

DIDÁCTICA MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN FÍSICA: ENTRE LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN INICIAL

DIDÁTICA MULTICULTURAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A ESCOLA E A FORMAÇÃO INICIAL

MULTICULTURAL DIDACTIC AND PHYSICAL EDUCATION: BETWEEN SCHOOL AND INITIAL TRAINING

Pedro Henrique Zubcich Caiado de CASTRO¹
Guilherme Gonçalves BAPTISTA²

RESUMEN: El artículo retomó algunos hitos históricos en la constitución del campo de la Didáctica y reportó dos experiencias sobre la enseñanza en la Educación Física en una perspectiva multi/intercultural. Uno de los informes cita una experiencia con la disciplina "Didáctica general: enseñanza y aprendizaje" en una facultad privada y, el segundo, la enseñanza sobre el contenido de Luchas en Educación Física en una institución federal, ambas ubicadas en el Rio de Janeiro. Se señaló que existen iniciativas para pensar y experimentar la Educación Física desde el imperativo democrático y la pluralidad cultural. Además, los informes muestran un aumento en la participación de los estudiantes, una valoración a través de la aplicación pedagógica. Sin embargo, el tiempo fue un factor limitante.

PALABRAS CLAVE: Didáctica. Educación intercultural. Educación física escolar.

RESUMO: O artigo retomou alguns marcos históricos na constituição do campo da Didática e relatou duas experiências sobre o ensino na Educação Física na perspectiva multi/intercultural. Um dos relatos cita a experiência com a disciplina "Didática Geral: ensino e aprendizagem", em uma faculdade particular e, o segundo, o ensino do conteúdo de Lutas na Educação Física escolar em uma instituição federal, ambas situadas no Rio de Janeiro. Notou-se que há iniciativas de pensar e vivenciar uma Educação Física que se aproxime do imperativo democrático e da pluralidade cultural. Ademais, os relatos ilustram um aumento da participação dos alunos, uma valorização do diálogo e das diferentes experiências socioculturais discentes ao longo da aplicação das propostas. Todavia, o tempo foi um fator limitador.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Educação intercultural. Educação física escolar.

¹ Centro Universitario Universo Veritas (UNIVERITAS), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Coordinador del Curso de Educación Física. Doctorado en Educación (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5974-5291>. E-mail: zubufrj@hotmail.com

² Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesor EBTT de Educación Física. Doctorado en Educación (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8896-6157>. E-mail: guilherme.baptista@ifrj.edu.br

ABSTRACT: *The article resumed some historical marks in the constitution of the field of Didactics and it reports two experiences on the teaching of Physical Education in a multi/intercultural perspective. One of the reports cites an experience with a subject "General Didactics: teaching and learning" at a private college and, the second reports about the teaching of Fight's content in Physical Education at a Federal Institution. There are initiatives to think and experience the Physical Education from the democratic imperative and cultural plurality. In addition, the reports show an increase in student participation, an appreciation of the dialogue and of the different sociocultural experiences of students through the application of the proposals. However, time was a limiting factor.*

KEYWORDS: *Critical didactic. Intercultural education. Physical education.*

Introducción

Las discusiones sobre el papel de los maestros, la escuela y la educación en la sociedad son objetivos permanentes para la reflexión en el campo de la educación. Libâneo (1984) nos recuerda que la multiplicidad de interpretaciones posibles para la función de la escuela y la educación puede pasar de las concepciones tradicionales a la crítica. En este sentido, el autor define dos grandes ejes que guían las tendencias pedagógicas más recurrentes en la educación brasileña en la década de 1980: la pedagogía liberal y la pedagogía progresista. Cabe destacar que las tendencias presentadas por Libâneo (1984) sólo agrupan rasgos y características comunes a una u otra tendencia pedagógica. Por lo tanto, las categorías propuestas ayudan a comprender las referencias que pueden estar presentes en la vida cotidiana de los maestros, las escuelas y las concepciones de la educación. Sin embargo, estas categorías no deben servir como regulaciones estancas que terminan reduciendo la complejidad de las asignaturas e instituciones a alguna "etiqueta pedagógica".

Con respecto al abultamiento de la pedagogía liberal, hay tendencias tradicionales, progresistas renovados, no directivas y técnicas renovadas. En general, la pedagogía liberal está marcada por la creencia en el individuo y el papel de la escuela en llevar a este sujeto a desempeñar un papel en la sociedad adecuado a sus capacidades. La enseñanza y el aprendizaje se entienden marcadamente fuera del contexto histórico y social del estudiante (LIBÂNEO, 1984).

En la pedagogía progresista, a diferencia de la anterior, existen tendencias que se delinean principalmente por la potenciación de la dimensión crítico-reflexiva del alumno, situándolo como sujeto histórico y capaz de reflexionar y promover cambios en el contexto social en el que se encuentra. Libâneo (1984) menciona, en la pedagogía progresista, las tendencias críticas liberadoras, libertarias y sociales de los contenidos.

Por otro lado, Candau (2016) comprende estas instituciones, actores y prácticas sociales además de las dicotomías pedagógicas presentadas por el citado autor. El autor describe un contexto escolar y una práctica educativa demarcada por la interculturalidad por parte de quienes están en la escuela. Por lo tanto, Candau (2016) afirma que, hoy en día, la tarea de educar se sitúa en un contexto de necesidad de diálogo entre individuos de diferentes grupos sociales y culturales.

Con respecto a la figura del maestro, Freire (1996) avanza en el sentido de postular que tanto los educadores progresistas como los conservadores necesitan conocimientos específicos para practicar la enseñanza, aunque reconoce las diferencias axiales entre las diversas corrientes pedagógicas. Situado en una posición progresista y, específicamente, liberadora, en términos de Libâneo (1984), Freire (1996) también señala que la enseñanza no es una tarea de transmisión de conocimiento, sino que, contrariamente a lo que el sentido común nos permite entender, es oportunizar la construcción del conocimiento de una manera crítica, problematizante y socialmente contextualizada.

A raíz de la discusión, Lüdke; Boing (2012) enfatiza la naturaleza compleja del trabajo docente. Los autores destacan que la función docente requiere conocimiento sobre sus propios conocimientos, tratando la formación inicial del profesorado como un momento crucial, aunque no exclusivo, para la adquisición y experimentación de estos conocimientos y acciones.

Entre estos conocimientos a la enseñanza y presentes en la formación inicial del profesor, se encuentra la didáctica. Oliveira; André (1997) definió la Didáctica en tres dimensiones: disciplina curricular, campo de teorizaciones e investigación, y también responsable de las reflexiones, planificación y estrategias utilizadas en la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto del aula.

Cruz (2017) y Cruz *et al.* (2018) avanzan en la legitimación del papel de la Didáctica en la formación inicial. Para el autor, el campo de la Didáctica tiene como primera responsabilidad las reflexiones sobre las exigencias de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, en palabras de la Cruz (2017, p. 674):

Este campo comprende un dominio del conocimiento investigativo, disciplinar y profesional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica el trabajo de sujetos cognoscentes (profesores y estudiantes) sobre el objeto cognoscible (conocimiento) en contextos localizados, con el objetivo de la formación humana. De otra manera, las teorizaciones y fundamentos conceptuales y procedimentales sobre la relación entre profesores y estudiantes en torno al conocimiento en situaciones determinadas a enseñar y aprender son responsabilidad exclusiva de la didáctica.

Al abordar el enfoque de este informe de experiencia, se enfatizan las discusiones sobre Didáctica en el campo de la Educación Física. Caparroz y Bracht (2007) retratan que esta disciplina, en la historia de los cursos de formación inicial para profesores de Educación Física, tenía un énfasis alineado con la enseñanza de un know-how técnico de ciertos motores gestuales hasta la década de 1970. Posteriormente, con la ruptura epistemológica en 1980, la discusión migra de la Didáctica a las bases pedagógicas de la Educación Física en la escuela, lo que generó una cierta brecha respecto a las discusiones didácticas en el área.

Cruz e Castro (2019), en un estudio sobre la evaluación de la didáctica por parte de egresados de una licenciatura en Educación Física, denota, en un contexto actual, la reanudación de temas como la planificación, evaluación y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parece haber, por tanto, un nuevo giro hacia los temas axiales de la disciplina evaluada, al menos en el curso investigado. Sin embargo, si se toma como base la reflexión de Candau (2016) sobre una Didáctica que favorece la interculturalidad, se nota la ausencia de experiencias en este sentido.

En vista del argumento sobre el papel crucial de la Didáctica y la brecha en las experiencias interculturales en el campo de la Educación Física, este artículo tiene como objetivo retomar algunos hitos históricos para la constitución del campo de la Didáctica y reportar dos experiencias sobre la enseñanza en el campo de la Educación Física desde una perspectiva intercultural. Uno de los informes corresponde a la experiencia de un profesor en una carrera de Educación Física, ubicada en un colegio privado de la ciudad de Río de Janeiro, con la disciplina "Didáctica General: enseñanza y aprendizaje"; y el segundo sobre la enseñanza del contenido de Luchas en la disciplina de Educación Física en el 1er año de bachillerato y técnico integrado de una institución federal ubicada en el sur del estado de Río de Janeiro.

Fundamento teórico

La didáctica y la didáctica en Educación Física: breve histórico y paradigmas

En el contexto del debate con el campo de la Didáctica, aunque sin la intención de realizar una historiografía de la disciplina, es importante retomar algunos de sus hitos. Oliveira; André (1997), por ejemplo, apunta a una Didáctica tradicional en el período comprendido entre los siglos XVII y XIX. Además, el fuerte vínculo con el expansionismo cristiano y la rígida noción de jerarquía marcan la disciplina en este período.

En el contexto brasileño, basado en Oliveira; André (1997) y Candau (2012a), destacan algunos hitos históricos que fueron elementales en la constitución del campo de la Didáctica en

el país, además de la mencionada influencia de Comênio. Además, se enfatiza que tales tendencias en el campo de la Didáctica coexisten hasta nuestros días. La delimitación de la fecha solo proporciona una visión general de un mayor énfasis de cualquiera de las tendencias en un período determinado.

1. Desde las primeras décadas del siglo 20 hasta la década de 1950: la entrada y permanencia en el campo de la perspectiva escuela nueva, basada en la centralidad de la experiencia del estudiante y en núcleos de interés. El enfoque de la disciplina está en el individuo y su potencial.

2. hasta la década de 1970: además de las influencias escolares-noístas y tradicionales, la ocurrencia de una perspectiva didáctica se aproximó con conceptos de eficiencia y técnicas de enseñanza, llamada instrumental.

3. entre 1970 y 1980: en un contexto de aproximación con referencias teóricas y metodológicas de las ciencias humanas y sociales, el papel de la Didáctica comienza a ser cuestionado, en el ámbito educativo, en la medida en que comienza a denunciarse su función instrumental y descontextualizada con el contexto histórico y social de los estudiantes. Este momento está marcado por la negativa a la Didáctica.

4. en 1980: Candau (2012) realiza el seminario "La didáctica en cuestión" y propone una didáctica multidimensional, en un movimiento opuesto a la negación del campo. La didáctica multidimensional consiste, a grandes rasgos, en valorar las dimensiones técnicas, humanas y político-sociales presentes en la enseñanza y el aprendizaje. El autor rompe con la *dicotomía técnica versus política* y asume el papel de la didáctica en la movilización de estos diversos dominios para su efectividad.

Avanzando en la propuesta de Candau (2012), asumiendo la Didáctica como un campo especializado en la enseñanza, observamos la apreciación del afecto y la subjetividad del individuo (dimensión humana), la contextualización histórico-social, cultural y de clase de los sujetos que participan en el proceso de escolarización (dimensión político-social), y también la reanudación de criterios técnicos para la viabilidad de la didáctica, como la planificación, la selección de los objetivos de enseñanza, la composición del currículo y similares (dimensión técnica). Se trata, por tanto, de una Didáctica que encuentra en la aproximación de estas dimensiones la fertilidad necesaria para que se produzca la enseñanza -y el aprendizaje-.

No solo la propuesta de Candau (2012a) se estableció en la brecha generada por la negación de la didáctica. Del relato de Oliveira; André (1997), Libâneo (1984) propuso lo que podemos detituir como Didáctica a partir de la pedagogía crítico-social de los contenidos. Para

el autor, sería necesaria una Didáctica y, en consecuencia, una pedagogía, en la que la práctica social sea el principio y el final del proceso de enseñanza. En este sentido, la escuela tendría una primera función, además de la transmisión, la apropiación activa y la reconstrucción del conocimiento sistematizado.

Todavía en la estela de lo que presenta Libâneo (1984), se observa la propuesta de Puentes; Longarezi (2013), ubicado en didáctica del desarrollo. Con una base pedagógica histórico-cultural, la didáctica del desarrollo se basa en la estructuración de la actividad de enseñanza-aprendizaje, en vista del desarrollo, enfatizando la enseñanza necesariamente como intencional. Por lo tanto, elimina las nociones de espontaneidad y vocación por la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la valorización del trabajo docente.

Todavía en Puentes; Longarezi (2013), enfatiza el énfasis promovido en la transformación de la realidad del estudiante y su contexto social. Otro aspecto destacable es el uso de estrategias de enseñanza, orientadas desde la perspectiva de la didáctica del desarrollo, basada en la resolución de problemas, que, en consecuencia, va más allá de los límites tradicionales de una enseñanza basada únicamente en la transmisión de conocimientos.

Acercándonos al contexto más cercano a la actualidad, cabe destacar las nuevas proposiciones de Candau (2016), que subyacen a la propuesta que se presentará en el siguiente punto de este artículo. A partir de la observación de la multiculturalidad actual presente en las escuelas, el autor reflexiona sobre cómo la didáctica puede ayudar en los dilemas a los que se enfrenta la escuela para valorar la diversidad cultural.

Candau (2016) afirma que, para reflexionar sobre el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, en la educación básica, actualmente, es necesario repensar tanto la formación docente como las conductas tomadas por la escuela y los docentes frente al escenario de diversidad de la vida cotidiana de estos espacios. Por ello, el autor sostiene que la escuela debe formar parte de la formación de los docentes que allí actuarán, tanto desde el punto de vista de la experiencia y la reflexión *in loco*, como desde la perspectiva de la producción de conocimiento científico.

En cuanto al desempeño de la escuela en este proceso formativo -inicial y continuado- del docente, Candau (2016) elige la práctica reflexiva como factor condicionante para la reflexión sobre la acción docente y, a partir de ella, la búsqueda de nuevas soluciones colectivas y democráticas necesarias para cada escuela y su contexto. También avanza en el sentido de imprevisto que la posible respuesta a los problemas a los que se enfrenta la escuela pasa menos por la antigua salida adoptada en la búsqueda de la academia como única referencia, o también en el conocimiento espontáneo generado dentro de la escuela por los profesores a largo plazo.

Posiblemente, una respuesta fructífera sería abordar estas preguntas y problemas a través de la elaboración de proyectos que tengan como objetivo responder, de nuevo, de forma colectiva y democrática, a los dilemas a los que se enfrenta cada escuela y facultad en el día a día.

Candau y Koff (2006) y Candau (2016) desarrollan entonces su propuesta de didáctica multi/intercultural guiada por la educación intercultural. Algunos imperativos guían la educación intercultural: consideración y énfasis en cuestiones relacionadas con los derechos humanos y las diferencias culturales; la adopción de un amplio multiculturalismo para promover la interculturalidad y las actitudes democráticas; adopción y estímulo de políticas de igualdad y representación de la identidad; y, como se mencionó anteriormente, la reintegración y el redesarrollo de la escuela para actuar en este contexto.

Además de los imperativos presentados, Candau y Koff (2006) seleccionan algunos ejes de discusión que pueden guiar la educación intercultural, como la globalización y el multiculturalismo, la relación entre igualdad y diferencia, las disputas entre universalismo y relativismo cultural, y también la didáctica misma en una perspectiva multi/intercultural.

Con respecto a la globalización, se puede enumerar el fenómeno en sus aspectos económicos, políticos y sociales, lo que a menudo resulta en una percepción de homogeneización de la cultura. Sin embargo, al mismo tiempo, está restringido por nuevas resistencias y declaraciones de identidad de varios grupos sociales. Esta tensión entre el conocimiento considerado universal y el conocimiento desde la perspectiva de un grupo determinado marca las disputas entre el universalismo y el relativismo cultural (CANDAU; KOFF, 2006).

Es en este contexto que Candau y Koff (2006) definen la importancia de la educación orientada a la interculturalidad, con el fin de reconocer las diferencias, la resistencia contra las diversas formas de discriminación y también la no aceptación de una sociedad socialmente desigual. Por lo tanto, la educación debe ser experta en relaciones democráticas, dialógicas e igualitarias. Existe, por tanto, la necesidad de reconocimiento del otro y el bagaje cultural que lleva en sus experiencias, que constituyen su subjetividad.

Aún en el contexto de una interculturalidad crítica, la autora desarrolla, en el marco de su grupo de investigación científica, un concepto de educación intercultural que profundiza el argumento hasta el momento, con el fin de afirmar que

La Educación Intercultural es parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Promueve procesos sistemáticos de diálogo entre diversos sujetos -individuales y colectivos- conocimientos y prácticas desde la perspectiva de la afirmación de la justicia -social, económica, cognitiva y cultural-, así como la construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales y la

democratización de la sociedad, a través de políticas que articulen los derechos de igualdad y diferencia (CANDAU, 2014, p. 5.).

Finalmente, en la última parte del subtema presente en este artículo, vale la pena retratar algunas peculiaridades del campo de la Didáctica en el campo de la Educación Física. En este sentido, Castro *et al.* (2017) reportan un contexto de intensa disputa teórico-epistemológica en la educación inicial de los docentes del área. Parte del legado de la creación de las primeras escuelas civiles de Educación Física, basadas en el aporte médico-higienista y la experiencia relacionada con las prácticas militares, que influyeron en la constitución de una formación docente monopolizada por conocimientos técnico-instrumentales orientados a la enseñanza de herramientas deportivas u otras prácticas corporales – con permanencia hasta nuestros días (CASTRO, 2017; VAZ, PINTO; SAYÃO, 2002).

En medio de este contexto, Darido (2014) sostiene que el ingreso del marco de las ciencias humanas y sociales en la Educación Física, en la década de 1980, amplió su base epistemológica y, en consecuencia, su capacidad crítico-reflexiva en relación con la enseñanza de la disciplina, tanto en la educación básica como inicial. Sin embargo, Caparroz y Bracht (2007) advierten que dicha expansión, vital para la robustez pedagógica de la zona, impactó en un cierto vaciamiento con respecto a la Didáctica en Educación Física. Por tanto, si hasta 1980 prevalecía una Didáctica centrada en la enseñanza de herramientas técnico-deportivas, tras este intenso momento de crítica y reflexión, se produce un vaciamiento (o incluso negación) de la Didáctica en el citado curso de formación.

En medio de la permanencia de la brecha experimentada hasta el momento, algunas orientaciones, aunque no específicas al campo de la Didáctica, corroboran lo que Candau y Koff (2006) y Candau (2014; 2016) defendida como Didáctica multi/intercultural. Como argumenta el autor, Neira y Uvinha (2009) afirman la necesidad de la culturalización de la Educación Física, con el fin de valorar el patrimonio cultural y la diversidad presente en los diferentes contextos educativos. En este sentido, es fundamental llamar a los estudiantes al diálogo e invitarlos a expresar su experiencia en relación con las diversas manifestaciones de la cultura corporal.

Aunque todavía datados en la década de 1990, los Parámetros Curriculares Nacionales (P.C.N.) para la enseñanza de la Educación Física en la educación básica (BRASIL, 1997) alertan enfáticamente la urgencia del diálogo con temas transversales como la ética y la pluralidad cultural, entre otros, y también de la centralidad de los ejes que subyacen al documento: inclusión y diversidad. Existen, por tanto, iniciativas para pensar y experimentar

una Educación Física que aborde el imperativo democrático y la valorización de la diversidad cultural y la pluralidad, aunque aún no sean mayoritarias.

Resultados y discusión

Didáctica Multi/intercultural en Educación Física: una propuesta de enseñanza

El siguiente informe de experiencia ocurrió en los segundos semestres de 2016 y 2017, en diferentes clases, en el marco de un curso de licenciatura en Educación Física de un colegio privado ubicado en la ciudad de Río de Janeiro. El curso en cuestión tiene una sola disciplina explícitamente ligada a la Didáctica, llamada "Didáctica General: Enseñanza y Aprendizaje". En estos dos semestres el curso se ofrecía de forma dirigida al curso de educación física, aunque podía ser elegido por estudiantes de otras titulaciones.

Cabe destacar que el curso tiene una carga de trabajo de 66 horas/clase, distribuidas, en promedio de estos dos semestres, en 18 clases. Por último, es necesario destacar que la experiencia es inicial y no es representativa de la obtención de todos los puntos de una Didáctica multi/intercultural, sino que al menos avanza hacia ella.

Retomando los lineamientos de Candau y Koff (2006), la propuesta docente se orientó en los siguientes ejes:

1. Deconstruir: evidenciar prejuicios estructurantes en la práctica de la Educación Física, ya sea a través de la constitución identitaria del área, o por la experiencia e informe de los estudiantes; discutir la dimensión cultural de la educación física, especialmente con respecto al plan de estudios de la zona y la primacía de los contenidos deportivos durante décadas;
2. Articular: discutir y agregar los derechos de igualdad y diferencia dentro de la experiencia de la disciplina de educación física;
3. Rescate: retomar y valorar el patrimonio cultural presente en la expresión de la cultura corporal de cada alumno, desde la perspectiva de la culturalización de la Educación Física;
4. Promover: promoción del diálogo, debates y experiencias que desestabilicen la noción de "otro", hacia la adopción de una conducta de colectivización y respeto a la diversidad.

Para avanzar hacia el primer eje – deconstrucción – los estudiantes entraron en contacto con los ítems de la P.C.N. (BRASIL, 1997): principios y fundamentos de los parámetros curriculares nacionales; constitución escolar y de ciudadanía; escuela: una construcción colectiva y permanente; y aprender y enseñar, construir e interactuar. Además de estos, los

textos presentes en Fonseca y Machado (2015) sobre principios metodológicos de la enseñanza en el sesgo de problematización e inclusión en la enseñanza de la Educación Física ayudaron en este proyecto.

A partir de estas lecturas, las estrategias metodológicas para este primer eje consistieron en trabajar en pequeños grupos para definir los ítems principales de cada texto. Posteriormente, los grupos fueron mixtos y se produjo un nuevo diálogo basado en la discusión que tuvo lugar en el grupo inicial. Finalmente, los estudiantes regresaron a los grupos iniciales e hicieron una presentación oral y escrita en la pizarra para todos los demás colegas.

En este curso, el profesor pidió a los estudiantes que expusieran su experiencia personal en relación con el tema abordado. Por ejemplo, en la inclusión temática presente en P.C.N. y Fonseca y Machado (2015), los estudiantes revelaron los procesos de exclusión que sufrieron a lo largo de su trayectoria en la educación básica, especialmente en lo que respecta a la experiencia en Educación Física. Los informes generaron debate sobre, por ejemplo, la presencia femenina en eventos deportivos que a día de hoy resisten la participación de este público, como el fútbol sala y los deportes de combate. Por otro lado, la discusión sobre la participación masculina en actividades rítmicas y expresivas también fue notable. El diálogo que se produjo proporcionó la confrontación inicial y la deconstrucción de ciertas asociaciones prejuiciosas que se naturalizan en la disciplina en cuestión, lo que permitió a los estudiantes poner un ojo crítico en las opiniones cristalizadas sobre estos temas.

El segundo eje, con el propósito de articular los derechos de igualdad y diferencias, se produjo a raíz de los debates generados en el momento anterior. En este momento, se abordaron nuevos ítems del P.C.N., como el bloque de contenidos destinados a la Educación Física, la introducción de las diferentes dimensiones de estos contenidos -procedimental, conceptual y ateusdinal- y el trabajo con los temas transversales.

La conciencia, por parte del pregrado, hacia una práctica reflexiva que contemple el contenido no solo en la dimensión del concepto o procedimientos para su ejecución, sino también que tenga en cuenta actitudes en el contexto de la enseñanza del aprendizaje permitió el avance en relación con la enseñanza puramente técnico-instrumental. En este sentido, por ejemplo, los alumnos, en grupos, seleccionaron una manifestación del bloque de contenidos y desarrollaron una actividad que estaba vinculada a esta manifestación y, al mismo tiempo, a una temática transversal, teniendo en cuenta sus dimensiones procedimentales, conceptual y atenesal.

La estrategia generó, por ejemplo, una actividad vinculada al fútbol sala que dialogaba con la relación de empatía desde la perspectiva de las igualdades y las diferencias. Uno de los

grupos teatralizó un escenario arraigado en las clases de educación física: mujeres y fútbol sala. El grupo asignó un espacio más grande y en mejores condiciones para solo dos grupos, mientras que los demás se quedaron al margen de la cancha, con menos espacio y sin material. Poco a poco, el espacio de los dos grupos privilegiados fue aumentando paulatinamente hasta hacer imposible la práctica de los grupos marginados en el centro de la corte. En el evento de este momento, el grupo convocó a todos los estudiantes al centro de la cancha y discutió cómo se sentían los estudiantes al margen sobre las condiciones precarias de su experiencia, lo que se utilizó como punto de activación para discutir los procesos de exclusión que experimentan diariamente las mujeres en las clases de educación física. Por lo tanto, esta iniciativa destacó cómo los graduados se apropiaron de la disputa entre la igualdad de acceso al deporte, incluso en las diferencias de género.

El tercer eje, rescate y valorización del patrimonio cultural, fue discutido a la luz de Neira y Uvinha (2009). Cada egresado recibía un cuestionario que le preguntaba sobre las prácticas corporales de su infancia y de los miembros mayores de la familia (en caso de posibilidad de acceso a estas), principalmente desde la perspectiva de los juegos populares. En la siguiente lección, los estudiantes informaron y realizaron actividades que se remontaban a las respuestas planteadas. La ausencia o presencia modificada de estos juegos, en la actualidad, se discutió desde la perspectiva de los cambios sociales que ocurren constantemente en nuestra sociedad. Además, se reflexionó sobre las diferencias y similitudes entre los juegos populares experimentados por diferentes grupos sociales, debido tanto a las disparidades de ingresos como a las diferencias en los momentos históricos o regionales.

Finalmente, el cuarto eje, la promoción del diálogo y la diversidad, además de estar presente en todos los anteriores, buscado nuevamente en Fonseca; Machado (2015) posibilidades de existencia desde una planificación para la enseñanza de manera democrática y colectiva. En este sentido, los estudiantes de pregrado, en grupos, planificaron planes de lecciones, bi/trimestre, anuales y proyectos, basados en toda la experiencia y reflexión generada. Hubo condiciones para la elaboración de estos planes: la apertura a la participación de sus futuros estudiantes, desde una perspectiva democrática y activa; la necesidad de diversificar la selección de contenidos seleccionados, teniendo espacio de diálogo con el patrimonio cultural de los futuros estudiantes de grado en formación; y, la elaboración de una evaluación en el sentido formativo, no sólo clasificatorio.

Sobre esta última condición, los estudiantes fueron invitados a reflexionar a partir del texto de Luckesi (2011). El autor propone una evaluación en el sentido formativo que permita a los evaluados poder utilizar la evaluación como subvención para su formación y alcanzar el

objetivo establecido. Existe, por tanto, la ruptura con los patrones de evaluación centrados únicamente en la clasificación y exclusión de aquellos que no obtuvieron los resultados preestablecidos, como un determinado patrón de movimiento a alcanzar. En este contexto, se generaron propuestas evaluativas que valoraron el proceso formativo del estudiante, como el montaje de hojas de observación clase por lección con el desarrollo del futuro estudiante de educación básica, guiado por la mirada en las diversas dimensiones del contenido.

Al finalizar el curso, los estudiantes de pregrado, además de entregar un portafolio con las actividades desarrolladas a lo largo del curso y los planes antes mencionados, luego de someterse a una corrección dialogada del trabajo, evaluaron su participación a lo largo de la disciplina y el desempeño del docente. Se produjo un memorial individual para apoyar al formador de profesores en el camino de capacitación de cada estudiante. A menudo, hubo el informe de descubrimiento y deconstrucción en relación con ciertos prejuicios establecidos y también informes sobre nuevas formas de ver la Educación Física en una perspectiva multi / intercultural.

Didáctica multi/intercultural y enseño de luchas en la clase de Educación Física

Este informe fue elaborado a partir de experiencias en los primeros dos meses del año escolar 2019, en siete clases de 1er año de secundaria y técnico integrado, en una institución educativa federal ubicada en el sur del estado de Río de Janeiro. Cada clase tuvo dos tiempos consecutivos de educación física semanal (50 min), totalizando una reunión semanal de 1h30min por clase. En dicho bimester, cada clase tenía seis reuniones de educación física, que contaban doce veces la disciplina.

Cabe destacar, de antemano, que el objetivo del contenido de Fights no era enseñar un tipo específico de modalidad. Los objetivos fueron que los estudiantes pudieran: experimentar diferentes movimientos presentes en este universo; diferenciar la idea de combatir la violencia; identificar características comunes a diferentes luchas; valorar culturas e historias de diferentes luchas; y adoptar acciones solidarias y respetuosas a los diferentes tipos de organismos, valorando las diferencias. Con esto, se trabajaron diferentes tipos de peleas a lo largo de las clases, que sirvieron como medio para lograr los objetivos propuestos. Entre las peleas estuvieron: Judo, Jiu-jitsu, Sumo, Huka Huka, Capoeira y Boxeo, así como juegos de oposición.

Se destaca que el presente informe aborda una experiencia docente realizada en un contexto específico, siendo sólo una mirada más en nombre de una Educación Física en la perspectiva multi/intercultural. La alineación con esta perspectiva se tradujo en los siguientes

principios: "la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con la equidad, la democracia y la afirmación del derecho a la educación y al aprendizaje de cada niño, cada adolescente, cada persona humana" (CANDAU, 2012, p. 237).

Para ello, buscamos cuestionar las diferencias y desigualdades históricamente producidas entre diversos grupos sociales, culturales, étnico-raciales, etc. En vista de esto y del objetivo en común con el informe anterior, con la excepción de ser para las clases de primaria, a nivel de secundaria, se tomaron como guías las directrices y ejes de Candau y Koff (2006) para la propuesta de enseñanza ejecutada.

Con respecto al primer eje (deconstrucción), la búsqueda del proceso de desnaturalización y miradas críticas a ciertas visiones cristalizadas en torno a las Peleas tuvo como punto de partida las preguntas, hechas a los estudiantes ya en la primera clase: a) ¿Qué luchas conocían?; b) ¿Qué es luchar por ellos?; c) ¿Hay alguna diferencia entre la lucha y la violencia? ¿Cuáles son las diferencias?

Desde las primeras discusiones y respuestas, se utilizó la dinámica del "Jurado Simulado" como estrategia para estimular el diálogo entre los estudiantes y los debates sobre la enseñanza de los contenidos Luchas en la escuela en la disciplina de Educación Física. Esta dinámica consistía en dividir la clase en tres grupos distintos: jurados; abogados defensores; Promotores. Es importante detallar que las funciones de lo que sería el juez (organizar las discusiones y asegurar el turno del discurso de cada uno) se debatieron colectivamente y hubo consenso en establecer tiempos de 3 min para cada discurso, y cada grupo no podía exceder los 12 min en su explicación. Con ello, se garantizó el discurso de todos los participantes, sin interrupciones, lo que permitió el avance de la actividad. Además, la función de cada grupo se combinó previamente.

El Grupo I, de los jurados, se encargó de analizar los hechos presentados y hacer algunas preguntas para aclarar algún punto específico; El Grupo II, abogados defensores, tenía la función de defender la enseñanza de las peleas y, con ello, tenía que elaborar argumentos coherentes para defender la importancia de estos contenidos en la escuela; por otro lado, el grupo III (promotores) pretendía presentar argumentos coherentes que deslegitimaran la enseñanza de las luchas en la escuela.

Esta actividad nos permitió discutir algunos puntos de vista preestablecidos sobre lo que era una lucha para los estudiantes, traer sus experiencias y establecer la diferenciación de la lucha y la violencia. La aproximación en la comprensión de estos dos términos fue algo recurrente en un momento temprano. Sin embargo, a partir de las discusiones, se entendió la lucha como una manifestación cultural de ciertos grupos sociales que lleva consigo algunos

principios y valores, mientras que el fenómeno de la violencia rompe con las lógicas sociales imperantes. Esta diferenciación condujo al progreso y la dinámica de las clases posteriores.

Otro punto importante fue la posibilidad de debatir la idea presente en el sentido común del deporte como sinónimo de estar sano. Al discutir algunas situaciones recurrentes en el mundo de las Luchas, asiente. Así, los debates fueron esenciales para la discusión más amplia sobre algunas concepciones previamente cristalizadas, aunque es importante señalar que la limitación del tiempo fue una dificultad para profundizar en los temas mencionados. Sin embargo, incluso frente a esta limitación, se cree que el proceso de problematización se logró con la descrystalización de algunas visiones preconcebidas.

Con respecto al eje de articulación, que resalta los sentidos de igualdad y diferencia, hubo preocupación por alentar a los estudiantes a emitir puntos de vista críticos sobre la idea de categorización, que ocurre en varias luchas, y también a reflexionar sobre el objetivo de cada lucha para diferenciarlo de la idea de violencia. Vale la pena mencionar que "la igualdad no se opone a la diferencia, sino a la desigualdad, y la diferencia no se opone a la igualdad, sino a la estandarización, la producción en serie, la estandarización" (CANDAUI, 2012, p. 239).

Para ello, se trabajaron actividades de juegos de oposición y algunas peleas (Capoeira, Judo, Jiu-jitsu, Sumô y Huka huka) a lo largo de tres clases. En cada actividad se valoró un valor físico diferente (agilidad, fuerza, coordinación, equilibrio, etc.), lo que facilitó determinadas acciones. Al final de cada clase, los estudiantes citaron las dificultades y facilidades que encontraron para buscar el éxito en la dinámica presentada.

Las declaraciones de los estudiantes movilizaron las discusiones sobre la importancia de las categorías en diferentes modalidades, permitieron que cada una se pusiera en el lugar de la otra para comprender sus posibles limitaciones y potencialidades, y también proporcionaron elementos para un autoanálisis sobre estos temas. Además, esta propuesta fomentó la discusión sobre el binario hombre/mujer y el rechazo/inferiorización de ciertas marcas identitarias y corporales, lo que abrió la posibilidad de problematizar cómo tales barreras se asocian con discursos socioculturales y a menudo prejuiciosos.

En el eje de la valorización del patrimonio cultural, también presente en la diferenciación de la noción de lucha y violencia, se utilizó la estrategia de utilizar una película para apoyar la discusión sobre las representaciones en torno a la Capoeira en el territorio nacional. Está de acuerdo con Silva; Lüdorf (2016) cuando afirman que las producciones cinematográficas tienen un entrelazamiento entre la realidad y la ficción al utilizar aspectos que se relacionan con el mundo. Así, la película *Besouro* fue transmitida a las clases con el fin de debatir y analizar las representaciones de la Capoeira, su entorno y su importancia histórica

como herramienta de resistencia a la esclavitud de los seres humanos y preservación de las culturas de las matrices africanas en Brasil.

La película *Besouro* es una producción brasileña que retrata la vida de un capoeirista en la década de 1920, después de la abolición. Esta película es de 2009, tiene una duración de 94 minutos, y está dirigida por João Daniel Tikhomiroff; con guión producido por Patrícia Andrade, João Daniel Tikhomiroff y Bráulio Tavares. A partir de la narrativa de la película, fue posible problematizar cuestiones en torno a la esclavitud y su permanencia en el mundo contemporáneo; la infrarrepresentación de la cultura negra en dos de los principales medios de comunicación (cine y televisión); y la importancia de la Capoeira como herramienta de resistencia, valorización cultural y difusión de los valores impregnados en esta práctica, permitiendo un mayor conocimiento sobre la historia del país, asiente.

Con esto, notamos un proceso de fortalecimiento identitario de ciertos grupos sociales, en su mayoría de los marginados, al cuestionar una visión eurocéntrica y blanqueada de la historia de Brasil. Esto estuvo en línea con lo que propugna Candau (2012) por una educación intercultural, ya que empodera a los sujetos del proceso y señala las relaciones de los procesos educativos con el contexto social y político en el que viven los estudiantes.

Finalmente, aunque no hay separación entre los ejes, se destaca la promoción del diálogo y el intercambio de experiencias en nombre del respeto a la diferencia y la conducta en beneficio del colectivo como fundamentos de la práctica pedagógica a lo largo del bimestre. Esto ocurrió frente a la construcción de consensos en todas las clases y el intento de construir relaciones empáticas frente a los numerosos problemas sociales diagnosticados desde miradas sobre el universo de las Luchas. Con ello, se respetaron los principios de no exclusión de los estudiantes y fortalecimiento de la identidad como guía de las propuestas a lo largo del bimestre, sin, sin embargo, desvincularse de los contextos socioculturales en los que se insertan los estudiantes. Al fin y al cabo, la toma de conciencia de esta realidad de manifestaciones prejuiciosas, discriminatorias y violentas es esencial para la búsqueda de la igualdad de bienes y servicios y el reconocimiento político y cultural de los diferentes grupos sociales (CANDAU, 2012).

Además, una de las evaluaciones es el trabajo en un grupo de construcción de textos y su exposición sobre las representaciones de la lucha en una producción cinematográfica determinada. Cada grupo podía elegir la película que analizaría; entre las opciones estaban: *Million Dollar Baby*; *Kung Fu Panda*; *Bloodsport*; y *Más fuerte que el mundo*. Es importante destacar que todas las películas fueron consistentes con el grupo de edad de las clases.

Para apoyar la construcción del texto y la discusión, se sugirieron algunas preguntas para que sirvieran de guía: cómo se está contando la historia; cómo se retrata al protagonista en

la película; cómo se relaciona el protagonista con las personas que lo rodean y viceversa; cómo el protagonista expresa sus sentimientos y emociones a lo largo de la trama; cómo el protagonista lidia con las dificultades que aparecen en su vida; cómo los temas de la sociedad se relacionan con la trayectoria del protagonista en el universo de las luchas; cómo se retrata la lucha en la película; cómo se lleva a cabo el entrenamiento del protagonista; si es posible detectar algún tipo de violencia durante la lucha presente en la película y sus alrededores.

A partir de estas preguntas, la presentación y posterior discusión de cómo se retratan las luchas en el cine fomentó la descristalización de una mirada preconcebida sobre el tema, además de permitir la discusión sobre los discursos y prácticas que atraviesan el universo de las Luchas. Así, fue posible detectar la liberación de miradas críticas a preguntas que previamente fueron respondidas a partir de una problematización menor.

Consideraciones finales

Este artículo tuvo como objetivo retomar algunos conceptos elementales para el campo de la Didáctica y la Didáctica en educación física, teniendo como segundo momento los informes de experiencia centrados en una perspectiva multi/intercultural.

Por lo tanto, en la primera parte del artículo, se discutieron conceptos desde los primeros sentidos de la didáctica, a través de tendencias individualizadoras y crítico-reflexivas, hasta que condujo a influencias multi/interculturales. En este sentido, aunque el campo de la Educación Física todavía estaba en las décadas de 1970 y 1980 alineado con una educación más técnica, con la promoción de la estandarización y estandarización de las diferentes prácticas corporales, se han identificado nuevas iniciativas en el área que promueven una apreciación de la diversidad cultural y la pluralidad, aunque aún no son mayoritarias.

Posteriormente, se presentaron los dos informes de experiencia. El primero relató la experiencia con la Disciplina Didáctica, en un curso de educación física de un colegio privado asignado en la ciudad de Río de Janeiro, teniendo, nuevamente, como norte, la perspectiva multi/intercultural. En la misma perspectiva, el segundo habló sobre la enseñanza del contenido de Luchas en la disciplina de Educación Física en el 1er año de secundaria y técnico integrado de una institución federal ubicada en el sur del estado de Río de Janeiro.

Ambos informes demostraron un aumento en la participación de los estudiantes, una apreciación del diálogo y las diferentes experiencias sociales y culturales de los estudiantes a lo largo del curso de la aplicación de las propuestas. Por otro lado, el tiempo era un factor difícil. A veces, era necesario profundizar ciertos temas o crear más espacios para la participación.

Obviamente, se entiende que las experiencias presentadas son aún iniciales y carecen de maduración para su consolidación y mayor impacto. Sin embargo, como sostiene Candau (2012a), estas experiencias ilustran un camino pedagógico emprendido en nombre de la construcción de sociedades democráticas que toman la valorización de las diferencias como motores de nuevas relaciones igualitarias con respecto a diferentes grupos socioculturales. Finalmente, se sugieren más estudios para socializar nuevas prácticas pedagógicas en el sentido de lo que se ha abordado aquí.

REFERENCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V.; KOFF, A. M. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, ago. 2006.

CANDAU, V. (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, V. Construindo Práticas Escolares Interculturais e Formação Docente *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: ENDIPE, 2014. p. 1-14. Tema: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade.

CANDAU, V. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CAPARROZ, F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 21-37, 2007.

CASTRO, P. H. Z. C. **Formação inicial de professores de Educação Física: entre permanências e proposições**. *In*: ANACLETO, F. N. A.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. H. (org.). **Educação física e interfaces com a história, o currículo e a formação profissional**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. v. 1, p. 273-287.

CASTRO, P. H. Z. C.; SILVA, A. C.; LÜDORF, S. M. A. Dissertações e teses em Educação Física: uma investigação sobre abordagens metodológicas. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, e25013, fev. 2019.

CASTRO, P. H. Z. C. *et al.* A produção cinetífica em Educação Física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 869-882, set. 2017.

CRUZ, G. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

CRUZ, G. B.; CASTRO, P. H. Z. C. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160106, 2019.

CRUZ, G. B. *et al.* Didática na formação inicial de professores: concepções e práticas de professores formadores na visão de estudantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 3-17, dez. 2017.

DARIDO, S. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

FONSECA, D.; MACHADO, R. (org.). **Educação Física**: (re)visitando a didática. Porto Alegre: Sulina, 2015. 206 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

NEIRA, M.; UVINHA, R. **Cultura corporal**: diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. R.; ANDRÉ, M. E. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E.; OLIVEIRA, M. R. **Alternativas no ensino de Didática**. (orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 7-18.

PUENTES, R.; LONGAREZI, A. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013.

SILVA, G.; LÜDORF, S. M. Significados corporais no filme “Substitutos” a partir da visão sociológica de David Le Breton: uma análise sob o “manto de Arlequim”. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 27-38, 2016.

VAZ, A.; PINTO, F.; SAYÃO, D. (org.). **Educação do Corpo e Formação de Professores**: Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: EDUFSC/INEP, 2002. v. 1, 110 p.

Cómo hacer referencia a este artículo

CASTRO, P. H. Z. C.; BAPTISTA, G. G. Didáctica multicultural y educación física: Entre la escuela y la formación inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0555-0573, enero/marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14432>

Enviado en: 09/11/2020

Revisiones requeridas en: 10/12/2021

Aprobado en: 30/12/2021

Publicado en: 02/01/2022