



Handwritten text on the black tie, possibly a signature or name, written in white ink.

Camino marcial y educación integral: ZhongWudao y aprendizaje contextualizado de humanidades

Martial paths and integral education: ZhongWudao and contextualized humanities learning

Guilherme Amaral Luz

Doctor en Historia por Unicamp

Profesor del Instituto de Historia de la Universidad Federal de Uberlândia

guilhermealuz@ufu.br

RESUMEN

La propuesta de éste trabajo es reflexionar acerca de las potencialidades y los límites de incorporación de prácticas de “camino marcial” chinos en perspectivas modernas de educación integral, articuladas a la enseñanza/aprendizaje contextualizado de conocimientos del área de Humanidades. Se reflexiona, primeramente, a respecto de los desafíos de la educación integral en las políticas públicas brasileñas contemporáneas, para enseguida abordar la propuesta pedagógica del ZhongWudao, del mestre LinZhong Yuan, contextualizándola en su tiempo. Por fin, se elabora un borrador de metodología para la contextualización del ZhongWudao en la contemporaneidad, reorientándolo para los objetivos de apertura antropológica del hombre libre y ético para el mundo

Palabras claves: Educación Integral; Humanidades; Artes Marciales.

ABSTRACT

The proposal of this article is to consider the limits and potentialities of Chinese ‘martial paths’ for modern perspectives of integral education, articulating them to contextualized learning of Humanities. Firstly, it reflects about the challenges of integral education in Brazilian public policies. Then, it aims to present Lin Zhong Yuan’s Zhong Wudao pedagogical view in a contextualised manner. Finally, it outlines a method for repositioning Zhong Wudao in the contemporaneity so as to respond to a model of education engaged with the anthropological openness of the ethical and free man to the world

Keywords: Pedagogical practice, cinema, research, political formation.

“(…) El desarrollo material es cada vez más suficiente, cada vez más favorable, pero el vacío y la soledad están surgiendo en vuestro espíritu. (…) Nuestra segunda generación tiene una cabeza inteligente y un cuerpo débil, o el cuerpo funciona bien y la cabeza no, o todavía ‘el cerebro es lleno y es estomago también, pero el corazón es negro y la mano ardiente”

(Mestre LinZhong Yuan. APUD: MONTEIRO, F. P. História das artes marciais chinesas: tradição, memórias e modernidade, Uberlândia: Assis Editora, 2014. p. 70.)

INTRUDUCCIÓN

Enunciada en la década de 1970, en Taiwan, la epígrafe con la cual abrimos este texto presenta una nostalgia de las sociedades modernas y capitalistas: una sensación de descompaso entre mente y cuerpo y entre salud biológica, inteligencia y actitud ética. Remite a la crisis del sujeto moderno: sujeto eficiente (en determinado ramo de actividades), competente (en el planeamiento y en la ejecución de actividades relativamente circunscriptas), competitivo (en la lucha por la prominencia en su ramo particular de actuación), exitoso (en aquello que su sociedad define como éxito a partir de patrones asociados al consumo de bienes materiales y a la distinción social). En una sociedad como la nuestra, ¿qué modelos de educación pretendemos fomentar para lidiar con los desafíos de la posmodernidad capitalista? ¿Modelos que formen sujetos eficientes, capacitados, competitivos y exitosos, pero, posiblemente hundidos en el vacío y en la soledad del espíritu? O, tal vez, ¿modelos que permitan a los sujetos un encuentro con sus límites y posibilidades, explorando sus diversas dimensiones con vistas a la realización plena de su humanidad y de su libertad?

En este texto, pretendemos abordar algunas posibilidades de promoción de modelos de educación integral en Brasil. Para eso, vamos discutir, preliminarmente, cuestiones conectadas al currículo formal de la enseñanza básica, dando especial atención a las discusiones, en los últimos años, alrededor de las humanidades y de la educación física en la segunda versión de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada en 2015. Nuestro intuio será de explorar las premisas más recientes de la educación integral en Brasil y el papel a ser cumplido por algunas áreas (Educación Física y Humanidades) en relación a ella. Enseguida, trataremos de una vía de educación integral alternativa a aquella prevista en nuestro currículo formal: los “camino marciales”. Buscaremos demostrar la pertinencia de

su uso autónomo, crítico, responsable y ético. En fin, proponemos algunos principios metodológicos principales para la conducción de proyectos que articulan “caminos marciales” y humanidades en el universo escolar brasileño, subsidiando acciones de extensión universitaria.

Humanidades y cultura corporal. Artes marciales y educación integran en discusión en los currículos de la educación básica brasileña

Desde los debates alrededor de la Constitución de 1988 y de la nueva LDB de 1996, la política brasileña de educación viene pasando por relaboraciones profundas. Sería necesaria una investigación profunda y de aliento para recuperar las discusiones y las premisas presentes en esas propuestas de política pública de educación y, claramente, ultrapasa nuestro objetivo con este texto. Más propiamente, para empezarnos una discusión sobre posibles lugares de los caminos marciales y de las humanidades en la enseñanza básica, pretendemos caracterizar, en sus líneas más generales, la búsqueda, a lo largo de las últimas décadas, por un modelo de educación escolar en Brasil que propicie la formación integral de los estudiantes, bajo paradigmas de un conocimiento menos compartimentado y culturalmente más inclusivo.

En las Directrices Curriculares Nacionales, dos conceptos son extremadamente importantes para caracterizar esos nuevos paradigmas educacionales que, no sin tensiones, conflictos y espacios, vienen siendo propuestos por la política brasileña. El primero es el propio principio de la educación básica como educación integral. De acuerdo con el texto oficial de presentación de las Directrices:

La Educación Básica (...) es un tiempo, el espacio y el contexto en que el sujeto aprende a constituir y reconstituir a su identidad, en medio a transformaciones corporales, afectivo-emocionales, socio-emocionales, cognitivas y socioculturales, respetando y valorando las diferencias. (...) Educar exige cuidado; cuidar es educar, involucrando acoger, oír, encorajar, apoyar, en el sentido de desarrollar el aprendizaje de pensar y accionar, cuidar de sí, del otro, de la escuela, de la naturaleza, del agua, del Planeta, (...) Educar con cuidado significado aprender a amar sin dependencia, desarrollar la sensibilidad humana en la relación de cada uno consigo, con el otro y con todo lo que existe, con cuidado, ante una situación que requiere cautela en búsqueda de la formación humana plena. (...) Cuidado es, pues, un principio que nortea la actitud, el modo práctico de realizarse, de vivir y convivir en el mundo. Por eso, en la escuela, el proceso educativo no comporta una actitud parcial, fragmentada, recortada de la acción humana, basada solamente en una racionalidad, estratégico-procedimental. Incluye ampliación de las dimensiones constitutivas del trabajo pedagógico, mediante verificación de las condiciones de aprendizaje presentada por el estudiante y búsqueda de soluciones junto a la familia, a los órganos del poder público, a distintos segmentos de la sociedad. Su horizonte de acción abarca la vida humana en su globalidad. É esa concepción de educación integral que debe orientar la organización de la escuela, el conjunto de actividades en ella realizadas, bien como las políticas sociales que se relacionan con las prácticas educacionales. En cada niño, adolescente, joven o adulto, hay una criatura humana en formación e, en ese sentido, cuidar y educar son, a la vez, principios y actos que orientan y dan sentido a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de construcción de la persona humana en sus múltiples dimensiones. (MOLL, 2013: 18)

El segundo es la preposición de un paradigma transdisciplinar o, al menos, interdisciplinar, cuya forma de organización del trabajo didáctico -pedagógico se concretiza en la “transversalidad”: temas o ejes temáticos “integrados a las disciplinas, a las áreas dichas convencionales de forma a estar presentes en todas ellas”. En el paradigma trans/interdisciplinar de los ejes transversales, conviven tanto una lógica de no compartimentación del conocimiento como otra de división en áreas y componentes curriculares de carácter claramente disciplinares. Así, las Directrices Curriculares definen el carácter de disciplina, la interdisciplina, la pluridisciplina y la interdisciplinaridad como cuatro dimensiones de un único fenómeno, el conocimiento, y establece la transversalidad como modo de organización de su trabajo didáctico-pedagógico. Eso es:

La disciplina, la pluridisciplinaridad, la transdisciplinaridad y la interdisciplinaridad son cuatro setas de un único y arco en común: el del conocimiento. Mientras la multidisciplinaridad expresa fracciones del conocimiento y lo jerarquiza, la pluridisciplinaridad estudia un objeto de una disciplina pelo ângulo de varias otras a la vez. (...)La transdisciplinaridad se refiere al conocimiento en la relación entre la parte y el todo, entre el todo y la parte. Adopta actitud de apertura sobre las culturas del presente y del pasado, una asimilación de la cultura y del arte. El desarrollo de la capacidad de articular diferentes referencias de dimensiones de la persona humana, de sus derechos, y del mundo es fundamento básico de la transdisciplinaridad. (...) La interdisciplinaridad presume la transferencia de métodos de una disciplina para la otra. Se ultrapasa, pero su finalidad se inscribe en el estudio disciplinar. Por el abordaje interdisciplinar ocurre la transversalidad del conocimiento constitutivo de distintas disciplinas, por medio de la acción didáctico-pedagógica mediada por la pedagogía de los proyectos temáticos. Ellos facilitan la organización colectiva y cooperativa del trabajo pedagógico (...). La interdisciplinaridad es, por lo tanto, entendida aquí como abordaje teórico-metodológico en que el énfasis incide sobre el trabajo de integración de las diferentes áreas del conocimiento, un real trabajo de cooperación y cambio, abierto al diálogo y al planeamiento (...). Esa orientación debe ser enriquecida, por medio de propuesta temática trabajada transversalmente o en redes de conocimiento y de aprendizaje, y se expresa por medio de una actitud que presupone planeamiento sistemático e integrado y disposición para el diálogo. (...) La transversalidad es entendida como una forma de organizar el trabajo didáctico-pedagógico en que temas, ejes temáticos son integrados a las disciplinas, las áreas dichas convencionales de forma a estar presentes en todas ellas. (MOLL, 2013: 28-9)

En el plan más general, compartimentación disciplinar o por áreas, en las Directrices, es hecha en seis componentes: “Lengua Portuguesa”, “Matemática”, “Conocimiento del Mundo Físico, Natural, de la Realidad Social y Política”, especialmente de Brasil, incluyéndose el Estudio de la Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena”, “Arte, en sus diferentes formas de expresión, incluyéndose la Música”, “Educación Física”, y “Enseñanza Religiosa” (Resolução MEC/CNECEB n. 4/2010. Art. 14 § 1). Aunque los compartimientos sean interdependientes en la constitución de la persona, está presente una división bastante clara de los dominios de las facultades humanas. Y esos dominios se traducen en áreas y dominios, conforme aparece, por ejemplo, en las propuestas parciales de la BNCC. Allá, los conocimientos, por ejemplo, de Ciencias Naturales y Humanas, se dividen en dos áreas: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Humanas, siendo que las disciplinas de Ciencias de la Naturaleza se dividen, a partir del Fundamental II y de la Secundaria, en las disciplinas de Ciencias, Física, Química y Biología; y las Ciencias Humanas, en las disciplinas His-

toria, Geografía, Filosofía y Sociología. Mientras tanto, las áreas de Artes, Lengua Portuguesa y Educación Física, además de Lenguas Extranjeras (Modernas), entendidas como disciplinas (o componentes curriculares), pasan a componer el Área de Lenguajes. Por fin, Enseñanza Religiosa y Matemática, cada cual se torna un área a la parte (MEC, BNCC, 2016: 86-176).

Esas áreas, definidas en las primeras versiones de la BNCC a partir de determinado arreglo de componentes curriculares expresos en las Directrices Curriculares Nacionales, particularizan para sí determinados objetivos en consonancia con el paradigma de la educación básica como educación integral. Lo que ellas hacen, de cierta manera, es adaptar ese modelo a la compartimentación disciplinar ya presente en educación brasileña. Eso es síntoma de híbrido entre transversalidad y disciplinas que informa nuestro entendimiento de currículo y organiza nuestras formaciones e inserciones profesionales. Actualmente, de hecho, el currículo de la educación básica no consigue prescindir de organización por áreas de conocimiento y de sus especificaciones en las disciplinas. Más que eso, la fragmentación todavía es el fundamento sobre lo cual se sostienen las propuestas curriculares. La proposición de los objetivos generales del área de humanidades conforme la última versión de la BNCC expresa, a la vez, preocupaciones, en la dirección de una educación integral y la reafirmación de la pertinencia de las disciplinas específicas para la consecución de esos objetivos. La formulación de su objetivo principal es de carácter bastante genérico y supradisciplinar:

En sintonía con las Directrices Curriculares Generales Nacionales para la Educación Básica y atendiendo a los principios éticos, políticos y estéticos que fundamentan a BNCC, las Ciencias Humanas deben propiciar un programa fundamental para la formación de nuevas generaciones, contribuyendo para conferir a los estudiantes un sentido de responsabilidad con la valoración de los derechos humanos, con el medio ambiente, con su propia colectividad, y de preocupación con las desigualdades sociales. (MEC, BNCC, 2016: 155-6)

Su dimensión explícitamente disciplinar se formula en secuencia a partir de dos habilidades:

Cabe todavía a las Ciencias Humanas cultivar la formación de estudiantes capacitados a articular categorías de pensamiento histórico, geográfico, filosófico y sociológico, intelectualmente autónomos a respecto de su propio tiempo, y capacitados a percibir y reflexionar sobre las experiencias humanas, en tiempos, espacios y culturas distintos y bajo diversas lógicas de pensamiento. (MEC, BNCC, 2016: 156).

Lo que el área se propone a construir es un sujeto que, orientado por valores éticos (en el ámbito de los derechos, de la sustentabilidad, de la justicia social y de la movilización colectiva), sea capaz de dominar conceptos y categorías de cuatro disciplinas orientadas al estudio de las sociedades humanas, con sus sistemas filosóficos, conforme se aproximan y diferencian en el espacio y en el tiempo. Poco o casi nada se habla, sin embargo, en ese trecho en particular (aunque aparezcan más adelante en el detalle de los objetivos del aprendizaje), de cuestiones importantes en el propio campo disciplinar de las “ciencias humanas”, tales como: el de-

sarrollo de la sensibilidad, de la estética, de la percepción del cuerpo como dimensión de ese hombre; de las relaciones entre pensamiento y lenguaje o de la religión como fenómeno importante desde el punto de vista de la política, de la filosofía o de la cultura: de la matemática como construcción de civilización... Aislada de las otras, el área de humanidades cae en abstracciones y en conocimiento estériles, sin sentido. Las humanidades solo cumplen su finalidad en el interior de un modelo de educación integral cuando, para utilizar expresiones del historiador Marc Bloch, en la “topografía del saber”, la alianza entre áreas y disciplinas se convierte “indispensable a cualquier intento de explicación” (BLOCH, 2001: 53-54).

Otro aspecto de relieve, presente en la política pública brasileña e inseparable del principio de educación básica como educación integral y del paradigma de la transversalidad es su concepción que abarca educación, que no se restringe a la educación escolar formal. Según la Resolución 02/2015 del Consejo Nacional de Educación:

Por educación se entienden los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza, investigación y extensión, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las relaciones creativas entre naturaleza y cultura. (Resolución MEC/CNE/CP nº 2/2015. Art. 3. § 1º)

Como consecuencia de esa gran concepción de educación, se amplía también el entendimiento de magisterio y, con él, de formación docente. Así, la misma resolución, en el inciso XI del § 5º también del artículo 3º, define “la comprensión de los profesionales del magisterio como agentes formáticos de cultura y de la necesidad de su acceso permanente a las informaciones, vivencias y actualizaciones culturales”. De esa forma, como se expresa en el artículo 5º, inciso VII, la formación docente, entre otras cosas, debe involucrar la promoción de “espacios para la reflexión crítica sobre las diferentes lenguajes y sus procesos de construcción, disseminación y uso, incorporándolos al proceso pedagógico, con la intención de posibilitar el desarrollo de la criticidad y de la creatividad”. Ella debe permitir, así, al profesor, conforme el inciso VIII del artículo 7º, el “desarrollo, ejecución, acompañamiento y evaluación de proyectos educacionales, incluyendo el uso de tecnologías educacionales y diferentes recursos y estrategias didáctico-pedagógicas”.

Así como el área de humanidades no puede prescindir de las conexiones con las otras áreas para cumplir los objetivos de una educación integral y de un conocimiento transversal, la educación escolar no puede prescindir el diálogo con otras formas sociales de enseñanza y aprendizaje de la cultura ni con otros espacios de formación. Abrir la educación escolar formal para otras formas de educación es, por lo tanto, fundamental. La escuela en tiempo integral, el desplazamiento para espacios afuera de la escuela y proyectos de apertura de la escuela a la comunidad en horarios alternativos para la realización de actividades extracurriculares pueden tornarse oportunidades excelentes para la promoción de ese diálogo. Reconocer el valor de los saberes extraescolares implica tanto la

búsqueda por las especificidades y potencialidades pedagógicas de sus conocimientos e instrumentos de leer la realidad como por las oportunidades de transformar sus horizontes en campos fértiles para la contextualización de disciplinas curriculares. Esos dos movimientos se hacen en nuestra perspectiva de trabajo, cruzando práctica de caminos marciales y enseñanza-aprendizaje contextualizado de humanidades.

Considerándose las directrices curriculares de enseñanza básica en Brasil y, más específicamente, la segunda versión, de 2015, de la Base Nacional Común Curricular, las artes marciales aparecen de forma más evidente en el área de Lenguajes, dentro del componente curricular Educación Física. El documento presenta un paradigma, lo cual nombra como “perspectiva cultural de la Educación Física”. Eso quiere decir que su campo objetivo es la “cultura corporal de movimiento”, por medio de la cual es posible “general un tipo de conocimiento muy particular, insubstituible”, pues “comprende saberes corporales, experiencias estéticas, emotivas, lúdicas que se inscriben, pero no se limitan a la racionalidad típica de los saberes científicos”. Su presencia es justificada en la Base Nacional por articularse a un propósito más general de la educación básica: “preservación y reconstrucción crítica de la herencia cultural acumulada por la humanidad, bajo la forma de conocimientos sistematizados”. Esa perspectiva cultural, todavía segundo esta versión de la BNCC, trae consigo algunos desafíos, entre los cuales, “desafíos interdisciplinarios: posibilitar el diálogo con los conocimientos producidos/trabajados en las demás áreas y componentes curriculares¹”. Entendiendo las prácticas corporales como patrimonio cultural “producidas por diversos grupos sociales en la secuencia de la historia”, un desafío interdisciplinario importante, y apenas muy tímidamente enfrentando en la escuela y en la universidad hoy día, es entre la Educación Física y las Humanidades (MEC, BNCC, 2016: 99-102).

En esa concepción de la Educación Física como “cultura corporal de movimiento”, las artes marciales se encuentran como modalidad de lucha², aunque algunas de ellas también ejemplifiquen gimnásticas de concientización corporal³. Lucha y gimnástica son dos de las “manifestaciones de la cultura corporal en movimiento” definidas en la segunda versión de la BNCC. Entre las “luchas”, el documento defiende la calidad de la práctica (incluso “proficiente”) de aquellas entendidas como “patrimonio cultural del país”, o sea, capaces de ayudar a comprender el proceso de consti-

1 Vale, en este sentido, recuperar nuevamente el texto de las Diretrizes, según el cual: “La organización del recorrido formativo, abierto y contextualizado, debe ser construida en función de las peculiaridades del medio y de las características, intereses y necesidades de los estudiantes, incluyendo no solo los componentes curriculares centrales obligatorios, previstos en la legislación y en las normas educacionales, pero otros, también, de modo flexible y variable, conforme cada proyecto escolar, y asegurando: I – concepción y organización del espacio curricular y físico que se imbriquen y alarguen, incluyendo espacios, ambientes y equipos que no apenas las salas de clase de la escuela, pero, igualmente, los espacios de otras escuelas y los socioculturales y deportivo-recreativos del entorno, de la ciudad y hasta de la región”. Resolución MEC/CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Capítulo II: Formação básica comum e parte diversificada. Art. 13. Inciso I. Parágrafo 3°. In: MOLL, 2013: 66

tución de la identidad brasileña”. A esa “brasilidad” el documento asocia luchas afrobrasileñas (ejemplificadas en la capoeira) e indígenas (con los ejemplos de la lucha marajoara y del huka-huka) (MEC, BNCC, 2016: 109). Así, aunque el propio texto reconozca las prácticas corporales como “fenómeno cultural dinámico, diversificado, pluridimensional, singular y contradictorio” (MEC, BNCC, 2016: 99), simplifica demasiadamente lo que sería la “cultura nacional”, escogiendo matrices indígenas y africanas⁴ en detrimento de “matrices asiáticas” y otras. Excluye, de esa forma, no solo las artes marciales chinas, japonesas, coreanas, tailandesas, filipinas, pero hasta mismo el jiu-jitsu brasileño. Las artes marciales asiáticas también deben ser pensadas como fenómenos culturales constitutivos de la sociedad brasileña. No solo por su presencia en el país, pero en su dinámica de transformación, significación y re-contextualización sociocultural y étnica en virtud de los movimientos inmigratorios y de las conexiones globales la que están asociadas.

Hay, por último, otra cuestión que necesita ser abordada: la práctica de “luchas” o “artes marciales” no necesita estar asociada a la constitución de una identidad étnica, regional o nacional. Las propias dimensiones del conocimiento de la Educación Física en la BNCC surgieron eso al abarcar el “uso y la apropiación” y la “frucción” como dos de sus aspectos. La lucha marajoara o el huka-huka, siendo expresiones originalmente indígenas con presencia fuerte en las regiones Norte y Centro-oeste del país, pueden tranquilamente ser practicadas por descendientes de inmigrantes alemanes en Espírito Santo; como la capoeira, siendo originalmen-

2 Las luchas son divididas, en el documento, en diversas “formas de prácticas”, siendo el “arte marcial”, ejemplificada textualmente con el “kung fu”, una de ellas. El documento distingue “artes marciales” de “modalidades de combate”, “luchas tradicionales” y “sistemas de defensa personal”, pero, no detalla las diferencias. (MEC, BNCC, 2016:106). El “kung fu” o wudao(武道), conforme entendido en este texto, comprende, en su interior, “modalidades de combate” (tales como shuaijiao 摔跤, sanshou, 散手, guoshu 國術 e otras), “luchas tradicionales” (expresas en estilos y escuelas relacionadas a la diversidad étnica de China, como los pueblos Han, Jurchen e Hui, por ejemplo) y “sistemas de defensa personal” (que es el foco de las formas de lucha tradicional no competitivas presentes en las aplicaciones de las rutinas, denominadas qiantao 拳套 ou taolu 套路). La comprensión de los caminos marciales chinos como “forma de práctica” de lucha nos parece reductora de su complejidad, que involucra todavía muchos aspectos de aquello que aparece como “gimnástica” (de demostración, de acondicionamiento físico o de consciencia corporal) en el documento. Eso para quedar apenas en el campo de los aspectos más evidentemente “físicos”, no entrando en sus dimensiones intelectuales, culturales, espirituales, filosóficas y éticas, por ejemplo.

3 El documento cita, textualmente, el Liang Gong (练功) y el Taijiquan (太极拳). Cf: MEC, BNCC, 2016: 105, nota 6. Liang Gong ShibaFa(练功十八法) es una serie de 18 ejercicios formulada en la década de 1970 en Xangai por el médico Zhuang Yuan Ming. Ella se inspira en series de Qigong (气功) bastante conocidas, como Baduanjing (八段锦) e Wuqinxi (五禽戏), que poseen aplicaciones tanto “terapéuticas” como también marciales. Ya el Taijiquan (), el Tai Chi Chuan, como es más conocido en Brasil, es una arte marcial que, desde el final del siglo XIX, se nombra como “interna” (neijia, 内家). Las “artes marciales internas” comparten con el Qigong su énfasis en el cultivo y en el flujo del qi (气), traducido muchas veces por “energía vital” o “vapor vital”, teniendo, por lo tanto, según la MTC (medicina tradicional china), un alto valor terapéutico. Juntamente con esas artes, el documento de la BNCC también menciona el Yoga, de origen indiana bastante antigua, y que, probablemente, está en la base de varios ejercicios que constan en las artes marciales “orientales”.

4 Este tipo de hipervaloración de las “matrices africanas e indígenas” de la identidad nacional también era expresiva en la primera versión de la BNCC, especialmente en el componente curricular de Historia, lo que generó mucha polémica. Particularmente, reconocemos la importancia de preservación del legado cultural africano, afro-brasileño e indígena, bien como su valoración en la educación básica. Sin embargo, la esencialización de la etnicidad en detrimento de otros visos también importantes de constitución de la sociedad brasileña comprometen una visión que articule este legado a tramas históricas complejas de negociação cultural, relações de poder e continúa reconstrucción das identidades individuais e coletivas.

-te afrobrasileña y practicada en casi todas las regiones del país, puede muy seguramente ser utilizada, apropiada y fruida por descendientes de inmigrantes japoneses en San Pablo. Del mismo modo, el karate o el taekwondo, siendo “luchas” originarias de Japón y de Corea, poder ser enseñadas en los suburbios de Salvador o entre los Guaraníes del oeste del Paraná. Lo que entra en juego en esa propuesta no es la reafirmación de valores de identidad, instituidos ab origine, pero la construcción permanente de extracurriculares, es esa construcción abierta y dinámica que más nos interesa aquí. Conforme entendemos, ella da oportunidad para un abordaje histórico-antropológico de enseñanza de las “artes marciales” o, como preferimos, “caminos marciales”, lanzándolo a las fronteras disciplinares de las áreas de Ciencias Humanas y de Educación Física en la perspectiva de la transversalidad.

Camino marcial y las premisas de una “educación liberal”:

La propuesta de utilizar caminos marciales para potencializar el proceso de enseñanza aprendizaje en “humanidades” busca atender a esos objetivos de las áreas de Ciencias Humanas y de Educación Física (como “cultural corporal de movimiento”), a la vez que los superar. Su premisa está anclada en la hipótesis de que, históricamente, los caminos marciales se constituyeron en China y en Japón, por ejemplo, como modelos de formación integral del hombre, análogos a aquel modelo que dio origen al paradigma “occidental” de educación integral: el modelo de las artes liberales, conforme expresión latina, o de las *eleutheriaitechnai* (ἘλευθερίαΤέχναι), conforme la expresión griega. Lo que las propuestas curriculares brasileñas en Ciencias Humanas están llamando de “programa ético fundamental para la formación de las nuevas generaciones” no es, en su discurso, al menos, muy distinto del ideal griego de *paedeia* (παιδεία). En ese sentido, nos recuerda Donald Levine:

En occidente, se encuentra en la Grecia Antigua el ideal de la *paedeia*, la noción de uso de la cultura como medio de crear un tipo más elevado de ser humano. El pensamiento griego clásico celebró el camino para el arte o para la virtud por medio del cultivo de los poderes del cuerpo, como la fuerza y el vigor, así como de la mente, como agudeza y argucia. En siglos posteriores, el cultivo del cuerpo desapareció como un componente del entrenamiento liberal, que articule ese legado a tramas históricas complejas de negociación cultural, relaciones de poder y continúa reconstrucción de las identidades individuales y colectivas de tal modo que apenas las artes intelectuales, organizadas finalmente como el *trivium* y el *quadrivium* en la Edad Media, emergieron como objetos adecuados para el aprendizaje liberal. Transmitido por monásticos por siglos, ese currículo entró para las universidades seculares durante el Renacimiento. Educadores americanos del final del siglo XIX direccionaron sus oídos para esta tradición Renacentista mientras idealizaban un programa de educación liberal orientada a la “formación del carácter” y para los objetivos de la realización personal. Eso formó el escenario intelectual de los experimentos en el currículo liberal que afloró en EEUU después de la I Guerra Mundial. (LEVINE, 1999: 210)

La síntesis de Levine ciertamente es demasiado esquemática e ignora, por ejemplo, que la élite “moral” de la Edad Media y mismo del Antiguo Régimen era formada por una nobleza de espada, cuyos códigos de

honor pasaban fuertemente por el cultivo del cuerpo y de las técnicas de lucha. Eso no saca, sin embargo, el mérito del autor en señalar una cierta separación, en las artes liberales, tales como desarrolladas en el “occidente”, entre los dominios de la mente y los dominios del cuerpo.

En paralelo con el desarrollo de las artes liberales en el “occidente”, Levine traza un proceso análogo en China y en Japón:

Tracé un desarrollo comparable en el este asiático, empezando con el movimiento en China durante la Dinastía Zhou para formar un programa educacional intencionado a producir una persona ampliamente cultivada. Ese currículo, frecuentemente referido como “artes liberales” de la educación china clásica, incluía entrenamiento tanto en materias literarias como marciales. Confucio articulaba la concepción de persona ideal a ser producida por esa versión china de la paedeia. Max Weber notara que “para los confucionistas... el factor decisivo era que... en su auto-perfección [el “hombre cultivado”] era un fin en sí, no un medio para un fin funcional” (1951: 246). La derrocada final de ese currículo fue seguida por la institución de nuevas formas de entrenamiento de artes marciales en monasterios chinos, que cultivaban el puño del Templo Shaolin, derivado de ejercicios introducidos por el monje budista indiano, Bodhidharma, y, subsecuentemente por las formas de Tai Chi Chuan inspiradas en Taoísmo. En Japón, durante el Shogunato de Tokugawa, un número de samuráis adoptó las técnicas marciales como vehículos de entrenamiento marcial e iniciando con esfuerzos de Jigoro Kano, en los años de 1880, algunas artes japonesas evolucionaron para constituyeron los recursos del budo moderno. (LEVINE, 1999: 210)

Esa síntesis, tal como la anterior, también es bastante limitada. La tesis de que Confucio podría sostener un modelo educacional fundado tanto en materias literarias como marciales, por ejemplo, es una interpretación muy libre del confucionismo y se pauta más en apropiaciones de su filosofía en el ámbito de la literatura militar china imperial que en los propios escritos atribuidos al filósofo de los chinos y a sus discípulos más cercanos, como Mêncio, por ejemplo⁵. Es posible que este programa referido por Levine sea el de las seis artes (Liu Yi, 六藝: Li, 礼, rituales, Yayue, 雅乐, música elegante; She, 射, arco y seta; Yu, 御, carruaje; Shu, 書, caligrafía, y Shu, 數, matemáticas) destinadas a la formación de la clase social de los Shi (士); sin embargo, no están claras las relaciones entre ellas y una formación efectivamente marcial. En los escritos confucionistas, por ejemplo, hasta artes como She (射) y Yu (御) no poseen finalidades militares más evidentes, siendo tratadas mucho más como metáforas de habilidades éticas, cognitivas y de liderazgo, por ejemplo. El mito de Bodhidharma y el Monasterio Shaolin, tal como el del origen taoísta del tai chi chuan, también

5 El ejemplo de Mêncio es relevante, pues es en él muy evidente que el arte de la guerra y el entrenamiento militar es absolutamente secundario en relación a las prácticas de gobierno justo en el fortalecimiento de un “reino”. Conforme el texto: “En un territorio de apenas cien li cuadrados, es posible mantener dignidad real. Si Vuestra Majestad realmente realizar un gobierno benevolente para las personas (.), tendrá un pueblo que podrá enfrentar, apenas con pedazos de palo caseros, las expediciones poderosas y las armas ahiladas de las tropas de Qin y de Shu” (Mengzi, 孟子. Livro I, Cap. V, Parágrafos 2 e 3. In: LEGGE, 1990: 134-135). Por ese gobierno benevolente, Mêncio entiende aquel que mantiene todas las condiciones necesarias para que la vida del pueblo sea conducida por valores confucionistas, tales como la piedad filial, el respeto fraternal, la sinceridad, la lealtad etc. Él da, así, a entender que los asuntos militares son de menor importancia. En el caso de los exámenes oficiales, desde cuando creado el examen militar, en el pasaje del siglo VII para el VIII de la era cristiana, solamente en el siglo XI, ya en la Dinastía Song, él involucraría pruebas de carácter más “literario”. Después de eso, sin embargo, en las Dinastías Ming y Qing, por ejemplo, las habilidades intelectuales no tenían gran importancia para la selección de combatientes, salvo en el caso de conocimientos específicos de uso militar más evidente. Cf: ACEVEDO; GUTIÉRREZ; CHEUNG, 2011: 60-64.

no pueden ser asumidos con tamaña positividad histórica⁶. Lo que más importa, sin embargo, es el cimiento de las hipótesis del autor, cual sea, la de que el budo, desarrollado en Japón a partir del siglo XIX, comparte con el ideal griego de paideia la perspectiva de formación integral del hombre libre⁷, sin perder, con eso, diferentemente de lo que ocurrió en las modernas teorías educacionales del occidente, una articulación indisociable entre cuerpo y mente.

Cuando se ponen como caminos (Do, 道), y no simplemente como técnicas (Jutsu, 術), artes como el karate-do (空手道), el judo (柔道) y el aikido (合気道) buscaban diferenciarse de aquellas artes que simplemente enseñaban a luchar, proponiéndose a algo más⁸. Fuminori Nakiri, Presidente de la Academia Japonesa de Budo, en 2014, escribió un artículo en que, entre varios conceptos posibles de “artes marciales” eligió uno como más cercano de aquel que entiende como siendo el del budo (武道):

Las artes marciales buscan el desarrollo mental y físico, combinando técnicas de puño libre o de armas basadas en tradiciones e ideas de práctica personal. Este proceso mezcla entrenamiento físico independiente con entrenamiento técnico y objetiva el desarrollo moral y mental. (NAKIRI, 2015: 13)

Esa definición es todavía muy genérica para el budo (武道), tanto que Nakiri prefiere no reducir el término a un tipo entre varios otros de “artes marciales”, pero preservar su singularidad como un camino típicamente japonés de cultivo personal y dimensión colectiva (NAKIRI, 2015: 13-14). Lo más importante de esa definición genérica es aquello que subrayamos: la insociabilidad entre las técnicas y las tradiciones e ideas que las inspiran. Eso es: tales técnicas pueden ser vistas como expresión gestual bastante específica de una cultura filosófica capaz de despertar valores

6 Conforme sintetizan Acevedo, Gutiérrez y Cheung a respeto de la figura histórica de Bodhidharma: “a pesar de las contradicciones que existen entre las diversas fuentes, las más antiguas coinciden al mencionar la actividad de un monje indiano o persa en la región de Luoyang en las primeras décadas del siglo VI y, así, la existencia de Bodhidharma suele ser aceptada actualmente en círculos académicos. Sin embargo, la relación de ese monje con el templo de Shaolin y su influencia en la evolución del kung fu presenta muchas incertezas y es, en la mejor de las hipótesis, imposible determinarla de manera fidedigna”. Cf. ACEVEDO, GUTIÉRREZ, CHEUNG, 2011: 45.

7 Hasta donde nos fue posible mapear, son poquísimos los estudios sobre la pedagogía de los caminos marciales y sus posibles relaciones con la educación integral. Un trabajo simple, de conclusión de Licenciatura en Educación Física, es una de las raras y gratas excepciones que localizamos. Se trata de: OLIVEIRA, 2006. En ese trabajo, orientado por el investigador Rodrigo Wolff Apolloni, estudioso y practicante del estilo Shaolin del Norte de kung fu, el autor se propone a comparar lo que nombra como la “pedagogía de la marcialidad china” con la propuesta de “pedagogía emancipadora”, de Paulo Freire. Pese a las conclusiones del trabajo, en el final de cuentas, apuntaron más para las diferencias entre los dos modelos pedagógicos que para similitudes, ellas sostienen que ambos poseen un “aspecto libertario”, aunque por medio de tradiciones distintas y de formas diferentes de contacto. En el caso del practicante brasileño de kung fu, afirma Oliveira, que “se liberten en la busca autónoma de suplir una necesidad provocada por una tradición”. En el caso de los educandos según la perspectiva de Paulo Freire, “se liberan a través de la tomada de consciencia de una tradición que les es presentada directamente” (OLIVEIRA, 2006: 57). En todos los casos, el propio título “paideia à chinesa” remete a un ideal más amplio de educación para la “libertad”, cuyos significados varían conforme las visiones políticas y las culturas que la nombran.

8 Eso no quiere decir que, a partir del budo, otras formas sociales asumidas por las artes marciales del este asiático tengan subsumido o sido superadas, transformadas en “caminos marciales”. El concepto de artes marciales, aunque cuando es aplicado apenas al “extremo oriente” abarca muchas prácticas distintas, con sentidos que pueden ser religiosos, artísticos/estéticos, de autodefensa, de espectáculo etc. Hasta por eso, cuando preferimos el concepto de “caminos marciales” al de “artes marciales” para articular a la enseñanza de humanidades, pensamos en un campo bastante específico y que ciertamente no es el único presente para las artes marciales en los días de hoy.

elevados, promocionar autoconocimiento y generar el mejoramiento de la propia cultural. En ese sentido, si no hay una continuidad histórica necesaria entre el budo (武道) y las escuelas filosóficas y sapienciales del “oriente”, hay una búsqueda del propio budo (武道) por referenciarse en ellas. Luego, además de profundamente filosófico, él es también una forma de culto al pasado, de un acto de memoria, sea en la perspectiva de construcción de una “identidad nacional” (japonesa, en el caso) o “étnica”, sea en la perspectiva de preservación de un legado cultural del pasado al cual se atribuye enorme valor y potencial para el hombre del presente.

Las perspectivas de construcción de la identidad colectiva y de la preservación de un legado cultural de las antiguas generaciones también están presentes en los movimientos de renovación de las artes marciales ocurridos en China desde el final de la Dinastía Qing e intensificado en las primeras décadas de la República. Se destacan, en ese proceso, la creación de la famosa Asociación Atlética Jingwu (精武), fundada en Xangai en el año de 1910, y, ya en el contexto de la República, el establecimiento, en Nanquin, en 1928, de la Academia Central de Guoshu (国术 ou 國術). No pretendemos alongar mucho la consideración de esos movimientos, pero es necesario situarlos para comprender el sistema de educación marcial que utilizamos en nuestros experimentos de articulación entre caminos marciales y humanidades en la educación básica: el zhongwudao (中武道), del Mestre LinZhong Yuan, traído para Brasil por uno de sus discípulos, el Mestre Huang YuSheng, que vive en el país desde el final de la década de 1970.

El Maestro LinZhong Yuan tuvo formación en la Asociación Jingwu y, como miembro del ejército nacionalista, recibió entrenamiento de artes marciales conforme el proyecto del Guoshu. Establecido en Taiwan tras la victoria del Partido Comunista en China continental, el Maestro LinZhong Yuan sistematizaría sus ideas sobre lo que pasó a llamar de Zhongwuadao (中武道), cuya traducción literal puede ser “camino marcial chino”, con clara inspiración en la expresión japonesa que caracteriza el budo (武道). Vale recordar que, entre el final del siglo XIX y el final de la Segunda Guerra Mundial, Taiwan fue dominada por Japón, este, por su vez, en profundas transformaciones sociales, culturales y militares desde el fin del periodo Edo. O ZhongWudao(中武道), entonces, debe ser contextualizado en ese momento de “occidentalización”/ “modernización” del este de Asia desde el siglo XIX, de renovación de las antiguas “tradiciones nacionales” con vistas a reafirmar identidades colectivas y de intenso intercambio (no sin mucho conflicto) entre China y Japón “modernos” (MONTEIRO, 2014: 46-78).

En breve entrevista, concedida por correspondencia Fabricio Pinto Monteiro, el Maestro LizZhong Yuan revela que fue aproximadamente entre 1954 y 1958, en el auge de la Guerra Civil, que empezó a estudiar wudao (武道) de manera más detenida. En la ocasión, ocupaba la posición de instructor de unidades en Fengshanlu y, posteriormente, sería transferido

para Taipei con la misión de defender la isla de Jinmen. Su zhongwudao (中武 道) comienza a ser gestionado, por lo tanto, en un momento crítico en lo cual la ideología del Guomintang (國民黨), como veremos más adelante, no podría dejar de estar muy presente. En mediados de la década de 1960, ya afuera del ejército y actuando como director de escuela, el Maestro LinZhong Yuan dice haber comenzado a reflexionar más detenidamente sobre sus ideas de “wushu” (武術), fundamentadas en los “cinco aspectos marciales”, como veremos abajo. Él también anuncia que, desde entonces, se preocupa mucho más de cerca con lo que llama de wenyiwushu (文艺武 術), de sentido bastante filosófico. Sin embargo, ese cambio más filosófico del zhongwudao (中武 道) no estuvo muy presente en su legado en Brasil y parece un desdoble de los estudios del Maestro LinZhong Yuan posterior al inicio de la actuación del Maestro Huang YuShegem en nuestro país. En el estado actual de nuestros estudios acerca del zhongwudao (中武 道), sabemos poco sobre el desarrollo más reciente de la enseñanza del Maestro LinZhong Yuan, que puede revelar trazos menos evidentes de su ideología nacionalista original y, por otro lado, más apelo a una relectura del concepto taoísta de ziran(自然), “naturalidad”⁹.

En China, desde la Dinastía Song (aproximadamente en el siglo XII) hasta el final de la Dinastía Qing (en el pasaje del siglo XIX para el XX), el modelo educacional “básico” era fundamento en los estudios de los cuatro libros del neoconfucionismo (Daoxue, 道學) (GARDNER, 2007: xiii-xxx). A partir de la segunda mitad del siglo XIX, hay una rápida transformación intelectual en el país, lo que, sin embargo, no significó una ruptura radical con ese pasado. El reformismo del final del siglo XIX, según Jonathan Spence, se ancló en la formulación abreviada por la expresión china tiyong (體用); eso es, “el conocimiento chino debería continuar siendo la esencia [ti, 體], pero el conocimiento occidental debía ser usado para el desarrollo práctico [yong, 用]” (SPENCE, 1995: 230). Esa “esencia” china, además de bastante deudora de los siglos de formación en los preceptos del Neoconfucionismo, incluía también las tradiciones religiosas y filosóficas del budismo y del taoísmo, de modo similar al que ocurría en Japón, donde, por ejemplo, el legado xintoísta y, principalmente zen-budista fuera fuertemente valorado en la filosofía de la llama Escuela de Kyoto¹⁰. Tiyong, o “esencia-función”, es ella una propia una categoría del pensamiento tradicional presente del confucionismo y en el taoísmo. To-

9 “Entrevista con LinZhong Yuan”. In: MONTEIRO, 2014: 46-78: 104-105. El investigador Fabrício Pinto Monteiro recibió, de Taiwan, un material compuesto por vídeos (un DVD con vídeos caseros) y textos (aproximadamente setenta archivos originales en formato “doc” y “ppt”) del Mestre LinZhong Yuan, que surgieron esos desdobles. Ese material, todavía inédito en Brasil, se encuentra todo en chino y todavía necesita ser traducido, estudiado y explorado. Agradecemos a Fabrício Pinto Monteiro por la gentileza de disponibilizar esas fuentes, cuyo entendimiento esperamos profundizar en el futuro.

10 La escuela de Kyoto surgió en el inicio del siglo XX, teniendo como “fundador” el filósofo japonés Kitaro Nishida(1870-1945) y siendo continuada por otros pensadores, tales como, por ejemplo, Hajime Tanabe(1885-1962) y ReijiNishitani(1900-1990). Sobre esta escuela y como ella se desarrolló diálogos entre la tradición filosófica “occidental” y las experiencias de sí mismo, del mundo y del vacío, conforme el zen-budismo, cf: LOPARIC, 2009.

mando como ejemplo un trecho del Daodejing (道德经) que sirvió de base para Wang Bi formular su interpretación del binomio “esencia-función”, ella también indica una relación entre pasado y presente: “Envejecer resulta en obtener nuevas [cosas]” (WANG BI, 22.4. In: WAGNER, 2003: 191). La “esencia”, en ese sentido, aunque pudiese admitir aplicaciones nuevas y “extranjeras”, sería inalterable y, así, presente desde siempre en los más antiguos escritos y otros objetos culturales de la civilización china. Adiciones en relación a la “esencia” no necesariamente la modificarían, pues ella sería mantenida y, consecuentemente, ganaría “antigüedad”, “duración”.

Las artes marciales chinas, sobretodo, aquellas que ganan visibilidad y notoriedad en los medios intelectuales del final del siglo XIX hasta mediados del siglo XX – similarmente al budo(武道) – se referencian fuertemente en las tradiciones culturales y filosóficas de China como especie de depósito de esa “esencia”. Ellas se abren al nuevo y a las posibilidades inéditas de aplicación/ “función”, pero se mantiene atentas a la preservación de los lazos con el pasado. En ese sentido, ellas, incluso, crean imágenes para ese pasado y construyen sus marcas de antigüedad. Ellas se renuevan, incorporando conocimientos “científicos” de la racionalidad “occidental”, y renuevan igualmente sus tradiciones, sus historias y sus mitos de fundación¹¹. Al ponerse como modelo pedagógicos para la juventud, como es el caso del zhongwudao (中武道), ella se proponen como formación técnico-científico y, a la vez, filosófico-artística-humanística en una perspectiva que busca conciliar una “esencia nacional” con las novedades advenidas de las conexiones globales. Su universo cultural de fondo es amplio y complejo y se permite configurar como contexto a ser explotando por medio de una mirada transversal, combinatorio de disciplinas. Una de sus potencialidades, por lo tanto, es posibilitar una mirada transdisciplinar para China y el mundo, a partir de categorías de Geografía, de Historia, de Filosofía y Sociología, presentes en el currículo de la enseñanza básica en Brasil.

11 A respeto de las historias y de los “mitos de fundación” de las artes marciales, en fin, de su “memoria social”, que circulan en los propios medios en que ellas son enseñadas y aprendidas, es importante el texto de Thomas A. Green sobre lo que él nombra “historias populares” (folk histories) narrativas transmitidas, por medio de anécdotas, leyendas y otros géneros, de los profesores para los alumnos, con la finalidad de reforzar la autoridad de su arte marcial, de su estilo y de sus antiguos maestros. A partir de autores como Eric Hobsbawm y Terence Ranger, Green trata tanto estas “historias populares” como las “narrativas históricas” de las artes marciales como “invención de tradiciones”. En ese sentido, concluye: “tradiciones inventadas sirven a las respectivas funciones de establecer cohesión social, legitimar instituciones o ‘relaciones de autoridad’ y socialización. Aunque las narrativas históricas de las artes marciales deban ser vistas como conscientemente organizadas y utilizadas, más que inventadas, ellas sirven a los mismos fines que las tradiciones inventadas. Por ejemplo, narrativas sobre artes marciales provienen una base común para instructores y estudiantes. Además, ellas perpetúan los modos y los hábitos de culturas extranjeras. Finalmente, ellas fortalecen la solidaridad entre el grupo”. Y, más adelante, afirma: “(…) artistas marciales continuamente modifican sus historias en respuesta a eventos contemporáneos”. Cf: GREEN, 2003: 9-10.

El proyecto de educación integral subyacente al zhongwudao (中武道) del Mestre LinZhong Yuan

El mayor potencial del zhongwudao(中武道) no es solamente construirse como pretexto de aprendizaje. Principalmente, lo que él permite es ofrecer un programa completo (o un contexto) de educación integral, capaz de incorporar, sin perder su “esencia”, nuevos conocimientos, informaciones y espacios sociales de vida. En otros términos, él consigue traer para dentro de sí los contenidos y recursos escolares y extraescolares presentes en la educación brasileña para su programa de formación humana. Así, él puede ser un excelente aliado para superar la compartimentación de los saberes curriculares, articulándolos de bastante práctico. Para comprender eso, es importante entender y transponer para los términos de nuestra cultura los “cinco aspectos marciales” (wuwu, 五武), abarcados por ese camino”.

Entre los “cinco aspectos marciales” (wuwu, 五武), la formación propiamente técnica (wuji, 武技) no es entendida, por el Maestro LinZhong Yuan, como la más importante. Según Fabrício Pinto Monteiro, estudioso brasileño de este sistema y de escritos del Mestre Lin,

La Técnica Marcial (...) mantiene la necesidad de tornarse parte espontanea de la vida del practicante de wudao, es la ‘forma de accionar del pensamiento e intenciones’. Sus principios van además de la utilización marcial escrita, envolviendo, incluso, ciencia, teología, arte y recreación, pues, en los fundamentos de la Técnica, es necesario comprensión de la anatomía humana, del corazón de las personas, de estrategia y tácticas de la guerra y – de suma relevancia – del propio yo. (MONTEIRO, 2014: 82)

El autor percibe que, aunque sea en un único de los aspectos particularizados del sistema, están presentes dimensiones variadas de las inteligencias humanas. La técnica, a la vez en que poder ser estudiada, ofrece condiciones para estudios todavía más profundizados sobre todo aquello que la circunda y, principalmente, ofrece condiciones para estudios, tanto relacionado a la physis (Φύσις) del organismo humano como su psyché (Ψυχή), sin que esas dimensiones puedan ser separadas. Involucra, igualmente, el desarrollo de mirada estratégica y táctica relacionada a situaciones y a la sensibilidad para percibir el otro; no simplemente para liquidarlo, en una concepción rasa de combate, pero para la consideración ética de los límites de aquellos que puede ser empleado en él. La técnica ji (技), luego, no se resume a su sentido griego de téchne (τέχνη), aunque una de sus principales connotaciones en mandarín sea “habilidad”. Etimológicamente es un ideograma derivado de otros dos. Su fonética viene de 支, zhi, cuyo significado principal es “sostener”. Su dimensión semántica, por su vez, es 手, shou, cuyo significado es “mano”¹². Volviendo al sentido expuesto arriba, la técnica sería la expresión “manual” del “pensamiento y de las intenciones” del sujeto, cultivados, por lo tanto, en su interioridad, en el “corazón”.

En el sentido expuesto, *zhongwudao* (中武道) no se define como un conjunto fijo de técnicas a ser aprendido por el practicante. Su currículo, al revés, es abierto, pudiendo incorporar técnicas, posturas, movimientos y características de cualquier estilo o escuela de arte marcial china. Ya en Brasil, el currículo adoptado por el Maestro Huang YuSheng sufrió diversas alteraciones a lo largo del tiempo y asimiló influencias de estilo y escuelas que él estudió y practicó con otros maestros, para además del Maestro LinZhong Yuan. Además de abierto, el *zhongwudao* (中武道) presupone un aprendizaje eclético en sus etapas más básicas e intermedias, evitando la especialización. Él se acerca, en ese aspecto, del principio de *gejiaquanfajianerxizhi* (各家拳法见而习之), traducido por Fabricio Pinto Monteiro, como “observar y practicar todos los estilos de artes marciales” (MONTEIRO, 2014: 55 e 82-85). Ese paradigma de formación eclética es típico del *guoshu* (國術) y de la formación en la Asociación Jinwu, desarrollado como la educación marcial oficial en la época de la primera república. En China continental, el modelo del *guoshu* sería “superado” por el del *wushu* (武術) después la Guerra Civil, pero permanecería muy fuerte en el exterior junto a inmigrantes chino en el “occidente” y en regiones que quedaron excluidas del dominio de la República Popular China, como Hong Kong o Taiwan, donde nació el *zhongwudao* (中武道)¹³.

El cultivo de los pensamientos y de las intenciones en el corazón humano, a ser expresos en la forma de técnica, ya nos lleva para otro aspecto marcial del *zhongwudao* (中武道) y, ese sí, puede ser considerado el más central: la ética marcial (*wude*, 武德). El diagrama abajo (fig. 01) la resume. En el centro hay un corazón de lo cual brotan tres ramificaciones, generando el ideograma hombre, “ren” (人). En el centro del corazón, se lee la palabra “honestidad” (*xinshi*, 信实), de las cuales brotan las expresiones “conocimiento innato” (*liangzhi*, 良知), “capacidad innata” (*liangneng*, 良能) y “acción innata” (*liangxing*, 良行). Esta representación sugiere algo bastante difundido en la ética confucionista, sobre todo por la vía idealista (Escuela de la Mente) de Wang Yangming, fuertemente inspirada en Mencio (Mengzi): la idea de que a partri de un “corazón honesto”, los potenciales naturales del sabio se manifiestan naturalmente, todo depen-

12 Para todas las análisis de los ideogramas chinos, de ahora adelante, utilizamos la herramienta disponible en el site: <http://chinese-characters.org/> Acceso en: 27/10/2016 Otra herramienta utilizada es el diccionario on-line Chino-Inglés. Yabla, disponible en: <https://chinese.yabla.com/chinese-english-pinyin-dictionary.php> Acceso em 02/02/2017.

13 Según Acevedo, Gutiérrez y Cheung, “en 1° de octubre de 1949, Mao Tsé-tung proclamó en Pequín la República Popular de China, mientras cerca de 2 millones de chinos simpatizantes del Kuomintang se retiraban para Taiwan, donde mantendrían su independencia con relación al sistema comunista del continente. En esa línea de transformaciones, la práctica de kung fu también sufrió cambios importantes en su estructura y organización, dando lugar a la creación del wushu moderno y a la práctica del sanda/sanshou (combate libre). Por su vez, la isla de Taiwan acogió entre los miembros del Guomintang muchos artistas marciales que habían se formado en la Academia Central de Artes Nacionales, y que motivaron una evolución diferente del kung fu”. Además: “la práctica marcial en Taiwan intentó preservar los estilos de kung fu sin la inclusión de aquellos elementos que caracterizan el wushu moderno. Por eso, las artes marciales taiwanesas continuaron utilizando el termino *guoshu* para diferenciarlo de la práctica marcial del continente”. (ACEVEDO; GUTIÉRREZ; CHEUNG, 2011: 129 y 144)

diendo, por lo tanto de un cultivo del corazón y de la mente conforme las semillas de las virtudes¹⁴. Alrededor del ideograma hombre, tres nociones componen el resto del centro del diagrama, las “virtudes inminentes”, presentes en un “corazón verdadero”¹⁵: “sabiduría” (zhi, 智), “benevolencia” (ren, 仁) y “coraje” (yong, 勇). Fuera del centro, como expresiones o resultados sociales del cultivo de corazón, se encuentran representadas las “doce reglas principales”¹⁶ (shiershouze, 十二守則), los “cuatro lazos sociales”¹⁷ (siwei, 四維) y las “ocho virtudes”¹⁸ (Bade, 八德).



Figura 1: Diagrama representativo de la wude (武德) según el zhongwudao(LIN, 1984: 40)¹⁹

14 Parece haber, en esa ética intuitiva del ZhongWudao, una resonancia de la filosofía de Wang Yangming, bastante influyente entre maestros japoneses del bushido(武士道) e ideólogos del guomingtang(國民黨), que, por su vez, es muy inspirada en Mêncio. El símbolo del corazón en sí es algo importante en Mêncio, según el cual es en xin(心) que están contenidas las facultades cognitivas, afectivas, las semillas de la moral y el albedrío (vontade). Otro concepto importante de Mêncio que aparece en Wang Yangming es liangzhi (良知), “conocimiento innato”, que está presente en el diagrama del zhongwudao. Hay un poema en el Wang WenchenggongQuanshu que Philippe Ivanhoe tradujo así para el inglés: “The Thousand sages are allpassingshadows; / liangzhialoneismyteacher” (“Los mil sabios son todas sombras pasajeras / liangzhi es, solito, mi maestro”). Esos versos resumen el centro de la teoría ética de Wang Yangming. Para él, el conocimiento de los preceptos éticos es insuficiente para el hombre virtuoso. Un hombre que cultiva el conocimiento (preceptivo) de la ética no conoce la ética, por lo menos hasta que pase a practicarla, conforme aquello que ya está presente como conocimiento innato en todos los hombres. El auto cultivo, así, tendría que ser un cultivo del corazón por medio de la propia práctica en medio a las circunstancias presentadas en la vida. No hay fórmula lista y lo que vale para una persona, con sus circunstancias de vida, no sirve para otra, en otras circunstancias. Sobre la influencia de Wang Yangming en el bushido(武士道) y sobre ideólogos del guomingtang (國民黨).cf. BARY In: YANGMING, 1963. IX-X. Sobre esses conceitos da ética de Mêncio e Wang Yangming. cf. IVANHOE, 2000. 15-28; 59-73.

15 Acordemos que corazón, 心, y “verdad”, “sinceridad” o “confianza”, 信, se pronuncian ambos como xin, y que 信 compone la palabra xinshi, 信实, en el centro del diagrama.

16 Se trata de una doctrina educacional de carácter ético-moral, difundida por el Guomingtang(國民黨), inspirado en valores confucianistas, direccionado para la juventud, también conocido como 青年守則 (Código de la Juventud). Ver: <http://www.chsh.tp.edu.tw/%E4%B8%AD%E8%88%88%E9%AB%98%E4%B8%AD%E9%9B%99%E8%A%A%9E%E7%92%B0%E5%A2%83%E7%87%9F%E9%80%A0-%E9%9D%92%E5%B9%B4%E5%AE%88%E5%89%87.html>. Acceso en 01/11/2016. En resumen: (1) patriotismo basado en la lealtad y en la coraje; (2) integridad de la familia basada en el amor filial; (3) relaciones humanas basadas en la benevolencia y en el amor; (4) compromiso basado en la honestidad y en la corrección; (5) cuestiones mundiales basadas en la paz y en la justicia; (6) trabajo basado en la propiedad; (7) responsabilidad basada en la capacidad de proteger el otro; (8) servicio basado en la diligencia y en la frugalidad; (9) salud basada en limpieza y organización; (10) felicidad basada en ayudar los otros; (11) contribución a la humanidad basada en conocimiento; (12) éxito basado en persistencia.

17 A saber: “rito”, “propiedad” o “decoro”, li, 礼; “amistad” o “justicia”, yi, 义; “integridad” o “honestidad”, lian, 廉, y “vergüenza” o “honor”, chi, 耻.

18 A saber: “amor filial”, xiao, 孝; “amor fraterno”, di, 弟; “lealtad”, zhong, 忠; “sinceridad”/“confianza”, xin, 信; “propiedad”, li, 礼; “justicia”, yi, 义; “honestidad”, lian, 廉; honor, chi, 耻.

19 Traducción (No profesional) del chino para al portugués de Tai Shengxiu. Copia cedida por Fabrício Pinto Monteiro, a quien agradecemos.

Aunque el concepto de “ética marcial” presente en este diagrama suponga algunas listas sumarias de preceptos (fuertemente marcados por la ideología del Guomintang, 國民黨, “Partido Nacionalista”, tales como las “doce reglas principales”, los “cuatro lazos sociales” y las “ocho virtudes”, esos preceptos, excepto tal vez las “doce reglas” son muy generales, reduciéndose a conceptos a ser valorados. Aunque las “doce reglas” no lleguen a preceptuar acción explícitas a ser tomadas o evitadas, pero algunos principios fundamentales que deberían estar en la base de la vida social. Además, tales preceptos solo aparecen afuera del círculo del diagrama, sugeridos como siendo las doce puntas de la imagen del sol (símbolo nacionalista, cf. Fig. 02). Eso puede ser interpretado como indicando manifestaciones exteriores o efectos irradiadores de algo más esencial que se da en el interior del corazón humano (o, pensando colectivamente de la “nación”), a saber: cultivo de la “honestidad”, en el centro del corazón, para que las virtudes de la benevolencia, de la sabiduría y del coraje se manifiesten a partir del conocimiento, de la capacidad y de la acción innatos. Se trata de una ética menos perceptiva que intuitiva, compatible con la “escuela de la mente” de Wanf Yangming y Mencio, inseparable del accionar correcto. En fin, es un aprendizaje interior para lo cual compiten los otros cuatro aspectos marciales. La wude (武德) es la meta; la propia finalidad del wudao (武道).

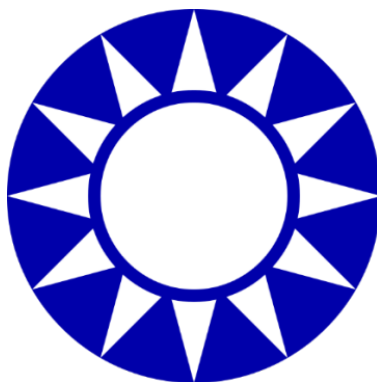


Fig. 02. Emblema del ZhongguoGuomintang (中國國民黨), “Partido Nacionalista Chino”. El emblema compone, hasta hoy, la bandera de la República Democrática de China o Taiwan.

Este punto es delicado. ¿Estaríamos condenados a difundir la ideología del Guomintang (國民黨) con todas sus premisas conservadoras y marcadas cuando recuperamos el zhongwudao (中武道) del Maestro LizZhong Yuan como camino de desarrollo ético? Una preocupación muy justa al tomar caminos marciales chinos como posibilidades educacionales en el mundo actual es con sus premisas políticas, ideológicas, sociales y culturales. Caso contrario, adoptando una postura “fundamentalista”

frente a los enseñamientos y textos de maestros en esas artes, se puede caer en trampas y mal-entendidos. Por ejemplo, un importante maestro de Bajiquan (八極拳), entusiasta de la “Revolución de 1911”, escribe un manual sobre el estilo en 1934, en el cual aparece la siguiente formulación:

Levantemos la cuestión: ¿si una nación pobre como la nuestra encorajase tales tipos de deportes aristocráticos [se refiere al golf, tenis y otras prácticas deportivas “occidentales”], ellos serían capaces de prosperar y producir resultados? Hasta mismo idiotas, mujeres y niños son capaces de contestar esa cuestión. Además de eso, los beneficios al cuerpo de esos ejercicios son apenas para el fortalecimiento físico y nada más. Nuestros ejercicios de las artes nacionales de lucha son más que eso. Ellos entrenan tanto la mente como el cuerpo, estimulando el desarrollo moral, mejorando el espíritu de valor de la persona, caballerismo, coraje, audacia y resiliencia; fornecen habilidades para resistir a los valientes, siendo especialmente eficaces para soldados en situación de combate mano a mano (GANJIE, 1936)²⁰

El trecho es interesante por colocarnos frente a un profundo extrañamiento. Sus prejuicios, su misoginia, su “moral caballeriza” y de inspiración militarista son muy evidentes. Sin embargo, no es necesario endosar cualquier uno de esos puntos de vista para practicar bajiquan (八極拳) y beneficiarse incluso de aquello que él ofrece en términos de formación ética. Eso, sin embargo, exige una actitud antropológica que filtre (“uso y apropiación”, para utilizar una “dimensión del conocimiento” de la Educación Física, conforme vimos en la segunda versión de la BNCC), en el discurso de los maestros y profesores, su universo mental particular y sus visiones de mundo más restrictas para percibir la riqueza de una arte anterior – más antigua tal vez – cuyo lenguaje es mucho menos verbal y textual que esos propios discursos redactados y publicados en la primera mitad del siglo XX, y cuyo potencial se lanza al futuro. En ese sentido, el carácter más genérico y menos preceptivo de la wude (武德) facilita la transposición cultural e ideológica del “camino marcial”, el wudao (武道), para contextos diversos en una perspectiva cosmopolita.

Pero volvamos a los otros tres aspectos marciales que nos quedan comentar wuxue (武学), wuyi (武艺) y wugong (武功). Comencemos por la wuyi (武艺). Yi (艺, simplificado, o 藝, tradicional) es una palabra cuyo significado puede ser confundido con el de ji (技), del cual ya decimos al comentar acerca de wuji (武技). Ella es una de las palabras chinas posibles para “arte”. Al final del siglo XIX, antes de ser (re)elaborados al conceptos de guoshu (國術) y de wushu (武術), frecuentemente, el termowuyi (武艺) era utilizado para nombrar las artes marciales en general. En zhongwudao (中武道), sin embargo su sentido es muy diverso. En él, el término puede ser comprendido como el “aspecto social” del camino. Él está relacionado a la difusión del propio Wudao (武道) en la sociedad (MONTEIRO, 2014: 85–86). Así, el yi (艺 ou 藝) parece recuperar su sentido más arcaico como verbo que indica “plantar” o “cultivar”, en su sentido más agronómico. De nuevo, hay muchas marcas de la ideología nacionalista y de propaganda política en la propuesta del Mestre LinZhong Yuan. Para además de ellas, sin embargo, existe también una perspectiva de no disociar el cultivo personal del practicante del camino marcial de su convivencia y acción activa en

sociedad. La perspectiva de un cultivo individual y colectivo en y por la convivencia es altamente compatible y sintonizada con los actuales paradigmas de la moderna educación. En esa dirección, se destaca todavía un énfasis en la colaboración en detrimento de la competencia, lo que separa *zhongwudao*(中武道) de tendencias más recientes del *wushu*(武術) moderno, por ejemplo.

Un cuarto aspecto marcial presente en la propuesta del Maestro LinZhong Yuan es el *wugong* (武功). En ello, está más fuertemente presente la dimensión de lo que podríamos llamar de “educación física”²¹ (o de su manifestación como “gimnástica”) del practicante. La palabra *gong* (功) es la de las más caras al reconocimiento de las artes marciales en el “occidente”. De ella, se deriva la expresión *gongfu* (功夫) o “kung fu”, por la cual las artes marciales chinas son comúnmente nombradas en todo el mundo. Otra expresión derivada de ella es *qigong* (气功, simplificado, o 氣功, tradicional), establecida en China, en la década de 1950, para referirse a ejercicios corporales direccionados a la promoción de la salud, a la meditación y a la contemplación de entrenamiento físico y/o para fortalecimiento corporal en artes marciales. El ideograma 功 tiene raíz semántica en la palabra *li*, 力, esfuerzo y dedicación. En el sistema de entrenamiento del Maestro LinZhong Yuan, *wugong* (武功) involucra tanto ejercicios físicos de estiramiento, flexibilidad, fortalecimiento muscular, y de mejoría aeróbica, como tenemos en las “gimnásticas de acondicionamiento físico”, prácticas de *qigong* (气功), típicas de la medicina china y del tratamiento complementar a las artes marciales (MONTEIRO, 2014: 81-82).

Si, actualmente, la práctica regular de actividades físicas representa una dimensión valorada en la educación integral del sujeto en formación, interfiriendo positivamente en las demás dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje²²; todavía más si tiene a ganar por medio de prácticas de *qigong* (气功). Tales ejercicios se fundamentan en los mismos principios de la acupuntura, estimulando la circulación energética equilibrada por los meridianos del cuerpo. Hacen eso por medio, principalmente, del control de la respiración, de la meditación y de la mentalización. Sus logros son tanto físico como mentales, pudiendo promocionar equilibrio emocional, tranquilidad mental, relajamiento, presencia, bienestar global y foco²³. El uso de prácticas meditativas en escuelas no es novedad en Brasil y en el mundo²⁴. Articularla sistemáticamente a un currículo que considere el sujeto en sus múltiples dimensiones es promisor y, en las artes marciales

20 Traducido del Chino para el Inglés por Paul Brennan, 2015. Disponible en: <https://brennantranslation.wordpress.com/2015/12/30/bajiboxing/>. Acceso en 24/08/2016.

21 Una traducción más correcta y literal de “educación física” para el Chino sería *tiyu* (体育). Su uso era corriente en China y ciertamente conocido por el Mestre LinZhong Yuan, que lo subyugó al concepto de *wugong* (武功). Se tratan, por lo tanto, de categorías inconfundibles. *Wugong*(武功) tiene sentidos bien más específicos para el maestro Lin que puramente “educación física”.

ciales chinas, ellas ya están integradas al contexto global del aprendizaje y del desarrollo, relacionados a los demás aspectos del wudao (武道).

El último de los cinco aspectos marciales que queda comentar es wuxue (武学, simplificado, o 武學, tradicional), la filosofía marcial. Una de las primeras palabras chinas que los europeos entendieron como correspondiente para “filósofo” fue 好學, haoxue, literalmente, “amante del conocimiento”, aproximándose, así, de su etimología griega: φιλοσοφία, philos + sophía (MEYNARD, 2015: 59-60). Xue(學) es un término clave del confucionismo (él propio nombrado Ruxue, 儒學). A partir de la era Song, el llamado neoconfucionismo se auto-denomina Daoxue (道學), o sea, “conocimiento” o el “aprendizaje” del “camino”. De los cuatro libros que forman su canon, el primero a ser estudiado es el Daxue (大學), “Gran Aprendizaje”. En la tradición neoconfucionista, la extensión del “conocimiento” (xue, 學) depende de la investigación de la “naturaleza de las cosas”, gewu (格物). Daniel Gardner explica que a partir del siglo XII adelante, la “pesquisa de la naturaleza de las cosas” es el “proceso de demostrar y aprender el principio (li, 理), que subyace en cada objeto o relación en el universo”. Comprender todo lo que abarca la realidad tiene, en esa tradición, un valor moral. Pues la comprensión de los principios y la extensión del conocimiento al máximo está en la base de auto cultivo, si lo cual sería imposible establecer las condiciones personales, familiares y sociales apropiadas a la manifestación de la “luminosa o perfecta virtud” (mingde, 明德) innata de los hombres (GARDNER, 2007: 3-5).

El programa de wuxue (武学, simplificado, o 武學, tradicional) del Maestro LinZhong Yuan es destinado a la pesquisa de todo aquello que involucra los principios del Wudao (武道), abarcando, principalmente, el estu-

22 Según el ítem 11 de “Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO”, de 21 de noviembre de 1978: “Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceso a la educación física y al deporte, que son esenciales para el pleno desarrollo de su personalidad. La libertad de desenvolver aptitudes físicas, intelectuales y morales, por medio de la educación física y del deporte, debe ser garantido dentro del sistema educacional, así como en otros aspectos de la vida social.” El artículo 2, en los tres ítems (2.1, 2.2, y 2.3) también enfatizan la importancia de la educación física para la educación integral. En el ítem 21: “La educación física y el deporte, como dimensiones esenciales de la educación y de la cultura, deben desenvolver habilidades, fuerza de voluntad y autodisciplina en todos los seres humanos, como miembros plenamente integrados a la sociedad. La continuidad de la actividad física y la práctica de deportes debe ser aseguradas por toda la vida, por medio de una educación al largo de la vida, integral y democrática.” En el ítem 2.2: “En el ámbito individual, la educación y el deporte contribuyen para la manutención y la mejoría de la salud, proporcionan una actividad sana de recreación y permiten que las personas superen los inconvenientes de la vida moderna. En el ámbito de la comunidad, ellos enriquecen las relaciones sociales y desarrollan el juego limpio (fair play) que es esencial no solo para el deporte en sí, pero también para la vida en sociedad.” En ítem 2.3: “Los sistemas de educación como un todo deben considerar el debido lugar e importancia de la educación física y del deporte, para establecer un equilibrio y fortalecer vínculos entre las actividades físicas y otros componentes de la educación.” Como último destaque, en el ítem 3.2, se expresa: “En el proceso de la educación en general, los programas de educación física y de deporte deben, por medio de sus contenidos y horarios, auxiliar a crear hábitos y patrones de comportamiento conformes al pleno desenvolvimiento de la persona humana.” (UNESCO. Carta internacional da Educação Física e do Esporte, de 21 de noviembre de 1978, Brasília: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil, 2013.)

23 Sobre la historia del Chi Kung (Qigong, 气功), sus premisas filosóficas y culturales y sus potenciales beneficios para la salud, cf.: CASTRO JUNIOR, 2007.

24 Por ejemplo, ver el site: <http://meditacaonaeducacao.com.br/>, que ofrece Formación Continuada en Meditación Laica Educacional para desenvolvimiento da inteligencia emocional. En la propia Universidad Federal de Uberlândia, hay un proyecto de extensión, registrado bajo el número SIEX 13603, de “Yoga e Meditação nos Ambientes Acadêmico e Escolar com um Enfoque na Formação de Professores”, coordinado por la profesora Diana Salles Sampaio, del Instituto de Biología. Ver: <http://www.peic.proexufu.br/projetos/siex-13603>

-dio de clásicos del confucianismo y del taoísmo, teorías de la moderna de Educación Física, medicina tradicional china, estudio de cuestiones filosóficas y éticas, etc. (LIN, 1984: 30-32). En el abordaje del Maestro Lin-Zhong Yuan, no hay dualismo, pero una indisociable complementación mutua entre “cultura” (wen, 文) y “marcialidad” (wu, 武). El desarrollo de ambos compone su proyecto de “educación nacional(ista)” (LIN, 1984: 26-27). Por eso, estudiar y comprender racionalmente el universo del Wudao (武道) es importante y, para eso, un cierto grado de erudición en teorías tradicionales y modernas relevantes a él es, por consiguiente, su proyecto de wuxue (武學), en su estructura, abre caminos para la investigación intelectual de todos los demás “aspectos marciales” (wuwu, 五武).

De ahí la posibilidad de explotar, en el caso del uso pedagógico del ZhongWudao en Brasil actual, el wuxue (武學) como un horizonte abierto de conocimiento sobre China, estudiado aspectos de sus sociedades; de los grupos étnicos; de sus tradiciones filosóficas, científicas y religiosas; de su geografía, de su historia... Por medio del wuxue (武學), en fin, la práctica del arte marcial se abre “naturalmente” a la educación por el conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Vivimos, actualmente, en el contexto de la educación básica brasileña, un movimiento de amenaza a paradigmas que viene siendo construidos hace algunas décadas de una escuela direccionada a la educación integral, que valora la formación humanística como medio de desarrollo de la concepción de la realidad social, la ampliación de las posibilidades de uso de las prácticas de lenguajes (incluyendo las del cuerpo) para la expresión del sujeto y tematización de sus enraizamiento socioculturales y que se reflexiona en todos los dominios de la vida, no solamente al importante crecimiento intelectual y a la también limitada dimensión preparatoria para el mundo del trabajo. En este momento, es importante retornar a los principios principales de las discusiones más recientes sobre currículo y sobre formación de profesores y, sin despreciar sus límites y problemas, defender que ellos traen de más fundamental: una concepción holística de formación en la enseñanza básico.

Lo que buscamos presentar fue una posibilidad de pensar un modelo extracurricular de educación integral en dialogo con objetivos, componentes y áreas presentes (hasta, por lo menos, 2016) en el currículo escolar. Aunque se trate de un modelo centrado en enseñanza-aprendizaje de una “arte” o “camino marcial”, no se inscribe (al menos no exclusivamente) en la propuesta curricular de Educación Física. Él se propone, sustancialmente, a dialogar con el dominio de las áreas de “humanida-

des” bajo un ángulo histórico-antropológico más general. Su meta es el encuentro de dos grandes tradiciones pedagógicas que, históricamente, se ponen como modelos de formación del “hombre libre”: el budo (武道) o el wudao (武道), desarrolladas en el este asiático, y las “artes liberales”, conforme el paradigma humanista clásico.

Presentamos esta propuesta por medio de la consideración ejemplar del zhongwudao (中武道), del Maestro LinZhong Yuan. No es el único camino posible. Partimos de una hipótesis de que experimentaciones semejantes a las que tenemos hecho con el zhongwudao (中武道) pueden ser realizadas con varios otros “caminos marciales” chinas, japoneses y coreanos. Para eso, es necesario tener en cuenta una metodología, cuyas líneas maestras pretendemos trazar a la guisa de conclusiones parciales de esa reflexión.

Un primer aspecto de esa metodología, empleada rigurosamente en este artículo, es el estudio profundizado de las perspectivas pedagógicas que se presentan explícita o tácitamente colocadas en las tradiciones y sistemas de enseñanza-aprendizaje de artes marciales. Conocer sus premisas filosóficas, sus raíces socioculturales y sus desenvolvimientos históricos en diversos contextos es el primer paso para el uso consciente de un “camino marcial” como modelo de educación integral en la contemporaneidad brasileña. Ella involucra, por lo tanto, investigación histórica seria, metódica e académicamente rigurosa. Involucra, igualmente, estudio de los referenciales culturales de otros pueblos y civilización por medio de diálogos antropológicos con otros sistemas filosóficos, otras tradiciones religiosas, otras formas de organización social, otros lenguajes. En resumen, esa metodología demanda actitud investigativa del profesor responsable por el proyecto, cuyos conocimientos sobre la historia cultural de aquel camino marcial debe superar bastante el nivel de la superficialidad.

Un segundo aspecto es relativo a la oportunidad pedagógica que la propia actitud investigativa del profesor abre a los estudiantes: estimular la investigación, la curiosidad y el querer saber cómo motores del aprendizaje. Es cuando aquello que en zhongwudao (中武道) nombramos wuxue (武学) se torna más determinante. Eso es: la búsqueda incesante por el estudio, entendimiento comprensión de todo aquellos que gira alrededor de la práctica marcial, atribuyendo sentidos, significados y valores a los temas, objetos, contenidos, gestos, palabras, acciones, reacciones, sensaciones, etc. Poniendo más en términos confucionistas que “occidentales”, la actitud exigida aquí, también de los estudiantes es aquella de investigación de la naturaleza de todas las cosas (gewu, 格物), a fin de conocer sus principios y, con eso, crecer en conocimiento. Conocimiento, en el caso, no se confunde con información (aunque dependa de ella, en gran parte), pero se refiere a la comprensión activa de todo aquello con lo que el sujeto de ese conocimiento se relaciona.

El tercer aspecto que nos gustaría de enfatizar es una actitud de “apertura antropológica para el otro”. Un riesgo, ya apuntado por Donald

Levine, al tornar las “artes marciales” como modelos educacionales en la contemporaneidad es rendirse a los aspectos autoritarios, dogmáticos, provincianos, anti-intelectuales y rígidos de algunas de sus expresiones históricas más comunes (LEVINE, 1999: 209-224). Por otro lado, un riesgo opuesto sería el de vaciar el contenido cultural de esos “caminos”, transformándolos apenas en embalaje para nuestras concepciones ya consagradas de educación. La “apertura para el otro” supone la relativización doctrinaria, por un lado, y la comprensión profunda de los principios de una arte, por otro. Por eso, el profesor con actitud investigativa necesita ser también un intérprete o un mediador cultural capaz de realizar cambios, tránsitos y traducciones entre los términos de su “cultura marcial” y aquellos que son propios de nuestro “tiempo-espacio”. La misma actitud de apertura debe ser estimulada en los alumnos, de modo que la propia fruición de los aspectos técnicos, artísticos, intelectuales, físicos y éticos de su vivencia marcial le enseñen también acerca de “los otros”, con sus valores, creencias, actitudes no transformándolos ni en monstruos (a ser evitados, censurados, destruidos...) ni en héroes (a ser imitados, idolatrados, idealizados...), pero comprendiéndolos como seres/grupos humanos singulares.

Llegamos, así, al cuarto y último aspecto que vale atentarse: la adopción de “caminos marciales” chinos, japoneses y coreanos como medios o hasta modelos potencializadores de la educación integral en Brasil hace sentido, conforme entendemos, en una perspectiva multicultural e interétnica de tratamiento de las conexiones globales. Ella presupone que el universo supuestamente del “otro” (el chino, el japonés, el coreano) no es “exótico” ni mismo culturalmente impenetrable para el estudiante brasileño. Las diferentes medias (cine, televisión, cómics, mangas, animés, redes sociales, sites, blogs etc.) y la propia industria del consumo (con sus productos made in China), por ejemplo, difunden imágenes, representaciones, informaciones y noticias sobre Asia. Evidentemente, mucho de ese contenido divulga estereotipos, distorsiones, versiones falsas y hasta mentirosas sobre aquellas culturas. Ese manantial de referencias puede y debe ser explotado, críticamente, por el profesor y por los estudiantes. Quebrar, incluso, el muro de masificación que nos impide, muchas veces, de profundizar relaciones con el otro debe ser una de las metas de ese aprendizaje. Eso involucra una actitud crítica con la cultura de masas, pero, a la vez, su apropiación como instrumento de contacto con el “otro” a partir de un universo familiar a la juventud brasileña.

Podríamos discurrir más largamente a respecto de otros aspectos o condiciones importantes para una metodología de uso de “caminos marciales” con vistas a la educación integral bajo el ángulo de las humanidades. Rápidamente, podemos enunciarlos: formación técnica y pedagógica del profesor; protagonismo de la propia comunidad escolar (o del grupo interesado de modo general) en la proposición de ese espacio extracurricular de educación; necesidades de adaptación de los currículos conforme

nivel de enseñanza y franjas etarias; cuidados especiales con la seguridad de la práctica y con su direccionamiento ético saludable y responsable. Sin embargo, esos son aspectos bien más generales y casi universales cuando se piensa en enseñanza de artes marciales y/o en proyectos educativos en escuelas. Optamos por detallar solamente aquellos que nos parecen especificidades más propias de aquello que proponemos.

Por fin, queda considerar el carácter absolutamente libre de conclusiones de éste artículo y de los elementos de metodología que presentamos. Esas reflexiones son todavía bastante preliminares a partir de experimentos que tenemos apenas comenzado y de estudios en etapas todavía muy iniciales. Lo que presentamos es un programa abierto a reconsideraciones, profundizaciones y desarrollos. Él todavía demandará muchas investigaciones teóricas y prácticas, bajo ángulos transdisciplinarios y madurez conceptual.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, William; GUTIÉRREZ, Carlos; CHEUNG, Mei. Breve história do Kung Fu, São Paulo: Madras, 2011.
- BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício do historiador, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CASTRO JUNIOR, José Luiz de. As práticas corporais chinesas: princípios e concepções de corpo. Uma breve história do Chi Kung (Qigong), Trabalho de Conclusão de Curso (em Educação Física). Campinas: Faculdade de Educação Física, 2007.
- GANJIE, Miao. Bajiboxing (八極拳), 1936. Traduzido do Chinês para o Inglês por Paul Brennan, 2015. Disponível em: <https://brennantranslation.wordpress.com/2015/12/30/bajiboxing/>. Acesso em 24/08/2016.
- GARDNER, Daniel K (ed.). The four books. The basic teachings of the later Confucian tradition, Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2007.
- GREEN, Thomas A.; SVINTH, Joseph R. (ed.) Martial Arts in the modern world, Westport & Londres: PRAEGER, 2003.
- IVANHOE, Philip J. Confucian moral self-cultivation, Indianapolis / Cambridge: Hackett, 2000.
- LEGG, James (ed.). The Works of Mencius. Translated, with critical and exegetical notes, prolegomena and copious indexes by James Legge, Nova Iorque: Dover Publications, 1990.
- LEVINE, Donald N. Martial Arts as a resource for liberal education: the case of Aikido. In: FEATHERSTONE, Mike; HEPWORTH, Mike; TURNER, Bryan S. The Body. Social Process and Cultural Theory. London: SAGE Publications Ltd., 1999. pp. 209-224.
- LIN, Zhong. Do brado de Guowu, abre caminho Guoshu! [Wei Guowu Nahan! Ti Guoshu Kaidao! 为国呐喊! 替国未开道!]. Chinese KuoShu Quarterly, 1(1): 24-42, 1984.
- LOPARIC, Zeljko. A escola de Kyoto e o perigo da técnica, São Paulo: DWW editorial, 2009.
- MEYNARD, Thierry (ed.). The Jesuit Reading of Confucius. The first complete translation of the Lunyu (1687) published in the West, Leiden: Brill, 2015.
- MOLL, Jaqueline. (ed.). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- MONTEIRO, Fabrício Pinto. História das Artes Marciais Chinesas. Tradição, memórias e modernidade, Uberlândia: Assis Editora, 2014.
- NAKIRI, Fuminori. Concept of budo and the history and activities of the Japanese Academy of Budo. In: IDO Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology, 15 (1): 11-15, 2015.
- OLIVEIRA, Rafael Orlando de. "Paideia à Chinesa?": a formação do indivíduo através da prática do Kung Fu. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em 14 de outubro de 2016.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar (2ª versão), Brasília: MEC, 2016.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). Diretrizes para a política de educação integral. Solução Educacional para o Ensino Médio. Caderno 2. Modelo pedagógico: Princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem, Rio de Janeiro: SEEDUC / Instituto Ayrton Senna, 2015.
- SPENCE, Jonathan D. Em busca da China moderna. Quatro séculos de história, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- UNESCO. Carta internacional da Educação Física e do Esporte, de 21 de novembro de 1978, Brasília: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil, 2013.
- WAGNER, Rudolf G. (ed.). A Chinese Reading of the Dao de jing. Wang Bi's commentary on the Laozi with critical text and translation, Nova Iorque: State University of New York Press, 2003.
- YANGMING, Wang. Instructions for practical living and other neo-confucian writings by Wang Yangming, Nova Iorque / Londres: Columbia University Press, 1963.