

Aportes al proceso de (re)significación de la Educación Física escolar: dimensiones de los juegos populares, de la danza, de la expresión corporal y de la gimnasia

Ieda Parra Barbosa-Rinaldi^{*}

Larissa Michelle Lara^{**}

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira^{***}

Resumen: Este texto se propone presentar reflexiones didáctico-pedagógicas para la educación física escolar a partir del núcleo «el movimiento en expresión y ritmo» propuesto por Oliveira (2004). Esas reflexiones implican aspectos conceptuales, campo de conocimiento y orientaciones metodológicas para el tratamiento de los siguientes saberes: juegos populares, danza, expresión corporal y gimnasia. El propósito de dicho abordaje teórico es plantear lineamientos que puedan resultar útiles para el trabajo del profesor, instigándolo al diálogo con los conocimientos rítmico-expresivos y, en consecuencia, con su materialización en el día a día escolar.

Palabras clave: Educación fundamental. Conocimiento. Educación Física. Juegos.

1 INTRODUCCIÓN

Eu vi o menino correndo, eu vi o tempo

Brincando ao redor do caminho daquele menino [...]^{****}

Caetano Veloso

* Profesora Doctora del Departamento de Educación Física de la Universidad Estadual de Maringá. Maringá, PR, Brasil. E-mail: parrarinaldi@hotmail.com

** Profesora Doctora del Departamento de Educación Física de la Universidad Estadual de Maringá. Maringá, PR, Brasil. E-mail: lmlara@uem.br

*** Profesor Doctor del Departamento de Educación Física de la Universidad Estadual de Maringá. Maringá, PR, Brasil. E-mail: aaboliveira@uem.br

**** N. de la T.: Yo vi al niño corriendo, vi el tiempo/Jugando alrededor del camino de aquel niño.

(Re)significar la educación física escolar no es, necesariamente, volverla nueva, como si las formas antiguas y las actuales no tuvieran sus méritos y sus características interventoras. Significa, eso sí, afinar la percepción de saberes que aún se ponen al margen del sistema escolar, caracterizados por los juegos populares, por la danza, por la expresión corporal, por la gimnasia, entre otras manifestaciones de la cultura. Es en ese sentido que se necesita pensar constantemente la educación física en el contexto de la escuela, siempre en una dinámica que se traduzca en cambios y compromiso profesional con respecto al área.

Como forma de contribuir con una dimensión del conocimiento a veces olvidada en función del poder casi imperioso de la racionalidad cognitiva, este estudio procura aportar claridad acerca de la producción en educación física, del acceso a los saberes sistematizados, de las prácticas culturales estético-expresivas que se tratarán y de los conocimientos propios al núcleo «el movimiento en expresión y ritmo».¹ Ese propósito se da como forma de entablar un diálogo con el profesor que actúa en la escuela para que él pueda desarrollar conocimientos de la cultura que puedan ir más allá de la práctica del deporte, dando otros sentidos/significados a la vida del alumno.

Por ser muchas las manifestaciones rítmicas y expresivas, el presente texto toma como foco, solo algunas de ellas en el sentido de facilitar la conducción de las reflexiones. Optamos por el tratamiento con los juegos populares, la danza, la expresión corporal y la gimnasia porque esas manifestaciones forman parte, más directamente, de nuestras incursiones investigativas y actuación profesional. Esos saberes se abordarán a partir de lo que se considera prioritario en la práctica docente, como la historicidad, la capacidad estético-expresiva y rítmica, la relación de los conocimientos con un hombre único/múltiple y dialógico. Dichas

1 El núcleo «El movimiento en expresión y ritmo» se encuentra vinculado a la propuesta desarrollada por Oliveira (2004) para la educación física escolar y que será explicitada a lo largo del texto.

consideraciones acerca de las manifestaciones culturales no se plantean de forma aislada, sino que se relacionan continuamente, marcadas por líneas divisorias tenues. Esa es una característica que nos lleva a un abordaje simultáneo de esos contenidos, a veces, interdependientes.

Lejos de parecer algo pronto y acabado, el estudio contiene análisis que están abiertos a otros procesos de comunicación; es resultado de nuestras experiencias profesionales y también de proyectos de extensión e investigación en escuelas. Siendo así, esperamos que esas incursiones puedan promover reflexiones, inquietudes e incitar cambios y que los nuevos desafíos se planteen diariamente a la acción pedagógica del profesor, pues es necesario perspicacia para desconfiar de lo obvio, buscar lo inusitado y construir una práctica diferenciada con respecto a la educación física escolar.

2 LA PRODUCCIÓN Y EL ACCESO AL CONOCIMIENTO SISTEMATIZADO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

La producción del conocimiento en el ámbito de la educación física es un fenómeno histórico, complejo, íntimamente relacionado a los contextos políticos y sociales. Su construcción retrata los saberes que se dan por medio de la acción del hombre en el mundo, al apropiarse y relacionarse con él. A partir de la asimilación y reelaboración de los conocimientos, se construyen instrumentos de acción para la práctica social concreta. La necesidad de la socialización del conocimiento institucionalizado y de su reapropiación por parte de la sociedad que lo produjo, conduce a los individuos a recuperar su núcleo científico, su objetividad y universalidad con vistas a construir una realidad social deseable y mejor para todos.

La adquisición de los conocimientos considerados necesarios para la humanidad (de significado universal²), en su forma institucionalizada, tiene en la escuela su espacio clásico. No obstante, es imprescindible que la reelaboración de los conocimientos promueva la emancipación humana, lo que de hecho no siempre sucede. Eso se debe a que la elección y el manejo de los diferentes conocimientos se pueden dar de formas antagónicas, reflejando la dirección epistemológica de la práctica pedagógica. Un breve ejemplo de dicho antagonismo se da en la educación física cuando el profesor ve en el movimiento humano solo un simple gesto mecánico y automatizado o cuando lo percibe como una manifestación artística, libre, creativa, sensible y subjetiva.

Nuestra preocupación con respecto al abordaje mencionado se da en la dirección del vaciamiento del conocimiento, pues este podría perpetuar desigualdades sociales y conducir al desconocimiento del hombre con respecto a sí mismo. Es indispensable evitar la inercia de los saberes y conducir al alumno a adquirir una posición en la cual él pueda hacer el conocimiento significativo para sí y para sociedad. «Es esa la razón de ser de las reivindicaciones en el sentido de que la educación sea considerada una relación dialéctica entre el alumno y el ambiente» (KELLY, 1981, p. 71).

El proceso educativo, fundado en la transmisión del conocimientos prontos y desvinculados de la realidad del alumno, se vuelve limitado y no ofrece posibilidades de cambios significativos, haciendo inviable, así, la ruptura con respecto a un proceso civilizatorio inhumano. El acceso al conocimiento universal acumulado es necesario para que los alumnos puedan apropiarse de él y establecer relación con su existencia individual y colectiva.

2 El conocimiento universal es aquel transmitido en las escuelas y en otros espacios de intervención de manera institucionalizada. Se entiende que existen otros conocimientos, que son transmitidos de generación a generación, de forma asistemática, y que son consagrados por diferentes culturas.

La educación, desde una perspectiva emancipadora, puede posibilitar momentos en los cuales el educando reconozca valores, experimente responsabilidad, cooperación, respeto, solidaridad, entre otros, contribuyendo a que él participe de la organización social en la que vive a partir del aprendizaje de conocimientos que prioricen una vida mejor dentro de su núcleo social. Los saberes desarrollados en la práctica pedagógica, en su mayoría, para ser significativos, deben vincularse a la realidad social y concreta de los alumnos de forma tal que haya asimilación de manera consciente. También deben ser conocimientos clásicos que no se opongan a lo más moderno, acompañando, así, el avance de la técnica y de la ciencia, tanto nacional como internacionalmente (SOARES *et al.*, 1992).

Aun sabiendo que sería imposible ofrecer todos los conocimientos relacionados a la cultura del movimiento en la educación física escolar, entendemos que se necesita desarrollar algunos de ellos y, preferentemente, de forma transversal, en espiral. Como lo afirma Cortella (2000), aunque trabajemos con la especificidad de un área (que no se puede reducir a su propia dimensión), otras dimensiones (estéticas, éticas, religiosas, afectivas) están presentes en la vida diaria del alumno y, sobre todo, en los saberes que se tratarán.

Como cualquier área del conocimiento, la educación física posee especificidades e acoge la producción de la cultura del movimiento que se traduce en saberes y, más específicamente, en contenidos organizados de forma pedagógica en la escuela. Entre las manifestaciones clásicas de la cultura del movimiento que componen el rol de conocimientos de la educación física escolar se encuentran los juegos populares, la danza, la expresión corporal y la gimnasia, los cuales pueden originar valiosas experiencias corporales. Eso siempre que su inserción en el espacio escolar privilegie el entendimiento de que esas prácticas tienen significado cultural y que nuevas formas de experimentación, contrapuestas a las tradicionales, podrán posibilitar que el

alumno dé un sentido propio a su campo gestual y se perciba en el mundo como agente.

El conocimiento fragmentado, sin relación con las demás áreas, debe ser reemplazado por una modalidad capaz de aprehender la complejidad, el conjunto que implica el espacio escolar. En ese contexto, para que el profesor pueda tener una actuación satisfactoria que revele las reales contradicciones presentes en la práctica educativa, es necesario que el manejo del conocimiento sea mediado por un referencial teórico crítico. Es necesario que los profesores tengan competencia técnica articulada con el compromiso político y que el proceso educativo no sea un momento previo, sino el propio comprometimiento. A los alumnos no les basta, simplemente, conocer un acto o acontecimiento; es necesario analizarlo, criticarlo, atribuirle un significado actual.

En el presente análisis, entendemos que el acto de enseñar puede ser, al mismo tiempo, enriquecedor y represivo; eso dependerá de la posición que el profesor asuma frente al manejo del conocimiento. Por eso, es imprescindible romper con relaciones autoritarias si se quiere alcanzar una práctica pedagógica que permita el desarrollo de la autonomía en nuestros alumnos, llevándolos a tener conciencia de su capacidad crítica y ayudándolos a estudiar y a investigar y saber qué hacer con los saberes que adquieren.

Además de su papel formativo, advierte Pimenta (2002), el conocimiento puede permitirle al alumno realizar una acción contextualizada a partir del momento en que dicho conocimiento tiene relación con su vida cotidiana, (re)significándola y, al mismo tiempo, siendo (re)significado por ella. El papel del profesor es ofrecer posibilidades de análisis para que el alumno comprenda los contextos históricos, sociales, culturales y de sí mismo como agente social. De allí la importancia de elegir bien los conocimientos que se tratarán en la educación física escolar, asumiendo la responsabilidad de garantizar a los alumnos el acceso a los diferentes saberes, incluso los estético-expresivos, de tal forma

que eso provoque un proceso de cambios que conduzca a la (re)significación de la educación física en el espacio escolar.

3 LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS PRÁCTICAS CULTURALES

Muchos de los saberes tematizados por la educación física están directamente vinculados a manifestaciones culturales asociadas al juego, a la danza, a la expresión, a la gimnasia que se presentan como formas de comprensión del hombre y como medio educativo. Esa comprensión se da a partir de una educación física comprometida con la formación humana, pautada en acciones dialógicas, en la cual los elementos de la cultura del movimiento sean valorados como conocimientos del día a día escolar.

Por prácticas culturales entendemos las manifestaciones que, históricamente, fueron concebidas como parte de la producción de los hombres en sociedad y que revelan sus saberes y formas de comunicación. En la educación física, esas prácticas culturales se configuran por la gestualidad manifestada en los juegos, deportes, danzas, gimnasias y luchas y eso es lo que más específicamente caracteriza nuestro campo de actuación profesional.

El manejo de los juegos populares, de la danza, de la expresión corporal y de la gimnasia se dará no solo por sus aspectos técnicos, sino también por medio de la interrelación con los diversos campos del conocimiento. El enfoque de esas manifestaciones desde la perspectiva histórica, sociológica, antropológica, filosófica, biológica, entre otras, se hace necesario no como forma de adhesión a dichas áreas, sino, sobre todo, por entender que las mismas brindan el aporte necesario a una práctica educativa percibida en su complejidad.

Aunque partamos del entendimiento de que el objeto es siempre más que el concepto, ya que cualquier definición no lo cubre en lo que realmente significa, se hacen tentativas en el

sentido de orientar la acción pedagógica. Así, el abordaje es dinámico, flexible y temporalmente situado y es necesario para aclarar lo que estamos llamando juegos cantados, danza, expresión corporal y gimnasia. A veces, los conceptos se acercan, visto que estamos hablando de manifestaciones volcadas al campo rítmico y expresivo.

Figura 1: Las manifestaciones y sus dimensiones de conocimiento



Figura 1. Las manifestaciones de la cultura y sus dimensiones de conocimiento

Los juegos populares, en nuestro entender, son formas lúdicas de expresión de diferentes culturas, caracterizadas, en gran parte, por la presencia del canto, del gesto, de la ronda, del ritmo, de la competición, del vértigo, de la suerte y/o de la mímica. Transmitidas de generación a generación, revelan la sabiduría popular, las creencias, el imaginario colectivo y no están directamente vinculadas a los dictámenes de la industria cultural.

Reconocer en las manifestaciones culturales populares una forma de evitar las fuertes embestidas de la industria cultural es una posibilidad de acción educativa comprometida

con el sujeto en formación. Como lo recuerda Zuin (1999, p. 1),

la esencia del concepto de industria cultural no solo permanece actual, como también es relevante, sobre todo para la investigación de los mecanismos psicológicos determinados por las relaciones sociales que exigen la universalización de la semiformación y, por qué no decirlo, de nuestra educación dañada.

El trabajo en la escuela con juegos como *gato e rato*^{****}, rayuela, *lenço atrás*^{*****}, *ciranda cirandinha*^{*****}, *escravos de Jó*^{*****}, *balança caixão*^{*****}, *pula carniça*^{*****}, entre otros, es una forma de valorar la pluralidad cultural humana, resaltando sus aspectos gestuales, rítmicos, histórico-sociales y expresivo-creativos. Ese acervo popular contribuye con la ampliación de las técnicas corporales³ de los alumnos,

**** N. de la T.: En este juego, los niños forman una ronda. Dos jugadores (el gato y el ratón) se quedan afuera de la ronda, un jugador oficia de puerta y otro, de reloj. Usando un diálogo fijo, el gato pregunta cuándo estará el ratón y el reloj le responde una hora. Los niños empiezan a contar las horas y, cuando llega la hora señalada, el gato empieza a perseguir al ratón entrando y saliendo de la ronda por los espacios abiertos por los participantes del juego.

***** N. de la T.: En este juego, los niños forman una ronda y se sientan con las piernas cruzadas. Se hace un sorteo para determinar quién se quedará con un pañuelo (lenço). Quien se quede con el pañuelo correrá alrededor de la ronda mientras los demás componentes, mediante un recitado, invitan al jugador que está con el pañuelo a entrar a la ronda. Para eso, él deberá dejar el pañuelo atrás de alguien de la ronda. Este debe darse cuenta de que el pañuelo fue dejado atrás de él y perseguir, corriendo, al jugador que dejó el pañuelo. Si lo agarra antes de que ocupe su lugar, él será el próximo que dejará el pañuelo. Si no lo logra, el mismo jugador que le había dejado el pañuelo a él seguirá dejando el pañuelo hasta que alguien logre agarrarlo.

***** N. de la T.: Ronda acompañada por una canción.

***** N. de la T.: En este juego, los jugadores forman una ronda y, al ritmo de una canción, se van pasando un objeto. Quien se pierda en el ritmo o pase mal el objeto va saliendo de la ronda.

***** N. de la T.: En este juego, un grupo de niños elige a un niño para ser la abuela. Esta se queda sentada en una silla y los demás hacen una fila. El primer niño de la fila es la «tapa del cajón». Acto seguido, todos los que estaban en la fila deben acostarse de espaldas unos arriba de los otros. Cuando todos están acostados, la abuela dice «Hamácate, cajón». Y todos responden: «Hamácate tú».

***** N. de la T.: En este juego, los niños se ponen en fila y van saltando sobre las espaldas del compañero que está quieto (llamado carniça), curvado y con las manos en las rodillas. Después que salta el último de la fila, este corre y se pone en posición para que los demás salten sobre él.

3 El término «técnicas corporales» es entendido aquí a partir de los aportes del antropólogo Marcel Mauss (1974) como técnicas creadas por la cultura, portadora de significados característicos, y materializadas en la forma en que el hombre se relaciona socialmente, camina, se alimenta, trabaja, se corta el pelo, en fin. En la educación física,

favorece el aprendizaje de experiencias en grupo, de cooperación y convivencia con el otro, de respeto y de aprendizaje de la cultura en la que se encuentran situados.

Muchas formas de jugar con el cuerpo tienen algo de danza, de gimnasia, de *capoeira* ***** De allí las interconexiones establecidas, según las cuales una manifestación es prioritaria en la concreción de la otra. Como ocurre con otros términos de la cultura, conceptualizar la danza no deja de ser complejo. Es posible entenderla como manifestación de la cultura que se vuelca a la poesía del movimiento en su relación con la técnica, la forma y el contenido, tomando como base los saberes estético-expresivos, histórico-culturales y educativos.

En el contexto educativo, es fundamental pensar la danza a partir de los eslabones que establece y de las transformaciones que la originaron. Caracterizado por nuevas relaciones entre las personas, disipando prejuicios y tabúes acerca del cuerpo, el siglo XX reveló la diversidad de expresiones culturales que conocemos (danza callejera, jazz, ballet, danza moderna y contemporánea, danza de salón, danza afrobrasileña, danzas populares/folclóricas, entre otras). Y así se fueron creando otras formas de manifestaciones conocidas como danza, fruto de la transformación de antiguas prácticas corporales o derivadas de las necesidades contemporáneas de un nuevo hombre.

Esos varios lenguajes existentes no surgen sin sus problemas. Garaudy (1980, p. 179) agrega que, en esa sociedad, el movimiento humano es explotado por las fuerzas económicas y políticas en la medida en que es integrado a la competencia, al lucro y a las violencias del sistema. En ese engranaje, la danza no podría cumplir ningún papel, ni

las técnicas corporales son pensadas como formas gestuales propias y representativas de determinadas manifestaciones de la cultura, como los juegos, la danza, la gimnasia, la expresión corporal, el deporte, en sus especificidades y en sus características identificatorias.

***** N. de la T.: Danza y arte marcial introducida en Brasil por los esclavos de origen bantú.

tampoco recibir incentivo. «Si no acepta ser una diversión, un placer consumible, no será solo marginada, se volverá sospechosa, porque propone otro modelo de desarrollo humano, una promesa de otros posibles que cuestionan ese estilo de vida en su totalidad». Es justamente esa danza que no se somete a las exigencias mercadológicas y que no se convierte en pura diversión la que priorizamos en el contexto educativo.

El desarrollo de la danza no se da desvinculado de la expresión corporal. Aun no siendo sinónimos, ya que cada manifestación presenta sus especificidades, ambas de complementan y, a veces, se (con)funden de forma espontánea o sistematizada. Conceptualmente, entendemos la expresión corporal como un área que potencia la gestualidad comunicativa de los individuos por medio de la alfabetización del cuerpo, revelando sentimientos, deseos, pensamientos, concientizando acciones, posturas y gestos del cuerpo, revelando sentimientos, deseos, pensamientos, concientizando acciones, posturas y gestos.

La expresión corporal es reveladora de épocas. En cada período histórico, el hombre se expresó de forma diferente, exaltando o rechazando el cuerpo y sus sentimientos. Como campo de conocimiento propio y técnica sistematizada, la expresión corporal es resultado de la sociedad contemporánea y contribuye a criticar formas de reproducciones gestuales alienantes en diversas áreas del conocimiento. «La expresión corporal aparece como un medio de cuestionar la ideología y los métodos de la educación física. De abrir una dimensión susceptible de contrabalancear la primacía de la competición» (PUJADE-RENAUD, 1990, p. 79).

Aunque haya expresión corporal en todas nuestras acciones —en la religiosidad, en el trabajo, en la vida social— en este trabajo enfocamos, más específicamente, la expresión intencional, trabajada en muchas modalidades de danza, teatro, gimnasia o materializada en el campo de conocimiento propio, o sea, como contenido de Educación Física Escolar, asignatura

en cursos de grado y posgrado, cursos de extensión, entre otros. Esa expresión corporal procura transformar un gesto simple en forma artística, con poder comunicativo, valorada en la interacción con el otro, aun cuando en un lenguaje abstracto y no lineal. Resaltando aquello que pasaría desapercibido y da vida a escenas que, cotidianamente, serían comunes y pautándose en la necesidad de romper con lo banal, con lo igual, con lo desprovisto de sentido/significado, la expresión corporal se vuelve prioritaria en el tratamiento educativo de las varias manifestaciones culturales.

Pensando en las numerosas posibilidades de utilizar el cuerpo en su forma expresiva, nos volcamos hacia la gimnasia. Históricamente, es posible afirmar que la gimnasia (métodos gimnásticos) y la escuela moderna nacieron prácticamente juntas y con características típicas de la sociedad burguesa y europea de los siglos XVIII y XIX. La educación del cuerpo empieza a practicarse en la sociedad burguesa por medio de la gimnasia, que se sistematiza entre los años de 1800 y 1900. De acuerdo con Ayoub (2003, p. 32), tiene inicio

la configuración de una gestualidad propia de la gimnasia, el *gesto gimnástico*, cuyos significados están apoyados en la ciencia y en la técnica, así como en los principios de orden y disciplina dictados por la burguesía.

Los métodos gimnásticos que surgieron en Europa fueron, de modo idéntico, implantados en Brasil. Su inserción en las diferentes instituciones de enseñanza se dio con las mismas vinculaciones científicas de su origen, notoriamente influida por las ciencias físicas y biológicas, siendo ese el contenido predominante en la escuela brasileña hasta la década de los años 40 del siglo pasado.

La gimnasia, que es un acontecimiento clásico y contemporáneo, entendida como manifestación cultural que agrega elementos técnicos y expresivos en el arte de experimentar con el cuerpo, a lo largo de la historia ha recibido muchos significados y, en nuestros días, se caracteriza por diversas manifestaciones gimnásticas:

competitivas, de acondicionamiento físico, fisioterápicas, de concientización corporal y de demostración (SOUZA, 1997). Estas se encuentran presentes en varios sectores sociales y poseen finalidades diferentes de acuerdo con sus muchas facetas. Así, el acceso a las gimnasias es un derecho de todo ciudadano porque, junto a otras áreas, podrá contribuir a que los alumnos participen de la construcción de una realidad favorable para sí mismos y para todos.

Las prácticas culturales situadas anteriormente serán discutidas a partir de su carácter pedagógico en la educación física escolar y serán pensadas en su articulación teórica por medio del núcleo «el movimiento en expresión y ritmo».

4 EL MOVIMIENTO EN EXPRESIÓN Y RITMO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Entendiendo los juegos populares, la danza, la expresión corporal y la gimnasia como manifestaciones de la producción cultural humana, buscamos caminos que nos condujeran a su tratamiento, sobre todo, en la educación física escolar. Por su potencial de alfabetización corporal, de despertar de la conciencia y de la sensibilidad, de creación, estético-expresivo, de diversidad de técnicas corporales, de trabajo rítmico, podemos organizarlos en un núcleo, tomando, como ejemplo, la clasificación propuesta por Oliveira (2004). El autor, buscando contribuir a la educación física escolar, sugiere cuatro núcleos de organización del conocimiento: a) el movimiento en construcción y estructuración; b) el movimiento en las manifestaciones lúdicas y deportivas; c) el movimiento y la salud; d) el movimiento en expresión y ritmo. Es justamente en este último núcleo que se sitúan los juegos populares, la danza, la expresión corporal y la gimnasia.

En general, podemos entender el núcleo «el movimiento en expresión y ritmo» como aquel que tiene por objetivo despertar en el educando el acceso al conocimiento estético-expresivo por medio de la conciencia de su cuerpo, llevándolo

a experimentar técnicas corporales diversas y propias de diferentes modalidades, a lo que se agrega la dimensión histórico-social que conduce a la visualización de cómo esos saberes forman parte de la producción cultural humana. En una sociedad marcada por la exacerbación de la racionalidad cognitiva y técnico-instrumental, por la mecanización de la vida, este núcleo tiene un papel fundamental en el contexto de la educación física, sobre todo porque se plantea como forma de ruptura de patrones sociales vigentes, llevando al individuo a percibirse como un todo integrado.

Con vistas a identificar formas de abordar el conocimiento en el referido núcleo, haremos algunas sugerencias sobre cómo se lo puede pensar y sistematizar en la escuela. Presentamos estas orientaciones en un intento de ayudar al docente en su planificación, recordando que las mismas se pautan en caminos posibles, no únicos, de pensar la educación física escolar. Al profesor cabe percibir las formas posibles de lidiar con los saberes, ampliando su base teórica y fundamentando su práctica pedagógica con vistas a administrar, lo mejor posible, su trabajo con la educación física mediante la realidad que lo cerca.

Tomando como referencia el estudio realizado por Barbosa-Rinaldi (2004) a partir de los conocimientos que elige para la gimnasia y concretado vía investigación con docentes que trabajan con saberes gimnásticos en la enseñanza superior, realizaremos algunos planteos sobre el manejo de esos saberes en las diversas manifestaciones culturales. Por el hecho de que la investigación enfoca una práctica rítmica y expresiva, dicho abordaje se puede utilizar para pensar otras manifestaciones de la cultura, como los juegos populares, la danza y la expresión corporal. Algunas orientaciones expuestas en el Cuadro 1 provienen también de las sugerencias de Lara (2003) para el núcleo «el movimiento en expresión y ritmo».

Juegos populares, danza, expresión corporal y gimnasia en la Educación Física escolar: el manejo del conocimiento
1. Panorama general de cómo las manifestaciones culturales se presentan en la actualidad (lo que las constituye)
2. Conocimientos históricos, culturales y sociales de las manifestaciones
3. Entendimiento de las manifestaciones culturales en el contexto de la epistemología de la educación y de la educación física
4. Conceptos referentes a las diversas manifestaciones culturales
5. Conocimiento sobre el cuerpo (cultural, anatomofisiológico, social, biomecánico)
6. Formas gestuales básicas que caracterizan las diferentes técnicas corporales de las manifestaciones.
7. Posibilidades metodológicas de manejo de las manifestaciones culturales.
8. Técnicas de movimiento asociadas a las manifestaciones con relación al tiempo y al espacio
9. Conocimiento sobre los procesos de sensibilización, experimentación y creación para el desarrollo de las manifestaciones culturales
10. Conocimiento de los fundamentos rítmicos y sus relaciones con los diferentes estilos musicales
11. Posibilidades de intervención en el sector educativo a partir de las manifestaciones culturales
12. Aspectos educativos, artísticos y científicos de las manifestaciones culturales
13. La potencialidad de diálogo entre las diversas manifestaciones de la cultura

Cuadro 1. Conocimientos rítmico-expresivos para la Educación Física escolar

Los juegos populares, la danza, la expresión corporal y la gimnasia se pueden pensar de forma articulada durante las clases o tratarse de forma individualizada. En lo que dice respecto a los juegos populares, se hace relevante la construcción colectiva (junto a los alumnos) en cuanto a la definición de esos juegos, al porqué del adjetivo «popular» en su denominación, buscándose, así, mapear los que forman parte, más directamente, del núcleo «el movimiento en expresión y ritmo».

En un rol de juegos como *lenço atrás*, *gato e rato*, *ciranda cirandinha* y *caranguejo* ^{*****}, es posible identificar los que responden más directamente a un trabajo rítmico y expresivo y los que apuntan a otros objetivos, como el competitivo, el de vértigo o el de la suerte, dentro de la clasificación propuesta por Caillois (1986). *Lenço atrás* y *gato e rato*, por ejemplo, son juegos populares que priorizan el

***** N. de la T.: En este juego, los niños forman una ronda y cantan una canción. Al final, la ronda se deshace y uno le pide la bendición al otro, dándose las manos.

carácter de competición aunque también trabajen el ritmo y transporten a la fantasía. En cambio, en los juegos *ciranda cirandinha* y *caranguejo*, el simulacro es el elemento más evidente y no el aspecto de competición. Ellos tienen en la *mimicry* (mímica, simulacro, fantasía) su punto central. Juegos como *pirulito que bate-bate*, *ponte da vinhaça*, *Terezinha de Jesus*, *a linda rosa juvenil*, *pombinha branca* y *mocinhas da Europa* ^{*****} siguen la misma lógica.

En el trabajo con los juegos populares es interesante el desarrollo de investigación con los alumnos a partir de lo que ellos conocen y de lo que pueden conocer por medio de la consulta a libros, revistas, Internet, amigos, familiares y otros. Para el núcleo, «el movimiento en expresión y ritmo», es imprescindible que los juegos priorizados sean los que enfoquen el simulacro, el ritmo y la expresividad, haciendo que los propios alumnos puedan diferenciar los objetivos de un juego de los del otro. Además, reinventar un juego, ejecutándolo de diferentes formas haciendo uso de la capacidad creativa del alumno, se vuelve crucial en la acción educativa, independientemente de que esa modificación se dé en la organización, en la melodía, en el ritmo, en la historia o en otro aspecto.

Tratándose del conocimiento de danza, es necesario discutir con los alumnos lo que el término agrega: qué es la danza, cuáles son los tipos existentes, cómo surgen históricamente, por qué las personas bailan, cuáles son sus finalidades y características, cuál es el sentido/significado de esas manifestaciones para las diferentes civilizaciones, entre otros cuestionamientos. Esas reflexiones se dan en el sentido de organizar un panorama general de cómo se encuentra organizada la danza, facilitando el análisis crítico de esa manifestación cultural en sus varios matices, y de cómo la danza se convierte en campo de actuación posible al profesional de educación física.

***** N. de la T.: En todos estos casos se trata de juegos de ronda en los cuales se cantan canciones.

Al pensar en danza, no hay cómo ignorar los procesos de sensibilización, experimentación y creación relacionados a la preparación del cuerpo para la pluralidad de las manifestaciones existentes. Se trata de trabajar la concientización del cuerpo en términos de ritmo propio y externo, identificando el ritmo de las cosas, de la naturaleza, de la sociedad (automóviles, electrodomésticos, sonidos naturales y culturalmente producidos, instrumentos de percusión, entre otros). Es necesario sensibilizar para la respiración, para los sentidos del cuerpo (vista, olfato, audición, tacto, gusto) y para los varios ritmos existentes (tiempos fuertes, débiles, músicas de pulso rápido, lento, compases). Así, al mismo tiempo en el que se sensibiliza, se conquista la concientización de las posibilidades corporales por medio de la experimentación de diferentes sensaciones y gestualidades, con el propio cuerpo, con el cuerpo del otro, con o sin el uso de objetos (latas, platos, botellas, panderetas). Los estudios de Zotovici (1999) facilitan el entendimiento de esos procesos en danza.

La exploración de movimientos a partir de dinámicas como tiempo, espacio, peso y fluencia, de acuerdo a los estudios de Laban (1990), así como de acciones de presionar, flotar, retorcerse, golpear, deslizarse, cortar el aire, entre otras, es una forma de preparar el cuerpo para su potencial creativo y no reproductivo. A partir de entonces, la capacidad de elaboración y construcción coreográfica del alumno es despertada por las varias combinaciones posibles, con la elección de una sonoridad diversa que escape a los patrones estipulados por los medios de comunicación y que solo acentúan el empobrecimiento musical.

El uso indiscriminado de la danza en la educación física escolar es discutido por Sborquia y Gallardo (2002) cuando llaman la atención sobre el hecho de que no todas las manifestaciones deberían ser trabajadas. Los autores establecen criterios de cuño ético y moral que pueden orientar esa selección al proponer la siguiente clasificación: danzas representativas (retratan la relación mítico-religiosa y las

costumbres de un grupo social), danzas sensoriales (vinculadas a la interpretación musical, de transmisión de sensaciones y sentimientos por medio del gesto), danzas sensuales (representan, sutilmente, por la mirada y la postura corporal, la búsqueda de parejas), danzas sexuales (volcadas a la búsqueda de la pareja sexual de forma directa aunque disimulando la gestualidad correspondiente al acto), danzas eróticas (representan la voluntad explícita de la cópula, pero se revisten de sentimientos de amor o pasión) y danzas pornográficas (que imitan el acto sexual, ya sea con una pareja ficticia o con un objeto, con fines comerciales, provocando la excitación y acentuando el deseo sexual). Sborquia y Gallardo entienden que las danzas eróticas y las pornográficas son incoherentes en el medio educativo, pero que cabe al profesor la aclaración, en el contexto escolar, de lo que son esas danzas.

Aunque no se logre agrupar adecuadamente todas las danzas en las categorías propuestas por los autores en su clasificación, sobre todo porque esta depende más de cómo se baila y no de la danza en sí, esa clasificación representa un elemento más que se puede considerar para pensar el proceso de formación. Así, es tarea del profesor elucidar esa selección, haciendo que el alumno reconozca por qué se priorizan ciertas manifestaciones culturales bailables. Las danzas vehiculadas por los medios de comunicación y cuyo carácter educativos sea empobrecedor deben ser debatidas, agudizando, así, la percepción de los alumnos y su capacidad crítica para analizarlas.

Aun siendo compleja la selección de las danzas para el sector escolar, teniendo en cuenta que más importante que la selección propiamente dicha es la forma en que cada manifestación será tratada pedagógicamente, entendemos que las danzas populares/folclóricas, las danzas de salón, la danza moderna/contemporánea, la danza callejera, entre otras, representan medios interesantes de trabajo a partir de la dimensión estético-expresiva. Eso porque, dependiendo de la forma en que se desarrollen, esas danzas favorecen la ampliación de las posibilidades gestuales y culturales de los

alumnos, fomentando reflexiones y críticas acerca de las mismas manifestaciones en la sociedad contemporánea.

Las danzas populares/folclóricas, entendidas como aquellas fundadas en la aceptación colectiva y que no se encuentran directamente vinculadas a la industria cultural, se pueden desarrollar a partir de culturas locales, enfocándose las particularidades de cada comunidad en las diferentes regiones brasileñas, así como mediante el tránsito por la cultura mundial. Eso implica la comprensión de las diferencias culturales de un lugar a otro, en sus fiestas, comidas, leyendas, músicas, vestimentas, viabilizando otro modo de alfabetizar. Así, vivir los aspectos coreográficos o la gestualidad típica de determinada manifestación y su sentido/significado para la comunidad se constituye en una de las necesidades del acto educativo.

Al contrario de la colectividad propia de las danzas populares/folclóricas, la danza de salón se caracteriza por una técnica corporal refinada (en el sentido de mayor exigencia en términos de gestualidad) y se realiza, generalmente, en pareja. Su constitución, derivada del momento de transformación de las danzas de corte, se fue dando, gradualmente, hasta llegar a los ritmos conocidos actualmente: vals, bolero, tango, merengue, *farró*, entre otros. Los aspectos históricos arrojados por investigaciones realizadas por Lessa y Cortes (1975) representan aportes para la percepción de esa trayectoria histórica. Esa indicación se da por el entendimiento de que dichas danzas no deben ser trabajadas desprovistas de la historicidad que las atraviesa y de la cultura representativa de cada país. Dicho de otro modo, ¿cómo abordar el tango sin mencionar la cultura argentina? ¿Cómo hablar de samba y *farró* y no hablar de Brasil? ¿Cómo discutir la salsa y no abordar la cultura cubana?

Aunque los ritmos (música y danza) hayan surgido en determinado país, ellos pasan a mundializarse cuando llevados y difundidos en otras culturas. En la enseñanza de esta modalidad en el sector escolar, lo más importante no es la

técnica en sí (aunque se la considere), sino situar dichas manifestaciones en su pluralidad cultural. Los ritmos que se trabajarán dependerán de los objetivos educativos, de los años escolares, de la realidad local y de la responsabilidad del profesor y del alumno en dicha selección. Esos cuidados son necesarios como forma de evitar el abordaje único de ritmos masivos y de la técnica por la técnica, comprometiendo el acto educativo.

Un ejemplo de manifestación bailable que se ramificó a otros países es el de la danza callejera. Surgida en los guetos estadounidenses en la década de los años 60 del siglo XX, esa danza, de a poco, fue echando raíces en el suelo brasileño. La gestualidad fuerte, el ritmo intenso, de letra contestataria, de lucha y protesta, adquirió vigor a partir de acciones conjuntas por medio de un movimiento cultural conocido como Hip Hop. Por su índole despojada, acrobática, creativa y altamente rítmica, la danza callejera representa una manifestación que merece ser desarrollada en la educación física escolar. Las canciones cuyas narrativas enfoquen injusticias, miedos, prejuicios, marginación, sueños, pueden traer temáticas generadas desde la realidad de los alumnos y también desde sus necesidades de vivencia gestual.

Estrechamente vinculada a una necesidad gestual que escape a los patrones estereotipados de movimiento está la danza contemporánea, tratada por algunos estudiosos en el contexto escolar como danza educación, danza educativa, danza creativa, entre otras denominaciones. Además de esas posibilidades de definición, el propio entendimiento de danza contemporánea no es consensual y, en la actualidad, puede ser vista como sinónimo de danza moderna o ser tratada de forma diferente a partir de su coyuntura histórica. Independientemente de los términos utilizados, lo más importante es priorizar el trabajo con una manifestación corporal rica en diversidad de movimientos y temáticas, de potencial crítico-reflexivo, de fuga con respecto a la banalización del gesto en la contemporaneidad. Tiene como características la apropiación de temas de la vida diaria, la

preocupación por no negar absolutamente nada, la ausencia de fronteras culturales y estilísticas, la heterogeneidad del cuerpo que baila, así como la simultaneidad de focos (escenas múltiples). Esas características hacen de esa forma de expresión una de las más ricas que se pueden desarrollar en el contexto educativo en la medida en que no discrimina al menos habilidoso, sino que prioriza las diferencias. Las músicas escapan a cualquier carácter masivo y, por eso, la danza contemporánea es retratada por el propio silencio, por los ritmos corporales, por las diversas percusiones y por lo no banalizado.

Es cierto que otras manifestaciones bailables también se pueden desarrollar en las escuelas, como el ballet clásico, el jazz, la danza del vientre, la danza afrobrasileña, entre otras. Sin embargo, es importante aclarar los objetivos educativos resultantes de ese trabajo en un intento de asegurar no solo la diversidad de las manifestaciones, sino, de forma notoria, la calidad de los abordajes. No cabe al profesor dominar todas las manifestaciones bailables, incluso porque esa sería una tarea homérica. Su papel es actuar como mediador de forma tal que el alumno pueda tener acceso al conocimiento, modificando, transformando e interviniendo, así como aprehendiendo los saberes relevantes a su formación. Es necesario que brinde al alumno la oportunidad de conocer las diferencias de una manifestación bailable con respecto a la otra, así como su constitución histórica y sus técnicas corporales. Eso se puede hacer por medio de un conjunto de acciones, como valorar las propias experiencias bailables de los alumnos, invitar a profesionales que actúan con distintas modalidades a ir a la escuela, llevar a los alumnos a espacios en los que se realicen las manifestaciones bailables (academias, teatros, espacios públicos, entre otros), incentivar investigaciones en libros, revistas, diarios y fuentes *on line* o conducirlos al acceso a películas y documentales que traten de dicha temática.

En lo que concierne a la expresión corporal, es necesario asegurar que los alumnos comprendan su sentido/significado, identificando cómo se puede trabajar la

expresión cotidiana y transformarse en expresión artística y extracotidiana. Sugerimos experiencias que potencien la representación de sensaciones y sentimientos (alegría/tristeza, dolor, nerviosismo, calma, agitación, entre otros); la imitación de cosas, animales y personas; la realización de mímica (expresión de ideas por medio de gestos); la representación de personajes cotidianos, históricos, reales o ficticios; la estimulación de los sentidos del cuerpo (auditivo, visual, táctil, olfativo y gustativo); la creación a partir de temas generadores (poemas, películas, músicas, noticias), así como otras representaciones.

Cabe resaltar que el trabajo de expresión corporal debe conducir al alumno a externar sus sentimientos, a superar sus limitaciones gestuales y la timidez que dificulta cualquier forma de comunicación. Para eso, se pueden utilizar juegos de expresión corporal en el sentido de facilitar la participación del alumno de forma lúdica, como desarrollar un tema específico (picnic, película, presente griego, noche en el circo), comunicar palabras que el grupo debe descubrir, expresar diferentes efectos sonoros y otros. La discusión de determinado tema, la creación de un personaje, la realización de laboratorios que ayuden a construir y a consolidar un determinado personaje son algunas de las posibilidades educativas, a las que se agrega la investigación sobre el tema. Se pueden usar el silencio, músicas, sonidos diversos (instrumentos, objetos, papeles, percusión en el cuerpo y otros). Algunas de las sugerencias a ese respecto se encuentran en Stokoe y Harf (1987), como también en Fassina, Pereyra y Cena (2002). La expresión corporal, en esta sociedad racional, debe ser ampliamente debatida como tema fundamental del proceso educativo.

Pensando en el tratamiento de la gimnasia, las cuestiones históricas (cómo surge, qué fines busca atender, cuál es su papel en la historia de la educación física, cuáles son los modismos que atraviesan esa manifestación, así como su potencial crítico) son algunos de los saberes que se pueden desarrollar. También se pueden explorar formas básicas de

movimiento (caminar, correr, saltar, rodar, trepar y otras) a partir de variaciones rítmicas y sonoras o por medio de la diversidad de situaciones creadas por los alumnos. Objetos contruidos por ellos mismos (hamacas, patas de palo, túneles de tela) o existentes en la escuela (escalera, neumáticos, pelotas, cuerdas) representan los medios de abordar las diversas formas gimnásticas presentes en la contemporaneidad, como la gimnasia rítmica, la gimnasia artística, la gimnasia acrobática y la gimnasia general.

La gimnasia rítmica (GR) es una modalidad competitiva realizada mediante la manipulación de aparatos. Está asociada a la música y a una gestualidad propia, de movimientos totales y fluentes. Históricamente, nace del campo de las diversiones, del uso del cuerpo como entretenimiento/espectáculo en calles, plazas públicas, ferias, circos, especialmente en lo que dice respecto a los movimientos de manipulación (malabarismo). Su papel en la educación física escolar no debe ser el de focalizar solo los gestos de la técnica en los estándares del deporte de rendimiento, sino el de llevar al alumno a comprender esta manifestación de la cultura por medio de la exploración gestual y de sus significados. Para eso, se pueden usar aparatos oficiales/tradicionales y también materiales confeccionados por los alumnos, como cuerdas de papel de diario ligadas con cinta adhesiva, aros de PVC, pelotas de papel de diario o de medias, mazas hechas con botellas plásticas con pedazos de madera, bandas y cintas de tela o crespón.

Los temas que provoquen la reflexión, el análisis y la crítica pueden auxiliar en el manejo de la gimnasia rítmica en la escuela. Entre esos temas, podemos mencionar: la estandarización y estética de los movimientos de la GR (postura corporal, entre otros aspectos); las características de esa manifestación como deporte femenino y masculino; los estándares de cuerpo de esa modalidad como deporte de rendimiento; la (no) política de desarrollo deportivo en el país; la búsqueda de un concepto propio de GR que posibilite la participación de todos.

Otra manifestación gimnástica que se puede trabajar en la escuela es la gimnasia acrobática, presentada por la FIG (2005) como una modalidad deportiva que trabaja con elementos acrobáticos colectivos e individuales, de extrema dificultad en perfecta armonía y sincronismo. Otro dato importante es que esa gimnasia difiere de los demás deportes gimnásticos por la ausencia de aparatos. Los practicantes de esa modalidad encuentran en ella espacio para desarrollar coraje, fuerza, flexibilidad, así como cooperación y ayuda mutua. Eso porque el gimnasta es la base que asegura y promueve las figuras acrobáticas.

Vale resaltar que la experimentación de esa gimnasia en la escuela puede darse en espacios diferenciados y, por no requerir la utilización de materiales, contribuye significativamente al enriquecimiento de las relaciones sociales. El trabajo con la gimnasia acrobática puede y debe dar énfasis a la formación humana, visto que no requiere un alto nivel de ejecución por parte de los educandos. La interdependencia de los participantes en los ejercicios en equipo genera responsabilidad en la relación colectiva.

La discusión sobre la gimnasia artística como conocimiento de la educación física escolar se refiere, en esencia, a la importancia de ese conocimiento, así como a la creación de posibilidades de trabajo en el medio escolar. Tal vez un camino que pueda facilitar ese entendimiento sea el de comprenderlo a partir de su construcción histórica, ya que también esa gimnasia nace del campo de las diversiones, del uso del cuerpo como entretenimiento/espectáculo en calles, plazas públicas, ferias, circos, sobre todo, a raíz de las acrobacias libres y en aparatos. De esa forma, percibimos que su núcleo primordial de movimientos parte de la necesidad de la movilización cotidiana del hombre (caminar, correr, saltar, entre otros), así como de los gestos que rompen con los patrones de movimientos comunes (inversiones de eje longitudinal, trabajos de excesiva fuerza, elasticidad y agilidad).

Aunque sean muchas las manifestaciones gimnásticas que se pueden desarrollar en la escuela, vemos en la gimnasia general una forma especial de educar. Eso porque la gimnasia general precede a las gimnasias de competición y además representa, según Soares (1999), una exitosa (re)significación de las primeras manifestaciones gimnásticas, presentes en los gestos osados de los acróbatas y en la alegría de los funámbulos, y de los juegos infantiles. Esa modalidad mezcla las diferentes gimnasias, la danza, el teatro, la *capoeira*, los elementos circenses, entre otros, y es explotada por experiencias colectivas con o sin la utilización de materiales. Asimismo, se puede construir a partir de los saberes inscritos en la cultura popular, en los saberes filosóficos, en los saberes artísticos y, también, en los saberes científicos. El manejo de la gimnasia general debe orientarse a que todos los alumnos puedan participar de ella, promoviendo, así, el respeto por los límites de cada uno, privilegiando las diferentes potencialidades y respetando la subjetividad del gesto. Dirigimos nuestro interés hacia el desarrollo de una gimnasia general inclusiva, democrática, en un movimiento que permita el conocimiento y la producción de los saberes gimnásticos en todas sus dimensiones, lo que podrá conducir al alumno a una formación humana diferenciada.

Las manifestaciones gimnásticas presentadas, además del aspecto técnico, tienen un potencial educativo y cultural de valorización del campo gestual. En ese sentido, la sensibilización, la experimentación y la creación sugeridas para la danza también se plantean como necesidad prioritaria del trabajo con la gimnasia. Algunas sugerencias de cómo desarrollar ese conocimiento en la escuela se pueden obtener en Barbosa-Rinaldi (2004).

El trabajo con las prácticas corporales elegidas para este texto demanda una sensibilización que lleve al educando a tener nociones de ritmo, de técnicas respiratorias, de expresión corporal, así como a reconocer sus limitaciones gestuales y su potencial creativo. Implica además el dominio de sus fundamentos histórico-sociales, estéticos, biológicos,

antropológicos, entre otros. Por medio de los juegos populares, danza, expresión corporal y gimnasia, el cuerpo es llevado a experimentar los más diversos movimientos en sus variaciones de tiempo, espacio, peso y fluencia, en las numerosas combinaciones posibles, y, así, el alumno es impulsado a crear, analizar, criticar, componer, organizar la gestualidad individual/colectiva y expresarse. Es a partir de ese reconocimiento corporal que la diversidad de manifestaciones se empieza a explorar, enfocando no solo lo que se trabaja regionalmente, sino valorizando, sobre todo, las expresiones que se mundializan por una necesidad colectiva de comunicación.

5 CONSIDERACIONES FINALES

El abordaje de cuestiones relativas al proceso de (re)significación de la educación física escolar que intentamos realizar en este texto, traduce reflexiones sobre la producción del conocimiento en el área, la posibilidad de acceso a los saberes sistematizados, las prácticas culturales estético-expresivas y el núcleo «el movimiento en expresión y ritmo». Dicha tentativa buscó, no obstante, incursionar por los varios saberes que el área ofrece, pero se centró en los conocimientos que se sitúan en la dimensión rítmica y expresiva, visto que este campo de la racionalidad/sensibilidad aún es poco explorado en el contexto de la escuela. No tuvimos la intención de presentar propiamente una sistematización de trabajo con esos conocimientos, pero sí quisimos llamar la atención sobre posibles encauzamientos con relación al manejo de las manifestaciones presentadas, buscando, con eso, realizar un aporte para la acción docente.

La producción del conocimiento en educación física fue discutida como fenómeno complejo que se materializa por la acción social de los hombres a partir de necesidades investigativas y existenciales y el acceso a esa producción representa una forma de garantizar, por vías democráticas, que

educadores y educandos conozcan y re(signifiquen) los diversos saberes. Las prácticas culturales estético-expresivas fueron tratadas por medio de los juegos populares, la danza, la expresión corporal y la gimnasia, en el entendido de que ellas ofrecen un vasto manantial que se puede desarrollar en las clases de educación física aunque no siempre sean manifestaciones cuidadosamente reconocidas y abordadas en la escuela. La visualización del núcleo «el movimiento en expresión y ritmo» procuró satisfacer el interés por la percepción de las prácticas corporales estético-expresivas en sus relaciones de autonomía y dependencia, en su capacidad de mediación/interacción, abriendo posibilidades para que el docente, al mismo tiempo en que identifique sus peculiaridades, perciba sus límites tenues.

Entendemos que es urgente la (re)significación de la Educación Física partiendo de la comprensión de que la educación, como lo enfatiza Hermann (2005, p. 110), presenta varios caminos para seguir cuya estructuración «no debe priorizar lo estrictamente racional, sino, al contrario, debe dar expresión a las diferentes formas de actividades creadoras». La constitución del ser humano se da por la pluralidad de experiencias y apertura al mundo y al otro y, en ese sentido, la experiencia estética ha asumido un sentido eminentemente formativo. Es pensando en la posibilidad de un sujeto en formación que sea potenciado hacia una acción ético-estética, autónoma, sensible/racional y emancipadora que vislumbramos el manejo de la educación física en el sector escolar.

La comprensión del núcleo «el movimiento en expresión y ritmo» se da en el sentido de que el profesor de educación física llame la atención sobre la necesidad de contemplarla en su práctica pedagógica, explotando potencialmente conocimientos que, a veces, se vuelven meros apéndices del proceso educativo. Eso se debe, en gran parte, a numerosos factores, entre los cuales se podrían mencionar el descrédito de que son objeto, en la sociedad, los conocimientos que enfoquen la racionalidad estético-

expresiva, la falta de experiencias del profesor en esa área (lo que hace que se sienta incapaz de trabajarlos), la visualización de una educación física meramente deportiva/competitiva y la resistencia de los alumnos frente a conocimientos que, culturalmente, no les son presentados como esenciales. De esa forma, las iniciativas que busquen ampliar la percepción sobre la pluralidad de los saberes y contribuir con su acción efectiva en la educación física escolar tienen su mérito y su acción transformadora.

Contributions to process of (re)meaning of the scholar Physical Education: dimensions of popular children's games, dance, corporal expression and gymnastics

Abstract: This text aims to present pedagogical and teaching ideas for scholar physical education from the core "movement in expression and rhythm", proposed by Oliveira (2004). Such considerations involve conceptual aspects, field of knowledge and methodological guidelines to deal with the following skills: popular children's games, dance, gymnastics and corporal expression. The intention of this theoretic approach is to propose routings that can support the work of teacher, instigating him to dialogue with the rhythmic expressive knowledges and, consequently, with its materialization in scholar daily.

Keywords: Education, primary. Knowledge. Physical Education. Play and playthings.

Contribuições ao processo de (re)significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica

Resumo: Este texto visa apresentar reflexões didático-pedagógicas para a educação física escolar a partir do núcleo "o movimento em expressão e ritmo", proposto por Oliveira (2004). Tais reflexões envolvem aspectos conceituais, campo de conhecimento e orientações metodológicas para o trato com os seguintes saberes: brincadeiras populares, dança, expressão corporal e ginástica. O intuito dessa abordagem teórica é propor encaminhamentos que possam subsidiar o trabalho do professor, instigando-o ao diálogo com os conhecimentos rítmico-expressivos e, conseqüentemente, com sua materialização no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação fundamental. Conhecimento. Educação Física. Jogos e brinquedos.

REFERENCIAS

- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física**: encaminhamentos para uma estruturação curricular. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres**: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.
- FASSINA, Mirtha; PEREYRA, Cecília; CENA, Marcela. **Experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales**. Córdoba, Argentina: Alción, 2002.
- FEDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). **Acrobatic Gymnastics**. Disponible en: <http://www.sportcentric.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-188459-205681-nav-list,00.html>. Consultado el: 15 dez. 2005.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- KELLY, Albert Victor. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LARA, Larissa Michelle. O movimento em expressão e ritmo: encaminhamentos estruturais e metodológicos para a educação física escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** (Publicado em CD-Rom).
- LESSA, Barbosa; CORTES, Paixão. **Danças e andanças da tradição gaúcha**. 2. ed. Porto Alegre: Garatuja, 1975.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.
- OLIVEIRA, Amauri. Planejando a educação física escolar. *In*: VIEIRA, José Luiz Lopes. **Educação física e esportes**: estudos e proposições. Maringá: EDUEM, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PUJADE-RENAUD, Claude. **Linguagem do silêncio**: expressão corporal. São Paulo: Summus, 1990.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p.105-118, jan., 2002.

SOARES, Carmem Lucia. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. O corpo, o espetáculo, a ginástica. *In*: FÓRUM BRASILEIRO DE GINÁSTICA GERAL; 1999, Campinas. **Anais...** v. 1, p.19-21.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **Ginástica Geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida. Dança-educação: uma experiência vivida. **Conexões**: Educação, Esporte, Lazer, Campinas, n. 3, p.119-128, dez., 1999.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Recibido el: 31.12.2008

Aprobado el: 06.07.2009