ninguna base cultural, esto es, se basan en la oferta de prácticas motoras de las cuales los alumnos participan, ejecutan, repiten y hasta se divierten, pero nada aprenden sobre el recorrido socio-histórico atravesado por las diversas manifestaciones de la cultura corporal, ni tampoco sobre la vida de sus creadores y practicantes. Es

fácil notar que el simple consumo de los productos de la cultura motora durante las clases no permitirá interpretar, comprender, comparar, criticar y transformar.

Por otro lado, las propuestas críticas de la Educación Física, desarrolladas a partir de las contribuciones de, entre otros, Ghirardelli Jr. (1988), Bracht (1992) y Soares et al. (1992), nos enseñaron que el currículo de la disciplina es, definitivamente, un espacio de poder. Los contenidos corporificados en las vertientes curriculares tradicionales cargan las marcas indelebles de las relaciones sociales en las cuales fueron forjados. La producción de movimientos buscando la fijación de las técnicas deportivas, la promoción de juegos descontextualizados, la organización de las clases a partir de secuencias pedagógicas o la ejecución de ejercicios orientados a mejorar la aptitud física, reproducen, culturalmente, la estructura de clases de la sociedad capitalista. Mediante sus contenidos y métodos, los currículos tradicionales de la Educación Física funcionan como aparatos ideológicos del Estado Capitalista, transmitiendo la ideología de los grupos mejor posicionados en la escala económica. Desde entonces, interpelando la reproducción de la desigualdad por el sistema educacional, las teorías críticas se concentran en la denuncia de las consecuencias de las propuestas tecnicistas sobre los sujetos de la educación. Más allá de presentar otros contenidos, afirmaron la necesidad de una reflexión más profunda acerca de lo que enseñan los currículos desarrollista, psicomotor y de la salud, a quien pertenecen los conocimientos administrados, cuales identidades legitiman y cuales niegan.

Siguiendo los presupuestos de las teorías poscríticas, Silva (2006) distingue otras formas de concebir la educación y al sujeto social. Reafirma el ideal de una sociedad que considere como prioridad el cumplimiento del derecho que todos los seres humanos

tienen de tener una vida digna, o sea, de tener una vida en la que sean plenamente satisfechas sus necesidades vitales, sociales, históricas. Aquí, los significados son otros, equidad, derechos sociales, justicia social, ciudadanía y espacio público. En ese escenario, la educación está estrechamente vinculada a la construcción de una sociedad en que riqueza, recursos materiales y simbólicos y condiciones adecuadas, sean mejor distribuidos. La educación debe ser construida tanto como un espacio público que promueva esa posibilidad como un lugar en el que se construyan identidades sociales coherentes con ella.

Un currículo de Educación Física comprometido con esa visión deberá evitar la reproducción consciente o inconsciente de la ideología dominante, visible, por ejemplo, en propuestas que dejan fuera los cuestionamientos referentes a las condiciones de clase, etnia, género, niveles de habilidad, lugar de morada, historias personales, religión, entre otros marcadores sociales presentes en las manifestaciones corporales. Una práctica pedagógica pos-crítica recurre a una política de la diferencia mediante la valorización de las voces de aquellos que son casi siempre silenciados (Giroux, 1997). Se trata de una invocación para que se reconozca que en las escuelas los significados son producidos por la construcción de formas de poder, experiencias e identidades que necesitan ser analizadas en su sentido político-cultural más amplio.

Un currículo de Educación Física comprometido con la transformación social prestigiará desde su planificación, comportamientos democráticos para la decisión de los contenidos y actividades de enseñanza. Valorizará experiencias de reflexión crítica de las prácticas sociales de la cultura corporal del universo vivencial de los alumnos para, en seguida, profundizarlas y ampliarlas mediante el diálogo con otras voces y otras manifestaciones corporales.

54

En una perspectiva pos-crítica de la disciplina, sintetizada en la expresión “currículo cultural de Educación Física”, la experiencia escolar es un campo abierto al debate, al encuentro de culturas y a la influencia de la diversidad de manifestaciones corporales de los variados grupos sociales. El currículo cultural es un campo de diseminación de sentidos, de polisemia, de producción de identidades volcadas hacia el análisis, interpretación, cuestionamientos y diálogo entre y a partir de las culturas. En él, las contribuciones de las teorías críticas son incorporadas y ampliadas. Con las teorías críticas, las relaciones de poder se pautaban, sobre todo en las cuestiones de clase. Ahora, delante de nociones pos-críticas del currículo cultural, las indagaciones acerca de las relaciones de poder se expandieron y acogieron marcadores de género, etnia, niveles de habilidad, tiempo de escolarización, lugar de morada, ocupaciones profesionales de los familiares, religión, características de la comunidad donde está inserta la escuela, entre otros. Canen y Oliveira (2002) aclaran los atributos del currículo cultural: “valoriza la diversidad y cuestiona la propia construcción de las diferencias y, por consiguiente, de los estereotipos y prejuicios contra aquellos percibidos como ‘diferentes’ en el seno de sociedades desiguales y excluyentes” (p.61)

Cuando el currículo de Educación Física es comprendido como espacio para análisis, discusión, vivencia, resignificación y ampliación de los saberes relativos a la cultura corporal, son incoherentes acciones didácticas que privilegien la fijación de patrones, buscando el alcance de niveles elevados de desarrollo motor o transformaciones referentes a los demás dominios del comportamiento. Tampoco caben diseños curriculares que confieran a determinada práctica corporal mayor o menor espacio o que la gestualidad que caracteriza determinadas manifestaciones sea objeto de imposición, corrección o

entrenamiento. No existe una práctica corporal mejor o peor, de la misma forma como no existen juegos, danzas, luchas, deportes o gimnasias que todos deban saber.

Considerando el actual estatus de la Educación Física en cuanto componente curricular que valoriza su praxis y se encuentra inserta en el Proyecto Pedagógico de una escuela comprometida con la socialización y ampliación crítica del universo cultural de los alumnos, la experiencia escolar deberá contribuir para una reflexión profunda de la propia cultura corporal y del patrimonio disponible socialmente, bien como de la experiencia transmitida por otros grupos.

La Educación Física debe garantizar al educando el acceso a la cultura corporal históricamente acumulada por medio de la experimentación de las variadas formas con las cuales ella se presenta en la sociedad; proporcionar el espacio para análisis e interpretación de los motivos que llevaron determinados conocimientos acerca de las prácticas corporales a la actual condición privilegiada o no, como también, reflexionar sobre los saberes alusivos a la corporalidad según los medios de comunicación de masa y aquellos producidos y reproducidos por los grupos culturales históricamente desfavorecidos. Evidentemente, esas finalidades implican la búsqueda permanente de explicitación de las posibilidades y límites oriundos de la realidad socio-político-cultural y económica enfrentada por los ciudadanos en su cotidiano que condiciona y determina la construcción, permanencia y transformación de las manifestaciones de la cultura corporal.

El currículo cultural de la Educación Física busca posicionar a los educandos como sujetos de la transformación social y contribuir con la construcción de una sociedad más democrática y justa.

Consecuentemente, su práctica pedagógica deberá articularse al contexto de vida comunitaria; presentar condiciones para que sean experimentadas e interpretadas las formas como la cultura corporal es representada en el escenario social; resignificar esas prácticas corporales conforme las características del grupo; profundizar los conocimientos acerca de ese patrimonio y ampliar los saberes de los alumnos al respecto de la manifestación corporal objeto de estudio. Enseñar Educación Física, entonces, es un acto dinámico y permanente de conocimiento centrado en el descubrimiento, análisis y transformación de la realidad por aquellos que la vivencian. Con eso, se pretende no solamente, la valorización identitaria, como también, la ampliación cultural y el reconocimiento de las diferencias. Tamaño diálogo cultural contribuirá para la construcción del auto-concepto positivo y respeto hacia el otro, elementos indispensables en una relación verdaderamente democrática.

En una visión de educación que comprende la escuela como espacio determinado socialmente para la producción, reconstrucción y ampliación cultural, la Educación Física escolar deberá proporcionar a los alumnos experiencias pedagógicas que permitan tanto la práctica de las manifestaciones corporales presentes en el universo cultural próximo y distante como la reflexión crítica acerca de las diversas formas de representación cultural proporcionadas por los juegos, luchas, deportes, gimnasias y danzas, ofreciendo a cada alumno la oportunidad de posicionarse en cuanto productor de cultura corporal. Tales preocupaciones, alertan Neira y Nunes (2007), pretenden hacer “hablar”, por medio del estudio de las manifestaciones corporales, la voz de varias culturas en el tiempo y en el espacio – de la familia, barrio, ciudad, región, país, la internacional, infantil, juvenil, adulta, sureña, nortina, urbana, rural,

afro, indígena, inmigrante y tantas otras que cohabitan en Brasil contemporáneo, además de problematizar las relaciones de poder explícitas e implícitas.

Para García (1995), al situar en el currículo los conocimientos que el alumno trae cuando entra a la escuela, el profesor lo reconoce como sujeto de conocimiento, sujeto capaz, capacidad revelada y reconocida en el ya sabido, y capacidad potencial para apropiarse de nuevos conocimientos que la escuela le puede ofrecer.

La articulación de la cultura corporal de la familia y de la calle con la cultura de la escuela, sin jerarquizarlas, aunque mostrando lo que las distingue, permite la importancia de que todos se reconozcan como sujetos históricos. Cabe aclarar al proceso educativo que tanto una como otra son parte de lo que se acordó llamar de cultura y más, un profesor comprometido, mostrará como los hombres y mujeres construyeron históricamente su cultura corporal, que por ser resultado de su acción, el acceso a ella es derecho de todos, y la escuela tiene que asumir la función de socializarla. Poco a poco, conviene explicar que el conocimiento es parte de la lucha por el poder y que es necesario luchar por la garantía del acceso y apropiación, como parte de la lucha por la democratización de la sociedad.

POR UN CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La constitución de la Educación Física en cuanto disciplina escolar presenta una larga trayectoria de discusiones, contradicciones y resignificaciones. No es de hoy que sus objetivos, contenidos, métodos de enseñanza e instrumentos de evaluación vienen siendo analizados y discutidos en las escuelas, universidades, órganos administrativos oficiales o privados. La

historia de los debates en torno al papel educacional de las prácticas corporales se remonta al siglo XVIII, cuando los filósofos atribuyeron valor pedagógico a las prácticas corporales con miras a la formación integral del sujeto iluminista. Más adelante, se asistió a la crítica de los métodos gimnásticos, proferida por los escuelanovistas y su defensa del componente lúdico como medio educativo, hasta que, en la segunda mitad del siglo XX, emergieron discursos favorables a la “enseñanza deportiva”, a la “educación por el movimiento” o a la “educación para la salud”. En años más recientes, el área incorporó el debate pedagógico contemporáneo y renovó sus currículos. Abandonando los referenciales psicobiológicos y adoptando los constructos teóricos de las Ciencias Humanas, situó las prácticas corporales como productos culturales, consideró al alumno como sujeto histórico y asumió el compromiso de colaborar en la formación del ciudadano para, críticamente, insertarse en la vida pública.

Las prácticas corporales, anteriormente concebidas como instrumentos de educación, son ahora comprendidas como productos de la gestualidad sistematizada, o sea, se constituyen en formas de expresión y comunicación. Al jugar, danzar, practicar deportes, luchar o hacer gimnasia, los individuos manifiestan sentimientos, emociones, formas de ver el mundo, conocimientos, en fin, su cultura corporal (Soares et al., 1992). Dado su tenor expresivo, la cultura corporal es una de las posibilidades de interacción entre los seres humanos, independientemente de sus valores, normas y patrones.

Rompiendo con la tradición tecnicista que atribuía a las clases de Educación Física una característica exclusivamente práctica, Neira y Nunes (2007) explicitan que la acción pedagógica pautada por el currículo cultural amplía el abanico de posibilidades de enseñanza basadas no

solamente en vivencias, sino también, en el análisis y discusión de los diversos saberes y sentimientos relacionados con las prácticas corporales que se configuran como patrimonio cultural de los grupos que componen la sociedad más amplia.

Los conocimientos proporcionados por el currículo cultural de la Educación Física permitirán a los alumnos reflexionar y ampliar el saber construido y vivido en los más variados espacios de convivencia paralelos a la escuela. Se defiende que el trabajo pedagógico contribuya para cuestionar la forma con que los saberes acumulados consolidan un proyecto de vida y fomente la búsqueda de otras formas. Todas las prácticas corporales deben ser comprendidas en sus límites espacio-temporales sin que sean discriminados sus formatos, ni tampoco aceptadas como expresiones hegemónicas para ser imitadas y fijadas por todos indistintamente. Las danzas regionales y urbanas, juegos populares e indígenas, prácticas deportivas radicales o localmente situadas, juguetes que utilizan objetos variados, actividades circenses y tantas otras manifestaciones corporales de menor visibilidad mediática, necesitan ser vistas como legítimas y, por ello, deben tener resguardado su espacio en el currículo escolar.

PRINCIPIOS CURRICULARES

El currículo cultural de la Educación Física trae hacia el interior de la escuela una variada gama de manifestaciones corporales, las cuales serán sometidas a un permanente proceso de tematización. Siguiendo el raciocinio de Corazza (2003), tematizar significa abordar algunas de las infinitas posibilidades que pueden emerger a partir de las lecturas e interpretaciones de la práctica social de una dada manifestación. Con base en la argumentación de Freire (1980), tematizar implica buscar el mayor compromiso posible del objeto de estudio

en una realidad de hecho, social, cultural y política. Lo que se pretende con la tematización es una comprensión profunda de la realidad en foco, desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos en cuanto sujetos de conocimiento, desafiados por el objeto a ser conocido.

La lectura de la manifestación fútbol, por ejemplo, podrá hacer emerger temáticas como mercado de trabajo, entrenamiento, marketing, variaciones del fútbol, el fútbol en otros países, juguetes que abordan el fútbol, etc. Nada impide que, a partir de las preguntas de los alumnos, el profesor articule una temática con otra: tal vez la tematización de los juguetes de fútbol, lleven a los alumnos a discutir los videojuegos y, más adelante, los ciberatletas. A su vez, la lectura de la Gimnasia podrá suscitar temáticas como la feminilización, competiciones, modalidades gimnásticas, la gimnasia de lo cotidiano y tantas otras. Hay, sin embargo, que intentar una organización criteriosa de las manifestaciones y temáticas de estudio. No se trata de elegir lo que será abordado, tomando como base preferencias personales del profesor o de los alumnos. Ni tampoco de un emprendimiento espontaneista basado en el *laisse faire*. La elección de las temáticas de estudio del currículo cultural de la Educación Física se fundamentan en principios extraídos de las teorías poscríticas. Estamos hablando de: “justicia curricular”, “evitar el daltonismo cultural” y “anclaje social de los contenidos”.

Teniendo en vista la infinidad de temáticas posibles de estudio en el currículo cultural y considerando que cada manifestación corporal transmite los signos de uno o más grupos culturales, Connell (1993) argumenta favorablemente por la instauración de la justicia curricular. La organización del currículo cultural de la Educación Física atenderá para la distribución equilibrada de las diversas manifestaciones de la cultura corporal.

Se aconseja, por lo tanto, una propuesta exclusivamente deportiva, o lúdica, o masculina, entre otras que privilegian consciente o inconscientemente un grupo específico. Si la pretensión es valorizar la pluralidad por medio del reconocimiento y estudio de su patrimonio cultural corporal, conviene elegir las manifestaciones a partir de una interpretación cuidadosa del repertorio de prácticas disponibles. Al focalizar la manifestación “juegos”, el profesor debe ponderar una distribución temática equilibrada entre las tradicionalmente pertenecientes a los grupos masculinos y aquellas más identificadas con los grupos femeninos. En el caso de las gimnasias, se aconseja una adecuada distribución entre actividades que solicitan valencias físicas como fuerza, flexibilidad y resistencia. En lo referido a los deportes, equilibrar la vivencia de aquellos practicados con las manos y con los pies o entre los más próximos y más distantes de los alumnos. En el estudio de las danzas, las actividades de enseñanza deben tematizar las urbanas y rurales, las tradicionales y contemporáneas, las populares y de la élite, y así sucesivamente. Una atenta selección seguida de interpretación, profundización y ampliación de los saberes culturales, permitirá que los alumnos entiendan la heterogeneidad social mediante la democratización de las identidades y la valorización de la diversidad de la cultura corporal.

Basándose en las ideas de Stoer y Cortesao (1999), otro principio orientador de la elección de las manifestaciones corporales que serán estudiadas consiste en superar el daltonismo cultural concretizado por las acciones didácticas que promueven la homogeneización de la diversidad cultural presentada por los alumnos, bien como, de los resultados de sus aprendizajes.

Una postura daltónica, afirman los autores, se revela por la insensibilidad de la heterogeneidad, al “arcoiris de culturas”

presente en la escuela y en la sociedad más amplia. Cuando el profesor concibe todos los alumnos de la misma manera, con saberes y necesidades semejantes, termina por eximirse de la responsabilidad de diferenciar el currículo y las relaciones establecidas durante las actividades de enseñanza. Tal daltonismo obstaculiza el aprovechamiento de la riqueza constatada en la diversidad de símbolos, significados, patrones de interpretación y manifestaciones culturales que cotidianamente nos interpelan.

Muchas veces, las intervenciones pedagógicas buscan amparo en una noción distorsionada de igualdad, tendiendo a tratar todos de la misma forma y objetivar, por la acción educativa, el alcance de comportamientos idénticos. Es lo que ocurre cuando se reproducen en las clases de Educación Física los procedimientos desarrollados en las escuelas de deporte de las diversas modalidades o en las clases de danza, capoeira y gimnasia de la misma forma como se hace en los clubes. Normalmente, el resultado es el privilegio atribuido a aquellos que disponen de experiencias culturales anteriores vinculadas a las prácticas corporales citadas, lo que sólo hace reforzar ciertas identidades y minimizar otras. ¿Qué se puede esperar? La exclusión de los alumnos cuyas culturas de llegada se distancian de las vivencias solicitadas y la marcación negativa de diferencias.

Para evitar el daltonismo cultural, el profesor podrá, después de una vivencia corporal en íntima consonancia con las lecturas que los alumnos hicieron de la manifestación focalizada, promover un debate, objetivando reconocer las posibles diferencias de interpretación de los alumnos, estimular la verbalización de los variados puntos de vista y discutir los posicionamientos emitidos, presentar sugerencias, ofrecer nuevos conocimientos oriundos de investigaciones en diversas fuentes de información y recrear la

lucha, danza, gimnasia, deporte o juego abordadas, con la intención de posicionar a los alumnos en la condición de sujetos-autores de productos de la cultura corporal. Los estudiantes, después de la vivencia de la manifestación en el formato disponible en la cultura paralela a la escuela, pueden sugerir transformaciones, con la intención de adecuarlas a las características del grupo – cantidad de participantes, diferentes funciones asumidas durante la vivencia, presencia o no de alumnos con necesidades especiales, atención a las diferencias individuales, respeto por los límites personales, etc. Una acción didáctica no-daltoniana reconoce los diferentes repertorios de llegada de los alumnos, confrontarlos con la temática en cuestión, modifica la tipología de relaciones, amplía los conocimientos iniciales y produce nuevos artefactos culturales.

Bajo las influencias de Grant y Wieczorek (2000), llamamos la atención hacia un último principio del currículo cultural de la Educación Física, el anclaje social de los contenidos. Los autores recomiendan un serio análisis socio-histórico y político de las prácticas corporales tematizadas en el transcurso del currículo escolar, partiendo, siempre, de la práctica social de la cultura corporal. Lo que implica la comprensión y posicionamiento crítico en relación al contexto social de producción de las manifestaciones de la cultura corporal. La viabilidad de este proceso toma en cuenta las experiencias personales referentes al tema en estudio, en cuanto a los conocimientos transmitidos por todas las fuentes de información: medios de comunicación de masa, obras específicas, historias, etc. La conducción de actividades de enseñanza pautadas en el anclaje social, al tratar respetuosamente todos los discursos posibles, potenciará el diálogo entre el sentido común, la cultura académica y los conocimientos transmitidos de todas las formas; ayudará a los alumnos a develar los discursos

imbuidos en las prácticas corporales que legitiman determinadas experiencias y descalifican otras; permitirá superar la alienación provocada por la transmisión de informaciones distorsionadas o fantasiosas; reconocer y adquirir una nueva visión sobre los saberes corporales disponibles, sean ellos socialmente valorizados o marginados.

En caso de que los principios mencionados sean adoptados, tendremos un ambiente pedagógico favorable a la participación equitativa de las múltiples identidades y la apropiación crítica de la cultura corporal, aspectos fundadores de una escuela comprometida con la construcción de una sociedad más democrática y menos desigual. Finalmente, en caso de que no sean analizadas y comprendidas las relaciones jerarquizantes que caracterizan las prácticas corporales y la forma como son socializadas, si no hubiese una reflexión rigurosa sobre las estrategias empleadas para legitimar ciertas manifestaciones y discriminar otras, ¿Cómo será posible construir una sociedad donde se pueda vivir mejor?

EL CURRÍCULO CULTURAL EN ACCIÓN

Inversamente a las recomendaciones de los currículos tradicionales, la perspectiva cultural no recurre a taxonomías ni tampoco a las gradaciones y secuencias para distribución de contenidos. No existe un conocimiento más fácil y adecuado a la Enseñanza Básica o más complejo para la enseñanza Media. Cualquier manifestación corporal podrá ser estudiada en cualquier nivel de enseñanza. ¿Quién dijo que los niños desconocen los videojuegos, el fútbol o el hip-hop? ¿Quién nunca vio a los jóvenes jugando, cantando y danzando? Es claro que, conforme al grupo social, las experiencias culturales corporales son disponibilidades en forma diferente a niños y jóvenes y, aún dentro de esos grupos, ellas ocurren de forma muy variada. Así como

las familias socializan a sus niños en un enmarañado cultural corporal específico, los jóvenes usan muchas alternativas para acceder los conocimientos vinculados a las manifestaciones corporales. Sea por los medios de comunicación, lugar de morada, tradiciones grupales, experiencias formalizadas u oportunidades de recreación, lo cierto es que todas las personas construyen y reconstruyen constantemente su patrimonio corporal.

EN LA PERSPECTIVA CULTURAL ES LA COMUNIDAD ESCOLAR QUE ASUME LA AUTORIA CURRICULAR

Obviamente, profesores y alumnos poseen responsabilidades y atribuciones distintas. En cuanto los docentes, éstos organizan, conducen el proceso e interpelan a los estudiantes, éstos, con su repertorio, interpretaciones y posicionamientos personales y colectivos, reconstruyen los conocimientos transmitidos, confiriéndoles nuevos significados.

Construir un currículo cultural de Educación Física implica seleccionar determinadas manifestaciones corporales que serán estudiadas en un determinado período lectivo (semana, mes, bimestre, trimestre, semestre, año o ciclo). Neira y Nunes (2006) recomiendan que la selección sea hecha a partir del patrimonio cultural disponible a la comunidad por medio de un mapeo.

Mapear es nada más que recolectar, tal cual un etnógrafo, informaciones acerca de cuales conocimientos referentes a las manifestaciones los alumnos poseen, bien como aquellas que, aun cuando no hagan parte de sus vivencias, están disponibles en el entorno de la escuela o en el universo cultural más amplio. Para recolectar las informaciones necesarias, en una primera etapa, los educadores podrán realizar una investigación de campo, reconocer

los lugares de práctica existentes en la comunidad u observar la ocurrencia de manifestaciones corporales.

El diálogo con los cursos, funcionarios y profesores durante los momentos formales e informales de la rutina escolar es otro instrumento eficaz en la identificación de las prácticas y sus actores. También es posible proponer a los alumnos algunas actividades diagnósticas como cuestionarios, diseños, narrativas, etc. Además de la posibilidad de acceder y ampliar las informaciones obtenidas durante la investigación del entorno, una conversación directa durante las reuniones con los familiares o responsables de los alumnos, permitirá mayores conocimientos acerca de las prácticas corporales presentadas en el ambiente doméstico. En esas ocasiones, el profesor podrá descubrir no sólo materiales o recursos que enriquecerán el proceso didáctico a través de colaboraciones (fotos, imágenes, álbumes de familia, trofeos, artefactos correspondientes a las prácticas etc.), como también, identificar informadores valiosos para entrevistas, seminarios y apoyo en las actividades.

El mapeo también se extiende a la escuela, para que se tenga una clara noción del espacio disponible como tamaño, mantención, proximidad y relación con áreas comunes, posibilidades de utilización de los diversos ambientes y tiempos escolares; formas de organización y administración de la escuela, como plazo para la reproducción y entrega de materiales gráficos o los procedimientos habituales relativos a las reuniones y a las salidas para estudios del medio en horarios de aula o extra-aula. Las informaciones recogidas se constituyen en elementos fundamentales para dimensionar las posibilidades prácticas de implementación del currículo y evitar trastornos en los momentos de aula. Informaciones que, sin duda, minimizan la necesidad de improvisar y la descaracterización de las actividades de enseñanza previamente elaboradas.

A partir del análisis de los datos recolectados, el profesor tendrá mejores condiciones para organizar su plan de trabajo. Si recordamos los principios de justicia curricular, evitar el daltonismo cultural y el anclaje social de los contenidos, el profesor podrá distribuir a lo largo del período lectivo algunas de las manifestaciones corporales identificadas en el mapeo. Las actividades de enseñanza, al tematizar determinados aspectos de la manifestación corporal objeto de estudio, promoverán situaciones desafiantes y llevarán a los alumnos a la búsqueda de respuestas para comprender mejor la realidad. Los contenidos aprendidos y la duración de los trabajos se mostrarán variables en función de las características de la temática, grado de profundidad deseada y posicionamiento del curso. Vale la pena recordar que el interés por las temáticas corresponde a las experiencias culturales de los alumnos y que las actividades de enseñanza son fuertemente influenciadas por las condiciones de la escuela, trabajo docente y características de la temática. En cuanto ciertos temas, provocan gran curiosidad y necesidad de saber más, lo que lleva al docente a elaborar nuevas actividades de enseñanza y reorientar sus acciones didácticas, otros temas muestran posibilidades de enriquecimiento más limitadas.

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

En el currículo cultural de la Educación Física, los contenidos a ser aprendidos (conocimientos relacionados a la manifestación corporal objeto de estudio) emergerán a partir de la problematización presentada por las actividades de enseñanza, tomando en cuenta el esfuerzo del grupo para resolver las dudas que puedan surgir frente a la temática. Aquí se afirma la concepción metodológica dialéctica en los mismos moldes de la pedagogía freireana. Si en un momento el conocimiento social

se muestra sincrético, disperso y confuso, es la problematización que fomentará análisis cada vez más profundos y permitirá la construcción de síntesis personales y colectivas.

Por esa razón, el profesor debe permanecer atento a las relaciones embuidas en la trayectoria y organización de la manifestación corporal tematizada, buscando ayudar a los alumnos a interpretarlas y develar qué identidades son legitimadas y/o negadas. En esas circunstancias, son enfatizadas indagaciones acerca de las condiciones asimétricas de poder introducidas, cuestiones de género, consumo, historia, formas de organización de la práctica, gestos y recursos empleados, entre otros aspectos visibles o no, que caracterizan la temática en pauta. El currículo cultural de la Educación Física enfatiza el diálogo y la lectura de la gestualidad implícita en las manifestaciones corporales. Busca promover la interacción colectiva, la reorganización y la discusión de otras posibilidades de vivencia, siempre acompañadas de la debida interpretación. O sea, se valorizan las diversas formas de expresar y comunicar aquella manifestación cultural, explorando tal diversidad con base en el repertorio colectivo del lenguaje corporal.

Como dicen Neira y Nunes (2007), tal proceso será beneficiado si es que el profesor investiga, a priori, los aspectos más relevantes acerca de la manifestación y planifique adecuadamente las actividades y los espacios (en grupo o individualmente, en la cancha o en la sala de video, autorizaciones necesarias, materiales, cuestiones-problema explicaciones, demostraciones, vivencias, discusiones en los grupos, trabajos gráficos, realización de debates, asistencia de material audiovisual, presentación de otros grupos e invitados, organización para el acceso a los materiales informativos en el transcurso de la clase, organización del tiempo de las actividades

y las posibles implicaciones en la estructura de los horarios escolares, además de la relación directa con las otras áreas del currículo...) y dialogue con el grupo de alumnos acerca del plan de trabajo, para que puedan surgir nuevas ideas sobre las actividades.

LECTURA, VIVENCIA Y RESIGNIFICACIÓN

Recordando el principio de “anclaje social de los contenidos”, las actividades deben partir de la práctica social de la manifestación a ser estudiada. Neira y Nunes (2006) recomiendan que el profesor analice sus relaciones con la realidad cotidiana de los estudiantes, proponiendo situaciones de lectura e interpretación de los gestos y de los discursos que involucran. En el currículo cultural, tanto el juego de canicas como el tenis, la cueca como el rock, el judo como el vale-todo son prácticas sociales y como tal, son creadas y recreadas por aquellos que participan de ellos o por los discursos sobre ellas emitidas. La pedagogía poscrítica cuestiona las narrativas que vinculan el juego de canicas a los niños pobres, el tenis a las elites, el rap a las periferias urbanas, la cueca, el judo a los disciplinados y el vale-todo a los pit boys y que contribuyen para perpetuar la asimetría en el currículo y en la sociedad. Si aceptamos que el patrimonio cultural corporal se encuentra inmerso en un enmarañado de relaciones y significados, leer e interpretar los códigos transmitidos en relación a las manifestaciones corporales se constituye en una acción didáctica fundamental, base de la necesaria crítica cultural. Moreira y Macedo (2001) observan en la crítica cultural una vía para analizar las identidades, criticar mitos sociales que subyugan a determinados grupos, generar conocimiento basado en la pluralidad y construir solidaridad en torno de los principios de libertad, práctica social y democrática.

Parafraseando a Paulo Freire, por la "lectura del mundo" de la práctica corporal objeto de estudio, los alumnos son invitados a analizar su configuración y posicionamiento en el tejido social, bien como de sus representantes, (cómo sucede, cuáles son las características de las prácticas, reglas, técnicas, tácticas, quién participa, cuáles son los recursos necesarios, dónde se localiza, etc.), su divulgación (o falta de) en los medios de comunicación, el modo como la manifestación corporal es organizada en otros espacios, como es representada por los alumnos o por otros grupos culturales, cuales discursos lo volvieron dominante o subyugada, etc. Cuestiones que remitirán a los alumnos al análisis de su vida cotidiana y recurrirán a conocimientos de otras áreas, dándoles una noción de la complejidad de las relaciones sociales que asolan las manifestaciones corporales y sus practicantes.

En la continuidad de los trabajos, el profesor promoverá situaciones didácticas que prioricen la vivencia corporal de la manifestación cultural, sometiéndolas, también a la lectura e interpretación. Delante de las diferencias entre la práctica social de la manifestación en su locus original y la realidad de la escuela (número de alumnos, espacio, tiempo, materiales, etc.), el profesor debe estimular al grupo a elaborar nuevas formas de jugar, danzar, hacer gimnasia, etc., buscando facilitar la comprensión de la plasticidad de la cultura y del proceso de transformación vivido por casi todos los productos culturales. Las peculiaridades de cada grupo y de cada escuela son tomadas en cuenta por ocasión de la reconstrucción colectiva de la práctica corporal objeto de estudio, proporcionando a los alumnos una experiencia real de la dinámica cultural. Vale recordar que participa tanto aquel que lee la gestualidad, la interpreta y sugiere modificaciones, como aquel que ejecuta. Esas posiciones deben ser alternadas a lo

largo de las actividades de enseñanza.

Considerando que la mayoría de las manifestaciones de la cultura corporal atravesaron un largo proceso de transformaciones desde su surgimiento, el profesor debe sugerir a los alumnos que vivencien las prácticas corporales en los espacios disponibles de la escuela o en su entorno, cuando sea el caso, y estimular a los alumnos a experimentar nuevos formatos y evaluar la eficacia de las propias producciones. Neira y Nunes (2006) denominaron este proceso de resignificación. En la visión de los autores, resignificar implica atribuir nuevos significados, a partir de la propia experiencia cultural, a un artefacto producido en otro contexto. Se trata de colocar a los alumnos en la condición de sujetos históricos y productores de cultura en condiciones semejantes a la cultura paralela a la escuela. El yoga actualmente practicado en los gimnasios y centros de estética es fruto de la resignificación de la práctica indú original. Las comidas, la ropa, los cantos, el tatuaje, la corbata, la mayoría de las palabras de una lengua contemporánea, las festividades, entre otros artefactos, son, en la actualidad, productos culturales resignificados. Siempre que un grupo cultural movido por variadas intenciones, se apropia de un artefacto perteneciente al otro o, delante de alteraciones de las condiciones sociales, sus propios representantes recrean el producto original, buscando readecuarlo y garantizar su permanencia a lo largo del tiempo, tanto la esencia o los significados del producto pueden perder el carácter primario y asumir nuevas y distintas configuraciones. El tatuaje que en otros tiempos marcó y distinguió cuerpos indígenas, marginales y esclavizados, ahora es encontrado en los cuerpos dominantes. Los cantos de rondas que en un pasado no muy distante eran ocasiones de cortejo entre los adultos, en la actualidad son vivenciadas predominantemente por niños y así sucesivamente. Obviamente

en la mayoría de los casos, lo que está en juego son las relaciones de poder entre los grupos. En cuanto los sectores privilegiados resignifican los productos culturales de los estratos populares, minando su fuerza de resistencia cultural, los grupos subordinados se apropian de los productos de la elite, tomando su lenguaje y transitando entre los poderosos.

La Educación Física en la perspectiva cultural deberá apropiarse de esa dinámica cultural y valorar, en el transcurso de las clases, la experimentación de los diversos formatos de las manifestaciones corporales conocidos por los alumnos, bien como ofrecer condiciones para que experimenten todas las alteraciones posibles con el fin de que vivencien diferentes papeles sociales y elaboren sus propios productos culturales. Al final de los trabajos tendremos el esquema de gimnasia del tercer año C, la danza del séptimo año A, el juego del segundo año B.

PROFUNDIZACIÓN Y AMPLIACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

Otra característica del currículo cultural de la Educación Física es la organización de actividades de enseñanza que promuevan la profundización y ampliación de los conocimientos. Profundizar, aquí, significa conocer mejor la manifestación corporal estudiada. Buscar revelar aspectos que le pertenecen, que sin embargo no surgieron en las primeras lecturas e interpretaciones. Ampliar, a su vez, implica recurrir a otros discursos y fuentes de información, preferiblemente, a aquellas que traen perspectivas diferentes y contradictorias con lo que fue aprendido hasta el momento.

Visitas a los espacios donde ocurren las prácticas corporales, seminarios con especialistas o con personas con una historia de vida marcada por la práctica de la manifestación, clases demostrativas

con estudiantes practicantes matriculados en otros cursos de la escuela o personas de la comunidad, análisis e interpretación de videos y textos de los diversos géneros literarios, mediación del docente, realización de investigaciones orientadas previamente entre otras, pueden ser clasificadas como actividades de enseñanza que promueven la profundización de los conocimientos sobre la manifestación corporal en estudio.

Los aspectos destacados por los alumnos o por el profesor durante la profundización fomentarán otras vertientes de análisis, vivencias e investigaciones. La mirada de los estudiantes sobre las prácticas corporales tematizadas bien como sus niveles iniciales de conocimiento serán enriquecidos mediante actividades de lectura, interpretación y construcción de textos, análisis de imágenes, músicas y videos, diálogos con alumnos de otros cursos, entrevistas con invitados, preparación para la socialización de lo que fue aprendido a través de presentaciones en los eventos de la escuela, exposiciones de trabajos en los días festivos, elaboración de portafolios y demás producciones de los estudiantes.

La elaboración de una red de conocimientos acerca de la temática, procedimiento fundamental para la superación de la visión sincrética inicial y construcción de una reflexión crítica, se da mediante la ampliación de las fuentes, o sea, con la lectura de textos argumentativos, comparación entre variados puntos de vista de los propios estudiantes del curso, del educador y de otros miembros de la comunidad, análisis de noticias o acciones de marketing, realización de debates, mesas redondas con invitados, reproducción de programas televisivos específicos, documentales, etc. Esas situaciones, obligatoriamente, confrontan los conocimientos culturales iniciales con otros, estimulan el contacto con discursos

diferentes y enriquecen las lecturas e interpretaciones realizadas.

En el ámbito pedagógico pos-crítico, la ampliación puede ser comprendida de la misma forma que la hibridización discursiva defendida por Canen y Oliveira (2002): el lenguaje híbrido “cruza las fronteras culturales, incorpora discursos múltiples, reconoce la pluralidad y provisoriedad de tales discursos, implica una reinterpretación de las culturas, buscando promover síntesis interculturales creativas” (p. 64)

En cuanto a las vivencias corporales seguidas de lecturas colectivas de las danzas, deportes, luchas, gimnasias y juegos o viceversa, ofrecerán interpretaciones de primer nivel – sensoriales, técnicas, morales, estéticas. Las actividades de ampliación y profundización que dan continuidad al currículo pos-crítico implican análisis más complejos, caracterizando lecturas de segundo y tercer nivel – políticas, sociológicas, filosóficas, históricas. Así, no basta leer lo que está en las líneas, es preciso leer también, lo que está en las entrelíneas y por detrás de las líneas.

En relación a los procedimientos recomendados para colocar el currículo cultural en acción, es importante que las actividades de ampliación de los conocimientos sean precedidas por la elaboración colectiva de una guía que dirija la recolección de informaciones y los análisis a ser realizados. La propuesta de realización de investigaciones, por ejemplo, debe ser estructurada colectivamente con antelación, de modo a indicar a los alumnos y alumnas la localización de las fuentes necesarias y como obtenerlas; las posibilidades de acceso a las informaciones e informantes; la orientación para utilizarlas y el modo como los productos deben ser presentados y analizados por el o para el curso. Al recibir a un invitado para relatar sus experiencias y conversar con los alumnos, el docente y los estudiantes deberán organizar previamente

un set de preguntas en conformidad con los objetivos pretendidos. De la misma forma, una visita a los lugares de la comunidad donde se practican actividades corporales, la asistencia a filmes y documentales o la realización de investigaciones en Internet deberán ser precedidos de la elaboración de una guía de observaciones. Claro está que esas actividades de enseñanza requieren la construcción de registros que documentan la recolección y faciliten la recuperación para socialización y discusión en sala de clases.

Si en una primera parte, el mapeo del patrimonio cultural corporal de la comunidad permitió identificar determinados juegos, danzas, deportes, luchas y gimnasias, nada impide que al año siguiente el profesor estimule a los alumnos a ampliar la relación original por medio de un mapeo más acucioso. En ese período, todos los miembros del curso vivirán diversas experiencias sociales, lo que ampliará su universo de conocimientos.

Siendo así, danzas folclóricas, urbanas y rurales; deportes individuales y colectivos, con o sin materiales; gimnasias naturales y construidas; juegos tradicionales y contemporáneos etc., que no habían sido mencionados o constatados al inicio de la acción curricular, podrán aparecer en una segunda oportunidad. Un currículo abierto proporciona el diálogo constante siempre y cuando sean relevantes para la ampliación cultural de los alumnos, la incorporación de nuevas temáticas será muy bienvenida.

No hay ningún problema si los conocimientos adquiridos durante el estudio de una determinada manifestación producen intereses por otra temática similar. El estudio de los orígenes del actual fútbol podrá desencadenar la voluntad de saber más sobre rugby o fútbol americano. Lo mismo puede ocurrir con los juegos de la calle del presente y del pasado, con los juegos de tablero más próximos y más distantes del

grupo, entre otras posibilidades. De esta manera estamos afirmando un currículo en espiral. El mismo tema podrá regresar en otro período lectivo a partir de una nueva óptica o, si motivado por un hecho social nuevo o una curiosidad específica, volverá al debate y suscitará nuevos contenidos de aprendizaje. Este cuidado es necesario, pues, aún cuando la profundización y la ampliación proporcionen nuevos conocimientos, siempre será posible analizar una determinada práctica corporal bajo otro prisma y, cabe recordar, como la producción cultural jamás es interrumpida, existirán siempre, preguntas a ser respondidas acerca de cualquier temática.

EVALUACIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Durante las actividades de enseñanza, las observaciones, análisis e interpretaciones de todo lo que sucede son los elementos necesarios para la evaluación del trabajo pedagógico. En el currículo cultural, el acto de evaluar requiere del docente la adopción de una postura etnográfica, o sea, además de observar, Neira y Nunes (2006) sugieren el registro de las actividades desarrolladas, procedimientos efectuados, respuestas de los educandos, y archivar algunos ejemplares de los materiales producidos durante las clases o a partir de ellas. La recolección de información sobre el proceso subsidiará la reflexión de la práctica pedagógica y acumulará indicios para identificar tanto los aciertos como los posibles errores pedagógicos cometidos en el transcurso de las actividades de enseñanza.

Una vez que el mapeo diagnosticó la cultura de llegada, los registros que el profesor acumuló al lo largo del proceso facilitan la identificación de las insuficiencias y alcances de las actividades de enseñanza desarrolladas. En el currículo cultural de la Educación Física, todas las actividades propuestas merecen una mirada atenta,

especialmente, para las relaciones que se establecen entre los sujetos involucrados y entre ellos y los conocimientos abordados. Con frecuencia, los cuestionamientos, intereses y conflictos identificados por los involucrados apuntan a la necesidad de elaborar y conducir nuevas actividades de enseñanza. Al finalizar el estudio sobre una manifestación corporal específica, el educador puede organizar una actividad evaluativa buscando descubrir, en que medida, los procedimientos didácticos realizados en aquel período lectivo contribuyeron para ampliar el repertorio de los conocimientos del grupo, bien como la superación de los prejuicios y concepciones identitarias inicialmente reveladas. Un análisis más detallado del producto final que los alumnos elaboraron como consecuencia de los trabajos (presentación, relato, coreografía, exposición, portafolio, o, simplemente, las declaraciones sobre la manifestación corporal tematizada y sus representantes), entrecruzada con los registros del proceso, se constituye en elemento privilegiado para evaluar las modificaciones con los conocimientos levantados por el mapeo realizado.

En esa concepción de evaluación, el profesor, antes, durante y al final de las actividades de enseñanza, recoge informaciones que le permiten reflexionar sobre las acciones didácticas propuestas. Se aconseja la mantención de un “diario de campo”, donde consten las impresiones e interpretaciones personales realizadas durante el transcurso curricular. Una interpretación crítica del contenido del documento, más allá de subsidiar al educador para la continuidad de las acciones didácticas, posibilitará una necesaria reflexión sobre el propio proceso formativo.

UNA INVITACIÓN AL DEBATE

Si queremos construir una sociedad menos desigual, los currículos escolares tendrán

que ser inevitablemente modificados. La perspectiva curricular cultural de la Educación Física consiste, apenas, en una de las posibilidades para efectuar la transformación deseada. Entre los diversos aspectos que caracterizan la pedagogía pos-crítica que le dará soporte, García (1995) destaca el enfoque en las actividades colectivas y la valorización atribuida a las voces de los representantes de las culturas que cohabitan en sociedad.

Al contrario de priorizar acciones sin significado, las actividades de enseñanza se involucran con el análisis y problematización de las prácticas sociales existentes. El empleo de tareas colectivas, en el amplio sentido del término, exige otra postura del profesor: una substitución a las orientaciones uniformes, se solicitan conversaciones con los grupos repartidos en el espacio donde se dan las actividades. Esto provocará mayor movimiento del profesor y de los alumnos, el desplazamiento del profesor como única fuente de saber, hacia la comunidad, de la cual él también forma parte.

En el proceso de dar voz a los representantes culturales, el profesor podrá descubrir el potencial de los lenguajes corporal, oral, digital, musical, pictórico, entre otros, comúnmente más accesibles a niños y jóvenes. Y, además de los lenguajes ya dominados en lo cotidiano, la autora afirma que en la escuela tendrán acceso a tantos lenguajes como tantos sean colocados a disposición, responsabilidad de una institución comprometida con el fortalecimiento intelectual, cultural y político de los niños históricamente discriminados y excluidos en la escuela.

En el diálogo cultural, el profesor tendrá que trabajar dialécticamente entre la ideología de la cultura dominante europea y estadounidense y las ideologías de las culturas inmigrantes, de la clase trabajadora, infantiles, familiares, punks,

emos, rockeros, etc. Manifestaciones culturales como la danza y los deportes no serán más presentadas del punto de vista exclusivo del colonizador blanco, macho y patriarcal, o del capital, sino que, ahora, serán incorporados, como contenidos de enseñanza, los puntos de vista del colonizado, esclavizado y explotado, y de sus producciones culturales identitaria.

Parafraseando a García (1995), diríamos que al dialetizar las manifestaciones culturales producidas por los diferentes grupos que componen la comunidad escolar y la sociedad más amplia, el profesor creará condiciones para el desarrollo de la criticidad, indispensable en la capacidad de elecciones conscientes y, en consecuencia, para el ejercicio de la ciudadanía. Con todo, cabe recordar que la criticidad no garantiza por sí solo el ejercicio de la ciudadanía. Tan importante como la crítica, es la producción cultural, segundo movimiento, que reconstruye, posterior a la deconstrucción.

Fieles a la posición política y pedagógica explicitada, afirmamos la desesperanza en la construcción más democrática por medio de currículos tradicionales y cerrados. Donde todos los grupos que frecuentan la escuela no se vean representados dignamente. Defendemos una noción curricular abierta al diálogo cultural. Por eso rechazamos la aceptación de cualquier propuesta sin debate o crítica. No puede haber una propuesta definitiva, un solo camino a seguir. Otros caminos son posibles y necesarios. Queda al lector, la invitación a pensar junto a nosotros, dialogar, rechazar y sugerir. A hibridizar, resignificar, posicionarse como autor y arquitecar currículos que formen identidades más comprometidas con la construcción de una vida mejor para todos.

Nossos sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Luiz Alberto Linzmayer pela tradução do artigo e pela difusão da perspectiva cultural da Educação Física no Chile.

Nuestros sinceros agradecimientos al Prof. Dr. Luis Alberto Linzmayer por la traducción del artículo y por la difusión de la perspectiva cultural de la Educación Física en Chile.

O presente artigo é uma versão do texto publicado pela Editora Fontoura, na segunda edição da obra “Educação Física escolar: desafios e propostas 1”.

El presente artículo es una versión del texto publicado por la Editora Fontoura, en la segunda edición de la obra “Educación Física escolar: desafíos y propuestas 1”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1983) *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1980) *Escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1975) *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1977) *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bracht, V. (1992) *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Connell, R. W. (1993) *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Canen, A. y Oliveira, A. M. A. (2002) Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21. p. 61-74.
- Corazza, S. M. (2003) *Tema gerador: concepção e prática*. Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Freire, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Garcia, R. L. (1995) Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: Silva, T. T. y Moreira, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Ghiraldelli JR., P. (1988) *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Giroux, H. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Grant, C. A. e Wieczorek, K. (2000) Teacher Education and Knowledge in the “Knowledge Society”: the need for social moorings in our multicultural schools, *Teachers College Record*, v. 102, n.5. pp. 913 - 935.
- Moreira, A. F. B. e Macedo, E. F. (2001) Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: Canen, A. e Moreira, A. F. B. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. e Candau, V. M. (2003) Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23. pp. 156-168
- Neira, M. G. e Nunes, M. L. F. (2006) *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte.
- Silva, T. T. (2006) *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2007) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, C. L. et al. (1992) *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Stoer, S. R. e Cortesão, L. (1999) *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

