

Lúdica PEDAGÓGICA

EDUCACION FÍSICA RECREACIÓN DEPORTE
Número 18, año 2013
ISSN 0121 - 4128
Revista Anual
Indexada en
Publindex – Colciencias
International Bibliography of the Social Science (IBSS)
LATINDEX
Educational Research Abstract. ERA
Índice de Revistas de Educación Superior, IRESIE
Biblioteca Digital OEI
Ulrich Periodical Directory
DIALNET

RECTOR

Juan Carlos Orozco Cruz

VICERECTOR ACADÉMICO

Edgar Alberto Mendoza Parada

VICERECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

María Ruth Martínez Hernández

VICERECTOR DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

José Alfonso Martín Reyes

EDITOR

Juan Manuel Carreño Cardozo

COMITÉ EDITORIAL

Ph.D. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
**Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNP
Universidade de Minas Gerais (Brasil)**

Dr. Alex Branco Fraga

**PPG Ciências do Movimento Humano UFRGS
Escola de Educação Física da UFRGS (Brasil)**

Dr. Rubén Ricardo Capetillo Velásquez

Universidad de Tarapacá (Chile)

Mg. José Alfonso Martín Reyes

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Ph.D. Alberto Calderón García

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Mg. Juan Manuel Carreño Cardozo

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Editor invitado y colaborador sección Lúdica

Víctor Hugo Durán Camelo

Asistentes de edición

Carolina Guerrero Reyes

Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.
El material puede ser reproducido citando fuente.

PREPARACIÓN EDITORIAL

Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Coordinador

Víctor Eligio Espinosa Galán

Editores de revistas

Alba Lucía Bernal Cerquera

Corrección de estilo

Fernando Carretero Padilla

Diagramación

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Diseño de Carátula

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Ilustración: Juan David González

Calle 72 N° 11-86. Edificio E, Of. 201
PBX: 3 47 11 90 – 5 94 18 94, ext. 412
www.pedagogica.edu.co
revistaludica@pedagogica.edu.co

COMITÉ DE ARBITRAJE CIENTÍFICO

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés

Magíster en Educación
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Alexandre Fernandez Vaz

Doutor em Ciências Humanas e Sociais
Docente Universidad Federale de Santa Catarina

Raumar Rodríguez

Magíster en Enseñanza Universitaria
Profesor Universidad de la República

John Jairo Uribe Sarmiento

Magíster en Ciencia Política
Docente Universidad de Ibagué

Oscar Horacio Bernal

Magíster en Educación
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Víctor Hugo Durán Camelo

Magíster en Educación
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Juan Bautista Branz

Doctorando en Comunicación.
Docente Universidad Nacional de la Plata

Santiago Ramos Bermúdez

Magíster en Entrenamiento Deportivo
Docente Universidad de Caldas

Sonia López Domínguez

Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Docente Universidad Pedagógica Nacional

David Leonardo Quitián Roldán

Magíster en Antropología
Docente Universidad Pedagógica Nacional,
Universidad INCCA y Universidad de los Llanos

Germán Preciado Mora

Magíster en Administración
Docente Universidad Libre

Rafael Fortes

Doutor em Comunicação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO),
Rio de Janeiro, Brasil

Bárbara Schausteck

Magíster en Educación Física
Docente Universidade Federal do Paraná

Luz Amelia Hoyos Cuartas

Dra. En Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Andrés Díaz Velasco

Licenciado en Educación Física
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Sección Central: juego, cultura y nuevas pedagogías

LA IMPORTANCIA DE LO QUE ESTÁ EN JUEGO THE IMPORTANCE OF WHAT IS AT STAKE <i>Andrés Díaz Velasco</i>	9 - 20
LO CIERTO Y LO INCIERTO DEL JUEGO Y LA LÚDICA EN LA ESCUELA CERTAIN AND UNCERTAIN FACTS ABOUT GAME AND LUDIC AT SCHOOL <i>Jenny Johana Castro Ballén, Víctor Hugo Durán Camelo</i>	21 - 27
EL JUEGO Y LA LÚDICA EN LA REFORMA EDUCATIVA COLOMBIANA GAME AND LUDIC IN THE EDUCATIONAL COLOMBIAN REFORM <i>Fernando Estupiñán Tarapuez</i>	28 - 34
APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LAS RELACIONES ENTRE EL JUEGO Y LA RECREACIÓN CON EL TIEMPO LIBRE Y EL TIEMPO DE OCIO EN COLOMBIA A FINALES DEL SIGLO XX NOTES FOR A HISTORY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PLAY AND RECREATION WITH LEISURE TIME AND COLOMBIA IN THE LATE TWENTIETH CENTURY <i>Claudia Ximena Herrera Beltrán</i>	35 - 48
LA LÚDICA Y LOS NATIVOS DIGITALES LUDIC AND DIGITAL NATIVES <i>Carlos Alberto Jiménez Vélez</i>	49 - 57
JUEGO, REDES SOCIALES E INFANCIA: HACIA LA DEFINICIÓN DE NUEVOS ESCENARIOS COMUNICATIVOS PLAY, SOCIAL MEDIA AND CHILDHOOD: TOWARDS THE DEFINITION OF A NEW COMMUNICATIVE ENVIRONMENT <i>Carolina Duek, Noelia Enriz, Francisco Muñoz Larreta, Gastón Tourm</i>	58 - 64
CATEGORÍAS CLAVES EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS O PROYECTOS DE LA RECREACIÓN EN LA ESCUELA KEY CATEGORIES ON DESIGNED PROGRAMS OR PROJECTS FOR RECREATION AT SCHOOL <i>Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, Juan Manuel Carreño Cardozo, Pompilio Gutiérrez Africano</i>	65 - 77

Sección Investigación y desarrollo

EL ESTILO ACTITUDINAL: UNA PROPUESTA PARA TODOS Y TODAS DESDE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ATTITUDINAL STYLE: A PROPOSAL FOR EVERYONE FROM ITS INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION <i>Ángel Pérez Pueyo</i>	81 - 92
DIFERENCIAS EN AUTOCONCEPTO FÍSICO EN ESCOLARES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DIFFERENCES IN PHYSICAL SELF-CONCEPT IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL <i>Antonio Fraile Aranda, Javier Catalina Sancho</i>	93 - 102
DEPORTES EXTREMOS EN EL DISCURSO MEDIÁTICO DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS EXTREME SPORTS IN MEDIATIC DISCOURSE OF CONTEMPORANEOUS SOCIETIES <i>Joaquín Darío Huertas Ruiz</i>	103 - 110
PRÁCTICAS DOCENTES Y EXPECTATIVAS DE LOS EMPLEADORES. UNA MIRADA A SUS RELACIONES EN PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA TEACHING PRACTICES AND EMPLOYERS' EXPECTATIONS. A LOOK AT THEIR RELATIONS IN A PHYSICAL EDUCATION PERSPECTIVE <i>Luis Carlos Pérez Ferro, Sonia López Domínguez, Martha Arenas Molina</i>	111 - 122
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER <i>José Orlando Pachón Moreno, Gerardo Andrés Perafán Echeverri</i>	123 - 131

Sección Ensayos

¿SON LOS VALORES DEL DEPORTE ACTUAL UN MEDIO EDUCATIVO O DE REINSERCIÓN? ARE THE CURRENT SPORT VALUES EDUCATIVE/OR AN INTEGRATION MEANS? <i>Manuel Isorna Folgar, Marta Felpeto Lamas</i>	133 - 146
ESTUDIO PRELIMINAR EN TORNO A LA PRÁCTICA DE UN TURISMO ÁCRATA PRELIMINARY STUDY ABOUT THE PRACTICE OF ANARCHIST TOURISM <i>Colectivo de Experimentación Académica Kiwenas</i> <i>Andrés Díaz Velasco, Laura Ximena Garrido, Elkin Javier Colmenares,</i> <i>Steven Castañeda, Stiffany Yepes, Andrea Granados</i>	147 - 157
INSTRUCCIONES PARA AUTORES	158 - 160

JUEGO, CULTURA Y NUEVAS PEDAGOGÍAS

Víctor Hugo Durán Camelo*

Las dinámicas sociales en las que se encuentra inmerso el sistema educativo actual llevan a pensar que la sociedad moderna se encuentra colonizada por el paradigma positivista y la lógica técnico-racional de interpretación del mundo. En este sentido, las preguntas por la educación, la inclusión y los usos de la tecnología, la contraposición del tiempo productivo versus el tiempo libre y de ocio, al igual que la caracterización de las relaciones humanas, se encuentran a la orden del día, ya sea como afirmación de lo existente, es decir, como reproducción de la cultura presente, o bien como acto de resistencia frente a las dinámicas sociales, políticas y culturales, proponiendo otras lógicas de acción y construyendo nuevos sentidos para los sujetos.

Así, la institución educativa se debate entre dos roles; el tradicional, que alude a la reproducción cultural, y el crítico, que demanda una transformación de la realidad, construyendo desde este último nuevos conocimientos e innovaciones pedagógicas y didácticas derivadas de sus procesos de investigación, contrarrestando en su actuar la reproducción acrítica de unos contenidos, símbolos y significados culturales que median el diálogo con el *otro*.

En consecuencia, se reconoce en la institución educativa una diversificación en la manera de concebir los saberes disciplinares y de asumir investigativamente los objetos de estudio desde la relación interdisciplinar y el abordaje colaborativo de sus cuestionamientos disciplinares frente a los saberes.

En el caso particular del *juego y la pedagogía* –entendiéndolos como procesos humanos complejos–, la tendencia investigativa de igual manera se encamina a la comprensión interdisciplinar de estos fenómenos, el primero como proceso, práctica y manifestación humana que desborda las posibilidades escolares e infantiles, asumiendo un lugar de importancia en el desarrollo socio-cultural humano, en la estructuración misma del sujeto holístico, pero también criticando las falencias y ambigüedades en su *uso* didáctico, social y político.

La pedagogía, por su parte, muestra apertura a distintas propuestas teóricas, metodológicas y curriculares; su diversificación hizo posible su inclusión en distintos escenarios incluso por fuera de la escuela, como el espacio urbano, haciendo posibles propuestas alternativas de pedagogía ciudadana y convivencia, y también dando cabida a postular que existe un potencial formativo en los ciudadanos, la infraestructura y las dinámicas de la urbe desde la propuesta denominada *ciudad educadora*.

* Magíster en Educación. Especialista en Pedagogía y Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Facultad de Educación Física de la UPN. Correo electrónico: guajiro78@gmail.com

Entre la infinidad de propuestas, la articulación juego–pedagogía–cultura se ofrece como alternativa de comprensión y propuesta en torno a la necesidad de construir un nuevo ideal humano, por tanto, formar desde estas nuevas pedagogías implicaría abstenerse del deseo de encontrar las respuestas como verdades absolutas y navegar creativamente en el universo de lo posible.

En el marco de la edición Número 18 de la revista *Lúdica Pedagógica*, se hace visible el transitar del juego, la cultura y la pedagogía por estos nuevos caminos, puesto que a través de sus páginas se develan variados puntos de aproximación al tema, ya sea desde la filosofía y su pregunta por el sentido, la recreación en su apuesta por innovadoras construcciones curriculares, desde la legislación, en la sospecha por los fines del discurso político que soporta la práctica del juego, o en los ahora tan mencionados ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), como evidencia de la presencia de una nueva configuración de sujetos y mediaciones.

En resumen, las nuevas pedagogías podrían ser las pedagogías del juego, de la lúdica, de las posibilidades humanas, de la experiencia, del reconocimiento del otro en su diversidad cultural y subjetiva, de la reivindicación de las invisibilizaciones establecidas socialmente sobre la mujer, el indígena, el afro, las personas en condición de discapacidad, el niño, y todas las formas de pensamiento.

Por consiguiente, en este número de la revista *Lúdica Pedagógica* puede encontrar las siguientes reflexiones:

Andrés Díaz, en su artículo “La importancia de lo que está en juego”, establece una relación entre la *filosofía de la agencia* y la filosofía del juego, con el propósito de argumentar la tesis según la cual se concibe de manera equivalente la vida como un juego; en este escenario, el hombre se comprende como jugador y el juego de vivir, como una búsqueda de sentido.

Los docentes Víctor Durán y Johana Castro muestran “Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela”, artículo que indaga el pensamiento de los maestros en torno a la práctica, usos y desusos, alternativas, subversiones y reivindicaciones de las prácticas de juego y lúdica con el propósito de determinar el papel que cumplen dichas prácticas en la escuela.

El autor Fernando Estupiñán cuestiona el lugar que ocupa el juego en las reformas educativas y sus normas reglamentarias, postulando dicha práctica más allá de la perspectiva disciplinar, como factor que profundiza el carácter economicista de estas reformas.

Por otra parte, Claudia Ximena Herrera, desde una perspectiva histórica, contribuye con su reflexión “Apuntes para una historia de las relaciones entre el juego y la recreación con el tiempo libre y el tiempo de ocio en Colombia a finales del siglo XX”, cuya pretensión es “desentrañar la emergencia del juego, de la recreación y de la lúdica en relación con el tiempo libre en la segunda mitad del siglo XX”.

En otra perspectiva, el artículo “La lúdica y los nativos digitales”, desarrollado por Carlos Alberto Jiménez, vincula las ciencias neurobiológicas con el fenómeno de los cerebros digitales, visto como la repercusión que tienen las nuevas tecnologías mediadas

por la lúdica como experiencia cultural en los jóvenes de hoy, señalando con ello que existen, desde la construcción de subjetividades, nuevas potencialidades en dicha interacción aún inexplorada.

El tema de los ambientes virtuales es abordado por Carolina Duek, Noelia Enriz, Francisco Muñoz Larreta y Gastón Tourn a través de su artículo “Juego, redes sociales e infancia: hacia la definición de nuevos escenarios comunicativos”. En él se propone analizar los significados, temas e interacciones que favorecen los principales videojuegos de la red social Facebook, entendida como una manifestación de la nueva cultura lúdica contemporánea.

Por último, se encuentra la propuesta de los autores Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, Juan Manuel Carreño Cardozo y Pompilio Gutiérrez Africano bajo el título: “Categorías claves en el diseño de programas o proyectos de la recreación en la escuela” a través del cual pretenden guiar la futura construcción de “programas o proyectos que pretendan trabajar la recreación en la escuela con un sentido pedagógico”, pedagogía entendida como diálogo entre la sociedad y la cultura. Desde cuatro categorías: tiempo, territorio, libertad y experiencia, se edifica un marco de acciones pedagógicas recreativas que dialoga con la sociedad y la cultura.

Como se puede observar, los autores, a partir de su trabajo investigativo, ofrecen una variedad de reflexiones en torno al juego, la cultura y las nuevas pedagogías, propiciando el debate académico y la construcción conjunta de conocimiento, en busca de que los discursos aquí expuestos generen un impacto significativo en el lector y motiven a replicas y discusiones de profundización, importantes desde todo punto de vista en el marco de la comunidad académica.

SECCIÓN CENTRAL

JUEGO, CULTURA Y NUEVAS PEDAGOGÍAS

LA IMPORTANCIA DE LO QUE ESTÁ EN JUEGO*

THE IMPORTANCE OF WHAT IS AT STAKE

Andrés Díaz Velasco**

Resumen

El propósito de este documento es establecer una relación conceptual entre la filosofía de la agencia y la filosofía del juego con el fin de contribuir argumentalmente a fortalecer la tesis según la cual *la vida es un juego* o, en otras palabras, que el hecho de vivir es equivalente al hecho de jugar. Para ello, se aborda en primer lugar lo que podría denominarse una indagación conceptual del juego, en la cual la pregunta por la agencia humana es ineludible al presentar al hombre como *jugador*. En seguida, se trata la pregunta por la agencia en términos de *lo que nos preocupa* como impulso de la acción. Finalmente, dadas las razones por las cuales es posible hablar de la vida como un *juego*, se trata la importancia que esto comporta conforme la posibilidad de aceptar el vivir como la búsqueda e invención constante de su *sentido*.

Palabras clave: juego, agencia, preocupación, vivir.

Abstract

The purpose of this paper is to establish a conceptual link between the agency's philosophy and Game philosophy with the intention to contribute arguably to strengthen the thesis that life is a game. In other words, the fact that living is equivalent to the fact of playing. To this end, it first approaches what might be called conceptual inquiry of the game, in which the question of human agency is unavoidable when presenting the men as a players. Then, this attends to the question of agency in terms of "what we care about" as impulse to action. Finally, given the reasons why it is possible to speak of life as a game, it is about the importance of what it takes according to the possibility to accept living as constant search and invention of his "sense".

Keywords: game, agency, care about, living.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 12 de agosto de 2013

* Este artículo proviene de dos fuentes investigativas complementarias. Por un lado, hace parte de la investigación dentro de la Maestría en Filosofía dentro del Seminario Hermenéutica (de la agencia); por otro, recoge las indagaciones que se han trabajado en el Seminario Hermenéutica del Juego, que coordino como docente dentro de la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Candidato a magíster en Filosofía (Universidad del Rosario), licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional), profesor de la Licenciatura en Recreación, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: andresdiazvelasco@gmail.com

No conozco otra manera de tratar con tareas grandes que el juego: como muestra de la grandeza, es este un presupuesto esencial.

Nietzsche, *Ecce Homo*

Introducción

En medio del lenguaje y de la ontología del juego

Entre las expresiones que en español emplean la palabra *juego*, quizá la mayoría envuelvan su sentido menos interesante, esto es, el que lo desacredita como algo (una actividad, un movimiento, un conjunto, etc.) frívolo, estéril y artificioso. En el diccionario aprobado por las distintas academias de la lengua española, se juntan catorce acepciones diferentes y una variedad mayor de locuciones donde el vocablo ostenta un papel determinante del sentido. No obstante, incluso independientemente del contexto donde se usen, son muy pocas las oraciones donde el juego sale bien librado. No puede afirmarse contundentemente que ser caracterizado como *artificioso* e incluso como *estéril* y *frívolo* sea negativo, o que vaya en detrimento del juego en cuanto tal; pero es evidente que la convencional separación entre el juego y lo serio (el trabajo, lo real y cosas similares), la cual se ha impuesto en una forma de vida que estimula ferviente y constantemente la productividad (la seriedad, la madurez adulta y cosas similares), deja en pocas expresiones una idea positiva acerca del juego. Abundan todavía, incluso en la literatura académica y en los discursos políticos, frases como “la revolución no es un juego” o “no hay que perder el tiempo jugando”; asociándose casi intuitivamente al juego con los niños, con el descanso y con la mera diversión. Y, más aún, qué decir cuando el juego se relaciona con el azar y las apuestas, con los hombres de las tabernas y prostíbulos. Como lo confirmó Dostoyevski, frente a este mundillo y a este tipo de *jugador* solo se tiene una suerte de aceptación soterrada, se les *soporta*. Es innegable que, con molestia, las personas dicen “no, no estoy jugando”, cuando cargan a sus acciones de una solemnidad inabordable, claramente incompatible con el juego.

Son estos, pues, usos de la palabra que no están al corriente sobre lo que es el *juego-en-sí*; se sostienen, más bien, en el *juego-para* (para aprender, para divertirse, para socializar, para entretenerse, etc.). Diríase, por tanto, que en nada se acercan al juego como tal. En contraste, expresiones en español como “hacer juego con” –que envuelve un sentido de armonía y acierto–, “co-

nocer el juego a alguien” –que da cuenta de la intención de una acción–, “dar juego a” –que expresa el permitir que algo sea o se dé–, y “entrar en el juego” –como el inmiscuirse en el centro de un asunto– exponen una cara más cercana al *juego-en-sí*. Pero entre estas, la que parece más apropiada y quizá la que mejor pone en jaque la dualidad con lo supuestamente más *serio* y *capital*, es la expresión “lo que está en juego”. Cuando se dice que algo *está en juego*, de ninguna manera se está hablando de algo sin importancia, sino, por el contrario, de lo *más grave* que puede haber, de aquello a lo que hay que poner el mayor de los cuidados, la más alta atención; en suma, siguiendo a Nietzsche, *lo que está en juego* es siempre una “tarea grande”. La importancia de lo que está en juego descansa, por ello, en lo que expresa la locución, a saber, la esencia o el ser del juego. Con Gadamer, a pesar de las diferencias de lengua, puede afirmarse que “el sentido más original de jugar es el que se expresa en su forma de voz media. Así, por ejemplo, decimos que algo ‘juega’ en tal lugar o en tal momento, que algo está en juego” (2005, p. 146).

En este orden de ideas, comprendiendo la dualidad lingüística, no es extraño que los trabajos que se han aproximado a una ontología del juego (por ejemplo, desde la filosofía fenomenológica, Eugen Fink; desde la sociología, Roger Caillois; y, desde la antropología filosófica, Johan Huizinga) hayan debido empezar por exponer cuán lejos están las sociedades modernas occidentales del sentido original del juego. La cuestión es que estas expresiones convencionales, sin duda, son producto de la moralización (inclusive religiosa) que durante los siglos XVIII y XIX, como bien muestra Philippe Ariès, tenía como propósito tanto la regulación de la vida de *los ciudadanos* como la imposición de la forma de vivir propiamente burguesa (es decir, aquella que surgió de los burgos y reemplazó en parte a la nobleza): “se condenaba la inmoralidad de los juegos de azar, la indecencia de los juegos de sociedad, de la comedia o de la danza, la brutalidad de los juegos físicos” (Ariès, 1987, p. 124). De su *Breve contribución* a la historia de los juegos, varias conclusiones con inusitado valor ontológico pueden extraerse:

Resulta, pues, que no existía en esa época [antes del siglo XVIII] la separación tan rigurosa que existe hoy día entre los juegos reservados a los niños y los juegos practicados por los adultos. Los mismos juegos eran comunes a ambos. [...] Al tornarse profano e individual, el juguete se fue reservando más y más a los niños, cuyo repertorio de juegos aparece como el conservatorio de manifestaciones

colectivas abandonadas en lo sucesivo por la sociedad de los adultos y desacralizadas. [...] La distracción se ha vuelto algo casi vergonzoso y solo se tolera en raros intervalos, casi clandestinos [...] En la antigua sociedad, el trabajo no ocupaba tantas horas del día, ni tenía tanta importancia para la opinión pública, [...] los juegos, las diversiones, se prolongaban mucho más que los momentos furtivos que nosotros [modernos] les concedemos (pp. 100, 102, 107).

Así, por el análisis histórico, se evidencia que la noción sobre el *juego* que poseen las sociedades modernas occidentales es más un obstáculo que una ventaja para concebir su esencia. Y, asimismo, se evidencia que aquello que se manifiesta en el hecho de *jugar* indica algo más que mera frivolidad respecto al significado de vivir. Siguiendo a Ariès, el juego sufrió un deterioro en función de las sociedades técnicas de trabajo que se potencian con el industrialismo, al punto que actualmente solo se le tiene cierta tolerancia y promoción respecto a la *cultura física* (técnica de higiene y educación que promocionaba el juego controlado o dirigido únicamente después de haberse terminado las faenas obligatorias¹) y respecto a su profesionalización (lo que podemos denominar, con el español actual, deporte²). Empero, de allí también se puede extraer un análisis ontológico: aquello que suponemos saber sobre el juego es apenas un revestimiento producto de la historia de las sociedades modernas. Por tanto, resulta absolutamente adecuado ir más allá de los discursos psicológicos y didácticos y entrever entre los pliegues de la actitud occidental moderna hacia los juegos un sentido menos acostumbrado al que abunda en el lenguaje. En esto, lo que se exige es un desplazamiento del análisis lingüístico hacia el análisis ontológico del juego, o mejor, el florecimiento de un análisis entre el lenguaje y la ontología, con el cual puede emerger un planteamiento, como diría Bergson, desde *adentro*, o, *más absoluto* sobre el juego³.

1 La cultura física, también denominada *educación física*, tiene aquí un claro origen: "bajo las influencias sucesivas de los pedagogos humanistas, de los médicos de la ilustración y de los primeros nacionalistas, se pasa de los juegos violentos y sospechosos de las costumbres antiguas a la gimnasia y a la preparación militar, de los altercados populares a las sociedades de gimnasia" (Ariès, 1987, p. 130).

2 Ariès resume la transformación así: "el juego no solo se convierte en una diversión, sino que es un estado, un medio de hacer fortuna y de mantener relaciones, medio perfectamente honorable" (Ariès, 1987, p. 121).

3 Hemos usado la palabra *ontología* en el sentido de un *discurso sobre el ser* del juego, tal como lo plantea Fink, y sobre el cual discurriremos con más detalle en este artículo. Sin embargo, creemos que, así empleada, la palabra *ontología* comprende el mismo sentido que

Ahora bien, ¿para qué hacer algo como esto? Sin duda, muchas consecuencias pedagógicas pueden extraerse de este análisis (véase por ejemplo lo que ha dicho Prieto, 1992, al respecto), aunque nos interesan sobre todo las vitales. De lo que ahora mismo se trata es de revisar a la luz de esta ontología del juego la tesis (filosóficamente añeja) sobre la relación juego-vida, esto es, sobre la afirmación de que el hecho de vivir es equivalente al hecho de jugar. Mas, decir que la vida es un juego no es, por lo poco que hemos visto, algo nimio. Y, no obstante, ¿qué es exactamente lo que se quiere decir con ello? Sin duda, resulta muy difícil dar con todas las aristas del problema, por lo que en este documento se explorará solo una, intentando recorrer un camino poco indagado. Nos preguntamos explícitamente: ¿cuáles son los alcances existenciales respecto de la agencia humana si se la considera como un *jugar*? ¿Qué puede, entonces, decirnos el juego sobre la agencia humana?

En este sentido, el propósito de este artículo es establecer una relación conceptual entre la filosofía de la agencia y la filosofía del juego, con el fin de contribuir argumentalmente a fortalecer la tesis según la cual *la vida es un juego*. Para ello, se aborda en primer lugar lo que podría denominarse una indagación conceptual del juego, en la cual la pregunta por la agencia humana es ineludible al presentar al hombre como *jugador*. En seguida, se trata la pregunta por la agencia en términos de *lo que nos preocupa* (*what we care about*) como impulso de la acción. Y finalmente, se trata la importancia que esto comporta conforme la posibilidad de aceptar el vivir como la búsqueda e invención constante de su *sentido*.

la palabra *metafísica* según Bergson, quien apuntalaba la distinción entre "dos maneras profundamente diferentes de conocer una cosa. La primera implica que uno gira en torno de la cosa; la segunda, que se entra en ella. (...) Del primer conocimiento, se dirá que se detiene en lo *relativo*; del segundo, siempre que sea posible, que alcanza lo *absoluto*" (Bergson, 1979, p. 11). Se puede afirmar, entonces, que el juego "no será aprehendido desde fuera, y en cierto modo, desde mí, sino desde dentro, en él, en sí" (p. 13). En esta vía, Deleuze y Guattari (2005) conciben que la primera forma, como decía Bergson, es la de la *ciencia*, mientras que la segunda, depurada a su modo, es la forma de la *filosofía*. Siguiendo su perspectiva, el juego en cuanto tal, aprehendido desde dentro, se logra entonces por medio del *concepto*; en esta vía se orienta este trabajo.

Tras el concepto de juego y de hombre como jugador

La tesis según la cual la *vida* es un juego es ya clásica en la filosofía. Para sustentarla, se suele citar con insistencia el fragmento 52 de Heráclito: “el tiempo [o ‘el curso del mundo’, según otras traducciones] es un niño que juega con los dados; el reino es de un niño”. Nietzsche, refiriéndose precisamente a Heráclito en *La filosofía en la época trágica de los griegos*, explica este juego propio del Aión como la doble condición vital del devenir y el perecer, el construir/destruir eternamente inocente o sin justificación moral por el que nuevos mundos emergen. Y, aunque se resalte con insistencia al *azar* como principio movilizador o motor de la existencia (por lo cual se dice del futuro que es *ciertamente incierto*), la clave no está en los dados, sino en su movimiento, en la *tirada* propiamente dicha, debido que al concebir la vida como la tarea más grande de todas, se le imprime la fuerza incontenible de la invención tanto como de la fantasía, la absoluta seriedad tanto como la indiferencia superior, y –por supuesto– la diversión tanto como la tragedia.

Por otro lado, la decimoquinta carta de Schiller, entre sus famosas *Cartas sobre la educación estética del hombre* de 1795, es un referente imprescindible para confirmar la tesis expuesta. Allí, el pensador alemán se expresaba en palabras que han pasado a ser casi una consigna: “el hombre solo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y *solo es enteramente hombre cuando juega*”. Schiller establece una relación *sustancial* entre la estética y la lúdica ligeramente diferente a la del artista-niño-creador de Nietzsche, al afirmar que el hombre *juega con la belleza* de un modo tal que esta es deudora del *impulso de juego*; pero no se queda allí, en la misma carta, sin vacilar un instante, luego de la expresión citada arriba, nos dice: “sobre esta afirmación, os lo aseguro, se fundamentará todo el edificio del arte estético y del aún más difícil arte de vivir”. Schiller sabe cuán extraña puede resultar esta tesis, por lo que, además de utilizar constantes preguntas irónicas (que supone harán quienes intentan otorgar importancia a la belleza negando su relación con el juego en cuanto sinónimo de insignificancia o futilidad), recurre a los antiguos griegos como ejemplo para afirmar la relación lúdica–estética en la medida en que ambas involucran de un modo muy particular la coacción (de la ley y de la necesidad) junto con la libertad y la despreocupación (o el *ocio divino*). Ya pasado el tiempo de los griegos, con Schiller, esta fusión entre *inclinación*

y *voluntad* acontecida en el Olimpo es traída al munda-
nal, a la tierra⁴.

Ahora, en una interesantísima fusión de estas perspectivas, y más cercano a nuestro tiempo, el filósofo Eugen Fink se centró en el juego para afirmar que este es algo más que una simple manifestación humana, es un *fenómeno existencial* con implicaciones impensadas. Situado entre Husserl, de quien fue discípulo y asistente, y Heidegger, en quien se siente su influencia en sus últimos trabajos, Fink refuerza la idea de que el juego empuja al hombre *hacia una interpretación estética del mundo*; pero concluye sin vacilación que “nosotros, hombres finitos, estamos, justo por la fuerza creadora y la magnificencia de nuestra producción mágica, ‘puestos en juego’ en un sentido profundo” (Fink, 1966). Esta consideración sostiene, y se sostiene a la vez, en que “el juego no es un asunto inofensivo, periférico, ni menos ‘infantil’” (p. 29); con lo cual, insiste, no se puede seguir tratándolo como algo insuficiente, trivial o degradante. A partir de su trabajo, entonces, resulta cada vez más inquietante y difícil de soslayar la pregunta por el hombre en cuanto jugador, lo que implica establecer hon-
das relaciones entre la agencia humana y el jugar.

Fink concibe al hombre como un ente determinado y dibujado en su totalidad por cinco *fenómenos fundamentales* que lo distinguen en tanto constituyen la *preocupación* constante por sí mismo. Según piensa, “el hombre es por esencia mortal, por esencia trabajador, por esencia luchador, por esencia amante y por esencia jugador” (1966, p. 11). Estar enfrentado constantemente a la muerte o, más bien, a resistirle, coloca al hombre en una posición doble, de extrañamiento y melancolía, pero también de emprendimiento y comunidad. Verse enfrentado al trabajo, por la necesidad de las menesterosidades, no obstante le confirma su esencia productora y transformadora. Como luchador, como dominante, hace la guerra tanto como hace tratados; organiza la socialidad graduando el poder (político) al punto de constituir Estados. Como amante, se une a los otros, al cosmos, edifica por *familiaridad* (Fink, 2011).

4 De modo similar, como resalta Holzapfel (2003), esta relación entre la regla obligatoria y la libertad es una constante de los estudios que se acercan al juego en sí; es Deleuze, sin embargo, quien advierte que la relación no es de oposición o contradicción, con base en los juegos de *Alicia en el país de las maravillas* afirma la existencia de un *juego ideal* o *juego puro*, en tanto que estos “son muy movidos, parecen no tener ninguna regla precisa y no implican ni vencedor ni vencido” (1994, p. 78). Así, la libertad no se opone a la regla, es la regla la que evidencia la libertad en relación con su desplazamiento, con su constante remover sin desaparecer.

Pero, en cuanto jugador, se encuentra en una posición bastante especial, más especial e intrigante incluso que la de los demás fenómenos existenciales.

Con fehaciente tendencia aristotélica, Fink considera que todos los fenómenos, menos el juego, tienen como referencia de acción el *fin último* del hombre, a saber, la beatitud o *eudaimonia* –o, como más comúnmente se la traduce, la felicidad. Esta “plenitud” o “existencia beatita”, dice Fink, es lo que busca el actuar del hombre en toda circunstancia. Pero el hombre se dirige hacia ella no obstante su inaccesibilidad, en cuanto que la desconoce o, mejor, la interpreta de modos tan distintos que resulta indefinible; por ello dice que *nos sabemos solo de camino*, “mientras respiramos, estamos presos en una abrupta pendiente vital, somos arrastrados por el impulso hacia la plenitud y perfección de nuestro ser fragmentario, vivimos en pre-visión del futuro y experimentamos el presente como preparación, como estación, como fase transitoria” (Fink, 1966, p. 13). Lo que hace particular al juego, es que, a diferencia de los demás fenómenos, su *fin inmanente* no está proyectado hacia el fin último: “la acción lúdica solo tiene fines internos, no trascendentales” (p. 14). En este sentido,

El juego tiene –en relación con el curso vital y su inquieta dinámica, su oscura inseguridad y su futurismo acosante– el carácter de un “presente” tranquilizador y un sentido autosuficiente, es semejante a un “oasis” de felicidad que nos sale al encuentro en el desierto de nuestra brega por la felicidad y nuestra búsqueda tantálica (p. 14).

Así, el juego nos muestra qué es la felicidad, de qué se trata la plenitud que buscamos como futuro anhelado, ya que en sí-mismo lo es. Por ende, solo el que juega (o ha jugado) puede experimentar la *eudaimonia*, y el juego –en cuanto *experienciación* de la “felicidad plena” en su eterno presente– se manifiesta como una paradoja insoluble, la cual puede reconocerse únicamente conforme un extraño doblez de la realidad:

El juego como tal es existente, [pero] al mismo tiempo no está ahí el mundo lúdico actuado. Él no es en la misma llana realidad como los actos lúdicos, pero tampoco es “nada”, no es una construcción ilusoria, tiene un contenido declarable, es un escenario con muchos roles. La *irrealidad* del mundo lúdico es el presupuesto para que en él pueda darse a conocer un “sentido” que se refiere a algo, que es “más real” que los así llamados hechos. El

mundo lúdico tiene que ser “menos” en comparación con los hechos para albergar en sí un sentido que va más allá de los hechos. *En la irrealidad del juego aparece la suprarrealidad de la esencia* (Fink, 2011, p. 246, cursivas mías).

Siguiendo a Fink en tan delicado análisis, hemos de afirmar que el juego da y se da a conocer en esta bifurcación paradigmática: es *i-real* porque no presenta ninguna realidad determinada (como el objeto del trabajo, el sujeto del amor, la tensión de la lucha y la resistencia a la muerte); y, a la vez, es *supra-real*, porque presenta lo esencial y lo posible de la vida. Debe comprenderse que lo *imaginario* del mundo lúdico, como *apariencia* de la *realidad* de los hechos que suponemos son cosas-en-sí, posee “una realidad y un poder sugestivo más fuertes y vivenciables que las pasadas cosas habituales en su gastada cotidianidad” (Fink, 1966, p. 25). Se trata, por tanto, de una existencia *aparente*, similar a la del reflejo en el agua, del que no se puede decir que no exista, aunque lo haga de un modo distinto al árbol que se refleja. Y, al mismo tiempo, de una existencia que está *encima* de la realidad del árbol, debido a que este ya hace parte de un juego, precisamente del *sentido* de una vida que lo aprehende como árbol.

El juego, de este modo, resulta indudablemente una realidad que posee en sí misma a la irrealidad, subvirtiéndolas a ambas en función de la supra-realidad como esencia del vivir. Es el poder de la *imaginación* objetivamente existente envolviéndolo todo, o, como dice Fink, una *apariencia real*. Así, habiendo dado con la esencia del juego desde su dimensión antropológica (humana) en tanto que *actividad* o acto lúdico, se ha devuelto la pelota hacia la esencia de la vida como un juego (dimensión ontológica) en cuanto supra-realidad o *paidia*⁵. Se trata del papel transfigurador del juego, lo que lo llena de un carácter enigmático y liberador. Una condición, desde la cual puede Fink acertar el siguiente golpe:

5 Holzapfel (2003, p. 81 y ss.) llama a esta condición, *el doble nivel lúdico*: el hecho de que el juego sea *sin un por qué* y que cada pequeño juego nos implique en uno o varios *por qué*, al punto de que por doquier estamos llenos de ellos. En este orden de ideas, siguiendo el análisis sobre Caillois de Holzapfel, el juego –en el sentido ontológico o puro que exponemos aquí– es *paidia*, “exuberancia traviesa y espontánea”, mientras que los juegos representan *el ludus*, su canalización o sometimiento a *convenciones arbitrarias*. Esta es una forma de comprender, además, la paradoja irresoluble de la libertad y la regla.

Cuando solo se limita, como es usual, el juego frente al trabajo, frente a la realidad, frente a la seriedad y frente a la autenticidad, se le coloca falsamente *al lado* de otros fenómenos vitales. El juego es un fenómeno fundamental de la existencia, tan original y autónomo como la muerte, el amor, el trabajo y el dominio, pero *no* está traspasado como los restantes fenómenos fundamentales por una aspiración común hacia el último fin. En cierto modo, está *frente a ellos* –para recogerlos en sí, representándolos. Jugamos a la seriedad, a la autenticidad, a la realidad, al trabajo y a la lucha, al amor y a la muerte. Y aun jugamos a jugar (Fink, 1966, pp. 15-16).

No es una idea fácil, pero sí muy potente, la cual implica asociaciones semánticas que para el español pueden resultar confusas. Por ello, los traductores de *Verdad y método*, de Hans-Georg Gadamer, advierten adecuadamente el sentido de “representación” que en el vocablo alemán va unido al juego: *Spiel*, juego, se dice también de una pieza teatral; los actores son *Spieler*, jugadores; y, la obra se juega, *es wird gespielt*. En este sentido, la vida como juego puede ser entendida como un *gran teatro*, y el hombre al jugar como un *actor*. Esta perspectiva, como es evidente, acerca mucho más al jugar con la agencia. Pero hay que tener cuidado en no descargar todo el sentido en la *re-presentación* de un papel prediseñado con base en el *mundo* de los hechos brutos y las valoraciones humanas; el riesgo, la aventura, la invención, el azar y, sobre todo, la extrema preocupación, son condiciones sine qua non de la relación juego/teatro/vida/agencia.

Por ello, Gadamer advierte que *el modo de ser del juego como tal* no puede sostenerse en el jugador como *sujeto* del juego. En esta vía se estropea su esencia. Por el contrario, hay que disolver al jugador o, lo que es más preciso, afirmar el abandono del jugador al juego y el rapto (como diría Fink) que hace este del jugador. La particularidad del juego, en cuanto *juego escénico*, descansa entonces en la idea de que es un *representar-se*, a la vez que una *representación-para*. Es el carácter del arte que, siendo en sí mismo, necesariamente también es para alguien, para los *espectadores*. Pero entonces, son dos las afirmaciones a concebir: por un lado, como nos es evidente, los jugadores, como los niños, “juegan para ellos solos, aunque representen” (Gadamer, 2005, p. 152); y por otro, “el juego mismo es el conjunto de actores y espectadores” (p. 153).

El *espectador* no es, de ninguna manera, un elemento aislado del juego (escénico). Fink (2011) concebía muy bien que hay dos tipos de espectador, el que está como ausente o distante y el que está absolutamente absorto

en el juego. Quien permanece a distancia no es propiamente un espectador del juego, es más bien un *agua-fiestas* o un *científico*. Una suerte de psicólogo que pone a niños a jugar para tomar nota desde el otro lado de un vidrio. El otro tipo de espectador, que es realmente el espectador del arte, es quien *sufre* lo que acontece en el juego (escénico), quien llora con el desventurado amor de Romeo y Julieta, quien siente que las luces se le van cuando su equipo pierde en la cancha⁶. En este punto, Gadamer y Fink se encuentran de algún modo con un argumento que contribuye a fortalecer la tesis de que vivir es jugar desde el carácter supra-real del juego. Expresa Gadamer: “el jugador experimenta el juego como una realidad que le supera; y esto es tanto más cierto cuando que realmente hay ‘referencia’ a una realidad de este género, como ocurre cuando el juego parece como *representación para un espectador*” (2005, p. 153).

Para comprender la razón de estas afirmaciones, debe advertirse que Gadamer investiga el juego con un propósito estético; se pregunta por la ontología de la obra de arte, por la relación del hombre con ella. El concepto de juego le sirve como *hilo conductor de la explicación*, ya que supone una relación totalmente distinta a la de la ciencia (o epistemología científica). Afirma que:

El modo de ser del juego no permite que el jugador se comporte respecto a él como respecto a un objeto [igual que] la obra de arte no es ningún objeto frente al cual se encuentre un sujeto que lo es para sí mismo (2005, pp. 144, 145).

De este modo, Gadamer abandona la idea de una *conciencia estética* en función de una *experiencia del arte*; una experiencia que modifica al que la experimenta tal como acontece en la *experiencia* del juego, ya que este “posee una esencia propia, independiente de la conciencia de los que juegan. [Este es] el que mantiene hechizado al jugador, el que le enreda en el juego y le mantiene en él” (p. 145).

En este sentido, Gadamer afirma que el *sujeto* del juego es el juego mismo, a través de los jugadores solamente accede a su manifestación; tal como la vida, de la que podemos dar cuenta en relación con los *seres vivientes*.

6 En esta diferencia de *espectadores* se guarda la diferenciación entre el hombre moderno y el *hombre arcaico*, de la que tanto Ariès como Fink –y, por supuesto, Caillois y Huizinga– hablan respecto a la actitud con el juego y con la vida. No podemos extendernos en una explicación detallada, pero dejamos hecha la mención porque vale la pena tenerla en cuenta para desarrollarla en trabajos posteriores.

La vida no requiere de una conciencia, ni de un ser en particular (que se considere a sí mismo como consciente) para ser lo que es; de modo que, parafraseando a Gadamer, si el juego se hace dueño de los jugadores, la vida se hace dueña de los seres vivientes, de manera que si *todo jugar es un ser jugado, todo vivir es un ser vivido*. No estamos vivos, somos vividos por la vida. Esta es una consideración aguda, que no altera en ningún sentido a Gadamer quien, al contrario de Fink que adjudica el juego solo al hombre, afirma:

Con toda evidencia no se puede decir que también los animales jueguen y que en un sentido figurado jueguen también el agua y la luz. Al contrario, habría que decir a la inversa que también el hombre juega. También su juego es un proceso natural. También el sentido de su juego es un puro automanifestarse, precisamente porque es naturaleza y en cuanto que es naturaleza. [La] naturaleza es un juego siempre renovado, sin objetivo ni intención, sin esfuerzo. (Gadamer, 2005, p. 148).

Ahora bien, hay tres características del juego en las que Gadamer coincide con Fink, a partir de las cuales no solo damos con la esencia del juego sino que desde ella nos acercamos, como impulsados por una brisa cálida, a la esencia de la vida misma. En primer lugar, no puede considerársele ni una actividad (Gadamer, 2005, p. 147), ni una actividad infantil. Los juegos, como actividades, son *medios* a través de los cuales se aproxima al ser del juego, que los abarca a todos tanto como los hacer ser lo que son. Los juegos son al juego, lo que los entes son al ser, en términos de Heidegger, o los modos a la sustancia, en términos de Spinoza. Por lo mismo, como dice Fink, aunque el hombre moderno haya dejado de jugar ingenuamente, participa del juego en un sentido quizá más secreto y sin duda menos inofensivo: el juego de la seducción de la máscara.

En los llamados negocios “serios” del mundo de los adultos, en sus honores, dignidades y sus convenciones sociales, cuánto hay aún de juego oculto, desfigurado y secreto ¡y cuánto “teatro” en el encuentro de los sexos! A final de cuentas ni siquiera es cierto que solo en el niño prepondere el juego (2005, p. 11).

En segunda medida, no puede seguir tratándose al juego como simple bufonería o necedad en oposición con la *seriedad*. Pero no porque la bufonería y la necedad sean por completo detestables (más bien, tal sentido peyorativo obedece al mismo proceso histórico que

denotábamos arriba); sino porque, como dice Gadamer, “en el jugar se da una especie de seriedad propia, de una seriedad incluso sagrada. [...] El que no se toma en serio el juego, es un aguafiestas” (2005, p. 144). Y, en verdad, nadie acepta que aquel con el que está jugando no lo haga *en serio*. De este modo, dice Fink, la extensión del juego va desde las muñecas de las niñas pequeñas hasta la tragedia. Y, finalmente, el juego no es una suerte de fantasmagoría, su realidad no es epifenoménica; por el contrario, al decir de Fink, tiene la doble condición, paradójica, de ser tanto i-real (en su dimensión antropológica) como supra-real (en la dimensión ontológica); lo que en palabras de Gadamer es la *apropiación, adueñarse*, que el juego hace de los jugadores al punto de que estos pierden toda preponderancia. Desde una corta pero sustanciosa observación lingüística, Gadamer da con el sentido mismo de la *realidad* (o *naturalidad*) del juego, que puede describirse como un *movimiento de vaivén* que:

No está fijado a ningún objeto en el cual tuviera su final, [que] no tiene un objetivo en el que desemboque, sino que se renueva en constante repetición. El movimiento de vaivén es para la determinación esencial del juego tan evidentemente central que resulta indiferente quién o qué es lo que realiza tal movimiento. El movimiento del juego como tal carece en realidad de sustrato. Es el juego el que se juega o se desarrolla; no se retiene aquí ningún sujeto que sea el que juegue. Es juego la pura realización del movimiento. (Gadamer, 2005, p. 146)⁷.

Este movimiento es el *lanzarse y rodar* de los dados y no es extraño, por tanto, que se hable del juego de Zeus en la medida en que el hombre se ve ciertamente superado por este, atrapado en el *devenir*, al tiempo que sea irrealizable para alguna clase de dios-dueño del juego, ya que él mismo está implicado en el tirar, él es quien es lanzado al ritmo de los dados. Sobre este espectro, entonces, el hombre en tanto que jugador, es absorbido por la vida en tanto que juego. Su *jugar* es una participación en el movimiento de vaivén, quizá incluso bastante corta, en relación con el *curso del mundo*, el Aión, el tiempo *infinitamente subdivisible, la duración*⁸. Y así,

⁷ Este movimiento nos recuerda en *Alicia*, como señala Deleuze, “la carrera de conjurados, en la que se empieza cuando se quiere y se termina a voluntad; y la partida de croquet, en la que las bolas son erizos, los mazos, flamencos rosas, los aros, soldados que no dejan de desplazarse de un lugar a otro de la partida” (1994, p. 78).

⁸ De Heráclito a Nietzsche, y de este a Deleuze, el tiempo como Aión, y no como Cronos, implica el mismo sentido que Bergson daba a la duración, consideración con la que se oponía al tiempo

por lo que implica esta absorción, cabe la pregunta por la agencia, por el tipo de agencia que es definida solo desde el agenciar mayor del mundo, en el que el hombre no tiene ninguna clase de prerrogativa o papel protagonista. Pero, como no es fácil, y ni siquiera deseable, por lo pronto, convenir en un tipo de agencia en particular; nuestra indagación, tal cual sigue a continuación, pretende más que nada abrir acceso a una posible relación entre este *ser del juego* y el actuar humano.

Sobre la agencia que expresa vitalmente el ser del juego

La reiterativa inquietud filosófica respecto de los criterios o características que definen (o definirían) a la agencia propiamente humana es tan antigua y urgente como la trabazón entre el juego y la vida. Donald Davidson evidencia esta cuestión al iniciar su ya clásico ensayo “De la acción” con la pregunta: “¿qué sucesos en la vida de una persona revelan *actuación*; cuáles son sus actos y sus obras, a diferencia de *meros acontecimientos* en su historia; cuál es la *marca* que distingue sus acciones?” (1995, p. 63, cursivas mías). Por otra parte, las distinciones que establece Korsgaard (2004) entre un *acto* y una *acción* (en cuanto un-acto-por-un-fin), y entre *agencia* y *agencia racional*, también muestran hasta qué punto la pregunta por lo que es la agencia, así como por lo que es un agente, no es una preocupación menor. No obstante, las respuestas más destacadas y comentadas siempre sugieren no solo un fin último de la agencia, sino un principio vital predefinido por el cual tal agencia adquiere sentido. Felicidad, deber moral, racionalidad, intencionalidad, entre otras, se presentan así como *razón suficiente* (en el sentido de Leibniz) de la agencia respecto de la vida –como si *vivirla* fuera insuficiente–.

Empero, siendo el juego absolutamente autotélico, descrito como un movimiento sin objetivo, ni intención, ni esfuerzo; embebido por el vaivén en sí mismo, ¿qué clase de agencia es aquella que ostentaría el *jugador*? Si en el orden de la argumentación anterior, al decir que el juego como tal no tiene ningún fin ulterior se está suponiendo que igualmente la vida solo tiene como fin ser vivida, ¿puede decirse que la *razón suficiente* de la vida es vivir, o, más bien, que el jugador agencia sin

razón suficiente? Consideramos que son fines posteriores (y, en cierto sentido, postizos) cualesquiera otros que surjan en el camino vital, por ejemplo, ser multimillonario, salvar al mundo de una catástrofe ecológica, declarar el derecho de los animales, llegar a ser presidente o disolver el Estado. Estos objetivos son más bien *tareas*, entendiendo que jugar, como dicen Gadamer y Fink, es siempre jugar a *algo*. Jugar el juego, en cuanto que vivir la vida, solo es entendible desde la perspectiva de la *gran tarea* (al decir de Nietzsche); pero, indudablemente, mientras se vive, el hombre se carga de *pequeñas tareas* por las que se desvive, esto es, por las que muestra incesante y vivo interés, solicitud, amor o, en una palabra, *preocupación*. Por ello, el análisis teleológico, así como el deontológico, de la agencia parecen extrapolar el sentido mismo del vivir en cuanto *variabilidad* –esto es, como si vivir fuese ser de un modo u otro en el sentido de lo correcto, lo más apetecible, o lo más necesario–.

La legitimidad de estas perspectivas radica en que, si bien vale la pena vivir, no vale la pena vivirla de cualquier modo. Los hombres, por tanto, se esfuerzan por constituir y seguir ciertos principios o modelos. Pero nuestra pregunta tiene un sentido distinto, queremos saber por qué actúa el hombre en cuanto jugador, y no en cuanto amante, luchador, y demás. Queremos saber qué subyace, en la agencia, a la gestación y seguimiento de principios y modelos. Y es así, porque nos sostenemos en que, como dice Holzapfel (2003), lo propio del hombre es *estar en juego*. ¿No es entonces la agencia humana esencialmente *agencia moral* o, por lo menos, *agencia racional*? Desde la perspectiva del juego, esta pregunta carece de sentido. Inclusive, hay que decirlo, pertenece más al esquemático juego del *hombre moderno*, en el que lo *humano* es racional, o bien, moral. Hay un supuesto que debe mantenerse, sin duda, por intereses propios del *jueguillo* que están jugando quienes están implicados en luchas, amores, negocios, etc. Pero en esta vía, la agencia del hombre-jugador se enmaraña innecesariamente. Por tanto, dentro del espectro de las teorías sobre la agencia humana, creemos que la del filósofo norteamericano Harry Frankfurt aporta elementos más que sugestivos, sustanciales, para entender la agencia como *jugar*. Y, aunque conviene tomar distancia de varios de sus presupuestos (sobre la diferencia con los animales así como sobre la *verdad*, por ejemplo), a partir de sus análisis sobre la agencia, se puede hacer una interesante aproximación al ser mismo del hombre como jugador.

estudiado por el científico común y corriente, y figurado por el reloj como cuantificador por excelencia. La duración tiene, por tanto, como característica esencial, la variación, un perpetuo devenir (Bergson, 1979, pp. 50 y ss.).

Según Frankfurt (2006), el hombre no actúa únicamente por principios o fines morales. La moral, como *preocupación por otras personas*, es tan solo una más de las preocupaciones humanas por las cuales se actúa. Una agencia moral es, entonces, aquella que tiene como fundamento la preocupación por lo que es *mejor hacer* en el sentido de hacer lo correcto (*right*) o lo incorrecto (*wrong*), o de seguir ciertas obligaciones comportamentales hacia otras personas. Por ello, la agencia humana no es una mera actuación *racionalmente buena* o *mala*; según Frankfurt, podríamos decir que el hombre no actúa por razones, sino por preocupación (*care about*). De este modo, el área temática de la filosofía que es enteramente diferente de la ética o moral (la cual responde a la pregunta *cómo comportarnos* con otros) y de la epistemología (que responde a la pregunta *qué creer*), es la que se pregunta específicamente *qué debe preocuparnos* (*what to care about*) en la medida en que los hombres somos “creaturas a quienes las cosas nos importan” (Frankfurt, 2006, p. 119). Esta rama de la investigación filosófica, dice Frankfurt, se destaca “porque nos interesa decidir qué hacer con nosotros mismos y porque, en consecuencia, debemos entender qué es *importante* o, más bien, *qué es importante para nosotros*” (p. 120). De manera tal que “la pregunta sobre qué es lo más importante puede distinguirse de la pregunta sobre lo que es moralmente correcto, [esto es] una cosa son los juicios morales de [una] persona y otra, el hecho de que le preocupen tanto” (pp. 121-122).

En este sentido, la tesis central del argumento radica en que los hombres, evidentemente, *se preocupan*. Es decir, la *actividad de preocuparse* es una capacidad intrínseca del hombre –o de una *persona*, que vendría a ser (casi) lo mismo–. La preocupación varía tanto como el objeto de preocupación, pero es innegable que siempre hay algo por lo que *vale la pena* preocuparse, algo que es digno de preocupación. Lo contrario es propio de un *wanton*, expresión que en español contiene significaciones como lascivo, inconsistente, desenfrenado, sin propósito, licencioso, indisciplinado e insolente; actitud, según Frankfurt, propia de todos los animales no humanos, todos los niños muy pequeños y, con alguna frecuencia o bajo ciertas circunstancias, algunos humanos adultos (a quienes no les preocupa la conveniencia de sus deseos o, lo que es lo mismo, que no quieren actuar

voluntariamente)⁹. El *wanton* puede comprenderse, desde el concepto de juego, como el *frívolo*, de acuerdo con el siguiente planteamiento de Gadamer:

El que por disfrutar la propia capacidad de decisión evita aquellas decisiones que puedan resultarle coactivas, o se entrega a posibilidades que no desea seriamente y que en consecuencia no contienen en realidad el riesgo de ser elegidas y de verse limitado por ellas, recibe el calificativo de frívolo (2005, p. 149).

Este ser frívolo actúa como si nada le importara realmente o como si actuara siempre evitando confrontaciones, angustias, risas e invenciones. Así las cosas, dice Frankfurt, entre quienes agencian *seriamente*, la preocupación puede cambiar gradualmente según la *importancia* otorgada al *objeto* de preocupación, mayor o menor; pero la importancia misma de la capacidad de preocuparse, y de preocuparse por la preocupación, es lo que hace a la *preocupación* (como *care about*) el motor de la agencia humana. En este sentido, según Frankfurt, es difícil que haya alguien a quien algo importa como para preocuparse por ello y que, al mismo tiempo, no se preocupe acerca de si le preocupa o no esa cosa. Se trata de que algo es importante para alguien –o alguien *hace* que algo, y no otra cosa, sea importante para ella– por la *posibilidad* de preocuparse por esa cosa. La capacidad de preocupación, pues, es una suerte de *condición previa* para que algo sea considerado importante.

Ahora bien, en español la diferencia entre lo que preocupa y lo que es importante al traducir *care about* puede generar confusión. Y más aún si pensamos en que Frankfurt construye un argumento circular entre ambos: “si hay algo por lo que una persona sí se preocupa, entonces eso significa que es importante para ella [y] la preocupación por algo *vuelve* importante esa cosa para la persona que se preocupa por ella” (2006, pp. 134-135). Debe, por tanto, especificarse el sentido de los conceptos aludiendo, del lado de la *preocupación*, al interés, al cuidado, a la atención prestada sobre *algo* que nos causa *vulnerabilidad* ante su pérdida o *be-*

9 La traducción al español de *wanton* ha sido la de *inconsciente*, e incluso la de *agente inconsciente*, pero tal traducción parece, además de ambigua, lejana al sentido mismo de *agente* que podríamos extraer de Frankfurt en relación con sus nociones de *voluntad* y de *persona*.

neficio ante su aumento, de forma tal que nuestra vida se *dedica* por completo a ello (p. 123); y, del lado de la *importancia*, a la gradualidad de esta preocupación, ya que realmente uno se preocupa *más* por ciertas cosas que por otras. Así, según Frankfurt, la agencia humana depende en un sentido de las *valoraciones* sobre lo que nos preocupa, aunque existen “diferentes *formas* de preocupación, que no pueden reducirse de ningún modo obvio a diferencias de grado [como] las numerosas variedades de amor” (p. 126). Pero, en suma, lo que conjuga a la perfección con la ontología del juego es que la *seriedad sagrada*, la entrega total del jugador en el juego es, indudablemente, equivalente a la preocupación en Frankfurt, por cuanto lo que preocupa es algo en lo que la persona está *implicada* vitalmente.

En este sentido, cuando algo nos preocupa, no se trata de que algo nos *influyente*, ya que todo tiene influencia sobre nosotros; ni que haya algo por lo que actuamos o que sirva de referencia o guía para nuestra actuación, ya que esto puede ser igualmente un hábito o una casualidad. El agente, en tanto actúa porque algo le preocupa, es alguien a quien le importa lo que le preocupa, y por ello es alguien que *hace algo a propósito de sí mismo* (p. 123)¹⁰. Aprovechando a Frankfurt en función de Fink, decimos que el hombre juega (a trabajar, a luchar, etc.) porque actúa por la *preocupación* que ello le causa, por una preocupación absoluta o sagrada en tanto está implicado en ello, totalmente identificado con, o, entregado a, ello. Con Gadamer, valdría decir a su vez que estos son algunos de los diversos juegos en los que se reparte la vida del jugador, cada uno de los cuales “plantea una tarea particular al hombre que lo juega [aunque] el verdadero objetivo del juego no consiste en darles cumplimiento sino en la ordenación y configuración del movimiento del juego” (2005, p. 151). Juegos, en fin, definidos por ciertas reglas e instrucciones, por el *espacio* en el que se desarrollan, por la *comunidad lúdica* que convocan, por los juguetes (o artefactos) que envuelven, y por la dimensión imaginaria (o simbólica) que implican.

Y mucho más puede ser dicho en esta relación entre el jugador y el juego desde la perspectiva de Frankfurt. Los vínculos entre la elección, la decisión y la libertad; la constitución del jugador en cuanto al *rol* con el que se compromete, tanto en el tiempo de juego como en relación consigo mismo; el tipo de *determinismo* al que la voluntad se somete cuando, jugada una partida, el jugador solo puede conducirse por las consecuencias de sus jugadas anteriores; todos esos son aspectos por explorar. Pero el espacio del que ahora dependemos no nos permite llevar el análisis más lejos. Quedan entonces, apenas insinuados estos puntos como argumentos en espera.

Entre la búsqueda y la invención del sentido de vivir

Con Fink, se ha mostrado que el *homo ludens* no es solo una figura más del hombre, junto con el *homo faber* y el *homo sapiens*, entre otros. Esencialmente, dice Fink, el hombre es un *jugador*, y tal tesis ha permitido fortalecer el lazo entre la vida y el juego, al punto que con Gadamer, se ha dicho que el juego es natural, o que la naturaleza misma es juego en el sentido de un movimiento de vaivén sin objetivo ulterior o externo, que se renueva a sí mismo en constante repetición. Una suerte de *eterno retorno* nietzscheano. A su vez, hemos dicho que el hombre como jugador es alguien que está implicado vitalmente en lo que hace, de otra forma, la vida no sería un juego sino una suerte de sacrificio injustificado y baldío. La seriedad, demasiada seriedad, que se adjudica a las actividades humanas (incluso en detrimento del jugar), evidencian que la agencia humana es un constante ejercicio cultural, el tomarse como un culto lo que se hace, el envolver-se –o dejarse envolver– por el juego. Por ello, las pequeñas tareas o juegos son como las tiradas dentro de la *gran tirada* de dados y, en tal sentido, el agenciar, el vivir, descansa en otros principios donde, al decir de Deleuze (1994), el juego se vuelve *puro*.

Sin embargo, no se ha resaltado lo suficiente la idea de que “el juego es engendramiento creador, es una producción” (Fink, 1966, p. 25). Esta, es la concepción de que jugar, es en cuanto tal, la creación de un mundo, mundo lúdico (onírico incluso), por el que puede decirse que la vida del jugador se reparte en creaciones propias. La importancia de este hecho, que se relaciona como hemos visto, con la perspectiva estética de la vida, se debe quizá a que es la que coloca al hombre en una situación particularmente *mágica*, la cual la filosofía no

10 En este sentido, Holzapfel delinea un modo de ser propio del jugador: es “el asumimos en nuestro *ser puestos en juego* [lo que] significa la posibilidad [del] habitar auténtico. [P]odemos decidir quedarnos donde estamos, ir en una dirección o en otra, hacer o dejar de hacer tal o cual cosa, como si nos encontráramos en el tablero de un juego en el cual nosotros mismos somos los jugadores y las piezas que se ponen en juego. [...] el hombre juega porque antes y de antemano es puesto en juego” (2003, pp. 47, 58, 71). En Frankfurt, el *care about* es precisamente ese *poner en juego* o, más propiamente dicho, ese *ponerse en juego* al actuar.

ha podido dejar a un lado¹¹. En este sentido, el juego dice mucho más sobre el hombre y sobre la agencia humana de lo que se suele reconocer. Y la estética es, así, resaltada como más esencial a la vida que la epistemología, la política, la moral y la economía. El hombre es ante todo un creador, creador de políticas, creencias, etc. Siguiendo a Fink, en una idea que sin duda hace parte del andamiaje filosófico de occidente, y que ya vimos rehacerse con Frankfurt, “el existir humano es siempre un tenso relacionarse-consigo-mismo por [el] entrecruzamiento de apertura y de ocultamiento. Vivimos en una incesante preocupación por nosotros mismos” (Fink, 1966, p. 12).

Distinto a lo que puede acontecerle a otros animales, Fink consideraba que el hombre está abierto y no decididamente sujeto al *fundamento natural*; empero, su libertad no es para nada absoluta, guarda cierto límite que le mantiene oscuro, en un tipo de atadura paradójica. Por ello afirma: “no somos sin más y llanamente (...), sino que nos preocupamos por el ‘sentido’ de nuestra existencia” (1966, p. 13). Esta *preocupación* por el *sentido* es la que además de tener al hombre entregado a la vida y, valga decir, a la filosofía (así como a la ciencia y al arte); le convierte en un eterno buscador. Empero, es aquí donde el juego tiene más significancia: *el hombre como jugador no es solo un buscador, es principalmente un inventor, un creador, un productor de sentido, del sentido de su existencia de acuerdo con el tiempo y el espacio con los que se conecta*. Se es buscador en cuanto inventor; la búsqueda lleva infaliblemente a la invención. Y esto es posible porque, como dice Deleuze: “el sentido no es nunca principio ni origen, es producto. No está por descubrir, ni restaurar, ni reemplazar; está por producir con nuevas maquinarias” (1994, p. 90).

La vida como juego es, pues, un incesante intercambio entre la *paidia* y el *ludus*, como la libertad y la regla modificable, como el gran juego y los juegos, la gran tarea

11 Según Fink (1996, p. 23), “la relación del hombre con la apariencia enigmática del mundo lúdico, con la dimensión de lo imaginario, es *ambigua*. El juego es un fenómeno para el cual no tenemos ya listas unívocamente las categorías adecuadas. Su multivocidad cabrilleante, interna, permite ser tocada, quizá más verdaderamente, con los medios intelectuales de una dialéctica que no nivela las paradojas. La eminente esencialidad del juego –que el entendimiento común no reconoce, porque el juego solo significa para él falta de seriedad, inautenticidad, irrealidad y ocio– sí ha sido reconocida siempre por la gran filosofía. Así, por ejemplo, Hegel dice que el juego, en su indiferencia y su mayor ligereza, es la seriedad sublime y la única verdadera”.

y las pequeñas; esto hace de la agencia un ejercicio de reciprocidad, correspondencia o compensación entre ambos. De esto se trata ser jugador y estar puesto en juego a la vez. Esto es ser agente y ser vivido por la vida a un tiempo. Esto es ser creado (o engendrado por la naturaleza) y ser creador, artista, inventor. Esto es afirmarse en el azar como lanzador de dados. En una palabra, el hombre-agente-jugador se sabe a sí mismo en el juego y se juega a sí mismo en el sentido más profundo de implicarse en *el* (y en *su*) vivir. La ética como estética de la existencia, del hombre en cuanto artista (desde Nietzsche a Foucault), así como el carácter de invención de la ciencia, el arte y la filosofía (en Deleuze y Guattari tanto como en Prigogine y Stengers), son argumentos en favor de esta afirmación que, por demás, está suficientemente desarrollada y documentada. Es necesario, por tanto, llevar hasta el extremo de sus consecuencias, la concepción de que el mundo, tal cual lo *vive* cada uno de nosotros en su *subjetividad producida*, no es el mismo. Esto es, que no existe, como la reflexividad científica o la filosofía lógica lo pretenden, un mundo real, de hechos brutos o cosas-en-sí, aparte de quienes lo vivimos. Hay más bien, una suerte de mundos lúdicos yuxtapuestos, juegos entrecruzados que cada cual acomete desde su *perspectiva*; sentidos recíprocos y también contradictorios repletos de símbolos traducibles e incommunicables. Y todo ello, porque como escribiera Heráclito (fragmento 20): “una vez nacidos, desean vivir y dar con su destino –o mejor descansar– y dejan tras de sí hijos para que engendren otros destinos”. El hombre como jugador es pues el hombre que, siguiendo a Nietzsche, ha abandonado el rebaño y celebra fiestas por la vida, escribiendo nuevos valores en tablas nuevas.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bergson, H. (1979). *Introducción a la metafísica*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. España: Editorial Planeta-DeAgostini.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Davidson, D. (1995). *Ensayos sobre acciones y sucesos*. Barcelona: Crítica.
- Fink, E. (1966). *Oasis de felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. México: Centro de Estudios Filosóficos UNAM.

- Fink, E. (2011). Fenómenos fundamentales de la existencia humana (extracto). *Observaciones Filosóficas*. Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/fenomenosfundamentales.htm>
- Frankfurt, H. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa: ensayos filosóficos*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Heráclito. (1983). *Fragmentos*. Madrid: Ediciones Orbis.
- Holzapfel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Madrid: Editorial Trotta.
- Korsgaard, C. (2004). *Anuario Filosófico*, XXXVII/3, 645-677. Recuperado de: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/4577/1/KORSGAARD.pdf>
- Prieto, F. (1992). *Escritos filodoxos*. Bogotá: Ediciones Ciencia y Derecho.
- Schiller, F. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Recuperado de: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/indice.html

LO CIERTO Y LO INCIERTO DEL JUEGO Y LA LÚDICA EN LA ESCUELA

CERTAIN AND UNCERTAIN FACTS ABOUT GAME AND LUDIC AT SCHOOL

Jenny Johana Castro Ballén*
Víctor Hugo Durán Camelo**

Resumen

El presente escrito contiene la reflexión sobre el papel que cumplen el juego y la lúdica en la escuela a partir de lo que maestras y maestros piensan sobre estos dos conceptos y, en general, desde la preocupación porque cada vez más la escuela, como institución social, pareciera querer alejar al individuo de construirse como ser *humano y social* debido a su carácter prescriptivo hasta para el goce, el disfrute de placeres sencillos, el ocio, el tiempo libre, entre otros. Las ideas y cuestionamientos sobre las prácticas, usos y desusos del juego y la lúdica que aquí se exponen tienen como propósito invitar al lector a dialogar, actuar y transformar las prácticas educativas caracterizadas por actividades condicionadas que corroboran el deseo de control y disciplinamiento de la institución escolar, pues continúa predominando la perspectiva utilitaria del juego y la lúdica en la escuela. Desde allí se construye una crítica contundente que, se espera, anime la búsqueda y fortalecimiento de experiencias alternativas para el tiempo y el espacio escolar, subvirtiendo el orden establecido y reivindicando el placer y la diversión en lo cotidiano.

Palabras clave: juego, lúdica, escuela.

Abstract

This paper presents the reflection about the role that both game and ludic fulfill at school; regarding what teachers think about these two concepts. Also, it shows how the school as a social institution seems to move students away from the idea of constructing themselves as Social and Human Beings, due to its authoritarian role that avoids enjoying simple pleasures of life, enjoyment, leisure and free time. From the inquiry experience, some ideas and questioning about practices, uses and the lack of uses of game and ludic within the school were generated. The main purpose here is to invite the reader to dialogue, act and transform the educational practices that have been identified in the school as a means of controlling and disciplining, towards the search of alternatives experiences related to school time and space, and subverting the established order to claim pleasure and fun on their daily basis.

Keywords: game, ludic, school.

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2013

* Magíster en Educación y licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de planta de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: jjcastro@pedagogica.edu.co

** Magister en Educación. Especialista en Pedagogía y Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: guajiro78@gmail.com

El aún reinante tradicionalismo en la escuela, la organización de tiempos y los espacios, la presión abrumadora de las pruebas de conocimientos, y en general la idea de superación y desarrollo que le atribuyen a la escuela como posibilidad de ascenso social no brinda la posibilidad de volver sobre lo que se disfrutó en algún momento de la escuela (si lo hubo); el tiempo, el encuentro, el diálogo y hasta el ocio hoy en día no tienen lugar en el escenario escolar, porque la administración de los tiempos y del conocimiento impone desde sus prácticas y discursos el control y el poder de unos sobre otros más débiles, unos que dicen saber sobre otros que necesitan saber, panorama en el que el goce, el placer, el disfrute no tienen posibilidad. Así, ¿cómo es posible la valoración del juego y la lúdica como elementos fundamentales en la formación y el desarrollo humano?

La preocupación que motivó este análisis y posterior reflexión radicó justamente en la aparente distancia entre lo que el docente reconoce como valioso del juego y la lúdica y lo que se manifiesta en sus prácticas. A partir de una experiencia de aula en la que se indagó sobre estos conceptos con un grupo de docentes y otros profesionales que desarrollaban estudios de especialización en lúdica de la universidad Los Libertadores, se lograron establecer algunas ideas sobre lo que se dice, se piensa y se hace en la escuela desde el juego y la lúdica. Más allá de plantear interrogantes de forma escueta sobre estos conceptos, se buscó conversar con los docentes, participar en sus diálogos, reflexionar conjuntamente sobre sus prácticas, y desde allí apreciar aquello que otorga sentido y da lugar al juego y la lúdica en el escenario escolar.

A partir de actividades como conversaciones abiertas, entrevistas semiestructuradas asociación libre de palabras se lograron establecer los conceptos e ideas más recurrentes frente a la lúdica y el juego. Esto dio lugar a lo que aquí se denomina lo cierto, que deviene de aquellas ideas, expresiones o conceptos compartidos, consensuados, cercanos a lo que se puede observar en el contexto escolar desde su experiencia como docentes. Lo incierto se denominó como aquello considerado desconocido, problemático para los docentes, que pasa desapercibido y que se hace cada vez más lejano en la realidad escolar.

La escuela como dispositivo de poder ha movilizad

sentir placer, de divertirse, por considerarse expresiones primarias, por no decir primitivas, que no encontraban sintonía con los postulados de la modernidad que proclamaban el orden y el progreso, para lo cual se necesitan cuerpos obedientes, sumisos; por ello, la escuela ha sobrellevado el propósito de alejar al hombre de los perjuicios que el ocio, el juego, el caos, la pereza pueden ocasionar a la sociedad. La disciplina se configuró como condición sine qua non de dicho aparato de poder, “a través de ella se quiso controlar el cuerpo y el movimiento. Todo desplazamiento debía ser visto, toda acción debía estar perfectamente programada, nada podía salirse del orden establecido” (Álvarez, 2004, p. 96) Lo anterior expulsa por completo la expresión libre y aparentemente caótica del juego, principalmente del juego infantil y de los jóvenes, caracterizada en la mayoría de las ocasiones por el contacto corporal, el movimiento, la algarabía y el barullo, entonces se quiso disciplinar hasta el juego, reduciéndolo a tiempos y espacios preestablecidos fuera de su naturaleza, con reglas de obligatorio cumplimiento y aceptación con un fin establecido por un tercero, en la mayoría de los casos, sin interés para el jugador, desprovisto de tensión y alegría; evidentemente contrario a lo que Huizinga (1972) definía como juego:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente (p. 45).

Los tiempos y los espacios escolares se organizaron de acuerdo con las demandas y propósitos de la escuela. Fue necesario establecer límites estrictos para lograr los objetivos de control y vigilancia.

Cierto orden, cierta disciplina, ciertas formas de ver fueron reglamentadas en la vida escolar. Se trataba de disponer el cuerpo de los alumnos en determinadas posturas claramente diseñadas para garantizar el control y la vigilancia de cuanto allí se hiciera (Álvarez, 2004, p. 93).

Lo anterior significó para el juego y la lúdica el despojo total de sus cualidades naturales, y empezó a pensarse en ellas de manera preceptiva, con el legítimo propósito de extraer lo mejor de ellas a costa de su esencia y lo que significa para el hombre. Así pues, como en algún momento se organizó y otorgó lugar a las sillas, las mesas, los libros, los contenidos, los alumnos, en-

tre otros, el juego y la lúdica tuvieron un lugar en el orden escolar, se determinó para qué y cuándo han de servir. Dicho lugar redujo casi a su máxima expresión la actividad de juego y la lúdica como dimensión del ser humano, llegando a considerarse el primero como pérdida de tiempo, y la segunda, comprendida como actividad, rebuscada en los momentos preestablecidos de supuesto esparcimiento. De manera que se establecieron funciones específicas, útiles a la escuela y sus fines, no al desarrollo humano, no para la búsqueda o el alcance de la libertad, no para el esparcimiento y la cultura del ocio. Lo cierto es que en la escuela hoy en día los maestros siguen reconociendo la funcionalidad del juego y de la lúdica como vías, instrumentos o mediaciones que coadyuvan a sus propósitos, y no que tienen esencia en sí mismos.

Lo cierto

Como tal, desde esta consideración, el juego con todo su valor y con toda su potencia sigue presente en los discursos y prácticas de las maestras y maestros, quienes, como se mencionó anteriormente, siguen reconociendo en esta actividad un valor intrínseco que no puede ser desperdiciado en la escuela. No obstante, dicho valor es reducido al funcionalismo característico de la escuela como institución social, en la que los fines justifican los medios, medios efectivos. Así pues, si el juego como actividad puede lograr el control de las mentes y los cuerpos, este a su vez quedará sometido a la normatividad y la normalización propia de la escuela.

Como la herramienta, el juego sale a escena solo cuando se han preestablecido sus propósitos educativos, sus condiciones y sus formas. Una vez haya logrado el cometido impuesto por un tercero, este vuelve a ocultarse e ignorarse. El juego como caos no tiene posibilidad donde imperan el orden y la disciplina. El juego infantil está dado por las condiciones de seguridad, espacio y caos que el maestro tolere, lo que impacta incluso al juego libre de la hora del recreo. La tensión para el jugador depende de la tensión del espectador. Por otra parte, está el juego organizado, el juego como instrumento para la enseñanza. El juego que es puente entre lo que el maestro quiere enseñar y lo que el estudiante debe aprender. Un juego de cierto modo racional, reflexionado por quien es externo a él, pues lo pensó con un propósito de aprendizaje, y si dicho plan muda de propósito, el juego pierde su valor. Así, el juego pierde sus cualidades de diversión, tensión y libertad. Como actividad libre, el juego establece sus propios espacios, tiempos y medios, los individuos

lo crean, lo enriquecen, lo dinamizan y así mismo lo extinguen, una vez los límites han sido penetrados, o cuando de común acuerdo los límites de espacio y tiempo se agotan. El juego infantil, desde su visión psicológica o sociocultural, se acerca con mayor franqueza a la condición más natural del juego, “está lleno, desde un principio, de los elementos propios al juego, lleno de orden, tensión, movimiento, solemnidad y entusiasmo” (Huizinga, 1972, pág. 33), sin embargo, es este mismo el que más fácil es violentado por el autoritarismo del adulto, del adulto que desea enseñar, de quien facilita artefactos para el juego y condiciona cómo utilizarlos y en qué momento. El adulto que entra con ímpetu en la esfera mágica del juego para reorganizarlo, definirlo y acabarlo. Porque es él también quien considera que sabe el preciso momento en el que los sujetos educables necesitan jugar, porque sus cuerpos biológicamente diseñados así lo requieren. El juego canaliza o elimina energías innecesarias. El juego conduce a la quietud a través del agotamiento físico. Allí, el juego libre, caótico, desenfrenado es útil para el propósito de amontonar cuerpos dóciles, aunque sea por cortos espacios de tiempo.

Así pues, lo cierto es que el juego sirve como instrumento controlador si a la escuela le es propicio.

Por otra parte, la lúdica no está lejana de las pretensiones de la institución escolar que no puede abandonarla ni desconocerla, de hecho se enaltece de su reconocimiento, pero bajo la condición de que sirva a sus fines. A estas alturas del diálogo, parece legítimo que todo lo que incursiona en la escuela deba servirle para algo o de lo contrario pierde sentido. La lúdica, en el escenario escolar, está distante de vivirse o sentirse de acuerdo con su esencia, allí asume varios roles o cumple diferentes funciones. Está, por ejemplo, la lúdica como mediación entre el enseñar y el aprender, esta mediación hace referencia a un cierto tipo de actividad que permita que el estudiante se acerque de manera significativa al aprendizaje, como si per se *la lúdica* garantizara aprender. El saber escolar, la enseñabilidad y la aprendibilidad parecen supeditados a un tipo de actividad solaz, diferente, exclusiva de unos ciertos conocimientos y no de todos, porque hay unos que son serios y no se prestan para este tipo de actividades. La lúdica como mediación es, por lo general, una actividad que pretende romper con la rutina, acercar ciertos conceptos o conocimientos que puedan servirse del arte, la música, las plásticas y hasta el juego para poder ser apprehendidos por los estudiantes.

Por otra parte, fue fácil reconocer en lo que expresaron los maestros que la lúdica actúa como adjetivo, el cual expresa cualidad de algo o alguien. Es así como una persona, un maestro puede resultar ser muy lúdico. Una acción puede resultar ser lúdica o no, esto significa cualidad de divertir, cualidad de generar gusto y significación. No obstante, una actividad organizada en el salón de clases puede resultar muy divertida, pero no enseñar nada. No al menos desde los objetivos preestablecidos. Lo lúdico como adjetivo es otorgado a un número restringido de acciones o personas. No es común pensar en que una formación de inicio de jornada pueda ser lúdica, o que ciertos docentes de ciertas áreas puedan ser lúdicos. No podrían serlo todos porque se naturaliza lo lúdico, pierde su esencia como algo característico de un grupo restringido de acciones o personas.

La lúdica se contrapone a lo cotidiano, lo lúdico es diferente a lo corriente, lo que por defecto significa que la lúdica fue expulsada de la vida cotidiana, y la única manera de reencontrarla es invocándole en actividades artificiosas. La lúdica se vincula con el arte, lo estético, lo agradable, pero este último no como sentir, sino como condición consensuada, es decir, una actividad debe ser grata para que pueda apelar a la condición lúdica. En este sentido, el trabajo, el orden, el control y el disciplinamiento escolar cotidiano se oponen a lo lúdico, y este entra en escena cuando el trabajo es pospuesto, el orden alterado, el control levantado y el disciplinamiento aplazado, situaciones que no son regulares en la institución escolar.

En general, la fragmentación del tiempo en la escuela, la organización y jerarquización de los aprendizajes, el encierro y la quietud reducen cada vez más las posibilidades de llevar a escena en la cotidianidad la actividad de juego con todo su valor, y la posibilidad de la lúdica como fenómeno social y como dimensión del ser humano, así como el ocio, la recreación y el tiempo libre, principalmente porque aunque son términos bastante esgrimidos –principalmente los dos que atañen a esta reflexión– es mucho lo que se desconoce de ellos, sus posibilidades más que para la enseñanza, para la posibilidad del desarrollo humano en condiciones de libertad, para que la experiencia escolar cobre sentido desde lo relacional. La escuela puede llegar a ser un escenario diferente que igual forma, que igual enseña, que igual significa, pero que en su dinámica y su sentido puede ser más humana y más alternativa. La escuela debe formar para aprender a vivir gozando de las condiciones de libertad a las que debe propender el ser humano, formas desinteresadas de placer, de disfrute de las cosas y de las relaciones.

Lo prescriptivo de la escuela impide que se aleje de formas no convencionales de ser, de organizarse, de relacionarse, y para aquellos casos en los que se logra, o por lo menos se intenta, es precisamente: atípica, innovadora, alternativa, por consiguiente, escuelas que no son como las demás. El juego y la lúdica, entre otros, pueden ser asumidos como aspectos particulares en la formación de los sujetos, que afectan específicamente la reorganización de los espacios y los tiempos, el asumir nuevas actitudes frente al conocimiento, los fenómenos y hechos sociales que deconstruyen la escuela autoritaria para admitir la posibilidad de una escuela más liberal, si por esto último se entiende una escuela que se arriesgue a alterar el orden establecido y aventurarse por lo incierto.

Lo incierto

Lo cotidiano

Entre las muchas de las acciones, conceptos o situaciones que maestras y maestros están llamados a asumir en la escuela está el hecho de redimensionar lo cotidiano como escenario de aprendizaje. Lo cotidiano cobra valor por cuanto es allí donde el ser humano funda y desarrolla lo que es. El mundo de la cotidianidad es el mundo de la vida.

Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que trascurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo. (...) El mundo de la vida es la realidad que toda persona encuentra en su actitud natural (*natürliche Einstellung*), es el mundo de primera mano, el originario. El *Lebenswelt* es el mundo en el que nos introducimos por el simple vivir nuestra actitud natural, es el sustrato previo a toda experiencia, a toda planificación, es el *horizonte originario* (Mélich, 1994, p. 71)

La escuela pertenece al mundo de la vida, está presente en las vivencias, en las anécdotas, en las relaciones de los sujetos, la escuela es acontecimiento social e histórico, la escuela presta su escenario para las vivencias y las acciones humanas; estas, a su vez, la transforman, la legitiman, la fortalecen. La escuela se naturaliza en el cotidiano de las sociedades, pero al mismo tiempo se aparta de ello, pues lo que sucede allí en muchas ocasiones dista de la vida y la significación de las personas, de sus realidades, cuando el conocimiento, el adoctrinamiento, la ejercitación están por encima del reconocimiento mismo del ser humano como simplemente humano. Los discursos, los rituales, lo performativo de lo escolar logran que la institución educativa se aleje

de los horizontes de significación de los sujetos, dando lugar a unas vivencias y acciones exclusivas de este escenario y alejadas de las actitudes naturales de los individuos, del goce, el disfrute, la alegría. No obstante, estas últimas no son desechadas del todo en la puerta de la escuela para continuar siendo al terminar la jornada, ellas incursionan en el mundo de lo escolar, de forma oculta, soterrada, presente en los breves momentos de juego, las relaciones sociales, el cambio de clase, el escape, etc.

Así pues, si la escuela y las vivencias al interior de ella pertenecen al mundo de la vida, ¿por qué no reconocer en ella lo que es natural del ser humano, no lo impuesto? ¿Por qué no volver sobre los deseos, los placeres, para dinamizar actitudes y acciones diferentes frente a la vida y no para normativizarlos? “El mundo de la vida se caracteriza por una forma específica de sociabilidad en la cual se da la intersubjetividad de la comunicación y de la acción social” (Briones, 1996, p. 62) El mundo cotidiano está cargado de experiencias que el sujeto busca para satisfacer sus necesidades tanto físicas como psicológicas y sociales, entre ellas, el socializar, básicamente, relacionarse y hacer amigos. A eso van los niños y jóvenes a la escuela, esa es su mayor motivación, las relaciones sociales, el esparcimiento que puede lograrse con el grupo de pares. Como en el barrio, en la escuela, “el grupo de pares cumple un rol altamente significativo entre los jóvenes ya que funciona como soporte socio-afectivo”. (Duschatzky, 1999, p. 41) En el escenario de las relaciones sociales, emerge lo gratificante del grupo social por ser una atmósfera segura, afectiva y recíproca, que se dinamiza en lo cotidiano. ¿Qué de ello se puede rescatar, resaltar, destacar para que la escuela se parezca más al grupo de amigos, que es también un escenario de aprendizaje?

La lúdica, como dimensión del ser humano, referida a la necesidad de sentir, expresar, comunicar y producir emociones orientadas hacia la entretención, la diversión y el esparcimiento (Bonilla, 1997), se comprenderá, como lo plantea el autor, con múltiples formas y expresiones que no se reducen al juego o a la manipulación de actividades que no generan goce ni tensión en el participante. Una actividad no es expresión lúdica per se, debe contener una serie de características, entre ellas el gusto y libertad. El gusto, el deseo de desarrollarla, y la libertad de elegirla, modificarla, abandonarla. Lo lúdico es, entre otras cosas, voluntario y autotélico.

La lúdica, ya expuesta como dimensión fundamental del desarrollo humano, no se circunscribe a un encuadre temporal específico, no es únicamente

para el tiempo libre, es para todo momento de la vida cotidiana, así como la cognición no se limita al marco temporoespacial de la institución escolar y está presente en todos nuestros actos (p. 35).

Lo anterior reafirma la idea de que la lúdica en la escuela no puede estar preestablecida, no puede ser obligatoria, supeditada al deseo externo de quien organiza, no puede estar subordinada de reglas o reglamentos normativos que indique qué es lúdico y en qué momento se puede ser lúdico. No puede haber premeditación ni racionalidad. La lúdica en la vida del hombre está presente en la cotidianidad, en su vida real, en el trabajo tanto como en el descanso. La lúdica es también actitud.

El juego, por otro lado, se da de momento por fuera de lo cotidiano. Lo anterior hace referencia a que el juego se da en unos límites espacio-temporales, que se apartan de la vida corriente y de lo serio, con las características que comporta de libertad, tensión, placer, construir y asumir reglas. El carácter libre del juego implica “no estar sujeto a imposiciones externas surgiendo en forma espontánea y de forma natural. No se puede obligar a un jugador a que participe sin que el juego deje de ser inmediatamente lo que es.” (Campo, 2000, p. 28) De acuerdo con lo anterior, el juego escolar no es posible, ese juego organizado, delimitado, premeditado en el aula escolar. Es decir, el juego en la escuela, contrario a lo que se ha pensado y a las múltiples funciones que se le han atribuido, el juego *para*, el juego *como*, no tiene cabida en la escuela. Lo que es más cercano al juego es el recreo. En este sentido, la escuela está cada vez más lejos de comprender la magnitud de lo que significa el juego como fenómeno cultural, porque entre sus barrotes lo normalizó, lo transformó. Si no es libre no es juego, son actividades que pretenden acercarse a la tensión y goce del juego, pero en su naturaleza no los son. El juego en la escuela –a excepción de los momentos de libertad– encontró su fin. Si se comprende que el juego está desconectado de cualquier fin material, o de cualquier condición de productividad, no es posible pensar el juego pedagógico, aquel que se organiza a priori, porque los tiempos escolares fragmentados no dan lugar a la libertad, a la improductividad, a la incertidumbre. Juego y libertad resultan contradecir el imperio del orden en la escuela. Entonces, ¿qué es juego en la escuela? Todo aquello que diste de lo performativo o prescriptivo de la escuela, el caos y el orden del juego, la libertad, el placer, por ende, todas las situaciones que se escapan del ojo disciplinador del maestro. Todo lo demás,

creado, organizado y limitado por este no son más que actividades de aprendizaje que se valen de artefactos para el juego, o simplemente de su nombre. En el juego organizado, el jugador no puede abandonar la escena cuando lo desee, no puede alterar la dinámica, debe hacer parte de un grupo de compañeros impuesto, no de amigos, por lo general en las actividades diseñadas por los maestros el alumno no juega con quien quiere, sino con quien le toca. El tiempo escolar prescribe lo que ha de vivirse en la escuela, que se debe controlar, y, por supuesto, concomitante a esta situación, detrás de bambalinas, la pérdida de todo lo que en la escuela es importante para el estudiante, porque todo aquello no es productivo. Se pierden tiempos esenciales por el afán de garantizar otros de preestablecidos.

A esa hora tocan la campana, y los niños salen corriendo, gritando, y las profesoras se quedan en una sala, no van al recreo, dejan de participar en ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos. ¡Los niños están echando su alma afuera en el recreo y las profesoras en la sala, ajenas a esta experiencia humana esencial! (Freire, 2009, p. 44)

Mientras el recreo no sea condicionado, será el único espacio para el verdadero juego. El recreo no se cuida, no se vigila, en él se participa, se juega, se disfruta, pero el mazo disciplinador cayó sobre él para imputar al docente la labor punitiva de observación de las acciones, porque en la escuela no tiene lugar el juego de contacto, el juego instintivo, el bullicio, la carrera. En el recreo no se corre, no se juega con balón, ni con tarros, ni con piedras, ni con demasiados papeles.

La escuela para desaprender

La apuesta que hará posible el juego y la lúdica en la escuela será la actitud del docente y un nuevo orden en lo escolar. La actitud del docente que reconozca que en la institución escolar se puede disfrutar de lo sencillo de la vida cotidiana, pero además de pueden desarrollar experiencias que coadyuven con el desarrollo de los sujetos, que les permita vivir, conocer, disfrutar, relacionarse. Abrir nuevas ventanas para ver el mundo, para darse cuenta de que el conocimiento no excluye el disfrute de la vida, que, siendo la escuela una de las instituciones más importantes para las sociedades, puede incorporarse de manera significativa a la vida de los sujetos, entrar en su horizonte de vida. Valorar su con-

texto, su entorno, disfrutar de lo cercano. Abandonar la postura de especialista para convertirse en interlocutor de los estudiantes. Quitarse de encima el peso de la demanda por los resultados, orientarse hacia ellos pero disfrutar del aprender y el enseñar. Propender a la fiesta, a las artes, a las excursiones, el campeonato de fútbol, el cine, etc., reivindicar los momentos de juego, valorar las jornadas de encuentro con la familia, de esparcimiento, de placer, de competencia.

El nuevo orden escolar posibilita lo anterior. La escuela precisa de profesores, maestros, no policías ni guardias. De teatros, de espacios abiertos, de actividades culturales, de fiestas, máscaras y carnavales, las ferias, hacer equipos, desarrollar la camaradería. Allí hay juego y lúdica, en lo que, perteneciendo a lo cotidiano, a la institución social, se convierte en algo fuera de la vida corriente, desde donde se asumen nuevos roles, donde el hijo y el hermano es amigo, camarada, donde se establecen lazos duraderos, en el que no hay predisposición frente al aprendizaje, por el contrario, hay apertura a nuevas formas de conocer, de preguntar y de responder.

La escuela debe llevar a maestros y estudiantes a desaprender la homogeneidad frente a las formas de ser, frente a las formas de actuar, de vestir, de pensar. Desaprender lo excluyente de la disciplina, desaprender la quietud de los cuerpos y las mentes. Desaprender lo condicionante y lo prescriptivo, orientarse hacia la incertidumbre, lo desconocido, reivindicar la creatividad.

La formación para el desarrollo de la creatividad en contextos educativos deja de ser un misterio, y en consecuencia, debe traducirse en actos humanos creativos que jalonan el desarrollo de la creatividad en otros. Razón que justifica proponer la creación y recreación como actos humanamente posibles y, además, desarrollados en contextos de formación humana. (Acosta, Gutiérrez y Rodríguez, 2010, p. 32).

En conclusión, resulta fundamental reconocer en primer lugar que la lúdica atañe al docente y a los estudiantes en la vida cotidiana, que es tanto dimensión de desarrollo del ser humano como fenómeno social, está relacionada con lo estético y lo ético del individuo y de la cultura, es en esta última donde el fenómeno lúdico se hace inteligible. (Gallego y Díaz, 2002). En segundo lugar, que es imprescindible comprender que el juego, en su forma legítima no existe en la escuela. Al develar esta situación, es posible otorgarle un lugar exento de falsos apelativos y cualidades que lo desvirtúan. Y en

tercer lugar, que la escuela también puede estar para desaprender los vicios de la homogenización, exclusión, estigmatización y la normalización que imperan desde el deseo de control y poder para dar lugar a un nuevo orden y una visión más humana de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J., Gutiérrez, P. y Rodríguez, B. (2010). La recreación en la escuela: un campo de exploración y gestión de la imaginación. *Revista Lúdica Pedagógica*, (15), 27-33.
- Alvarez, A. (2004). ...Y la escuela se hizo necesaria. *En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Bonilla, C. (1997). Una aproximación al concepto de lúdica. *Kinesis*, (18) 33-39.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: ASCUN, ICFES.
- Campo, G. (2000). *El juego en la educación física básica*. Armenia: Kinesis.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia de jóvenes en sectores populares*. Buenos aires: Paidós.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Gallego, H. y Díaz, L. (2002) *Lúdica, conflicto y realidad*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Barcelona: Siglo XXI.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al complice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

EL JUEGO Y LA LÚDICA EN LA REFORMA EDUCATIVA COLOMBIANA

GAME AND LUDIC IN THE EDUCATIONAL COLOMBIAN REFORM

*Fernando Estupiñán Tarapuez**

Resumen

En el presente escrito se realiza una mirada al lugar que ocupan el juego y la lúdica en las reformas educativas y en sus normas reglamentarias indicando como estos dos conceptos, a pesar de tener una larga tradición en diversas disciplinas y presentarse como un recurso pedagógico permanente, son caracterizados como elementos que coadyuvan a profundizar el carácter economicista de la reforma, siendo asumidos y explicitados de forma limitada sustrayéndoles desde la prescripción normativa, toda su potencia educativa. Para ello, se acude a presentar acercamientos a las elaboraciones de tales conceptos, al tiempo que define las características de la reforma y realiza miradas a algunas de las normas específicas que la concretizan. Todo ello con la pretensión de presentar interrogantes sobre las condiciones necesarias para la implementación de prácticas lúdicas, así como sus posibles efectos sobre las instituciones educativas.

Palabras claves: juego, lúdica, reformas educativas, normas reglamentarias, escuela, maestro.

Abstract

This paper takes a look at the place that is occupied by game and ludic regarding the reforms in the educational field and the regulations that indicate how these two concepts, despite of having a long tradition in different disciplines and be presented as a permanent pedagogical resource are characterized as elements which contribute to go in depth the economist character of the reform, being assumed and explained since a perspective which limits them because it pretends since the normative prescription, restricts them in their pedagogical potentials. For this, it comes up to present approaches to the conceptions of those concepts. At the same time, it defines the characteristics of the reform and checks some of the specific rules which concretize it. All of this with the pretension of presenting queries about the necessary conditions for the implementation of ludic practices as well as its possible effects on educational institutions.

Keywords: game, ludic, educational reforms, regulations, school, teacher.

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 6 de agosto de 2013

* Profesor Distrital y profesor Fundación Universitaria Los Libertadores, Vicerrectoría de Educación Virtual y a Distancia, Magíster en Educación, Licenciado en Psicología y Pedagogía. Correo electrónico: festa74@hotmail.com

El juego es una de las pocas actividades voluntarias de los seres humanos que atraviesa la totalidad de su existencia; aunque asociado preferentemente a la etapa infantil, resulta innegable que presenta manifestaciones hasta las más tardías de los sujetos, aunque puedan cambiar las prácticas elegidas, los contextos involucrados o los efectos esperados.

Deviene natural la asociación que se hace entre la infancia y al juego, al punto de reconocer que los niños juegan es un equivalente a afirmar que los niños viven: el juego se convierte en motor de su existencia. A partir del juego, el infante promueve y logra los desarrollos de sus diversas dimensiones, lo físico, lo cognitivo, lo social, lo cultural se ven mediados por los juegos, que de forma permanente ocupan su tiempo. En otras palabras, el juego se instituye en el elemento constitutivo de su existencia, en su forma de estar y entender el mundo, en la manera privilegiada en que de forma paulatina se insertan en *lo adulto*; esto ocurre en todas las latitudes del mundo y en las culturas más diversas.

De la misma manera, resulta una de las prácticas sociales que es profusamente promovida en cuanto lugar de encuentro entre sujeto que socializa y el destinatario de su accionar; más en la sociedad actual, que ha logrado resolver la percepción del juego como algo improductivo, encontrándole réditos de orden monetario a su impulso, amén de las posibilidades de control sobre la población infantil desde las políticas oficiales que la regulan, que *ordenan* el juego; se exaltan sus beneficios, se promueve su ejecución, se diseñan espacios a propósito, se incentiva desde las más diversas posturas. Existe todo un aparataje social que gira y se estructura en relación con el juego, se regula al máximo; con lo cual se evidencia que este se ha constituido en un campo de implementación, consecuencia directa de ser una cuestión abordada desde las más diversas disciplinas, una preocupación central del hombre moderno y contemporáneo.

En tal sentido, es pertinente aclarar que, no por ser un concepto de uso común, existe acuerdo sobre lo que lo constituye, lo define o precisa, presentándose más bien elementos de caracterización que dan la posibilidad de abordarlo con algún grado de certeza y comprender la relevancia que este presenta, así como sus asociaciones con el campo educativo. Entre ellos, sobresalen conceptualizaciones que se constituyen en interesantes puntos de partida, por cuanto establecen elementos característicos de lo que es esta práctica social; así, el juego se entiende como:

Una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar; según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de *un fin* en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de *ser de otra manera que en la vida ordinaria*. (Huizinga, 1943, p. 26).

O bien posteriores elaboraciones, en las que se establece una delimitación y clasificación de las prácticas que pueden considerarse como juegos, al tiempo que se busca distinguirlas por su especificidad de otras prácticas humanas. Así, para Caillois (1986), el juego se define como una actividad:

- 1) Libre: a la que el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su carácter de diversión atractiva y gozosa.
- 2) Separada: circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y fijados de antemano.
- 3) Incierta: cuyo desarrollo no puede determinarse, y cuyo resultado no puede fijarse previamente, dejándose obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta latitud en la necesidad de inventar.
- 4) Improductiva: que no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno; y, salvo transferencias de propiedad dentro del círculo de los jugadores, conducente a una situación idéntica a la del comienzo de la partida.
- 5) Reglamentada: sometida a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, única que cuenta.
- 6) Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealdad en relación con la vida ordinaria.

Así definidos, los juegos pueden clasificarse en cuatro grandes categorías:

- 1) Juegos que hacen intervenir una idea de *competición*, de desafío, lanzado a un adversario o a uno mismo, en una situación que supone una igualdad de oportunidades al comienzo.
- 2) Juegos basados en el *azar*, categoría que se opone fundamentalmente a la anterior.
- 3) Juegos de *simulacro*, juegos dramáticos o de ficción, en los que el jugador aparenta ser otra cosa que lo que es en la realidad.
- 4) Finalmente, los juegos que “se basan en la búsqueda del vértigo y que consisten en *un intento de destruir*, por un instante, la esta-

bilidad de la percepción y de imponer a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso (pp. 42-43).

Ahora bien, de la misma manera en que los anteriores acercamientos nos presentan intentos de acotar el juego desde una teoría general, diversas disciplinas, ya desde los terrenos específicos de su campo, establecen sus comprensiones de este y sus implicaciones para el sujeto. Implicaciones que en la mayoría de los casos son trasladadas al ámbito de lo educativo.

Una revisión detallada de los distintos abordajes disciplinares del juego desborda las pretensiones del presente escrito, por lo cual simplemente se presentan a la luz de diversos trabajos de la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología, entre otras disciplinas que se han ocupado de estudiarlo, elaboraciones que indican su relevancia y permiten entrever sus relaciones. Así, para Piaget (1984), el juego se reconoce como expresión y condición de desarrollo de los sujetos en la medida en que su observación, su emergencia, evidencian la evolución mental de estos; por su parte, Maier (1971) plantea que el juego, especialmente en el niño, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad, en tanto las prácticas sociales que posibilitan al infante explorar a partir del juego van a orientar un correspondiente nivel cognitivo con implicaciones directas en la estructuración de una personalidad más equilibrada. Desde una mirada ya más centrada en las acciones formativas, Domínguez (2001) sostiene que el juego desempeña un rol esencial en la educación, sean estas prácticas escolares o por fuera de esta institución, al tiempo que se constituye en recurso pedagógico inagotable, que puede rastreadarse en diversas posturas pedagógicas propuestas a lo largo de la historia de esta disciplina, casi que independientemente de la postura o asunción de sujeto a formar que cada modelo propone; en la misma dirección, la Unesco (1980) reconoce que el juego está anclado profundamente en las tradiciones culturales de los pueblos y sociedades de la misma manera que evoluciona paralelamente con ellos, puesto que permite realizar una mirada al pasado de los pueblos, entender las elaboraciones sociales que sustentan lo que las comunidades juegan y entrever el entramado del desarrollo social que posibilita la emergencia de nuevas maneras de esparcimiento.

El panorama sucintamente descrito nos refiere un concepto complejo, diversamente abordado, trascendente a épocas y culturas, fuente vigente de investigación,

una expresión que posibilita comprender diversas dimensiones del niño y con un innegable espacio de confluencia: *lo educativo*.

En palabras de la Unesco (1980):

El juego constituye por lo demás una de las actividades educativas esenciales y merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho *más* allá de los jardines de infantes o escuelas de párvulos donde con demasiada frecuencia queda confinado. En efecto, el juego ofrece al pedagogo a la vez el medio de conocer mejor el niño y de renovar los métodos pedagógicos. Su introducción en la escuela, empero, plantea numerosos problemas, máxime cuando los estudios sobre el juego son todavía relativamente escasos y no han conducido a la elaboración de una teoría que responda a las diversas interrogantes que suscitan las actividades lúdicas (p. 5).

Desde tales precisiones, el juego y las diversas actividades lúdicas son una profusa veta educativa que no están exentas de dificultades, no devienen naturalmente un recurso pedagógico, dada la complejidad de sus características y las mismas condiciones que constituyen la escuela.

Una escuela contemporánea a la que, además de sus procesos y funciones históricas en cuanto institución encargada de socializar a los sujetos en saberes, conocimientos y prácticas promulgadas desde el grupo social que en cada época la controle, se le asigna la abrumadora carga de resolver todas la problemáticas sociales a las que se asiste, una escuela que al mismo tiempo viene siendo transformada para adaptarse a los cambios sociales, todo ello vía reformas estructurales. En otras palabras, una institución que, a pesar de los cuestionamientos de los más variados sectores, sigue teniendo sobre sus hombros la gran responsabilidad de llevar a partir de sus acciones formativas a los individuos a un determinado lugar de conocimientos y comportamientos reconocido como adecuado para el funcionamiento de la sociedad en su conjunto, que al mismo tiempo es pugnada por sectores que enfatizan en su función emancipadora, pero que además se encuentra en una situación de equilibrio inestable en tanto sus encargos se amplían hasta forzar al límites sus posibilidades de abordaje; situación instaurada y legitimada a partir de reformas educativas.

En este marco, uno de los hechos más notorios que orienta el devenir de la educación radica en reconocer

que las instituciones educativas se encuentran en la actualidad en incisivos procesos de reconversión originados en las reformas que para el sector se promulgaron desde la década de los noventa. Gentili, Suárez, Stubrin y Gindin (2004) presentan un marco social y algunas de las argumentaciones que subyacen a la promulgación de las reformas:

Un déficit fiscal crónico, el creciente endeudamiento externo, la pérdida de competitividad de las exportaciones regionales en el mercado internacional se presentaron como las causas más evidentes del “estancamiento regional”, que “obligaba” a la implementación de un conjunto de medidas correctivas. El nuevo orden mundial globalizado y absolutamente capitalista, las transformaciones en el modelo de acumulación y de circulación de capitales y la reconversión de los procesos productivos demandaban una serie de políticas dirigidas a modificar de raíz las pautas de gobierno estatal y el funcionamiento de las economías de los países de la región.

Lo educativo, por supuesto, forma parte del conjunto de tales reconversiones y se delimitan las pautas que servirán de eje a tal transformación. De allí que en términos generales, más allá de sus peculiaridades y rasgos específicos, los países de América Latina en su conjunto experimentaron cambios profundos en sus estructuras económicas y sociales, fueron y continúan siendo sometidos a intensos procesos de reforma, basados en principios de racionalización del gasto público y redefinición de las modalidades de intervención del Estado en materia económica, social y educativa. Según Martínez (2004):

Son comunes las políticas y las estrategias que se privilegian: nuevos cuerpos normativos, renovación curricular, profesionalización docente, nuevas formas de gestión del sistema educativo e instalación de mecanismos de evaluación y acreditación entre otros, y de manera muy especial la introducción de nuevas tecnologías (p.190).

En Colombia, los paquetes normativos vienen a regular de manera minuciosa todos los aspectos señalados como constitutivos de las reformas, al punto de encontrarnos a partir de la promulgación de la Constitución del 91 y su ley reglamentaria de lo educativo, Ley General de Educación de 1994, toda una avalancha de decretos y resoluciones profundamente prescriptivas sobre todos y cada uno de los aspectos concernientes a reglar el funcionamiento de la institución escolar y, en concreto, el ejercicio docente. Los trabajos de Estrada (2002) y Rodríguez (2003) son ilustrativos al respecto.

Ahora bien, la regulación de lo social es una función propia de las normas, a partir de diferentes elementos que motivan o anteceden a su emisión. Elementos que idealmente estarían originados en aspectos que sean benéficos para los sujetos que son normados desde una concepción del bien común. Así, los requerimientos de los sujetos, la planeación y proyección de un determinado sector social, los avances en el conocimiento de los ámbitos a ser normados se reconocerían como fundantes de las disposiciones regulatorias. Lo cual, sin embargo, no es totalmente visible en las disposiciones que para el sector educativo se encuentran en vigencia en el país, así el discurso que las sustenta afirma lo contrario. Es decir, claramente se logra encontrar articulados en las disposiciones reglamentarias que son ampliamente objetados por los sujetos a los cuales van dirigidas, en tanto su constitución final no consulta a los implicados. En palabras de Libreros (2001):

Estudiar las políticas públicas de educación en Colombia resulta bastante complejo, porque, si se analizan desde una teoría pública que las considere como normatividad estatal, existe el riesgo de limitarlas en su función presentándolas como simples reglamentaciones. Si por el contrario se consideran desde una perspectiva teórica, entendiéndolas como decisiones gubernamentales encaminadas a responder a las demandas sociales, los resultados demostrarán sus contradicciones, o en el peor de los casos, su entelequia. Pero su estudio hoy es más problemático,.. Ya no sólo asumen la dicotomía Estado/sociedad sino que están cada vez más supeditadas a criterios económicos, en muchos casos más determinantes que la misma presión de los actores sociales, rompiendo con la forma tradicional de entender la práctica política (p. 9).

Así, más que responder a demandas sociales, ser los ejes que van a determinar el rumbo del sector atendiendo a las necesidades prioritarias de todos los implicados, a integrar avances de los diferentes campos del conocimiento que confluyen en el ámbito de incidencia de la norma, las mismas privilegian los aspectos que les son fundamentales para lograr sus objetivos.

De allí que todo lo tendiente a reducir la inversión en educación resulte prioritariamente abordado. En efecto, la renovación curricular, la profesionalización docente y las nuevas tecnologías vienen a ocupar un lugar sobresaliente en los paquetes normativos, por cuanto todos y cada uno de los ejes señalados se conciben como elementos fundamentales para minimizar y *optimizar* la inversión en educación.

Bustamante (2003), Bautista (2009) y Ávila (2008) muestran cómo la entrada en vigencia de un nuevo estatuto de profesionalización docente (1278 de 2002), que limita las posibilidades de mejoras salariales permanentes, la presentación e introducción de estándares curriculares que *orientan* la planeación de las actividades de enseñanza en tanto prescriben contenidos para las áreas y privilegian unas sobre otras y las evaluaciones permanentes de los aprendizajes bajo el modelo de competencias, son ejemplos concretos del contexto transformativo estructurado.

Como puede intuirse, el control que se busca sobre el funcionamiento escolar y sobre el maestro es total, minucioso, tratando de regular cada uno de los posibles elementos que puedan introducir desviaciones en los objetivos de la reforma. De allí que resulte en exceso llamativo el aparente vacío de regulación que desde la norma se hace a las metodologías de trabajo en el aula, siendo este uno de los aspectos que posibilitaría la reorientación de los enseñantes en la dirección que la reforma pretende, además de ser uno de los componentes de la práctica docente sobre los cuales se ha investigado y *sugerido* con mayor énfasis en los círculos académicos educativos, con lo cual se asumiría que estarían dadas algunas de las condiciones básicas para que sea incorporado en la normatividad, recogiendo prioritariamente planteamientos que desde el ámbito investigativo se indiquen.

En esta línea, si la producción académica en cuanto a metodologías de trabajo en el aula se reconoce, según Hernández (2003), absolutamente dominada por perspectivas constructivistas, e indica de forma reiterativa la importancia de tomar las prácticas lúdicas como referente que las guíe ¿por qué estas no aparecen prescritas en un escenario eminentemente prescriptivo?

Un primer postulado consiste en reconocer que las metodologías en apariencia pasan a un lugar secundario de consideración en las reformas, o se conciben desde las mismas como un aspecto que puede ser direccionado de forma indirecta en tanto que el despliegue dado a la promulgación de estándares, a la formación y evaluación por competencias articula un escenario en el que la forma en que se alcancen los resultados previstos en las evaluaciones masivas es irrelevante, siempre y cuando se logren o tiendan a lograrse. Si se determinan los contenidos, se instituyen los tipos de aprendizajes esperados y se evalúa sobre ellos, se sobreentiende que el maestro se verá impelido a funcionar en este circuito, por lo cual se van a imponer a fuerza de uso metodologías que enfatizan en el resul-

tado, en lo inmediato, en lo esperado, en lo eficaz y eficiente de los procesos formativos. En otras palabras, el aparente vacío de determinación metodológica se encuentra lleno de prescripción, así no se haga explícito. Vale en este lugar aclarar que determinar metodologías implicaría aun mayor resistencia de parte del cuerpo profesoral, que de por sí ya ha presentado variadas reclamaciones sobre el menoscabo de su autonomía, acaecido por cuenta de las reformas educativas y sus respectivas normas reglamentarias, como se detalla reiteradamente en agremiaciones profesoras (Fecode, 2003 y 2005). Así, lo lúdico como propuesta de trabajo en las instituciones educativas tiene un lugar expedito siempre y cuando contribuya a constituir el tipo de sujeto que la reforma y modelo neoliberal pretende, un sujeto enfocado en el rendimiento, la competitividad, la productividad, la adaptación, etc.

En este orden de ideas, un segundo postulado implica reconocer que, más allá de los matices particulares, los análisis revisados abordan la cuestión de la reforma desde dos vías principales: una dirigida a reconocer el carácter técnico, el cálculo económico de esta, es decir, una cuestión que tiene como eje la mirada economicista, por lo que *lo educativo es una cuestión de costo beneficio*; y otra, dirigida a reconocer la reforma como un dispositivo de disciplinamiento social, de constitución de subjetividades, por lo que la reforma se lee desde la producción o consolidación de unos sujetos con sensibilidades propias de sociedades mercantilistas. Son ilustrativas al respecto las siguientes posiciones. Afirma Estrada (2002):

Más allá del llamado uso eficiente de esos recursos públicos y del impacto social que con ellos se pueda lograr, lo que está en juego es la avanzada del proyecto político neoliberal en un doble sentido: primero, en cuanto a la pretensión de sujetar la educación pública a la racionalidad económica capitalista y su lógica mercantil. Segundo, en cuanto a la pretensión de disciplinamiento político y sociocultural de la sociedad (sobre todo de los niños, niñas y jóvenes) en función de ideologías y valores meritocráticos (egoísmo, individualismo, competencia, productivismo, etcétera). Los proyectos de privatización de la educación pública también deben ser comprendidos como proyectos para la configuración de nuevas formas de poder y dominación (p. 27).

En la misma línea, Martínez (2004) sostiene que:

Sin duda el neoliberalismo, con todas las particularidades e impurezas con las que se aplica en América Latina, se constituye en el *telón de fondo* de los

arreglos y ajustes a los que se viene sometiendo a la política educativa, que no se limita al recorte o la asignación de recursos o en la financiación de nuevos programas, sino que afectan básicamente los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas (...) en esa dirección las lógicas, los discursos y los modos de control van logrando un impacto sobre la vida diaria de las instituciones educativas (p. 187).

Consecuencia lógica de tales directrices y pretensiones es entonces que el juego y la lúdica estén concebidos de manera rentista en los paquetes normativos de forma intencional, pues cualquier otra perspectiva entraría en franca contradicción con el tipo de escuela diseñada como espejo de una empresa eficaz y eficiente en la que la relación costo beneficio es el postulado con el que se miden todos los procesos. El juego y la lúdica deben funcionar en una institución escolar signada por procesos como el aumento de la cobertura estudiantil sin correspondencia con la inversión, la reducción de plantas de personal docente (orientadores, trabajadores sociales, coordinadores, educadores especiales, etc.), instituciones en concesión manejadas por el sector privado, asignación de profesores según el número de estudiantes atendidos, disminución de la intensidad horaria en áreas como educación física y artística o dejadas a cargo de profesores no especializados con el fin de disminuir la contratación, entre otros, que vienen a ser indicadores para entender la prácticas lúdicas que se van a privilegiar. En tal escenario, ¿qué lugar pueden ocupar prácticas lúdicas diferentes, enriquecidas, que guarden su potencia formativa, si las mismas requieren de condiciones particulares de recursos humanos y físicos para ser desarrolladas adecuadamente?

En relación con las subjetividades que se pretenden promover desde las reformas y sus normas jurídicas, los sujetos que vivencien el hecho educativo desde una perspectiva lúdica ampliarían en total contravía; piénsese en una comunidad escolar que pueda originar sus proyectos formativos a partir de necesidades, gustos y motivaciones propias, dedicados a explorar y aprender a partir de situaciones placenteras, genuinas e inciertas, donde el resultado, el para qué del aprendizaje, la producción y el logro competitivo no sean la meta permanente. Las subjetividades actuales a desarrollar en la *escuela competitiva* no precisan de este tipo de sujetos lúdicos. La sociedad capitalista en la que esta escuela se posiciona no promueve tales subjetividades.

Finalmente, la formación docente sigue siendo uno de los aspectos reivindicativos de todos los cuerpos profesoraes, y la misma es promovida desde las políticas oficiales configurando programas que se presentan como respuesta concreta tanto a las necesidades detectadas para el sector como a las demandas de los profesores. Sin embargo, la escasa formación docente, que en la práctica queda a cargo del Estado, se estructura de manera exclusiva en campos del saber que son afines al tipo de cuerpo profesoral que requiere la implementación y profundización de la reforma Fecode (2005), el énfasis excesivo en capacitación para incorporar las TIC a los procesos de enseñanza aprendizaje es ejemplar.

Así, requerimientos formativos concretos relacionados con experiencias propias de colectivos de maestros son ignoradas o se les da un mínimo de apoyo, tal como ocurre con los pedidos de cualificación docente en prácticas lúdicas. Por supuesto, no es suficiente que redes de maestros o grupos de investigación en educación realicen propuestas lo suficientemente sustentadas, elaboradas, para que estas sean incorporadas a las normas y se traduzcan en disposiciones que coadyuven a configurar escenarios de construcción de conocimiento que impacte las prácticas escolares. Es en este sentido, en que a pesar de que se reconoce la relevancia que puede tener la incorporación de escenarios formativos en la escuela desde diversos grupos, entre ellos facultades de educación dedicadas a la formación física y artística, *verbigracia* los trabajos que vienen desarrollándose en la Universidad Pedagógica Nacional, tales postulados no se hayan incorporado a las disposiciones reglamentarias y se dediquen a circular entre los diferentes ámbitos académicos dedicados a difundirlos sin mayor impacto en la formación de los escolares.

El panorama presentado muestra que el lugar del juego y la lúdica en las reformas educativas y en sus normas reglamentarias es difuso y restringido cuanto menos. Tal como se ha indicado, la sospecha se transforma casi en certeza, al realizar un análisis de las promulgaciones normativas vigentes, pues se la suprime, se desconoce e invisibiliza la profusión de argumentos a su favor. ¿Debe entonces ser normada, presentada como disposición legislativa para que tenga un lugar reconocido en su hábitat natural? O ¿esta es una cuestión que pasa por lo que el educador y las comunidades educativas decidan de manera independiente y hasta de resistencia, desarrollar en la escuela con relación

a ella? Puede afirmarse que tanto lo uno como lo otro son cuestiones fundamentales si se quiere pensar una escuela que se conciba más humana, más cercana a los intereses de los sujetos que conviven en ella y que confían en que esta institución aún tiene mucho que aportar a la construcción de una sociedad más incluyente, equitativa y justa, donde el maestro es protagonista de primera mano y no otro insumo más. La lúdica puede ser uno de los caminos, pero, por supuesto, este todavía es uno poco explorado. Y el maestro mismo debe empezar a andarlo, a descubrirlo.

Referencias bibliográficas

- Ávila, J. (2008). Evaluación y calidad de la educación: Un nexo artificial creado para dirigir la escuela. *Revista Educación y Cultura*, 81.
- Bautista, M. (2009). La profesión docente en Colombia. Un análisis al Nuevo
- Estatuto Docente: Decreto Ley 1278 de 2002. Trabajo de grado, Maestría en Sociología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bustamante, G. (2003). Estándares curriculares: ¿inofensivos? *Revista Educación y Cultura*, 63.
- Caillouis, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, P. (2001). *Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública en Colombia, Política educativa y neoliberalismo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fecode (2005). La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. *Revista Educación y Cultura*, 59.
- Fecode. (2003). De la autonomía escolar a la imposición de los estándares. *Revista Educación y Cultura*, 59.
- Gentili, P., Suarez, D., Stubrin, F. y Gindin, J. (2004). *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22620.pdf>
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7(023).
- Huizinga, J. (1943). *Homo ludens: el juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Libreros, D. (2001) *Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia, Balances y Perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maier, H. (1971). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (2003). Un análisis de la revolución educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 44 84-122
- Unesco (1980). El Niño y El Juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas, Estudios y Documentos de Educación, (34). Recuperado (Noviembre 15 de 2011) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>

APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LAS RELACIONES ENTRE EL JUEGO Y LA RECREACIÓN CON EL TIEMPO LIBRE Y EL TIEMPO DE OCIO EN COLOMBIA A FINALES DEL SIGLO XX

NOTES FOR A HISTORY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PLAY AND RECREATION WITH LEISURE TIME AND LEISURE TIME IN COLOMBIA IN THE LATE TWENTIETH CENTURY

*Claudia Ximena Herrera Beltrán**

Resumen

Nos ocuparemos en desentrañar de modo somero la emergencia del juego, de la recreación y de la lúdica, de sus diferencias y sus relaciones con el tiempo libre en la segunda mitad del siglo XX en Colombia**. En este sentido, diremos que el juego aparece históricamente como actividad inherente al hombre, pero es hasta el siglo XV cuando se consideró pertinente como actividad humana sin límites etarios; recordemos que la infancia como la conocemos hoy tiene su aparición en el siglo XVI y XVII. A partir de este momento comienzan a ser diferenciados los juegos entre adultos e infantes. Más tarde, las diferencias alcanzarán el sexo y el género en relación con los propósitos a que está destinado cada sujeto; luego, la edad definirá la conveniencia o no de ciertos juegos; lo mismo va a suceder con los juguetes, los que responderán a dichas clasificaciones, fines y propósitos. En este recorrido, mostraremos los discursos en torno al juego libre, su vinculación más con la lúdica y menos con la *paideia****, sus diferencias y relaciones con la recreación en el tiempo de ocio y en el tiempo libre y su uso en cuanto estrategia educativa de niños y jóvenes desde las políticas, la legislación, los proyectos, las teorías y las experiencias en el campo.

Palabras claves: paideia, ludus, juego, recreación, ocio, tiempo libre, historia, Colombia.

Abstract

The purpose of this paper is to unravel the game emergence, recreation and ludic, their differences, and their relationships with free time during the late twentieth century in Colombia. Therefore, we could affirm that the game appears historically as distinctively human activity, but it is up to the fifteenth century when it was considered as an appropriate human activity without age bounds, remember that childhood as we know it today. It first showed up between the sixteenth and the seventeenth centuries. From this point, it begins to establish differences between the adult and children's games. Later on, the differences will reach sex and gender related to the purposes for which it is intended each subject; then age will define what games are appropriate according to. The same will happen with toys, those who respond to such categorizations, aims and purposes. On this journey we will show the speeches that revolve around the free game, its relationship with the most ludical and the less "Paideia", their differences and relationships between recreation, leisure and free time and its uses in both children's education strategy and young people from the policies, legislation, projects, theories and experiences in the field.

Keywords: paideia, ludus, game, recreation, leisure, free time, history, Colombia.

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2013

Fecha de aceptación: 9 de agosto de 2013

* Doctora en Educación, Magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía, Licenciada en Educación Física. Profesora de planta de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrado, Maestría en Educación. Correo electrónico: cherrera@pedagogica.edu.co y claudiaximena@yahoohb@yahoo.es

** Las primeras motivaciones en torno al tema del juego y su historia en Colombia en la segunda mitad del siglo XX en el ámbito escolar responden a la elaboración de un estado del arte que realicé en diciembre de 2009 para la Universidad Santo Tomás en torno a las ludotecas.

*** La *paideia* griega enseña a viajar sin método, ya no un viaje en línea recta, más bien una odisea en donde se dibujan caminos fuera de cierto orden.

El contexto

La infancia aparece con la escuela y la pedagogía. Ambas, en la idea de civilizar. Es el espacio escolar un espacio para pobres, en el que el control y la evangelización ocuparán el lugar central de sus preocupaciones. Entre el siglo XVIII y el siglo XXI, el juego emerge como elemento pedagógico, pasando de ser diversión que requiere vigilancia a elemento didáctico. En y desde la escuela se destierra el juego libre¹, dándole paso al juego dirigido. Así, los propósitos educativos serán más de orden moralizante e higiénico, un medio para educar armónicamente: física, intelectual y moral. Esta manera de concebir el juego se mantendrá fuertemente hasta mediados del siglo XX, en que otras maneras de utilizarlo desde nuevos saberes y poderes van a hacerse visibles tanto en la escuela como en otros ámbitos sociales en los que otro tipo de educación empieza a tener lugar (Herrera Beltrán y Buitrago, 2011).

En el marco de la escolarización de la infancia ruda entre los siglos XVI y XIX (Varela y Álvarez-Uría, 1997), el juego se supeditó a la infancia, pero con restricciones: perdió su lugar como una actividad sin propósito útil (Duvignaud, 1982), fue vigilada por maestros y adultos y, en la medida en que el infante se hacía mayor y maduraba, el juego fue relegado al confín de la infancia perdida, existiendo solamente en el recuerdo. En la escuela –lugar de encierro para ir a civilizarse– se llevó a cabo la regulación de su práctica en espacios y tiempos como el recreo y los descansos, y en las clases fueron usados por los maestros como medio educativo (Barreau y Morne, 1991). La práctica del juego sin autorización y supervisión de los maestros o directivas provocó sanciones y castigos de diversa índole.

Para el caso colombiano, la entrada de las ciencias de la educación a la escuela durante la primera mitad del siglo XX trajo consigo una visibilización de la actividad lúdica –como señalábamos arriba–; el juego se hizo recurso educativo especialmente desde saberes como la psicología, que le concedió un lugar fundamental en el desarrollo del niño. La psicología, ocupada del estudio del infante, de las maneras como aprendía, de su desarrollo físico y la relación con su desarrollo intelectual y mental, en suma, un saber fundamentalmente etario, preocupado por los fenómenos educativos, impulsó al maestro hacia un oficio altamente experimental, cuya aplicación se efectuaba sobre el infante y desde una

metodología que usaba el juego, entre otros medios, para alcanzar sus propósitos. Lo anterior, aunado a la construcción de los estados nacionales, contribuyó a educar para el progreso². De allí que fuera posible modernizar al país a través de la escuela (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), desde las ciencias de la educación: de las ciencias experimentales y especialmente desde la psicología.

Es de señalar que otra cosa fue la que ocurrió en la segunda mitad del siglo XX, allí, el desarrollo desde una perspectiva económica reconfiguró los fines, los medios sociales y educativos que hoy nos constituyen (Escobar, 2007). Lo que no resulta una continuidad, al contrario, será una ruptura en la cual la educación pasará a ser más que nada un asunto técnico y una inversión social importante –educación y desarrollo constituirán la dupla por excelencia del reordenamiento del mundo, que a su vez conducirá a superar las dificultades del subdesarrollo–, orientado su funcionamiento principalmente desde los principios de eficacia y rentabilidad. Se suman a estos elementos el carácter mundial que adquiere lo educativo frente a la consideración nacional de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Martínez Boom, Noguera Ramirez y Castro, 2003).

Para los países nombrados como del tercer mundo, en la década de los cincuenta se inició una dinámica pro desarrollo, por cuanto dichas naciones fueron consideradas subdesarrolladas. Así, la educación en relación con el desarrollo se vio envuelta en compromisos económicos de corte multinacional, condicionados a estudios que ahondaban en las crisis educativas que atravesaban estos países y que podían solucionarse solo si se utilizaba la ciencia y la tecnología. Dichos presupuestos posibilitaron la entrada de la teoría de sistemas y, más tarde, de la tecnología educativa al campo educativo y pedagógico, lo que hizo posible la transferencia de la tecnología a la educación y la enseñanza. Así fue como la planificación económica a partir de sus principios y métodos, llegó y produjo lo que se denominó el planeamiento integral de la educación reemplazada en la década de los setenta por la tecnología educativa, más tarde nombrada como tecnología instrumental. Si bien estas teorías, métodos, procedimientos y principios estuvieron al margen de las teorías, ellas en sí mismas

1 Se entenderá juego libre como una categoría metodológica usada para situar el juego de los niños en el que no interviene de ningún modo el adulto.

2 No podemos olvidar la relación que el progreso tendrá históricamente con las formas modernas de gobierno y desde posturas teóricas diversas. Diremos que la relación estado nación o estado nacional, proyecto moderno de los siglos XVIII y XIX estará fuertemente vinculado con el progreso en el orden de la ciencia y la tecnología, idea que encontramos en pensadores franceses como Turgot, Saint-Simon y Auguste Comte, este último y sus seguidores positivistas relacionarán el progreso humano con la ciencia y la industria.

van a constituir lo que Martínez Boom, Noguera y Castro denominaron Campo del Currículo (2003) –categoría metodológica– que fue, sobre todo, una teoría sobre la instrucción y cuyo fin primordial sería la obtención de un aprendizaje efectivo.

De otro lado, la ampliación antes que la profundización de los estudios sobre el niño y el joven –emerge el joven como objeto de estudio, e intervención– en la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad muestra amplios desarrollos escolares y sociales donde el juego o la actividad lúdica ha adquirido nuevas dimensiones. Los fines educativos privilegiaron más que la formación individual encaminada a una educación donde el trabajo colectivo era esencial, hacia una formación del hombre como capital humano inscrito en las lógicas del mercado, donde rendir, producir de manera eficaz y con calidad tomaron fuerza. En este contexto económico particular, bajo la tecnología educativa y la curricularización de la educación (Martínez Boom, Noguera Ramirez y Castro, 2003), aparece la *recreación* como práctica que irá configurando un saber que para ese momento resulta urgente y necesario. En este proceso, se vuelve natural recrear y recrearse –para ocupar el tiempo de ocio, el tiempo libre de los hombres, de los niños, de los jóvenes³– así, la recreación va a configurarse en un dispositivo de control de la población puesto a funcionar mediante estrategias diversas, como fueron “el deporte para todos”, “los aeróbicos” y “la ciclovía”, entre otros. Más adelante, la lúdica discurso, que expresa antes que nada un modo divertido de aprender que no necesariamente significa juego, se pone a funcionar en todas las acciones humanas educativas no únicamente pedagógicas o referidas al entorno escolar. Con ella, se justifican nuevas estrategias educativas como las ludotecas, cuya aparición se debe además a una necesidad de proveer mecanismos que acerquen, estimulen y desarrollen a los niños en condiciones económicas, sociales y culturales desfavorables mediante actividades lúdicas realizadas en espacios similares a

3 Diferenciamos tiempo de ocio de tiempo libre a partir de la idea del tiempo y su aprovechamiento: el tiempo ocio será un espacio en que el individuo se ocupe de algo que le interesa a él y solo a él, al margen de si su accionar le representa un beneficio, realizado en cualquier momento solo bajo su deseo de realización, el tiempo libre lo entendemos asociado al trabajo, es un tiempo que hay entre jornadas de trabajo en el mismo día o de un día para otro, tiempo en que se realizan actividades urgentes y cotidianas que el trabajo mismo no permite realizar, pues no deja tiempo para ellas. También van a convertirse en los tiempos privilegiados para desarrollar actividades útiles al trabajo que se realiza, incluso actividades físicas que se leerán a partir de la década de los ochenta como necesarias al rendimiento y la producción en el trabajo por cuanto aportan un mejor estado físico (Elías y Dunning, 1992).

las bibliotecas⁴, así llega el juego hasta nuestros días, naturalizado desde la escuela y en relación estrecha con el niño, justificado especialmente desde la psicología como fundamental para el desarrollo de la infancia y su incorporación al mundo adulto; el juego se hará visible e importante en el ámbito social en el que es ahora necesario educar para producir.

El hombre, como hemos dicho, se tornará en capital, capital humano, para lo cual es necesario procurarle cuidado y bienestar; de ello dependerá la economía, el desarrollo de las naciones y el futuro del mundo capitalista, y a ello contribuirá la escuela: instruir y civilizar al hombre del siglo XIX, a la educación del hombre para una sociedad que progresa, pasando en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX a una educación del hombre como capital humano, en el marco del desarrollo en una ciudad educadora –ya no será solamente la escuela la que educa, entraran otras instituciones, espacios y tecnologías– y mediante una pedagogía ciudadana (Saldarriaga, 2003); donde la calidad y la eficiencia serán los raseros que muestren el nivel de desarrollo alcanzado por un país o una región.

Pero el juego no ha estado solo, en la primera mitad del siglo XX ocuparon también un lugar importante la educación física y el deporte. La educación física apareció como un saber escolar a finales del siglo XIX en Colombia, consolidándose en la primera mitad del siglo XX una invención de los pedagogos de la Escuela Nueva en la idea de configurar un sujeto nuevo para una nación que se perfilaba moderna (Herrera Beltrán C. X., 1999). El deporte, entre tanto, se convirtió para nuestra cultura en una herramienta importantísima a la hora de educar y conducir a las poblaciones juveniles generalmente pobres mediante el encauzamiento de sus impulsos y de sus instintos, a la vez que recurso eficaz para mantener la salud, cuidar el medio ambiente y fortalecer los lazos nacionales e internacionales.

Estos saberes fueron validados a comienzos del siglo XX por pedagogos y políticos y viabilizados en los espacios escolares y sociales en la segunda mitad del siglo XX. Dan cuenta de ello algunas políticas sociales, como la creación de Coldeportes Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 1968), que primero se llamó Instituto Colombiano del Deporte y la Juventud en 1968, desde donde se impulsaron campañas como “Deporte para todos”, iniciada en el mundo en 1990

4 En dichos lugares se esperaba situar diversos objetos, juegos, actividades que contribuyeran a mejorar las condiciones motrices y cognitivas de la infancia vulnerable.

como una clara intención de estimular mediante un programa de gran magnitud la participación, la sana competencia y los valores de la salud y el deporte de un grupo de países europeos, expandida a América y otras regiones. Tuvieron lugar en América Latina conferencias panamericanas del deporte para todos, en Buenos Aires (I) en Guatemala (II) en Bogotá (III) en 1989 y en Uruguay, entre otros; dichas reuniones hicieron posible la firma del convenio internacional que aprobaba los estatutos para Colombia y los países participantes del creado Consejo Iberoamericano del Deporte (Consejo Iberoamericano del Deporte, 1994), así como encuentros, conferencias, simposios y congresos cuyo eje central era la educación integral y necesaria a los fines desarrollistas de nuestro continente. El posicionamiento del deporte durante la segunda mitad del siglo XX, como parte importante de las prácticas corporales escolares y sociales, fue relegando al juego libre a una actividad menor –no así como medio didáctico de los saberes escolares y actividad imprescindible en la educación infantil preescolar y primaria desde el saber psicológico–. Ya en la década de los setenta, el juego comienza a cobrar valor fuera de la institución escolar, contribuyendo a la emergencia del saber denominado *recreación* que se institucionalizara.

Así, cada uno de ellos, la recreación, el deporte (Serrano Sánchez, 1992) y la educación física durante la segunda mitad del siglo XX se constituirán en actividades sociales erigiéndose en derechos⁵ del ciudadano (UNESCO, 1978) desde las políticas educativas internacionales (UNESCO, 1976) y también en servicios sociales desde la legislación colombiana (Congreso de la República de Colombia, 2004)⁶. Con esta transformación nominati-

5 Artículo 1. Que la práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos 1.1. Todo ser humano tiene un derecho fundamental de acceso a la educación física y el deporte, que son esenciales para el pleno desarrollo de su personalidad. La libertad de desarrollar facultades físicas, intelectuales y morales a través de la educación física y el deporte debe estar garantizada tanto dentro del sistema educativo y en otros aspectos de la vida social.

6 Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. ARTICULO 52. (Modificado. Acto Legislativo 2 de 2000 Artículo 1)...Se reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre. El Estado fomentará estas actividades e inspeccionará, vigilará y controlará las organizaciones deportivas y recreativas cuya estructura y propiedad deberá ser democrática. *Texto Derogado por el Acto Legislativo 2 de 2002, Art. 1* ARTICULO 64. ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en

va, se adelantaron una serie de discusiones alrededor de los términos: ocio, tiempo libre, creatividad, lúdica y, por supuesto, recreación.

Si bien la historia de la recreación está estrechamente vinculada con la institucionalización del tiempo libre, en la misma medida lo está respecto al trabajo, a la constitución de la democracia, a la paz y, en general, a la formación de las identidades nacionales. Caracterizar y precisar sus límites como disciplina (Mesa Cobo, 1999) supone definir, situar y contextualizar histórica, social y epistemológicamente dichos conceptos y mostrar sus relaciones. Tarea de la que no nos ocuparemos en esta elaboración más que de manera somera. Diremos solamente que de la *paideia* se pasó al *ludus* (Caillois, 1986), del ocio en Grecia y Roma, se comenzó a hablar del tiempo libre, categoría referida al tiempo del no trabajo en el siglo XVII con la emergencia del gobierno liberal, donde el capital será central para pensar las relaciones y las nuevas subjetividades; ya en el siglo XX, la *recreación* emerge justificada desde discursos diversos que apuntan a su institucionalización y normalización especialmente para la infancia y la juventud, como recurso importante a la hora de educar para la producción. Ella ha visto aparecer un corpus teórico, y un corpus práctico amplísimo, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, que se ha tornado connatural a la sociedad; como categoría política y desde muchos saberes y poderes se muestran sus beneficios y se le implementa bajo la justificación de una necesidad. Así, la *recreación* se vive en la colectividad, de manera masiva impulsada desde los medios de comunicación, la publicidad y desde instituciones y políticas multinacionales que siguen muchos de los principios que fundamentan el juego. La *recreación* tendrá como propósitos la organización y el control social mediante actividades que dan salida a las pulsiones de manera regulada y beneficiosa.

La normalización de las actividades y las prácticas humanas, así como el aprovechamiento del tiempo en actividades útiles y productivas, será lo que rija las dinámicas sociales, las relaciones entre los sujetos, los modos, las formas de hablar y de divertirse. El tiempo libre es entonces un concepto estrechamente producido desde el trabajo y como oposición al mismo, es decir, aquel que trabaja tiene derecho a descansar y en ese tiempo, tiempo libre, se recreará, ya no desde su libre

la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA Actualizada con todos los Actos Legislativos expedidos hasta el 2004. Recuperado el día 19 de junio del 2013. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_02_2004.html

albedrío (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997),⁷ pues se le ofrecerán actividades recreativas por doquier. Uno de esos espacios distintos y novedosos fueron las empresas que a partir de la década de los sesenta contaron con las llamadas cajas de compensación familiar, creadas en los años cincuenta simultáneamente con la implementación del sistema de subsidio familiar encargado del bienestar de los empleados mediante actividades de bienestar social, nombradas como recreación a las empresas afiliadas. Estas estrategias y discursos emergieron desde el Ministerio de Trabajo y Bienestar Social⁸ y desde los colegios y universidades, como de los barrios y las alcaldías. Esas actividades para el tiempo libre tuvieron una gran oferta, igual fueron en aumento los sitios que vendían los objetos de consumo para recrearse: juguetes, juegos, ropa e implementos deportivos, objetos muy diversos, así como los profesionales en recreación especializados en el mejor aprovechamiento del tiempo libre. La recreación se constituyó para la segunda mitad del siglo XX en un derecho, un servicio y un bien de consumo.

Este aumento del *tiempo libre* en las sociedades capitalistas responde a una necesidad estructural del sistema: descansar para seguir produciendo y disponer de tiempo para el consumo (Mesa Cobo, 1999). Un descanso que debe ser, a todas luces, reparador, que sirva de acondicionamiento físico para el trabajo, que represente bienestar, salud, beneficios. Un ejemplo de ello –pero que estuvo dirigido a la infancia, objeto también de atención en tanto capital humano– fueron las ludotecas que nacen para la infancia necesitada y desprotegida, extendiéndose posteriormente a grupos humanos o comunidades desplazadas y en riesgo; familias, adultos mayores y jóvenes como un modo de *recreación*.

7 Estos autores muestran en su libro *Mirar la infancia* cómo en la primera mitad del siglo XX “la desconfianza en el pueblo” se constituyó en una rejilla por la que la modernización entró al país. Dicho de otro modo, se instaló en los discursos una cierta incapacidad del sujeto y del pueblo de decidir su propio destino, situación que justificaba, entre otras cosas, direccionar desde los poderes políticos y sociales el uso del tiempo libre, es decir, en qué recrearse.

8 Las cajas de compensación familiar en Colombia tienen su origen hacia 1954, cuando la Asociación Nacional de Industriales (Andi) sugirió al gobierno establecer el subsidio familiar en todo el país para atender las necesidades de los hogares de los obreros, en proporción al número de hijos. Si bien la función básica de las cajas en sus inicios se limitaba, según lo ordenaban las normas vigentes en ese entonces, a recaudar los aportes patronales para repartirlos mensualmente en cheques a los trabajadores de las empresas afiliadas, es en 1962 cuando el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, a través del decreto 3151 del mismo año, abrió las puertas a los servicios sociales de las cajas de compensación familiar; fue así como nacieron los servicios de salud, mercadeo, educación, vivienda, recreación y crédito de fomento para industrias familiares. Recuperado de http://www.colsubsidio.com/es_caja/index.html#d

Pero, ¿cómo se definen el juego, la recreación, el ocio, la lúdica? ¿Cuáles son sus propósitos? ¿En qué contextos aparecen? ¿Quiénes las ponen a funcionar? ¿Quiénes emiten discursos sobre la conveniencia de estas actividades? ¿Cómo se diferencian? ¿Cómo se relacionan entre sí dichas categorías? ¿Quiénes practican estas actividades?

Historia y genealogía de los conceptos

Si como lo afirma Caillois (1986), al juego libre y al juego dirigido se les puede situar entre dos polos opuestos nombrados como *paideia* y *ludus*, en uno de cuyos extremos reina un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, a través de la cual se manifiesta cierta fantasía desbocada que podemos designar mediante el nombre de *paideia*; mientras que en el otro extremo reina esa exuberancia traviesa y espontánea absorbida y disciplinada, aparece una necesidad siempre creciente de plegarla a convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos. A este segundo componente lo llamó *ludus* (Caillois, 1986). Dicho de otro modo, si aceptamos que el *ludus* es la pedagogización de la *paideia* –del goce al placer permitido–, diremos que del juego libre sin propósito más allá del goce, se pasó al juego dirigido en tiempos asignados especialmente: el del recreo, la clase de educación física –antes de calistenia o de gimnasia, los paseos en domingo y las vacaciones. Esa manera de jugar tuvo como propósito fundamental el control de los instintos que traía a los niños terribles consecuencias, desde la mirada vigilante de maestros y padres quienes buscaban a toda costa “fertilizar y vacunar el alma infantil contra su virulencia” (Caillois, 1986).

Otro tanto le sucedió al mundo del juguete⁹ –inmenso y fascinante–, que terminó pensado para el niño por el adulto. Ya describía Philippe Aries cómo en el Antiguo Régimen los juguetes fueron elaborados por los adultos para los adultos y no para los niños, y que poco a poco, dada la importancia que tomó la infancia –los sentimientos que surgieron alrededor de ella–, en una ciudad que se construía socialmente para una familia cada vez más reducida, estos juguetes fueron pasando a las manos de los niños infantilizándolos, olvidados ya por los mayores como objetos de gozo y diversión (1987). Si el juguete fue entonces un dispositivo ahora de la infancia (Deleuze, 1989), el juego pasó a ser una

9 Puede entenderse el juguete como un dispositivo de subjetividad en el que tiene lugar importante el poder. Así, el juguete contribuye en cuanto dispositivo–máquina estratégica “para hacer ver y para hacer hablar” a configurar al tipo de infante que se desea.

tecnología disciplinaria¹⁰ usada en la escuela y posteriormente en otros espacios sociales (Foucault, 1990) en las décadas de los setenta y ochenta, como veremos más adelante.

Algunos saberes que entraron a la escuela en esta época en Colombia, como la medicina, y otros que se produjeron en su interior, como la higiene, la educación física y la urbanidad, entre otros, reglaron, prohibieron y autorizaron los juegos para la infancia desde principios morales e higiénicos. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se consideraba que cada institución escolar debía tener un patio o lugar de juego libre donde los alumnos pudieran gozar de su recreación sin interrupciones externas y sin influencias que el maestro no pudiera dominar. También los juegos dirigidos servían al maestro para enseñar a los niños la forma de relacionarse con los otros; los modales, las actitudes, los comportamientos anormales y el deber ser, permitiendo al maestro reconocer las habilidades manuales infantiles para el trabajo posterior, (Caillois, 1986)¹¹ sirvieron como fundamentos iniciales de actividades laborales y ayudaron a clasificar a los niños según enfermedades o desarreglos mentales, impulsando, según la edad y la condición de salud, diversos deportes¹².

El *juego* fue en sus comienzos un medio fundamental de la educación física –saber escolar de aparición reciente y cuya impartición por profesionales solo fue posible a partir de 1936. Entre 1870 y 1936 estuvo a cargo de maestros de escuela, policías y encargados de la disciplina, etc.–. Las corrientes de la educación física escolar que llegaron a Colombia promovían ampliamente el juego, entre ellas podemos destacar la gimnasia sueca

–Ling¹³ y Janh¹⁴ fueron sus promotores desde Suecia–, en la que el juego fue considerado como un medio de alto valor educativo.

Para todos estos saberes, ciencias y disciplinas, fue claro que el juego procuraba distracción y alegría, resultando ser un excitante poderoso. De allí que se considerara al juego un excelente médico del cuerpo, debido al placer que le procuraba al infante al jugar. Se afirmaba que nada podría reemplazar a los juegos dirigidos al aire libre, con los cuales se exaltaban todas las energías vitales, se desarrollaban los órganos, se armonizaban todas sus funciones, se educaba moral e intelectualmente; los juegos superaban ampliamente los alcances de la gimnasia racional y la de los medios ortopédicos más científicos y de avanzada (Herrera Beltrán y Buitrago, 2011).

Así llega el juego hasta nuestros días, naturalizado desde la escuela y en relación estrecha con el niño, justificado especialmente desde la psicología, fundamental para el desarrollo de la infancia y su incorporación al mundo adulto; de este modo, el juego se hará visible e importante en el ámbito social, en el que es ahora necesario educar para producir en cuanto capital de un mundo en desarrollo. Así, la escuela en las postrimerías del siglo XX pasará de instruir y civilizar al hombre a educarlo para una sociedad que progresa; ya en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX se pretende educar al hombre como capital humano para el desarrollo y la ciudadanía, desde una ciudad educadora y mediante una pedagogía ciudadana (Saldarriaga, 2003), donde la calidad y la eficiencia son los raseros a partir de los cuales se evidencia el desarrollo alcanzado por el país.

Históricamente, otras prácticas como las actividades deportivas fueron reemplazando a las actividades festivas, sin límite y fuertemente tácticas, por una diversión más civilizada, previsible, reglada, localizable y jerarquizada. Esta nueva dinámica de la competición lleva hacia el trabajo implicó la noción de rendimiento, la productividad y la eficiencia; la relación medios–fines,

10 “Las tecnologías de uno mismo son aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural, etc.”. Debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas tecnologías y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: tecnologías de la producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y tecnologías del yo. Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas este asociada con algún tipo de particular de dominación. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no solo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de ciertas actitudes”.

11 “Aprenden a hacer uso de los juegos de sociedad como juguetes comunes, y por medio de ellos pueden dar expresión a sus ideas colectivas sobre asuntos de interés social”.

12 En los periódicos y revistas dedicadas a la educación en Colombia circularon gran cantidad de artículos referidos a los juegos de los niños, su pertinencia y su importancia. Del Real y Mijares, 1906, p. 90.

13 Educador, poeta y maestro de armas, nació en Lejunga Suiza; en 1813 fundó su Instituto Central de Gimnasia, que dirigió hasta 1836; dejó a su muerte los originales del escrito *Los principios generales de la gimnasia*; se le considera el padre de la gimnasia sueca: la gimnasia debe estar en armonía con las leyes del organismo humano.

14 Filósofo y educador prusiano que en su obra *La nacionalidad alemana*, escrita en 1810, enuncia desde ya la importancia de los ejercicios físicos para la agilidad y fuerza del muchacho alemán; en 1816, escribe la obra titulada *La gimnasia alemana*. Su método mostraba una fuerte tendencia militar.

la organización y distribución de actividades individuales y colectivas, la puesta en acción de la racionalidad instrumental, apoyada en el modelo mecanicista donde la actividad/productividad de cada persona, ubicada en el lugar que le corresponde, es uniforme y medible y puede ser supervisada, así como sustituida por otra que realice la misma función de un modo más productivo. De allí el apelativo de capital humano.

Así, el *deporte*, saber, disciplina o ciencia reciente – como se le sitúa en el contexto de las ciencias sociales y humanas–, es nombrado como espectáculo y fenómeno social que se configurará con una didáctica propia (Barreau y Morne, 1991). En los círculos académicos educativos, la consideración del deporte como hecho social le permitirá prescindir de la educación física para existir, ocupando, en cambio, espacios urbanos y tiempos sociales fuera del espacio escolar, lo que lo hará más educativo que pedagógico. El deporte se convertirá para nuestra cultura en una herramienta importantísima a la hora de educar y conducir a las poblaciones juveniles generalmente pobres mediante el encauzamiento de sus impulsos y de sus instintos. También es un recurso eficaz para mantener la salud, cuidar el medio ambiente y fortalecer los lazos nacionales e internacionales; discursos validados a comienzos del siglo XX por pedagogos y políticos y viabilizados en los espacios escolares y sociales en la segunda mitad del siglo XX.

Dan cuenta de ello políticas sociales como la creación de Coldeportes Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 1968)¹⁵, llamado primero Instituto Colombiano del Deporte y la Juventud en 1968, desde donde se impulsaron campañas como “Deporte para todos”, cuyo inicio en el mundo se produjo en 1990 como una clara apuesta de un grupo de países europeos, que luego se extendió a América y otras regiones. Tuvieron lugar en América Latina conferencias panamericanas del deporte para todos, en Buenos Aires, en Guatemala, en Bogotá en 1989 y en Uruguay, entre otros; dicha reunión dio paso a la firma del convenio internacional que aprobaba para Colombia y los países participantes los Estatutos del Consejo Iberoamericano del Deporte (Consejo Iberoamericano del Deporte, 1994), así como encuentros, conferencias, simposios y congresos, cuyos ejes centrales fueron el deporte, la educación física y la recreación,

fundamentales en la educación integral y necesaria a los fines desarrollistas de nuestro continente.

En dichos estatutos se afirmaba lo siguiente: el deporte es valorado hoy, en todo el mundo, como una actividad con un importante y significativo papel educativo y cultural. La iniciación y la práctica deportivas en el medio escolar o fuera de él, ya sea para los niños y jóvenes como para los adultos, constituyen elementos educativos clave para el desarrollo humano, tanto desde la perspectiva individual como colectiva. Manifestaban que el deporte se ha convertido en el fenómeno cultural de masas más importante de este siglo. Practicado en todos los países del mundo por cientos de millones de personas y seguido como espectáculo por miles de millones a través de los medios de comunicación. Asimismo, indicaron que no existe un fenómeno cultural equivalente que haya tenido un desarrollo tan significativo en el presente siglo traspasando las fronteras de los países, de los continentes, de las culturas, de las razas, de las clases sociales o de las ideas políticas. Expresaron que la práctica deportiva se constituye como elemento clave en la salud tanto del individuo como de la sociedad. Por otra parte, se señala que la actividad deportiva coadyuva a respetar los recursos naturales del planeta y a su correcta utilización. Reafirmaron que la práctica sistemática del deporte fomenta y transmite un conjunto de valores positivos de gran importancia para la sociedad como: el esfuerzo, el autocontrol, la constancia y la tenacidad, la solidaridad y el trabajo en equipo. Esta escuela de la vida ayuda a la integración comunitaria y al desarrollo social, constituye un elemento de prevención de conductas antisociales, eleva la calidad de vida y su práctica, a través de una amplia gama de organizaciones deportivas, representa una verdadera escuela de democracia.

Otros saberes como la *gimnasia* aportaron sus investigaciones a hacer del hombre–máquina, lo más eficiente posible. Es el caso de los aeróbicos, método de acondicionamiento físico diseñado por Kenneth Cooper¹⁶, difundido a todo Occidente como la mejor forma de lograr y mantener la salud física del hombre. Este mo-

15 Como aparece en el Artículo 1. Créase el Consejo Nacional de la Juventud y el Deporte como órgano consultivo del gobierno nacional en todo lo relacionado con la política de bienestar y recreación de la juventud y desarrollo de la educación física y el deporte en toda la nación.

16 Kenneth H. Cooper (4 de marzo de 1931, Oklahoma). Doctor en medicina y coronel de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos. Cooper es el autor del libro *Aerobics* (1968), en el que diseñó un método para mejorar el sistema cardiovascular. En 1970 publicó una nueva versión con gran aceptación en el mercado, *The New Aerobics*. Durante su carrera militar, Cooper diseñó el test de Cooper como una forma sencilla y rápida de evaluar la condición física de un elevado número de personas. Cooper es el fundador del Centro de Aeróbicos Cooper en Dallas, Texas, y del Instituto Cooper, abierto en 1970 como una organización educacional y de investigación sin ánimo de lucro. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Kenneth_H._Cooper

delo entró con fuerza y se hizo práctica recreativa útil y eficiente a la hora de trabajar, garantizando una buena condición de salud con menos gastos en tratamientos, medicinas e incapacidades laborales. Acogida por las empresas de manera entusiasta, constituyó parte de las actividades deportivas recreativas y lúdicas que hoy de manera más especializada se ofrecen en el mercado como necesarias, con nombres nuevos pero con propósitos similares: la gimnasia aeróbica, la danza aeróbica, los aeróbicos, Danzika, Pilates, Bodypump, Bodycombat, rumba, etc.

En Colombia, la campaña “deporte para todos” llevó a la calle la actividad recreativa en la idea de brindar a la población en general actividades que contribuyeran al cuidado de la salud mediante acondicionamiento físico en grupos. Las actividades deportivas y recreativas proveían básicamente de elementos aeróbicos, ejemplo de ello, fueron las sesiones masivas de gimnasia aeróbica los días festivos en plazas y parques¹⁷, así como la implementación de las ciclovías, que aparecieron entre 1974 y 1976 y que siguen hoy ofreciendo un espacio para el esparcimiento y la recreación donde la práctica de los deportes de ruedas como caminar y correr son su centro. Ambas resultaban estratégicas a la hora de cuidar la salud de la población. De ello devino la reeducación y construcción de parques y zonas deportivas en toda la ciudad.

El posicionamiento del deporte dentro de las prácticas corporales escolares y sociales fue relegando al juego a una actividad menor –no así como medio didáctico de los saberes escolares y actividad imprescindible en la educación infantil preescolar y primaria desde el saber psicológico ahora pedagogizado–; aunque simultáneamente comienza a cobrar valor fuera de la escuela, lo que contribuyó a la emergencia del saber denominado *recreación* que comienza a ser institucionalizado. El deporte, en tanto y por algún tiempo, ocupará los primeros lugares en los fines educativos del saber de la educación física (UNESCO, 1978)¹⁸; después se independizará de dicho saber escolar –aunque continúe siendo un

medio educativo importante¹⁹–. Así, de modo paralelo, la recreación, el deporte y la educación física avanzarán como actividades sociales, constituyéndose en derechos del ciudadano desde políticas educativas internacionales (UNESCO, 1976)²⁰ y a partir también de la legislación colombiana (Congreso de la República de Colombia, 2004)²¹. No podemos olvidar que el deporte le aportó a la educación física como saber escolar en la primera mitad del siglo XX su representatividad al hacer parte de dicha práctica escolar hasta entrada la década del 80, donde la crisis de estos saberes produjo grandes discusiones como rupturas, de las cuales podemos nombrar la separación entre los estudios de educación física, deporte y recreación en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, separación que hoy sigue requiriendo análisis de lo acontecido entre ese momento de discusión, su separación curricular en el 2000 y lo vivido hasta hoy como programas independientes.

Con esta transformación nominativa vienen aparejadas profundas modificaciones a su comprensión conceptual: epistemológica y metodológica, produciéndose

19 Es importante señalar que la educación física escolar fue retirada de la escuela primaria colombiana en el ámbito público, es decir, no fue posible volver a contar con maestros especializados en este saber para la escuela pública primaria, decisión legislativa que viene haciendo crisis en la educación infantil desde la década de los noventa.

20 Se recomienda crear, a través de los organismos pertinentes, las condiciones que permitan el trabajo y el ocio, cada uno a su manera, ofrecer oportunidades para la creación cultural a todos y cada uno y establecer condiciones de trabajo y horas de ocio y la organización operativa de las instituciones culturales que permitan el mayor número posible de personas a tener acceso a la cultura y participar en la vida cultural.

21 En algunos de los artículos de la Constitución Política de Colombia de 1994 reformados en 2004 se recogen algunos de los derechos que se instituyen especialmente en torno a la recreación, el tiempo libre, el juego y el deporte: Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Artículo 52. (Modificado. Acto Legislativo 2 de 2000 Artículo 1) El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano. El deporte y la recreación, forman parte de la educación y constituyen gasto público social. Se reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre... Artículo 52. (Texto Aprobado por la Asamblea Nacional Constituyente de 1991) Se reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre. El Estado fomentará estas actividades e inspeccionará las organizaciones deportivas, cuya estructura y propiedad deberán ser democráticas. Texto Derogado por el Acto Legislativo 2 de 2002, Art. 1 Artículo 64. Es deber del Estado promover el acceso progresivo a... los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos. Artículo 67. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

17 Dichas actividades son mencionadas por Óscar Azuero en el marco de la Conferencia Panamericana del Deporte para Todos, realizada en Bogotá en 1989 en las instalaciones del Club Militar. Nota en el periódico *El Tiempo* el 18 de abril de 1989.

18 En la carta internacional se educación física y deporte de la Unesco de 1978 se afirma en el artículo 1 que la práctica de la educación física y el deporte son un derecho fundamental para todos, que todo ser humano tiene un derecho fundamental de acceso a la educación física y el deporte, que son esenciales para el pleno desarrollo de su personalidad. La libertad de desarrollar facultades físicas, intelectuales y morales a través de la educación física y el deporte debe estar garantizada tanto dentro del sistema educativo como en otros aspectos de la vida social.

una serie de discusiones alrededor de los términos: ocio, tiempo libre, creatividad, lúdica y por supuesto recreación.

Respecto de la *recreación*, saber de aparición reciente –aunque ya se le mencionada en un libro de economía por la década de 1880–, es en la segunda mitad del siglo XX cuando se le sitúa entre las disciplinas sociales y humanas desde múltiples discursos venidos de lugares distintos. Si bien la historia de la recreación está estrechamente vinculada con la institucionalización del tiempo libre –distinto del ocio–, en la misma medida lo está respecto al trabajo, a la constitución de la democracia, la paz y en general a la formación de las identidades nacionales. Caracterizar y precisar los límites de la recreación como disciplina (Mesa Cobo, 1999), supone definir, situar y contextualizar histórica, social y epistemológicamente los conceptos de ocio y tiempo libre mostrando sus relaciones y diferencias.

Ludus, recreación y tiempo libre

El ocio ha sido considerado históricamente distinto, por ejemplo, en Grecia era privilegio de la clase alta, que le veía como posibilidad de la expresión del hombre en su condición ética, pues era allí donde la creación se daba; “se le reconocen tres elementos contenidos en el ideal griego del ocio: *“tiempo*, necesario para la elaboración y elevación de la cultura; *fermento intelectual*, dado en la necesidad de explicaciones mitológicas o metafísicas constantes, y *seguimiento de un ideal*, premisa más característica de la Grecia antigua que de cualquier otra cultura” (Goodale y Godbey, 1988.); por tanto, agregan, el “ocio” tal como lo entendieron y usaron los primeros filósofos griegos, solamente puede ser entendido a la luz de los *ideales* de la cultura griega, concebido como una predisposición del ánimo, del ser, como una actitud “para” configurada en un ideal de cultura (Gerlero, 2005). El ocio hace parte del ideal griego, del cuidado de sí, de las prácticas de sí, del ocuparse del sí mismo hasta el siglo I que proclamaban, vivían y enseñaban los griegos (Foucault, 2006). También del aprender, el ocio se relacionaba con escuela, en tal sentido era de ociosos aprender (Elías y Dunning, 1992).

En Roma, en tanto, los aspectos del ocio fueron re-significados:

1–se inicia una fusión en el ámbito individual de las categorías “ocio-trabajo”, reconocidas socialmente. La negación del *otium* romano, es el *negotium*, de donde deriva “negocio”, es decir, trabajo al que se dedicaban negociantes y mercaderes. *Ocio* y *negocio* son parte constitutiva del hombre

completo, y desde esas dos dimensiones el hombre se manifiesta; 2– el tiempo de *ocio* es en Roma atributo de las grandes masas –aunque no en forma exclusiva– para quienes los poderosos sirven con fiestas y espectáculos. Esto marca un perfeccionamiento del ocio popular que deriva en ocio de masas como arma de “dominación”; 3– el ocio se expresa en actividades concretas y colectivas fundamentalmente de tipo “espectáculo”, no ya en términos de ideas o ideal; 4– La búsqueda del placer está impregnada de materialidad y desprovista de los parámetros de la moralidad ateniense (Elías y Dunning, 1992, p. 83).

Con la caída del Imperio romano, el cristianismo propicia la soldadura mental y moral de la sociedad con su ideal de salvación e inmortalidad de las almas. La fe reemplazará a la razón y se hará objeto de contemplación. De esta manera, la idea de ocio griega se abandona, en tanto la razón es uno de los aspectos que lo fundan. Aunado a esto, la noción del tiempo va a cambiar.

Para los cristianos el tiempo es de por sí sagrado, tiende hacia una plenitud futura, pertenece al mundo venidero, pero debido a la realidad humana deben ser signos visibles para el hombre los que marquen los tiempos sagrados; es así como se impone el domingo o “día del Señor” en el calendario litúrgico. Tanto el “descanso” como la “contemplación” y la “fiesta” representan la posibilidad material para el hombre de profundizar y tomar conciencia de su dependencia con el creador y disponerse espiritualmente a recibir su gracia. Así puede resumirse el nuevo sentido otorgado por la doctrina cristiana al tiempo de descanso, a la interrupción laboral que se impone con el domingo (Elías y Dunning, 1992, p. 94).

Si bien, como hemos visto, dar cuenta de la epistemológica-historia del concepto de ocio nos envía hacia Grecia y Roma y nos sitúa en los comienzos del cristianismo –momento fundamental para entender una de tantas concepciones del mundo, del tiempo, de lo humano, de la ideología y de las condiciones sociales culturales y políticas–, permitiéndonos entender muchas cosas de nuestro presente; el periodo que más nos interesa y en el que nos vamos a centrar es la Modernidad entre los siglos XVI y XVII, pues es allí donde las instituciones sociales se configuran, produciendo por ejemplo la escuela, los discursos en torno a la invención de la infancia –que se naturalizan–, los estados nación, el progreso y luego el desarrollo, la aparición de ciencias, disciplinas y saberes, etc., situándonos finalmente en la segunda mitad del siglo XX en que dichas institucio-

nes, saberes y poderes –aún en las regularidades– han cambiado constituyendo nuestro presente.

Durante el siglo XVI, con el incipiente surgimiento de la economía de mercado, comienza a gestarse, como derivación del *ocio*, el concepto de ociosidad. La condición humana adquiere la condición natural de impureza y pecado, y la potencialidad del ser humano. El trabajo pasa a ser el elemento que dignifica al hombre y la ociosidad su condena. La crítica al *ocio* que surge en este período abarca dos dimensiones: la económica y la moral. A partir de aquí el concepto de *ocio*, tal como lo hemos analizado, no tiene la capacidad de expresar un contenido válido en diferentes momentos históricos. Cuando se intenta recobrarlo, da lugar –por las condiciones históricas–, a un nuevo concepto, el *tiempo libre* (Elías y Dunning, 1992). Recordemos por ejemplo el lugar y la significación del tiempo en la escuela, su buen uso, en contraposición a la pereza que será fuertemente castigada. Así, la idea de *tiempo libre* en las sociedades preindustriales es distinta a la noción del tiempo que circuló y se instaló en la era industrial.

El surgimiento de los estados modernos sedientos de progreso, estabilidad económica y ansiosos de rendimientos óptimos, modela los apetitos de los hombres; de manera que, rezagado, abolido el tiempo sagrado, se pretende masificar el uso de todos los tiempos incluido el cotidiano, por cuanto la tradición pierde, por así decirlo, su esencia de comunión, de acercamiento familiar y social, hasta llegar a uniformar los deseos individuales y sancionar los ritmos que no sirvan a los intereses de las que se anuncian naciones modernas. Esta noción ha penetrado la escuela transformando a los sujetos que hacen parte de este espacio de clausura sumergido en una distribución meticulosa del tiempo escolar, en la proyección de los destinos y caminos elegidos para los hombres, en los roles determinados como propios de la infancia, de la adolescencia, de la adultez o de la vejez, para el hombre o para la mujer: a modo de una marca que define lo prohibido, lo indebido, lo permisible y lo justo. Una noción aprendida, una sensación que rebasa los marcos de las teorías, elemento práctico que acompaña a las rutinas y que está inserto en las actividades como testigo mudo que elocuencia y demarca los ritmos vitales. El tiempo, su buen uso, es una categoría que atraviesa la humanidad desde los ideales ilustrados y de progreso, la cual sin precisar distinciones sociales o de haberes, constituye más bien el motor que impulsa desde los más diversos afanes hasta las más densas calmas; concepto que soporta y viabiliza el diario transcurrir donde tanto el pobre como el ilustra-

do, lo llevan a manera de sello que les hace pensar de una determinada forma signada por una moral de uso y rendimiento, por una gana desmedida de ahorrar los minutos al servicio del trabajo, de apurar la vida huyendo de las horas de inactividad rotulada como ocio, pereza y por ende enfermedad. Vienen en su ayuda la moral, en estrecha relación con la educación, la moral social que sobre los sujetos impondrá el disciplinamiento en el trabajo, y la crítica, así como la sanción, a la ociosidad a favor de las ocupaciones que aumenten el progreso de las naciones, contribuyendo a su industrialización (Herrera Beltrán y Buitrago, 1999).

La normalización de las actividades y las prácticas humanas será lo que rijan las dinámicas sociales, las relaciones entre los sujetos, los modales, las formas de hablar, de divertirse, hasta el punto de minar la alegría y el humor; “se predicó y se legisló contra las diversiones de los pobres” (Thompson E, 1984, p. 449), contra la risa, en un intento de suprimir bailes y ferias tradicionales, como parte de la desvalorización de la comodidad, del placer y de las cosas de este mundo. Instaurado un tiempo laboral prolongado para adultos y niños, no se hicieron esperar las demandas por el tiempo libre asumidas por organizaciones gremiales de obreros. Por ejemplo, la obligatoriedad de asistir a la escuela, para el caso de los niños trabajadores, representó un tiempo de descanso de las extenuantes jornadas laborales (Varela y Álvarez-Uría, 1997).

La lucha por la conquista de tiempo libre se sucede logrando paulatinamente una reducción de las horas de trabajo. Al mismo tiempo, se diversifican las consignas para la utilización del tiempo liberado. Aparece la demanda por la necesidad de ese tiempo para el desarrollo cultural y la socialización. Se resumen aquí aspectos vinculados a la participación social, a la educación e instrucción en sociedades cada vez más complejas hasta lograr las vacaciones pagadas, reivindicación que impulsa sostenidamente el desarrollo del turismo como práctica en el tiempo libre (Gerlero, 2005).

El tiempo libre es entonces un concepto estrechamente producido desde el trabajo y como oposición a este, es decir, aquel que trabaja debe descansar y en ese tiempo, tiempo libre, se recreará, ya no como quiera; pues habrá otros sujetos especializados que sabrán más sobre sus necesidades y cómo alcanzarlas, de allí que se le otorgue el poder a dichos sujetos para planear el tiempo libre. Las actividades recreativas serán ofrecidas en abundancia, desde la empresa y la caja de compensación a la que está adscrito, la universidad en la que estudia, el barrio en el que vive; igual, proliferaran

los sitios que venden los objetos de consumo para recrearse: juguetes, juegos, ropa e implementos deportivos, objetos muy diversos; simultáneamente aumentarán los profesionales en recreación dispuestos a asesorarlo en el uso de su tiempo, de su dinero y siempre en beneficio propio. La recreación se volverá un derecho, un servicio y un bien de consumo.

Este aumento del tiempo libre en las sociedades capitalistas responde como se observa, a una necesidad estructural del sistema: descansar para seguir produciendo y disponer de tiempo para el consumo (Gerlero, 2005). Un descanso que debe ser, a todas luces, reparador, que sirva de acondicionamiento físico para el trabajo, que represente bienestar, salud y beneficios.

Habíamos dicho que la teoría del juego presentada por Callois, en cuyo extremo del que nos ocuparemos está el *ludus*, campo en el que tiene lugar la recreación como la conocemos hoy, ha visto aparecer y naturalizarse un corpus teórico y un corpus práctico amplísimo, especialmente en la segunda mitad del siglo XX en una sociedad neoliberal. Desde muchos saberes y poderes, se muestran sus beneficios y se le implementa bajo la justificación de una necesidad. Así, la recreación se vive en la colectividad, de manera masiva impulsada desde los medios de comunicación, la publicidad y desde instituciones y políticas multinacionales que siguen muchos de los principios que fundamentan el juego. La *recreación* tendrá como propósitos la organización y el control social mediante actividades que dan salida a las pulsiones de manera regulada y beneficiosa, principalmente en el tiempo libre.

Señala Gerlero cómo “el universo recreativo existe, con su universo simbólico compartido por el conjunto de la sociedad al que los sujetos *adhieren* desde la convicción de que en esa adhesión particular accederán al placer buscado” (2005). A partir de dicha afirmación es posible entender la recreación –coherente con lo que hemos mostrado– como el:

Conjunto de prácticas de índole social, realizadas colectiva o individualmente en el tiempo libre de trabajo, enmarcadas en un tiempo y en un espacio determinados, que otorgan un disfrute transitorio sustentado en el valor social otorgado y reconocido a alguno de sus componentes (psicológico, simbólico, material) al que adhieren como satisfactor del placer buscado los miembros de una sociedad concreta (Gerlero, 2005 s.p.).

Así, las características esenciales del juego toman en la recreación diferentes formas de expresión, justamente por ser esta un producto histórico social. Se integra así la vertiente histórica que vincula a la recreación con

necesidades y habilidades presentes en el mundo laboral y las propias del juego, expresión de libertad por excelencia. En este sentido, las ludotecas van a ocupar un lugar importante en lo que se refiere a la recreación, primero de la infancia, con algunos matices particulares nacen para la infancia necesitada y desprotegida, para los grupos humanos desplazados y en riesgo, pasando a constituirse en actividades que comparten fines con las bibliotecas e instituciones educativas como las universidades, pero también con actividades de los barrios, las asociaciones, las organizaciones sociales, las cajas de compensación familiar, ocupadas del bienestar, la salud de la familia, la infancia, la juventud y el adulto mayor (Gerlero, 2005).

Una revisión a la política de investigación de Colciencias en Colombia (Plata Cabiedes, 1999) muestra al deporte y la recreación como ciencias sociales y humanas, incluidas en el programa nacional de ciencias sociales y humanas que resultó de la evaluación desarrollada entre 1991 y 1998. En relación con la emergencia de la lúdica el deporte y la recreación:

Se han precisado unos principios orientadores de la labor del fomento en el ámbito del programa; estos emergen y se construyen a partir de la reflexión iniciada en el Recinto Quirama, en 1992, que se publicó bajo el sugerente título de *Los retos de la diversidad* Colciencias, Tercer Mundo, 1993. Estos principios son: a. Reconocer la diversidad teórica y metodológica de las disciplinas sociales y humanas. b. Destacar, como factor de desarrollo de las ciencias sociales y humanas, la consolidación de una comunidad de investigadores con autonomía e identidad. c. Valorar el papel que juega el Estado en la promoción de la investigación en aquellas modalidades no demandadas por el mercado. d. Reconocer la contribución de estas ciencias en la formación de una sociedad más justa y equitativa. e. Propender por desconcertar la investigación e impulsar las regiones.

Existen algunos proyectos de investigación en curso relacionados con el juego, la recreación, el deporte y el uso del tiempo libre..., lo primero que se debe indicar es su carácter *multi-e* interdisciplinario.

En este documento se señala que el campo del juego y la recreación tiene relaciones importantes con los estudios cognitivos, entre el Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura, bajo la dirección de la doctora Rebeca Puche y en una perspectiva piagetiana, con el apoyo de la Universidad del Valle y de Colciencias (Plata Cabiedes, 1999).

Otras definiciones de la recreación son las que la precisan como actividad que renueva al individuo del trabajo o como un programa. Para Pablo Waichman, la recreación es:

La diversión recreadora, autocondicionada, funcional, libre para, es la plena y consciente entrega a algo por sí mismo y no por necesidad, lo que autoafirma en diversos aspectos a la persona en cuanto sujeto recreador de sí mismo y de lo que lo rodea (2000, p. 104).

Concepción basada en la idea de tiempo libre como libertad: “el tiempo libre consiste en un modo de darse tiempo social. Personalmente sentido como libre y por el que el hombre se autocondiciona para compensarse, y en último término afirmarse individual y socialmente” (2000, p. 104). Señala a otros autores y algunas definiciones que amplían algo más el espectro de la que viene construyendo, por ejemplo, al reconocer la recreación como cualquier actividad también del tiempo de ocio no solo del tiempo libre. De otro lado, la consideración de una actividad socialmente aceptada entra en contradicción con las actividades del tiempo del ocio, ya que ellas responden a los intereses especialmente individuales, por lo que no necesitan de la aprobación social para ser vividos (Waichman, 2000). En otro sentido, que sea una actividad elegida libremente, por cuanto puede significar la obtención de valores sociales y no solo personales, riñe con la idea de actividad en el tiempo de ocio, ya que este se le considera un tiempo en el que es posible alcanzar satisfacciones personales inmediatas a mediano o largo plazo, pero fundamentalmente de orden personal. En tal sentido, aclara Waichman (2000), el ocio es un periodo de tiempo, la recreación es un contenido de este tiempo (en actividad), aun cuando están íntimamente relacionados no son sinónimos.

Podríamos concluir tempranamente que la recreación emerge en el seno de la sociedad capitalista como la actividad en el tiempo libre opuesto al trabajo, constituyéndose en una categoría política que regula las prácticas sociales actuando como una economía de la vida.

Se asiste al ofrecimiento cada vez más sofisticado e invasivo de programas de: recreación pública, recreación privada, recreación comercial, urbana o rural. Entre los

contenidos de los programas de recreación²² aparece la expresión físico deportiva: deportes, y actividades de acondicionamiento físico, expresión al aire libre, expresión acuática, expresión lúdica: todas las formas de juego, incluyendo proyectos elaborados, como son las ludotecas. También, como expresión manual, expresión artística, expresión conmemorativa, expresión social, expresión literaria, expresión de entretenimientos y aficiones, expresión técnica: actividades de enriquecimiento personal y ajuste a la vida, habilidades de autodefensa, reparación de cosas en casa, expresión comunitaria, etc.

Los sujetos a los que van dirigidos estos programas recreativos son los infantes: niños y niñas, adolescentes, jóvenes, adultos mayores, discapacitados, etc., algunas representan una inversión económica, otras no. Los espacios son abiertos: patios, calles, plazas, centros deportivos, áreas verdes, zonas de bosques, las cuales son frecuentadas y utilizadas por las clases marginadas, y cerrados, como son los cines, boliches, centros deporti-

22 Se revisaron, políticas, leyes, programas, lineamientos, proyectos, experiencias entre las cuales podemos citar: Mesa Cobo, Guillermina: La recreación: algo más que volver a hacer. Universidad del valle. I Simposio de Investigación y Formación en Recreación. Septiembre 30 a Octubre 2 de 1999. Pereira, Colombia. Vicepresidencia de la República. Coldeportes. <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio1if/GMesa.html>/ 2 de 1999. Pereira, Colombia. Vicepresidencia de la República. Coldeportes. FUNLIBRE. <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio1if/GMesa.html>/ Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml Fundación Corona: Cuarenta años de la Fundación. Gestión social con imaginación. 2003. http://www.fundacioncorona.org.co/descargas/historia_FC.pdf Indeportes Antioquia. INDER http://www.indeportesantioquia.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=355&Itemid=141 Las niñas y los niños de Medellín ya tienen megaludoteca 27-12-2007 <http://www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/modulos/boletines/RBoletin.jsp?IDBOLETIN=2038-2007> LEY 181 DE 1996 LEY DEL DEPORTE: “Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física y se crea el sistema nacional del deporte”. (Nota: Modificada en lo pertinente por la Ley 344 de 1996 artículo 44). <http://www.redcreacion.org/documentos/ley181.htm> Lineamientos Técnicos y Operativos de las Ludotecas Naves. Documento elaborado por FUNLIBRE para el ICBF y la corporación día del niño. capítulo 2. Componente técnico. Parte 1 de 2 del Capítulo <http://www.redcreacion.org/documentos/ludotecas/Comptec1.html> Ludotecas Bogotá Distrito Capital. P. 1. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=21394> Política pública nacional de primera infancia “COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA” Ministerio de la Protección Social. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar DNP-DDS-SS Versión aprobada Bogotá, DC., 03 de diciembre de 2007 DOCUMENTO COMPES SOCIAL 109. Consejo Nacional de Política Económica Social. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. www.dnp.gov.co/PortalWeb/Portals/0/archivos/.../109.pdf

vos y culturales, casas de fin de semana, etc. El personal que imparte o dirige la recreación viene de diversas profesiones sociales con estudios en el campo concreto de desempeño, entre ellos –pioneros de ésta especialidad– los profesionales de la educación física, con formación técnica y tecnológica pues la formación de posgrado no se ha hecho presente todavía en el país, como si lo ha hecho en México, por ejemplo (Aguilar Cortés, 2000).

En la década de los sesenta, además de los discursos a favor de la recreación venidos de instituciones como las cajas de compensación familiar creadas en la década de los cincuenta simultáneamente a la implementación del sistema de subsidio familiar y que tenían a cargo el bienestar de los empleados ofreciendo desde 1962 actividades de bienestar social, también se expresó a favor de estas actividades el Ministerio de Trabajo y Bienestar Social²³.

En la actualidad, la recreación ha entrado en el grupo de las disciplinas humanas con un cuerpo teórico antropológico y social en construcción que se desliza por fuera también de la institución escolar y que en el contexto de la educación física cumple cada vez más unos fines socializadores más etnoeducativos y ambientales y que como derechos aparecen en las agendas sociales que no acaban de cumplirse. De allí su puesta en acción desde diversos planes de los llamados e institucionalizados países del tercer mundo.

Corolario

El juego, como una práctica connatural al ser humano donde el rito tiene lugar, ha sido regulado desde la educación en el sentido de usarlo para alcanzar fines propuestos desde diversos saberes. Esa normalización y administración del tiempo libre de los sujetos en aras de una mayor y mejor producción ha situado al juego

en el lugar de la práctica recreativa por excelencia, es decir, desde el lado del *ludus* –entendido como juego dirigido de orden social por excelencia–, antes que del lado de la *paideia* –comprendido como juego libre, que desde entonces permanecerá invisibilizado y constreñido a la práctica individual e íntima–. El juego libre es cada vez menos posible, en tanto la regulación mediante dispositivos que aseguran el buen uso del tiempo libre a partir de actividades aceptadas socialmente se hace mayor; actividades sobre todo dirigidas por otros, bajo la denominación de recreación en detrimento del juego para el tiempo de ocio, que ha ido desapareciendo de la vida de las personas. El juego ha sido regulado y puesto a funcionar dentro y fuera de la escuela como estrategia didáctica y en el tiempo libre, fuera del marco de la escolarización, bajo la denominación de *ludus*. Esas actividades lúdicas serán cada vez más homogéneas en detrimento de la propia individualidad, cuya elección constituirá más el deseo de los otros, olvidando el suyo propio o desconociendo que ha tenido en algún momento un interés que le hace distinto frente al grupo.

Referencias

- Aguilar Cortés, L. (2000). *FUNLIBRE*. Recuperado de http://www.redcreacion.org/relareti/documentos/perfiles_profesionales.html
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Barreau, J. J. (1991). *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres (la máscara y el vértigo)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República de Colombia. (2004). *Acto Legislativo 2*. (D. O. 45.775., Ed.) Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_02_2004.html
- Consejo Iberoamericano del Deporte. (1994). *presidencia.gov.co*. Recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/leyes/2007/septiembre/ley1160260907.pdf>
- Deleuze, G. (1989). *Michel Foucault-Filósofo: ¿Qué es un dispositivo?* Ed. Du Seil.
- Del Real y Mijares, M. (1906). Escuela de niñas. *Revista de la Instrucción Pública*, 7-8(XIX), 90.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afixes*. Barcelona: Paidós.

23 En 1957, la Andi convocó a sus afiliados en Bogotá y creó la Caja Colombiana de Subsidio Familiar, Colsubsidio. En el resto del país se constituyeron simultáneamente otras cajas de compensación familiar auspiciadas por diferentes gremios: comerciantes, banqueros, aseguradores, etc. La función básica de las Cajas en sus inicios, se limitaba, según lo ordenaban las normas vigentes en ese entonces, a recaudar los aportes patronales para repartirlos mensualmente en cheques, a los trabajadores de las empresas afiliadas. En el año 1962 el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, a través del decreto 3151 del mismo año, abrió las puertas a los servicios sociales de las Cajas de Compensación Familiar; fue así como nacieron los servicios de salud, mercadeo, educación, vivienda, recreación y crédito de fomento para industrias familiares. Fue expedida la Ley 21 de 1982, donde se ratifica el carácter de prestación social que tiene el subsidio familiar y se amplió la cobertura de este régimen, extendiéndose a toda la población asalariada del país, se reiteró el carácter de corporaciones a las cajas de compensación, se les asignaron funciones de seguridad social. Recuperado de http://www.colsubsidio.com/es_caja/index.html#d

- Foucault, M. (2006). *Hermeneútica del sujeto*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gerlero, J. (Octubre de 2005). Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación: lineamientos preliminares para el estudio de la recreación. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/cmeta1/JGerlero.html/>
- Goodale, G. (1988.). *The Evolution of Leisure*. State College, PA, EEUU: Venture Publishing.
- Herrera Beltrán, C. y Buitrago, B. (1999). El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1890. *Revista Educación y Pedagogía*, 23-24.
- Herrera Beltrán, C., y Buitrago, B. (2011). El juego y la escuela en Colombia a finales del siglo XIX. *Revista Pedagogía y Saberes*, 33, 63-71.
- Martínez Boom, A., Noguera Ramirez, C., y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de modernización en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Mesa Cobo, G. (1999). Funlibre. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio1if/GMesa.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1968). Decreto Número 2743. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104216_archivo_pdf.pdf
- Plata Cabiedes, J. (1999). Juego y conocimiento. Apuntes para una agenda investigativa desde las ciencias sociales y humanas. Programa Nacional Ciencias Sociales y Humanas / Colciencias. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio1if/JJPlata.html>
- Sáenz, J. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro*. Bogotá: Magisterio.
- Serrano Sánchez, J. (1992). *Revista Apunts. Educació física i esports*, 29. Recuperado de http://articulos-apunts.edittec.com/29/es/029_018-030_es.pdf
- Thompson E. (1984). *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Grijalbo.
- UNESCO. (1976). Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038S.pdf>
- UNESCO. (1978a). Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://articulos-apunts.edittec.com/29/es/029_018-030_es.pdf
- UNESCO. (1978b). UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1997). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Waichman, P. (2000). Tiempo libre y recreación. *Revista Kinesis*, 104.

LA LÚDICA Y LOS NATIVOS DIGITALES

LUDIC AND DIGITAL NATIVES

*Carlos Alberto Jiménez Vélez**

Resumen

Una mirada de la lúdica desde lo neurobiológico y lo digital puede, en primera instancia, parecer reduccionista y pobre. No obstante, considero que esa mirada es necesaria e indispensable hacerla, debido a la gran repercusión de las tecnologías informáticas en las nuevas generaciones. Siempre he creído que lo lúdico es una experiencia cultural, pero, debido a la resistencia y confrontación de los nativos digitales con los inmigrantes digitales, se hace necesario introducirnos a la complejidad de la lúdica y el juego para comprender que los cerebros digitales tienen la capacidad de hacer más de cinco procesos lúdicos al mismo tiempo y generar una alta plasticidad cerebral. De esta forma, la lúdica no se convierte en un estado, sino que cubre toda la existencia humana.

Palabras claves: lúdica, juego, neuropedagogía, nativos digitales.

Abstract

Ludic as a cultural experience is a transversal dimension that crosses your whole life, they are not practices, they are not activities, it is not a science, neither a discipline nor a new fashion, but it is a process related to human development in all its psychological, social, cultural and biological aspects. It is necessary to emphasize that ludic processes as cultural experiences are attitudes and preferences that support human bodily; so we can assert they are mental, biological, spiritual processes which act as fundamental cross in human development. Moreover, these processes produce multiple cascades of emotion molecules that invade all of our body producing affectations when we interact between each other, in any kind of daily activity that involves symbolic and imaginary activities like games, jokes, sense of humor, writing, art, leisure, aesthetic, dance, love, affection, dreams and talk.

Keywords: ludic, play, neuropedagogy, digital natives.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2013

* Carlos Alberto Jiménez Vélez. Magíster en Comunicación y Educación, Químico, Licenciado en Áreas Técnicas. Especializaciones Investigación- TIC. Autor de 24 libros sobre lúdica, juego y neuropedagogía. Universidad Libre Seccional Pereira. www.ludicacolombia.com Correo electrónico: carlosjimenez@ludicacolombia.com

Los nativos digitales de las últimas generaciones tienen en común la forma como utilizan y elaboran lenguajes digitales, resultado del consumo de las nuevas tecnologías, específicamente en lo relacionado con el uso de computadores, videojuegos, redes sociales, videos digitales, telefonía móvil, Internet y otros tipos de tecnologías lúdicas. Es de aclarar que estos nativos digitales no solo son niños, sino estudiantes universitarios que actualmente están asistiendo a las aulas, constituyendo la primera generación que nació con los avances tecnológicos digitales incorporados funcionalmente en un cuarto cerebro, en los cuales:

Han invertido más de 10.000 horas en los videojuegos, 20.000 horas en TV, más de 500.000 avisos publicitarios vistos, alrededor de 200.000 correos electrónicos (recibidos y enviados al mismo tiempo) y lo que más preocupa a muchos docentes y padres de familia es que se pasan más de 10.000 horas hablando por un celular. Todo lo anterior en detrimento, (para algunos docentes clásicos) de la escritura y la lectura que solo tiene un promedio de 5.000 horas en países altamente desarrollados (citado por Jiménez, 2013, p.13).

Es pertinente aclarar que los cerebros de los nativos digitales tienen la capacidad de procesar multitareas (cinco o más) al mismo tiempo, es decir, pueden ver TV, enviar correos electrónicos, hacer tareas en el computador, escuchar música en su iPod, hablar por el celular, comer *pizza* e inclusive ayudar a su hermana a elaborar las tareas. También prefieren los gráficos y las imágenes en 3D en vez de textos y sus cerebros poseen atajos neuronales para procesar información en paralelo rápidamente y, lo que es más interesante, sus cerebros funcionan mucho mejor cuando trabajan en red. De esta manera sucede con los inmigrantes digitales, es decir, con algunos profesores o adultos que actualmente comienzan a interactuar con las tecnologías digitales a nivel del aula, que, aunque no nazcan con el chip electrónico incorporado, sí tienen la posibilidad de interactuar cotidianamente con los nativos digitales. Sin embargo, vale la pena aclarar que su capacidad a nivel de multitareas es muy débil, ya que solo pueden hacer entre dos y tres procesos a la vez, como ver televisión y contestar correos electrónicos.

Todo lo anterior conduce a que son muchos los juicios de valor y los mecanismos simbólicos de violencia que se utilizan con estas nuevas generaciones, creando confrontaciones culturales que han abierto grandes brechas digitales inclusive de orden generacional. He ahí la gran necesidad de conocer cultural y fisiológicamente el cerebro de los nativos digitales, para com-

prender todo ese entramado de significados que tiene la lúdica, y en especial cuando se confronta con los mecanismos de multitareas que lo caracterizan, e interactúa lúdicamente con sus entornos digitales, haciendo que la plasticidad de su cerebro aumente originando de esta forma la formación de un nuevo cerebro con habilidades cognitivas realmente extraordinarias desde estas perspectivas, los procesos lúdicos que utilizan los nativos digitales deben interpretarse como experiencias culturales inherentes al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana.

Es necesario resaltar que los procesos lúdicos como experiencias culturales son una serie de actitudes y predisposiciones que atraviesan toda la corporalidad humana. Podríamos afirmar que son procesos mentales, biológicos, espirituales que actúan como transversales fundamentales en el desarrollo humano. Por otra parte, estos procesos son productores de múltiples cascadas de moléculas de la emoción, que invaden toda nuestra corporalidad, produciendo una serie de afectaciones cuando interactuamos espontáneamente con el otro, en cualquier tipo de actividad cotidiana que implique actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura, el arte, el descanso, la estética, el baile, el amor, el afecto, las ensoñaciones, la palabrería. Inclusive, todos aquellos actos cotidianos como mirar vitrinas, pararse en las esquinas, sentarse en una banca, escuchar música en un iPod, jugar videojuegos son también lúdicos. Es necesario aclarar al respecto que lo que tienen en común estas prácticas culturales es que en la mayoría de los casos actúan sin más recompensa que la gratitud y la felicidad que producen dichos eventos. Es en este sentido que la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no solo se reduce al juego.

Las experiencias culturales ligadas a la lúdica, a nivel biológico, son las que producen mayor secreción a nivel cerebral de sustancias endógenas como las endorfinas, la dopamina, la serotonina. Estas moléculas mensajeras, según las neurociencias, se encuentran estrechamente asociadas con el placer, el goce, la felicidad, la euforia, la creatividad, que son procesos fundamentales en la búsqueda del sentido de la vida por parte del ser humano. Desde estos puntos de vista, se hace necesario ampliar los territorios cognitivos de los sujetos a través de la lúdica para que como mínimo exista una transformación de las miradas y podamos comprender el mundo de una forma natural y placentera.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de territorios en la lúdica, se hace indispensable abordar el juego en toda su dimensionalidad lúdica, en la que, para que exista el juego en el nativo digital, tiene que haber interacción y manipulación del entorno físico. De esta forma, el juego surge como fruto de nuestra acción o de nuestra actividad cognitiva. En este sentido, el cerebro del nativo y toda su corporalidad está continuamente en procesos de automodificación de su actividad celular, y no de hacer representaciones del mundo externo, como muchos autores lo plantean. Recordemos que cada segundo existen más de cien mil millones de reacciones químicas que transforman todos nuestros tejidos y en especial nuestras neuronas, originando plasticidad cerebral. Es así como a través del juego se logra generar vínculos con otros, por medio del cuidado físico, las afectaciones, el amor, que se producen en el juego social. Lo anterior es determinante no solo para los procesos cerebrales, sino que inciden en la construcción y en la regulación celular de procesos de expresión génica (epigenéticos). De esta forma, el juego no solo permite modificaciones celulares, sino que el ser humano también es transformado en su comportamiento por procesos que ocurren en la dimensión lúdica, especialmente asociados con el campo emocional-afectivo que produce el juego.

Introducírnos en el universo de la lúdica implica como mínimo entender este concepto de una forma diferente a como muchos lo hacen, es decir, restringiéndola al uso del juego didáctico, que en muchos casos limita la libertad del nativo digital. Recordemos que el juego es el camino más corto que existe entre el reino de la libertad y el reino de la posibilidad, en la que el nativo digital debe jugar sin ningún tipo de presión externa-social y mucho menos con la presencia de un educador dogmático que lo que busca es el logro de unos objetivos o competencias, que pueden incidir negativamente en el logro social-emocional-cognitivo que se produce por la acción del juego, es decir, sin reglas, tal como se hace en un espacio de ocio y de diversión en la cual el nativo digital se puede apropiarse de las reglas de la cultura, de la moralidad y de la ética en que se encuentra.

El juego en este sentido es un sendero abierto a la creatividad, al conocimiento, a los saberes y en especial a la felicidad y al goce que producen las actividades lúdicas cuando se encuentran atravesadas por el juego social y el juego libertario, que tiene la gran posibilidad de generar interacciones sociales que tanto necesitan los nativos digitales para potenciar la inteligencia social, y de esta forma evitar que los nativos digitales se sumerjan

en los juegos digitales por espacios de tiempo prolongado, que es la causante de la proliferación de una cultura hiperactiva, que de por sí puede desembocar fácilmente en problemáticas relacionadas con la hiperactividad, con déficit de atención, autismo, irritabilidad límbica, que pueden conducir adicionalmente a comportamientos agresivos o adictivos de los nativos digitales.

El juego, como satisfactor de necesidades biogénicas o primarias, actúa sobre las necesidades de seguridad y estabilidad utilizando el cerebro reptílico. De igual manera, satisfacen necesidades utilizando el sistema límbico, que tiene que ver, siguiendo a Maslow, con la pertenencia al grupo, autoestima, reconocimiento por el grupo y sentimientos de afecto y de amor que se producen cuando una madre o un padre juegan con su hijo o cuando los nativos digitales interactúan con las nuevas tecnologías lúdicas, especialmente las relacionadas con las redes sociales, donde los rituales de interconectividad conducen al reconocimiento y a la autoestima que requieren los nativos digitales, para poder sobrevivir en contextos socio-culturales, de por sí caóticos.

Este proceso lo hace utilizando el cerebro de los mamíferos, es decir, el sistema límbico. Por último, el juego satisface el proceso más grande del ser humano, que tiene que ver con la autorrealización, en la cual la necesidad de ser recordado en el tiempo es fundamental para el nativo digital, especialmente con su núcleo de amigos. Este proceso se realiza gracias a la acción de regulación y de control que surge del córtex frontal, es decir, de la parte más evolucionada del cerebro humano, que nos conduce a las esferas de realización más grande del ser humano, relacionadas con la ética, la racionalidad y la espiritualidad humana.

Con respecto a lo que sucede en el cerebro humano cuando jugamos, es necesario enfatizar que cuando el nativo digital se encuentra con la lúdica, y en especial con el mundo de los juegos tecnológicos, se encuentra con cuatro fases o procesos, a saber. Es así como la primera fase se encuentra ligada al deseo, a la pasión, al impulso lúdico que produce el juego; seguidamente, una fase en la que el juego produce en toda la corporalidad humana un estado de placer y felicidad que determinan la duración y la intensidad del mismo. Luego aparece una tercera fase de transición, en la que el sujeto entra en un estado de distensión, en la que el gozo y el placer se pueden convertir en felicidad. Por último, en una cuarta fase, en la que el cerebro se ve en la necesidad de descargar una serie de opiáceos cerebrales

(moléculas de la emoción, proteínas, neurotransmisores) para producirnos un placer similar al orgasmo humano, con el cual el cerebro entra en *estados alterados de conciencia*. Finalmente, en estos procesos se produce la imaginación, la fantasía e inclusive estados elevados de conciencia humana inherentes a la espiritualidad humana.

Consideramos de vital importancia analizar cada una de estas fases.

Fase primaria (impulso lúdico–iniciación)

La alegría que proporciona el acto del jugar no solo se encuentra regulada por la gracia, la levedad, la fluidez, el asombro, sino por la producción de moléculas de la emoción, que actúan como impulsos y que nos permiten sentir el juego en toda nuestra corporalidad. Las neurociencias en la actualidad han descubierto que no solo el cerebro y el sistema inmunológico guardan experiencias, recuerdos (memoria celular), sino que dicho fenómeno se encuentra incorporado en todo el cuerpo, donde se encuentran infinidad de células, que inclusive en forma independiente tiene capacidad de memorizar. Al respecto, Francis Schmitt empleo el término de “sustancias informativas” para:

Describir el conjunto de transmisores, péptidos, hormonas y factores que circulan por el cuerpo y el cerebro. Conocidos en conjunto como ligandos, estas sustancias encajan con ciertos receptores celulares específicos, de modo análogo a como una llave encaja en una cerradura y no en otras (citado por Verny y Kelly, 1998, p. 237).

La alegría inicial que proporciona el pensamiento lingüístico incita a jugar espontáneamente, debido a que se encuentra unida al deseo y a la pasión, los cuales controlan todos los pensamientos lúdicos del jugador. Este apasionamiento inicial es similar a la pasión que tiene el enamorado cuando se siente lleno de energía que lo mueve interiormente desde lo más profundo de su corazón. Desde el punto de vista de la física cuántica, el campo magnético del corazón es cinco mil veces más poderoso que el del cerebro humano, lo cual ocasiona que, cuando un niño juega con otro, las líneas de dicho campo magnético se enlazan, envuelven y acarician al otro, en un proceso de afectación lúdica que logra generar una interpenetración emocional y social a los protagonistas del juego. De esta manera, lo ideal para un nativo digital, no es jugar solo, sino acompañado ojalá por sus padres.

El impulso lúdico que produce la experiencia de iniciación del juego básicamente es un *deseo orientador*, por el cual los niños y las niñas buscan en el juego el mantenimiento de una sana tensión, a través de las cuales los niños encuentran y le dan sentido a su existencia. De esta manera, se plantea la necesidad de fomentar juegos reglados y no reglados, que no produzcan tensiones extremas (ludopáticas), ni paralizantes, sino que le permitan a los niños un disfrute multisensorial y un aprendizaje del mundo de su cultura. Todo cerebro normal necesita de las tensiones y de la integridad para ser creativos. Al respecto, Castaneda, en su libro *Pases mágicos*, dice que: “La actividad creada por la contracción y la relajación, de los tendones y los músculos del cuerpo es la tensión. Por su parte, la integridad es el acto de considerar el cuerpo como una unidad completa, competente y perfecta” (2002, p. 27).

El nativo digital busca crear artificialmente dichas tensiones a través del juego tecnológico, y esto es lo que lo impulsa a jugar solo o acompañado. De igual manera, estas tensiones, bien sea por vía neuroendocrina o autonómica, conducen necesariamente a la liberación de las moléculas de la emoción que logran interrelacionar e integrar el sistema nervioso con el inmunológico y el endocrino.

El juego actúa en toda la corporalidad humana, es decir, en el juego, todas las partes del cuerpo y de la mente saben lo que está pasando en todas las partes de la corporalidad humana. Para Candace Pert (2003):

Al unir a los tres sistemas en una misma red, los péptidos son los mensajeros que circulan libremente por esta red alcanzando todos los rincones del organismo. Se transforman así en la manifestación bioquímica de la memoria, del pensamiento de la sensibilidad corporal, de la emoción, de los niveles hormonales, de la capacidad defensiva, de la integralidad de células, tejidos y órganos (p. 95).

En la fase de iniciación o de impulso lúdico existe el desprendimiento de una neurohormona llamada oxitocina (hormona del amor), que produce un estado de calma marina y de confianza. Esto induce al juego, debido a que aplaca las sensaciones de estrés e intensifica el deseo de apego del niño hacia el mismo proceso lúdico. Esta neurohormona, fuera de fortalecer la sexualidad y la lactancia humana, también actúa sobre la sociabilidad, la necesidad de proximidad física y del tacto que tanto necesita el nativo digital, especialmente cuando se encuentra solo y busca el juego para suplir dichas ausencias psicoafectivas.

El niño se libera de dichas tensiones a través del juego y encuentra en su práctica lúdica un placer y una seguridad muy grande que origina la liberación de la oxitocina y de las endorfinas, las cuales son segregadas y reguladas por el sistema parasimpático que mantiene el corazón a un ritmo lento y constante. También deja fluir los jugos gástricos y las pupilas se contraen para visualizar con mayor profundidad de campo el entorno del juego.

Fase secundaria (de goce y de placer)

Somos animales lúdicos, simpáticos, curiosos, espirituales, juguetones, en búsqueda de placer y de felicidad, pero también somos crueles, sinuosos, atrapados en los mecanismos pasionales de las emociones, que inundan nuestra racionalidad e inteligencia. Los comportamientos de la animalidad (cerebro reptílico), tanto en los niños como en los ancianos, son muy escasos, en relación con otro tipo de edades. En los ancianos, porque el envejecimiento afecta profundamente las células de las áreas motrices y sensoriales (las células del córtex prefrontal, hipocampo y tálamo no mueren), y en los niños, el desarrollo es incipiente. Todo esto origina que los comportamientos humanos y lúdicos en los ancianos y en los niños, prevalezcan sobre los comportamientos relacionados con la animalidad humana que en otro tipo de edades. Para Plotino, “El hombre está suspendido en medio camino entre las bestias y los dioses”. De igual forma para Hobbes: “El hombre es un lobo para el hombre”.

Siempre hemos creído equivocadamente que el placer constituye la meta o la finalidad del juego, sin entender que el placer es la consecuencia de la realización del juego mismo. En últimas, lo que proporciona el juego es una suma de goces, de diferentes tipos, que no necesariamente proporcionan felicidad ya que esta se encuentra más ligada a la construcción del sentido de la vida y a la autorrealización humana. Víktor Frank, en su libro *Psicoanálisis y existencialismo*, nos dice que: “Si el placer fuese realmente el sentido de la vida, habría que llegar a la conclusión de que la vida carece, en rigor, de todo sentido” (p. 74).

Biológicamente, el placer del ser humano se encuentra ligado al sistema nervioso parasimpático, donde el corazón se expande (originando que el flujo sanguíneo sea mayor), el pulso se vuelve tranquilo, el iris se contrae, los esfínteres se relajan, los ojos se vuelven brillantes, de igual forma se inhibe la secreción de adrenalina y la sensación sexual aumenta. Por el contrario, el sistema nervioso simpático se relaciona más con el

displacer, la angustia, la pena y el dolor. Los dos sistemas son antagónicos y paradójicos, pero funcionan en forma sincronizada.

Desde estos enfoques neurobiológicos podríamos afirmar que el placer que produce el juego no es otra cosa que el proceso bioquímico que se desarrolla en el cerebro humano y en toda la corporalidad, a través de las moléculas de la emoción, que son el puente comunicativo entre los sistemas nervioso, inmunológico y endocrino, produciendo péptidos que van a desencadenar diferentes tipos de emociones, incluyendo el placer y el goce multisensorial, como impulsos y no como sentimientos que nos impulsan a actuar lúdicamente. De esta forma, los últimos planteamientos de las neurociencias nos afirman que la inteligencia y la memoria no solo se localizan en el cerebro, sino que se distribuyen por toda la corporalidad humana. Este hallazgo de Candace Pert, convalida la unidad entre cuerpo, cerebro y mente, como una red unida e interactiva.

Sin embargo, es necesario precisar que, cuando el nativo digital juega, el placer que este produce en él tiene componentes motrices y multisensoriales que se interpenetran para proporcionar en todo el cuerpo del niño un placer similar al placer orgásmico. En este, la tensión sexual que se produce requiere de una descarga que origina uno de los placeres más gratificantes que tiene el ser humano. De igual forma, las tensiones lúdicas que produce el juego también requieren de descargas similares que comprometen a todo el cuerpo. La diferencia de este proceso está en que en el orgasmo hay un proceso de expansión y contracción localizado, que produce gran placer; mientras que en el juego se origina una gran cantidad de respuestas en todo el cuerpo humano, proporcionadas por la acción del sistema parasimpático que estimula todas las moléculas de la emoción.

Al respecto, Freud, entre sus hipótesis que no pudieron ser demostradas, suponía la existencia de sustancias químicas que si no eran metabolizadas por el organismo causaban palpitaciones, irregularidades cardíacas, angustia, sudor, y que podrían ser la causa de muchas enfermedades psíquicas. Sin embargo, la neurocientífica norteamericana Candace Pert, con sus investigaciones en la última década, afirma:

Si aceptamos la idea de que los péptidos y otras sustancias de información son los bioquímicos de la emoción, su distribución en los nervios del cuerpo adquiere gran significación. Si Sigmund Freud

viviera, se alegraría por ver su teoría molecularmente confirmada ¡el cuerpo es una mente inconsciente! (citada por Ortiz de Maschwitz, 2000, p. 127).

El descubrimiento de Candace Pert de las moléculas de la emoción como manifestaciones bioquímicas de las emociones es trascendental para entender que pueden existir moléculas orgánicas (péptidos) que pueden proporcionar un tono emocional único. Recordemos que siempre hemos creído que solo existe un área cerebral relacionada con las emociones (sistema límbico), desconociendo las evidencias científicas que demuestran que los intestinos y muchos órganos del cuerpo se encuentran recubiertos con receptores de péptidos, que nos permiten sentir visceralmente, es decir, sentir con las tripas y con todo el cuerpo humano. En esta última década, científicos como Candace Pert han investigado que los mismos péptidos que genera el sistema inmunológico están presentes en el cerebro humano y en toda la capa protectora del estómago.

Este nuevo sistema de comunicación psico-inmuno-endocrino, que recorre toda la corporalidad, implicaría la existencia de gran cantidad de células en toda la cartografía humana, incluyendo los nervios. Desde los intestinos hasta el corazón, todas estas células son de muchas variedades, pero tienen algo en común. Para Pert, “producen un flujo de ligandos que viaja por el caudal de fluido extracelular para comunicar sensaciones, estados de ánimo y recuerdos a regiones remotas del cuerpo y a los centros cerebrales encargados de las emociones” (citado por Verny, 2003, p. 238). La felicidad que produce un juego lúdico, libertario, como sensación de plenitud del sentido de la vida y de la existencia, es muy diferente al gozo multisensorial que produce un juego didáctico. De hecho, es necesario precisar que no todos los juegos cumplen con la satisfacción ligada a fortalecer la autoconciencia, la espiritualidad, la autorrealización, que son los estados superiores del desarrollo cognitivo-moral-ético de la interioridad humana, en el que el ser humano adquiere conciencia de lo que es y de todo su entorno físico, psíquico y emocional; a diferencia de la suma de gozos que puede proporcionar una actividad lúdica.

Todo esto puede ocurrir cuando la lúdica y el juego hacen parte del trabajo, del arte, de la autoexpresión, de la sexualidad humana, del sentido del humor y de todas aquellas afectaciones lúdicas que tienen que ver con las interacciones sociales-culturales, con la naturaleza y con las nuevas tecnologías informáticas. De igual modo, la felicidad se amalgama o hace sinergia

con el gozo para producirnos una alegría que invade toda nuestra corporalidad. Esto sucede en las etapas de infancia, cuando el nativo digital, a través del juego, se apropia de las reglas de la cultura, cuando construye seres fantásticos, cuando asume el papel del otro para comprenderlo, cuando se asombra con un insecto o el aroma de las flores. También cuando adquiere el sentido de libertad y aprende infinidad de conocimientos que le van a permitir poder sobrevivir en un determinado contexto cultural, que de por sí es conflictivo para el nativo digital.

Fase terciaria (estimulación multisensorial y emocional)

En el juego, el goce le llega al nativo digital fundamentalmente a través de todos los órganos de los sentidos de una forma holística, integrada e interrelacionada. Lo anterior debido a que las moléculas de la emoción producidas por el cerebro humano regulan todo el universo de la corporalidad humana. Para Pert (2003), ya no se puede hacer una distinción tajante entre el cerebro y el cuerpo, ya que en este modelo de comunicación biológica, según esta investigadora:

Las emociones son el contenido informacional que es intercambiado, vía la red psicosomática, con los órganos, células y sistemas que participan en el proceso. Así como la información, las emociones viajan en dos realidades: la de la mente y el cuerpo, como péptidos y receptores en la realidad física y como sentimientos y emociones en el plano no material (p. 58).

Desde esta nueva concepción, los recuerdos grabados en la memoria celular del sistema inmunológico influyen en todos los procesos cerebrales, regulando tanto el estado de ánimo y las emociones, como también modificando nuestro comportamiento. Pert escribe: “Se sabe desde hace tiempo que la resonancia emocional de los recuerdos almacenados en nuestra mente influye en la fuerza de la respuesta inmunitaria. Pero ahora sabemos que lo inverso también es cierto” (citada por Verny, p. 236).

El goce lúdico es un placer extremo que envuelve al nativo digital en todo el espacio psíquico de su piel, en el cual la felicidad se experimenta consciente e inconscientemente, pero no se toma conciencia de ella, ya que solo se siente. El sentido de la vista es fundamental con respecto al placer producido multisensorialmente en el juego, ya que, durante cualquier actividad lúdica, el sistema parasimpático origina que las pupilas se con-

traigan, originando un proceso físico, en el cual existe mayor profundidad de campo (Como una cámara fotográfica con el diafragma cerrado), aumentando de esta forma la agudeza de la visión. De igual forma, la visualización actúa sobre la salud humana y la felicidad al aumentar el flujo de sangre, la disponibilidad de oxígeno y el flujo de nutrientes para poder alimentar las células y extraerles las toxinas.

Para Huxley, el cerebro es una válvula reductora que permite regular la información que llega. Al respecto, la nueva neurofisiología plantea que el sistema nervioso, y en especial el colliculus superior del cerebro central, controla los músculos que mueven el ojo, induciendo de esta forma sobre la selección de imágenes que pueden llegar a la retina y de esta forma pueden ser vistas. Para Pert:

El tubérculo cuadrigémino superior en el mesencéfalo, otro punto clave de receptores de neuropéptidos, controla los músculos que dirigen el globo ocular. Definiendo de esta forma cuáles imágenes se le permite caer en la retina y ser vistas. Por ejemplo cuando por primera vez los altos barcos europeos se acercaron a los nativos americanos estos eran, para su realidad, una visión tan “imposible”, que sus percepciones altamente filtradas, no podían registrar lo que sucedía y “literalmente” no vieron los barcos” (citada por Ortiz de Maschwitz, 2000, p. 99).

En consecuencia, todos los procesos lúdicos que proporciona el juego se encuentran regulados por la emocionalidad y el placer, que se encuentran distribuidos por todos los sentidos y los nervios del cuerpo humano, y no solamente por las emociones ligadas por el sistema límbico. Es así necesario replantear la proposición de Descartes, “pienso luego existo” por “siento luego existo”. De esta forma, todo el universo de la piel humana se encuentra atravesado por la emocionalidad, antes que por la racionalidad.

De otro lado, el placer en el juego debe ser considerado en gran parte como un proceso de carácter secundario en la actividad lúdica, ya que si el goce se convierte en el fin del juego no cumple a pleno con las funciones de ayudar a la plasticidad cerebral, ni mucho menos actúa sobre el desarrollo de la integralidad humana. Es triste señalar que muchos padres, educadores, recreacionistas utilizan el juego para suministrar solo placer y goce. En este sentido, la lúdica tampoco debe considerarse como un medio o como un fin, ni mucho menos como un mecanismo de expresión. Simplemen-

te, es una actitud o predisposición humana para que, a través del impulso lúdico, podamos darle sentido a la vida y de esta forma acercarnos a la autorrealización de nuestro cuerpo y espíritu.

La lúdica es algo inherente (óntico) a la existencia humana, que existe desde las fases embrionarias y nos acompaña hasta la muerte. A través de la lúdica, podemos afectar e interactuar con el otro, en un universo atravesado por el juego, la chanza, el sentido del humor, el arte, la sexualidad humana, etc. que producen afectaciones que invaden toda la corporalidad humana en una danza de emociones que nos permite introducirnos a las esferas más elevadas del desarrollo de la inteligencia humana.

Fase cuarta: experiencia de liberación y de descarga

Todas las tensiones lúdicas producidas por el juego a nivel de las neuronas y de las moléculas de la emoción requieren de un proceso de descarga energética (biológica) para poder producir en el cuerpo humano un sistema interno de control y de equilibrio que, a manera de bucle, pueda proporcionar un sistema de retroalimentación y de flujo permanente, es decir, un todo fluyente (estructura disipativa).

Las descargas cerebrales, como ya se ha venido precisando, producen neurotransmisores, hormonas o péptidos que desempeñan infinidad de funciones bioquímicas en el sistema nervioso, inmunológico y endocrino. Desde esta perspectiva, el cerebro está en la capacidad de producir una serie de drogas, llamadas *opiáceos cerebrales*, que se encargan de regular no solo el movimiento caótico neuronal para los procesos de la creación humana, sino para producir estados de relajación, de calma, de distensión y tensión lúdica. Esto permitirá, a través de la visualización, la imaginación y la fantasía, aumentar el flujo de sangre y de oxígeno, para poder entrar con mayor profundidad a los oscuros laberintos del inconsciente humano y en especial de las zonas que anidan y conservan los arquetipos culturales que plantea Jung. Recordemos que estos estadios psíquicos del inconsciente colectivo son fundamentales para comprender los *estados alterados de conciencia* que pueden producir ciertos juegos tecnológicos o el consumo de algún tipo de droga. El cerebro de esta forma está en la capacidad de producir todas las drogas estimulantes que se producen a nivel de la síntesis de la química orgánica.

Durante el juego, se desencadena la producción de una serie de neurotransmisores, como las encefalinas y las endorfinas, que reducen en el niño la tensión, produciendo de esta forma un estado de distensión neuronal que produce calma, siendo este un estado muy propicio para el acto creador. También se producen betaendorfinas, que contribuyen a mantener nuestras emociones, especialmente aquellas relacionadas con la alerta y el ánimo que se desarrollan durante el juego del niño. Esta betaendorfina produce unos efectos muy similares a los que producen la cocaína y el opio.

La dopamina que se produce durante el juego actúa sobre el sistema nervioso originando una alta motivación física que se manifiesta en las habilidades corporales y en su movimiento. De hecho, cuando la dopamina se produce en altas cantidades (dependiendo del juego), en muchos casos produce alucinaciones y fantasías que acompañan a los juegos. Lo anterior debido a que la dopamina se transforma en mezcalina, sustancia que altera las funciones mentales originando cambios de la presión arterial, temperatura de la piel, activando el sistema de alerta y atención, debido a que dilata la pupila.

El nivel de estrés también se elimina por la producción de serotonina, que reduce la ansiedad y regula el estado de ánimo del jugador. Seguidamente, se convierte en un alucinógeno suave llamado bufoteina. Por último, se produce acetilcolina, que favorece los estados de atención, aprendizaje y memoria. He ahí la gran importancia del juego creador en lo relacionado con los procesos psicológicos superiores. De esta manera, el cerebro, en síntesis, es una fábrica bioquímica con capacidad de fabricar drogas psicodélicas.

En las experiencias lúdicas, los nativos digitales encuentran el mayor placer del juego. De la capacidad de los juegos de producir diferentes opiáceos del cerebro depende no solo el placer del juego, sino su posibilidad didáctica, ya que a mayor producción de opiáceos, mayor será la zona de creatividad del ser humano para poder producir nuevos mundos imaginarios, nuevos mundos fantásticos, nuevas criaturas, nuevas ilusiones, nuevas incertidumbres, nuevos deseos, es decir, nuevas experiencias para estimular la inteligencia lúdica.

Con respecto a las relaciones del juego con la locura, y específicamente con la esquizofrenia, podríamos plantear que el niño cuando juega se aísla del mundo y del contexto, es decir, abre una brecha en su relación con el entorno físico, emocional y psíquico (no acepta presiones externas) para poder entrar a mundos ilusorios,

imaginativos, fantasiosos que tienen una dinámica muy diferente al mundo real. Esta dimensión es similar a los sueños, donde el niño encuentra cabida y respuesta a sus deseos y demandas inconscientes e instintivas.

En el juego, al igual que en la locura, también existe un rompimiento en la relación consigo mismo, es decir, en este estado lúdico, la realidad psíquica interna también desaparece, entrando a un estado paradójico de distensión/locura, en el cual el sujeto jugador no se experimenta completo, sino, como lo plantea Laing, en su libro *El yo dividido*: "Como dos o más yos", es decir, como si estuviera dividido, al igual que lo que ocurre con la esquizofrenia. De hecho, la diferencia estriba en que en la locura el sujeto se sumerge en una soledad desesperante y en un completo aislamiento, mientras que en el juego el niño se introduce en un universo lúdico lleno de felicidad y de placer, acompañado de imágenes fantásticas y arquetípicas que actúan como principios organizadores de su vida psíquica. El estado esquizoide que asume el niño en el juego es un proceso que asume la inteligencia lúdica para poder solucionar los diferentes problemas que tiene en su interioridad psíquica, y los diferentes obstáculos que confronta en los diferentes espacios lúdicos del juego. Otros niños, jóvenes y adultos, por el contrario, lo utilizan en actividades ludopáticas, para poderse excitar en forma patológica en situaciones de alta peligrosidad. Recordemos que, para la antipsiquiatría, la locura es una respuesta cuerda a un mundo hostil.

La clave de la esquizofrenia a nivel neurocientífico es que en estos estados hay mayor liberación de dopamina, igual que en el juego. Lo anterior origina bioquímicamente grandes liberaciones de alucinaciones y trastornos del pensamiento, que se recrean en la ficción, en la fantasía o en la creación de nuevos mundos alternativos de carácter creativo. La diferencia de la producción de neurotransmisores radica en que en el juego, fuera de la producción de dopamina, se incrementa la serotonina, produciendo un estado paradójico combinado entre la euforia y la calma marina. Esto es muy diferente a la esquizofrenia, donde los niveles de serotonina son muy bajos.

El yo dividido que se produce en el juego podría tener también una analogía con el modelo bipolar de Bergrtröm, el cual divide el cerebro en un extremo de información y uno de azar o de caos. Al respecto, Bergrtröm dice que la interacción entre ambos aspectos genera el pensamiento y la conducta. Para Briggs y Peat, en su libro *Espejo y reflejo*: "La víctima de la

esquizofrenia adolece de un exceso de orden –orden encarcelado– que paradójicamente se manifiesta en el ataque de epilepsia, como un ataque masivo del caos” (1999, p.167).

Por último, se hace necesario precisar que los cerebros digitales de las nuevas generaciones, producto del desarrollo de las tecnologías informáticas, en especial de la última década, exigen nuevos horizontes de comprensión del desarrollo cerebral que utilizan las generaciones digitales (D-Gen), la generación en red (N-Gen) o los nativos digitales para poder interactuar con sus entornos cotidianos y escolares, para la cual es necesario comprender el juego, no desde una visión externa–conductiva, sino desde una magnitud biológica–cultural.

Referencias bibliográficas

- Briggs, J. y Peat, F. (1994). *Espejo y reflejo*. España: Codisa.
- Briggs, J. y Peat, F. (1999). *Las siete leyes del caos*. España: Grijalbo.
- Castaneda, C. (2002). *Pases mágicos*. España: Alianza Editorial.
- Frank, V. (2003). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Jiménez, C. (1993). *Taller cotidiano*. Pereira: Fondo Rotatorio de la Gobernación de Risaralda.
- Jiménez, C. (1994). *Juego y cultura*. Pereira: Pregón publicidad.
- Jiménez, C. (1995). *Fantasías y risas*. Pereira: Gráficas Olímpica.
- Jiménez, C. (1997). *La lúdica como experiencia cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Jiménez, C. et al. (1998). *Escritura creativa*. Pereira: Gráficas Olímpica.
- Jiménez, C. (1998a). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, C. (1998b). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, C. (1999). *Cerebro creativo*. Pereira: Gráficas Olímpicas.
- Jiménez, C. Dinello, R., y Alvarado, C. (2000). *Lúdica y recreación*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. (2000). *Cerebro creativo y lúdico*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C., Dinello, R. y Marroquin, J. (2001). *Lúdica–cuerpo y creatividad*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. (2001). *Pedagogía lúdica*. Armenia: Kinesis.
- Jiménez, C. (2003a). *Juego, inteligencia y ciudad*. Pereira: Universidad Libre de Colombia.
- Jiménez, C. (2003b). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. Dinello, R., y Alvarado, C. (2004). *Juego, lúdica y recreación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Jiménez, C. (2005). *La inteligencia lúdica*. Pereira: Editorial Magisterio.
- Jiménez, C. (2006). *Ludoterapias*. Pereira: Editorial Magisterio.
- Jiménez, C. (2008). *El juego... nuevas miradas desde la neuropedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. (2010). *El derecho a jugar. Proyecto de investigación sobre etnografía semántica*. Sin publicar.
- Jiménez, C.; Toro, A. y Robledo, J. (2011). *Desarrollo y estilos de pensamiento*. Risaralda: Gráficas Universal.
- Jiménez, C. (2012). *Cerebros digitales*. Pereira: Graficas Olímpica.
- Jiménez Vélez, C. Toro, A. y Robledo J. (2010). *La neuropedagogía y los comportamientos violentos*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz de Maschwitz, E. (2000). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Bogotá: Alianza Editorial Magisterio.
- Pert, C. (2003). *Molecules of emotions*. Estados Unidos: Scribner.
- Verny, T. y Kelly, J. (1988). *La vida secreta del niño antes de nacer*. Barcelona: Urano.

JUEGO, REDES SOCIALES E INFANCIA: HACIA LA DEFINICIÓN DE NUEVOS ESCENARIOS COMUNICATIVOS

PLAY, SOCIAL MEDIA AND CHILDHOOD: TOWARDS THE DEFINITION OF A NEW COMMUNICATIVE ENVIRONMENT

*Carolina Duek**
*Noelia Enriz***
*Francisco Muñoz Larreta****
*Gastón Tourn*****

Resumen

El lugar que ocupan las redes sociales en la vida cotidiana de las grandes ciudades está siendo analizado por diversos investigadores a la luz de la cantidad de usuarios que poseen y por el peso significativo que tienen en un nuevo tipo de prácticas. Ahora bien, más allá de los usos generales de este fenómeno de la llamada *Web 2.0*, identificamos –en el marco de un proyecto de investigación– un espacio en y desde el cual se producían interacciones dables de ser analizadas en profundidad: los videojuegos en las redes sociales. Los millones de usuarios que juegan diariamente a pasatiempos electrónicos –específicamente en Facebook– ubican estas nuevas interacciones lúdicas como significativas para la cultura lúdica contemporánea y, por extensión, para la cultura contemporánea en términos generales. En este sentido, nos proponemos realizar aquí un análisis de los principales videojuegos de la red social Facebook. Buscaremos, de este modo, esbozar qué significados, temas e interacciones se favorecen (y obturan) en estos videojuegos. Jugar es una actividad profunda y para nada trivial: de allí la necesidad de analizar las representaciones y transformaciones que se dan y han dado en la cultura lúdica contemporánea a la luz de las nuevas tecnologías disponibles.

Palabras claves: juego, redes sociales, nuevas tecnologías, escenarios comunicativos.

Abstract

The role that social media plays in everyday life of big cities is being analyzed by different researchers in the light of the number of users and the significant influence they have in new types of practices. Beyond the general uses of this phenomenon of the so-called “web 2.0”, we identified –in the research project we are carrying out– a new space where some interactions could be analyzed in depth: videogames of social media. Millions of users that play social games on a daily basis –specifically on Facebook– they place these new ludic interactions as meaningful experiences for the contemporary culture of play and, by extension, to contemporary culture in general terms. In this sense, we have done an analysis of the main social games of Facebook. We will identify which meanings, themes and interactions are favored (and obstructed) in these videogames. Game is a deep activity and not at all trivial: for this reason it is important to analyze representations and transformations that occur in contemporary ludic culture with the emergence of new technologies.

Keywords: game, social media, new technologies, communicative environment.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 6 de agosto de 2013

* Doctora en Ciencias Sociales (UBA), investigadora asistente del Conicet. Directora del proyecto PICT 2010-1913 titulado: “Juguetes, consolas y dispositivos electrónicos: ¿los nuevos auxiliares lúdicos infantiles? (un análisis del juego infantil contemporáneo)”. Correo electrónico: duekcarolina@gmail.com

** Doctora en Filosofía con Mención en Antropología (UBA), investigadora asistente del Conicet. Correo electrónico: noelia.enriz@gmail.com

*** Estudiante avanzado de Ciencias de la Comunicación (UBA) y becario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Correo electrónico: franciscoclarreta@gmail.com

**** Estudiante avanzado de Ciencias de la Comunicación (UBA) y becario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Correo electrónico: gaston.tourn@gmail.com

Introducción

La vida cotidiana en las grandes ciudades incluye, desde hace ya muchos años, relaciones con diversas *pantallas*. Nos vinculamos con la televisión, con la computadora, con diferentes dispositivos de comunicación y transmisión de imágenes que son cada vez más portables. Probablemente, la miniaturización y la portabilidad sean las dos transformaciones más importantes de los últimos años. Williams (1974) sostiene que las invenciones de dispositivos y nuevas tecnologías crean las necesidades una vez que aparecen; en otras palabras, una vez que *conocemos* nuevos dispositivos, el deseo de poder tenerlos, conocerlos o, al menos, utilizarlos una vez, se potencia. Es por ello que Martín-Barbero (2003) caracterizó la contemporaneidad de las grandes ciudades como inmensos ecosistemas comunicativos. Estos ecosistemas incluyen, como variables fuertemente intervinientes, a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías. Ponerse en contacto con otros parece ser cada vez más sencillo: dos personas *conectadas* pueden enviarse mensajes de textos o correos electrónicos desde la calle, chatear a través de diferentes programas (msn, GoogleChat, Whatsapp, bbmsn, solo por mencionar algunos), interactuar a través de las redes sociales como Facebook o Twitter (las dos que cuentan con la mayor cantidad de usuarios activos) o, aunque ya parece una práctica menor, hablar por teléfono. Conexión, inmediatez, miniaturización y portabilidad: cuatro características de este ecosistema en el que estamos más *conectados* que comunicados. Entendemos la comunicación como un proceso bidireccional en el que se intercambian significados, sentidos e intencionalidades. La conexión se limita a la transmisión de datos a través de un canal compartido entre dos o más interlocutores (Mangone, s. f. y Jakobson, 1963). A su vez, complementariamente, consideramos que las nuevas tecnologías de la información y comunicación privilegian la dimensión de contacto por sobre la comunicación (Castells, 2007): los mensajes de texto, los chats y los intercambios breves a través de cualquiera de las plataformas mencionadas jerarquizan la función fática tal como la entiende Jakobson (1963) más que una comunicación total en el sentido en que Bourdieu (1990) la piensa inserta en un mercado lingüístico o la escuela de Palo Alto la define (Goffman, 1974 y Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971).

En el marco de una reflexión general sobre juego y nuevas tecnologías de la información y comunicación que estamos realizando en el proyecto PICT (2011-2013)

que conformamos los cuatro ponentes, nos proponemos aquí presentar una doble discusión que incluye, en primer lugar, una caracterización de las infancias contemporáneas y, en segundo lugar, un análisis de dos casos particulares en los nuevos soportes *online* de los juegos más utilizados por los niños y niñas que acceden a una computadora.

La investigación que aquí presentamos fue realizada en función de la combinación de diferentes herramientas metodológicas. Por un lado, hemos jugado a todos los juegos de manera intensiva para poder ver, en el juego mismo y en su posterior análisis, las dinámicas, interacciones (posibles e imposibles), las líneas de acción y las conductas esperables durante el tiempo de juego. Esta etapa ha sido de entrenamiento de los investigadores en la temática concreta. Una segunda etapa consistió en la articulación de las diferentes experiencias de juego de cada uno de los integrantes y su análisis. Hemos utilizado herramientas del análisis del discurso, de la semiología y de características propias de los juegos y diseños electrónicos, dado que por la especificidad del soporte y de los lenguajes de los juegos era necesaria una combinación de perspectivas. Estamos convencidos de que en la multiplicidad de aproximaciones y de puntos de vista es como se construye un análisis complejo y productivo. Dado que este trabajo analiza solamente los juegos *en producción* (Verón, 1987), no vamos a profundizar con testimonios ni con análisis *en recepción* (dicha dimensión está siendo trabajada y analizada en la actualidad por el equipo a la luz de futuras producciones). Finalmente, a nivel metodológico, hemos realizado una inmersión grupal en los juegos para luego poder analizarlos en función de sus particularidades.

Para este trabajo, seleccionamos la plataforma de juego Mundo Gaturro y el juego para Facebook Farmville. A través de la intersección de la caracterización de las infancias contemporáneas y del análisis en producción de los juegos, sus dinámicas, personajes, temas y motivos, intentaremos responder las siguientes preguntas: ¿Qué perfiles de jugador se prevén en estos juegos por parte de los productores? ¿Qué conocimientos se dan por sentado en relación con el mercado de bienes y el manejo de tecnología? ¿De qué maneras de organiza el deseo de los niños y niñas a través de la presentación de marcas y productos a ellos dirigidos?

Será en función de estos interrogantes que organizaremos nuestra argumentación para el presente artículo.

Infancias contemporáneas: homogeneidad y heterogeneidad en sus representaciones

Uno de los puntos de partida de este trabajo es el reconocimiento necesario e indispensable de la existencia de infancias como forma de nombrar los “tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad” (Carli, 1999, p. 13). Este reconocimiento se complementa con una observación más de Carli: “es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan” (p. 13). Del mismo modo en que Hoggart (1957) se propuso identificar las invariantes culturales en su estudio de la clase obrera inglesa, nos proponemos aquí identificar algunos rasgos comunes a través de los que es dable identificar las infancias contemporáneas específicamente vinculadas con su interacción con las múltiples pantallas. Dos grandes conjuntos analíticos consideramos necesario presentar aquí respecto de las infancias.

El primer conjunto que identificamos para rastrear las invariantes a través de las cuales las infancias componen la escena contemporánea es a través de las representaciones que sobre ellas se realizan. Representar es un acto político en el que se construye al representado en función de la mirada de quien lo realiza (Giroux, 1996). En su análisis de la llamada *literatura de cordel*, Chartier (1992) menciona que las intervenciones editoriales realizadas en función de la representación de los lectores de clases populares estaban tan sesgadas por los prejuicios de clase, que los libros terminaban siendo ilegibles por la cantidad de recortes y de intervenciones que se realizaban creyendo que, de no hacerlas, las clases populares no podrían comprender su contenido ni seguir la historia. En pocas palabras, todo acto de representación es un acto de violencia sobre el representado. Una violencia simbólica en la que se condensan, desplazan, modifican y prefiguran las competencias culturales de los representados (Kerbrat-Orecchioni, 1986) o su capital cultural y lingüístico (Bourdieu, 1990).

En el caso de los niños, una de las claves de su representación contemporánea se relaciona con la imagen de un niño autónomo, independiente, capaz de identificar sus preferencias y de plasmar sus deseos en palabras (Duek, 2011 y 2012). La imagen de un niño autosuficiente que pareciera (falazmente) no precisar de un adulto/facilitador está estrechamente ligada a las necesidades del mercado (Linn, 2004 y Schoor, 2006): la imagen de un niño independiente es altamente funcional a los intereses mercantiles que organizan la concepción de la infancia, tal como aparece en los medios

de comunicación. El lugar de las marcas, su aparición permanente en la tanda publicitaria y en publicidad no tradicional (conocida como PNT) refuerza, en un sentido casi funcionalista, las posibilidades de que esas marcas se conviertan en “tatuajes culturales” para los más chicos (Mc Laren, 1995). Desde los arcos dorados de McDonald’s hasta las publicidades de telefonía celular, pasando por los juguetes y consolas electrónicas, los más chicos se ven representados como jugadores deseosos de poseer las últimas novedades que el mercado tiene para ellos. En el mismo sentido, los juegos que aquí analizaremos se valen de marcas (a las que les cobran su presencia como publicidad) para que los más chicos se familiaricen con sus logos y productos (Duek, 2006). En síntesis, un primer conjunto en el cual se identifican rasgos y características de las infancias contemporáneas es en las representaciones que sobre ellas existen en los medios de comunicación.

Un segundo espacio en el que se inscriben las infancias contemporáneas se vincula con legislaciones vigentes y con la Convención de los derechos del niño. La identificación del niño como un sujeto de derechos, un sujeto ya no incompleto como lo pensaban las instituciones modernas (en el sentido de un sujeto a ser formado en el tránsito por la escuela, la iglesia y la familia, Álvarez-Uría y Varela, 1991). La definición del llamado *interés superior del niño* pone por escrito una serie de acuerdos que, en algunos casos, ya estaban ordenando las concepciones y acciones de y sobre las infancias en procesos judiciales o en espacios en los que la voz de los niños y niñas comenzó a ser valorada en cuanto la voluntad y la opinión de un sujeto de derechos. En el artículo 12, la Convención establece que los niños que estén en condiciones de formarse un juicio propio tendrán el derecho a expresarse y se le dará la oportunidad de ser escuchado en todo proceso judicial o administrativo que lo afecte. La definición del *interés superior del niño* es una interesante manera de definir otro modo de representar y concebir a los niños (Carli, 2003). Es decir, la imposibilidad de pensar las infancias por fuera de las trayectorias sociales y educativas, aparecen en la Convención como espacio en el que diversas interpretaciones pueden gestarse. Ahora bien, el reconocimiento del niño como sujeto capaz de expresarse es, desde nuestro punto de vista, cercano simbólicamente, al conjunto de representaciones mencionadas en primer lugar. La noción de un niño autónomo, capaz de decidir sus deseos, voluntades y manifestar sus opiniones tanto en un proceso judicial como respecto a sus preferencias de consumo, nos ubican en un espacio en el que las infancias aparecen como sujetos protagonistas de sus propias vidas.

Es precisamente en este punto en el que encontramos la tensión que le da título a este apartado: el mercado apunta a construir un niño-homogéneo que, si bien no existe, es caracterizado a través del consumo y de sus preferencias y conocimiento de la oferta; el reconocimiento y la legislación que le dan voz a un niño en tanto sujetos de derechos desconocen, en varios niveles, la heterogeneidad y la desigualdad que subyacen en las trayectorias de los más chicos. La capacidad de expresar su voluntad y opiniones junto con la manifestación de sus deseos y el conocimiento de sus derechos y obligaciones no es la misma (ni mejor ni peor, es diferente) en un niño escolarizado, por dar un ejemplo, que en un niño que no ha concurrido a la escuela o un niño que trabaja y otro que no lo hace. Lo que mencionamos aquí es la tensión (irresoluble, por cierto) entre las concepciones de las infancias contemporáneas y las dificultades de su abordaje.

Es por ello que seleccionamos dos de los juegos más mencionados en entrevistas que realizamos a niños y niñas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de entre siete y diez años que concurrían a escuelas públicas de jornada simple. El análisis que presentaremos a continuación se organiza en torno a las representaciones de los niños/jugadores que estos juegos ponen en escena y de las implicancias de estas representaciones en relación con el desarrollo previo.

Lo que se siembra, ¿se cosecha? Juego y consumo en Farmville

Analizaremos, en primer lugar, el videojuego Farmville que opera en la red social Facebook. Desde su lanzamiento, en junio de 2009, la aplicación se ha convertido en el juego más popular de Facebook con 81.844.829 usuarios activos mensuales hasta 2011¹.

El objetivo de este *social game*² consiste en manejar una granja virtual: plantar y cosechar cultivos y criar animales. El jugador precisa obtener dinero electrónico (*farm cash*) para comprar objetos para su campo y -de este modo- aumentar de nivel. Sin *farm cash*, no existe manera de sortear los desafíos que propone el

juego. La aplicación estipula dos formas de obtener dinero virtual:

- 1) Por medio de la venta de los productos cosechados en la granja.
- 2) A partir del pago de dinero real con una tarjeta de crédito, Paypal o la tienda de aplicaciones de un celular inteligente.

La recaudación que se logra a través del primer método supone la espera de procesos más largos (cada plantación precisa entre uno y dos días antes de ser cosechada), además de que el monto alcanza para reponer los cultivos, pero no para expandir la granja ni pasar rápidamente de nivel. Se observa, en este sentido, que la dinámica propia del juego implica necesariamente el pago de dinero real a fin de progresar en las metas que propone el *social game*. Los creadores de Farmville dan cuenta de un jugador-niño que posee un alto conocimiento de las vías de pago que existen en el mercado y el acceso (directo o indirecto) a dispositivos electrónicos móviles: no solo se ofrece completar los datos de la tarjeta de crédito o transferir el dinero por medio del sitio PayPal, sino que se dispone asimismo el abono a través de la tienda de aplicaciones de un celular inteligente.

El pago de dinero para obtener *farm cash* permite la adquisición de nuevos objetos, la plantación de cultivos más caros (que otorgan mayor puntaje cuando son cosechados) y la posibilidad de expandir el tamaño de la granja. La finalidad del juego es acumulativa: se trata de poseer *más* objetos, plantar *más* semillas y criar *más* animales. Esta teleología de la adquisición se despliega incluso en la vinculación con los *amigos* de Facebook. Farmville estipula una interacción con los otros usuarios de esta red social que se asienta sobre el intercambio *interesado*. A partir del envío de regalos a las granjas de otros *amigos*, se consiguen puntos que permiten la obtención de nuevos objetos:

- ¡Te conectamos con tus vecinos para que puedas obtener más cosas!
- Podés tener MÁS DIVERSIÓN si ayudás a tus amigos en sus granjas.
- Más vecinos = ¡Más diversión!

La dimensión social de este *social game* se reduce a la obtención de beneficios propios a través del contacto con otros usuarios. Desde una ética utilitarista, se homologa la interacción con otros jugadores a la mera adquisición de un rédito personal.

1 Cerca del 10% de los usuarios de Facebook juegan a Farmville. Para consultar información estadística actualizada sobre este videojuego, ver el sitio especializado en medios sociales Mashable (<http://mashable.com>).

2 Los *social games* (juegos sociales) son videojuegos para multijugadores que tienen una o más de las siguientes características: se incorporan a redes sociales, están basados en el cambio de turnos y se juegan al pasar (O'Neill, 2008).

Si el objetivo de Farmville consiste en acumular objetos, animales y *amigos*, la dinámica que sustenta el juego se basa en mostrar aquello que uno obtiene. El videojuego estipula que se publiquen en el *muro*³ de cada usuario todas las adquisiciones que logra el jugador. Esta dinámica exhibitiva se despliega también al interior del propio *social game*. Apenas se ingresa a la aplicación, una lista con los puntajes obtenidos muestra el lugar que ocupa el jugador en relación al resto de sus *amigos*. Estas estadísticas llegan a un nivel de precisión que detalla quién obtuvo más puntos en el *ranking* semanal, mensual y total.

En síntesis, sugerimos que Farmville opera por medio de una finalidad acumulativa y una dinámica exhibitiva. Ambas lógicas se articulan al suponer un jugador-niño que, para divertirse, debe adquirir objetos y exhibir aquello que compra. El jugador de Farmville siembra, cosecha, vende, paga, usa su tarjeta de crédito, ocupa lugares en el *ranking* de calidad y cantidad de productos poseídos o vendidos; el jugador de Farmville es, claramente, un sujeto que está, a su vez, supeditado a las leyes de la oferta y la demanda propias del sistema capitalista en su etapa tardía (la venta de objetos y servicios intangibles deviene, aquí, la mercancía por excelencia que se intercambia).

Mundo Gaturro: el consumo como entretenimiento

Analizaremos, tal como lo planteamos al comienzo, Mundo Gaturro, una plataforma de juego multijugador basada en los personajes de Cristian Dzwonik (Nik). Lanzado en marzo de 2010, cuenta actualmente con más de cinco millones de usuarios registrados⁴. Según sus creadores, se trata de “un mundo virtual especialmente diseñado para que los niños puedan jugar y hacer amigos a través de una simpática mascota llamada Gaturro o Agatha que utilizan como avatar [personaje que los niños eligen como su imagen en la plataforma]”. El sitio ofrece a los usuarios la posibilidad de modificar ese avatar, de personalizarlo, distinguirlo del resto a través de transformaciones de vestuario, corte de pelo o expresión facial.

Se aclara en repetidas ocasiones que Mundo Gaturro es gratuito, sin embargo, se ofrece la posibilidad de com-

prar un pasaporte, con el cual los usuarios acceden a todas las propuestas de la plataforma sin las restricciones que tiene la versión gratuita.

Cualquier niño(a) puede registrarse y jugar de forma totalmente gratuita en Mundo Gaturro. Para quienes quieran experimentar aún más existe la posibilidad de comprar un pasaporte para acceder a actividades extras –por ejemplo: catálogo completo de vestimenta–, con las que su hijo podrá disfrutar de Mundo Gaturro en todas sus dimensiones. Es importante remarcar que todos los que quieran ser parte de Mundo Gaturro sepan que se puede jugar en forma totalmente gratuita. El pasaporte es un acceso especial al mundo para quienes deseen aprovechar aún más las diferentes posibilidades que brinda el juego.

Sin embargo, al igual que en Farmville, la dinámica de Mundo Gaturro hace que quien no posea el pasaporte vea extremadamente limitadas sus posibilidades, ya sea de personalizar su avatar o de acceder a juegos exclusivos para la versión paga. De esta manera, quienes mantienen la versión gratuita solo podrán comprar los objetos catalogados como “libres”, que son una ínfima parte de los que las tiendas ofrecen.

Dentro de ese mundo virtual, los usuarios pueden ir a la playa, al parque, recorrer la ciudad visitando la veterinaria, el cine, la tienda de ropa, el bazar o la tecnotienda (donde se *venden* dispositivos tecnológicos). En esos lugares se encontrarán con personajes que les propondrán adoptar una mascota, visitar la luna o entretenerse con un juego. Las propuestas lúdicas son de lo más variadas: Gaturro puede hacer saltos en *skate*, saltar la soga o incluso ir en búsqueda de tesoros perdidos.

Los juegos que ofrece la plataforma otorgan, según la puntuación, monedas con las cuales el usuario podrá comprar cosas para personalizar a su avatar o bien decorar su casa. Además, al comenzar cualquier juego aparece un *ranking* con los puntajes más altos y el *nick* de los usuarios. Aparece, aquí también, el ordenamiento de los usuarios en función de los puntos que obtienen en los juegos.

Pero los niños pueden, a su vez, interactuar a través de su avatar con otros chicos. Intercambiar objetos, conversar por chat, ir a la casa del otro Gaturro son algunas de las posibilidades que ofrece la plataforma. Resulta interesante el sistema de moderación que los desarrolladores de Mundo Gaturro ofrecen a los pa-

3 Según el servicio de ayuda de Facebook, el “muro es un espacio para publicar y compartir contenido con tus amigos” (<http://www.facebook.com/help/?page=820>).

4 Según datos obtenidos de www.mundogaturro.com, el sitio cuenta con 5.486.910 usuarios registrados hasta el 8 de agosto de 2012.

dres de los chicos. Además de no permitir insultos y procurar que no haya robo de información, a través de una clave especial los padres pueden inspeccionar la interacción de sus hijos para comprobar que Mundo Gaturro es “un ambiente *online* seguro y divertido para los chicos”. Ante una falta o sospecha de interacción dudosa, se notifica a los padres por correo electrónico para que verifiquen el intercambio.

La presencia de publicidad en Mundo Gaturro merece especial atención. Visa, Kickers, Mc Donald’s, Yogurísimo y Movistar son algunas de las marcas que podemos encontrar en este mundo virtual. Los carteles publicitarios se encuentran en la *vía pública* de la ciudad y también es posible encontrarlos dentro de las tiendas; de esta manera, cuando el Gaturro adquiere un celular, Movistar es la empresa que lo provee. Sin embargo, el caso más curioso es el de la tarjeta Visa, gracias a la cual el Gaturro del usuario podrá obtener descuentos y promociones especiales en los locales que tengan el logo de Visa en su entrada como es el caso del Bazar o el Gatu-fashion. Esta tarjeta no tiene relación con el pasaporte pago, sino que forma parte de la propuesta del mundo virtual, en el cual el consumo de bienes juega un papel fundamental. Los más pequeños juegan y al mismo tiempo aprenden a manejarse en un mundo en el cual el consumo está ligado al entretenimiento.

Mundo Gaturro da cuenta de un jugador–niño que conoce el mundo del consumo y se maneja con facilidad en una plataforma virtual. Un chico que no encuentra dificultades a la hora de manejar dispositivos tecnológicos y que conoce lo que el mercado le puede ofrecer en esa línea. Sin embargo, si bien es cierto que Mundo Gaturro propone un mundo virtual para niños que vincula consumo y entretenimiento, se dirige siempre a los padres cuando se trata de conseguir el pasaporte para la versión paga. Toda la información que se brinda en el sitio se dirige a un destinatario, que es el adulto responsable del niño/jugador que efectivamente jugará en la plataforma. En definitiva, por más conocimiento sobre el mercado de bienes que posean los chicos, su inserción sigue siendo indirecta y dependen del poder adquisitivo del adulto (Linn, 2004). Las marcas que aparecen en la plataforma apuntan a formar parte de la *cotidianidad* infantil, pero las compras y los pasaportes deben ser aprobados por los adultos. No es sorprendente, en este marco, el control parental, los mensajes de alerta y las advertencias a los jugadores. Mundo Gaturro nos presenta un universo en el que los juegos y los intercambios con otros usuarios se orientan, al igual que en Farmville, a la exhibición de bienes

y adquisiciones y a la competencia (directa o indirecta) en la que los *rankings* dirimen cualquier duda.

Conclusiones

Comenzamos este trabajo presentando un breve análisis del ecosistema comunicativo y sus interacciones y dispositivos que forman parte de la vida cotidiana. Luego presentamos un recorrido por algunas consideraciones respecto de las infancias contemporáneas que incorporaban reflexiones sobre algunas transformaciones en las representaciones y formas de caracterizarlas (incluyendo el llamado *interés superior del niño*). En el marco de nuestro proyecto de investigación, que vincula el juego, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías relacionadas con los niños, seleccionamos dos de los juegos más mencionados (y utilizados) por los más chicos en la actualidad: Farmville y Mundo Gaturro.

Si bien el nivel de usuarios de ambas plataformas es impresionante por su alta cantidad, estos dos casos funcionan en nuestro trabajo como una *excusa* analítica: a través de ellos intentamos dar cuenta de los tipos de interacciones y conocimientos que los creadores de ambas plataformas dan por sentado en lo concerniente a los más chicos. Pensemos, por ejemplo, en el caso de Visa en Mundo Gaturro: ¿por qué una compañía multimillonaria como Visa invertiría dinero en publicidad si no tuviera algún tipo de estudio previo que le indique que los más chicos reconocen en Visa una *marca* de tarjeta de crédito? ¿Por qué Movistar haría lo propio con su *esponsorio* de los celulares de los Gaturros que los niños crean? Evidentemente, hay una doble respuesta: porque muchos niños conocen esas marcas o porque muchos niños las conocerán a través del juego.

Complementariamente a las publicidades, encontramos diferentes tipos de instancias de intercambio entre los jugadores compuestas, de manera crucial, por los bienes, puntos o dinero adquirido en las transacciones que proponen ambas plataformas. Ahora bien, para llegar a sembrar *semillas especiales* que supondrán un aumento en los márgenes de ganancia de los jugadores de Farmville o para llegar a tener la casa *más equipada* en Mundo Gaturro hay que pagar. Es decir, la exhibición de bienes y posesiones en el intercambio con pares (dentro de la plataforma) está *necesariamente* mediada por el dinero que deben pagar los jugadores para obtener esos beneficios. Y, en ese sentido, esos beneficios son los que posicionan a los usuarios en los *rankings* de juegos, de mejor vestidos, de me-

jores cosechas y de ventas más jugosas en el mercado granjeril.

Nos preguntábamos al comienzo por el perfil de jugador que presuponen estas plataformas. Si bien este trabajo es un breve esbozo de algunas conclusiones que estamos sistematizando en la investigación, podemos responder provisoriamente que el perfil se vincula con el consumo, la exhibición, el conocimiento de la oferta del mercado, la valoración de las acciones dentro de las plataformas y de los accesorios y objetos adquiribles en esos espacios. Es decir, el perfil presupone un niño que juega y *conoce* los productos del mercado de bienes para demandarlos al mundo adulto. Porque, incluso cuando los niños no abonan (porque, por ejemplo, sus padres se niegan a hacerlo) un pasaporte o el dinero con tarjeta, hay una representación de los beneficios que ese pasaporte o dinero le brindarían al jugador. Acceder a un supuesto prestigio dentro del juego, llegar al tope del *ranking* de los *looks* o de las granjas, establecer preferencias y ubicarse en la cima de una ficticia montaña en la que la retribución es aparecer primeros en una lista entre nuestros *amigos* en esa plataforma.

Es, precisamente, por esta dinámica que proponen las plataformas de juego que nos pareció necesario indagar los modos a través de los cuales se construye un perfil de jugador en dos de los juegos que los niños que entrevistamos mencionan como sus preferidos. Mundo Gaturro y Farmville no son particulares por alguna de las características mencionadas: representan un nuevo tipo de juego que los niños están jugando de manera sistemática hace, por lo menos, dos años. Analizar los usos y consumos de los más chicos es, siempre, indispensable para contar con herramientas que permitan deconstruir las representaciones hegemónicas que el mercado y los medios de comunicación construyen sobre las infancias contemporáneas.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Bourdieu, P. (1990). El mercado lingüístico. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Carli, S. (comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Carli, S. (2003). El problema de la representación. Balances y dilemas. Texto presentado para el VII Seminario internacional *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios. 11-12 de abril.

Castells, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*, Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.

Chartier, R. (1992). *El Mundo como Representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona: Gedisa.

Duek, C. (2006). Infancia, *fast food* y consumo (o como ser niño en el mundo Mcdonald's). En: S. Carli (coord.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.

Duek, C. (2011). Infancias contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego. *Revista Infancias imágenes*, 10(1).

Duek, C. (2012). *El juego y los medios. Auritos, muñecas, televisión y consolas*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

Goffman, E. (1974) *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press.

Hoggart, R. (1990). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. México: Grijalbo.

Jakobson, R. (1963) *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Linn, S. (2004) *Consuming kids. The hostile takeover o childhood*. Nueva York: New York Press.

Mangone, C. (s. f.). *Definir la comunicación*. Mimeo.

Martín-Barbero, J. (2003). Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. En: R. Morduchowicz (comp.). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.

Mc Laren, P. (1995). La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad. En: Alba, A. (comp.). *Posmodernidad y educación*. México: CESU.

O'Neill, N. (2008). What Exactly are Social Games?. Recuperado de <http://www.socialtimes.com/2008/07/social-games>

Schoor, J. (2006). *Nacidos para comprar*. Barcelona: Paidós.

Verón, E. (1987). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. México: Gedisa.

Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1971). Algunos axiomas exploratorios de la comunicación. En: *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Williams, R. (1974). *Television. Technology and cultural form*. Hanover y Londres: University Press of New England.

CATEGORÍAS CLAVES EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS O PROYECTOS DE LA RECREACIÓN EN LA ESCUELA

KEY CATEGORIES ON DESIGNED PROGRAMS OR PROJECTS FOR RECREATION AT SCHOOL*

*Astrid Bibiana Rodríguez Cortés**
Juan Manuel Carreño Cardozo***
Pompilio Gutiérrez Africano*****

Resumen

Este documento hace un aporte a la construcción de programas o proyectos que pretendan trabajar la recreación en la escuela con un sentido pedagógico desde cuatro categorías: tiempo, territorio, libertad y experiencia, se edifica también un marco de acciones pedagógicas recreativas, el cual dialoga con la sociedad y la cultura.

Palabras claves: recreación, tiempo, territorio, experiencia, libertad, pedagogía.

Abstract

This document is a contribution to the construction of new programs or projects that involve recreation in a pedagogical sense at school. It covers four categories: time, territory, freedom and experience. It builds within a frame of recreational pedagogical actions and interaction with society and culture.

Keywords: recreation, time, territory, experience, freedom, pedagogy.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2013

* Artículo resultado de la investigación "Pedagogía y metodología de la recreación en el escuela", financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Código FEF 322-12, vigencia 2012.

** Magíster en Educación, Licenciada en Educación Física. Coordinadora de la Licenciatura en Recreación, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del proyecto de investigación "Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela". Vigencia 2010-2012. Correo electrónico: astridbibianarc@yahoo.com.co

*** Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Especialista en Investigación Social, Licenciado en Educación Física. Docente e investigador del programa Licenciatura en Recreación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: juanmacc@yahoo.com

**** Magíster en Educación. Psicólogo. Docente e investigador de la Licenciatura en Recreación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: piliox@hotmail.com

Introducción

El proyecto de investigación “Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela”, en su segunda fase, tiene como propósito la construcción de lineamientos de intervención de la recreación en tres instituciones educativas de Bogotá. En la primera vigencia, el proyecto indagó en cada una de las instituciones a estudiantes y maestros sobre sus imaginarios y representaciones sociales, respectivamente, en relación con el ocio, la recreación, el tiempo libre y la escuela. Para el estudio de la información, se realizó un análisis de discurso, donde principalmente emergieron, entre otros hallazgos, cuatro categorías: territorio, tiempo, experiencia y libertad, siendo estas en el actual proyecto categorías de acción pedagógica de la recreación en la escuela.

En principio, se asume que no existe una forma ideal de hacer una acción pedagógica de la recreación en la escuela. Con esto se descarta que los modelos o propuestas sean fórmulas a seguir, cuya validez teórica les haga infalibles o con mayor grado de confiabilidad que otras. En este sentido, es necesario asumir que nada de la pedagogía podría asumirse como fórmula absoluta. Por esta razón, la recreación, como campo interdisciplinar cuya perspectiva formativa de accionar es fundamentada en la pedagogía, también discute con la situación compleja de la escuela y busca su lugar en los cambios, necesidades, contextos y posibilidades, tanto desde los grandes marcos teóricos y metodológicos de la pedagogía en general como de las experiencias, desarrollos conceptuales y propuestas interdisciplinarias que la recreación como campo ha construido en los últimos años.

En este sentido, lo que pretende esta etapa de la investigación es construir marcos de exploración que permitan a los interesados actuar pedagógicamente con la recreación en la escuela, pensar y determinar acciones pedagógicas recreativas que permitan reflexionar sobre el papel que puede tener la recreación como conocimiento escolar que dialogue con la sociedad y la cultura ejerciendo una articulación entre maestro–estudiante–sociedad, donde lo lúdico, el juego, la creatividad, lo festivo tengan un sentido de formación crítica que re–conceptualice lo existente sobre el ocio, la recreación y el tiempo libre en la formación de sujetos sociales.

Para ello, se ha conceptualizado sobre estas cuatro categorías y su desarrollo en marcos de acción pedagógica de la recreación en la escuela. Este documento cuenta con dos apartados: por un lado, hace un escla-

recimiento conceptual en cada una de las categorías y, por otro, muestra los marcos de acción pedagógica recreativa desde las categorías propuestas.

El desarrollo en cada una de las categorías muestra, en primera instancia, aproximaciones o tensiones que las definen de una manera general, en segunda instancia, hace una revisión de autores que, en el área del ocio, la recreación y el tiempo libre, vienen avanzando sobre estas, en tercera instancia, cada categoría hace una referencia sobre cómo desde la recreación tiene una intención pedagógica recreativa.

El tiempo y el territorio en la escuela

El estudio del tiempo y el territorio incluye diversas investigaciones realizadas sobre estos temas, sin embargo, aquí se pretende recoger las grandes tensiones que puede evidenciar la investigación. Por ello, para el caso del tiempo, se tomó la propuesta realizada por Norbert Elías (1989) y en el caso del territorio, los análisis de José Luis García (1976).

La problematización en relación con el tiempo y la forma de concebirse y estudiarse resulta siendo en algunos casos paradójica y poco relevante, según lo comenta Norbert Elías (1989), el cual pone en consideración algunas tensiones importantes frente a las discusiones que sobre el tiempo se pueden tener. Una primera tensión es ver el tiempo como un suceso natural o, por otro lado, como invención social. Por un lado, las ciencias naturales muestran al tiempo como un fenómeno que debe ser medido y cuantificado y, por el otro, las ciencias sociales lo muestran como procesos de configuración cultural y social, por tanto, estas dos miradas dejan ver cómo existe una escisión entre sujeto y objeto de estudio; para unos puede ser prioritario estudiar el tiempo desde su carácter físico o biológico, mientras que para otros es la configuración social y personal determinando pensamientos, creencias y formas de subjetivación social:

El fechar –“determinar el tiempo”- no puede entenderse, si se parte de la idea básica de un mundo escindido, aunque solo sea en sujeto y objeto. Presupone, por un lado, procesos físicos, intervenga o no el hombre para modelarlos; y, por otro, individuos capaces de hacer una síntesis reflexiva, de ver en un conjunto lo que no es simultáneo, sino sucesivo. Una idea básica es necesaria para entender el tiempo: no se trata del “hombre” y la “naturaleza”, como hechos separados, sino del “hombre en la naturaleza”. Con ello queda facilitado el empeño por

investigar qué significa el tiempo y por entender que la dicotomía del mundo en “naturaleza” (área de estudio de las ciencias naturales) y “sociedades humanas” (área de estudio de las ciencias humanas y sociales) conduce a una escisión del mundo, que es producto artificial de un desarrollo científico erróneo. (Elías, 1989, p. 17)

Elías hace un aporte al estudio del tiempo entendiéndolo como la comprensión de un proceso de construcción y organización cultural y social en la vida de los sujetos.

La segunda tensión son las determinaciones del tiempo, asumiéndolo como símbolo social comunicable, el cual orienta el flujo del acontecer haciendo que se vuelva repetitivo y cíclico, entendiéndolo como un *contínuum*, creando secuencias como pautas de referencia. Es decir, se tiene la idea, el símbolo instaurado que el tiempo siempre va hacia adelante, causando un efecto de sucesión irrepitable de años como un proceso social y natural. En este sentido, se hace preciso aclarar que el hombre no aprende el tiempo por sí solo, son las instituciones sociales las que configuran formas de autoacción que se encuentran a lo largo de su existencia. Por tanto, la segunda tensión es de carácter simbólico y tiene que ver con la percepción que causa el tiempo de manera grande y amplia, es el año a año que se termina y comienza como un ciclo de los días en los que se puede organizar la vida de los sujetos.

La tercera tensión es la que tiene que ver con los instrumentos que se han utilizado para medir el tiempo: el reloj y el calendario. Sin embargo, para aquellas sociedades que los usan, se convierte en un dispositivo de control y en un símbolo social móvil, insertándose en un circuito de comunicación de las sociedades humanas. Estas medidas del tiempo muestran las relaciones entre posiciones y periodos de dos o más procesos factuales que se mueven continuamente (Elías, 1989, p.19), construyendo así una conciencia individual del tiempo, el cual hace que todo individuo viva de acuerdo con sus sucesos temporales, haciéndolo ver natural y casi inseparable a su propia naturaleza. El tiempo como presión de la vida de los sujetos crea procesos de autodisciplina y estructura de la personalidad, convirtiéndose en una segunda naturaleza que se debe asumir como parte del destino social, creando cadenas de interdependencia y entrecruzamiento individual y social. Cabe aclarar que no todas las sociedades miden el tiempo como lo hace la sociedad occidental, si bien es cierto que la segunda y la tercera tensión se cruzan y son de carácter interdepen-

diente, en este caso se hace una mirada particular sobre los instrumentos que usa la sociedad occidental como forma de medir y racionar su tiempo.

Frente a las tres tensiones planteadas por Elías, se puede decir que el estudio del tiempo permite ver que existen unas formas sociales de gobernar la vida de los sujetos, es decir, de organizarla por ciclos, que en algunos casos se repiten, como los años que comienzan y terminan, y todo lo que se tiene predefinido vivir al interior de estos, como son las fiestas familiares y sociales, los cumpleaños, los aniversarios, al igual que el tiempo del descanso, la pereza, el ocio, la no productividad para hacer todas esas cosas que no son en lo que se organiza aparentemente como obligaciones sociales; es así como, de una forma u otra, se establecen, en palabras de Uribe, Bernal y Quitián, “las organizaciones y los sujetos, las decisiones en el presente se tornan relevantes, pues pueden constituirse en factor de éxito o fracaso total: es tiempo de estudiar el tiempo” (2009, p. 91).

Es interesante a partir del estudio del tiempo comprender cómo las sociedades están concibiendo y gestionando el tiempo de los sujetos, la forma en que las instituciones de manera contemporánea consideran el tiempo como una mercantilización, intensificando la individualización aun sobre el mismo tiempo (Uribe, Bernal y Quitián, 2009, p. 91), así como la manera en que la escuela en tanto institución social importante organiza su tiempo y enseña a los sujetos sobre él.

Al igual que el tiempo, el territorio tiene discusiones a su alrededor desde las distintas disciplinas naturales y sociales. En este caso, el estudio del territorio lleva consigo la categoría espacio, siendo abordado desde una serie de teorías científicas que lo consolidan como componente en algunos de las ciencias naturales, como en el caso de la física, que concibe al espacio como objeto de su estudio. Por otro lado, la psicología ha realizado estudios sobre la importancia del espacio en el desarrollo del individuo, el cuerpo se toma como punto de partida para elaborar las representaciones del medio y construir nociones espaciales, de igual manera que sus afectaciones en los procesos de aprendizaje. Desde la biología, reiteradas pesquisas muestran cómo las especies asumen procesos de propiedad sobre algunos entornos y la restricción para su acceso:

Sin embargo, estos dos conceptos –espacio y territorio– deberían diferenciarse adecuadamente, pues tanto extensivamente como intensivamente

denotan significados distintos. El espacio de las ciencias físico-matemáticas no tiene mucho que ver con el que sitúa el psicólogo en la base de sus investigaciones, y este, a su vez, discrepa del concepto como noción epistemológica, geográfica o sociológica (García, 1976, p. 25).

Por ello, García (1976) propone que el territorio humano sea entendido como un espacio socializado y culturizado, en tal sentido que su significado sociocultural tiene una incidencia en el campo de lo que implica la comprensión de la espacialidad y tiene una relación directa con las unidades constitutivas del grupo social propio o ajeno, un sentido de exclusividad. Desde esta perspectiva, el mismo autor propone que la territorialidad sea entendida como el sentido de posesión o dominio de un espacio-territorio que corresponde a una comunidad, sea de carácter individual, familiar o grupal, en la cual se deben tener en cuenta variables como la edad, el sexo y estatus en las entidades de grupos sociales.

En este sentido, es importante comprender de qué forma el problema de la territorialidad no pasa exclusivamente por la manera en que se posee un espacio, sino tiene que ver con formas de concebir las relaciones con el espacio donde se habita, a partir de parámetros en que se territorializa el cuerpo y sus modos de relación con los otros y el espacio. Provansal (2000) muestra algunas investigaciones que se encaminan a mirar el espacio como un vacío que se ha ido llenando de estructuras estables que se definen con funciones específicas, por ejemplo, los espacios construidos de la ciudad.

Por ello, el valor del espacio no solo se reduce a la posibilidad de poseerlo, sino lo que implica su reorganización “el reordenamiento del territorio”, enunciándose de manera más contemporánea como la fabricación de espacios, sugiriendo así pensar menos en el territorio como dado, sino como producto (Giménez, 1996, p. 11). Desde esta perspectiva, la carga simbólica que cobran los espacios para las personas resulta siendo determinante en su vida como sujetos políticos y sociales.

Se pueden entonces enunciar tres tensiones importantes en el estudio del territorio: la primera consiste en la diferencia conceptual entre espacio y territorio; la segunda, en considerar la territorialidad solo como una posesión del espacio, y la tercera, en comprender de qué manera el reordenamiento del territorio tiene implícita una carga simbólica importante en la apropiación territorial y espacial. Algunos trabajos inves-

tigativos evidencian cómo los elementos constitutivos de tiempo y territorio en la escuela son importantes en la configuración de sujetos sociales y políticos, la forma en que estas dos categorías hacen parte de la construcción de subjetividad de escolares y maestros.

Agustín Escolano Benito, en su trabajo *Tiempos y espacios para la escuela* (2000), desarrolla desde una perspectiva histórica la relación del tiempo-espacio con la escuela española. Este trabajo muestra cómo “los lugares dieron cobijo a tiempos educativos, esto a los ritmos que regularon la dinámica de la escuela y a los comportamientos de las personas que protagonizaron las acciones de formación” (p. 1). Este estudio hace un análisis de las prácticas asociadas al universo de la escuela, permitiendo comprender e interpretar los procesos de socialización pedagógica y los discursos que los legitiman. Esta investigación mira con cuidado la arquitectura escolar, las reglas que pautan los ritmos temporales de la vida en las instituciones y todo aquello que recree el ambiente en el cual se desarrolló la infancia de los niños.

Igualmente, en este trabajo se asume la manera en que el tiempo y el espacio instituyen prácticas y discursos como formas de ejercer relaciones de poder que definen la duración y los ritmos en la escuela. Los calendarios escolares marcan el comienzo y final del año académico, por tanto, ejercen un poder visible o tácito en las acciones particulares de la organización escolar y en la estructura constitutiva de la infancia y configuración de las reglas del ser maestro. Asimismo, la arquitectura “es un espacio de memoria, en cuanto modo de representación o forma de escritura de las intenciones culturales que en ella misma subyacen” (Escolano, 2000, p. 1).

La investigación titulada “El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890”, de las investigadoras Bertha Buitrago y Ximena Herrera (1999), presenta el tiempo como un dispositivo que lo visibiliza, maestros y estudiantes que lo agencian y la sociedad, el soporte que lo demanda y lo requiere. Este trabajo hace una aproximación al tiempo en Occidente como una forma para comprender la importancia del tiempo en la organización colectiva de la vida de los sujetos, marcando ritmos naturales y múltiples relaciones sociales. Las autoras muestran que el tiempo es una noción aprendida que atraviesa la humanidad, es un concepto que soporta y visibiliza el diario transcurrir, desde una

moral de uso y rendimiento, desde una preocupación por perder los minutos y horas de inactividad rotulada como ocio, pereza y, por ende, enfermedad (Buitrago y Herrera, 1999, p. 105).

“El tiempo es oro” es una de las premisas más importantes que se debía enseñar en el espacio escolar, designado en el cuerpo el tiempo, comenzando a incorporar el calendario, los horarios, los recesos, las temporadas de vacacionales como acciones que se graban en las mentes y cuerpos de los niños. La escuela educa para el tiempo preciso, el tiempo justo para realizar una serie de actividades que lo insertan en una sociedad cada vez más reglada.

Los dos trabajos citados cuentan con aspectos comunes que enriquecen teórica y conceptualmente las categorías propuestas; por un lado, la historia como forma de comprender, detenerse y reflexionar sobre la educación, la enseñanza y el currículo, evidenciando las complejas problemáticas por las cuales se atraviesa y el tejido que las soporta, las configura y constituye, así como una manera de crear fronteras con el presente. Igualmente, el tiempo y el espacio son categorías fundamentales de análisis para comprender la configuración de sujetos escolares, sociales.

Libertad en la escuela

Es necesario hablar sobre la asunción de diferentes libertades. Por un lado, las libertades psicológicas, entendidas como el *sentirse libre*, también tendiente a una forma más individual de libertad. Y por otro lado, las libertades políticas, que se justifican en la libertad social o colectiva (Cioffi, 2003). No son ejercicios distintos, ya que la libertad en todo caso requiere la gratificación de libertad dada por la posibilidad de elección, la autonomía o la autodeterminación. Asimismo, no es valiosa la sensación de libertad por cuanto no se propende a la organización social, comunitaria o de nación, también dada por factores como la autonomía y la autodeterminación. Esta última tiene un carácter muy complejo en la educación, ya que pareciera que, si se educa para la libertad, indicara que la persona no es, en principio, libre y, además, porque la educación institucionalizada cuenta como aspecto central la no posibilidad de determinación del individuo para muchas de sus elecciones. Para Mill, esto tiene que ver con que la libertad política es la manera de legitimar el poder sobre los individuos: “la libertad social o civil, es decir, la naturaleza y límites del poder que puede ser ejercido legítimamente por la sociedad sobre el individuo”

(2004, p. 44). Consecuente con esto, el autor menciona que la libertad no es en ningún caso para la educación de los niños: “la educación misma procede por convicción y persuasión, así como por obligación; y solamente por los dos primeros medios, una vez terminado el periodo de educación, deberían inculcarse las virtudes individuales” (p.265).

A diferencia de Mill, las propuestas educativas del siglo XX tienden a considerar la libertad como factor clave de la educación y la escuela:

La libertad es entonces algo dinámico y desafiante, algo parcial y limitado, como todo lo humano, y, por lo tanto, es algo educable como todo lo humano. Educar es educar la libertad, educar la libertad es educar para la libertad y el hecho de educar en libertad es solamente una condición necesaria, pero no suficiente, para lograr este proceso de humanización individual y social, que es la meta de toda educación auténtica (López, 2001, p. 4).

Para Paulo Freire (1969), la educación tiene su fundamento vital en la libertad, y sobre ello afirma la gran tensión de la educación para América Latina: “La opción, por lo tanto, está entre una educación para la domesticación alienada o una educación para la libertad” (p. XXVIII). La libertad, en este sentido, no es solamente, como lo nombraba Mill, ser en primer lugar alienado en las formas sociales para luego fortalecer la virtud de la libertad para el orden social. En razón de múltiples problemáticas originadas en la pobreza y la inequidad, la libertad en la educación es colocar en duda los aspectos convencionales de la educación, ya que ellos son factor de domesticación que impiden darse *cuenta de...* Desde este punto de vista, se comparte con López que:

La defensa de la *liberación* y más la pertenencia a un movimiento liberador supone haber tomado conciencia de una situación límite o apremiante de opresión y tener, al mismo tiempo, una concepción clara de la dignidad del hombre. Los campos de actuación de los movimientos liberadores son numerosos y variados: el trabajo, la mujer, la cultura, la marginación, la educación, etc. (López, 1987, p. 510).

Las formas de intervenir para educar la libertad son propuestas que tienden de aspectos muy abstractos a propuestas más concretas. En muchas, los desarrollos son más principios de acción que modelos de intervención. Como aspecto común, es necesario anotar que la educación de la libertad siempre tiene que ver con la

elección y las posibilidades de esta elección, con consecuencias tanto cognitivas como afectivas. Esta elección es fundamental en la educación, teniendo en cuenta el desarrollo personal. La sensación de elegir está vinculada a la gratificación del poder, en principio por el poder ante aspectos íntimos y personales y tendiendo al poder sobre otros y las cosas: “A partir del momento en que comenzamos a elegir, experimentamos el sentimiento del poder personal íntimo: puedo dirigir mi vida, elegir mi profesión, tener mis convicciones, ser responsable” (López, 1987, p. 508).

Una forma de propuesta educativa institucional basada en la libertad fue desarrollada por Alexander Sutherland Neill en Summerhill. La libertad en este caso es sublimada como principio sobre el cual los niños pueden educarse escogiendo lo que quieran hacer, ya que las formas de coerción paterna y las maneras escolares tradicionales solo generan represión de las posibilidades creativas de los niños.

En esta experiencia escolar, la libertad hace referencia a la libertad psicológica, en palabras de Neill:

Es la libertad interior, la individual. Algo parecido a la libertad que podrían experimentar un Gandhi o un Nehru cuando se encontraban en la prisión. Muy pocos de nosotros poseemos esa clase de libertad interior. En nuestra escuela, libertad quiere decir poder hacer todo lo que uno quiera en tanto no se interfiera en la libertad del prójimo. Esa podría ser la implicación más externa del concepto libertad; pero en un sentido más profundo nosotros procuramos que los niños aprendan a ser libres en su interior, libres de todo miedo, de toda hipocresía, del odio, de la intolerancia (1979, p. 7).

La libertad, en este sentido, es la percepción de libertad construida como posibilidad de pensarse libre desde el interior con expresiones de esa libertad en la realidad exterior. Esta libertad es interior dada la imposibilidad de la libertad absoluta, que demarca la necesidad de un proceso individual que construya una conciencia que, a su vez, permita liberarse de algunos aspectos. Sobre esto, afirma Neill que “en definitiva, ninguno de nosotros es libre, todo lo que podemos hacer es intentar buenamente libertarnos, en lo que podamos, de lo falso, del prejuicio, de toda opinión y acto anti-vida” (1979, p. 9).

Para el caso de Summerhill, lo relevante de esa libertad es la capacidad de escoger las acciones preferidas siempre y cuando no afecten negativamente a otros.

Para Neill, este es el valor esencial que se defiende en Summerhill y es fundamento argumentado de lo que permite en el niño la libertad, ya que “hace del niño una persona con la resistencia necesaria para enfrentarse a las dificultades que se le presenten en su futuro” (p. 4). La libertad, para Neill, tiene connotaciones colectivas por cuanto es principio de la organización que se establece en Summerhill sobre el principio de que educar en libertad genera fácilmente la responsabilidad. En este sentido, se excluye que la libertad pueda convertirse en libertinaje, ya que se opera sobre considerar que lo que un niño construye para sí como libertad le permite valorar en la convivencia al otro y sus propias necesidades.

Por supuesto, esta libertad manifestada en la convivencia dista del orden cerrado, deseable, impuesto por los adultos en la mayoría de escuelas convencionales. Por ejemplo, en la escuela tradicional “tiene que haber disciplina y ausencia de ruidos, y los niños libres hacen un ruido terrible” (Neill, 1979, p. 48). Esto indica que la libertad individual puesta en escena requiere de una estructura, unos actores y unas condiciones diferentes a las regidas por la autoridad de los maestros y de las convenciones escolares tradicionales.

La propuesta de Neill, en general, es una educación basada en la libertad individual y son los rasgos y características individuales aquellos que son privilegiados en este espacio libre de autoridad. La organización que deviene en esta propuesta está relacionada igualmente con las libertades individuales que se defienden desde la asamblea, como organismo democrático que rige la mayor parte de las acciones y decisiones de Summerhill.

Para Paulo Freire, la libertad está más relacionada con las libertades políticas que con las individuales, por ello, para él es necesario llegar a una conciencia transitorio-crítica a través de un trabajo educativo-crítico: “trabajo educativo que esté alerta del peligro que encierra la masificación en íntima relación con la industrialización que no era ni es un imperativo existencial” (1969 p. 56). Desde esta perspectiva, autores como Dussel (1980) afirman la libertad como proyectos colectivos que, a diferencia del Summerhill aislado para garantizar la libertad y la formación en libertad, asumen esta como núcleo fundamental de lucha social política desde las problemáticas sentidas de la sociedad latinoamericana. Así, el proyecto de liberación cultural que nombra Dussel (1980) se refiere a que “la negación del proyecto imperante va a dejar lugar a un nuevo proyecto histórico” (1980, p. 140). Es en el nuevo proyecto histórico donde las condiciones de la liberación del

opresor se verán modificadas por posibilidades creadoras de los pueblos. Por esta razón, Dussel distingue al maestro continuador del liberador, siendo este último el que “permite el despliegue creador del otro” (p. 89).

En síntesis, se encuentran dos posiciones al respecto de la libertad en la escuela: por un lado, el privilegio de las libertades individuales, referido a la sensación de libertad que produce escoger en el corto plazo una asignatura o una actividad. Por el otro, la libertad política como factor nuclear que debería orientar las acciones educativas de los maestros en favor de una conciencia crítica acerca de los aspectos que rigen una sociedad controlada estructurada sobre un sistema económico excluyente, inequitativo e insostenible.

Las dos posibilidades tienen en común la crítica a la autoridad en el sistema escolar y social, aunque el primero subraya con fuerza la individualidad y el segundo tiende a una comprensión más gramsciana de la organización de la libertad. También tienen en común la necesidad de una desestructuración de convenciones y símbolos escolares tradicionales que, en términos generales, no sirven más que para reproducir el control del sistema y niegan o dificultan el desarrollo creativo de los niños y jóvenes.

Ahora, si se revisan las experiencias o acciones concretas, se distingue una situación distinta del contexto, donde Neill asume unas características personales individuales que están por desarrollarse, pero que necesitan condiciones de libertad para formarse, mientras que para Freire y Dussel, el contexto problemático de pobreza e inequidad de América Latina son el punto inicial para, desde el lenguaje, propiciar un proceso educativo. Podría asumirse esta diferencia como la manera en que las propuestas asumen direcciones distintas en el proceso educativo para llegar a la libertad social, una que privilegia e inicia desde el individuo y otra que lo hace desde el contexto problemático.

La experiencia en la escuela

Una primera aproximación al concepto de experiencia la realiza Dewey en su libro *Experiencia y educación* (1945), en el que hace referencia a la experiencia bajo dos premisas, la experiencia que actúa como medio de significación del sujeto y la experiencia que posee un carácter transitorio; el primer tipo de experiencia organiza la vida mental y emocional de los sujetos orientándola hacia fines posteriores, experiencias que se autoorganizan para dar vida a otras experiencias, au-

mentando la complejidad en la forma como el sujeto experimenta su relación con el entorno y sus posibilidades en sus acciones mentales, emocionales y sociales. Este tipo de experiencia posee un horizonte que permite la elaboración de condiciones apropiadas para el sujeto en el sentido de generar un sistema a través del cual la experiencia encadena las motivaciones del sujeto por tratar de dar cuenta de la realidad en la cual interactúa con las formas de interrelación social necesarias para su existencia.

En este sentido, Dewey asigna un valor central a la manera en que las experiencias pueden ser organizadas sistemáticamente para hacer de ellas mediaciones que orienten a los individuos hacia la autonomía, el logro de este tipo de acción es generado por procesos educativos que deben situar las experiencias pedagógicas de tal modo que lo aprendido o los conocimientos estén conectados con la acción que la experiencia de los sujetos busca. Dewey (1945, pp. 29-35) considera que la experiencia debe poseer, desde lo educativo, organización de métodos que favorezcan de forma auténtica la experiencia y, asimismo, contribuyan al crecimiento del individuo en la escuela.

Dewey, a su vez, plantea dos criterios para identificar cuando una experiencia es significativa para el sujeto. El primero de ellos es la *continuidad experiencial*, que hace referencia al hábito como medio por el cual se mantiene en el tiempo una determinada experiencia como anclaje de otra, “la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes, pues quien interviene en ellas es una persona diferente” (p. 34).

Este principio permite comprender la experiencia como una construcción y reconstrucción de la vida del sujeto, pues una nueva experiencia está sustentada sobre experiencias anteriores que permiten dar sentido y significado a la presente, el sustento no es otra cosa que el hábito construido como esquema a través del cual la experiencia se manifiesta como constitución de una realidad mental. De igual modo, es posible la modificación continúa del hábito debido a la dialéctica que se genera con las nuevas experiencias. Según Dewey (p. 34), “el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después”. Sin embargo, Dewey hace la salvedad que el principio de continuidad de la

experiencia puede en ocasiones presentarse para mantener ciertos tipos de hábitos que generan actitudes no favorables para el sujeto, la continuidad puede operar en dirección contraria y bloquear el desarrollo o crecimiento de un sujeto a la integración como ciudadano, de ahí que se hace necesario orientar la experiencia del sujeto desde lo educativo.

Dewey aduce que la experiencia significativa debería producir curiosidad, movimiento, deseo de ir en una determinada dirección por procesos de autorregulación y autonomía, sin necesidad de referencias externas que alienten un modelo heterónomo, ser con uno, los otros y el contexto, lo cual involucra la coexistencia de un contrato social. Por lo anterior, una de las funciones de lo educativo o del educador es establecer hacia dónde se dirige la experiencia del estudiante y poder orientarla para que sea lo más beneficiosa posible. Por último, como condición del criterio *continuidad experiencial*, Dewey considera que la experiencia posee un carácter activo, la experiencia no es solo una construcción que realiza un sujeto de forma interna, sino que son necesarias condiciones externas al sujeto para darse una experiencia significativa; esta condición de lo externo coloca a la experiencia en el terreno de las relaciones sociales como vehículo de facilitación de la construcción de la experiencia, incluso la construcción socio-cultural parte del hábito de las experiencias acumuladas históricamente y continuamente reelaboradas para dar respuesta a las necesidades de la sociedad en la cual se vive.

El segundo criterio para identificar cuando una experiencia es valiosa es la *interacción*, desde dos características: las objetivas y las internas, juntas constituyen lo que él denomina una *situación*. Ahora, la interacción se da dentro de unas redes sociales de significados, las cuales establecen un conjunto de situaciones en las que el individuo interactúa de modo intencional y configura sus experiencias como parte de su identidad, la interacción se puede dar con herramientas o símbolos culturales, el niño que juega con un carro de juguete está inmerso en una situación en la que el carro representa un símbolo con el cual se interactúa, se construye un modo de acción social y refleja el mundo donde se vive, no obstante, para que el carro de juguete se exprese como una experiencia significativa. La interacción se configura como parte de la experiencia del individuo y adquiere sentido en un contexto determinado y sobre ella se reconfigura cada vez que la situación esté presente, logrando con ello un aprendizaje y estados motivacionales que lo permitan.

En otro sentido, la experiencia significativa con sus dos criterios, continuidad e interacción, permiten configurar un sistema por medio del cual el sujeto apropia hábitos del entorno a sus propios hábitos, guiando la propia experiencia como vehículo de aprendizaje; la experiencia solo tendría sentido en la medida que se pueda asociar con experiencias significativas previas que estén en consonancia con aspectos motivacionales, pasiones y deseos construidos en la misma experiencia.

Tiempo, territorio, libertad y experiencia, marco para acciones pedagógicas recreativas

Este apartado muestra cómo diferentes autores del campo de la recreación, el ocio, el tiempo libre y la animación socio-cultural vienen dando sustentos teóricos a las formas de acción de la recreación o, en algunos casos, del ocio en la escuela, permitiendo a esta investigación consolidar aún más su apuesta por la construcción de un marco pedagógico para la realización de proyectos y programas recreativos en las instituciones escolares. De forma metodológica, se realizaron cuatro preguntas fundamentales que permiten avanzar en la consolidación teórica:

¿En la escuela la recreación se hace o trabaja, en qué tiempo?

Josué Llull Peñalba (1999) muestra una concepción del tiempo libre desde la sociología tradicional, evidenciado cómo la sociedad compartimenta sus tiempos, a lo cual este autor hace una fuerte crítica, develando la manera en que la sociología ha realizado estudios en los que existe un tiempo de descanso opuesto al tiempo laboral. Por ello, para Llull, el tiempo libre es necesario ponerlo en consideración con esos otros tiempos de descanso, de atención a las obligaciones familiares, sociales y, finalmente, el tiempo liberado.

Desde esta perspectiva, el autor muestra la tensión que existe frente a pensar que el tiempo libre es el tiempo que no se trabaja, poniendo de cara que existe en ese tiempo de no trabajo un tiempo que se dedica a las obligaciones y compromisos múltiples. Por tanto, es necesario pensar en que, una vez se cumple con las obligaciones sociales y con el tiempo de trabajo, queda un compartimento al cual se le puede denominar tiempo libre o un tiempo de autonomía personal, donde pueden surgir espacios de ocio, que pueden ser concebidos como:

Actividad que encierra valor en sí misma, resulta interesante y sugestiva para el individuo y suple una cierta motivación hacia la acción. El ocio es, por tanto, una forma positiva de emplear el tiempo libre que el sujeto elige autónomamente y después lleva efectivamente a la práctica (p. 23).

Para Lull, tiene total sentido pensar en la educación para el tiempo libre al interior de la escuela, el sentido que tendría el estudio del tiempo libre puede, desde su perspectiva, estar encaminada a desarrollar la comunicación del sistema escolar en el nivel del grupo-clase, del centro y del sistema escolar en su conjunto, llevando a cambiar las formas de relacionarse, por tanto, él plantea la animación socio-cultural como una buena estrategia de trabajo en la escuela. Sin embargo, no hace una referencia precisa a la manera en que el tiempo libre puede ser una forma de intervención en este espacio.

Trilla (1993) muestra cómo el tiempo libre y el ocio se refieren a realidades humanas y sociales complejas con significantes de límites semánticos imprecisos. Propone como categorías de análisis *tiempo disponible* y *tiempo no disponible*. Por tanto, la educación sobre el tiempo libre debe darse en el tiempo no disponible, mediante actividades propias del ocio y que tienen como uno de sus objetivos que los sujetos aprendan a vivirlo de una forma personal y socialmente más positiva. En definitiva, algunas instituciones que pueden educar para el tiempo libre desde la propuesta de Trilla son los clubes infantiles, centros juveniles, colonias y campamentos de verano, ludotecas, movimientos educativos como el esculatismo, etc. (p. 70). El autor presenta que la escuela como institución tiene una serie de aspectos que no posibilitan este tipo de educación, pues su margen de autonomía, además de las cargas culturales, no permite en esencia la educación para el tiempo libre. Sin embargo, este autor hace una referencia importante al espacio-temporal como uno de los elementos determinantes en el desarrollo de una buena intervención en educación para el tiempo libre.

Por otra parte, Cuenca (2004, p. 28) contempla cómo el “tiempo es, en efecto, una constante sin la que resulta imposible explicar la vivencia del ocio”, sin embargo, este autor aclara que el tiempo, en cuanto constructo social, es considerado algo objetivo, medible y cuantificable. Cuando se habla del *tiempo de ocio*, sería decir el tiempo en el cual se desarrollan las prácticas de ocio, y en este sentido el ocio, en cuanto vivencia humana, se liga necesariamente con lo personal y subjetivo, haciendo difícil determinar la cuantificación y efectos de la

vivencia y los procesos que se producen en ella. Cuenca plantea el modelo de educación para el ocio a largo plazo y en él presenta el tiempo como un contenido. Desde su perspectiva, es necesario enseñar sobre organización del espacio y el tiempo, importancia del descanso, el disfrute y problemas de la vida cotidiana, estos, entre otros, como campos de incidencia en cuanto a ocupación del tiempo libre.

¿Las acciones pedagógicas recreativas se hacen dentro o fuera de la escuela?

El territorio como espacio que permite la consolidación cultural y el desarrollo de tejido social es una categoría determinante para la recreación y sus procesos de configuración social, entendiéndolo que las manifestaciones recreativas de una comunidad se producen en un contexto socio-histórico particular y que su interés por reconocerlo hace válido comprender la cultura como una forma de ser y estar en un espacio. Desde allí, los procesos identitarios responden al deseo de comunicar experiencias en este caso de carácter lúdico, que permiten formas de relaciones distintas y diferentes entre la comunidad, pero asimismo otras maneras que se apropian de su territorio, del reconocimiento identitario, las costumbres, creencias y cosmogonía.

En este sentido, Puig (1989) afirma que la animación socio-cultural puede ser una buena estrategia para trabajar el territorio y la cultura, por ello es un método de intervención territorial que desde la cultura facilita a las personas, con deseos y necesidades no satisfechos, la posibilidad de reunirse en grupos para iniciar un proceso conjunto, marcarse aquellos objetivos que les apetecen... y conseguirlos (p. 23). Desde su perspectiva, tres grandes cosas tiene que hacer la animación socio-cultural: animar, intervenir y transformar.

Para hacer un trabajo puntual en territorio, este autor sugiere dos estrategias: la animación socio-cultural y la gestión cultural, consideradas como dos maneras de trabajar proyectos culturales en un territorio. Estas tienen como fin potenciar para una verdadera modernidad territorial: la aparición de unas nuevas relaciones sociales (p. 85). Ello se lleva a cabo mediante movimientos participativos ciudadanos, los cuales elaboran proyectos sociales con autonomía e identidad, teniendo en cuenta lo local y lo particular. Asimismo, con metodologías como el asociacionismo se fortalecen los lazos entre la comunidad, y es a partir de escenarios de encuentro como el barrio o la comarca que se gestan procesos de trabajo conjunto que vinculan lo cultural,

lo político y lo ambiental, entre otros aspectos que se pueden generar como parte de proyectos educativos liderados desde el interior de las instituciones escolares. En este mismo sentido, estas acciones recaen sobre lo que implica la apropiación del territorio, que se puede traducir en: conocimiento, recuperación y fortalecimiento del tejido social y la identidad cultural.

¿La libertad es el camino para educar en recreación?

La libertad se asume en una dimensión distinta a la connotación del tiempo libre por cuanto no se reduce a la porción del tiempo ni a la clásica elección de actividades individual y socialmente beneficiosas en el espacio de no trabajo. En la revisión de algunos autores, podemos interpretar para la recreación nociones que van de la libertad como ideal amplio a otras propuestas que le traducen en términos o principios más concretos. De la primera postura se cita a Waichmann (1999, citado por Bolaño, 2005), quien afirma que la libertad es la “ausencia de trabas e impedimentos en la actividad, lo cual le otorga al individuo la capacidad para autodeterminar sus operaciones en vista de una finalidad formalmente conocida” (s. p.). Este autor divide la libertad en psicológica, física y civil o política y mediante su trabajo podemos interpretar la libertad para la recreación como condición o principio que facilita tanto el proceso intelectual y psicológico para sentirme libre como la organización cultural o social que le permita a una comunidad tomar sus propias decisiones para hacerse libre o liberarse de algo. La libertad, en este sentido, condiciona la capacidad para lograr opciones. Puede interpretarse que es condición ineludible de la recreación para lograr propósitos educativos.

De forma similar, Alvarado *et al.* (2004) comentan que “en el tiempo libre –ausencia de tareas– podría haber un espacio de poesía o podría ser también un tiempo para reciclarse en una nueva concepción de la vida; habrá que extenderlo en un tiempo de libertad para crecer” (p. 73). Esta posición, que vuelve a reducir la libertad en el tiempo libre, asigna una connotación trascendental a la recreación, por cuanto subraya la posibilidad de crecimiento en ese espacio de libertad. Por otra parte, Cuenca menciona la libertad junto con la vivencia, la satisfacción y el autotelismo como principio de la educación del ocio autotélico. En este caso, la libertad opera como orientador de comprensiones de lo que puede significar para una persona ser libre. Entonces, poder determinarse de forma autónoma, decidida y con proyección hacia fines propios requiere de la orientación libre del individuo. Cuenca afirma:

Hablamos de libertad en un doble sentido, como libertad de y libertad para. En el primer caso, indica ausencia de coacción (...) pero la libertad también tiene un sentido positivo de capacidad, de autodefinir nuestras acciones, es decir, de elegir en cada momento la obra o el modo de obrar que se considere mejor entre las distintas posibilidades que la situación ofrece (Cuenca, 2004 p. 252).

Por esta razón, para este autor “la educación de la libertad tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección” (p.253). Esta afirmación, si bien parece reducir a la elección varias de las características más amplias de la libertad, servirá de marco de acción de propuestas en la educación del ocio, y va a ser allí donde se complejiza esta capacidad de elección tanto en el diseño como en las relaciones que el maestro o recreador pueden propiciar en acciones recreativas. Lo contrario para Cuenca es enajenación, comprendido esto en el marco de la masificación, donde las opciones se dirigen y hacen al individuo solo parte de la muchedumbre.

Si las acciones pedagógicas en la escuela tienen como posibilidad la reflexión acción intencionada, la libertad como una de las categorías de este propósito distinguirá algunos aspectos claves que faciliten este proceso de reflexión acción. En la reflexión han de existir elementos orientadores de la comprensión e interpretación de la libertad y en la acción, las afirmaciones que apoyen la concreción de lo interpretado en acciones específicas en la escuela.

Es común a los autores mencionados anteriormente que la elección o la opción es clave en la educación en o para la libertad. Para varios de ellos, la educación se dirige a la capacidad de elegir, siendo esta necesariamente crítica y consciente, tal y como lo afirma Freire acerca del comportamiento comprometido que exige la educación como práctica de libertad: “Lo que caracteriza el comportamiento comprometido es la capacidad de opción. Esta exige (...) un tenor de crítica inexistente o vagamente existente en la conciencia intransitiva” (1969, p. 57).

De forma similar lo plantea Cuenca en los objetivos de la pedagogía del ocio, entre los cuales está el “desarrollo de la capacidad de escoger, por uno mismo, el lugar que debe ocupar el ocio en la vida” (2004, p. 20). Esta connotación del ocio permite deducir aspectos diferenciales entre la formación para la libertad en general y la formación para la libertad en el ocio o la recreación.

Por un lado, distingue puntos de partida, siendo el ocio y la recreación ámbitos esenciales de la vida humana desde los cuales es posible comprender la libertad en todas sus dimensiones. Por otro lado, implica formarse en libertad para escoger en ese ámbito particular las acciones autodeterminadas más pertinentes en el marco de un pensamiento coherente con lo recreativo trascendente. En últimas, esta tendencia coincide con Cuenca en que “en la educación del ocio se pone en juego (...) una maduración adecuada en temas tan trascendentes como felicidad, libertad o responsabilidad” (2004, p. 125). Es decir, la capacidad para pensar y elegir en estos aspectos, así como la posibilidad de construir opciones creativas según se consideren más adecuadas para sí mismo.

¿Qué tipo de experiencias puede aportar la recreación en la formación del sujeto?

Uno de los ejes de trabajo de la recreación en la escuela puede orientarse a la generación de experiencias significativas (Dewey, 1945), experiencias adaptativas (Glaserfeld, 2000), o experiencias de flujo (Csikszentmihályi y Csikszentmihályi, 1998), a la construcción de posibilidades para dar sentido a la vida de los sujetos fuera de las condiciones rutinarias establecidas por el trabajo, la familia, el estudio, etc. Esta finalidad implica considerar la experiencia como eje central de cualquier tipo de intervención recreativa y poner a girar en torno a ella las intenciones formativas. La experiencia, vista desde Dewey, aporta a la recreación la posibilidad de pensar que el sujeto debe implicarse dentro de su proceso de autoconstrucción de tal modo que pueda establecer el horizonte hacia el cual dirija su esfuerzos emocionales, siendo un fin la posibilidad de autoorganizar la vida mental hacia lugares donde el sujeto da significado a su acción en correspondencia con su contexto y sus intereses.

La recreación debe generar la posibilidad de un conjunto de sensaciones donde el sujeto se permita experimentar dueño de sus propios movimientos y deseos, donde las experiencias a las cuales se ve enfrentado modifiquen las ya existentes y posibiliten la creación de nuevas, donde se creen formas nuevas de *ethos* individuales y culturales con los otros. Dewey considera que la experiencia se puede dirigir a partir de un componente pedagógico hacia lugares intencionales, que, si bien las experiencias pueden ser proporcionadas desde fuera, un buen conjunto de experiencias acumuladas pueden dar garantía de permitirle al sujeto escoger aquellas experiencias que se orientan al mejoramiento

de la calidad de vida. En este sentido, la recreación posee la propiedad de retomar los lugares no comunes de la experiencia de los sujetos y permitir a través de ellos la configuración de significados diferentes para la vida.

Asimismo, es necesario entender que la experiencia es una construcción individual mediada por los objetos dentro del alcance de la realidad dada por contextos específicos. En este sentido, la recreación puede generar contextos de realidad que permitan a los individuos una construcción diferente a la realidad dentro de la cual se encuentran, logrando con ello la invención de mundos posibles alternos a lo cotidiano; esta característica de la recreación es una excusa para simular realidades en las cuales se desee estar o aspirar a ellas de forma permanente. A su vez, sus posibilidades para construir realidades modifican la estructura de las representaciones mentales de los sujetos, configuran de formas alternas los símbolos culturales y, con ello, las capacidades de adaptación (Glaserfeld, 2000) a los contextos por los cuales transita la vida del yo.

De igual modo, al encadenar un conjunto de experiencias significativas para los individuos se logra crear mapas mentales de anticipación de la experiencia, lo que significa la búsqueda de sentido pleno de ser a través de lo experimentado; una consideración psicológica de querer estar en un determinado lugar y momento partiendo de los esquemas construidos por la interacción con situaciones que amplían el espectro de las representaciones que sobre nosotros y el entorno se construyen. Un individuo se compromete más consigo cuando encuentra en el contexto elementos que lo hacen filiarse sin obligarlo como condición de entrada, este proceso dentro de la escuela es posible por la dinamización de los espacios propuestos por la recreación, porque parte de la consideración de la interacción social como centro de su acción y no del individualismo lógico que pretende establecer contenidos cognitivos.

En este sentido, las categorías se encuentran cruzadas entre sí y una depende de la otra, para comprender en su totalidad una acción pedagógica, la figura 1 intenta mostrar un posible marco comprensivo:

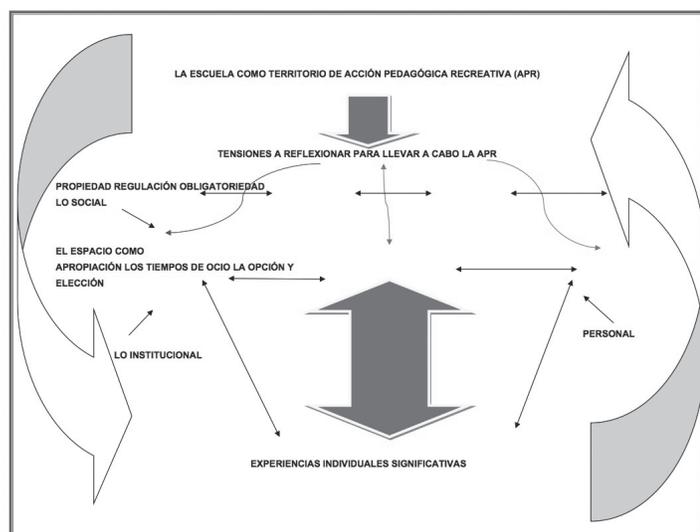


Figura 1. La escuela como territorio de acción pedagógica recreativa (APR).

A partir de estos autores, que aportan en aspectos claves sobre las formas en que las categorías construyen acciones pedagógicas de la recreación en la escuela, se puede decir:

- Primero, el ambiente en que se crean para las acciones pedagógicas no desconoce tensiones como: las condiciones estructurales de la escuela y las problemáticas de control, autoridad, sentido de propiedad, regulación y obligación.
- Segundo, los participantes deben reconocer que las tensiones mencionadas y existentes en el interior de la escuela no desaparecen, sino que es posible de ser transformarlas y modificarlas a partir de una intención pedagógica que permita la reflexión. Por ello, es posible plantearse una acción pedagógica desde cualquiera de las categorías, su entrecruzamiento y dependencia llevan a plantear siempre las cuatro preguntas fundamentales realizadas anteriormente.
- Tercero, la acción pedagógica recreativa siempre se mueve en el campo entre lo social y lo individual, es decir, puedo partir de una experiencia de ocio significativa para construir una experiencia recreativa de carácter colectivo, que indudablemente vincula lo institucional y asimismo retribuya y resignifique la experiencia individual.
- Cuarto, la escuela como territorio implica concebir un sentido de apropiación, desarrollo cultural y construcción de tejido social, partiendo desde lo individual para llegar a la realización de acciones colectivas. Desde esta perspectiva, las acciones pedagógicas recreativas tienen una alta incidencia en

la formación cultural de los estudiantes, en lo cual, desde el territorio, pretende singularizar su contexto, su espacio y su lugar en el mundo, y desde allí, de ser posible, construir o reconstruir formas de ser y estar en el mundo con otros, de compartir y de querer un espacio que se habita y se edifica.

- Quinto, la posibilidad de decisión. Aquí la elección entre diversas opciones es fundamental. Esta elección tiende a construirse cada vez más autónomamente, es decir, en las experiencias individuales significativas se comienza organizando las opciones, de forma que progresivamente den la capacidad individual de construir esas opciones por el mismo participante. Así, la elección no es solo la decisión sobre diferentes opciones, sino la capacidad cognitiva y afectiva para buscar, organizar y acceder a estas opciones.
- Sexto, al encadenar un conjunto de experiencias significativas para los individuos se logra crear mapas mentales de anticipación de la experiencia, lo que significa la búsqueda de sentido pleno de ser a través de lo experimentado, una consideración psicológica de querer estar en un determinado lugar y momento partiendo de esquemas contruidos por la interacción con situaciones que amplían el espectro de las representaciones sobre nosotros y el entorno que se construye.
- Séptimo, se presenta la organización colectiva de la libertad privilegiada sobre la sensación individual de libertad. Se considera que la segunda es relevante para construir la primera, es decir, que la sensación de libertad implica una construcción emocional relevante, inscrita en lo placentero de elegir, de modificar lo rutinario, de variar o alternar aspectos de la vida. Esta sensación se pone en juego en las relaciones sociales para construir libertades con el otro. En principio el otro cercano, concreto, familiar, con orientación al otro como el lejano, el colectivo social, la comunidad, los compatriotas. El transcurso de la sensación individual de libertad a la organización de libertades colectivas políticas tiene en su construcción elementos propios de la formación ciudadana y de organización comunitaria que son claves para comprender, a su vez, el proceso de apropiación del territorio en un gran marco de lo que implica la posibilidad de construir y reconocer en comunidad, modificando desde la formas de relacionarse como los intereses comunes por construir y crear alternativas de convivencia que hacen parte de la cotidianidad escolar.

Consideraciones finales

La tarea que viene liderando el grupo de investigación desde hace tres años en pro de dar solidez pedagógica a la recreación en la escuela es una tarea compleja y enriquecedora, este documento permite ver cómo estas primeras comprensiones son grandes marcos de exploración, los cuales no solo vinculan el proyecto de investigación sino la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional desde las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Resulta entonces fundamental que la recreación se construya al interior de las instituciones como un conocimiento que emerge y no que ya tiene contenidos definidos, el espíritu de la investigación nos ha llevado a concluir, en primera instancia, la importancia de construir con los maestros de las instituciones escolares donde se lleva a cabo la investigación acciones pedagógicas de la recreación en la escuela en el marco de las cuatro categorías propuestas. Categorías cuya pertinencia y posibilidad para trabajar la recreación con un sentido pedagógico han podido determinar los investigadores, además de ser consolidadas teóricamente por autores del campo que han trabajado desde hace muchos años en procesos de educación para la recreación, el ocio y el tiempo libre.

La investigación ha podido establecer que la construcción conjunta con maestros en primera instancia de las acciones de intervención recreativa en las instituciones escolares configura un sentido de apropiación distinto sobre la recreación, el ocio y el tiempo libre, dejando de lado su acción netamente instrumental para convertirse en dispositivos de comprensión que construyen formas de hacer de la escuela un territorio de experiencias y posibilidades de alteridad y confrontación personal y social.

Referencias

Alvarado, L., Dinello, R. y Jiménez, C. (2004). *Recreación, lúdica y juego*. Bogotá: Magisterio.

Bolaño, T. (2005). *Que hacer del Ocio*. Armenia: Kinesis.

Buitrago, B. y Herrera, C. (1999). El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23-24).

Cioffi, F. (2003). *¿Cuándo somos libres?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Csikszentmihályi, M. y Csikszentmihályi, I. (1998). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao: Descée De Brouwer.

Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Dewey, J. (1945). *Educación y experiencia*. Buenos aires, editorial Losada

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Escolano, B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia*. España: Editora Descleé de Brouwer.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Glaserfeld, E. (2000). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg (Ed.). *El ojo del observador* (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa Editorial.

Gramsci, A. (1963). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.

García, J. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller Ediciones JB.

Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Universidad de Colima*, 2(04). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31600402.pdf>

López Calva, M. (2001). *Educar la libertad*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro Synéctica. ITESO. Recuperado de <http://lonerganlat.com.mx/wp-content/uploads/2010/11/Educar-la-libertad-artículo-iteso.pdf>

López Rodríguez, M. (Ed.). (1987). *Pedagogía General*. Madrid: Anaya.

Llull, J. (1999). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Alcalá: Editorial CCS.

Mill, J. 2004). *Sobre la libertad*. Madrid: EDAF.

Neill, A. (1979). *Hablando sobre Summerhill*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Provansal, D. (2000). *Espacio y territorio: miradas antropológicas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Puig, T. (1989). *Animación sociocultural. Cultura y territorio*. Madrid: Editorial Popular.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Editorial Antrhopos.

Uribe, J., Bernal, F. y Quitián, D. (2009). El juego como resistencia: el juego frente al tiempo de la alienación. *Revista Pedagogía y Saberes*, 31.

EL ESTILO ACTITUDINAL: UNA PROPUESTA PARA *TODOS Y TODAS* DESDE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

ATTITUDINAL STYLE: A PROPOSAL FOR EVERYONE FROM ITS INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION

Ángel Pérez Pueyo*

Resumen

Este artículo presenta la metodología denominada estilo actitudinal, que consigue, desde el desarrollo de la *responsabilidad grupal* y la *responsabilidad individual*, la inclusión de *todos y todas* en la clase de educación física sin requerir del alumnado actitudes de condescendencia, y buscando el logro individual desde la perspectiva de lo motriz. De este modo, el documento se organiza comenzando por una introducción que presenta los cuatro conceptos básicos que sustentan la propuesta, como son: capacidad, competencia, competencia básica y evaluación formativa. Se continúa con la relación entre la atención a la diversidad, los alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo y la educación física, afrontando posteriormente el desarrollo y explicación de los fundamentos del denominado estilo actitudinal a través de sus tres componentes fundamentales: *la organización secuencial hacia las actitudes, las actividades corporales intencionadas y los montajes finales*. Se continúa con algunos ejemplos de logros *imposibles* de alumnos con necesidades. Para finalizar, se plantean unas conclusiones que parten de los resultados obtenidos en la investigación con la que vio la luz la metodología y el análisis de las mejoras generadas en los últimos años.

Palabras clave: estilo actitudinal, inclusión, educación física, capacidad, competencia.

Abstract

This article introduces a type of methodology known as *attitudinal style* which, based on the development of both *group* and *individual responsibility*, achieves everybody's inclusion in the P.E. class without demanding condescending attitudes from students, while searching for individual accomplishments from a motor perspective. Consequently, the document is structured as follows starting with, an introduction where the four basic concepts supporting the proposal are presented, namely, capacity, competence, basic competence and educational assessment. Secondly, the relationship among diversity awareness, students with special educational needs and P.E. is dealt with. Thirdly, the development and explanation of the bases of the so-called *attitudinal style* are approached through the study of its three essential components: *sequential organization towards attitudes, intentional body activities and final performance*. Fourthly, some examples of 'impossible' attainments by students with specific needs are given. Lastly, some conclusions drawn both from the results of the research with which the methodology was brought to light, and from the analysis of the improvements made over the past years are stated.

Keywords: attitudinal style, inclusion, physical education (P.E.), capacity, competence.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 1 de agosto de 2013

* Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de León (León). Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es

Introducción

En España, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), como consecuencia de cambio de orientación psicológica de los planteamientos conductistas (LGE, 1970) hacia los constructivistas (Coll, 1986) y a través de los nuevos planteamientos curriculares, genera un nuevo modelo de escuela abierto a la diversidad que permanece vigente en la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

Esta nueva ley (LOE, 2006) destaca la obligatoriedad de alcanzar el principio del “*pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumno*” (art. 2.1.a). Esta concreción no implica que el concepto de capacidad sea nuevo, ya que desde 1990 los objetivos de etapa y los de las diferentes áreas (al igual que los de curso y didácticos) se expresan en términos de capacidades, que no conductas (Pérez-Pueyo, 2005, p. 59), y estas deben ser desarrolladas al límite de sus posibilidades en todos los alumnos¹.

El concepto de *capacidad* aparece definido oficialmente por primera vez por el Ministerio (MEC, 1992), como la “*aptitud para hacer, conocer, sentir*” (p. 84). Sin embargo, fue Teresa Mauri (1991) quien lo definió de forma más clara como “*el poder o potencialidad que uno tiene en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida esta en sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros, actuar de modo autónomo*” (p. 32); aunque fue Coll (1986), cinco años antes, quien las organizaba en cinco tipos: *cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social*. La asimilación de este concepto nos permite trabajar con todos los alumnos con independencia de sus características, sin exclusión, como intentaremos demostrar. Sin embargo, después de más de veinte años desde la implantación de la reforma de 1990, parece que tener *la potencialidad* para poder hacer algo y *saber* (tener un conocimiento) no bastan; es imprescindible *ser capaz de hacerlo, saber hacerlo y demostrarlo*. Y es en este punto donde aparece la idea de *competencia* (Pérez-Pueyo, 2012a).

La actual legislación española establece un nuevo elemento curricular denominado competencias básicas (CCBB) definidas como “*aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento*

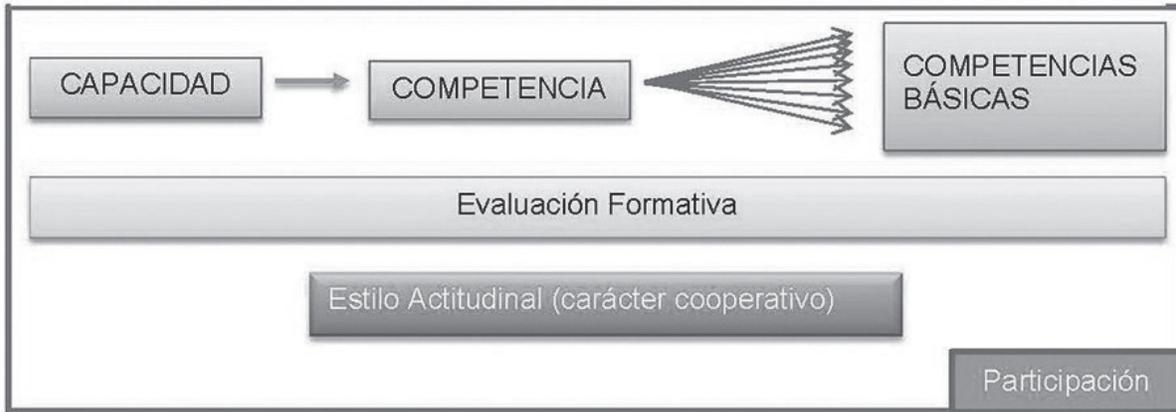
integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos” (RD 1631/2006). Otras autoras como Lleixá (2007) las denomina básicas o claves, definiéndolas como “*todo aquello que en su formación deben adquirir los jóvenes para su realización personal, para desenvolverse en el mundo actual y para ser aptos para desempeñar un empleo que a la vez sea beneficioso para la sociedad*” (p. 31). Sin embargo, y con independencia del matiz que quieran darles los autores, el desarrollo integral de la persona, en el marco educativo actual, requiere de la relación entre las nuevas CCBB y las capacidades (Pérez-Pueyo, 2013).

La relación entre estos tres conceptos (capacidad, competencia y CCBB) no siempre es bien entendida, atreviéndonos a decir que la capacidad es la potencialidad para llegar a hacer algo (y que aparece reflejada en los objetivos que define la administración y que concretamos los docentes en nuestras programaciones). La competencia es la demostración por parte del alumno de lo que realmente puede lograr; todo ello, desde las materias que llevamos a cabo; en nuestro caso, la educación física. Y la competencia básica, un conjunto de conocimientos y aprendizajes generales que, no siendo específicos de ninguna materia, se desarrollan desde la contribución (aportación) de cada una de ellas, siempre en relación con el nivel de capacidad, tipo y grado de aprendizaje de cada materia que se desarrolla en cada nivel (Pérez-Pueyo, 2010 a y 2010b)... Conceptos todos que deben ser valorados.

En la actualidad, el Ministerio de Educación de España establece que “*la evaluación tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para su mejora*” (Orden ECI/2572/2007). Se entiende por “*evaluación formativa*” todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras estos tienen lugar (López-Pastor, 2006, Pérez-Pueyo, Julián y López-Pastor, 2009 y Pérez-Pueyo, 2010). Aunque sin olvidar que, para que se desarrolle de manera adecuada, debe llevarse a cabo con metodologías en un marco de participación (Tinning, 1996 y López-Pastor, 2008). Este marco, en nuestro caso, se denomina: *estilo actitudinal*. La tabla 1 intenta representar la relación entre todos estos conceptos que se vinculan al mismo. Pero todos los alumnos, sin excepción, deben participar y requieren de nuestra atención.

¹ La utilización del género masculino a lo largo del presente documento se realiza exclusivamente por una cuestión de fluidez.

Tabla 1.



En el título II de la LOE (2006), “Equidad en educación”, se definen a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Entre estos se encuentran el alumnado con necesidades educativas especiales identificado como aquellos que requieren, por un periodo determinado de su escolarización o a lo largo de toda ella, apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. No se debe olvidar que, en todos los casos, se subraya que la educación se regirá bajo los principios de normalización y de inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Estos fundamentos presentados nos dan paso a la presentación de nuestra propuesta para todos y todas desde la inclusión a través del estilo actitudinal. Para ello, comenzaremos realizando una breve aproximación a la atención a la diversidad en educación física. Continuaremos presentando los elementos que componen la propuesta que sustentan una metodología de inclusión. Contaremos algunos ejemplos de alumnos con necesidades cuyos logros demuestran su inclusión a través del área de educación física. Y finalizaremos con una serie de conclusiones relacionadas con la metodología.

Después de la aparición oficial del estilo actitudinal en 2005², en 2008 se creó el grupo de trabajo interdisciplinar

² Sin embargo, los orígenes del estilo actitudinal son variados, y, siendo imposible citar tantos compañeros y amigos, dos son los que voy a destacar. Por un lado, a López-Pastor, con principios de procedimiento docente y las aportaciones de su grupo de trabajo internivelar de Segovia, al que siempre estaré agradecido por la reflexión que generó en mis procesos de evaluación y que eran mi asignatura pendiente. Y por otro, a Carlos Velázquez y varios de sus compañeros del grupo La Peonza, con sus propuestas de carácter cooperativo o el aprendizaje cooperativo que me permitieron no solo nutrirme de multitud de ideas, sino profundizar e identificar los puntos comunes y diferentes de nuestras propuestas concretas.

e internivelar Actitudes (imagen 1), el cual ha permitido que la metodología evolucione gracias a los procesos de investigación-acción que ha generado.



Imagen 1. Grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar Actitudes (www.grupoactitudes.es).

La atención a la diversidad en educación física

Hoy día, nadie duda del enorme potencial de la educación física tanto a la hora de la integración del alumnado de necesidades especiales (Bravo, 2008, Gómez, 2009, Kasser, 2005, Lieberman, 2009, Mendoza, 2009, Ríos, 2003 y Torres, 2010) como del inmigrante y de minorías étnicas (Arraez, 1998, Gomendio, 2000, Jodar y Ortega, 1999, López-Pastor, Pérez-Pueyo y Monjas, 2007, Marín, 1999, Mora, Diez y Llamas, 2003 y Velázquez, 2006).

La Constitución de 1978 estableció, como uno de los principios democráticos rectores de la nuestra sociedad, que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (art. 14). El problema fundamental radica en que:

Sin haberlo conseguido aún por falta de recursos económicos, profesionales, metodológicos o didácticos, debemos hacerlo (por justicia y convicción) con los que, siendo todavía más diferentes, son iguales a los que no hemos conseguido integrar en el día a día de nuestras clases (López-Pastor, Pérez-Pueyo y Monjas, 2007).

De hecho, desde 1990 desaparece la figura del *exento* del área de educación física (Orden de 10 julio de 1995) en relación con el alumnado con problemas asociados a la salud o las deficiencias físicas, debido a la incorporación del concepto de capacidad, y a la incorporación de las adaptaciones curriculares (significativas, no significativas, de acceso, etc.).

Desde nuestra área, al trabajar en términos de *capacidades*, la motriz se convierte en el medio y no en el fin de nuestra labor. Este hecho implica que las cuatro restantes capacidades (cognitiva-intelectual, afectivo-motivacional, relaciones interpersonales y la inserción social) requieren ser trabajadas de manera simultánea y con un similar grado de importancia, pero, desde luego, no jerarquizándolas (MEC, 1992a).

La falta de intencionalidad en el proceso de enseñanza se convierte en la causa fundamental del escaso aprendizaje. Por ello, en los últimos tiempos se vuelven a levantar voces reconocidas como las de Devís y Peiró (2011) que reafirman la idea de que:

La práctica de actividades físicas sin tener una idea de lo que se quiere hacer con ellas es un signo de que no son educativas. Sin la intencionalidad de conseguir algún beneficio, puede haber aprendizaje, pero no educación (p. 68).

En este mismo sentido, autores como Buscá (2011), en relación con los enfoques que deben seguir los procesos de investigación educativa, comentan que los docentes deben encargarse de “adecuar las propuestas de innovación ideadas por los expertos en función de las características y necesidades de la comunidad educativa” (p. 64) si se pretende evolucionar en el mundo de la educación física.

La realidad demuestra que la escasa intencionalidad con la que se diseñan las actividades, respecto a estas cuatro capacidades desde la perspectiva educativa, hace extremadamente complicado generar actitudes positivas en los alumnos hacia la educación física (Pérez-Pueyo, 2005). La intencionalidad en la aparición de los aspectos sociales, concretados en las capacidades de las relaciones interpersonales y de la inserción so-

cial, son los que favorecen la posibilidad de desarrollar al individuo de manera integral (Pérez-Pueyo, López-Pastor y Monjas, 2007).

La generalización del proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales (físicas, psíquicas, sensoriales o sociales, agravado en los últimos años por la ingente incorporación de alumnos provenientes de otros países) ha provocado que el profesorado en general, y el de educación física en particular, se haya encontrado con que tiene que impartir su asignatura a un alumnado que nunca ha participado en sus clases y ante el cual no sabe muy bien cómo actuar, hasta dónde y qué pueden trabajar, cómo adaptar las diferentes actividades a sus características especiales, ni cómo conseguir que se integren en las actividades de todo el grupo. Esta situación suele crear un cierto grado de ansiedad entre el profesorado de educación física, que necesita urgentemente dotarse de unos conocimientos y recursos didácticos que no posee o domina. Sin embargo, y asumiendo los problemas que genera este tipo de alumnado, en las clases existe otro considerado *normal* por no estar diagnosticado bajo ninguna patología y que suele dar, incluso, más problemas de integración. Son alumnos con problemas en las capacidades afectivo-motivacional, en la de relaciones interpersonales y/o en la de inserción social.

Por ello, y asumiendo que solo es una posibilidad metodológica, aunque generadora de excelentes resultados, presentamos el estilo actitudinal.

El estilo actitudinal

Esta propuesta didáctica, centrada en una metodología basada en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje, se desarrolla desde una perspectiva significativa que consiga una mayor motivación hacia la educación física y garantice el mismo o mejor nivel de resultado que cualquiera de las propuestas dominantes en el panorama habitual de nuestra área (Pérez-Pueyo, 2005 y 2010a). Sin embargo, este resultado no solo debe entenderse desde la perspectiva motriz, sino desde el resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) (Coll, 1986, MEC, 1992a, RD 1513/2006 y RD 1631/2007). Aunque el valor fundamental se centra en permitir trabajar y conseguir lograr a *todos* los alumnos de una clase, sin excepción y desde el concepto de inclusión, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser (Pérez-Pueyo, 2005).

Para ello, el estilo actitudinal se desarrolla a través de tres componentes: *la organización secuencial hacia las actitudes, las actividades corporales intencionadas y los montajes finales*.

Actividades corporales intencionadas

Las actividades corporales intencionadas (ACI) deben implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2005), pero desde una perspectiva tanto individual como grupal. En este último sentido, el grupo es considerado como un conjunto de personas que desarrollan una actividad común, sin olvidar en ningún caso que cada una tiene sus propios sentimientos, satisfacciones y miedos, e intentando establecer un punto de partida real y común para todos. Para ello, el profesor debe cambiar su rol de mero transmisor por el de mediador, facilitador o *ayudador* (Roger, 1982, Meirieu, 1998 y Van Manen, 1998). Debe elegir aquello que considere más adecuado para alcanzar los objetivos previstos desde una visión conjunta y no individual, y siempre desde la heterogeneidad del grupo.

El desarrollo integral del individuo *en un entorno social*, así como el desarrollo de competencias establecido en la legislación actual (LOE, 2006), obliga a un planteamiento global y no individualista del trabajo, en el que las relaciones sociales y las condiciones personales van a ser el detonador del trabajo; y, en consecuencia, de las actitudes como punto de entrada al desarrollo integral y conjunto del alumnado.

En general, en las clases de educación física es habitual el uso de la competición como elemento motivador (MEC, 1992b), convirtiéndose en marginadora y, lo que es peor aún, autoexcluyente. La razón habitualmente la encontremos en la aplicación de una *pedagogía venenosa*, generando una *conciencia autoritaria* (Fernández-Balboa, 2003) que convierten a determinada parte del alumnado en lo que denominamos una *baja en combate* (Pérez-Pueyo, 2005). No olvidemos que para muchos alumnos nuestras clases pueden ser una auténtica batalla diaria donde su única preocupación es sobrevivir sin ser herido emocionalmente.

Por todo ello, quizás la única manera de que los alumnos disfruten aprendiendo es consiguiendo que se sientan bien con ellos mismos o dentro de un grupo; y esto no será posible si se sienten discriminados, no valorados o comprueban sistemáticamente que son incapaces de conseguir los retos que les proponemos. Si realmente se

pretende que conozcan sus posibilidades, pero las reales, y no las que les han hecho creer a base de situaciones competitivas, se deberá plantear el trabajo a través de objetivos no basados en conductas, sino en capacidades. Sin embargo, esta necesidad parece haberse reducido en el mundo de la educación física a defender la importancia de valorar el *proceso* por encima del *producto*, llegando incluso a renunciar al producto. Es habitual escuchar, sobre todo en relación con las *bajas en combate* o a los menos dotados físicamente, que, si no lo logran, por lo menos lo intenten... Y ¿eso es suficiente? Parece que, en muchos casos, sí; porque suelen, al menos, aprobar (Pérez-Pueyo, 2012b).

El problema gira en torno a que seguimos estableciendo los mismos mínimos absurdos, que a priori sabemos que no va a conseguir, por lo que no nos queda más remedio que terminar aprobando al alumno si se ha esforzado (o, al menos, eso parece), pero no los ha alcanzado. La cuestión está, además, en cómo demostrar que un alumno se esfuerza y otro no... Pero, sobre todo, ¿qué instrumento de evaluación permite cuantificarlo? No debemos olvidar que hacerles creer que el esfuerzo tenga siempre recompensa no les ayuda a conocer la realidad a la que se tendrán que enfrentar. Pero no malinterpreten estas palabras, porque no hablamos de rendirnos. Todo lo contrario, hablamos de asegurarnos de que lo consiguen. Que su esfuerzo y el nuestro son suficientes para lograrlo. Y que lo mínimo que logren todos en nuestra clase es más que suficiente para sentirse orgullosos de su consecución³.

En definitiva, importa el producto, pero no a cualquier precio. El proceso es el único que puede ayudar al individuo a afrontar el *fracaso* (aunque la palabra no debería ser esta) o, al menos, no darle el sentido catastrofista que alberga. "Fracasar (no conseguir) no es malo, lo malo es rendirse o hacerlo antes de empezar" (Pérez-Pueyo, 2012b).

Son muchas la características que puede tener una actividad para ser correcta, pero nuestro trabajo es saber elegir lo adecuado para ayudar al alumno a lograrlo. Por eso, las ACI se caracterizan por:

- La actividad, que no ejercicio mecánico o repetitivo sin sentido alguno, reporta al alumno el placer y la satisfacción por la conquista. Este se implica en ella, descubre su papel y actúa. El es-

3 Hablamos, por ejemplo, de que todos (sin excepción) anden en zancos, salten a la comba doble, se suban de pie encima de los hombros, corran una determinada distancia o tiempo sin andar o...

fuerzo y la responsabilidad son la clave de la consecución de los logros, tanto individuales como colectivos.

- Su intención es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno a través de las cinco capacidades que lo forman, y donde lo motriz (corporal) se convierte en el medio del desarrollo integral de este, siempre en colaboración con los demás compañeros.
- La actividad provoca la interacción con los demás, aspecto fundamental para alcanzar aprendizajes significativos, ya que permite confrontar percepciones, sensaciones, esquemas, intercambiar información, modificar conceptos o esquemas previos (aprendizaje por necesidad), reflexionar... Y que terminarán concretándose en los *montajes finales*.
- Potencia y desarrolla las relaciones entre compañeros a la hora de dialogar, discutir y ponerse de acuerdo al diseñar y poner en marcha los montajes finales.
- Ayuda a que reconozcan sus límites, así como a trabajar para superarlos; donde el desarrollo de las capacidades físicas y de las cualidades motrices, a través de la experimentación, el trabajo y la constancia, les permite conseguir los retos que se propongan, tanto individuales como colectivos.
- La continua experimentación y adaptación a situaciones y problemas les invita a colaborar y/o cooperar interiorizando actitudes y valores de solidaridad y respeto, directamente aplicables al entramado social.
- El trabajo específico (analítico y/o programado) no pretende ser el medio exclusivo de adquisición de logros; la intención es que se convierta en una opción, en un requisito y/o en una necesidad que se establezcan los alumnos para la consecución del reto elegido, según su dificultad.
- Ayudan a conocerse a sí mismo y a los demás, valorando las características y aportaciones de cada uno al trabajo final.
- Las ACI son un medio a través del cual se puede alcanzar la autonomía, entendida esta desde el punto de vista del alumno y del grupo. En consecuencia, la autonomía radica en conseguir aquello que se quiere, bien ayudándose de los demás o bien colaborando con los demás para que la alcancen (Pérez-Pueyo, 2010a).

Organización secuencial hacia las actitudes

Por otro lado, pero íntimamente relacionado con las ACI, aparece la organización secuencial hacia las actitudes (OSA). Esta es una estrategia de agrupamiento de los alumnos que parte de la afinidad para terminar

en grandes grupos o trabajando conjuntamente todo el grupo-clase. Si bien procuramos comenzar, cuando sea posible, en parejas o en tríos, no siempre es así. Aunque nunca hace el profesor los grupos.

En general, es habitual que sea el profesor quien agrupe a los alumnos como considere más oportuno, o bien procurando que los grupos estén equilibrados (por sexos, nivel de habilidad, fuerza...), o bien dejando que el supuesto *azar* sea quien los determine. La buena intención del profesor al hacer lo que considera correcto suele convertirse en un primer obstáculo. Aquello que pretende ser un punto de partida para el aprendizaje de la tolerancia, la aceptación de uno mismo y de los demás, así como de la justicia social, se acaba convirtiendo en la excusa de unos alumnos para no trabajar con otros y de otros para no realizar la propuesta motriz establecida. En cualquier caso, parece no ser lo más adecuado para que el aprendizaje del grupo sea significativo.

Los motivos que mueven al profesor a agruparles de forma *supuestamente equilibrada* es demostrar que lo justo es hacerlo así. Sin embargo, los alumnos de secundaria no aprenden ni asumen (en general) el concepto de justicia y equilibrio (igualdad y equidad) cuando se les impone la manera de establecer los grupos. Los alumnos lo aprenden cuando lo sienten; cuando se les hace ver diferentes situaciones o puntos de vista y comprender que lo justo no depende del beneficio o perjuicio propio. Por ejemplo, cuando al grupo de los hábiles (rápidos, fuertes...) se les separa y se les obliga a unirse a otros⁴ para que las actividades salgan bien (y/o el profesor pueda demostrar lo que pretende), crea una situación ficticia e irreal que los alumnos nunca transferirán a su vida cotidiana. Si el objetivo es ser el más rápido, fuerte o hábil, y se lo impiden, desde esta perspectiva la actividad deja de tener sentido. Si la competición en estas edades tuviera para todos el factor motivacional que se le intenta otorgar, no sería necesario separar a los más hábiles;

4 Situación que refleja claramente una discriminación positiva. El profesor une a un alumno rápido con uno lento porque identifica al segundo como tal. Este hecho representa la transmisión de un claro currículum oculto del docente al determinar en la clase que los rápidos deben ayudar a los lentos para que no se sientan humillados al perder. Las preguntas son si no se les humilla más así o si esto no se produce únicamente porque al profesor no se le ocurren otras formas de trabajar el contenido o generar un supuesto interés por este. En cualquier caso, como comenta el Ministerio (MEC, 1992b), la competición en el desarrollo de las clases de educación física no es la mejor manera de motivar al alumnado, ni desde luego la única. Una pregunta, quizás con maldad, ¿cuántas formas diferentes de motivar practicamos diariamente que no lleven implícita la competición? ¿Qué creen que piensa aquel alumno que sistemáticamente nunca gana ante una propuesta de este tipo?

y los que perdiesen seguirían motivados aunque no ganasen nunca. El hecho de separarlos y hacerles perder de antemano la opción de ganar provoca que, en esas ocasiones, los alumnos no se vean motivados, debido a que saben que la situación está manipulada.

Por todo ello, la OSA parte de la idea de que trabajen todos a la vez, pero con la inestimable ayuda de su compañero o amigo, ya que en ningún caso se obliga la elección de pareja-grupo (afinidad). El hecho de que estén trabajando todos a la vez y sin que los demás le estén observando permite dos cuestiones importantísimas: por un lado, que nadie busque la excusa de *no hacer* porque le miren, ya que todos los compañeros están trabajando a la vez. Por otro, el *no hacer* por no saber; ya que el profesor puede acercarse a cualquiera que tenga problemas.

De esta manera, cada uno va realizando, probando y comprobando que es capaz, y de no ser así, mientras los demás siguen trabajando, el profesor puede ayudarles. La capacidad afectivo-motivacional va progresando, debido a que la autoestima del individuo se empieza a ver reforzada, no solo por los hechos, sino también por los comentarios individualizados y puntuales del profesor. La posibilidad de expresarse con el compañero, corregirle, corregirse, explicarle o de colaborar afianza su posición y situación, abriendo nuevas perspectivas cuando el grupo aumente (tabla 2).

<p>2 --- 4 --- 8 --- 16 --- Todo el grupo (2+2) (4+4) (8+8)</p>
<p>3 --- 6 --- 12 --- 24 --- Todo el grupo (3+3) (6+6) (12+12)</p>

Tabla 2. Organización secuencial hacia las actitudes.

De este modo, comienzan a expresar opiniones y a que se les escuche. No debemos olvidar que es habitual que, cuando se trabaja con toda la clase a la vez, los líderes tienden a imponer sus opiniones, impidiendo que los demás expresen de manera natural sus necesidades, inquietudes o apetencias. El hecho de que los que tienen una personalidad de liderazgo estén con una única persona en pareja hará, inicialmente, que no influyan en toda la clase, facilitando que todos, en algún momento, se sientan protagonistas. Pero, además, permitirá que cada uno, con su compañero, pueda comentar y experimentar sin verse presionado o se vea obligado a compararse por miedo al ridículo. Sin embargo, no siempre podemos comenzar en agrupamientos por pa-

reas o tríos. En estos casos, no establecemos grupos de alumnos fijos (de cinco, seis u ocho alumnos), sino que los organizamos por horquillas. Por ejemplo, entre cinco y siete o entre seis y nueve, intentando evitar que se quede fuera el *prescindible*; aquel que amargamente descubre que es descartado en favor de otros compañeros. Aunque en este caso no es fijo el número de integrantes, sí se establece un número máximo y mínimo que pueden elegir por afinidad. La intención es que continúen pudiendo elegir con quién trabajar, pero incorporando a personas que inicialmente no serían las que podemos considerar *miembros natos*.

Consideramos *natos* a los compañeros que uno identifica inmediatamente como integrantes de su grupo ideal. El hecho de que no coincida el número de *natos* con los exigidos implica incorporar a otros que, aunque menos afines, pueden formar parte del grupo sin generar conflictos y donde los momentos de negociación tienen otras implicaciones. Pero es muy importante comprender que, aunque los grupos empiecen con un número de miembros, estos irán creciendo, pasando de cuatro a ocho, de ocho a dieciséis, y así.

El hecho de que se deban unir grupos, por ejemplo, de cuatro en uno de ocho, implica que se van a producir agrupamientos de alumnos que de otra manera difícilmente se pondrían juntos; a no ser por causa de verse involucrados en un grupo anterior que se debe unir a otro. Que la propuesta sea lo suficientemente atractiva va a determinar que trabajar con compañeros con los que habitualmente no lo haría pase a un segundo plano; dando así la oportunidad para que surjan contactos que finalmente desemboquen en grupos habituales de trabajo. De aquí se pasará, obviamente, a unir grupos de ocho formando de dieciséis y, finalmente, de toda la clase. La idea es demostrarles que se puede trabajar todos juntos, disfrutando. De esta manera, no solo se procura alcanzar las necesidades de realización y logro de cada individuo por separado, sino que también lo hacemos por su predisposición para conseguir trabajar en grupo, con lo que ello implica. En consecuencia, la organización del trabajo de clase orientado desde la preocupación por el individuo, de este en el grupo y por la del grupo en sí mismo (Pérez-Pueyo, 2011 y 2012).

Esta visión de desarrollo integral, a través de lo motriz, pretende el desarrollo explícito y coherente de las cinco capacidades. Por ello, con el trabajo inicial por parejas se busca conseguir que lo intelectual, a nivel de comprensión de lo que se intenta realizar, aparezca patente, al ser la única manera de llegar a realizar lo

que se propone. La posibilidad de corregir los errores y afrontar uno de los grandes problemas de algunos de nuestros alumnos, les permite comprobar que son capaces de conseguirlo y comenzar a creer en sus posibilidades evitando el miedo a *los ojos de los demás*. Se empieza a tener que dialogar y expresarse, no solo en pequeños grupos, sino cada vez en grupos más numerosos. Se provocan las relaciones sociales y, en consecuencia, la integración de los más desfavorecidos de una forma natural. De este modo, la consecución de las propuestas planteadas implica a su vez el desarrollo de lo cognitivo-intelectual, lo afectivo-motivacional, las relaciones interpersonales y la inserción social.

Lo que debe quedar muy claro es que nada es absoluto y, por tanto, hay que, siendo coherente con la idea que lo sustenta, adaptarlo a cada situación. Así, no siempre ni en todas las clases se podrá terminar en gran grupo. Sin embargo, el aumentar el tamaño de estos durante las sesiones para que comprueben la diferencia de trabajar de dos a cuatro, u a ocho, es fundamental. Deben aprender que, si bien trabajar en grupo tiene sus problemas, como ocurre al intentar imponer una manera de hacer las cosas, solventados estos problemas, permite alcanzar metas insospechadas.

Los Montajes Finales, que se desarrollarán más adelante, mostrarán la manera de vincular este trabajo con la evaluación tanto del individuo a nivel individual como grupal. Alcanzado este punto, parece evidente que los ejercicios y las progresiones que habitualmente se utilizan para enseñar en educación física no son la manera más coherente de llevarlo a cabo. La razón es obvia desde la perspectiva en que son desarrolladas. Estas surgen como la manera de llegar a conseguir una serie de logros motrices independientes de las personas a las que van a ser aplicadas⁵.

Montajes Finales

Por todo ello, parece lógico que se deba producir un paso coherente en el quehacer diario de las ACI y la organización secuencial hacia las actitudes, y finalizar las unidades didácticas con unos trabajos que muestren tanto el proceso y la mejora individual como grupal (foto 1). A estos trabajos grupales se les ha denominado: Montajes Finales (Pérez-Pueyo, 2010b). Estos pretenden ser la manera de implicar a todo el alumnado en un proyecto que demuestre la posibilidad de cooperar con un objetivo común, aprendiendo a valorarse todos y cada uno de los alumnos respecto a sus posibilidades reales, aprendiendo a ponerse de acuerdo para conseguirlo y sin que se produzcan discriminaciones por razones de raza, sexo, capacidad intelectual o nivel de habilidad motriz.



Foto 1. Algunos de los montajes finales con resultado de espectáculo, aunque no en todas las unidades es así, pero son la antesala (teatro de sombras corporales, pasacalles en zancos en carnaval, casa del terror y circo con combas en la calle).

⁵ Una reflexión antes de continuar.

Si las progresiones que utilizaron con nosotros, cuando nos enseñaron durante la carrera, no consiguieron que todos los compañeros (quizás incluso nosotros) lograsen el éxito esperado, ¿qué posibilidad hay de que esas mismas progresiones funcionen con nuestros alumnos?

O, desde otra perspectiva, si algunas veces aplicamos a nuestros alumnos progresiones que conocemos o leemos sin ser nosotros capaces de lograr lo que solicitamos, ¿por qué no nos aplicamos esas progresiones para comprobar si son eficaces o si nos permiten aprender?

Solo un ejemplo. Son muchos los profesores que solicitan a sus alumnos hacer el ocho con tres pelotas (malabares) explicando una progresión... Sin embargo, ellos no son capaces de hacerlo, y nunca lo fueron. Si la progresión que enseñan fuese eficaz, ¿por qué no se la aplican a sí mismos para ver el efecto? ¿Es que no les gustaría lograrlo? Soy un fiel defensor, en general, de que no hace falta realizar demostraciones delante de los alumnos para que consigan el logro deseado (profesor modelo). Pero ¿eso implica que el profesor

no debe ser capaz de hacerlo o de haberlo conseguido alguna vez? ¿No es perverso pedir aquello que nunca se fue capaz de hacer?

... Pero si continuamos intentando buscar justificaciones a no tener que saber hacer una cosa para poder enseñarla, ¿no parece lógico que lo intentásemos lograr con la progresión que aplicamos a nuestros alumnos? ¿No?... ¿Ni siquiera por orgullo, curiosidad o simple afán de superación personal?

Parece claro que esto genera debate, en relación con la propuesta metodológica que cada uno lleva a cabo como docente...

Una cosa más. Es habitual utilizar los ejemplos de la enseñanza de los entrenadores a los deportistas de nivel para justificar que ellos no realizan... pero no es el caso; ni siquiera extrapolable. Si pensamos en este ejemplo, comprobaremos que esos entrenadores saben hacer los aspectos más básicos de su deporte, que sí sería el caso que se podría asemejar a nuestra situación.

Pero llegar a desarrollarlos implica que el profesor debe estar convencido de que “¡tiene los mejores alumnos del mundo!, aunque debe ser consciente de que no son perfectos”⁶ (Pérez-Pueyo, 2003).

Esta idea lleva implícita las siguientes reflexiones básicas para una educación integral de todos los alumnos:

- Las expectativas del profesor nunca deben establecer el límite de los alumnos.
- El límite de los alumnos se suele encontrar por debajo de las expectativas del profesor; y eso les impide seguir mejorando.
- Si nos conformamos con que un alumno llegue hasta un punto (consiga un propósito), le impediremos que consiga todos los demás.
- Si olvidamos nuestras expectativas concretas, los alumnos establecerán sus propios límites.

Son infinitas las excusas que ponen o ponemos los profesores para no afrontar los problemas que realmente nos impiden avanzar. *Debemos ayudarles a que establezcan sus propias expectativas como parte de un grupo, y así este no tendrá límite.*

Algunos ejemplos

Siempre es difícil decidir poner ejemplos de este tipo de alumnado, sobre todo porque lo más importante es tener claro que son solo un alumno más. No me malinterpreten, sinceramente creo que los alumnos de necesidades especiales no son ni tienen más problemas que otros muchos que forman parte de la clase. En demasiadas ocasiones, otros compañeros no diagnosticados tienen problemas de relación, niveles de autoestima ínfimos o son marginados por su sexo, raza, aunque en nuestras clases suele ser más por su nivel de habilidad motriz; casi siempre generado porque utilizamos la competición como estrategia de motivación... Pero este tema lo dejaremos para otra ocasión.

Veamos dos ejemplos en imágenes. El primero, digamos que se llama Andrés, es un alumno al que a los 11 años se le diagnosticó un cáncer de huesos. Sucesivos tratamientos de quimioterapia y operaciones le hicieron perder la movilidad completa de la rodilla y el tobillo de la pierna derecha a los 15 años... Sin embargo, cuando empezaba a creer que su nueva discapacidad motriz le impediría continuar con su anterior vida de-

portiva, tanto para él como para sus compañeros, comprobar que era capaz de saltar a comba doble le permitió no verse excluido y generar nuevas expectativas en relación con sus posibilidades reales (foto 2).



Foto 2. Andrés saltando a comba doble.

Un caso diferente es el de María. Una alumna de 16 años con sobrepeso, cuya discapacidad intelectual parecía que le impedía seguir el ritmo normal de la clase y cuya capacidad cognitiva se encontraba en niveles de 8-9 años, lo que determinaba adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas.

Su caso es curioso, puesto que hasta la secundaria siempre se pensó que su discapacidad intelectual le debería mermar su proceso normal de desarrollo en educación física y no se trabajó específicamente con ella; dicho de otro modo, parecía normal que no lo lograra. Sin embargo, decidimos probar si nuestra metodología sería capaz también de integrar a este tipo de alumnos y conseguir que su autoestima subiese gracias al logro individual y a la participación grupal... Y parece que así fue.



Foto 3. María realizando diferentes actividades demostrando su logro.

Evidentemente, sí hubo que adecuar los aspectos conceptuales, pero descubrimos su gran potencial y el del grupo. En las imágenes (foto 3) se la puede observar andando

⁶ En mi caso, debo ser un profesor con mucha suerte, porque mis alumnos hacen muchísimo más de lo que soy capaz de imaginar.

en zancos (y enseñándoselo a su incrédula profesora de apoyo), subiéndose encima de los hombros o realizando un rapel... En fin, haciendo lo mismo que sus compañeros, aunque con matices en cuanto a la responsabilidad asumida; lo que en ningún caso desmerece su logro individual, conseguido gracias a la colaboración y cooperación que caracteriza nuestra metodología. Sin embargo, en la foto 4 podemos comprobar en la unidad didáctica de acrobacias cómo María es ayudada por sus compañeros para lograr subir en la torre de tres pisos (foto 4). Pero, a la vez, comprobamos que en las acrobacias grupales, que caracterizan nuestra propuesta en la que todos participan y nadie es excluido para el logro común (Pérez-Pueyo, 2011), se confía en ella para estar en la base con la responsabilidad que ello implica.



Foto 4. María como ágil y portor en logros colectivos.

Conclusiones

La investigación que presentaba a la comunidad científica el estilo actitudinal en 2005 analizaba los resultados de la aplicación a doce centros públicos y concertados de la Escala de Actitudes hacia una Educación Física Integral (EAEFI). La comparación de los tres centros a los que se les suministraba esta metodología, respecto a los otros nueve en que sus docentes decían trabajar las actitudes en sus alumnos, demostraba que, con un valor medio inicial de 2,8 sobre 5 en todos los casos, los alumnos de estos tres centros a los que se le aplicaba el estilo actitudinal conseguían valores en el postest de 4,626 sobre 5, respecto a los 3,659 de los otros nueve (Pérez-Pueyo, 2005).

El estudio analizaba las actitudes de los alumnos, entendidas desde *la responsabilidad grupal, la responsabilidad individual, el conformismo-inconformismo y el concepto de salud positiva*, comprobándose que cuando estas se plantean y afrontan de manera explícita a través de una metodología específica y no dejando nada al azar, los alumnos y sus actitudes mejoran considerablemente. De hecho, se llega a cotas en las que los resultados no solo quedan reflejados en un cuestionario, sino que se hacen patentes a los ojos de todos por

sus comportamientos, logros y actuaciones; realmente con hechos y no con palabras. Respecto a la que nos ocupa en este artículo, el factor *responsabilidad grupal e individual*, este incluye todos los aspectos referentes a las actitudes relacionadas con la aceptación o discriminación de los demás por cualquier tipo de cuestión, pero, sobre todo, por razones de sexo, de habilidad o torpeza ante la actividad física; además de las actitudes relacionadas con la intolerancia o las desigualdades referida a estos mismos aspectos, las implicaciones asociadas, como son el compañerismo o individualismo y la colaboración o cooperación frente a la competición; o las relacionadas con la actividad física y el deporte de competición. Por todo ello, este factor se podría interpretar desde la relación otros-yo, la cual se vincularía a la importancia de ser aceptado por el grupo o aceptar a determinados individuos en él. Los resultados en este sentido demostraban la idoneidad de esta metodología respecto a otras.

En la actualidad, y con el paso de los años, la creación en 2008 del grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes y la difusión que se ha producido en España de esta metodología ha permitido comprobar cómo este es uno de los aspectos más destacados por los docentes. Llegar a que aquellos alumnos que habitualmente eran excluidos de las clases de educación física por su falta de capacidad motriz logren resultados como los demás compañeros permite conseguir que disminuyan las razones para ser excluidos. No debemos olvidar que en nuestra área son más los alumnos excluidos por su nivel de habilidad que por sexo o raza.

En este sentido, es importante reflexionar sobre el hecho de que la actividad física en nuestras clases suele corresponder a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad (enfoque deportivizado), que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo y la inclusión del alumnado. Pero, además, es fundamental comprender que para que la actividad física se pueda constituir como un hecho educativo ha de tener un carácter abierto en el que la participación no se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación. Además, es necesario que se realice con fines formativos, enfocados desde la quintuple visión, que permiten el pleno desarrollo de la personalidad del individuo (carácter integral); de lo motriz, lo cognitivo, lo afectivo-motivacional, pero, fundamentalmente, las relaciones interpersonales y la inserción social.... Y, por tanto, no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva. Dicho de otro modo, los en-

foques competitivos como elemento motivador en las clases imposibilitan la inclusión del alumnado con algún tipo de necesidad.

Por ello, el estilo actitudinal es una metodología para todos y cada uno de los alumnos de clase, donde la colaboración y la cooperación son el motor del proceso de aprendizaje. Esto demuestra, además, que la posibilidad del logro, tanto individual como del grupo, es posible y comprueba que *juntos* es posible el logro común sin renunciar a los aprendizajes individuales. En resumen, a nadie le satisface *intentar*, aunque exista logro grupal, si no lleva asociado el logro individual.

Referencias bibliográficas

- Bravo, J. (2008). *Atención a la diversidad y su tratamiento dentro del mundo de la educación física*. Madrid: CEP.
- Buscá, F. (2011). Innovar en educación física. *Tándem*, 37, 64-68.
- Coll, C. (1986). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.
- Devís, J. y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 35, 68-74.
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). La educación física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la Dignidad. En: V. López; R. Monjas y A. Fraile (coord.). *Los últimos diez años de la educación física escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gomendio, M. (2000). *Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.
- Gómez, H. (2009). *Educación física y atención a la diversidad*. Madrid: La Tierra Hoy.
- Jodar, M. y Ortega, R. (1999). Integración de minorías a través de juegos populares y tradicionales en un colegio de Lavapiés. *Revista Aula*, 82, 21-23.
- Kasser, S. (2005). *Inclusive Physical Activity. A Lifetime of Opportunities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lieberman, L. (2009). *Strategies for Inclusion*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lleixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid. (BOE de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (BOE de 24 de diciembre).
- López-Pastor, V. (coord.). (1999). *Educación física, evaluación y reforma*. Segovia: Ed. Diagonal.
- López-Pastor, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la integración educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. En F. Castejón (s. f.). *Iniciación deportiva: la enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 111-140). Sevilla: Wan- ceulen.
- López-Pastor, V. (coord.). (2006). *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. (2008). Propuestas de desarrollo de la educación física: dos décadas de innovación en España. *Actas del V Congreso de Asociación Española de Ciencias del Deporte*. CD-rom. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, A. y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de educación física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *EFdeportes Revista Digital*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>
- Marín, I. (1999). Proyecto de educación intercultural: un món de jocs a l'Eixample. *Revista Aula*, 82, 19-20.
- Mauri, T. (1991). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-Horsori-Universidad de Barcelona.
- MEC. (1992a). *Materiales para la reforma. Guía general. Secundaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MEC. (1992b). *Materiales para la reforma. Educación física. Secundaria*. Madrid: Servicios de Publicaciones.
- MEC. (1993). *Orientaciones didácticas (2º ciclo de primaria)*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mendoza, N. (2009). *Propuestas de prácticas de educación física inclusiva para la etapa de Secundaria*. Barcelona: Inde.
- Mora, J., Diéz, R. y Llamas, J. (2003). *Un mundo en juego*. Barcelona: Inde.
- Orden ECI/2572/2007 de 4 de septiembre sobre evaluación en educación secundaria obligatoria (BOE de 6 de septiembre).
- Orden de 10 de julio de 1995 por la que se regula la adaptación del currículo de la educación física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el bachillerato unificado y polivalente, en la formación profesional de primer y segundo grados y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años (BOE de 15 de julio).
- Pérez-Pueyo, A. (2003). Didáctica para una actitud positiva. Los montajes finales en educación física o cómo ver la botella medio llena. 4º de ESO. En: VVAA. *V Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y Deporte Escolar. Dimensión europea del docen-*

- te de Educación Física. Hacia el espacio europeo único de educación superior* (pp. 174-182). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis doctoral. León: Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem*, 25, 81-92.
- Pérez-Pueyo A. (2010a). *El estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEP, S. L.
- Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: la satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Tándem*, 32, 25-35.
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes* 398(24), 35-58.
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). El estilo actitudinal: el desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas. En: C. Callado, J. Rodríguez Jiménez y S. de Prado Herrera (coord.). *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Cooperando* (pp. 34-67). Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.). (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (coord.). (2010a). *Competencias básicas en los centros de educación secundaria obligatoria: programación y secuenciación por cursos*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (coord.). (2010b). *Competencias básicas en los centros de educación infantil y primaria: programación y secuenciación por ciclos*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A., Julián, J. y López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. En V. López-Pastor (coord.). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I. y Feito, J. (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O., Revilla, J., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I. y Feito, J. (2011). *¿Competir o cooperar en la escuela?: Unidad didáctica de fútbol desde el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.). Hortigüela, D., Garijo, A., Casado, O., Heras, C., Herrán, I. y Centeno, L. (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y todas en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE de 5 de Enero).
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 123-134.
- Torres, M. (2010). *Recursos metodológicos en educación física con alumnos con discapacidad física y psíquica*. Madrid: Pila Teleña.
- Velázquez, C. (2006). *Educación física para la paz*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DIFERENCIAS EN AUTOCONCEPTO FÍSICO EN ESCOLARES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

DIFFERENCES IN PHYSICAL SELF-CONCEPT IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

*Antonio Fraile Aranda**
*Javier Catalina Sancho***

Resumen

El *autoconcepto* es la percepción y opinión que tenemos de nosotros mismos. Se forma a partir de las experiencias y relaciones que establecemos con el medio, y en su configuración desempeñan un papel muy destacado los refuerzos ambientales y de las personas significativas. Es muy importante conocer cómo es el autoconcepto de los alumnos de primaria y secundaria para, con la intervención docente, propiciar su desarrollo y estructurar una imagen ajustada de ellos mismos en estos periodos críticos en la formación de este constructo. Analizamos la influencia de las variables sexo, edad, institución y práctica de actividad física sobre el autoconcepto físico en alumnos de primaria y secundaria. Apreciamos la existencia de diferencias destacadas en función de estas variables.

Palabras claves: autoconcepto físico, autoconcepto, autoestima, habilidad física, condición física, fuerza, atractivo físico.

Abstract

The self-concept is the perception and opinion we have about ourselves. It is formed as of the experiences and relationships we build with the environment; also, within its own configuration, the environmental reinforcement and meaningful people play a very important role. It is vital to know how self-concept works in Primary and Secondary students, and together with the educational intervention of teachers contributing and supporting their development and construction of a clear idea of oneself in critical periods during the formation of this construct. We analyze the influence of variables such as sex, age, institution and practice of physical activity on physical self-concept from Primary and Secondary students. We appreciate the existence of marked differences regarding these variables.

Keywords: physical self-concept, self-concept, self esteem, physical ability, fitness, strength, physical attractiveness.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 1 de agosto de 2013

* Catedrático de Didáctica de la Expresión Corporal. Doctor en Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Pº Belén, 1. Valladolid. Correo electrónico: afraile@mpc.uva.es

** Profesor asociado Departamento de Psicología. Doctor en Psicología de la Educación. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Pº Belén, 1. Valladolid. Correo electrónico: catalina@psi.uva.es

Introducción

El autoconcepto es un constructo que define la percepción que tenemos de nosotros mismos, una estructura que abarca varias dimensiones que deben estar en equilibrio para alcanzar el nivel de realización y satisfacción personal consigo mismo, necesario para dotarnos de un estado vital saludable. Comprende acciones y situaciones moldeables desde el ámbito familiar, social y educativo que condicionan su configuración. Depende, por tanto, de la percepción subjetiva que el individuo tiene de la evaluación que de él realizan otras personas, en particular aquellas que le resultan más relevantes (Musitu, 1985).

El autoconcepto es un elemento fundamental en el desarrollo integral de la persona (Cuéllar, 2004), y en el entorno escolar se ha de potenciar su fortalecimiento para dotar al alumno de un conocimiento ajustado de sí mismo y de una valoración positiva de su persona para afrontar positivamente su educación y su periplo vital. Diferentes corrientes psicoeducativas proponen diversas visiones del autoconcepto. El interaccionismo simbólico da prioridad a su dimensión social, el conductismo recurre a parámetros observables y medibles, la fenomenología se centra en los procesos de percepción subjetiva a interiorizar, el cognitivismo lo considera una estructura jerárquica de valores que impulsa al sujeto a alcanzar unos objetivos y metas (Goñi, 2009). A partir de esas diversas concepciones, el autoconcepto se desarrolla en un ámbito de la percepción y de la cognición, posee un carácter descriptivo y cognitivo sobre cada una de las competencias físicas, características del comportamiento, cualidades emocionales, etc., es decir, sobre cómo los escolares se perciben y tienen un conocimiento de sí mismos, lo que determina el autoconocimiento personal.

El autoconcepto, que se construye a través del proceso de socialización, tiene una gran importancia en el proceso educativo debido a su estrecha conexión con el aprendizaje escolar. En el proceso de construcción del individuo como ser social cumplen un papel determinante los procesos mentales, afectivos y conductuales, que proporcionan de manera integrada todas las adquisiciones sociales de la persona (Santos y Martins, 2005).

Gran parte de los estudios sobre el autoconcepto se presentan desde una perspectiva jerárquica y multidimensional (Marsh y Shavelson, 1985). A partir de este modelo, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) consideran que el autoconcepto general está formado por varias facetas del global: académico –constituido por el autoconcepto de las diferentes materias escolares– y no académico –social, emocional y físico– (figura 1). El primero se subdivide en tantos subdominios como materias escolares existan, y el segundo se fracciona a su vez en un dominio social, en otro emocional y en un tercero físico, que es el que más nos interesa en este estudio.

Estos tres dominios se parcelan de nuevo en niveles jerárquicamente inferiores: el autoconcepto social está configurado por la percepción de las relaciones con los compañeros y por la de las relaciones con otras personas significativas; el emocional está determinado por diversas facetas para cada estado emocional concreto; y el físico se subdivide en apariencia física y habilidad física. En consecuencia, el autoconcepto académico es el resultado de las percepciones de las habilidades específicas de la persona en las diferentes materias académicas, y el autoconcepto físico, el resultado de la combinación de las autopercepciones respecto a su habilidad y apariencia físicas.

En definitiva, el autoconcepto es “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, p. 411). Los autores de este modelo y otros, como Sonstroem y Morgan (1989), establecen los siguientes postulados que caracterizan el autoconcepto: organizado y estructurado, multidimensional, jerárquico, consistente en el nivel superior e inestable en los inferiores, evolutivo, posee un campo descriptivo y otro evaluativo, y representa un constructo con entidad propia.

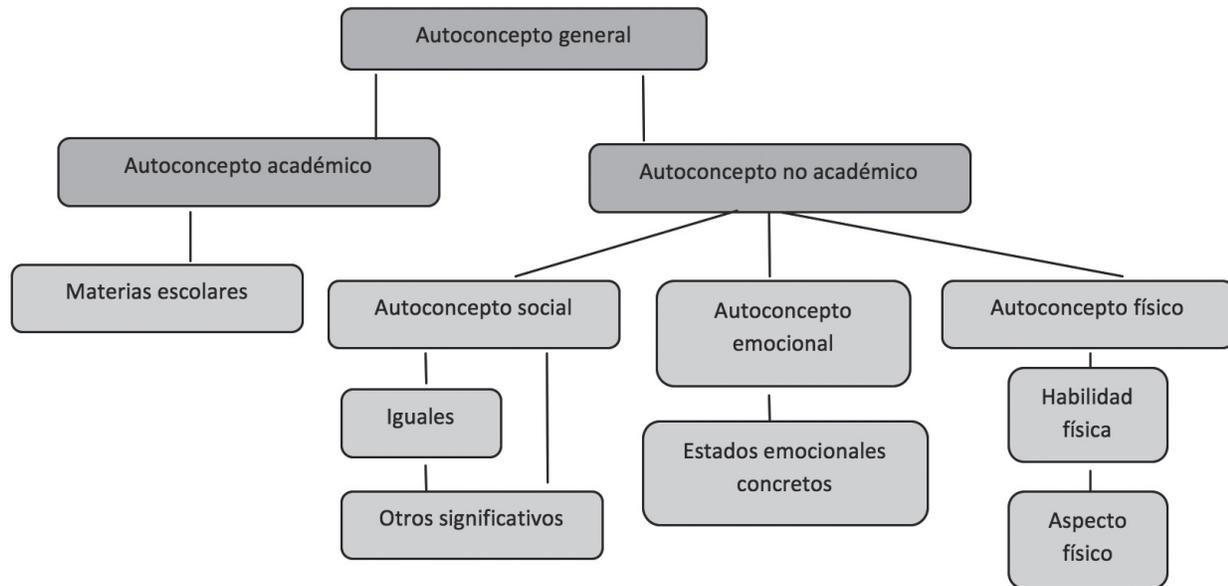


Figura 1. Modelo de autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976)

El autoconcepto físico

Este se define como la percepción que tienen los sujetos sobre sus habilidades físicas y su apariencia física (Stein, 1996). Para Marchago (2002) es una representación mental multidimensional que las personas tienen de su realidad corporal incluyendo elementos perceptivos, cognitivos, afectivos, emocionales y otros aspectos relacionados. Harter (1999) lo define como una construcción cognitiva, además de una construcción social que se desarrolla a lo largo de la vida de la persona. Santos y Martins (2005) consideran que el autoconcepto se construye a través del proceso de socialización y es muy importante en el transcurso educativo porque condiciona los aspectos motivacionales relacionados con el aprendizaje escolar, además de constituirse como un mediador de la conducta y un indicador del bienestar psicológico porque favorece la adquisición de metas como el rendimiento académico, los logros sociales, las conductas saludables y la plena satisfacción. Constituye un compendio de acciones y situaciones moldeables desde el ámbito familiar, social y educativo que nos ayuda a tener un mejor conocimiento de nosotros mismos.

El autoconcepto físico es uno de los elementos que integran el sistema jerárquico y multidimensional que constituye el autoconcepto general. De hecho, numerosas investigaciones resaltan la importancia del autoconcepto físico respecto al global (Moreno, 1997;

Harter, 1990); y aunque no existe acuerdo acerca de su estructura interna, aparecen dos dimensiones básicas presentes en cualquiera de las conceptualizaciones existentes: la apariencia física y la habilidad física. Marchago (1991) señala que las personas construyen su autoconcepto físico a partir de sus experiencias personales y de las valoraciones provenientes de otras personas significantes de su entorno inmediato; la autoestima forma parte del autoconcepto y está condicionada por la imagen de la propia apariencia física y de las propias habilidades y destrezas físicas, de ahí la importancia del autoconcepto físico y de su conocimiento para los educadores.

Algunos autores establecen distintas dimensiones del autoconcepto físico. Por ejemplo, Richards (1988) establece las siguientes: constitución corporal, apariencia física, salud, competencia física, fuerza y orientación hacia la acción. Marsh y Redmayne (1994) plantean un modelo hexadimensional: apariencia física, competencia deportiva, resistencia, equilibrio, flexibilidad y fuerza. En una revisión posterior, Marsh *et al.* (1994) modifican tal composición y establecen las siguientes dimensiones: salud, coordinación, actividad física, grasa corporal, competencia deportiva, apariencia física, fuerza, flexibilidad y resistencia. Por último, Fox (1988) establece un modelo tetradimensional del autoconcepto físico compuesto por competencia atlética y deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza.

A partir de este modelo de Fox (1988) y de Fox y Corbin (1989), Esnaola (2005) y Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) elaboraron su modelo también tetradimensional del autoconcepto, el cual se compone de las siguientes dimensiones: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza (figura 2). A pesar de que

en los anteriores estudios no se hace, aquí consideramos que la dimensión *condición física* debería incluir la dimensión *fuerza* porque, desde el punto de vista de nuestra área, educación física, la fuerza es una capacidad física que contribuye también a configurar la condición física de la persona.

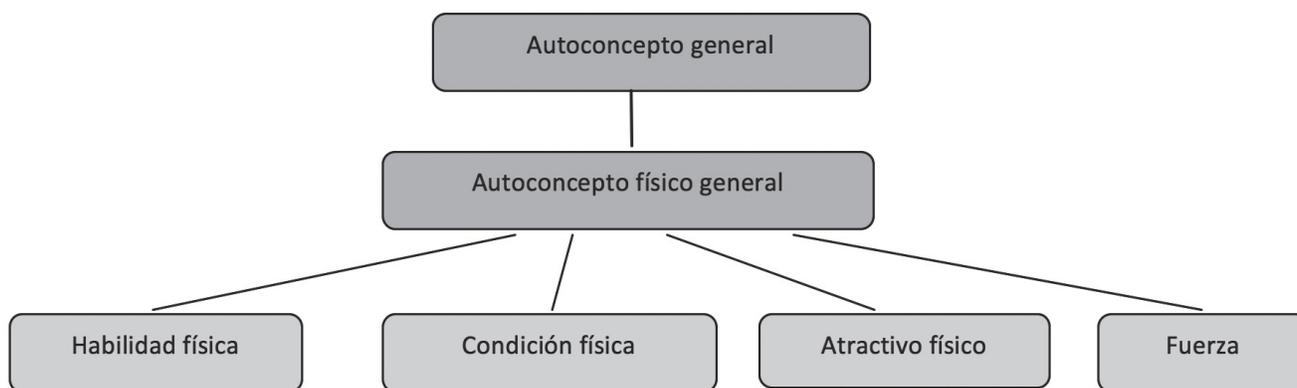


Figura 2. Modelo de autoconcepto físico (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006)

Desde este planteamiento, podemos definir el autoconcepto físico como “la concepción que se posee acerca de los rasgos corporales y/o apariencia física de uno mismo, de la condición (forma física), la fuerza y las habilidades físico-deportivas” (Esnaola, 2005, p. 134). Cada una de estas dimensiones está descrita en la tabla 1.

Según Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006), el autoconcepto físico se caracteriza, también, por las siguientes peculiaridades: multidimensionalidad, jerarquía y modificabilidad.

- Habilidad física (H): percepción de las cualidades (soy bueno(a); tengo cualidades) y habilidades (me veo hábil; me veo desenvuelto(a)) para la práctica de los deportes; capacidad para aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.
- Condición física (C): condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.
- Atractivo físico (A): percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la propia imagen.
- Fuerza (F): verse o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizarlos.
- Autoconcepto físico general (AFG): opinión y sensaciones positivas (felicidad, satisfacción, orgullo y confianza) en lo físico.
- Autoconcepto general: percepción sobre sí mismo.

- a. Multidimensionalidad: posibilita que la persona posea diferentes visiones sobre sí misma de modo que, si en alguna de esas facetas no se percibe como competente en su autopercepción general, puede conseguir el equilibrio sumando o dando una importancia mayor al resto de las dimensiones.
- b. Jerarquía: en función de su relevancia, esta propicia que los aspectos más específicos sean más modificables que los de ámbito más general.
- c. Modificabilidad: proporciona estabilidad con la edad a medida que la experiencia va confirmando las percepciones previas, por lo cual antes de la juventud se crean mecanismos que permiten modificar el autoconcepto físico, cuando las creencias sobre sí mismo son más susceptibles al cambio. Las partes específicas e inferiores de la jerarquía son más modificables, porque la cantidad de material almacenado en los diversos subdominios es menor y, en consecuencia, más susceptible al cambio.

Tabla 1. Descripción de las dimensiones del autoconcepto físico (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006)

El autoconcepto físico es una dimensión de la personalidad y de la autopercepción que empieza a formarse en la niñez como distinción idiosincrática y como configuración de la persona independiente de los demás. No obstante, en este periodo de desarrollo no se distinguen las dimensiones que lo componen; tal diferenciación en el ámbito de la autopercepción física empieza a realizarse entre los 11 y 12 años, edades en las que hemos realizado esta investigación.

Se trata de un constructo que está, a su vez, relacionado con otras variables como:

1. Trastornos de la conducta alimentaria: los sujetos que manifiestan bajos niveles de autoconcepto físico presentan mayor probabilidad de desarrollar o padecer un trastorno alimentario (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2006).
2. Influjos socioculturales: la susceptibilidad de influencia de la presión publicitaria relativa a ideales corporales de delgadez está asociada con las bajas puntuaciones en todas las dimensiones del autoconcepto físico, aunque su relación con la dimensión atractivo físico es estrecha (Ruiz de Azúa, Rodríguez y Goñi, 2005).
3. Práctica deportiva: numerosos estudios establecen una relación muy significativa entre la práctica físico-deportiva y buenas autopercepciones del autoconcepto físico (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Moreno *et al.*, 2008). La actividad física representa un excelente medio para el desarrollo integral de los escolares y para obtener un mejor conocimiento de sí mismos y, con ello, un mejor autoconcepto general (social, emocional, físico, académico). Existe, además, un vínculo entre el autoconcepto físico, las clases de educación física y la propia actividad física, de modo que las personas con una percepción más positiva de su realidad física poseen una mejor predisposición hacia tareas que implican esfuerzo físico y hacia la necesidad de valorar sus capacidades físicas y su propia imagen corporal (Reigal y Videra, 2010). No obstante, otros estudios (Guillén y Ramírez, 2011) sugieren la posibilidad de que la influencia de la práctica de actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima esté sobredimensionada.
4. Hábitos de vida saludable: los más representativos suelen ser la práctica de actividad física y los modos de alimentación. El primero determina un estilo de vida saludable (Balaguer, 2002). Desde el punto de vista del au-

toconcepto físico, es razonable que existan relaciones positivas entre este y los hábitos de vida saludables (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006).

5. Género-edad: existen numerosas investigaciones que han evidenciado que el autoconcepto físico de las mujeres suele ser peor que el de los hombres (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Goñi *et al.*, 2004). Diversos estudios respecto a la edad muestran que el autoconcepto físico de las mujeres es significativamente inferior al de los hombres en las diferentes edades (Balaguer y Pastor, 2001; García y Muisitu, 1999; Esnaola, 2005; Ruiz de Azúa, 2007), aunque otras investigaciones no han encontrado diferencias importantes entre los grupos de edad (Asçi, 2002). Si bien esto puede ser un indicador de que no puede apreciarse la evolución del autoconcepto físico cuando se eligen muestras de edades poco diferenciadas. Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) señalan que las puntuaciones más positivas en autoconcepto físico corresponden siempre a los hombres y que las diferencias menos relevantes en función del género tienen lugar entre los 10 y los 13 años. Hernández y Velázquez (2007) comprobaron que los chicos manifiestan mayor grado de satisfacción general con su cuerpo que las chicas, y que estas a medida que avanzan en edad presentan un índice más bajo de satisfacción corporal.

En consecuencia, es muy importante conocer, en el contexto escolar, si los alumnos evolucionan al margen de patrones evolutivos habituales en la construcción de su autoconcepto físico y, a partir de ello, determinar la influencia de diferentes variables como género y práctica habitual de actividad físico-deportiva sobre el propio autoconcepto físico y sobre el autoconcepto general para planificar una intervención educativa. Concretamente, desde la educación física, debemos favorecer la evolución y el desarrollo de una adecuada percepción del ámbito físico del alumno (Santos y Martins, 2005). El conocimiento del autoconcepto físico de los escolares y las variables que lo condicionan nos permitirá intervenir para mejorarlo al igual que a sus propias capacidades y competencias corporales, el autoconcepto general y la propia autoestima.

En este trabajo investigamos el autoconcepto de alumnos de primaria y secundaria e identificamos diferencias en función de las variables sexo, edad y práctica de actividad física.

Método

Participantes

La muestra del estudio está formada por 328 alumnos y alumnas de quinto y sexto grados de educación primaria de colegios de la ciudad y provincia de Valladolid (España), de los cuales, 179 son niños y 148 niñas; 125 niños y niñas tienen 11 años, mientras que 203 tienen la edad de 12 años; 237 alumnos practican de manera habitual actividad física y 88 no lo hacen.

Por otra parte, la muestra también la forman 170 alumnos de secundaria, 92 niños y 78 niñas, 80 del IES Galileo de Valladolid, y 90 de la Institución Educativa Distrital Colsubsidio Torquigua, de Bogotá (Colombia).

Hemos utilizado el *Cuestionario de autoconcepto físico* (CAF) de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2009). Este instrumento plantea las siguientes escalas: habilidad física (H), condición física (C), atractivo físico (A), fuerza (F), autoconcepto físico general (AFG) y autoconcepto general (AG).

Procedimiento

Los alumnos de quinto y sexto de primaria han contestado a este *Cuestionario de autoconcepto físico* durante las clases ordinarias en sus respectivos colegios. Las variables que hemos considerado son: género, edad y práctica habitual de actividad físico-deportiva en primaria, y género e institución educativa en secundaria.

Nuestro objetivo es conocer si existen diferencias entre el autoconcepto físico y sus dimensiones entre los 498 participantes de la muestra, considerando las variables referidas. Para ello, hemos realizado análisis de varianza de los datos relativos a cada variable y un análisis de varianza univariante referente a las interacciones de las variables en cada dimensión de *autoconcepto físico*. Además, hemos llevado a cabo un grupo de discusión con una muestra representativa del alumnado que ha participado en la investigación, con objeto de obtener una valoración cualitativa que complemente y ayude a interpretar los resultados cuantitativos.

Resultados

Primaria

Diferencias en función de la variable género

Existen diferencias muy significativas en función del género en las dimensiones *habilidad deportiva*, *condición física* y *fuerza* ($p = ,000$ en todos los casos). Las diferencias son a favor de los chicos.

Tabla 2. Diferencias en función de género en las dimensiones de *autoconcepto físico*

Dimensiones Autoconcepto físico	F	Sig.
Habilidad deportiva	25,227	,000
Condición física	18,795	,000
Fuerza	34,602	,000

Diferencias en función de la variable práctica habitual de actividad físico-deportiva

Existen diferencias significativas en todas las dimensiones de *autoconcepto físico* en función de la variable *práctica habitual de actividad físico-deportiva*: *habilidad deportiva* ($p = ,000$), *condición física* ($p = ,000$), y *fuerza* ($p = ,000$), *atractivo físico* ($p = ,021$), *autoconcepto físico* ($p = ,038$) y *autoconcepto general* ($p = ,023$). Las diferencias son a favor de quienes practican actividad física continuamente.

Tabla 3. Diferencias en función de práctica habitual de actividad físico-deportiva en las dimensiones de *autoconcepto físico*

Dimensiones Autoconcepto físico	F	Sig.
Habilidad deportiva	20,174	,000
Condición física	12,985	,000
Atractivo físico	5,387	,021
Fuerza	16,489	,000
Autoconcepto físico	4,341	,038
Autoconcepto general	5,252	,023

Comprobamos que la variable *género* condiciona el autoconcepto físico de los escolares de 11 y 12 años: los chicos se perciben más positivamente que las chicas, en particular en las dimensiones más directamente re-

lacionadas con la práctica de actividad física, de manera que se sienten más hábiles deportivamente, con mejor nivel de condición física y más fuertes.

La variable *práctica habitual de actividad físico-deportiva* diferencia significativamente el autoconcepto de los escolares en todas sus dimensiones, de manera que quienes practican con relativa continuidad actividad física se perciben más atractivos físicamente, tienen mejor autoconcepto físico y general, se sienten más hábiles deportivamente, con mejor condición física y con más fuerza.

Secundaria

Existen diferencias significativas en función de *género* en las dimensiones *habilidad deportiva, condición física, atractivo físico, fuerza y autoconcepto físico* (tabla 4), y en función de la variable *institución* (tabla 5) en todas las dimensiones de *autoconcepto físico*.

En *género*, las diferencias son significativamente favorables en todas las dimensiones a los niños; en el segundo caso, las diferencias son significativamente favorables en todas las dimensiones al alumnado del centro educativo de Valladolid.

Tabla 4. Diferencias en función de *género*

Habilidad deportiva	,032
Condición física	,002
Atractivo físico	,004
Fuerza	,000
Autoconcepto físico	,012

Tabla 5. Diferencias en función de *institución*

Habilidad deportiva	,000
Condición física	,291
Atractivo físico	,000
Fuerza	,004
Autoconcepto físico	,000
Autoconcepto general	,000

Diferencias en autoconcepto físico entre primaria y secundaria

Hemos comparado las medias de las seis variables latentes mediante un modelo de estructura de medias (*Structured Means Model*) y hemos obtenido los siguientes resultados (vector medio de variables inde-

pendientes) (tabla 6): las medias de las variables latentes son significativamente diferentes; en términos específicos, son superiores en el grupo de primaria, en las dimensiones *habilidad deportiva, condición física, autoconcepto físico y autoconcepto general*.

Tabla 6. Diferencias entre primaria y secundaria

	Habilidad deportiva	Condición física	Atractivo físico	Fuerza	Autoconcepto físico	Autoconcepto general
Parámetros estimados	-0,802	-0,356	-0,138	-0,165	-0,332	-2,260
Errores estándar	(0,088)	(0,079)	(0,059)	(0,091)	(0,085)	(0,119)
Valores t	-9,092	-4,512	-2,351	-1,817	-3,918	-18,950

Discusión

En primer lugar, respecto al *género* hemos encontrado diferencias estadísticas muy significativas en varias dimensiones de *autoconcepto físico*, sobre todo en aquellas más vinculadas a la práctica de actividad física o deportiva como *habilidad deportiva, condición física y fuerza*: los niños se perciben mucho más hábiles deportivamente, con mucha mejor condición física y con mucha más fuerza que las niñas. Ellas manifiestan (grupo de discusión) la disposición de menores oportunidades para practicar actividad física.

En el estudio de Fraile y De Diego (2006) se recogen diferencias significativas respecto al género en el modelo de práctica deportiva entre escolares en un contexto europeo, donde las niñas practican menos que los niños ya que se consideran menos competitivas que ellos. También, en los estudios de García y Musitu (1999), en los que se aplica el instrumento AF5 (escala que también mide el autoconcepto físico con ítems de *habilidad y atractivo físico*), se producen diferencias relevantes en función del género, siendo el *autoconcepto físico* del género masculino superior al femenino.

Por tanto, apreciamos que estas niñas de 11 y 12 años perciben que los niños son más hábiles, con mejor condición física y fuerza ya que tienen más interés, capacidades y posibilidades para realizar actividades deportivas que ellas. Además, indican que ellos se muestran más competitivos durante la práctica deportiva escolar. En consecuencia, evitan competir con ellos, de forma especial, en aquellas prácticas deportivas habituales de los niños como el fútbol. Consideramos que muchas de estas opiniones vienen determinadas por creencias limitantes que se van consolidando como resultado de lo que oyen en su entorno escolar y familiar, así como la concepción que socialmente se tiene del deporte de competición. Así, es necesario actuar sobre esa baja autoestima que las niñas muestran en esta edad y generar un tipo de práctica deportiva más coeducativo en la que se potencien las capacidades de muchas de las niñas.

Respecto a la tercera variable de nuestro estudio, *práctica habitual de actividad físico-deportiva*, los resultados indican diferencias en todas las dimensiones de *autoconcepto físico*: quienes practican actividad física de manera habitual poseen un mejor autoconcepto físico que quienes no lo hacen. Dichas diferencias son marcadas en las dimensiones *atractivo físico, autoconcepto físico y autoconcepto general* y muy significativas en aquellas más vinculadas a la práctica de actividad física en sí misma: *habilidad deportiva, condición física y fuerza*.

En los grupos de discusión, los escolares coinciden en que quienes practican más deporte son más hábiles y tienen mejor condición física, lo cual los lleva, a su vez, a percibirse mejor.

En otras investigaciones sobre el autoconcepto físico, realizadas por Gutiérrez, Moreno y Sicilia (1999); Pastor; Balaguer y García-Merita (1999); Catalina; Fraile y Martín (2009), se han analizado diversos aspectos del ámbito corporal. Respecto a esta cuestión, Weiss (2000) considera que en la percepción de la propia capacidad sobre la actividad física destacan los resultados obtenidos –éxitos, recompensas externas–, las fuentes sociales –retroalimentación y refuerzos obtenidos de otras personas relevantes, comparación con los iguales– y las fuentes internas –mejora obtenida a partir de previas ejecuciones, placer de la práctica de la actividad física y logro de objetivos personales–.

El hecho de que la práctica regular de actividad física provoque la formación de mejores autoconceptos físico y general en los escolares de 11 y 12 años, refuerza el protagonismo que la educación física debe ocupar en la educación formal en nuestra sociedad, tratando de crear hábitos de práctica de actividad física que se transfieran fuera del ámbito escolar y que ocupen un lugar destacado en la vida de las personas para que, a través de dicha práctica, tanto la salud física como psicológica de la población sea lo más óptima posible.

En consecuencia, tanto los niños como las niñas que destinan más tiempo a practicar deporte o cualquier tipo de actividad física se perciben mejor en cuanto a su nivel de habilidad deportiva y de condición física. Esto demuestra la importancia que los escolares conceden a practicar actividad físico-deportiva ya que tiene una incidencia clara tanto en su nivel de condición física –resistencia, fuerza, agilidad–, como también en que se sienten más atractivos físicamente y más motivados por esa mejor autopercepción de su cuerpo (no estar gordos lo relacionan con sentirse mejor corporalmente).

En conclusión

1. El género condiciona de manera sustancial el autoconcepto físico de los escolares de 11 y 12 años: los niños se perciben más positivamente que las niñas, en particular en las dimensiones más relacionadas con la práctica de actividad física; así se sienten más hábiles en el deporte, con mejor nivel de condición física y más fuertes.

2. La práctica habitual de actividad físico-deportiva es una variable que diferencia el autoconcepto de los escolares en todas sus dimensiones; por tanto quienes practican con cierta continuidad actividad física se perciben más atractivos físicamente, tienen mejor autoconcepto físico y general, se sienten más hábiles, con mejor condición física y con más fuerza que quienes no la practican.

A la vista de los resultados, comprobamos que el grado de satisfacción general que tienen los adolescentes con su propio cuerpo es superior en niños que en niñas, resultado que coincide con los obtenidos por Hernández y Velázquez (2007).

En las niñas, a medida que aumenta la edad, el grado de satisfacción con su cuerpo es menor. Como señalan Moreno, Moreno y Cervelló (2007), los resultados de la autoestima están influenciados por la edad, el género y la práctica de actividad física. Como consecuencia, los niños presentan una mejor imagen corporal, competencia y condición física. Tanto niños como niñas expresan una engañosa pero aceptada inferioridad femenina y superioridad masculina.

Los resultados indican que los adolescentes objeto de estudio de Valladolid (España) poseen un autoconcepto físico mayor en todas las dimensiones que los adolescentes colombianos participantes en la investigación.

La explicación puede atribuirse a varios factores: puede concurrir un mayor desconocimiento de lo que es el autoconcepto físico entre los adolescentes colombianos y del significado de cada una de sus dimensiones; pueden existir diferencias atribuibles a los diferentes contextos sociales y culturales, y también a la posible menor presencia del autoconcepto físico en el entorno social y escolar colombiano.

Respecto a las diferencias entre primaria y secundaria, los sujetos del primer grupo se sienten más hábiles deportivamente, con mejor condición física, autoconcepto físico y autoconcepto general que los sujetos del grupo de secundaria. La explicación a este resultado puede radicar en que a medida que las personas avanzamos en edad somos más críticos con nuestra propia realidad corporal y más conscientes de esta.

Referencias bibliográficas

- Asçi, F.H. (2002). An investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish late adolescents. *Adolescence* 37(146), 365-371.
- Balaguer, I. (ed.) (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Catalina, J; Fraile, A. y Martín, L.J. (2009). El autoconcepto físico en la educación primaria. *International Journal of Developmental and Education Psychology (INFAD)* 4(1), 143-153.
- Cuéllar, M.J. (2004). *Expresión corporal*. Santa Cruz de Tenerife: Arte Digital.
- Esnaola, I y Rodríguez, A (2009). *La imagen corporal y el autoconcepto*. En A. Goñi. (coord.). *El autoconcepto físico* (pp. 59-79). Madrid: Pirámide.
- Esnaola, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokonceptu Fisikoaren Itaunteka (AFI) de autoconcepto físico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Fox, K.R. y Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology* 11, 408-430.
- Fraile, A. y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica en el deporte escolar. Un estudio realizado en España. Italia. Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 44, 85-109.
- García, M. (2006). *Posmodernidad y Deporte: Entre la Individualización y la Masificación. Encuesta hábitos deportivos de los españoles 2005*, Madrid, CIS/Siglo XXI.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- Goñi, A (coord.) (2009). *El autoconcepto físico*. Madrid: Pirámide.
- Goñi, A. et al. (2004). El autoconcepto físico y su medida. Las propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario. *Revista de Psicología del Deporte* 13(2), 195-213.
- Goñi, A.; Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *APUNTS. Educación Física y Deportes* 77, 18-24.
- Goñi, A.; Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de autoconcepto físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2009). *El autoconcepto*. En: A. Goñi. (coord.). *El autoconcepto físico* (pp. 23-57). Madrid: Pirámide.
- Guillén, F. y Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto físico y la condición física en alumnos de tercer ciclo de primaria. *Revista de psicología del deporte* 20(1), 45-59.
- Gutiérrez, M.; Moreno, J.A. y Sicilia, A. (1999). Medida del autoconcepto físico: una adaptación del PSPP de Fox (1990). *Actas IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. Lleida: INEFC.

- Harter, S. (1990). *Self and identity development*. En: S. Feldman y G. Elliot (eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard.
- Infante, G. y Zulaika, L. M. (2009). *Actividad física y autoconcepto físico*. En A. Goñi. (coord.). *El autoconcepto físico* (pp. 125-153). Madrid: Pirámide.
- Marchago, J. (2002). El autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosexual 2*, 1-25.
- Marsh, H.W. y Shavelson, R.J. (1985) Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist 20*, 107-123.
- Moreno, J.A.; Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17, 261-267.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del perfil de autopercepción física (PSPP)*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pastor, I.; Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (1999). Influencia del autoconcepto multidimensional y de la autoestima sobre la práctica deportiva en la adolescencia media: análisis diferenciales por género. *Actas del VII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Murcia.
- Richards, G.E. (1988). *Physical Self-Concept Scale*. Sídney: Australian Outward Bound Foundation.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ruiz de Azúa, S.; Rodríguez, A. y Goñi, A. (2005). *Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico*. Educación y Cultura.
- Santos, S. y Martins, G.M. (febrero de 2005). El desarrollo del autoconcepto físico a través de la enseñanza de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Digital 81*. Recuperado de:
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J. y Stanton, J.C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research 46*, 407-441.
- Sonstroem, R.J. y Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rational and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise 21*, 329-336.
- Stein, R.J. (1996). *Physical self-concept*. En: B.A. Bracken (ed.). *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 374-394). Oxford: John Wiley and Sons.

DEPORTES EXTREMOS EN EL DISCURSO MEDIÁTICO DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

EXTREME SPORTS IN MEDIATIC DISCOURSE OF CONTEMPORANEOUS SOCIETIES

*Joaquín Darío Huertas Ruiz**

Resumen

El presente trabajo tiene tres partes: en un primer momento, se analiza la concepción hermenéutica de texto y discurso, desde la perspectiva ricoeuriana, prestando atención a la lectura de algunos fenómenos sociales que no han sido considerados como textos, pero que parecen hacer la transición hacia esta categoría de comprensión. En segundo lugar, se presenta el fenómeno de los deportes extremos y se lo analiza como texto y manifestación popular. En tercer lugar, se busca comprender los alcances de esta lectura en la comprensión de fenómenos sociales de creciente importancia en nuestro tiempo.

Palabras claves: texto, discurso, interpretación, fenómeno social, deportes extremos, cultura popular.

Abstract

This paper is developed in three parts: first, we analyze the hermeneutic conception of text and speech from a Ricoeurian perspective, paying attention to the reading of some social phenomena that have not been considered as texts, but they seem to make the transition towards this category of understanding. Second, it presents the phenomenon of extreme sports and it is analyzed as text and popular event and third, settings that involves understanding the scope of this reading in understanding social phenomena increasingly important role in our time.

Key words: text, discourse, interpretation, social phenomenon, extreme sports, popular culture.

Fecha de recepción: 29 de abril de 2013

Fecha de aprobación: 2 de agosto de 2013

* Magíster en Filosofía Latinoamericana, especialista en investigación social y licenciado en Filosofía e Historia. Profesor asociado de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Correo electrónico: dariohuertas@gmail.com

¿Qué es un texto? ¿El video es un texto?, de una a otra forma de escritura

La investigación hermenéutica tiene como fin la interpretación de los textos, de los múltiples sentidos que pueden proporcionarse a la luz de la polifonía de los interpretantes y los infinitos horizontes que surgen de tal ejercicio. Pero lo que motiva este escrito, es la indagación sobre el objeto a interpretar, el cual, como se dijo, es el *texto*. Por ello, nos preguntamos sobre lo que se presenta a interpretar, lo cual, en una primera afirmación, no es más que el texto literario, enmarcado en la herencia de la tradición hermenéutica correspondiente a la interpretación de las *Sagradas Escrituras*, base de la comunicación de la Palabra Divina: la verdad trascendente se encuentra revelada en el libro sacro y ella expresa los designios de la divinidad al pueblo escogido, lo cual requirió, con el tiempo, una metodología precisa de interpretación. Una segunda afirmación extiende el concepto de texto a las artes plásticas y a la música, obras creadas por sus autores con el fin de expresar un sentido, así como un universo simbólico y valorativo que pretende hacer una reconstrucción de la realidad a través del color, del volumen, de la sinfonía. En ambos casos, nos encontramos frente a obras que son compuestas por maestros de sus artes, quienes, después de un arduo proceso de formación espiritual en los fundamentos de su cultura, expresan un discurso, una forma de concebir el mundo.

Sin embargo, los tiempos, las condiciones sociales y tecnológicas cambian, así como los modos de expresar los discursos. La red mundial de información, en los últimos tiempos, ha avanzado hacia la constitución de producciones que difieren de la estructura formal de las mencionadas anteriormente, por ejemplo, en su aparataje simbólico o en los modos como el tiempo y la narración son entendidos. En ambas situaciones, el criterio de validez es el mismo, en tanto se cumple con las características de las *Escrituras*: en todos existe un discurso definido, encadenado en la serie de imágenes o sonidos que, dispuestos en un orden específico, buscan expresar desde la parte y el conjunto, un discurso a comprender, tanto por el autor como por la comunidad de espectadores o interpretantes que se ocupan de tal obra¹ (cfr. Ricoeur, 2006).

Ante esto, cabe preguntarse si los productos exhibidos en las redes sociales son textos y –sobre todo– *discursos*, un contenido particular que es expresado. De acuerdo con la *teoría de la interpretación* de Paul Ricoeur, los fenómenos a ser interpretados están mediados por la experiencia de lectura generada por su expresión en términos de discurso, ya sea este hablado o escrito (Ricoeur, 2006, p. 11). Se recuerda así que la interpretación no se da por el medio sino por la simbiosis entre fenómeno, narración y discurso, cuyo medio es la expresión convertida en texto o habla. Cabe resaltar que la obra de Ricoeur se centra en la interpretación literaria, en la cual el lenguaje escrito es la base de sentido donde se reconstituye el acontecimiento. El autor compone su obra en sus términos, de acuerdo con los signos y códigos lingüísticos propios de la creación literaria. Lo puesto como texto es entonces creación intencionada originada de la realidad, pero puesta en la obra de acuerdo con las condiciones tanto del autor, su intencionalidad, como de los cánones literarios (Ricoeur, 2001, p. 47).

Esto puede extrapolarse para la obra audiovisual. El video puesto en las redes sociales consigna un acontecimiento donde supuestamente no existe una estructura definida, en tanto se ha recogido la memoria de un hecho, tal como sucede en el tiempo en que es grabado. Sin embargo, las condiciones de la producción y edición de tales acontecimientos están mediadas de manera intencional por quienes intentan describir algo, esto es, un texto estructurado por el discurso, con sentido, definidas por como son expresadas.

El hecho de que el texto sea la unidad lingüística buscada y que constituya el medio apropiado entre la vivencia temporal y el acto narrativo puede ser esbozado brevemente del siguiente modo. Como unidad lingüística, un texto es, por una parte, una expansión de la primera unidad de significado actual, de la frase o instancia discursiva en el sentido de Benveniste. Por otra parte, aporta un principio de organización transfrásica del que se beneficia el acto de narrar en todas sus formas. (Ricoeur, 2000, p. 191).

A partir de Ricoeur, podemos afirmar que dichas producciones son, en sentido lato, también una forma de escritura, de texto. Respecto de esto, debemos fijarnos en lo dicho por este autor, sobre todo en relación a la comprensión del término *texto*, que designa a toda producción discursiva que denota encadenamiento de sentido, está finalizado y puede ser analizado en el todo y en sus partes, lo cual es cierto para toda producción puesta en la red de información: “llamamos texto a

1 Cabe recordar que durante la edad media, la difusión del discurso religioso para las mayorías, estaba concentrado en las pinturas alegóricas a pasajes bíblicos, expuestas en las iglesias, costumbre que, a pesar de los movimientos iconoclastas, se mantuvo prácticamente hasta la masificación de la alfabetización.

todo discurso fijado por la escritura. Según esta definición, la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo” (Ricoeur, 2001, p. 127).

Sin embargo, debemos tener en cuenta las diferencias que poseen los videos que deseamos estudiar, respecto a los textos elaborados como arte. En primer lugar, estas realizaciones recogen imágenes y sonidos de un acontecimiento que se da en el tiempo inmediato, sin aparentes mediaciones que constituyan un discurso determinado. En segundo lugar, el recurso de una cámara –un ojo que mira, aparentemente *objetivo* en estos fenómenos–, enmascara la posibilidad de reconocer la lógica de su escritura y lo pone en el lugar del habla –es decir fenómeno y memoria–, desplazando la escritura –que existe, pese a su inmediatez y memoria– sobre el habla. Pero ¿existe discurso, y por consiguiente, texto en este tipo de productos?

Entendemos que el discurso es el acontecimiento del lenguaje intencionado y constituido a partir de las estructuras específicas de una ideología y la constitución de gustos, acciones y protocolos de la interacción social. Siguiendo a Ricoeur, De Certeau (2007) afirma que el discurso no puede restringirse solo a la escritura impresa, sino que va más allá, hasta escrituras divergentes como las canciones del *sertão*, las cuales manifiestan el sentir profundo de las clases marginales del Brasil en formación: “al estilo de las *Loas* del vudú, “espíritus” y voces de una referencia diferente. Los relatos de milagros son asimismo cantos, pero graves, relativos no a levantamientos, sino a la denuncia de su represión permanente” (p. 20-23): el discurso no solo enuncia un acontecimiento inmediato, sino toda una lectura de sucesos que afectan de uno u otro modo a un grupo social, donde los textos, en este caso canciones, producen la enunciación de una situación leída e interpretada, por quienes conocen los códigos de tal enunciación. En las redes sociales, los videos cumplen una función análoga, en tanto y en cuanto tales productos no nacen de una intencionalidad propuesta desde el discurso naturalizado de la cultura y el arte, en los códigos propios de lo denominado culto, sino desde el complejo estético denominado sentir popular, propio de la cultura de masas.

Frente a esta situación, como tesis a desarrollar en adelante, se podría decir que estas manifestaciones narrativas presentes en el escenario de los medios de comunicación actuales, como escrituras divergentes, con un valor discursivo y social, a los cuales no se les ha prestado atención desde la academia, dejando de lado

la posibilidad de interpretarlos a pesar de su vigencia en el horizonte del mundo de la vida contemporáneo. Ya la escritura en papel tuvo que enfrentar la misma situación frente al habla: en los diálogos platónicos, para controvertir su validez discursiva, la escritura fue entendida como *phármakon*, como droga que adormece la memoria y el habla. Los dispositivos a partir de los cuales se escribe el texto son variables en tanto dichos medios son propios de un contexto determinado, ya sean política, económica o culturalmente impuestos.

De otro lado, la absolutización de un medio, de un sistema simbólico o de una codificación, por parte de una cultura, manifiesta en su misma enunciación, que tiene las limitaciones propias de su tiempo y, por otro, se debe recordar que más allá del texto está el discurso inscrito en él. Así, deseamos demostrar, no que tales producciones son una forma de discurso –que de por sí lo son–, sino que se ofrecen como una escritura. En este sentido, asumimos lo dicho por Ricoeur (2006):

Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible, gracias a la referencia no aparente del texto. La comprensión tiene que ver menos que nunca con el autor y su situación. Intenta captar las proposiciones del mundo abiertas por la referencia del texto. Entender un texto es seguir sus movimientos desde el significado a la referencia: de lo que dice a aquello de lo que habla (p. 100).

Relatos de las sociedades posmodernas, entre los medios y los fines

Explicar un texto es entonces primordialmente considerarlo como la expresión de ciertas necesidades socioculturales y como una respuesta a ciertas perplejidades bien ubicadas en el espacio y en el tiempo. Ricoeur (2006, p. 101).

Para nuestro tiempo, los medios audiovisuales han desplazado la escritura impresa como fuente de interpretación, sobre todo en lo concerniente a la intención de narrar la experiencia de lo cotidiano o popular, lo cual ha emergido como referente de la cultura popular: ya desde principios del siglo XX, el tango y otras tendencias musicales, lo mismo que el cine, han otorgado la estructura simbólica de *la hablilla cotidiana* del contexto histórico propio: los corridos en la revolución mexicana despiertan añoranzas románticas y políticas, como *Adelita*; ni qué decir del desarrollo del cine como elemento de propaganda durante la revolución rusa; baste recordar por ejemplo, la película *El acora-*

zado Potemkin de Eisenstein, de 1925. En ambos casos, el discurso se ha hecho texto ideológico, íntegro en sí mismo, adquiere una identidad distinta a su contenido artístico y es leído desde su intencionalidad manifestada como el “sentir en el seno del pueblo”, con la carga de sentido y significado puestos desde la lectura de las personas de común. “Para describir estas prácticas cotidianas que producen sin capitalizar, es decir, sin dominar el tiempo, se imponía un punto de partida porque se trata del hogar desorbitado de la cultura contemporánea y de su consumo: la lectura” (De Certeau, 2007, p. LI).

Por esta, aparece en el mercado musical o audiovisual, textos multimedia, compartidos en las redes sociales que contrastan con la producción audiovisual de carácter formal. Estos textos suponen en sí la capacidad de dar cuenta de un estado de las cosas, del modo como la sociedad, como la realidad es interpretada. Lo que se denomina arte popular o *pop art*, posee una estructura constituida por la deriva de los discursos de la cultura popular a los medios masivos, los cuales adoptan sus formas y códigos (la marginalidad, sus personajes, las historias donde el pueblo opone al estado, etc.), transformándolos en discursos y textos adecuados al consumo de masas. Retornando a De Certeau (2007), reconocemos que tales discursos poseen sus códigos, narrativas y estéticas *análogos* a los códigos, narrativas y estética de las artes:

La forma actual de la marginalidad ya no es la de pequeños grupos, sino una marginalidad masiva; esta actividad cultural de los no productores de cultura es una actividad sin firma, ilegible, que no tiene símbolos, y que permanece como la única posibilidad para todos aquellos que, no obstante, pagan al comprar los productos-espectáculo donde se deletrea una economía productivista. Esta marginalidad se universaliza; se convierte en una mayoría silenciosa (p. XLVII- XLVIII).

La naturalización de este tipo de discursos de *la mayoría silenciosa* produce un complejo de códigos y textos compartidos, consumidos e interpretados de forma masiva, al igual que convierte la lectura en la asimilación de discursos particulares, en discursos generalizados, descontextualizados, sin base ni contenido que pueda prolongarse en el tiempo y la memoria. Estos textos se debaten, no por su forma escrita, sino por la posibilidad de ser asimilados sus discursos por quienes acceden a ellos como consumo de masas, el cual se caracteriza por su configuración efímera y convencional.

Como producto de este fenómeno, el espacio vivido por el hombre contemporáneo no es solo el lugar donde se desplaza materialmente, sino también en el que se *mueve* virtualmente. De entre las múltiples manifestaciones que han ido consolidándose como narrativas y textos de la cultura popular, se ha elegido de forma aleatoria el fenómeno deportivo por su importancia en el escenario contemporáneo, devenida en gran parte de la cotidianidad de millones de observadores -lectores-, quienes juegan con los complejos de significación de estos eventos, los cuales nacen en el seno de lo popular y se definen en el proceso de asimilación, con los códigos y entramados simbólicos de los medios de comunicación. Esto genera una dinámica entre la lectura del acontecimiento y la generación de múltiples interpretaciones, entre el consumo irreflexivo y la contemplación de tintes líricos, donde el texto da lugar a la admiración y la contemplación, así como a la subversión de los sentidos otorgados por los individuos y el colectivo, los cuales sin embargo, mantienen la esencia de un discurso común y asimilable por quienes lo consumen.

De la televisión al periódico, de la publicidad a todas las epifanías mercantiles, nuestra sociedad vuelve cancerosa la vista, mide toda realidad en su capacidad de mostrar o de mostrarse y transforma las comunicaciones en viajes del ojo. Es una epopeya del ojo y del impulso de leer. La economía misma, transformada en “semiocracia”. Fomenta una hipertrofia de la lectura. El binomio producción-consumo podría sustituirse con su equivalente general: escritura-lectura. La lectura (de la imagen o del texto) parece, además, constituir el punto máximo de la pasividad que caracterizaría al consumidor, constituido en mirón (troglodita o itinerante) en una “sociedad del espectáculo”. (De Certeau, 2007, p. LI- LII).

Entre la abundante oferta deportiva, los *x-games* o deportes extremos se desarrollan también para ser vistos tanto por sus testigos presenciales como por otros que participan a través del ciberespacio. El deporte extremo es un acontecimiento de lectura masificada y simultánea: los ejercicios son vistos por un grupo definido de espectadores y practicantes quienes asisten a su ejecución y también por quienes los observan una vez son colgados en las redes sociales. Tanto el momento del ejercicio -efímero y fugaz-, como la grabación registrada y puesta en las redes sociales, cumplen el requerimiento de Ricoeur para los textos de ser acabados y fijos; el primero, inscrito en la memoria y el otro, *escrito* y puesto a la contemplación del público (Ricoeur, 2001). El video se *cuelga* en la red y se hace memoria a través del relato

reconstruido en las conversaciones del grupo de practicantes/aficionados. Queda a merced del intérprete; es leído y adquiere sentido como parte de un cosmos denominado *deportes extremos*, los cuales poseen una estructura de códigos y símbolos propios, tanto en la manera de ejercerse como en los modos de publicarse para la contemplación del público.

Un texto de las redes sociales: discurso y fenómeno social del video en las redes sociales

Vamos al texto elegido²: el video es una producción elaborada para la contemplación y generación, en quien lo observa, de algún tipo de respuesta explicitada en emociones, sentimientos, valores. Se trata de *conmover* hacia una lectura específica. Si nos detenemos en las condiciones específicas del medio en que se ha escrito el texto, nos damos cuenta de que, si bien se ha consignado una acción mediante un elemento audiovisual, el cual posee una estructura creada por un autor: se ha hecho uso de varias cámaras, se han editado las tomas, los actores cambian; así como los escenarios, las tomas tienen distintos encuadres; no podemos comprender inicialmente lo que el video nos está ofreciendo si no hacemos un paréntesis del flujo de imágenes presentadas en este elemento colgado en una red social. El complejo de imágenes que se cargan en nuestro ordenador difiere de lo esperado en la estructura de un texto escrito: no hay una justificación, no hay una trama desarrollada con palabras o conclusión sugerente, ni siquiera puede pensarse en una composición estructural del estilo de un ensayo escrito para la academia. El texto está allí y se desarrolla en tres minutos y treinta y ocho segundos. Suficientes para decir lo que un académico puede escribir en seiscientos o mil páginas de disertación³.

Su título es solo una referencia a lo que está contenido en el archivo: "*parkour and freerunning*". El término *parkour* en francés, indica "atravesar" y el término inglés *freerunning*, indica "carrera libre". Hasta ahora nada de lo que podemos inferir, tanto del título como del video, nos dice algo sobre lo consignado en el archivo multimedia, tan solo una somera noticia de lo que se va a ver.

El encadenamiento de las imágenes nos ofrecen movimientos que alteran la concepción tradicional que tenemos acerca de movernos y estar en el mundo: un

título, al inicio de la producción, nos dice en francés: *Le parkour, l'art du déplacement* (El parkour, el arte del desplazamiento), a continuación aparecen los desplazamientos y saltos entre muros, terrazas, equipamiento urbano, vehículos y, sobre todo, aire. Ver saltar personas no es algo significativo, hasta que se repara en el modo y en el lugar donde saltan los personajes que intervienen en el video, el componente del arte. No saltan de cualquier manera, lo hacen de formas imposibles para el común de las personas: un joven salta del borde de una azotea a otra, otro salta de una cornisa al suelo; otro, de un pequeño poste a un muro, ambos separados por varios metros de distancia; otro asciende entre muros desde el suelo hasta el borde de las dos: parece escalar mientras salta. Son saltos extraordinarios en el sentido de no ser habituales ni fáciles de ejecutar; se revelan como ejercicios propios de atletas de alta competición. Las relaciones entre la distancia, el salto y las condiciones anatómicas no concuerdan con lo común y por ello se distinguen de entre otros ejercicios atléticos, ello denota su carácter extremo.

Aquí aparece un factor importante: se va revelando un discurso ilógico, en apariencia, alrededor del espacio cotidiano. El torrente de las vivencias que asumimos en el diario vivir se ha inscrito de acuerdo a un modo de leer el mundo y de asumirlo como espacio donde podemos desplazarnos y encontrarnos naturalmente en él. Recuerda a Heráclito y su sentencia sobre el movimiento constante del ser, en especial porque los saltos involucran siempre giros con el cuerpo, ya desde un plano a otro con diferencia de varios metros, varios pisos, varios bordes donde se cae con el gesto técnico adecuado. Si retomamos el título: ¿Ello es un arte en sentido estricto? ¿Es eso lo que debemos leer?

Contribuyendo a la composición visual, la música de fondo también nos dice algo; el ritmo de la música fortalece el sentido del movimiento en la imagen; el *beat* es electrónico. Aunque esta música no influya para nada en el movimiento, por ser parte de la edición, conduce la interpretación de la calidad del gesto deportivo, dadas las condiciones de lectura que desea mostrar el autor del video: la música *indica*, como parte del movimiento juvenil un ambiente urbano inscrito en el mundo de la vida actual: la música electrónica recuerda también su origen popular y el imaginario que, como un aura, inscribe el *parkour* como un fenómeno que refleja la rebeldía y la independencia del joven frente al establecimiento institucional que parece oponerse a este tipo de manifestaciones juveniles.

Quien publicó este video, tuvo como intencionalidad mostrar y decir algo a través del lenguaje audiovisual acerca de un fenómeno digno de ser visto (establece-

² <http://www.youtube.com/watch?v=WEeqHj3Nj2c>

³ "Blades contaba que en cierta ocasión Carlos Fuentes le dijo que admiraba su capacidad de síntesis, porque en un tiempo estrecho de siete minutos él podía desarrollar una historia que al escritor mexicano le hubiera llevado sus buenos años y miles de cuartillas".

mos su dignidad por la estadística de las reproducciones -35'474.732⁴- y la permanencia del video en la red social -desde 2006-). Como el texto publicado, el archivo no puede ser adulterado por el autor sin convertirlo en otra cosa, en otra obra por completo distinta. Pensamos aquí en la posición de Ricoeur acerca de las características del texto, su situación de obra acabada, el ser un discurso mentado por completo y la significación de permanencia y posibilidad de ser algo sometido al juicio del público, dejando de lado la posibilidad de relación con el autor en el sentido del diálogo entre hablante y escucha, convirtiéndolo en víctima de su obra a manera de póstuma. La relación que se da con el video es de obra con intérprete, de creación con lector.

El deporte extremo como texto de un fenómeno social

Frente al orden establecido para las sociedades urbanas, donde los espacios y los tiempos son regulados de manera estricta, los deportes extremos nacen usando de otro modo los escenarios comunes de la ciudad y se extienden al campo. Es común encontrar deportistas extremos -*skaters, rollers, bikers*-, jugando en terrenos baldíos y en lugares que habitualmente no son considerados aptos para el ejercicio deportivo: escaleras, puentes, piscinas abandonadas, paredes, entre otros; la vuelta a la naturaleza se hace en escenarios donde la ausencia de condiciones para las prácticas deportivas *clásicas* es la regla: abismos, campo abierto, trochas, el mismo aire, erigidos como canchas; de ahí el carácter de extremo, porque altera las condiciones del escenario hasta el límite de sus posibilidades para alcanzar los objetivos del gesto deportivo: se salta por las bancas del parque, se desliza en los pasamanos de las escaleras, se baja con patines por las escaleras, se saltan automóviles estacionados o en movimiento, se gira y se suben paredes sin asidero y se desafía la gravedad mediante saltos acrobáticos.

Aquello que se pretende exponer como texto es que estos deportes tienen implícito el componente del riesgo, la cercanía con el peligro y la imprevisión, la aventura, opuesta a la serena previsión y control de la que hace gala la modernidad: aquí se no previene sino se vive el momento, lo actual, donde es muy posible tener una lesión o quedar en peligro de muerte. Lo mismo sucederá con las actividades en la montaña, los ríos o los muros de escalada. En medio de la lectura que se hace de estas actividades, lo cotidiano está signado por la capaci-

dad del deportista extremo para alcanzar y superar los límites de la realidad socialmente aceptada. Tanto la emoción de la espectacularidad y las manifestaciones de superación del orden de lo cotidiano, son bases del discurso que inscribe este tipo de gestos deportivos.

Para Michel Maffesoli (2000), el mundo de la vida no es el escenario de la permanencia, del sentido común, sino de la constante inestabilidad, lo que deriva en una comunidad emocional que se desenvuelve en las megalópolis contemporáneas, pero que no busca hacer emerger valores ni ideologías nuevas, lo que le interesa es vivir, y por vida se refiere a todo tipo de experiencias que le ayuden a tener contacto con el mundo, incluidas las que implican violencia y peligro.

¿Habría que hablar de la sociedad desmoronada, en decadencia, o del fin de todos los valores comunes? No es seguro. La aventura existencial está ahí. Hay que interpretarla con audacia. Hasta entonces las diversas instituciones sociales, familiares, políticas, económicas, sabían dar sentido e indicar el sentido. Ya no es el caso puesto que la energía (individual y colectiva), ya no se proyecta hacia lo lejano. Se agota en el acto. Se invierte únicamente en una serie de presentes vividos como tantos otros instantes eternos (s.p.).

Los procesos de socialización se transforman y reclaman escenarios que diverjan de los establecidos, sin importar las implicaciones: las redes sociales y los espectáculos multitudinarios ofrecen un marco en el que, especialmente los jóvenes, se puede satisfacer necesidades de socialización, sin las obligaciones impuestas por el aparato moral de la modernidad.

Las dinámicas de reconocimiento e identificación ya no pasan por el tamiz de la subjetividad, sino por la perspectiva de la figura individual excepcional *que se ve*, lo cual recuerda los tiempos míticos, pero implicando al tiempo el anonimato de las mayorías, quienes participan de la emoción, sin la ilusión de comprenderla (Maffesoli, 2004a). Las distintas subjetividades -con ilimitadas posibilidades de consumo y satisfacción-, se desvanecen para dar lugar a la experiencia individual en lo colectivo, orientado por el deseo de sentir y de chocar contra la oposición de una naturaleza que parece permitir el retorno al misterio del cosmos. Frente a la deshumanización que implica la vida contemporánea, el individuo se enfrenta a la realidad trastocando sus valores: contra la eficiencia y la optimización, se imponen tendencias caóticas y contestatarias; los valores estéticos se banalizan en pos de un sentir colectivo, que

a su vez se convierte en el modelo de comportamiento general, de aceptación trágica de la dialéctica entre el encanto y el desencanto. Son textos que requieren otro tipo de lectura.

A partir de esta perspectiva, emerge la paradoja que fija al espectáculo deportivo como complejo simbólico dador del sentido genuino de la modernidad: la delegación de la actividad física a otros que pueden hacerlo mejor y la participación activa solo cuando es estimulado, recuerda los ejercicios políticos; el abandono de la experiencia material del juego, se ha podido satisfacer también con la creación de los videojuegos, en los cuales la estimulación audiovisual suplanta la experiencia real. Es curioso notar cómo, a medida que una sociedad se suple de la tecnología para su desarrollo y evolución, crecen también de modo exponencial las enfermedades asociadas al sedentarismo, a pesar que el consumo de espectáculos deportivos se hace mayor (Maffesoli, 1982, pp. 15- 71). Un modo de lectura que se convierte en un fin y un horizonte de sentido de manera renovadora.

¿Qué revela este fenómeno?

Al parecer, y de acuerdo con la naturalización de la lectura de los acontecimientos deportivos, devenidos en contemplación del gesto, se pasa por alto que la dimensión lúdica de la existencia debe ser experimentada por cada uno, pues la realización humana es plena en el juego y en el contacto de la existencia con el mundo. En términos de la analítica existencial de Heidegger, la pérdida que ocurre en el ser cuando opta por abandonar su sentido original, lo lleva hacia el sinsentido. Por ello es natural que el deporte, como actividad sin fundamento, sin su contenido original, solo posea el carácter de espectáculo que le hemos impuesto en la dinámica contemporánea (Heidegger, 2002, pp. 129-157).

El *leitmotiv* de la afición a los deportes como espectáculo y como sistema de valores se asienta en su capacidad discursiva de despertar emociones, llamémoslo así, latentes en los espectadores; quien observa los deportes, ya sea los más populares o los más exóticos, lo hacen desde un sistema de valores identificados claramente en el desempeño de los atletas, que *juegan* un determinado deporte: la sobriedad del tenis, la aparente indeterminación del fútbol, todo ello entendido desde tal capacidad. Los deportes entonces, normalmente nos ofrecen qué sentir y a veces pasamos por alto que también nos dan qué pensar: fijándonos un poco en el modo en que ha devenido tanto el mercado como la cultura, nuestras sociedades han convertido

estos acontecimientos en referentes para millones de personas en todo el mundo; esto puede indicarnos, de un lado, la aparente banalización de las sociedades en pos de actividades lúdicas, pero de otro, manifiesta la extrema idealización y racionalización de la cultura moderna, donde hasta las actividades extralaborales, están reguladas por una rígida racionalización y la técnica como valor absoluto de la acción (Maffesoli, 2004b) (Gumbrecht, 2006).

Dentro de este discurso, a través de estos textos, la consolidación de los deportes modernos y su múltiple valoración en campos como el ocio, la salud, el desarrollo de valores, hasta la modelación de personalidades y su explotación por parte de la industria (tanto en el entretenimiento como en el consumo de bienes asociados), han convertido estas prácticas en el paradigma de la modernidad: el objeto del deportista son los valores competitivos y estos son expresados tanto por la pulsión hacia las marcas y hacia la idea de progreso y optimización: entrenamiento, trabajo en equipo, superación y perfeccionamiento, uso de la tecnología, entre otras cosas (Huertas, 2012). Los deportes así concebidos, deberían ser entendidos como el triunfo de la razón sobre la materia, como el escenario propicio para la formación social y política de todos sus componentes.

De otra parte, tales deportes implican otra cara de la vivencia del ser humano en su búsqueda de sentido. Los deportes extremos no se practican de manera solitaria, se crean grupos que construyen identidades y valores propios de la vida social. La imagen del joven practicante de deportes extremos es la de un hombre distinto y apartado de la sociedad en tanto es un componente marginal del mismo. El patinador, el *roller*, está identificado con un grupo especial y con ello aparecen también las notas que lo van a caracterizar y a distinguir de entre las demás prácticas juveniles: atuendos, ropa, música, etc. (Feixa i Pàmols y Maffesoli, 1998).

De la aventura propia de los deportes contemporáneos deriva otro componente aún más trascendental: todos ellos implican trato cercano con la muerte, la retan, haciéndola próxima. Los gestos técnicos, el ejercicio a ser alcanzado, retando la lógica, rozan el peligro abandonando lo seguro, lo posible, para adentrarse en lo inquietante, lo imposible, la proeza. Es seguro que este acercamiento con la dificultad a superar, con el riesgo que se corre porfiadamente por el solo gusto de enfrentarlo, genera suficiente emoción para convertirse en algo significativo. Quien practica cualquiera de estos deportes sabe que se arriesga a lastimarse o a morir y aun así lo hace.

Estos deportes acumulan los testimonios y actualizan el estupor propio de su práctica, sin por ello ocultar la posibilidad del pasado. Podemos interpretar este acontecimiento como una resistencia ante el mismo medio que convierte en efímero todo acontecer; al aprovechar las condiciones de los medios a pesar de ellos mismos, al poder extender los signos y significados, la voluntad de aventura y actualizar el riesgo, se convierte en auténtico el gesto y en un texto que puede ser interpretado a voluntad de quien lo quiera acceder. Los códigos aprendidos por años de observación de los medios imprimen un sentido mediático que incluye música de fondo, efectos de cámara y trucajes para lograr un mayor efecto.

Los deportes modernos se caracterizan por exaltar la construcción de la subjetividad sobre las capacidades del hombre para poder dar significado a sus acciones en un nivel ontológico y a su vez social. La pérdida de sentido del deporte contemporáneo como modelo de acción, se da porque se ha perdido su carácter genuinamente lúdico en pos de su carácter idealista y productivo. Huizinga (2002, p. 74) y Caillois (1997, p. 37), ponen de presente que los juegos son ante todo pérdida y derroche de energías para la realización humana, lo cual en los términos de la modernidad es algo negativo.

Todo este recorrido nos ha permitido ver una transición del texto literario hacia el texto audiovisual, con todas sus implicaciones sociales. El primero, que se remitía a las palabras fijadas por el código de la escritura de símbolos en el papel, se traslada hacia un complejo de imágenes y sonidos que entrañan en sí mismos un complejo de signos, símbolos y referencias, los cuales son retomados a través de la interpretación en sentidos referenciales que darán sentido a la acción de los deportes extremos, lo es en el sentido que el video se convierte en texto y discurso deportivo referenciado, tanto por su estructura interna de texto escrito intencionado, como por la constitución de sentido del cual emerge para representar las condiciones de posibilidad de sentido del fenómeno deportivo en términos posmodernos, donde todo relato de los fines últimos se diluye ante la fuerza del presente ambivalente y dúctil del acontecer cotidiano.

En estos sentidos queda por demás demostrado que el video compartido en las redes sociales es un texto legítimo que nos da qué pensar, como en una manifestación de las condiciones de posibilidad de expresión de las vivencias cotidianas, en un nivel rayano en la limitación de lo cotidiano frente a la condición extraordinaria de todo gesto deportivo.

El acercamiento a este tipo de discurso debe ponernos en guardia frente a la necesidad de leer con un aparato interpretativo sofisticado, que no solo responda a los cuestionamientos teóricos de la filosofía, sino también a las preguntas que surgen ante la emergencia de los fenómenos sociales, que cada día cobran mayor protagonismo en el seno de la sociedad. Por ello este escrito es una invitación a sondear y explorar los campos de lo deportivo para así comprender mejor la sociedad en la que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres*. 1a. ed. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*. Vol. 1. México: ITESO, Universidad Iberoamericana.
- Feixa i Pàmols, C. y Maffesoli, M. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Gumbrecht, H.U. (2006). *Elogio de la belleza atlética*. Buenos Aires: Kats Editores.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. 2a. ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huertas, J. (2012). Sociedad deportiva: figuración, progreso y control social en el deporte aficionado individual: un análisis sociohistórico de los deportes individuales con los conceptos operatorios de Norbert Elías. *Revista da ALESDE* 2(1), 107-124.
- Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Maffesoli, M. (1982). *La violencia totalitaria*. Barcelona: Herder.
- Maffesoli, M. (2000). Nomadismo Juvenil. *Nomadas, Universidad Central*, (13), 151-159.
- Maffesoli, M. (2004a). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maffesoli, M. (2004b). *El tiempo de las tribus*. [México]: Siglo Veintiuno.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, (25), 189-207.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación, discurso y excente de sentido*. México: Fondo de Cultura Económica.

PRÁCTICAS DOCENTES Y EXPECTATIVAS DE LOS EMPLEADORES. UNA MIRADA A SUS RELACIONES EN PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

TEACHING PRACTICES AND EMPLOYERS' EXPECTATIONS. A LOOK AT THEIR RELATIONS IN PHYSICAL EDUCATION PERSPECTIVE

*Luis Carlos Pérez Ferro**
*Sonia López Domínguez***
*Martha Arenas Molina****

Resumen

El sentido general de la indagación consistió en la descripción de la práctica docente del licenciado en educación física de la UPN y la expectativa que los empleadores tienen de ella. Se establecieron las posibles correlaciones. El marco general de la teoría implicó la propuesta de formación por competencias. Se utilizó el enfoque cualitativo y se reunieron las características de los tipos descriptivo y correlacional. Las expectativas de los empleadores basadas en las competencias y categorías como la comunicación verbal, comunicación no verbal y corporal, evaluación, planificación de la clase, estilo de enseñanza y la relación maestro alumno, según el método estadístico utilizado, son cumplidas por los empleadores, tal como se evidenció en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica.

Palabras clave: prácticas docentes, pedagogía, licenciado, educación física, expectativas, empleadores.

Abstract

The general sense of the research was the description from the Graduate Student in Physical Education of UPN, and the expectation that employers have. The possible correlations were established. The general framework of the theory involved the proposal for competence training. Qualitative approach was used, and the features of both descriptive and correlational types were collected. The expectations of employers based on skills and categories such as verbal communication, nonverbal and body communication, assessment, lesson planning, teaching style, and student-teacher relation. According to the statistical method used, these are accomplished by employers, can be proved in the observations made in the pedagogical practice.

Keywords: teaching practice, education, graduate, physical education, expectations, employers.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 23 de agosto de 2013

* Psicólogo, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Humanista e investigador. Profesor asistente de la Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Estudios en Educación y Experiencia Corporal UPN. Correo electrónico: lcperez@pedagogica.edu.co

** Profesora de planta, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación y Desarrollo Social, CINDE-UPN. Grupo de estudios en Educación y Experiencia Corporal UPN. Correo electrónico: solopez@pedagogica.edu.co

*** Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad la Gran Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Profesora asistente de la Facultad de Educación Física. Grupo de Estudios en Educación y Experiencia Corporal UPN. Correo electrónico: marenas@pedagogica.edu.co

Introducción

Se presenta, mediante el ejercicio investigativo, la correlación entre la práctica docente del licenciado en educación física de la UPN y la expectativa que los empleadores tienen de ella. Su sentido general apoya la idea de correspondencias y/o discrepancias, que, una vez se señalan, constituyen un importante punto de partida para la actualización y refinamiento de la intención curricular del programa licenciatura (PCLEF UPN) y su posible cercanía con las demandas de los empleadores. Así, se advierte que la práctica pedagógica vuelca en la acción los conocimientos editados en la academia. La escritura se organiza en cuatro secciones: introducción, método, resultados y referencias.

Sobre las prácticas pedagógicas docentes

Para Vasco (2001), hablar de práctica es hablar de acción, pero hablar de pedagogía es dialogar con un saber teórico; y hablar de teoría es expresar un sistema de ideas y de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad. Entonces, la práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas que se manifiestan en un conglomerado de acciones al interior de las instituciones educativas o fuera de ellas para cumplir algunos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre.

De acuerdo con Campos (2004, p. 6), etimológicamente, la práctica (del griego *praktikós*) se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según reglas particulares y a la aptitud del que realiza el ejercicio, quien habrá de estar habilitado para hacerlo de nuevo. Se puede entender la práctica como una actividad continuada, una costumbre o un modo de ser y constituye tanto una actividad para adquirir destrezas y habilidades como una demostración de que estas finalmente se adquirieron.

Las prácticas pedagógicas no están referidas exclusivamente al aula de clase, sino al conjunto de acciones de tipo pedagógico-didáctico (patio, laboratorios, canchas, etc.), lo cual está situado en las transformaciones que el lenguaje hace de los cuerpos, lo que tiene que ver con las maneras de actuar, sentir y pensar.

Lo pedagógico adquiere, en esta perspectiva, una mirada centrada en las formas y métodos involucrados con la educación; es un espacio disciplinar cuyo eje teorizante apunta al hallazgo y significación de estructuras teóricas, que hagan proclive mejores maneras de desarrollar el acto educativo. La pedagogía constituye, además, un ideario filosófico, cuya preocupación se

centra, entre otras, en la finalidad de la educación, en su sentido teleológico. En otro nivel, la didáctica, aun cuando pretende hacer también una reflexión disciplinar de las maneras de posibilidad del escenario educativo, centra su interés en la dinámica de los materiales, medios y mediaciones, que en la relación enseñanza-aprendizaje mejoran, potencializan y perfeccionan la construcción del conocimiento. Puede entenderse como la praxis de los sistemas pedagógicos.

De esta manera, la práctica pedagógica es una práctica discursiva inscrita en el saber de la educación, que entre sus múltiples objetos destaca el otorgamiento de sentido a lo que dice y hace el maestro en el aula. La educación hace consideraciones de toda índole sobre las prácticas pedagógicas, les da matiz y les otorga sentido. En esta mirada, la educación es un macroproceso propio de la condición humana, cuyo eje central reside en la producción, cuidado a la tradición, refinamiento, construcción y trasmisión de conocimiento. La acción educativa debe ser mirada de manera transdisciplinar en sus diversos componentes, entre los que se destacan la díada enseñanza y aprendizaje. En este horizonte, tanto lo uno como lo otro son subsidiarios de la educación y guardan sujeción a sus determinaciones filosóficas. La enseñanza, que tradicionalmente se ha reservado a los procesos relacionados con la acción del profesor –teoría de la enseñanza– es solo una parte de la educación, hace falta la mirada del estudiante –teoría del aprendizaje–, en donde, desde diversas disciplinas científicas como la psicología, o la sociología, se enuncian principios teóricos que son sustantivos al desarrollo cognitivo de la especie. Toda esa disertación gravita sobre el aprendizaje. Sin embargo, dentro de los procesos de construcción del conocimiento, no todos los niveles tienen las mismas intencionalidades, tampoco todas las formas de educar son las mismas en coherencia con los distintos tipos de conocimiento. El espectro discurre desde los conocimientos propios de los oficios y las artes, a través de técnicas particulares, hasta la abstracción más depurada de aspectos lógicos y teóricos anclados a los modelos de las ciencias naturales y sociales. Los primeros, hechos sobre métodos, son de más de naturaleza instruccional, los segundos, y no por ello más importantes, de juicio lógico, en cuyo caso la demostración y/o comprobación ocupa un lugar prominente.

Como se venía señalando, el término práctica proviene del latín *practicem* y del griego *praktike*. Está relacionado con el griego *prasso*, que significa hacer o practicar. Conceptualmente, presenta múltiples acepciones. Por

extensión, es una actividad destinada a obtener un resultado cuyo significado en algunos contextos se asemeja a la fundamentación de tipo moral. Por ejemplo: la circuncisión es una práctica normal entre los judíos.

Por consiguiente, la aplicación de los conocimientos adquiridos bajo la dirección de un maestro puede convertirse en una práctica, que se convierte en pedagogía cuando sobre esta se reflexiona; es decir, la práctica pedagógica nace cuando las acciones educativas se reflexionan desde la interpretación que se pueda dar dentro o fuera del aula, con el objeto de entender la relación que se da entre la enseñanza y el aprendizaje.

La práctica pedagógica conduce a complementar el fenómeno de la enseñanza, sin que esto signifique que la enseñabilidad debe ser necesariamente en el aula, lo que indica desde esta mirada que el espacio puede ser cualquiera. Esta es una de las razones que conduce a dinamizar las acciones en las que se desenvuelve la práctica pedagógica para determinar su esencialidad, en la que el ejercicio de acción necesariamente, si es un proceso de enseñanza, requiere de la intersubjetividad de los frentes partícipes, es decir, de la relación docente-estudiante.

Entonces, ¿qué significa ejercer la práctica pedagógica? ¿Qué significa para los que están involucrados en ella? Para aclarar los anteriores interrogantes, se requiere que el maestro tome sus propias prácticas y las problematice a través de múltiples voces. El contexto de la enseñanza no es una zona neutral donde se demuestra un estilo particular de enseñar. Por el contrario, fortalece una idea específica, donde se puede decir que es un contexto político por cuanto privilegia determinados intereses, valores y prácticas necesarios para mantener un statu quo, e irónicamente para mantener el estado de dependencia en que se encuentra el profesor. Al transmitir un saber, se abrazan ciertas orientaciones particulares acerca de conocer y aprender.

El cuestionamiento crítico de la práctica pedagógica permite establecer relaciones entre enseñar y la capacidad de ser agentes de cambios a través de profundos compromisos de justicia social, empoderamiento personal, aceptación de las diferencias; las contradicciones, los desafíos, los cambios; en fin, mediante el cuestionamiento de los aspectos educativos relacionados con la conducta.

El lenguaje y la voz personal de los participantes también juegan un papel esencial al enseñar. A pesar de que todos los maestros hablen el mismo lenguaje, indi-

vidualmente cada uno tiene una voz propia, esto hace parte de la identidad de cada ser humano.

Como se puede ver, el enseñar y la práctica pedagógica está relacionada con múltiples circunstancias que han sido construidas socialmente y además han sido heredadas. Tales circunstancias cambian a lo largo de la vida, con las teorías producidas, con las profundas concepciones y deseos acerca de la educación, con las prácticas que se negocian y con las imágenes que se construyen.

De acuerdo con Reyes (2002), existen dos tipos de práctica: la práctica funcional y la práctica interpretativa. La práctica funcional busca encontrar las estrategias que permitan el desarrollo de la instrucción, lo que mejor funcione, lo que dé mejores resultados para el aprendizaje de los estudiantes entre la gama de posibilidades dadas. Este tipo de práctica intenta buscar solución a problemas específicos de la enseñanza y, por tanto, prescribe solución y formula rumbos a seguir para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Esta práctica es de tendencia empírica, centrada en el hacer, más que en el ser.

La interpretativa se refiere a la práctica pedagógica que constituye una búsqueda de sentidos, es la búsqueda de teorías que vayan más allá de las metodologías y de las estrategias de enseñanza. Por tanto, para su investigación se requiere de un modelo interpretativo, crítico, adelante de la acción, hacia la teorización. Este es el tipo de práctica que nos permite identificar qué es lo que está sucediendo en el aula de clase y asignarle sentido a la acción desde el punto de vista de los estudiantes y profesores. Es también una práctica investigativa sobre la acción del maestro que busca producir nuevos conocimientos y avanzar sobre lo ya conocido en educación. Esta es una práctica socialmente construida de naturaleza histórica, que depende bastante del contexto del cual surge y que está siempre en evolución.

Arquitectura de la expectativa

En el tomo X de la *Metamorfosis*, el poeta y mitógrafo latino del siglo I a. C. Ovidio, *Publius Ovidius Naso*, presenta la historia del rey Pigmalión (Rovira, 2006). Este hombre, rey de Chipre, y de amplio sentido estético e ideal de perfección, renunció al amor de la mujer tras no hallar para sí una consorte que reuniera sus condiciones. Dadas sus importantes destrezas artísticas, hizo una escultura de una mujer, la de sus sueños. Sin embargo, en el transcurso de la construcción se dio

cuenta de su belleza, enamorándose de su creación. Le hizo toda suerte de regalos, vestidos, joyas y lo imaginable, pero siempre sin respuesta. Intento rozar sus labios con los de ella, también sin eco. Entonces desconsolado pide ayuda a los Dioses, y Afrodita, como resultado, le da vida a su creación. Finalmente, en otras versiones, Galatea, nombre de la obra que cobró vida, se desposa con Pigmalión; el fruto del amor es *Pafos*.

“Ten cuidado con lo que desees, se puede convertir en realidad”, frase lapidaria, ampliamente conocida del dramaturgo Irlandés Oscar Wilde (Congrains, 1989), señala la poderosa fuerza de nuestras expectativas vitales, hasta el punto de considerarlas de ocurrencia altamente probable, si solo las deseamos.

Y ¿quién no piensa acaso en el futuro? ¿Quién no ha entrado en preocupación por lo que espera de su suerte en medio de la incertidumbre? No solo es una condición existencial individual, es también una característica del medio social; del proyecto de vida. ¿Qué vas a hacer en el futuro? ¿Qué vas a estudiar? ¿Cómo sobrevivirás? O mejor, ¿qué expectativas tienes de la vida?

Como Pigmalión, es posible señalar que todos tenemos una arquitectura más o menos estable del futuro y que vivimos en pos de ello. En el mito, las expectativas del rey desbordaban el mundo circundante, su esperanza de belleza no coincidía con lo que experimentaba. Tanto lo deseó que se cumplió.

En el mundo de la ciencia social, así como el de los procesos de la mente, se ha señalado la expectativa como categoría de estudio. A finales de la década de los sesenta, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (West y Turner, 2005), describieron el *efecto Pigmalión*, o como también se conoce *profecía autocumplida* o *autorrealizada*. Este efecto consiste, en palabras simples, en que el cumplimiento de lo esperado es consecuente con las acciones tomadas en principio. El experimento clásico que sostiene la teoría se realizó con un grupo de maestros de primaria, a quienes se informó que el conjunto de sus estudiantes había sido objeto de una evaluación y que sus resultados eran superiores y muy satisfactorios. A la postre, después de ocho meses, todos los mencionados estudiantes obtuvieron calificaciones sobresalientes.

En el experimento, la muestra contenía en realidad un porcentaje pequeño de reales buenos estudiantes, los demás de rango diferente. Sin embargo, la expectativa de los maestros, de naturaleza positiva, hizo que todos

sus estudiantes obtuvieran calificaciones altas. Rosenthal y Jacobson coligieron de la experiencia que la alta expectativa de los maestros originó los respectivos resultados. Las expectativas determinan el conjunto de acciones que realizamos para lograrlas.

Al respecto, y volviendo a la frase de Wilde, se indica que las expectativas y/o, para nuestro caso, deseos, son los artifices de la vida futura. De ahí el cuidado que advierte el irlandés en cuanto a las cualidades de lo deseado. Podrían ser reales. En esta lógica, se subraya la paradoja existente entre la naturaleza fantasiosa e irrealizable de los sueños y la amplitud máxima posibilidad de realización.

Pero, ¿qué es una expectativa? ¿En qué consiste? Empezaremos por señalar que el estudio sistemático de la expectativa es relativamente reciente. En este artículo, se enunciarán algunas definiciones del término, luego se presentarán muy resumidamente dos de las principales teorías: La primera, en el marco de la motivación humana: *teoría de la expectativa* de Vroom (Mankelinas, 2007), y la segunda, en relación con la empresa y la productividad: *prospect theory* de Kahneman y Tversky (McKean y Pla Mori, 1985).

Expectativa, del latín *expectatum* (“mirado” o “visto”), es la esperanza de obtener o desarrollar una conducta. Está vinculada con las predicciones. Desde el punto de vista social, la expectativa apunta a la previsión realizada por un sujeto acerca del comportamiento de los otros, sobre todo de las posibilidades que ofrece una determinada situación.

La expectativa es una variable de naturaleza cognitiva, sugiere la idea de anticipación; se ha utilizado para explicar y predecir el comportamiento social y es el fundamento emocional de las hipótesis motivacionales; es el ingrediente cognitivo central de dos efectos psicológicos: el efecto Pigmalión y el efecto placebo (Cosacov, 2007).

Señala la posibilidad razonable –más o menos–, cercana probable, de realizar o conseguir algo, ocurrir un suceso o hacerse efectivo determinado evento. Su carácter de razonabilidad, es decir, de *cordura*, la hace contraria a la esperanza, que es irracional y sostenida por la fe. Cuantas más certezas existan sobre el futuro, mayor es la probabilidad de que se cumpla la expectativa.

Globalmente, la noción de expectativa en todas sus versiones y posibilidades de expresión coincide con la figuración de: 1. la incertidumbre, 2. los hechos probables y 3. el tiempo futuro (McKean y Pla Mori, 1985).

Estas categorías-características señalan lo medular de la arquitectura del concepto, en cuyo caso mostraría, sintéticamente, la posibilidad evaluada y probable de situaciones venideras.

Uno de los aspectos más relevantes conectado a la noción de expectativa es su estrecha inmersión en teorías que abarcan desde aspectos propios del márketing, la publicidad y el desarrollo empresarial hasta categorías vinculadas con la personalidad y la motivación; estas últimas emparentadas con la psicología y las ciencias sociales.

Pero, ¿qué relación tiene la psicología de la motivación y la expectativa? Empezaremos señalando que la motivación es un constructo probable o sistema de hipótesis que describe la dinámica y causalidad de las conductas. La palabra proviene del latín *motivus* (causa del movimiento) y es utilizada frecuentemente para indicar el conjunto de estados psicológicos relacionados con el origen y mantenimiento de las acciones vitales. Recientemente, son numerosos los avances que describen nuevas teorías en cuyo papel protagónico se ubica la expectativa. Tal es el caso de la teoría que lleva el mismo nombre, propuesta por el psicólogo canadiense Víctor Vroom a mediados de la década de los sesenta (Mankeliunas, 2007).

A Vroom le interesaba describir los mecanismos que operaban en la mente de los trabajadores al momento de empezar y desarrollar ciertas actividades. La teoría denota un considerado avance en relación con las posturas anteriores de Maslow (1991) y Herzberg (2003), quienes aportaron elementos importantes para la explicación de los sistemas motivacionales humanos.

El primer investigador diseño, mediante sus trabajos, una ecuación que calculaba la magnitud de la motivación (fuerza), en razón al producto de la multiplicación del valor atribuido a la recompensa (valor), por la confianza o certidumbre de lograr lo propuesto (expectativa).

Figura 1. Modelo simplificado de la teoría de las expectativas de Vroom:
Fuerza = Valor x Expectativa.

Se observa que la expectativa opera en este presupuesto como una variable que dinamiza la acción humana. Si esta tiene escasa o nula magnitud, consecuentemente la fuerza motivacional será menor. Una explicación detallada del modelo en su conjunto verifica que la mo-

tivación (valencia), como se ha dicho, es el resultado del producto de la (expectativa) por la (instrumentalidad) o juicio del sujeto acerca de la recompensa.

La *valencia* es definida como el grado de deseo que un sujeto posee para conseguir o alcanzar un objetivo. La variable es diferente en cada individuo y puede, a su vez, modificarse a través del tiempo. Los valores admiten en esta ecuación los números comprendidos entre -1 y 1. Si la persona no desea un resultado particular específico (ser víctima de una ruptura amorosa), el valor será -1 y lo contrario: 1, (lograr intimidad).

La *expectativa* está representada por la esperanza o confianza en que el esfuerzo utilizado producirá lo que se espera. El valor oscila entre 0 y 1. Aquí la personalidad, la percepción de sí mismo y la propia formación operan como aspectos afluentes.

La *instrumentalidad* deriva de la magnitud de lo alcanzado con el desarrollo de la acción. Es la valoración o recompensa que recibe el sujeto. En otras palabras, el esquema global: *valencia-expectativa e instrumentalidad* representa que la motivación es el producto del valor anticipado de un logro por la posibilidad que ve de conseguirlo.

Una mirada diferente de la expectativa está señalada en la correspondencia de uno de sus significados: (incertidumbre), con los estudios de la teoría de la decisión de Kahneman y Tversky (McKean y Pla Mori, 1985). Al respecto, estos psicólogos israelíes estudiaron cómo las decisiones en caso de incertidumbre son variables mediante la presentación de enunciados o situaciones en apariencia diferentes, pero con sentido similar.

La relevancia que tiene la teoría para la noción de expectativa estriba en que ellos centraron sus investigaciones -las decisiones que la gente tenía que tomar- siempre en caso de incertidumbre, escenario donde la expectativa cobra fuerza y vitalidad. Se espera, se tiene expectativa, cuando no hay certeza, cuando hay incertidumbre.

El trabajo teórico se fundamentó en un sistema de experimentos que consistían en hacer tomar decisiones a los sujetos participantes. Las conclusiones fueron contundentes. En primer lugar, y como parte de sus postulados fundamentales, señalaron que, al momento de tomar decisiones, la gente tiene una tendencia significativa a eliminar mentalmente las condiciones de incertidumbre y adoptar decisiones en consecuencia. Los investigadores notaron que la gente tiene aversión a los riesgos y evita, de manera importante, las pérdi-

das. Ello no sería novedoso si no se tratase de una serie de situaciones experimentales, donde los sujetos, como ya se mencionó, escogían de dos alternativas iguales, en términos de probabilidad y cálculo estadístico, y diferentes en presentación y formulación.

Los participantes tienden a ignorar esos cálculos o estimaciones matemáticas y sobreponen el miedo a la pérdida y el riesgo. Adicionalmente al hallazgo anterior, estos expertos en la ciencia de lo que se espera, es decir, *expectativa*, consideraron necesario, en la medida que se desarrolló la propuesta, hacer indicaciones sobre algunos *principios o atajos* que la mente usa al momento de decidir. Sintéticamente, se indican ahora los siguientes: 1. *representatividad*, 2. *disponibilidad* y 3. *principio de los datos de base*.

El primer atajo de la mente consiste en ignorar, en un escenario de toma de postura, los datos que constituyen los cálculos matemáticos y de probabilidad, indispensables para el análisis de la magnitud de las muestras, y centrarse en la mera presentación sintáctica de los enunciados.

la *Disponibilidad* se refiere al ejercicio de juzgar algo verosímil por la facilidad de recordar ejemplos del mismo tipo. Muestra de ello lo constituye el ejercicio ampliamente conocido sobre nivel de frecuencia de la letra “K” en una palabra. En lengua inglesa, los sujetos refirieron que la letra “K” aparece con más frecuencia al inicio que en la tercera posición; porque es fácil recordar palabras que inician con una determinada letra. En realidad, la letra “K” aparece el doble de frecuencia en la tercera posición.

El *principio de los datos de base* señala que hay una tendencia a ignorar la información del promedio y pensar que el caso propio y particular es único y fuera de su influencia inherente.

La mirada global de la teoría, utilizada hoy en casi todas las áreas del conocimiento, quiere revelar que es indispensable entrenar a la gente en el reconocimiento profundo de los criterios utilizados en la toma de decisiones cotidianas. Hoy, los desarrollos de la teoría de Kahneman y Tversky, premiados por la APA (American Psychological Association), son un material fundamental en la comprensión de la arquitectura de la mente.

Método

Tipo de investigación

El modelo de investigación usado fue de tipo correlacional, utilizó para el análisis de la información dos variables, la primera de ellas, las prácticas pedagógicas realizadas por los profesores de educación física en los diferentes escenarios en los cuales se movilizan, y la segunda, la variable de expectativas de los empleadores, esto en cuanto a la labor que debe realizar el profesor de educación física en su entorno laboral. El tratamiento de la primera variable nos dio acceso a utilizar la descripción de los fenómenos que se presentaban en los diferentes contextos donde se ubica al educador físico, permitiéndonos explicitar ¿qué hace el educador físico en la cotidianidad de su labor? ¿Cómo se relaciona el educador físico con su entorno laboral? ¿Cómo se desenvuelve en las diferentes situaciones que se le presentan? Y ¿cómo todo esto se ve intervenido en el campo de conocimiento que encierra al educador físico?

Para poder observar la siguiente variable, se formuló una serie de preguntas a modo de entrevista semiestructurada aplicada a los empleadores en los diferentes lugares donde se puede evidenciar que interviene el educador físico: gimnasios, colegios, cajas de compensación, escuelas deportivas, etc. Este acercamiento a las personas que contratan y orientan al profesor de educación física en su labor administrativa permite en cierto modo tener una mirada más global de lo que sería el desarrollo de las prácticas del educador físico y sus concomitantes expectativas.

Toda esta información recolectada en observación fílmica y descripciones tanto de las prácticas pedagógicas como de las entrevistas a los empleadores nos permitió contrastar las dos variables, y con ello poder dar un valor o un resultado de forma concreta, suscitando un valor numérico a cada una de las categorías que más adelante se explicitarán; ello muestra la frecuencia en la cual se presentan en las dos variables.

Población

La población incluida en este estudio está, dada la naturaleza de la correlación, dividida en dos porciones – variables–; cada una cuenta con su peculiaridad en el tratamiento del muestreo. Sin embargo, y de manera general, fue de tipo no probabilístico, lo que supone un procedimiento direccionado a un grupo particular (casos tipo). Nuestros grupos, por un lado, son los *docentes profesores de educación física* y, por el otro, los *emplea-*

dores, que son quienes conjeturan o poseen la expectativa de la práctica. Este último grupo se operacionaliza así: El *empleador* es el sujeto o sujetos que representan una institución que desea contratar un licenciado en educación física y el encargado directo de la selección y supervisión. Se incluye también a los coordinadores de área, directores y supervisores educativos que puedan determinar una expectativa de su práctica.

Criterios de selección de la población

Prácticas docentes

La población seleccionada para la recolección de la información está ubicada primero en los profesores de educación física. La muestra incluyó a egresados tanto de universidades públicas como privadas que se encontraran trabajando en el ejercicio de su profesión. Sus características fueron:

1. hombres y mujeres; 2. sin criterio de edad; 3. más de un año de experiencia y, 4. vinculados a instituciones como: gimnasios, cajas de compensación, colegios del sector privado, colegios del sector público y escuelas deportivas.

El manejo de la información y categorización de la variable práctica docente se elaboró mediante registros fílmicos y transcripciones realizadas por los estudiantes de la licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional, así: 31 colegios públicos, 7 colegios privados y 31 cajas de compensación, para un total de 69 observaciones.

Expectativas de los empleadores

Como se mencionó antes, los empleadores, quienes poseen la expectativa en torno a la práctica docente, se constituían como jefes, supervisores y línea de mando directa del profesor. Evalúan administrativa y pedagógicamente el trabajo. Sus características fueron: 1. empleados públicos o privados encargados de la contratación y supervisión de los maestros; 2. jefes de área; 3. rectores y 4. representantes jurídicos de las instituciones educativas-interventores de contrato.

Cada uno de uno de los sujetos entrevistados tiene funciones administrativas en el contexto en el cual se encuentra, lo cual lleva a tener un conocimiento de lo que posiblemente debería hacer el educador físico en ese espacio (medición de la expectativa). Las instituciones participantes en este proceso ascendió a 14.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección, análisis y depuración de la información en la investigación son los siguientes:

Observación-filmación y transcripción

Lo cual corresponde a las diferentes filmaciones que se elaboraron tanto a las prácticas docentes realizadas por los profesores de educación física como a las entrevistas de los empleadores realizadas en los diferentes espacios donde se encontraban desarrollando sus labores diarias.

Entrevista a profundidad semiestructurada

Esta entrevista fue elaborada con una serie de preguntas que permitieron implícitamente abstraer información de las respuestas de los empleadores. Estas medían lo que el educador realizaba en el contexto en el cual se desenvolvía, en cuanto a aspectos educativos y administrativos, permitiendo con ello que los empleadores fueran concisos y no derivaran a otros campos que no eran concernientes con la intención de la investigación.

Método estadístico porcentual

Este instrumento fue utilizado para el análisis de la información en cuanto a la frecuencia y constancia con la que se presenta un dato dentro de la información recolectada, también se usó para dar un valor cuantitativo a la investigación por cuanto nos permite mostrar estadísticas de los datos de las dos variables estudiadas.

Método estadístico proporcional

Este instrumento fue utilizado para el análisis de la información en cuanto a la correlación de las dos variables (prácticas docentes y expectativas de los empleadores), el cual nos arroja una serie de datos presentados (en el capítulo Resultados) a los cuales correspondería si la relación de la competencia con la expectativa se cumple o no. Definido también por Box (2008, p. 52): “distribución de la proporción observada de éxitos y/n ; en algunas ocasiones puede interesarle considerar no el número de éxitos sino la proporción de éxitos y/n ”.

También enunciado por Gutiérrez (2007, p. 69): “el porcentaje o proporción muestral, denotado por p , estará dado por $p=X/n$ ”.

La proporción poblacional, generalmente desconocida, se denotara como $H=K/N$, donde K es el número de unidades buenas o éxitos en la población”.

Resultados

Variable práctica pedagógica

Para el análisis de la información, se toma como referente teórico el capítulo “Hacia una cartografía de las competencias”, del libro *Formación basada en competencias* de Sergio Tobón (2005), desde el cual se parti-

rá para argumentar las diferentes competencias que se pueden evidenciar en las transcripciones de las observaciones y las filmaciones de las prácticas pedagógicas realizadas a profesores de educación física tanto del sector privado como público en el referente a centros educativos, al igual que a instituciones denominadas cajas de compensación.

Luego de haber revisado y examinado el texto que tomaremos como referente para el análisis de la información recolectada, se llega a puntualizar las competencias que se observan en las prácticas pedagógicas así:

Competencias básicas

Son competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; (2) se forman en la educación básica y media, (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo (Tobón, 2005, p. 67).

Dentro de esta competencia se encuentra: comunicación.

“Competencia comunicativa: comunicar los mensajes acordes con los requerimientos de una determinada situación” (Tobón, 67). Las categorías son comunicación verbal y comunicación no verbal o corporal.

Competencias genéricas

Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Se caracterizan por: (1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitir a las personas cambiar de un trabajo a otro, (2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo; (3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica, y la globalización; (4) no están ligadas a una ocupación en particular; (5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje, (6) su adquisición y desempeño pueden evaluarse de manera rigurosa (Tobón, 2005, p. 71).

Entre estas competencias se encuentra: gestión y administración de recurso. “Gestionar recursos de diversos tipos con base en los requerimientos de la producción” (Tobón, 71). Sus categorías son gestión de recursos humanos, gestión de recursos físicos, trabajo en grupo.

Competencias específicas

“Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tiene un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo, y en educación superior” (Tobón, 2005, p. 73). Entre estas competencias se encuentran: didáctica. Sus categorías son: evaluación, planeación de la clase, estilo de enseñanza.

La competencia formativo humana no está definida específicamente por el autor, pero sí se hace referencia a ella:

El desarrollo humano consiste en el conjunto de características biopsicosociales propias de toda persona que se ponen en juego en la búsqueda del pleno bienestar y la autorrealización, acordes con las posibilidades y limitaciones personales y del contexto social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se vive (Tobón, 2005, p. 52).

Las categorías son: normas, relación maestro–alumno, participación, comportamiento.

La competencia conocimiento disciplinar no está específicamente definida por el autor, pero se hace referencia a ella a la hora de definir los contextos en los que se puede presentar una competencia: “los contextos disciplinares hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, teorías, historias epistemológicas, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada” (ICFES, 1991, p. 17, citado por Tobón, 2005, p. 62). Sus categorías son: capacidades físicas, acondicionamiento físico, habilidades motrices, deporte.

Luego de haber llegado a determinar los tres parámetros por los cuales se rigen las prácticas docentes –competencias y categorías–, damos paso a la construcción de un cuadro en el cual se pretende dar un orden lógico a la información. En la competencia se ubica lo global de las prácticas docentes *pedagógicas* centrado en tres ejes, básico, genérico y específico, los cuales corresponden a todo tipo de profesiones, luego de ello damos paso al siguiente parámetro, que corresponde al de mayor frecuencia sobre cinco ejes: comunicación, gestión y administración de recursos, didáctica, formativo humana y conocimiento disciplinar, los cuales podrían encerrar la labor docente en cualquier contexto y, por último, nos vamos al eje de subcategoría, en el que se precisa un poco más lo visto en las prácticas pedagógicas correspondientes al profesor de educación física y que subyacen a esas categorías antes mencionadas.

Tabla 1.

* Secuencia de categorías encontradas. La primera columna corresponde al fundamento teórico y la última, a los hallazgos correspondientes en la primera variable.

Clasificación de la Competencia	Competencia	Categoría
Básicas	Comunicación	Verbal
		No verbal y corporal
Genéricas	Gestión y administración de recursos	Física
		Humana
		Trabajo en grupo
Específicas	Didáctica	Evaluación
		Planificación de la clase
		Estilos de enseñanza
	Formativa humana	Normas
		Comportamientos
		Relaciones maestro-alumno
		Participación
	Conocimiento disciplinar	Capacidades físicas
		Acondicionamiento físico
		Habilidades motrices
		Deporte

Variable expectativas de los empleadores

Para analizar la información que se obtuvo en esta investigación sobre las expectativas que los empleadores tienen de la práctica docente del licenciado en educación física, se utilizaron tres preguntas globales:

1. ¿Qué espera que haga el profesor de educación física en un día de trabajo corriente?
2. ¿Podría describir y clasificar las acciones propias del profesor de educación física?
3. Imagine qué hará el profesor desde lo administrativo, lo pedagógico y lo comunicativo.

Las entrevistas fueron aplicadas a personas que realizan una labor administrativa en el plantel en el cual se desenvuelve el educador físico, así: tres directores de colegios privados, tres administradores de gimnasios y ocho directores de colegios distritales. Se tomaron las tres preguntas descritas anteriormente como eje principal en la discusión ante lo que realiza un educador físico cotidianamente.

Cada una de las entrevistas a los empleadores contiene un registro fílmico y una transcripción en la que se evidencia la veracidad de la información. Según dichas preguntas, los empleadores fueron enunciando lo que para

ellos eran las funciones básicas que debía tener un profesor de educación física, y asimismo las fueron clasificando entre lo administrativo, lo pedagógico y lo comunicativo.

Los empleadores coincidieron en enunciar las siguientes competencias como fundamentales a la hora de la realización de la práctica pedagógica por parte del profesor de educación física: presentación personal, comunicación (verbal, no verbal y corporal) liderazgo, cumplimiento (en cuanto a puntualidad en sus clases y a la hora de entregar calificaciones), gestión de recursos (gestión de recursos físicos, gestión de recursos humanos), administración (evaluación y planificación de la clase), capacitación continua, vocación, conocimiento (disciplinar, etapas de desarrollo, primeros auxilios, vocabulario técnico), estilo de enseñanza, diseño–seguimiento del proyecto educativo institucional, condición física apta para el desarrollo de actividades físico deportivas–cuidado de su cuerpo, formativo humana (enseñanza de valores mediante la educación física, normas, comportamientos, relación maestro–alumno), reconocimiento de talentos y trabajo extracurricular.

Según dichas categorizaciones realizadas por los empleadores, se procedió a realizar la clasificación de las competencias y categorías enunciadas por los empleadores entre competencias básicas, competencias genéricas o competencias específicas.

Presentación personal, comunicación (verbal, no verbal y corporal), liderazgo, cumplimiento (en cuanto a puntualidad en sus clases y a la hora de entregar calificaciones) se clasifican entre las competencias básicas. Sergio Tobón las define así: “competencia comunicativa: comunicar los mensajes acordes con los requerimientos de una determinada situación” y “liderazgo: liderar actividades y proyectos en beneficio personal y de las demás personas, con base en las posibilidades del contexto” (2005, p. 67), en cuanto a presentación personal, que no está definida directamente por Tobón, pero se puede colegir con base en la definición del autor para las competencias básicas: “son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral” (p. 66).

En las competencias genéricas, ubicamos vocación, capacitación continua, que no está directamente definida por Sergio Tobón, pero que se puede incluir en la definición de competencias genéricas. “Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones” (p. 71).

Administración se definió como una competencia aparte de gestión de recursos, debido a la misma teoría de los empleadores y gestión de recursos: “gestionar recursos de diverso tipo con base en los requerimientos de la producción” (p. 71).

En las competencias específicas, ubicamos las competencias de estilo de enseñanza, conocimiento, condición física apta para el desarrollo de las actividades físico–deportivas–cuidado de su cuerpo, formativo–humano, trabajo extracurricular, todas estas clasificadas en específicas con base en la definición de Tobón para estas: “son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo, y en educación superior” (p. 73); y la última competencia, diseño del proyecto educativo institucional, “formular el proyecto educativo con base en la filosofía institucional, la política educativa estatal, la normatividad vigente y las necesidades del entorno” (p. 73).

Teniendo en cuenta el análisis y la postura del autor en mención, llegamos a la construcción de la siguiente tabla, en la que se condensa cada uno de los datos anteriormente mencionados:

Tabla 2.

Clasificación de las competencias	Competencias	Categoría
Básicas	Presentación personal	
	Comunicación	Verbal
		No verbal y corporal
Liderazgo (autoridad)		
Genéricas	Gestión de recursos	Gestión de recurso físico
		Gestión de recurso humano
	Administración	Evaluación
		Planificación de la clase
	Capacitación continua	
	Vocación	
Específicas	Conocimiento	Disciplinar
		Conocimiento de etapas de desarrollo
		Conocimiento de primeros auxilios
		Vocabulario técnico
	Estilo de enseñanza	
	Diseño-seguimiento del proyecto educativo institucional	
	Condición física apta para el desarrollo de actividades físico-deportivas-cuidado de su cuerpo	
	Formativo humana	Enseñanza de valores mediante la educación física
		Normas
comportamientos		

Correlación variable práctica pedagógica vs expectativas de los empleadores

Para la siguiente correlación, se utilizará el método estadístico de proporción definido así por Box (2008, p. 52): “distribución de la proporción observada de éxitos y/n ; en algunas ocasiones puede interesarle considerar no el número de éxitos sino la proporción de éxitos y/n ”. Y también enunciado por Gutiérrez (2007, p. 69): “el porcentaje o proporción muestral, denotado por p , estará dado por $p=X/n$. La proporción poblacional, generalmente desconocida, se denotara como $\Pi=K/N$. Donde K es el número de unidades buenas o éxitos en la población”.

Las categorías o competencias comunicación verbal, comunicación no verbal y corporal, gestión de recurso físico, gestión de recurso humano, evaluación, planificación de la clase, estilo de enseñanza, normas, comportamientos, relación maestro-alumno, clasificadas según los parámetros ya descritos, posibilitaron la comparación de las dos variables: práctica pedagógica y expectativa de los empleadores.

Las expectativas de los empleadores basadas en las competencias o categoría de la comunicación verbal, la comunicación no verbal y corporal, la evaluación, la planificación de la clase, el estilo de enseñanza y la relación maestro-alumno según el método estadístico utilizado son cumplidas por los empleadores, tal como se evidenció en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica.

Las expectativas de los empleadores basadas en las competencias o categorías gestión de recurso físico, gestión de recurso humano, normas, comportamientos según el método estadístico utilizado no se cumplen por los empleadores, tal como se evidenció en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica.

Las expectativas de los empleadores basadas en las competencias o categorías presentación personal, cumplimiento, capacitación continua, vocación, conocimiento disciplinar, conocimiento de etapas de desarrollo, conocimiento de primeros auxilios, vocabulario técnico, diseño-seguimiento de proyecto educativo institucional, condición física apta para el desarrollo de actividades físico-deportivas-cuidado de su cuerpo, enseñanza de valores mediante la educación física, reconocimiento de talentos, trabajo extracurricular no se pudieron relacionar debido a que fueron características no evidentes en el registro fílmico.

Referencias bibliográficas

- Box, G. (2008). *Estadística para investigadores: diseño, innovación y descubrimiento*. Barcelona: Reverte.
- Campos, R. (2004). *Prácticas educativas y proceso de formación en la educación superior. Aproximación a un estado del arte*. (Tesis de posgrado Facultad de Educación, Universidad Javeriana). Bogotá, Colombia.
- Congrains, E. (1989). *Cartas sabias y lúcidas*. Bogotá: Forja Ltda.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de psicología*. Córdoba: Brujas.
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, LVIII(38), 29-39.
- Gutiérrez, J. (2007). *Estadística general aplicada*. Medellín: Eafit.
- Herzberg, I. (2003). *Una vez más. ¿Cómo motiva usted a sus trabajadores?* Nueva York: Harvard Business Review.
- Mankeliunas, M. (2007). *Psicología de la motivación*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos Ediciones.
- McKean, K. y Pla Mori, L. (1985). La ciencia de tomar decisiones. Kahneman y Tversky. *Revista Algo*. Recuperado de http://gestionemprededora.files.wordpress.com/2007/11/ges_lasicologia_de_las_expectativas.pdf
- Reyes, L. (2002). *Investigación pedagógica: fundamento central de formación del docente universitario*. Bogotá: Icfes.
- Rovira, A. (2006). Superarse con el efecto Pigmalión. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2006/09/17/eps/1158474420_850215.html
- Santiago, J. y Conte, F. (2008). *Intuición, sesgos y heurística en la elección*. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/economic/article/.../11245>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vasco, E. (2001). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- West, R. y Turner, L. (2005). *Teoría de la comunicación. Análisis y aplicación*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER

*José Orlando Pachón Moreno**
*Gerardo Andrés Perafán Echeverri***

Resumen

En el presente trabajo se expondrá una breve reseña de cuatro maneras específicas de aproximación al conocimiento profesional del profesor, a partir de asumir que lo que se enseña se lleva a la escolaridad para ser enseñado; no es el mismo conocimiento que se produce en comunidades académicas científicas, sino que suceden históricamente procesos de reelaboración, representación o creación que bien pueden plantearse, desde sentidos diferentes, como transposiciones didácticas, según los términos de Chevallard (1991). Estas cuatro maneras son: el conocimiento didáctico de contenido, el conocimiento profesional mayoritario, el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas y el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a la construcción de categorías particulares.

El artículo ahonda un poco en las dos últimas, en especial en la cuarta, por considerarlas como las más claras opciones hacia la construcción del conocimiento que los profesores hacen en sus prácticas educativas. Necesariamente estas reflexiones se orientarán hacia el conocimiento profesional específico que el profesor de educación física produce en su praxis educativa.

Palabras clave: conocimiento profesional del profesor, sistema integrado de ideas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, rutinas y guiones.

Abstract

This paper will present a brief overview of four specific ways of approach to teachers' professional knowledge from assuming that knowledge is taught, it is taken to schooling to be taught, not necessarily the same knowledge produced in scientific academic communities, but it is remade throughout processes of representation or recreation than can be stated, from different points of view like didactic transpositions under the terms of Chevallard (1991). These four ways are: Content Knowledge Training System, Majority Professional Knowledge, Professional Knowledge teacher as Ideas Integrated System and Teacher Professional Knowledge Specific construction associated with particular categories.

The article delves a bit in the last two, especially in the fourth, to consider them as the clearest options to the construction of knowledge that teachers do in their practices. Necessarily, these reflections will be targeted to specific professional knowledge that produces physical education teachers in the educational praxis.

Keywords: teacher professional knowledge, integrated system of ideas, academic knowledge, experience-based knowledge, implicit theories, routines and scripts.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2013

* Doctorando, Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Máster en Didáctica de la Educación Física Contemporánea. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Licenciado en Educación Física. Profesor de planta de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: orlandopachon@gmail.com - jopachon@pedagogica.edu.co

** Doctor en Educación, magíster en Docencia Universitaria, pregrado en Filosofía. Profesor investigador. Doctorado interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: anperafan@yahoo.com

Introducción

Ante la pregunta obligada de si el conocimiento que se imparte en la escuela es el mismo producido fuera de ella en comunidades científicas, el cual simplemente se transvasaría a los estudiantes, surgen cuestionamientos importantes que abren puertas a la investigación en la educación, como: ¿se puede afirmar que el profesorado ha construido un conocimiento propio que funde una profesión particular a la que podamos llamar profesión docente? ¿Dicho conocimiento solo puede ser pensado como un saber práctico sobre la enseñanza, o en realidad se puede hablar de verdaderas construcciones epistemológicas asociadas a las categorías que se enseñan en la escuela? Este artículo, al abordar en forma general cuatro aproximaciones a entender cómo el conocimiento del profesor toma posición por una alternativa que reivindica a su colectividad en general, y al de educación física en particular, como constructor de su propio conocimiento y, por ende, asume que el desarrollo de la profesión del profesorado de educación física depende en gran parte de las investigaciones que permitan identificar y caracterizar ese conocimiento producido por dicho profesorado.

En consecuencia, es pertinente preguntar en primera instancia por la educación física, dado que de acuerdo con la opinión general, o bien no hay una disciplina externa a ella que sea base del conocimiento que circula en la escolaridad, o bien, son diversas disciplinas las que estarían a la base de la conformación de su campo de conocimiento. Al respecto, Grupe (1976) plantea que “así como la pedagogía tiene que afrontar, interpretar y elaborar trabajos médicos, psicológicos y sociológicos, la educación física [...] necesita [...] de los resultados de la medicina, de la sociología, de la psicología y de la antropología” (p. 29). Esta es la postura que podríamos considerar clásica o tradicional, según la cual el conocimiento base de la enseñanza es el saber disciplinar producido en las comunidades externas al profesorado.

Según esta opción –la que realmente ha seguido la educación física–, se pueden nombrar diferentes saberes que en ella convergen, como serían el de la biología, la biomecánica, la fisiología, la filosofía, la antropología, las ciencias de la educación, además del arte y de la diversidad de las acciones motrices, entre otros. En este sentido, el conocimiento base que funda la profesión del profesorado de educación física serían los conocimientos provenientes de esas disciplinas.

No obstante, también es aceptado, sin duda, que los saberes que soportan la educación física, se han construido, y lo hacen, como un tipo de conocimiento para ser enseñado, lo cual marca una particularidad: la no existencia para ella, de una disciplina erudita o científica extraescolar que la funde.

Una breve referencia a esta particularidad de la educación física como disciplina que nace para ser enseñada, puede ser la teoría general de la gimnasia de Langlade y Langlade (1970), o la didáctica del movimiento (Meinel, 1977), o la teoría pedagógica de la educación física (Gruppe, 1976) o las bases antropofilosóficas para una educación física (Cagigal, 1979) o los principios didácticos de la educación física (Seybold, 1976); que si bien no surgen directamente en el contexto de la escolaridad básica, sí tienen desde sus inicios el sentido de ser desarrollados como conocimientos para ser enseñados. Quizás sean una especie de interregno entre la producción de conocimiento fuera de la escolaridad básica y el producido en la educación, sobre todo en la educación superior.

Sin embargo, y dado que este tema de los saberes base de la educación física no ha sido resuelto, vamos a poner en discusión cuatro categorías desde las cuales se puede pensar y de hecho se viene haciendo, ese problema.

1. Conocimiento pedagógico de contenido

La propuesta de conocimiento pedagógico de contenido, desarrollada por Shulman (1989), permite reivindicar la enseñanza como profesión y se orienta hacia el reconocimiento de los profesores como profesionales y no solo como técnicos. En esta perspectiva se comprende a los profesores como profesionales que han desarrollado un corpus de conocimientos que les es propio, diverso y necesario para la enseñanza. Si bien es cierto, Shulman deja a la base de este conocimiento específico del profesor, la disciplina científica, también es necesario reconocer que el autor es taxativo en afirmar que no se trata del trasplante directo de esa disciplina base a las aulas o escenarios de la escolaridad, sino que el profesor le da un tratamiento diferenciador para convertirlo en saber enseñable, significativo y asimilable para los alumnos; ahí radica la importancia de su aporte.

Este autor procura estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y de la cual son especialistas, pero sobre todo, de la transformación que hacen de ella para hacerla enseñable y comprensible por los escolares.

Con esa intención, analiza la enseñanza de los profesores en dos componentes: a) procesual (fases o ciclos) y b) sustantivo, conformado por siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza como son: de la materia, pedagógico general, curricular, sobre los alumnos, comprensión de los contextos educativos, determinación de fines y valores educativos, y pedagógico del contenido (PCK, por su sigla en inglés), el cual se debe entender como el amalgamado del contenido y la didáctica.

Shulman (1987) define el conocimiento didáctico del contenido como: “la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento en formas que sean didácticamente poderosas, adaptadas a la diversidad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (p. 15).

Desde estas perspectivas, se reconoce la complejidad del conocimiento que el profesorado construye para la enseñanza, no siendo esta el simple trasvase de un conocimiento disciplinar que hace el profesor al estudiante, de manera literal y sin reelaboraciones, apoyado en libros eruditos; sino, todo lo contrario, para que la enseñanza se dé, es exigente una inédita construcción de conocimiento, para la cual, entre otros aportes se encuentra el conocimiento de la materia.

Muchos autores de lengua hispana han hablado de un conocimiento didáctico de contenido e incluso han pretendido asimilar estas dos categorías como si aludieran exactamente al mismo objeto (Bolívar, 2005). Sin embargo, se requiere de un trabajo más detallado para observar el impacto que tiene la comprensión de la integración entre conocimiento disciplinar y modelación del mismo para hacerlo enseñable desde la perspectiva de la pedagogía anglosajona, o el impacto que tiene la comprensión de dicha integración pero desde las didácticas específicas. Consideramos que esos contextos (pedagogía o didáctica) determinan diferencias importantes que no abordaremos en este artículo, pero que dejamos planteado para ser emprendido desde otro trabajo. Por ahora nos interesa dejar esbozado que en cualquiera de los dos casos se trata, con esta categoría, de reconocer los saberes de las disciplinas externas a la enseñanza como saberes base, los cuales sufrirían un proceso de modificación en tanto se agrega a ellos otros producidos ya sea en la experiencia concreta de enseñanza o en la investigación didáctica.

Aparentemente los diferentes autores reconocen en el conocimiento pedagógico de contenido y en el conocimiento didáctico de contenido, una función creativa

al profesorado, en tanto afirman que este último participa desde la práctica pedagógica en la construcción de metáforas, símiles o imágenes, entre otras figuras de esta naturaleza, que hacen posible la enseñanza del saber disciplinar esencial. No obstante, la dependencia del acto de enseñanza de tales saberes base constituye una restricción fundamental para comprender la participación efectiva del profesorado en la construcción de las categorías que enseña. Si bien se reconoce la participación del profesorado en la construcción experiencial de la manera de enseñar, esto no ocurre con la construcción de las categorías base que se enseñan, razón por la cual el profesorado sigue siendo relegado a segundo plano en la escala profesional.

La transposición didáctica como estrategia de modelación o representación

En las vertientes tradicionales, quizá deudoras de la idea de saberes bases disciplinares, la transposición didáctica es entendida como el paso del saber sabio o académico, al enseñado, sin la menor atención a los presupuestos que dichas categorías presuponen en la teoría antropológica de lo didáctico. Al parecer, existe una lectura no reflexionada lo suficiente, que introduce interpolaciones extrañas al siguiente texto de Chevallard (1991):

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (p. 41).

Condiciona unos desarrollos, a nuestro juicio desafortunados, alrededor de dicha categoría. No sabemos por qué razón, distinta a la interpolación, podría entenderse que el saber a enseñar que se transforma en un objeto de enseñanza sea necesariamente el saber sabio.

Es claro en la obra de Chevallard (1991) que los saberes a enseñar son verdaderas construcciones didácticas que se dan en el campo antropológico antes de ser designadas como saberes a enseñar y que se diferencian por la intencionalidad que las constituye, de otros tipos de saberes como son los denominados saberes sabios. Esos saberes a enseñar no son entonces los saberes sabios. Por tanto, no se entiende cómo se borra este presupuesto fundamental de la teoría antropológica de lo didáctico, para introducir el prejuicio que precisamente Chevallard ha tratado de denunciar

como necesario de superar en la noción de miedo al parricidio. La disciplina (matemática, física, filosofía, etc.) no es el alma máter de lo didáctico, afirma el mismo autor; hay que superar el miedo al parricidio para poder buscar el estatuto fundante perdido del saber a enseñar y el saber enseñado, en un lugar antropológicamente diferente¹.

Es probable que este problema que denunciamos aquí contribuya a que autores como Bolívar (2005) planteen este tipo de preguntas: ¿cómo los saberes científicos son “transpuestos” a contenidos educativos?, para, a partir de ella, expresar que el fenómeno de la transposición didáctica comprende, pues, las sucesivas transformaciones, contextualizaciones o desplazamientos que se producen en el conocimiento, desde que es elaborado por la comunidad científica hasta su vehiculización institucionalizada como conocimiento escolar.

En esta vertiente mayoritaria el proceso de la transposición didáctica caracteriza, pues, el conjunto de mediaciones en el que es posible identificar niveles sucesivos en el proceso educativo: un primer nivel lo constituye la supuesta selección de componentes del conocimiento científico que se convierten en contenidos susceptibles de ser enseñados y como tal entran a formar parte del currículum escolar. Es claro que no todo el conocimiento de una disciplina científica va a la escolaridad básica y que, además, el seleccionado para ello debe ser adecuado a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones contextuales en las que se materializará la enseñanza. Un segundo nivel corresponde a las supuestas necesarias transformaciones y adecuaciones que los profesores realizan sobre el conocimiento que han designado como contenidos a enseñar, cuando es objeto de transmisión en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en objeto de enseñanza. En este caso, el primer nivel es el que nos parece problemático por las razones que hemos expuesto.

Al respecto, Cardelly (2004) plantea que la didáctica y la pedagogía participan en dos momentos, para la transposición didáctica. El primero es el de la elección del contenido o saber que va a ser enseñado. Aquí, desde las perspectivas pedagógicas se determinan los criterios que darán orientación al proceso educativo a nivel general; es decir, se establecen las orientaciones formativas del

proceso de enseñanza, lo cual implica reflexionar sobre lo humano, la sociedad, la cultura, en momentos históricos y circunstancias contextuales, precisas.

En un segundo momento, la pedagogía y la didáctica ejercen su acción en el hecho educativo real, en la interacción docente/estudiantes/contenidos/contexto. Este acto educativo se realiza desde la planeación, adecuación, organización y ejecución de los criterios y decisiones tomados en el primer momento, para establecer la interacción con los estudiantes, a través de recursos didácticos. Para ello la didáctica se debe ocupar de establecer los ambientes de enseñanza que sean coherentes con las intencionalidades formativas establecidas desde lo pedagógico.

Se reafirma, entonces, la transposición didáctica como el proceso por el cual el saber académico se constituye en saber enseñado. Es claro que para ello son precisas de-construcciones del conocimiento científico para reelaborarlo como contenidos/enseñados, que es lo que define el ámbito de la transposición didáctica. Esta transformación del saber sabio o conocimiento erudito, hacia saber enseñado, debe estar determinada por la intencionalidad educativa.

Desde este punto de vista, la transposición didáctica se convierte en un dispositivo más de desconocimiento del papel histórico del profesorado como intelectual y constructor de algún tipo de conocimiento disciplinar y profesional propio. Sobre todo, se desconoce su actuación histórica en la determinación de los saberes disciplinares propios de la profesión.

El conocimiento profesional dominante

En el llamado conocimiento profesional dominante (Porlán y Rivero, 1998, p. 60) se reconoce la construcción del conocimiento profesional de los profesores como una yuxtaposición de saberes epistemológicamente diferentes, categoría con la cual Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) dejan planteada la diferencia epistemológica que hay entre el conocimiento científico y el producido por los profesores en su práctica profesional docente. En efecto, dichos autores plantean que el conocimiento profesional del profesor suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes: a) saberes académicos, b) saberes basados en la experiencia, c) teorías implícitas y d) rutinas y guiones; “de naturaleza diferente, generados en contextos no

¹ Para una mayor comprensión de este punto de vista crítico cfr. Perafán (2013b).

siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en las memorias de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales” (p. 158). Si bien, los saberes académicos aluden directamente a los saberes disciplinares base, se sobreentiende, en esta categoría, que ellos son solo un componente sobrepuesto a otros saberes que en su conjunto constituyen lo que puede llamarse conocimiento profesional del profesor. Al plantear que junto a los conocimientos de las disciplinas (saberes académicos) permanecen otros de tipo implícito y explícito, se amplía la dimensión y complejidad epistemológica del conocimiento del profesor.

Dada la ampliación mencionada es adecuado y necesario afirmar una diferenciación epistemológica de fondo entre el conocimiento científico y el del profesor; en la que el primero en nada demerita el segundo; por el contrario, aparece como un tipo de conocimiento más complejo pues integra otras dimensiones del devenir del conocimiento humano en general que el científico ha desconocido en función de una supuesta objetividad.

Así, un aporte importante de Porlán y Rivero (1997) es la clasificación que hacen de los cuatro componentes del saber profesional docente, en dos dimensiones: a) la epistemológica que se organiza en torno a la dicotomía racional/experiencial y b) la psicológica que se organiza a su vez, en torno a la dicotomía explícito/tácito.

Tabla 1. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional del profesor

Dimensiones y componentes del conocimiento profesional del profesor		
	Nivel explícito	Nivel tácito
Nivel racional	Saberes académicos Conjunto de concepciones disciplinares	Teorías implícitas Teorías que pueden explicar los porqués de las creencias y de las acciones de los profesores atendiendo a categorías externas.
Nivel experiencial	Saberes basados en la experiencia Conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión.	Rutinas y guiones de acción Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos.

Fuente: tomado de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997, p. 158), con anotaciones agregadas al interior.

El nuevo conocimiento profesional tiene un fuerte componente epistemológico, ya que, a fin de cuentas, es un conocimiento sobre la transformación de saberes en la perspectiva de formular un determinado conocimiento escolar y sobre los procesos que facilitan su construcción.

Este nuevo conocimiento profesional, según lo expresan Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) presenta las siguientes características:

a. Es un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado, mediador entre las

teorías formalizadas y la acción profesional, heredero del concepto de praxis.

b. Es un conocimiento integrador y profesionalizado, no organizado de acuerdo con la lógica disciplinar, como tampoco del simple acumulado de experiencias; sino que son los problemas relevantes para las prácticas profesionales los que le determinan su organización.

c. Es un conocimiento complejo, ya que no se reduce a un conjunto de técnicas o procedimientos didácticos; sino que este nuevo conocimiento profesional, entre otros aspectos, necesita

vincular las particularidades propias de los procesos de enseñanza, así como las características de aprendizaje de los sujetos, como también de la integración de otros saberes que allí convergen.

- d. Es un conocimiento tentativo, evolutivo y procesual, a través de procesos de investigación de problemas de la educación, de experimentación de alternativas de la enseñanza y la resignificación de los contenidos disciplinares, ahora como contenidos de enseñanza.

A nuestro juicio, la dificultad de este planteamiento obedece a dos razones: por una parte la identificación del conocimiento del profesor en un estado inicial de irracionalidad que requiere la irrupción de la racionalidad didáctica para ordenarlo y hacerlo viable y pertinente, con la consecuente propuesta de un deber ser de dicho conocimiento, no importa de dónde se tomen los criterios para su elaboración, siempre foránea. Por otra parte, el encuadre desde la epistemología de las ciencias que mantiene las disciplinas como los saberes base deseables.

El conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares

El conocimiento profesional docente, desde la perspectiva de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), se conforma de cuatro saberes yuxtapuestos, lo cual lleva a pensar al docente como un sujeto escindido debido a que tendría por lo menos tres principios fundantes distintos: el mundo de la vida académica (saberes académicos), el mundo de la vida profesional (saberes basados en la experiencia) y el mundo de la vida ordinaria (saberes basados en la experiencia y el mundo de la vida ordinaria (teorías implícitas, rutinas y guiones). Coherente con ello, se entendería que estos tres principios fundantes constituyen tres sujetos/conocimiento distintos que habitan de manera yuxtapuesta en un mismo individuo. Sin embargo, Perafán (2013), a partir de sus investigaciones, ha mostrado que es discutible ese fraccionamiento del docente y que en realidad el conocimiento profesional del profesorado se encuentra integrado, en la unidad mínima del aula que se denomina acción de enseñanza de una categoría o saber particular.

En efecto, cuando el profesor de educación física está enseñando nociones o categorías como las de corporeidad, movimiento o lúdica, el sentido de estas categorías escolares aparece construido como resultado de la integración de cuatro tipos de saberes (académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas, rutinas y guiones) que concurren simultáneamente a la determinación escolar de dicho sentido. Cada saber aporta de manera diferenciada, de acuerdo a su estatuto epistemológico, lo que podríamos denominar una diferencial de sentido que concurre a la estructuración del sentido más general que se manifiesta en el discurso de enseñanza del docente. Así, una categoría enseñada es un complejo epistémico que tiene un sentido proveniente de la integración de fuentes diversas.

Para ese surgimiento del profesor/sujeto conscientemente integrado, Perafán (2013, p. 13), propone un esquema (figura 1) que permite comprender la integración de los cuatro componentes del conocimiento del profesor con sus principios o estatutos epistemológicos fundantes.

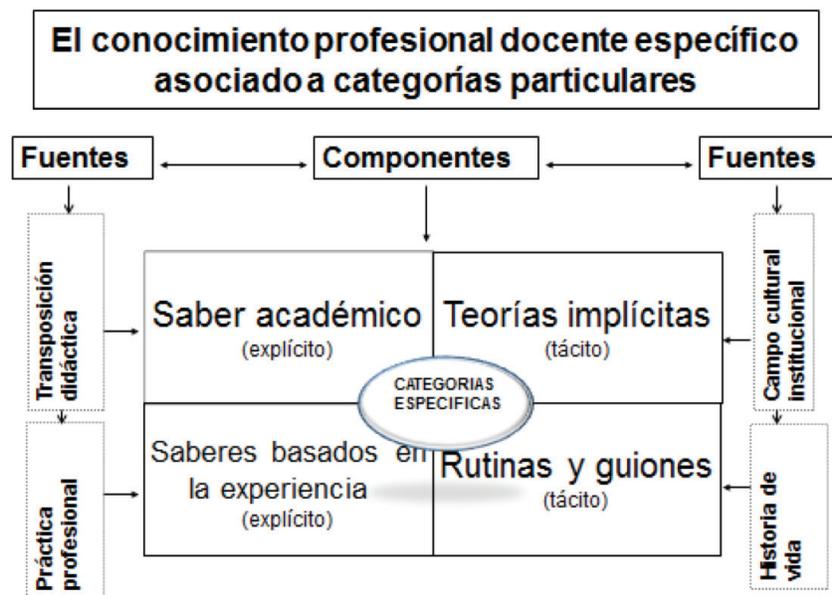


Figura 1. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

Lo anterior permite pensar que la disciplina erudita o científica no es el estatuto fundante del saber del profesor y que, por tanto, este tiene un saber que le es propio, que no tiene como único referente la disciplina, sino que ha realizado una trasposición didáctica en la cual convergen diferentes saberes. Se hablaría, entonces, de un conocimiento profesional epistemológicamente diferente que se pregunta, en el contexto escolar, por el contenido y por la manera como este promueve la existencia de sujetos. Es decir, el conocimiento del profesor educa, lo cual marca la gran diferencia entre el conocimiento disciplinar erudito y el conocimiento profesional del profesor.

Es entonces de meridiana comprensión, que el saber académico disciplinar del maestro debe incorporar en su proceso de producción las condiciones para favorecer la emergencia del sujeto/estudiante, en un contexto real y particular de acciones, relaciones y transformaciones.

Estos planteamientos permiten superar el apego unilateral a una disciplina científica de base para la construcción del conocimiento profesional del profesorado, pues.

Partiendo de la disciplina como el estatuto epistemológico fundante, como el alma máter del saber académico del profesor, solo se consigue un juicio equivocado sobre el valor histórico, epistemológico y social de dicho saber. Al tiempo que se promueve un vaciamiento de contenido y un ocultamiento de los saberes académicos que históricamente ha construido de manera efectiva el docente. (Perafán, 2013, p. 7).

Aplicada al campo que nos ocupa, la categoría conocimiento profesional específico del profesorado de educación física, asociado a categorías particulares, permite indagar por los procesos histórico-institucionales en los cuales el profesorado de esta área ha construido las categorías que enseña. Estas últimas son complejas creaciones epistemológicas que integran en su proceso de producción saberes prácticos, teorías implícitas, guiones y rutinas, y saber académicos, todos constituyentes del sentido último de la noción escolar. El valor de esta categoría radica en superar la vieja dicotomía entre saberes disciplinares (foráneos) base y saberes pedagógicos o didácticos base, en función de comprender el origen epistemológicamente complejo de los saberes escolares que produce el profesorado.

Discusiones finales

A propósito de la educación física, García Ruso (2003) refiere que la investigación de la construcción de conocimiento en educación física ha estado, por lo menos hasta mediados de los años setenta, principalmente orientada por el paradigma proceso/producto de fundamento positivista, con la conocida pretensión de aplicar de manera directa e irreflexiva la metodología de las ciencias naturales a las ciencias sociales. La crítica más fuerte que expresa García Ruso (2003) va orientada hacia “la visión fragmentada, que desde este paradigma se tiene de la realidad, olvidando los significados y los procesos internos que subyacen a los comportamientos observados” (p. 107).

En ese mismo sentido, se desconoce que los contextos sociales no pueden explicarse desde patrones preconcebidos que los enmarquen como invariantes; desconociendo que las dinámicas sociales presentan de manera cotidiana relaciones y problemáticas complejas, inciertas y cambiantes, que exigen del profesor su interpretación y comprensión, para aportar soluciones y alternativas siempre novedosas y coherentes con el momento y contexto.

De manera muy general, pues no es pretensión de este escrito ahondar en esta reflexión, se puede decir que la debilidad más marcada de esta perspectiva de investigación sobre el hecho educativo es la del carácter emisor que se le daba al profesor, sin reconocerle posibilidad de producción de conocimiento, sino la de apenas ejecutante de un currículo diseñado por especialistas. Esa mirada positivista sobre el docente de educación física que tan solo lo reconoce como transmisor de conocimientos producidos por otros (por ejemplo, desde las ciencias biomédicas o psicológicas, o de la antropología), desconoce radicalmente su posibilidad de ser constructor de un conocimiento inédito que les propio y, de paso, reduce la escuela a ser repetidora de conocimientos producidos fuera de ella.

Desde la revolución cognitiva, cuyo objetivo, según Bruner (citado por García Ruso, 2003), era recuperar la mente en las ciencias humanas, reconociendo el valor de la construcción de significados y desde comprender que “ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana” (p. 109); se da apertura a la investigación sobre el pensamiento del profesor, a partir de reconocer al profesor como

profesional con plena capacidad de toma de decisiones en contextos complejos e inciertos, pero también que las acciones del profesor son orientadas por sus pensamientos, juicios y decisiones. En ese sentido, Clark y Peterson (citados por García Ruso, 2003), presentan un modelo sobre la relación del pensamiento y la acción de profesor, “que analizan en tres categorías: a) la planificación del docente, b) sus pensamientos y decisiones interactivos y c) sus teorías y creencias” (p. 112).

A partir de argumentar la construcción de conocimiento profesional del profesor, como conocimiento que este construye en su praxis educativa y que, por tanto, es diferente al erudito o científico producido en comunidades académicas extraescolares, de comprender la complejidad de ese conocimiento al ser integrado por saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y rutinas y guiones, de reconocerlo en su identidad epistemológica desde cuatro estatutos epistemológicos fundantes, a saber: transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional, historia de vida, de evidenciar que este se construye en el ámbito escolar; de reconocer al profesor como profesional con plena capacidad de toma de decisiones en contextos complejos e inciertos según lo argumenta la revolución cognitiva; surgen preguntas que para la educación física se constituyen en centrales, en la línea de la construcción del conocimiento profesional del profesor de educación física:

- ¿Cómo se da el proceso de construcción de ese conocimiento en el ámbito de la educación física?
- ¿Ya existen en la educación física sistematizaciones de conocimiento construido por los docentes en sus prácticas educativas?
- ¿En qué medida el nivel de comprensión de las disciplinas eruditas, afecta a la calidad de la transformación o construcción del nuevo saber?
- ¿Cuál debe ser la relación de los diferentes niveles de la escolaridad en la construcción del conocimiento profesional del profesor?
- ¿Los diferentes niveles de la educación marcan diferencias en la construcción de conocimiento, con relación a nociones o categorías específicas?
- ¿En qué grado la formación inicial del profesorado contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de transformación o construcción?
- ¿Las nociones o categorías conceptuales específicas de la educación física, obedecen a gradaciones, según los niveles o ciclos de educación?

En el ámbito de la educación física, nociones como: cuerpo, corporalidad, corporeidad, juego, lúdica, movi-

miento, motricidad, rasgos cualitativos de la dinámica motora, aprendizaje motor, patrones básicos de movimiento, capacidades condicionales, capacidades coordinativas, expresión corporal, experiencia corporal, práctica corporal, relaciones de poder, acción motriz, esquema corporal, coordinación, rendimiento, ejercitación, deporte, recreación, gimnasia, desarrollo motor, automatización del movimiento, competencia motriz, competencias específicas de la educación física y muchos otros más que han ido conformando el discurso del profesorado de educación física: ¿realmente ya son educación física?, o ¿son conceptos todavía esotéricos y de manejo de unos pocos iniciados en educación física?, ¿son ya de dominio y manejo de la educación física, en todos los niveles de la educación?, ¿son ya conocimiento que educa, que permite la estructuración de subjetividades?, ¿se han hecho vivenciales para la educación física, o aún están encerrados en lo intelectual?, ¿son orientadores de las prácticas de enseñanza de la educación física y como tal forman parte de su cotidianidad didáctica?

Con estas preguntas y muchas otras que puedan surgir, se deja el camino abierto para un tipo de investigación que lleve a evidenciar la construcción del conocimiento profesional del profesor de educación física, como conocimiento que le es propio, que se diferencia epistemológicamente y que por tanto acerque respuestas a la ya vieja inquietud: ¿de qué ha de ocuparse la educación física?

Sin duda, la respuesta a esta pregunta solo será posible en la medida en que el profesor de educación física, aquel que por tradición y con orgullo ha asumido su realidad de “profesor de patio”, se empodere como constructor autónomo y efectivo del conocimiento que elabora en sus praxis educativas y que posee, en consecuencia, identidad epistemológica, diferenciable del conocimiento erudito producido en ámbitos no escolares y por expertos no docentes. Es claro que estas perspectivas de investigación en la educación física permitirán el reconocimiento del profesor como constructor de cultura, como agente de transformación social, a partir de la construcción que él hace de su conocimiento profesional docente específico como sistema de ideas integradas y asociado a nociones específicas.

Para dar cuenta de todos estos interrogantes y, en particular, de los conocimientos propios de la educación física, como ámbito cultural autónomo, se requiere de categorías como la de conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares, que permita reconocer al profesor de educación física como intelectual, trabajador de la cultura y productor

de un tipo de conocimiento profesional/disciplinar propio; a la vez que oriente las investigaciones pedagógicas y didácticas sobre el conocimiento del profesor a los límites de su propio dominio.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 9(2).
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cardelly, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de "transposición didáctica de Chevallard". *Cuadernos de Antropología Social*, (19).
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- García, H. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de Educación Física. *ADAXE. Revista de Estudios E Experiencias Educativas*, (19),. 105-133.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la educación física*. Madrid: INEF.
- Langlade, A. y Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Meinel, K. (1977). *Didáctica del movimiento*. La Habana: Orbe.
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: ImpresionArte.
- Perafán, A. (2013a). El conocimiento profesional docente: aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: *Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011*. MEN-Universidad del Valle.
- Perafán, A. (2013b). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios*, (37), 83-93.
- Porlán, A.R. y Rivero, G.A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Porlán, A.R.; Rivero, G.A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I. *Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias* 15(2), 155-171.
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*. Edic. cast. (2005). *Conocimiento y enseñanza; fundamentos de la nueva reforma*, En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: M.C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

¿SON LOS VALORES DEL DEPORTE ACTUAL UN MEDIO EDUCATIVO O DE REINSERCIÓN?

ARE THE CURRENT SPORT VALUES AN EDUCATIVE AND/OR AN INTEGRATION MEANS?

*Manuel Isorna Folgar**
*Marta Felpeto Lamas***

Resumen

El deporte y la práctica físico-deportiva son reconocidos como herramientas eficaces y eficientes en las áreas de la educación (tanto formal como informal), la integración de diferentes grupos de población, la rehabilitación y la promoción de la salud. A pesar de la evidencia sobre los efectos positivos alcanzados en varios grupos y áreas de intervención, no se puede negar la naturaleza ambivalente del deporte y que este puede provocar también efectos negativos y perjudiciales. La mercantilización del deporte ha alcanzado límites insospechados hace décadas y ha salpicado a la sociedad en general pero de forma más específica a nuestros niños y jóvenes que tienen a los deportistas como ídolos y referencias personales. En este artículo se hace una crítica a esta situación actual y se plantean una serie de propuestas para reafirmar los valores propios del deporte en edad escolar.

Palabras clave: deporte, mercantilización, valores, práctica deportiva.

Abstract

Sport and physical and sport practice are recognized as efficient tools in the areas of education (both formal and informal), the integration of different population groups, rehabilitation and health promotion. Despite the evidence on the positive effects in various groups and areas of intervention, there is no denying the ambivalent nature of sports that can also lead to negative and harmful. The commercialization of sport has reached unsuspected limits decades ago and has splashed society in general but more specifically to our children and youth with athletes as idols and personal references. In this article a critique of this situation and will make a number of proposals to reinforce the values of the sport in school.

Keywords: sport, commercialization, values, sports.

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 1 de agosto de 2013

* Doctor en Psicología, máster en Drogodependencias, licenciado en Psicología. Docente de la Universidad de Vigo (España). Facultad de Ciencias Educación. Correo electrónico: isorna.catoira@uvigo.es

** Diplomada en Educación Social, Universidad Santiago de Compostela. Correo electrónico: mfelpeto@gmail.com

Introducción

Un amplio número de investigaciones han confirmado los indudables beneficios físicos (Márquez, Rodríguez-Ordax y De Abajo, 2006) y psicológicos (Netz, Meng-Jia, Becker y Tenenbaum, 2005) que aporta la actividad física y deportiva practicada de forma regular, produciendo un impacto importante en el bienestar y en la calidad de vida de quienes la practican, independientemente de la edad. También contribuyen al desarrollo de hábitos de disciplina, socialización, conductuales adaptativos, higiénicos y educativos (Ramírez, Vinaccia y Ramón Suárez, 2004), responsabilidad y autocontrol (Cecchini, Montero y Peña, 2003), además de la mejora de la comunicación y la capacidad de relación social (Rossi, Becker y Lancho, 2007), ayuda a reconocer el propio cuerpo y cuidarlo, facilita la resolución de problemas y da sentido de pertenencia a un equipo,

generando responsabilidad (Biondi, 2007; Gutiérrez, 2004). Actualmente, al deporte también se le reconoce su capacidad como elemento integrador de colectivos inmigrantes (Heinemann, 2002), medio para enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo (Hellison, 1995), herramienta para la prevención y tratamiento de las drogodependencias (Newcomb y Bentler, 1986), mecanismo favorecedor de la reinserción en las instituciones penitenciarias (Negro, 1995), útil en la recuperación social de los barrios marginales (Balibrea, Santos y Lerma, 2002), favorecedor de la socialización de personas mayores, y activador de diversas funciones en las personas con discapacidad (Goldberg, 1995) y por supuesto como factor protector en la infancia/adolescencia para un mejor desarrollo y ajuste biopsicosocial (figura 1).



Figura 1. Beneficios de la actividad física en la fase escolar para niños y adolescentes (Matsudo, 2012)

Analizadas las ventajas de la práctica de la actividad física y el deporte no es de extrañar que haya sido empleada en la intervención con poblaciones de riesgo, basando dicha intervención en la promoción de valores sociales y personales (Jiménez, 2006), siendo constatado por la Dirección General de Instituciones Penitenciarias (2005) como el máximo agente de reinserción social en España, que describe al deporte como una de las actividades a llevar a cabo para la rehabilitación de muchas personas. Así mismo, la actividad física fortalece al paciente en su proceso de rehabili-

tación por la relación de afectividad que se establece entre el profesional y los pacientes (Biondi, 2007), siendo reconocido como un instrumento muy válido por sus consecuencias terapéuticas para menores en riesgo (Fariña, Vázquez, Mohamed, y Novo, 2009). Sin embargo, puede que no haga falta una investigación tan a fondo para poner en tela de juicio del papel educativo del deporte y nos alcance con echar un vistazo a la prensa deportiva o contemplar uno de los numerosos espacios deportivos de la televisión o radio, o más lamentable todavía, observar el comportamiento de

muchos niños en el patio del colegio en un recreo para darnos cuenta del tipo de mensaje que se les está transmitiendo e inculcando en estos tiempos tan modernos.

El deporte en la actualidad

El deporte ha dejado de ser una leyenda social para convertirse en un *bien cultural* que sirve de emblema a sociedades, regiones y países, punto de unión entre civilizaciones (léase Juegos Olímpicos) y un bien enriquecedor de una sociedad que pretende ser más sana, muchas veces de una forma exacerbada y con una mejor calidad de vida.

El deporte ha pasado a ocupar un primer plano en nuestros días, con una alta consideración social tanto educativa y formativa pero sobre todo a nivel de entretenimiento/espectáculo; esto ha facilitado dos vertientes cada vez más distanciadas en el terreno de sus manifestaciones: por un lado, el deporte espectáculo con la persecución constante de la excelencia, el éxito y el triunfo, y por otro lado, la práctica física y deportiva como medios de educación integral, contacto con la naturaleza, promoción de la salud, alivio del estrés, búsqueda de nuevas sensaciones y aventuras, disfrute y relación social, aspectos lúdicos y formativos más próximos al deporte para todos (Oja y Telama, 1991; Gutiérrez, 2004). Aunque supuestamente estos dos posicionamientos están diferenciados, la realidad es que viene produciéndose una constante invasión de los modelos profesionalizados del deporte adulto, del deporte espectáculo, sobre esos otros modelos más educativos del deporte, aquellos encaminados a convertir el deporte en un estilo de vida activo, saludable y perdurable en el tiempo (Gutiérrez, 2000 y 2004). Esto ocurre, según Knop (1993), porque el deporte destinado a niños y jóvenes se ha visto sometido a una fuerte presión que busca el triunfo por encima de todo, donde ganar es lo único que importa, siendo acompañado por un incremento de la violencia y el engaño.

Por eso, después de numerosos análisis e investigaciones, psicólogos, sociólogos y educadores parecen estar cada vez más de acuerdo en que el deporte será bueno o malo según cómo se desarrolle su práctica. Una gran parte de lo que percibimos y perciben nuestros hijos, niños/jóvenes es un panorama del *deporte mercantilizado* donde lo único (o casi lo único) que importa es que consuman horas de TV con su respectiva publicidad. Quizá explique ello que hoy en España un tercio de la juventud dedique parte de su tiempo libre a ver deporte por TV (el 32%, de los cuales ocho de cada diez

son chicos) y, en particular, que algo menos de la mitad de los jóvenes vean todas o bastantes retransmisiones deportivas (un 42%, de los cuales seis de cada diez son chicos), según datos de la última encuesta del CIS sobre Hábitos Deportivos en España (2010). De tal modo que la relación entre televisión y deporte queda lejos de cualquier duda; es más, se ha convertido en un binomio dependiente (Moscoso *et al.*, 2010).

El deporte puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y respeto por las normas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los de grupo; sin embargo, mal utilizado, puede promover la vanidad personal, el deseo codicioso de victoria y odio entre rivales, y un espíritu corporativo de intolerancia y desdén por los demás. Así pues, frente a la defensa del valor del deporte como herramienta importante para la educación integral del ser humano, también se levantan voces críticas que resaltan su lado oscuro, el que hace que sus practicantes se vean arrastrados por los modelos del deporte espectáculo y copien lo peor de sus manifestaciones: agresividad, violencia, afán desmesurado de triunfo, frustración ante la derrota y otras cualidades socialmente no deseables (Arnold, 1991; Gutiérrez, 2004).

Ante esta división de opiniones, a lo largo de este artículo presentaremos las cualidades positivas del deporte, a la vez que pondremos de relieve las condiciones en que debe desarrollarse su práctica para que tales efectos positivos puedan alcanzarse. Consideramos que debe servir, entre otras funciones importantes, para reconocerle al deporte su capacidad de múltiples aportaciones a la educación integral del ser humano y como medio para la educación psicoemocional del menor, para resaltar los valores más positivos derivados de su práctica y proponer la eliminación de los aspectos negativos que últimamente se le vienen asociando, dándole un nuevo enfoque en favor de recuperar la verdadera esencia del juego.

Efectos positivos de la práctica físico-deportiva

Oja y Telama (1991), tras recoger conclusiones de los trabajos presentados en el Congreso Mundial de Deporte para Todos, celebrado en Finlandia en 1990, hacen especial hincapié en el valor del deporte para la formación integral de la persona, es decir, para todas y cada una de sus áreas del desarrollo, tanto para las físicas (forma física, salud y prevención de la enfermedad) como para las psicológicas (autoestima, personalidad, calidad de vida) y las sociales (relación con los demás,

rendimiento en el empleo, evitación de la soledad), además de poder influir sobre el desarrollo moral y la promoción de diversos valores sociales y personales.

La actividad física nos es inmensamente útil para combatir las enfermedades de moda con alto nivel de mortalidad, como son las cardiovasculares, en cuya etiología se encuentra el sedentarismo y el desequilibrio, tensión física-inacción como factores de alta responsabilidad (García Ferrando, 2001; Bray y Kwan, 2006). Como señala Fox (2000).

la actividad física y el deporte son terapias no farmacológicas efectivas para reducir el estrés, los trastornos del sueño, depresión, ansiedad y otros deterioros que surgen a lo largo del proceso de envejecimiento; al mismo tiempo que aumentan la autoestima y el autoconcepto.

También Biddle (1993) expone que actualmente se reconoce que ciertas formas de actividad física pueden estar relacionadas con el bienestar psicológico y reducir el riesgo de algunos problemas de salud, tanto físicos como mentales, y que la literatura especializada que contempla la investigación sobre los posibles beneficios de salud mental para las personas mayores que practican ejercicio físico con regularidad es cada vez más abundante.

Así, por ejemplo, existe un importante consenso en las afirmaciones hechas por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos en cuanto a que el ejercicio: se encuentra asociado a la reducción de estados de ansiedad; a largo plazo, reduce manifestaciones y grados de como el neuroticismo; es un buen aliado para el tratamiento profesional de la depresión; favorece la reducción de varios índices de estrés; tiene efectos emocionales beneficiosos a lo largo de todas las edades y para todos los géneros.

Según la información procedente de diferentes publicaciones (Castillo, 1995; Moreno, Cervelló y Moreno, 2008) la investigación desarrollada sobre las posibles repercusiones de la práctica físico-deportiva ha ofrecido los siguientes resultados: la actividad física está relacionada positivamente con la mejora de la autoestima y el autoconcepto además de la salud física, de tal manera que es efectiva para mejorar los aspectos mentales, sociales y físicos de las personas; parece estar relacionada con otras conductas de salud como los hábitos de fumar, la alimentación y la higiene, por lo que aumentando la práctica de actividad física, se

podría reducir otros hábitos relacionados con el deterioro de la salud; los años escolares representan un periodo fundamental, sensible y crítico en el desarrollo de hábitos de práctica de actividad física y deportiva.

En esta línea, Ruiz y García-Montes (2002) consideran que el deporte ofrece maravillosos medios para instaurar estilos de vida que sean perdurables, enriquecedores, estimulantes y saludables para toda la vida. Sin duda, el ejercicio físico incrementa el bienestar psicológico a lo largo de la vida, aumenta el autoconcepto y provee de oportunidades para experimentar momentos álgidos. Desafortunadamente, tales beneficios son experimentados por un pequeño porcentaje de gente, aquellos que se ejercitan con cierta frecuencia (Gutiérrez, 2004). También Balaguer y García-Merita (1994) destacaron que la actividad física posee efectos beneficiosos para la salud. En un trabajo desarrollado con muestras españolas, encontraron una relación positiva entre la realización de actividad física de forma regular y la mejora del autoconcepto-autoestima, los estados de ánimo, la mejora de la depresión y de la ansiedad. Además, la actividad física parece estar positiva o negativamente asociada a otras conductas como fumar, dieta e higiene.

La actividad física también parece ejercer efectos positivos sobre otras áreas del desarrollo humano. Field, Diego y Sanders (2001) concluyen que los estudiantes con mayor nivel de ejercicio presentan mejores relaciones con sus padres (en cuanto a intimidad, calidad en las relaciones, frecuencia de manifestaciones afectivas y apoyo familiar), menor depresión, emplean mayor cantidad de tiempo en actividades deportivas, menor uso de drogas y tienen mejor rendimiento académico que los estudiantes inactivos o sedentarios. Como puede apreciarse, son cada vez más numerosos los autores que coinciden en señalar la práctica física regular como un elemento generador de multitud de beneficios psicológicos y sociales. La evidencia acumulada sugiere que para la población general, la actividad física estructurada y planificada está asociada con beneficios psicológicos en cuatro grandes áreas: mejor estado de ánimo, reducción del estrés, autoconcepto más positivo y calidad de vida más elevada. Por supuesto, estos beneficios son aún más destacados en poblaciones especiales como las personas clínicamente depresivas o ansiosas, quienes padecen enfermedades coronarias, los mayores de edad y quienes padecen otras dolencias específicas.

Además, el ejercicio, si es habitual, también está asociado con una gran cantidad de beneficios físicos. En consecuencia, tanto investigadores como profesionales de la actividad física y la salud buscan formas de aumentar el número de personas que persigan y mantengan estilos de vida activos. Sin embargo, como señalaba Daley (2008), a pesar de la evidencia que apoya la relación entre el ejercicio físico y el bienestar, sobre todo psicológico, la mayoría de las personas permanecen sedentarias. En el pasado, parecía que los jóvenes asumían su condición de sujetos activos, pero el contexto social y los cambios tecnológicos producidos en las últimas décadas han afectado los niveles de actividad física de los niños, hecho que implica que estas actividades sedentarias (televisión, ordenador, videojuegos) y viajar en auto más que en bicicleta. Estos cambios también parecen haber modificado los estilos de vida de los jóvenes y los patrones de actividad física general, hasta el punto de llegar a constituir serios problemas de salud en los países industrializados, sobre todo, con la llegada de la TV y los ordenadores (American Academy of Pediatrics, 2001; Abarca, Casterad, Generelo y Clemente, 2010).

Berger (1996) realiza una reflexión en el sentido de sus observaciones diarias, en cuanto la mayoría de las personas intentan evitar el esfuerzo y la actividad física vigorosa en cualquiera de sus formas. Es difícil comprender cómo las personas a pesar de conocer las bondades del ejercicio físico, haya tan pocas que lo practiquen con suficiente intensidad y frecuencia como para beneficiarse de tales ventajas. En la misma línea, Rainer Martens (1996) sugiere que tal vez el objetivo más importante de los profesionales de la actividad física sea convertir a los niños en practicantes activos para toda la vida. Según este autor, todos queremos que nuestros niños y jóvenes tengan un amplio conocimiento sobre la amplia variedad de actividades físicas, adquieran

la habilidad necesaria para implicarse en ellas y sepan apreciar los beneficios de una vida activa. De este modo, el reto de todos los interesados en mejorar la salud pública es conocer cómo impedir la tendencia hacia la inactividad física en los escolares, cómo influir en los niños para que desarrollen hábitos de ejercicio físico y lo trasladen a la vida adulta. De aquí que un objetivo principal de nuestra tarea debería consistir en conocer por qué la mayoría de los adultos son inactivos, y esto solo es posible si partimos de un análisis sobre cómo iniciamos a los niños en la actividad física y el deporte (Gutiérrez, 2000, 2004).

Aspectos negativos de la práctica físico-deportiva en edad escolar

Estereotipos y actitudes sexistas

Cada sociedad va configurando estereotipos asociados al género, la edad, así como a cualquier otra medida como la raza, nacionalidad, etc.; en definitiva, se van interiorizando una serie de formas de sentir, pensar y actuar que determinan papeles sociales diferentes según el sexo (Sicilia, 2002) y sirven como referencia para la atribución de un determinado estatus, la expectativa de rol consecuente con el anterior, así como el interés por practicar un determinado deporte o práctica físico-deportiva. Por consiguiente, la fuerza de estos estereotipos físico-sociales va a repercutir en el hecho de que los alumnos lleguen a la escuela con unas actitudes sexistas, reforzadas por la intervención educativa, llevando todo ello paulatinamente a las adolescentes (figura 2) hacia una desmotivación por la educación física y hacia una serie de consecuencias, como una escasa participación en actividades físico-deportivas extraescolares, una falta de adherencia en programas de estas características durante la etapa poseducativa y un crecimiento de los índices de abandono durante la edad adulta (Moreno, Martínez y Alonso, 2006).



Figura 2. Elementos que influyen en el deporte en edad escolar (Tomás, Robles y Giménez, 2009).

Algunas de estas actitudes sexistas adquiridas por los alumnos hacen referencia al hecho de que la mayoría de niñas y adolescentes, sobre todo a partir de los 13-14 años, rechazan los esfuerzos de cierta intensidad (trabajo de resistencia, potencia, etc.), mientras que los niños, por el contrario, suelen aceptar mejor este tipo de esfuerzos, bien sea por la imitación de determinados deportistas o por la imagen social y familiar implícita en el deporte. Del mismo modo, la mujer adolescente, en general, observa una mayor identificación de la actividad deportiva con el varón que con ella misma, aunque aceptan participar en actividades masculinas en mayor medida que los chicos lo hacen con actividades catalogadas como femeninas, tal es el caso de la expresión corporal o la danza. Otra condición sexista hace mención al hecho de que la propia mujer se sitúe en condiciones de inferioridad en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje, lo que determina la falta de motivación femenina hacia la actividad física. Debido a esta falta de motivación, así como por el complejo de inferioridad, la mujer evita entrar en competencia con el sexo opuesto en el campo de la actividad física, un sexo seguro de sus posibilidades y con liderazgo. Otro de los motivos que puede condicionar la interacción entre alumnos en el desarrollo de actividades físicas es el nivel de *agresividad física* a través de contactos corporales reglados que suelen ser mucho más utilizados por los niños que por las niñas. Por último, la menstruación, los efectos negativos sobre el aparato reproductor femenino y la masculinización de la mujer, han sido los grandes temas sobre los que se ha asentado la inhibición deportiva de la mujer y, aunque en la actualidad dichos prejuicios parecen carecer de sentido, las adolescentes suelen emplearlo como *excusa* para rechazar la realización de actividad físico-deportiva (Moreno, Martínez y Alonso, 2006).

La competitividad

La actividad competitiva puede generar entre los escolares comportamientos agresivos relacionados con los eventos deportivos e influenciados por la necesidad de conseguir resultados, la actitud violenta de algunos socios *ultras*, la información que producen algunos medios de comunicación social y aquellos entrenadores que estimulan y demandan comportamientos agresivos a los deportistas. Es decir, conductas originadas en la alta competición y que se reproducen, cada vez más, en el deporte escolar (Fraile y De Diego, 2006).

Para Bandura (1978), la conducta agresiva es aprendida por medio de la imitación en experiencias de los escolares; considerando que no se nace con un repertorio de

conductas agresivas, sino que estas se van adquiriendo a lo largo de su desarrollo. Por tanto, el deporte, como actividad basada en un gran número de comportamientos competitivos y agresivos, puede llegar a ser un referente de gran influencia para los escolares (desde la televisión se repiten imágenes con conductas agresivas de los jugadores, perjudiciales para los escolares).

Según Buceta (1998), la competición puede producir en el deportista una serie de situaciones estresantes, que son transferidas a las etapas escolares. Ante esto, los educadores deben enseñar a actuar a los escolares frente a situaciones como: la trascendencia y la incertidumbre del resultado; la dificultad de predecir el propio rendimiento; la posibilidad de no alcanzar el resultado deseado; las consecuencias negativas que pueden derivarse del fracaso; competir en circunstancias desfavorables; el esfuerzo por encima de sus posibilidades; las decisiones adversas de los árbitros; la conducta exigente del entrenador y del entorno familiar.

En el Código de Ética Deportiva del Consejo Superior de Deportes se dice que todos los niños tienen derecho a competir y a divertirse, pero que la competición debe ser y estar adaptada a las edades de nuestros alumnos. Por su parte, González (1993) apunta que el niño está preocupado por mejorar sus destrezas motrices y por la competición, sugiriendo que en la programación didáctica debemos utilizar el juego competitivo como medio de introducir al niño en la resolución de problemas motrices. Por tanto, la competición en sí no es negativa, sino su mala interpretación y aplicación en la enseñanza. La competición será negativa cuando premiamos los resultados, cuando la hacemos discriminatoria, solo para los mejores, en definitiva, cuando la hacemos trascendente. Sin embargo, sí podemos utilizar la competición como medio educativo cuando no priman los resultados, cuando participan todos, cuando nos sirve como mejora del aprendizaje de nuestros alumnos y cuando no especializamos en edades tempranas en una sola modalidad deportiva.

Actividad física y deporte un proyecto de futuro ineludible

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su estrategia "Salud para todos en el año 2010", incluye entre sus objetivos la reducción de la prevalencia de sobrepeso y obesidad en todos los grupos de edad, así como el incremento de la proporción de adultos que realiza actividad física moderada diaria, al menos durante 30 minutos; y en adolescentes, promover las actividades físicas que proporcionen una buena capacidad cardio-

respiratoria tres o más veces por semana (USDHHS, 2000). A pesar de todas estas evidencias, la actividad física está poco arraigada en la población, que cada vez se está haciendo más sedentaria. Además, los resultados de los programas emprendidos para fomentarla no han resultado del todo satisfactorios (Elizondo, Guillén y Aguinaga, 2005).

El estilo de vida que predomina en la sociedad española es el sedentario, caracterizado por altos índices de estrés relacionado con carencia de actividad física y que ocasiona diversos problemas psicológicos como ansiedad, depresión, trastornos adictivos, etc., pero sobre todo enfermedades de tipo no infeccioso, es decir, diabetes, enfermedades cardíacas, cáncer, etc. Para contrarrestar estos efectos, numerosos gobiernos han incorporado la actividad física y el deporte en sus programas de promoción de la salud, llevando a cabo acciones para cambiar la actitud y la conducta de sus ciudadanos respecto a la práctica deportiva, de tal manera que la educación físico-deportiva es considerada como un área importante en el desarrollo personal y en la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, como podemos observar en los países nórdicos europeos.

En diferentes foros se viene señalando que la edad escolar representa un periodo crítico en el desarrollo de los hábitos de práctica física los cuales trasladará a la vida adulta. Según diversas estadísticas, la mayoría de los niños de 10 años participan en varios tipos de actividad física, pero esta tasa decrece significativamente a lo largo de la década, de manera que a los 17 años, un 80% de los jóvenes han abandonado el contexto del deporte. Esto constituye un serio problema ya que la participación en este tipo de actividades por lo general no es reemplazada por ningún otro tipo de ejercicio físico, hecho que no es solo significativo respecto a la salud y bienestar de los niños y adolescentes, sino también en relación con la probable importancia de la actividad física como una parte del estilo de vida saludable del adulto. Iverson *et al.* (1985) afirmaban que la escuela representa un escenario ideal para influir en la práctica de la actividad física en niños y jóvenes, y que unos buenos programas en esta área en los colegios podrían aportar el conocimiento y las destrezas necesarias para generar estos hábitos a lo largo de la vida.

El desarrollo temprano de prácticas saludables parece ser primordial tanto para la salud infantil como para la calidad de vida de los adultos. Numerosos investigadores han indicado que los patrones de conducta de actividad física se establecen en la vida temprana de los jóve-

nes. Es muy importante que los jóvenes se impliquen en programas de práctica física porque la vida sedentaria muy pronto fijará en ellos los esquemas para adoptar una vida también inactiva en su etapa adulta, argumento poderoso por el que deben promocionarse tanto el deporte como la educación física en las escuelas ya que los patrones de ejercicio grabados en la adolescencia permanecen, sin ninguna duda, como el mejor *predicador* de los niveles de actividad adulta (Sallis y Patrick, 1994). Kelder, Perry, Klepp y Lytle (1994) indicaron que los hábitos adquiridos en edades jóvenes reflejan el tipo de conductas en la vida adulta, que los patrones de conducta consolidados durante la infancia, a menudo, se mantienen durante toda la vida. Por consiguiente, parece lógico que las escuelas deban centrarse en la promoción de la participación de los jóvenes en las prácticas de actividad física y deportiva para la consolidación de estilos de vida activos y perdurables.

Locke (1996) afirma que cualquier estrategia encaminada a promocionar una vida saludable en los adultos a través de la actividad física, no logrará ni siquiera un modesto éxito si no se afronta de lleno lo que ocurre con los niños y adolescentes en la educación física escolar. A menudo, en las clases de educación física, y sin directrices para la preparación de la sensibilidad adulta, los niños se enseñan unos a otros a odiar el deporte y el ejercicio, a devaluarse a sí mismos y a crear estilos de vida sedentarios como formas de escape por encima de la humillación y el miedo.

Las escuelas españolas proporcionan una de las pocas oportunidades de abarcar a todos los individuos, al menos hasta los 16 años dado el carácter obligatorio de la escolarización, para proponerles e inculcarles los programas de actividad física-deportiva, y la última oportunidad de captar a toda la audiencia sin coste adicional (Fox, 1994). Además, la escuela ofrece tres oportunidades principales para que la gente joven sea físicamente activa: juegos durante el recreo; clases de educación física y actividades físico-deportivas extracurriculares.

Una vez que los jóvenes dejan el contexto escolar, estas oportunidades se reducen y las ocupaciones laborales no proporcionan tantas posibilidades de mantenerse físicamente activos. Por consiguiente, parece claro que los profesionales de la actividad física y el deporte necesitan trabajar en favor de la normalización del ejercicio físico y las actividades durante las clases de educación física y actividades extracurriculares, puesto que la actividad física podrá formar parte de los estilos

de vida de estos jóvenes cuando sean adultos. Nos parece de vital importancia que el centro escolar intente, en la medida de lo posible, establecer relación con los clubes deportivos de localidades cercanas para que los alumnos conozcan y se familiaricen con estas instalaciones, pues una vez concluida la escolarización obligatoria, tendrá un punto de referencia a dónde acudir a realizar actividad física.

Según Martens (1996) hemos aprendido mucho acerca de la fisiología y la psicología de la actividad física en lo que respecta a los niños y jóvenes; hemos reconocido en especial los beneficios saludables, y las habilidades psicológicas y sociales que pueden aprenderse cuando se está implicado en la práctica deportiva y actividades físicas recreativas. También hemos aprendido una considerable cantidad de cosas acerca de los principios del comportamiento humano en general y más específicamente de lo que se refiere a la participación de los jóvenes en actividad física, pero nuestra más seria necesidad es aplicar lo que ahora sabemos.

Como observamos, existe el convencimiento general de que si los niños y adolescentes adquieren estilos de vida activos y saludables, los hábitos instaurados en las primeras edades influirán significativamente marcando la continuidad de este estilo en la edad adulta, y también que si los estilos de vida activos acompañan a los estilos de vida saludables, podremos potenciar éstos a través de la actividad física y el deporte (Gutiérrez, 2000).

Por ello, la exigencia de la planificación de la formación no puede tener una finalidad compensatoria en la que la utilización de la competición se va a realizar siempre como un medio de motivación y aprendizaje de los alumnos y nunca como el fin último a conseguir. Es decir, la importancia de la competición debe recaer en su incidencia en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje y nunca en la consecución de resultados a corto plazo. En estas edades vamos a rechazar toda situación en la que la competición sirva como medio de discriminación y selección (Giménez y Castillo, 2001). En este sentido, Martens (1996) alude al poder de las experiencias tempranas de actividad física, a la vez que alerta sobre ciertos peligros, debido a que el deporte juvenil, para algunos al menos, puede ser bastante *deseducativo*, puesto que los niños no solo pueden aprender lecciones distorsionadas acerca del deporte y el ejercicio, sino que pueden adquirir imágenes de ellos mismos como incapaces y degradantes. Esta es una idea que también ha señalado Daley (1997), quien indica que muchos niños ven el deporte y las activi-

dades físicas extraescolares como solo para aquellos que son capaces, talentosos y buenos deportistas, por tanto las rechazan. Tal vez esta imagen se haya desarrollado porque la actividad física en las escuelas se ha basado en la participación en deportes competitivos, algo que aún hoy se mantiene, como puede verse en relación con el deporte en España.

Por eso, Roberts y Brodie (1994) señalaban que el deporte es la actividad de una gran minoría entre una gran mayoría de gente inactiva. Este énfasis en el deporte competitivo puede estar negando a muchas personas la oportunidad de participar en actividades cotidianas de las cuales obtener una satisfacción y la inclinación a continuar activos a lo largo de su vida. Si bien es verdad que estos autores se refieren a contextos ingleses y americanos, no es menos cierto que tales afirmaciones podríamos aplicarlas a muchos de nuestros propios contextos. No debemos olvidar que el significado personal del deporte es muy complejo, de tal manera que una persona puede hacer ejercicio por sentirse mejor; otra puede buscar la excitación y el alto riesgo en el deporte; unos pueden hacer ejercicio para perder peso o mejorar su apariencia y otros para conseguir vivir sanos durante cien años.

Deporte, educación en valores y desarrollo moral

El valor educativo del deporte es destacado por los psicólogos, pedagogos, sociólogos y educadores físicos como un instrumento importante para el desarrollo psicosocial del individuo y como medio de integración social y cultural. Quienes defienden este planteamiento, consideran el deporte como una herramienta apropiada para enseñar a todos, pero sobre todo a los más jóvenes, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad, conformidad y otras (Cruz, 2004).

Pero a su vez, no podemos ignorar que cada día son más frecuentes las prácticas deportivas que se olvidan de esos valores y resaltan la vanidad personal, intolerancia, alineaciones ilegales, empleo de drogas para mejorar el rendimiento, conductas agresivas y abundancia de trampas (Shields y Bredemeier, 1995; Gutiérrez, 2003). También señalan algunos autores el excesivo empeño puesto en el triunfo, y que la competición reduce los comportamientos prosociales y promueve conductas antisociales (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Beller y Stoll, 1995; Priest et al., 1999). En este mismo sentido se expresaba Hardman (1998)

al indicar que en los últimos años se ha producido una clara comercialización del deporte, por lo que algunas escuelas del Reino Unido, ejemplo tradicional del *fair-play*, han juzgado necesario introducir un código deportivo de conducta para combatir el declive de la deportividad en las competiciones escolares, considerado una consecuencia del deporte de alto nivel.

Pero seamos optimistas y abogemos por el lado bueno, el que permite obtener cualidades positivas a través de la práctica deportiva, sin olvidar, no obstante, que tanto los propios practicantes como los sistemas organizativos y educativos, a diferentes niveles, deberán mantenerse alerta y poner todos los medios a su alcance para evitar caer en la vertiente no deseable. Son muchos los valores que pueden trabajarse mediante la práctica deportiva. Por ejemplo, valores utilitarios (esfuerzo, dedicación, entrega), valores relacionados con la salud (cuidado del cuerpo, consolidación de hábitos alimentarios o higiénicos), valores morales (cooperación, respeto a las normas). Ahora bien, según Amat y Batalla (2000), para educar en valores, el deporte debe plantearse de forma que permita: a) fomentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto, c) potenciar el diálogo como mejor forma de resolución de conflictos, c) la participación de todos, d) potenciar la autonomía personal, e) aprovechar el fracaso como elemento educativo, f) promover el respeto y la aceptación de las diferencias individuales, g) aprovechar las situaciones de juego, entrenamiento y competición para trabajar las habilidades sociales encaminadas a favorecer la convivencia.

En consonancia con este planteamiento, podemos señalar que en las dos últimas décadas se han desarrollado diversos programas de intervención destinados al desarrollo de valores en los contextos de la actividad física y el deporte, entre los cuales Shields y Bredemeier (1995) y Weiss y Smith (2002) destacan como más significativos los siguientes: “*Fair-play* para niños” (Bredemeier *et al.*, 1986; Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995); “Desarrollo de habilidades para la vida” (Danish y Nellen, 1997); “Enseñanza de responsabilidad social y personal” (Hastie y Buchanan, 2000; Hellison, 1995); “Programas de educación sociomoral” (Miller, Bredemeier y Shields, 1997); “Deporte para la paz” (Ennis *et al.*, 1999). En España destaca el programa “El club del buen deportista” (FAD, 2009), el cual pretende desarrollar estrategias preventivas a través de la difusión de la actividad deportiva como fuente de aprendizaje de valores positivos y fórmulas óptimas de ocupación del tiempo libre.

Todos estos programas se basan en dos teorías principales: la del aprendizaje social (Bandura, 1986), y la del desarrollo estructural, fundamentada en el desarrollo del razonamiento moral (Haan, 1978; Kohlberg, 1969). En nuestro propio marco social y educativo, aunque aún resultan insuficientes, cada día son más abundantes los programas de este tipo que están utilizando la educación física y el deporte como recursos para desarrollar valores, la moral y la responsabilidad personal y social (Gutiérrez y Vivó, 2002), obteniendo resultados considerables.

¿Cómo ha de ser la práctica físico-deportiva para que resulte educativa?

La educación física y el deporte como práctica pedagógica se encuentran estrechamente relacionados con el juego y el recreo; a la vez que ocupan un lugar privilegiado en la vida del niño, ya que le permite conformar y consolidar su proyecto de vida (Jaramillo, 2003). La educación física es un medio integrador y eficaz para transmitir a los niños y jóvenes las habilidades, modelos de pensamiento, conocimientos y valores (Vargas y Orozco, 2004); por ejemplo, tal y como recoge Flores y Zamora (2009) los valores que se encuentran más consolidados en el currículum de educación física en los centros educativos de Granada fueron: cooperación, autonomía, tolerancia y participación; mientras que en Canarias fueron: tolerancia, integración, autonomía y cooperación (Gómez, 2005).

La educación física-deportiva debe superar las concepciones reduccionistas de antaño, y asumirse como una actividad que busca el desarrollo de todas las capacidades de la persona, así como su inclusión en la cultura actual mediante la transmisión y disfrute de los bienes que la constituyen y, sin duda, uno de los elementos que conforman esta cultura es el deporte (Vázquez, 2001). Pero este ha de ser educativo, y para eso, ha de permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad del individuo (Le Boulch, 1991). En este mismo sentido se expresan Contreras, De la Torre y Velázquez (2001) indicando que el enorme auge que ha tenido en las últimas décadas el deporte centrado en la competición y el rendimiento, su gran difusión a través de los cada vez más omnipresentes medios de comunicación, y su poderosa capacidad de influencia en otras vertientes de la práctica deportiva, constituyen algunos de los factores que han propiciado la transposición acrítica de su significado, formas, métodos y valores al ámbito escolar, lo que ha supues-

to con frecuencia una desvirtuación del significado y sentido que deben tener tales aspectos en el contexto educativo.

Por eso, tal y como recoge Gutiérrez (2003) al reconocer la trascendencia de la socialización infantil y juvenil mediante los juegos y deportes, el Consejo de Europa comunicó a sus miembros cuáles debían ser, al menos, las funciones que debía cumplir el deporte destinado a los niños y jóvenes:

- Respetar, en su unidad, todos los aspectos de la persona.
- Desarrollar la capacidad de cada cual para evaluar sus propias posibilidades y desarrollar los distintos aspectos de su personalidad en el respeto de sí mismo y de los demás.
- Favorecer una práctica deportiva de ocio en un ambiente de diversión, sin olvidar el rigor del aprendizaje.
- Adoptar una pedagogía del éxito que no conduzca a logros demasiado fáciles o a fracasos de graves consecuencias.
- Proponer un amplio abanico de actividades individuales y colectivas.
- Permitir que cada cual elija las actividades según sus gustos, necesidades y placer que le aporten.

Todo eso es enormemente importante porque algunos de los beneficios asociados con la actividad física incluyen: aprender a depender unos de otros, aumentar la autoestima y autoconfianza, construir un sentimiento de responsabilidad y trabajo en equipo, desarrollar la persona al completo, y adquirir buena deportividad.

Todos los diseños curriculares de casi todos los centros educativos de España recogen en *su espíritu* la promoción del desarrollo ético, moral, cultural, mental y físico de los alumnos, y que los estudiantes deben dotarse de competencias para aprovechar las oportunidades, posibilidades y experiencias que la vida les reportará en la vida adulta. De aquí que una concepción amplia de la salud (física, psicológica y social) en relación con la educación deportiva permitirá a los profesores promover algunas de estas metas y ayudar a promover el disfrute y la motivación por la actividad física en los niños para que estos se conviertan en adultos activos, lo cual puede suponer una significativa contribución tanto al desarrollo individual de los niños como a la salud pública general (Biddle, 1993).

Devís (1995) proponía una serie de cambios sobre los que debería incidir una verdadera reforma del deporte escolar para que este fuese en realidad educativo:

sobre la trascendencia social que se concede a la victoria y el resultado en el deporte; sobre la competición como único valor ligado a la participación deportiva; sobre la rivalidad, competitividad y agresividad que puede surgir en el deporte, y que se oponen a ciertos valores morales como la cooperación, el respeto o la igualdad; sobre la utilización política, ideológica y económica que tiene el deporte.

También reforzando la idea de que el deporte debe cumplir con una serie de requisitos para que resulte educativo, Cruz (2003) expone lo siguiente: “valorar la asistencia a los entrenamientos y competiciones; el esfuerzo; la cooperación con los compañeros; la competición deportiva con los contrarios, respetando el reglamento; el hecho de divertirse y pasárselo bien, por encima de los resultados” (s.p.).

Por tanto, para que el deporte pueda llegar a ser una tarea educativa y de integración social y cultural se deberán revisar los objetivos del deporte en edad escolar, el papel de los padres, técnicos o entrenadores y compañeros, así como árbitros y organizadores de competiciones, sin olvidar los modelos que ofrece el deporte profesional y el tratamiento informativo que de esto hacen los medios de comunicación (Cruz, 2003).

Un aspecto al que se le viene prestando gran atención es el de la agresividad en los contextos deportivos. Los resultados obtenidos en investigaciones, como las de Bredemeier (1995), sugieren que la conducta agresiva en el deporte está relacionada con la atmósfera moral de su equipo, incluyendo normas sobre la agresión, percepción de los jugadores sobre estas normas y las características del entrenador, así como las motivaciones morales de los jugadores para comportarse de una determinada manera. Luego, parece estar en manos de los entrenadores y educadores físicos una gran parte de la respuesta a cómo debe ser el deporte para que resulte educativo. En una investigación desarrollada por Guivernau y Duda (2002), los deportistas manifiestan que están más dispuestos a cometer agresiones si entienden que su entrenador apoya tales conductas.

No debemos olvidar que nuestros jóvenes deportistas pasan muchas horas con sus respectivos entrenadores de club y que esa *posible formación deficiente*, por parte de las personas que imparten docencia en las actividades físico-deportivas extraescolares, obstaculiza una orientación educativa y de salud de las propias actividades, ya que una adecuada intervención didáctica depende, en esencia, de una apropiada calificación de los profesionales, es decir, de su formación inicial y

continua (Campos-Izquierdo, 2004; Fraile, 1999). Esto resalta, una vez más, la capacidad de influencia que los *otros significativos* tienen sobre el clima moral que se crea en los equipos deportivos y las consecuencias que pueden derivarse de sus prácticas.

Otra vertiente que también resulta reveladora para comprender el comportamiento de los deportistas es la que contempla las orientaciones de meta y los climas motivacionales en los contextos de práctica física-deportiva. En este sentido Tod y Hodge (2001) y Cecchini *et al.* (2004) exponen que los deportistas cuyo perfil se caracteriza por una mayor orientación al ego, tienden a emplear niveles de razonamiento moral menos maduros, influenciados por los intereses propios y las actitudes de ganar a toda costa. Por el contrario, los deportistas cuyo perfil de metas está formado por una combinación de orientaciones al ego y a la tarea, tienden a emplear mayores niveles de madurez en su razonamiento moral, caracterizándose por una mayor preocupación hacia los demás. Una vez más se comprueba que el razonamiento moral de los deportistas se ve influenciado por variables situacionales tan importantes como el clima creado por los *otros significativos*. Por eso decía Arnold (1998) que el grado en que las actividades físicas pueden utilizarse de manera instrumental a los efectos de los objetivos de la educación dependerá siempre, en una u otra medida, de la intención, el conocimiento, la imaginación y la destreza del profesor, entrenador o educador físico en general.

En las clases de educación física y en la práctica deportiva en general, se debe tratar de crear un ambiente lo más agradable posible ya que estas experiencias resultarán críticas para el desarrollo de sentimientos tanto positivos como negativos en los niños/adolescentes hacia la actividad física (Derry, 2002), ya que los alumnos que perciben sensaciones negativas durante la relación con los iguales en ambientes de actividad física, pueden desarrollar ansiedad o sentimientos negativos que les conducirán a ser sujetos no participantes (Kunesh, Hasbrook y Lewthwaite, 1992). En este sentido, las investigaciones coinciden en indicar que el aprendizaje de las experiencias positivas relacionadas con la actividad física durante la adolescencia afecta a los niveles de participación en la edad adulta.

Debemos tener presente que numerosas investigaciones encuentran que uno de los factores contribuyentes a la ausencia de compromiso en el deporte y en el ejercicio hace referencia a malos recuerdos en clase de educación física en toda la educación obligatoria, so-

bre todo, los que hacen referencia a una autoimagen carente de competencia atlética, por lo que debemos tratar de incrementar las experiencias y la participación continuada en actividades físicas durante la edad adolescente, lo que contribuirá a incrementar los niveles de participación en actividades físicas durante la edad adulta (Sallis y Patrick, 1994). En la línea reflejada anteriormente en relación a la diferenciación de género, según Brustad (1993) los factores que afectan a la continuidad de participación en actividad físicas de las chicas (sexo que experimenta menor índice de participación respecto al masculino) incluyen el tiempo dedicado al aprendizaje de habilidades, el nivel de disfrute en la participación, la autoestima, los beneficios para la salud recibidos a través de la participación y la percepción de competencia atlética. En definitiva, tal y como lo plantean (Brustad, 1993) las variables correspondientes a diversión, preocupación por sí mismo y competencia física percibida han sido citadas en la bibliografía especializada como importantes determinantes para la continuidad de actividad física en la edad adulta.

En conclusión

Por medio del deporte se pueden aprender valores que, posteriormente, se pueden desarrollar en todos los ámbitos de la vida, como por ejemplo, la cooperación, la comunicación, el respeto por las reglas y las leyes, la resolución de problemas, liderazgo, honestidad, respeto por los demás (acciones y opiniones), aprender a ganar y a perder, a ser competitivo, mejorar la autoestima, disciplina y confianza en sí mismo (Moncada, 2005). Por consiguiente, el deporte es una actividad social importante que satisface las necesidades lúdicas de los niños y jóvenes junto a su afán competitivo; el cual genera valores como el entusiasmo, lucha apasionada, sentido de convivencia, afanes socializadores, trabajo en equipo y labor comunitaria entre otros (Pila, 1988). Además, creemos que es muy valioso llevar a cabo procesos de socialización y de promoción de valores *deportivos* en la mayoría de las actividades físicas-deportivas tanto escolares como extraescolares; ahora bien, también debemos reconocer que podrían ser pocos los entrenadores/directivos (e incluso padres), los que estarían dispuestos a aplicar tiempo en perseguir resultados altruistas en detrimento de contenidos instrumentales y finalistas *ganar* (Gutiérrez, 1995, 1998), pero creemos que por el bien y la supervivencia del propio deporte se debe volver a la esencia de los valores deportivos.

Creemos que a través del deporte se deben favorecer los estilos de vida saludables y se debe utilizar como un medio para educar en valores tanto intrapersonales (sacrificio, esfuerzo, frustración, etc.) e interpersonales (solidaridad, cooperación, colaboración, etc.). Sin embargo, debemos tener claro que un enfoque inadecuado, como se está utilizando en la actualidad por parte de los que quieren instrumentalizar el deporte, puede generar la pérdida de valores en los niños ya que se está promoviendo en muchas ocasiones un carácter deshumanizante donde la agresión destructiva hacia el otro competidor es casi una constante (Baratti, 2004).

Referencias bibliográficas

- Abarca, A.; Casterad, J.; Generelo, E. y Clemente, J.A. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 10(39), 410-427.
- Alonso, J. y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema* 17(1), 76-82.
- Amat, M. y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de Innovación Educativa*, 91,10-13.
- American Academy of Pediatrics (2001). Children, adolescents, and television. *Pediatrics* 107(2), 423-426.
- Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Balaguer, I. y García-Merita, M. (1994) Ejercicio físico y bienestar psicológico. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Balibrea, E.; Santos, A. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts, educación física y deportes*, 69, 106-111.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28, 12-29.
- Baratti, A. (2004). La iniciación deportiva y el deporte escolar. *Kinesis, Revista en Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*, 40, 53-55.
- Bay-Hinitz, A.; Peterson, R. y Quilitch, H. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435-446.
- Berger, B. (1996). Psychological benefits of an active lifestyle: What we know and what we need to know. *Quest* 48(3), 330-353.
- Biddle, S. (1993). Children, exercise and mental health. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 200-216.
- Biondi, R.F. (2007). La importancia de la actividad física en el tratamiento de deshabituación a las drogas. *Alcmeón* 14(2), 82-89.
- Bray, S.R. y Kwan, M. (2006). Physical Activity Is Associated with Better Health and Psychological Well-Being during Transition to University Life. *Journal of American College Health*, 55, 77-82.
- Bredemeier, B. (1995). Divergence in childrens moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 453-464.
- Bredemeier, B.; Weiss, M.; Shields, D. y Shewchuk, R. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Buceta, J.M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Campos-Izquierdo, A. (2007). Los profesionales de la actividad física y el deporte como elemento de garantía de los servicios. *Ciencia, Cultura y Deporte* 7(3), 51-57.
- Castillo, I. (1995). Socialización de los estilos de vida y de la actividad física: Un estudio piloto con jóvenes valencianos. Tesis de licenciatura inédita. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cecchini, J.A.; Montero, J. y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de *fair-play* y el autocontrol. *Psicothema* 4(15), 631-637.
- Cecchini, J.; González, C., Carmona, A. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1); 104-109.
- CIS (2010). *Hábitos deportivos en España IV. Estudio nº 2833*. Madrid: Centro de Investigaciones.
- Consejo de Europa en materia del deporte (2010). El deporte para los niños (Doc. CDDS, 83, 11), vol. II. Madrid: MEC, Consejo Superior de Deportes.
- Contreras, O.; De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Cruz, J. (2003). El valor de l.esport en el procés de socialització dels joves», en *Escola Catalana*, 398,16-18.
- Cruz, J. (2004). ¿Es educativo el deporte para jóvenes en edad escolar? En: J. Campos y V. Carratalá (coords.). *Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea* (pp. 69-90). València: Universitat de València.
- Cruz, P.J.; Fernández, E. y González, G. (2007). El deporte como método preventivo en el uso de las drogas: teoría y práctica. *Wanceulen E.F. Digital*, 3, 1-13.
- Daley, A. (2008). Exercise and Depression: A Review of Reviews. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings* 15(2), 140-147.
- Daley, A.J. (1997). School based physical activity in the United Kingdom: Can it create physically active adults? *Quest*, 54, 21-33.

- Danish, S. y Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Derry, J.A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers (research). *Melpómene Journal*, 22, 17-28.
- Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
- Dirección General de Instituciones Penitenciarias (2005). *Estudio sobre salud mental en el medio penitenciario*. En: "Programa marco para la atención integral a enfermos mentales en centros penitenciarios". Madrid: Ministerio de Interior.
- Elizondo, J.; Guillen, F. y Aguinaga, I. (2005). Prevalencia de actividad física y su relación con variables socio-demográficas y estilos de vida en la población de 18 a 65 años de Pamplona. *Rev. Esp. Salud Publica* 79(5), 559-567.
- Ennis, C.D.; Solmon, M.A.; Satina, B.; Loftus, S.J.; Mensch, J. y McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the Sport for Peace curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Fariña, F.; Vázquez, M.; Mohamed, L. y Novo, M. (2009). Conducta antisocial y psicopatología: estudio de la evolución natural y del riesgo de desviación en una muestra de menores. X Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Psiquiatria.com.
- Field, T.; Diego, M. y Sanders, C. (2001). Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence* 36(141), 105-110.
- Flores, R. y Zamora, J. (2009). La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Revista Educación* 33(1), 133-143.
- Fox, K.R. (1994). Understanding young people and their decisions about physical activity. *British Journal of Physical Education*, 25, 15-19.
- Fox, K.R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En: S.J.H. Biddle; K.R. Fox y S.H. Boutcher (eds.). *Physical Activity and Psychological Well-Being* (pp. 88-118). Londres: Routledge.
- Fraile, A. (1999). Educar con y en el deporte. En: *II Jornadas de educadores y educadoras de deporte escolar* (comp.) Bizkaia: Diputación floral de Bizkaia. Gráficas Berriz.
- Fraile, A. y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología (RIS)* 65(44), 85-109.
- Fundación de Ayuda contra la Droga (FAD) (2009). Club del Buen Deportista. Madrid: FAD.
- García Ferrando, M. y Llopis, M. (2011). Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. CIS-CSD.
- Gibbons, S.L., Ebbeck, V. y Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Giménez, F. y Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Revista Digital*, 6(31). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>
- Goldberg, D. (1995). *Sports and exercise for children with chronic health conditions*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guivernau, M. y Duda, J. (2002). Moral Atmosphere and Athletic Aggressive Tendencies in Young Soccer Players. *Journal of Moral Education* 31(1), 67-85.
- Gutiérrez, M. (1994). Desarrollo y transmisión de valores sociales y personales en educación física y deportes. Premio de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Málaga: Unisport.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts: Educación física y deportes*, 51, 100-108.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Ed. Paidós
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationship to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- Hastie, P.A. y Buchanan, A.M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Heinemann, K. (2002). Esport per a inmigrants: instrument de integració?. *Apunts, Educació Física i Esports*, 68, 24-35.
- Hellison, D. (1995). Teaching responsibility through physical activity. Champaign, Human Kinetics. Recuperado de: <http://www.cafyd.com/Revista/art2n3a06.pdf>.
- Iverson, D.C.; Fielding, J.E.; Crow, R.S. y Christenson, G.M. (1985). The promotion of physical activity in the United States population: The status of programs in Medical, Worksite, Community, and School Settings. *Public Health Reports*, 2, 212-224.
- Jaramillo, L. (2003). La escuela, el señor juego y la formación. Un mundo escolar objetivado por el niño y la niña en torno a la clase de educación física. Una mirada desde la formación. *Kinesis, Revista en Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*, 37, 19-25.
- Jiménez-Martín, P.J. (2006). Actividad física, deporte y jóvenes en riesgo: reflexiones para la mejora de los programas de intervención. En: E. Gamero et al. (coords.). *Violencia, deporte y reinserción social. Estudios sobre ciencias del deporte* (pp. 25-44). Madrid: Consejo Su-

- perior de Deportes. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kelder, S.H.; Perry, C.L.; Klepp, K. y Lytle, L.L. (1994). Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choices behaviour. *American Journal of Public Health*, 84, 1121-1126.
- Knop, P. (1993). *El papel de los padres en la práctica deportiva infantil*. Málaga, Unisport.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En: D.A. Goslin (ed.). *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago, Rand McNally.
- Kunesh, M.A.; Hasbrook, C.A. y Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9, 385-396.
- Locke, L.F. (1996). Dr. Lewin's Little Liver Patties: A Parable About encouraging Healthy Lifestyles. *Quest* 48(3), 422-431.
- Márquez, S.; Rodríguez-Ordax, J. y De Abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts. Educación Física Deportiva*, 83, 12-24.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to physical activity lifetime. *Quest* 48(3), 303-310.
- Matsudo, S. (2012). Actividad física: pasaporte para la salud. *Rev. Med. Clin. Condes* 23(3), 209-217.
- Miller, S.; Bredemeier, B. y Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Moncada, J. (2005). 2005: Año internacional del deporte y la educación física. *Revista Educación* 29(2), 235-249.
- Moreno, J.A.; Cervelló, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 8 (1), 171-183.
- Moreno, J.A.; Martínez, C. y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(2), 20-43.
- Moscoso, D.; Moyano, E.; Biedma, L.; Fernández-Ballesteros, R.; Martín, M.; Ramos, C.; Rodríguez, L. y Serrano, R. (2009). *Deporte, salud y calidad de vida*. Barcelona: Fundación Obra Social La Caixa.
- Negro, C. (1995). *Características y peculiaridades del desarrollo de actividades físicas en centros penitenciarios*. En: Rodríguez y Moreno (eds.). *Perspectivas de actuación en educación Física* (pp. 229-246). Universidad de Murcia.
- Netz, Y., Meng-Jia, W., Becker, J. y Tenenbaum, G. (2005). Physical Activity and Psychological Well-Being in Advanced Age: A Meta-Analysis of Intervention Studies. *Psychology and Aging* 20(2), 272-284.
- Newcomb, M.B. y Bentler, P.M. (1986). Drug use, educational aspirations, and workforce involvement: The transition from adolescence to young adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 14, 303-321.
- Oja, P. y Telama, R. (1991). *Sport for all*. Amsterdam, Elsevier Science Publishers.
- Pila, A. (1988). *Didáctica de la educación física y los deportes*. San José, Costa Rica: Editorial Olimpia S.A.
- Ramírez, W.; Vinaccia, S. y Ramón, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Roberts, K. y Brodie, D. (1994). *Inner-city sport*. Culemborg: Giorano Bruno.
- Rossi, R.M.; Becker B. y Lancho, J.L. (2004). *La terapia corporal como contexto de desarrollo de la resiliencia: un estudio con adolescentes en situación de riesgo*. Lecturas: Educación física y deportes, 105.
- Ruiz, F. y García-Montes, M.E. (2002). Retos de la escuela del siglo XXI ante la -sociedad posmoderna del ocio y el tiempo libre. Educar para la mejora de la calidad de vida. *Retos. Nuevas perspectivas de educación física, deporte y recreación*, 1, 6-8.
- Sallis, J.F. y Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: A consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Shields, D. y Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Sicilia, A. (2002). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Tod, D. y Hodge, K. (2001). Moral reasoning and achievement motivation in sport: A qualitative inquiry. *Journal of Sport Behavior* 24(3), 307-327.
- Tomás, M.; Robles, J. y Giménez, J. (2009). El deporte en las etapas educativas de primaria y secundaria, 14(132). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com>
- US Department of Health and Human Services (2000). *Healthy People 2010*. Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Vargas, P. y Orozco, R. (2004). La importancia de la educación física en el currículum escolar. *Revista Intercedes*, 5(7). Recuperado el 4 diciembre de 2012 de: www.intersedes.ucr.ac.cr
- Vázquez, B. (2001). Deporte y educación. En: B. Vázquez et al. (eds.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 333-356). Madrid: Síntesis.

ESTUDIO PRELIMINAR EN TORNO A LA PRÁCTICA DE UN TURISMO ÁCRATA PRELIMINARY STUDY ABOUT THE PRACTICE OF ANARCHIST TOURISM

Colectivo de Experimentación Académica Kiwenas:*

Andrés Díaz Velasco

Laura Ximena Garrido

Elkin Javier Colmenares

Steven Castañeda

Stiffany Yepes

Andrea Granados

Resumen

El propósito de este artículo es exponer y afirmar las posibilidades de investigación, conceptualización y creación de un turismo alternativo al hegemónico, de acuerdo con la búsqueda de otras formas de vivir no convencionales. El texto empieza exponiendo algunas consideraciones sobre el aporte del pensamiento ácrata en función tanto de rechazar el dogmatismo como de delinear la perspectiva desde la que se dibuja un horizonte distinto respecto al hombre en sociedad. En seguida, se muestra una orientación posible para dar sentido a una práctica turística alternativa a la meramente mercantil, en cuanto a la recreación de la cultura cosmopolita. Finalmente, se aborda brevemente la relación del turismo con la educación en la vía del pensamiento ácrata respecto a la pregunta por el mañana.

Palabras clave: turismo, anarquía, libertad, recreación, educación.

Abstract

The purpose of this article is to present and affirm research, conceptualization and creation possibilities of alternative tourism to the hegemonic one, according to the search for other forms of unconventional living. The text begins by exposing some considerations about the contribution of anarchist thought in terms of rejecting dogmatism such as to delineate the perspective from which could draw a different horizon relative to men in society. Then, it shows a possible orientation to make sense of an alternative practice of the purely commercial tourist, as regards recreation of cosmopolitan culture. Finally, it briefly approaches the relationship between tourism and education in anarchist way of thinking about the question for tomorrow.

Keywords: tourism, anarchy, freedom, recreation, education.

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 17 de agosto de 2013

* En orden de presentación, el perfil de los miembros del colectivo responsables de este escrito es: Andrés Díaz Velasco, candidato a Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario, Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor de la Licenciatura en Recreación de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Laura Garrido, Elkin Colmenares, Stiffany Yepes y Andrea Granados, estudiantes de cuarto semestre de Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional. Steven Castañeda, estudiante de primer semestre de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: colectivokiwenas@gmail.com

Introducción

“Por supuesto, para ejercitar (...) la lectura como *arte*, ante todo hace falta una cosa que hoy en día se ha olvidado a la perfección (...) algo para lo que hay que ser casi una vaca y en todo caso *no* un ‘hombre moderno’: *la rumia...*”

Nietzsche, *La genealogía de la moral* (Prólogo)

La escritura colectiva no es una falacia ni se afirma con sofismas. Por lo que no hay que sorprenderse cuando es posible. Siguiendo a Deleuze y Guattari (1997), no solo cada uno de nosotros era ya muchos, sino que en nuestras multiplicidades, las interceptaciones y contradicciones permitieron la proliferación de lo que hasta antes del trabajo en equipo no habíamos visto claramente. Por ello, este documento puede parecer una colcha de retazos, lo que es sin duda conforme a la inconmensurabilidad de preguntas implícitas; pero sería mejor figurarlo como un *mapeo*, como el trazo de algunas líneas que alcanzan a notarse cuando se ha recorrido –aunque sea brevemente– un terreno nuevo. No hay todavía *territorio*, pero sí un incansable ejercicio de *territorialización* en curso. Producto de encuentros sucesivos durante más de seis meses, este documento entrelaza los interrogantes surgidos en la investigación del colectivo y las diversas orientaciones tanto del planteamiento como de la resolución de estos respecto a la posibilidad de fundamentar conceptualmente la práctica de un *turismo ácrata* o, por lo menos, a concebir su sentido.

El propósito del artículo es, entonces, exponer y afirmar las posibilidades de investigación, conceptualización y creación de prácticas alternativas al turismo hegemónico y convencional, de acuerdo con la búsqueda de otras *formas de vivir* no capitalistas, esto es, formas de vivir en que las relaciones entre seres vivos no se entretajan solo a partir de la ganancia económica que puedan significar; una forma de vivir en la que el fin último de los ciudadanos no sea acumular dinero a costa de la pobreza de otros; en la que la hermandad y la fraternidad sobrepasen la avaricia y el egoísmo; y en la que, sustancialmente, no se abuse de la naturaleza inerme ni se explote a los hombres¹.

1 Asumido como modelo socioeconómico en el que, como mostró Marx, y resume Engels, no se hace otra cosa que un “cambio indirecto de dinero por dinero” (1974, p. 21) por medio de la mercancía, el capitalismo se caracteriza esencial e históricamente (cf. Osborne, 2007) por la propiedad privada de los medios de producción y la explotación del trabajo asalariado. Convertido el dinero en *capital*, no puede negarse que el deseo de aumentar la plusvalía, esto es, el incremento de lo invertido hecho ganancia, delinea actitudes que hemos descrito como avaricia y egoísmo. Y aunque abundan los

En este orden de ideas, el texto empieza exponiendo algunas consideraciones sobre el aporte del pensamiento ácrata en función tanto de rechazar el dogmatismo como de delinear la perspectiva desde la que se dibuja un horizonte distinto respecto al hombre en sociedad. En seguida, se muestra una orientación posible para dar sentido a una práctica turística alternativa a la meramente mercantil, en cuanto a la recreación de la cultura cosmopolita. Finalmente, se aborda brevemente la relación del turismo con la educación en la vía del pensamiento ácrata respecto a la pregunta por el mañana.

“He dicho la verdad”: errores dogmáticos o yerros de absolutismo. ¿A qué se refiere el pensamiento ácrata? ¿Existe un tipo de hombre ácrata?

Expresaba el cantautor argentino Fito Páez, con poética contundencia, “yo ya no pertenezco a ningún ISMO, me considero vivo y enterrado”. Y resumía así, sin exageraciones ni pesimismo alguno, una práctica peligrosa que Kant (1984) habría ya descrito con la locución *¡sapere aude!*, es decir, “atrévete a saber”, “atrévete a usar tu propia razón” o, simplemente, “piensa por ti mismo”. Pero, en concreto, qué es lo que se pone en juego con el *libre pensamiento*.

Bien se sabe que la humanidad no es solo una especie social, aunque comparaciones extraordinarias han sido hechas con las hormigas y las abejas, y, por supuesto, también con las ovejas. Estas son metáforas escrupulosas que dan cuenta de que el hombre, los hombres en general padecen una organización dinámica según los principios que adoptan para interactuar. Las acciones concebidas a lo largo (historia) y ancho (geografía) de su paso por la tierra, y con ellas la modificación sorprendente en todo sentido de su entorno, han ocasionado que al *homo sapiens* no solo le baste con pensarse a sí mismo (como el problema sin respuesta final), sino que se otorgue el poder de pensar por *sobre* todo lo que le rodea, afirmando qué es y qué no es, cómo es y cómo no es y, en mayor medida, cómo debería ser y cómo no. Tanto es así, que los grandes cambios emergidos desde la esfera de la vida humana han puesto a esta entre la gloria del Olimpo de Zeus y la desgracia que le corresponde al Inframundo de Hades. Una balan-

estudios al respecto, valga citar ahora solo los siguientes: sobre la desigualdad generada por la desmesura, ver Stiglitz (2010); sobre la destrucción ambiental y humana, ver Leonard (2010); y sobre todos estos elementos juntos más la posibilidad de *revoluciones moleculares*, ver Guattari (2004).

za de pesos constante que se contraponen el uno con el otro y que, en cualquier punto del movimiento pendular, alguno superpone su *densidad de masa* ocasionando un desequilibrio que en relación con la realidad social se traduce en la práctica de la subordinación, es decir, en la imposición de una ideología –dominante por tanto– frente a otra –dominada– que se (re)niega a ese destino. Respecto a esta destellante condición, ha planteado Chomsky:

Para los que buscan la libertad de una manera porfiada, no puede haber tarea más urgente que llegar a comprender los mecanismos y las prácticas del adoctrinamiento. Son fáciles de percibir en las sociedades totalitarias pero mucho menos en el sistema de “lavado de cerebro en libertad” al que estamos sometidos y al que demasiado a menudo servimos como instrumentos voluntarios o involuntarios (1985, p. 322).

Las ideas, los pensamientos, las posturas, las posiciones, las nociones, etc. resultan una suerte de adjetivos que intentan explicar los hechos sociales desde perspectivas singulares, buscando siempre generar una interpretación y/o una comprensión comunicable de lo que ha sucedido, está sucediendo y sucederá. Pero, siendo todas estas accidentales propuestas, tan loables, tendientes a la equivocación, resulta verdaderamente absurdo que se concedan el diploma de perfección. Es común ver el abandono de un *cualquiera* que sigue la aspiración de perfectibilidad de su colectividad –la cual depende de la razón dominante y le sirve de *prenda de vestir cultural*–, desde el momento en que no se le admiten más sus singulares colores y peculiaridades: tal colectividad lo distingue inaudito, merecedor del destierro al vacío o, por lo menos, a los rincones de la memoria, por una muy particular asimilación–visualización–ejecución suya. Es pues la perfectibilidad, en este sentido, precisamente el (craso) error en el que caen por el abismo de la grandeza y de las alabanzas tantas doctrinas surgidas *desde abajo*, provocando con ello, como lo manifestaba James Joyce, “la sumisión en las tinieblas”.

De este modo, tanto alrededor del turismo (y tendrá que decirse también sobre la recreación) como del mismo anarquismo habrá que seguir como principio de acción una visión crítica en cuanto a sus diferentes formas y aristas (económicas, culturales y sociales). Y si, como bien lo resalta Cappelletti (1985), la anarquía es una *alternativa* ideológica no dogmática, no será difícil ponernos en constante cuestión. Se la encuentra así como la posibilidad de un camino distinto en cuan-

to a no cometer los desaciertos o no marchar donde otros idearios trastabillaron anteriormente, y principalmente en un punto de vista que no debe asumirse a sí mismo como la panacea que todo lo puede y todo lo resuelve, absteniéndose de instituir para sí conceptos universales como justicia, equidad, libertad y fraternidad, entre otros. No debe caracterizarse por actuar bajo una diplomacia ficticia, no ha de ser la *petulancia* la esencia de sus manifestaciones; por el contrario, si es prominente imaginarlo y proyectarlo en la mente individual y común, la anarquía debe ser el antimodelo social, más bien el escenario que permita, promueva y desarrolle un *diálogo entre identidades y no entre poderes políticos*.

En este sentido, aunque en principio –conforme la opinión general producto del uso político y su distribución masiva por los medios de comunicación– plantear siquiera la posibilidad de una *doctrina* anarquista, es decir, de un conjunto sistemático (que no homogéneo) de ideas sustentadas respecto a la anarquía, ha de sonar contradictorio y hasta increíble, no es una falta de tacto académico ni un error de estrategia pedagógica proponer la práctica de un turismo ácrata. En efecto, se entiende equivocadamente por anarquía no solo la ausencia de Estado, sino la ausencia de cualquier clase de orden social y, sobre todo, político. Se trata de una suerte de fuerza destructora. Pero nada más distante de la realidad. El *anarquismo* es un conjunto de prácticas sociopolíticas y económicas con claros *principios* que merecen reconocimiento y abierta discusión. Afirma Cappelletti:

“Anarquismo” no significa en modo alguno ausencia de orden o de organización. Los pensadores anarquistas, desde Proudhon, opusieron el orden inmanente, surgido de la vida misma de la sociedad, de la actividad humana y del trabajo, al orden trascendente, externo, impuesto desde afuera por la fuerza física, económica o intelectual. El primero, que es no solo el único auténtico sino también el único sólido y duradero, supone la supresión del segundo, falaz y esencialmente inestable. En esta oposición se basa la aparente paradoja proudhoniana: la libertad no es la hija del orden sino su madre (1985, p. 15).

Ser ácrata es un modo de *impertinencia*, esto es, un atrevimiento a socavar las raíces y las razones de un statu quo o, mejor, de un *estado de cosas dado* dominante y asfixiante. Con el anarquismo, entonces, más que una serie inidentificable de concepciones opuestas a cualquier autoridad o a una clase social en particular

(oligarquía en cuanto tal), se tiene una posición (o una opción) sobre la sociedad y el gobierno de los hombres por lo hombres, reconocible a partir de ciertas *máximas* fundamentales. Ahora, estas máximas, si bien pueden tener inicialmente un carácter negativo (esto es, compuestas por negaciones), son esencialmente defensas positivas (o afirmaciones) de una noción de *ser humano*. Las libertades (de acción, de pensamiento, de organización, de casamiento, etc.), las voluntades individuales (que no han de caer en el individualismo burgués, en la medida que el *individuo* comprende su vida y se adueña de ella sin permitir condicionamientos hechos por otros pero sin aislarse de la comunidad o del *bien común*), y la autogestión (como determinación colectiva sobre los fines o bienes comunitarios), se exponen patentemente como fundamentos de un *quehacer* anarquista.

Por lo anterior, se entiende que el poder como atributo de todo cuerpo en cuanto capacidad de ser, saber y hacer, el cual configura un modo de *fuera* humana (sobre la tierra, por ejemplo), ha sido invisibilizado por el poder como *atribución*, es decir, por el poder como mecanismo destructor del que se apropian unos sobre otros (aun cuando estos otros deseen su temor, similar a Hobbes), definiendo los modos de vida y de relaciones sociales que prolongan dicho poderío. De la misma manera, han sido el ingenio y la creatividad insumo para la astucia destructora, llevando de este modo a hacer de la legitimidad de cada organización estatal el mayor de los desórdenes psicosociales de la cotidianidad. En efecto, como afirmaba Russell:

Las represiones en el sentido político y psicoanalítico se dan la mano. Y donde quiera que aparece una manifestación de represión psicoanalítica no puede existir una felicidad genuina. El poder que se mantiene dentro de sus propios límites puede ayudar mucho a la felicidad, pero como fin único de la vida conduce al desastre por dentro y por fuera (1930, p. 16).

Por ello, ante toda acción de superioridad como imposición y dominio es que se *resiste* el pensamiento anarquista, y mientras que el poder se intensifica y personifica en varios sentidos es que la sensibilidad del hombre ha de despertar y ser manifestada. Con base en esto, cabe la pregunta por el hombre; pero no por el hombre universal y eterno, ni por el hombre meramente biológico, ni mucho menos por el hombre acultural y atemporal. Sino por el *arrojado* (parafraseando a Heidegger). Por aquel que *siente* la disputa de sus instintos y que entra, riendo o llorando, en la batalla

cotidiana de la desidia y la miseria. Se trata del personaje en *ejercicio de lucha*, que desea cambiar, deshacer o transformar cualquier nimia humana que le reste, discernida racionalmente y apalabrada por su moral de turno, siempre consumada finalmente por y desde sus instintos dominantes. Esto es un complejo humano, o un tipo de hombre, generado desde la inclinación a responder a la seducción que provoca el dominar –y acaso, falazmente, sin importar cómo se llegue a tal fin. La lucha en cualquier individuo y sobre cualquier contexto se ve entonces implicada y sumergida en un círculo de angustia existencial instaurada y a la espera, en y sobre los extremos inalcanzables–opuestos de libertad y opresión. Hace falta, como dice Cajiao (2012), inventar cada día la pasión, la urgencia por descifrar la vida propia y la del mundo frente al desasosiego que produce el paso del tiempo en ese vaivén de sucesos infinitos y en muchas ocasiones inexplorados, en los cuales la desconocida trascendencia de la oscilación embelesa e impulsa su más íntimo criterio emancipador: que a lo único y más enaltecido que ansía es al placer de sentirse orgulloso de sí, de amar totalmente su extensiva obra en cuanto suya, aun cuando nunca la termine; de verse soberano ante la gravedad de sus ataduras y, por instantes, devorado por esos momentos evocados y realmente significantes de goce y placer.

En estas líneas se habla de un hombre vulnerable y revolucionario. Vulnerable porque siente espinosas y empedradas las aparentes verdades que le queman los pies cuando vacila el paso, que le encadenan y que por tanto provocan y engendran –tras este vasto estremecimiento– en su ser *abismático* aquella virtud (que ha de ser fetal y revolucionaria–mente espiritual). Revolucionario, sin duda, porque lleva en sus hiladas fibras la facultad de *transvalorar* su realidad: que solo acaso necesite el cuadro en blanco para realizar su obra, que únicamente sea un menester para él cualquier tierra desconocida y de cualquier color para sembrar su irrefrenable, delirante, fresca y verdosa semilla, o que quizá hasta en el vacío mismo del espacio pueda sembrarla. Así, por estar inmanentemente adjudicado a la mutación, no *adopta* tal carácter revolucionario por moda o por seducción ante discursos de carácter *socialista*, altruistas o filantrópicos, aparentemente convenientes para muchos. No se desdibuja tras asuntos que lo superan o lo limitan con la muerte al apoyar o cobijar solamente con una parte de la extensión de aquel discurso, aquella que advierte resultados anhelados y aparentemente más *benéficos*. La razón es simple: decir sí a una parte de la doctrina es decir sí al todo que la compone sin considerar lo que realmente se *quiere*. Lo

que se pone luego en evidencia es que estos hombres no anarquistas no atienden tanto a su virtud como a la manipulación de esta, que termina doblegada por intereses de masa.

En este sentido, adoptar la conciencia del *mejor camino* no sería más que la imprudencia, la angustia inútil y la impropiedad de aquellos felizmente enmarañados y encadenados amorosamente a los caminos ya trazados por su familia, o por la tribu, por la escuela, la fábrica, la iglesia, o los grupúsculos universitarios. Son la verdad, la perfección las que hacen que el espíritu vivo–inquietante–poderoso se subleve, y lo mantienen, lo alimentan con el fruto acorde a su tipo; emancipador a pesar de la obstrucción, la sujeción y la restricción objetivas de los dogmas, de las prescripciones explícitas de la sociedad en que le ha tocado *pasar* su vida. Por ello, la opresión y la violencia indirecta (no obstante desenfrenada) que se ejercen desde el poder político de cualquier Estado son el predominio que el temor a vivir sin leyes universales (y sin un absoluto que guarde por su cumplimiento, para seguir con Hobbes) ha producido. Un Estado que supone ser la representación de la voz de todos por medio de algunos que han sido elegidos en un ritual, la mayor parte de las veces oscuro y tétrico, y que buscan de manera organizada (instituciones, leyes, normas) lo que determinan como el *bien común*; un Estado así, como proyecto hegemónico antiutópico, es captado por el hombre ácrata como una necia y hasta inútil convicción, que solo sirve para provocar la reducción y el doblegamiento de su fuerza. Pero no necesariamente convoca a la eliminación física del otro (como lo hace el Estado a través de la monopolización militar)².

2 Respecto a la conformación del Estado, escribe Cappelletti que “por causas diferentes, y no siempre claramente comprendidas, el poder de los individuos y de los grupos comienza a reunirse y a concentrarse en unas pocas manos. El fenómeno básico que da origen a tal concentración puede describirse como una delegación (que pronto se convierte en cesión definitiva) de los poderes de los individuos y de los grupos naturales (comunidades locales, gremios, guildas, confraternidades, etc.). En términos éticos, cabría describir tal cesión como una actitud de fundamental pereza o cobardía. Desde un punto de vista social, debe explicarse así: los hombres (individuos y grupos) ceden a determinados individuos el derecho de defenderse y de usar su energía física, a cambio de ser eximidos del deber de hacerlo. Nace así el poder militar. Ceden también el derecho de pensar, de usar su capacidad intelectual, de forjar su concepción de la realidad y su escala de valores a cambio de ser relevados de la pesada obligación y del duro deber de hacerlo. Nace entonces el poder intelectual y sacerdotal. Guerreros y sacerdotes exigen al mismo tiempo una partición de los bienes económicos y, ante todo, de la tierra. Y para hacer respetar los derechos que se les han cedido y las propiedades que ipso facto han adquirido, instituyen el Estado y la Ley, y eligen de su propio seno al gobernante o los gobernantes” (1985, pp. 19-20).

El anarquismo (aunque este ISMO suene irónico), en este orden de ideas, sugiere ya no una convicción, sino la apropiación de un tipo de *creencia* promisoriamente distinta en cuanto a la humildad del reconocimiento de la equivocación y a una apertura de discusión teórica que le fortalezca la fuerza vital, implicando con ello una interconexión de discursos a la manera proudhiana, manifestada en la expresión “habla sin odio y sin miedo, di lo que sepas”. Visto así, según escribe Cappelletti, el anarquismo es una alternativa “de todas las clases oprimidas y explotadas en cuanto tales, mientras sean capaces de liberarse sin oprimir o explotar a otras clases” (1985, p. 12).

Liberarse del Estado: el turismo ácrata como recreación de lo cosmopolita

Ahora bien, negar el Estado como la instauración permanente de un poder político representado en pocas personas que deciden sobre el destino de la vida de una gran mayoría (sustituyendo la voluntad de cada cual), definiendo a su vez un único orden necesario, es apenas un aspecto ineludible en el debate (propio del siglo XIX) sobre el advenimiento de una sociedad distinta. Las disputas entre monárquicos y parlamentaristas, y entre liberales y socialistas, por ejemplo, son solo parte de este proceso característico del enfrentamiento por la territorialidad y el control de los medios de producción. Mas lo que de fondo constituye un verdadero enfrentamiento *ideológico*³ son los parámetros conceptuales que explican y, con base en tal explicación, proponen como viable una forma particular de vivir colectivamente. Entre estos parámetros, en orientación de repensar el turismo como práctica meramente mercantil, vale la pena subrayar la inmanencia de la libertad, el antiautoritarismo y la autogestión, propias de la anarquía, como elementos orientadores de la práctica de un turismo alternativo al *turismo masivo* considerado este como “la popularización de la costumbre [de *la grand tour*] hecha posible gracias al desarrollo industrial y a la conquista de crecientes parcelas de ocio por las clases populares” (Muñoz de Escalona y Lafuente, 1992, p. 6). La negación (o, en nuestro caso, la disolución) del Estado es, pues, la afirmación de la inmanencia del poder político de las comunidades que pueden

3 Como expone Teun A. Van Dijk, el término ideología es habitualmente usado peyorativamente, incluso por el legado marxista. Para este autor, la ideología es “la base de la representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Esto significa que las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia” (2000, p. 21). Así la usamos en este trabajo.

autogobernarse y asociarse horizontalmente, es decir, sin ninguna referencia a una autoridad verticalmente jerárquica y coactivamente establecida. Al decir de Cappelletti:

Los anarquistas saben (desde Proudhon y Bakunin) que una revolución que pretenda acabar con las diferencias de clase sin acabar al mismo tiempo (y no más tarde) con el poder político y la fuerza del Estado está inevitablemente condenada no solo a consolidar el Estado y a atribuirle la totalidad de los derechos, sino también a engendrar una nueva sociedad de clases y una nueva clase dominante (1985, pp. 17-18).

Liberarse del Estado, como lo ha planteado Foucault (2005), no resulta así una tarea de dirigencia política: no podría un hombre, un movimiento o un partido político asumir la tarea de liberar a otros, se trata de una contradicción absoluta. Lo que se busca es más bien un *acto de fabulación*, de creación utópica⁴. La liberación le compete, así, a cada uno en la medida en que deja de delegar a otro las decisiones sobre su comportamiento, deja de ceder a otro su propia voluntad y su propio pensamiento. Es, en suma, una desalienación en tanto que autogobierno y, valga decir, autocreación, puesto que quien se re-crea es libre de elegir aquello que sea de su agrado, siendo plenamente consciente del valor de sus acciones tanto en la colectividad como en sus propias formas de llegar al conocimiento de sí.

No hablamos de utopía, entonces, en el sentido de una *sociedad ideal* que se quiere alcanzar, sino de un *pueblo por-venir* o por *devenir*, como diría Deleuze. Porque ¿qué es una sociedad ideal cuando hay tantos ideales? Y ¿cómo puede un solo ideal ponerse por encima de los otros? Si es posible hablar de sociedades no masificadas, conviene más, por tanto, pensar en cierta *realidad ideal* como emergente de la reciprocidad de la configuración ideal de cada cual. De modo que, si bien la palabra utopía pueda ser una *mala* palabra, debido a que en el lenguaje común se la juzga como ilusión, falacia o sueño inalcanzable, creemos con Foucault que “en

realidad, hay dos especies de utopías: las utopías proletarias socialistas que tienen la particularidad de no realizarse nunca, y las utopías capitalistas que, desgraciadamente, tienden a realizarse con mucha frecuencia” (2003, p. 131)⁵. La realidad ideal es ese *ir poco a poco* cortando los lazos espantosos de los conductos regulares que se han impuesto para desenvolverse en el día a día, es el poder de desprogramar los cuerpos del absurdo de que la felicidad es sinónimo de éxito y que fracasar es condenarse a la más fría frustración, es apropiarse de la incertidumbre y prescindir de lo que se nos presenta como obvio (por los políticos de oficio, por los medios de comunicación masiva, por adalides del sistema). La utopía, a fin de cuentas, es esta *realidad ideal* en cuanto *realizable* en el flujo de lo viviente (cotidiano), en la interacción de los seres vivos que se conectan con su época, en medio de la enorme indiferencia de un mundo, donde al parecer todo se vuelve pasajero, efímero, superficial y extremadamente subjetivo, creándose enormes vacíos emocionales.

En este sentido, si pensar en el turismo sin relacionarlo con el *paquete de agencia* es un ejercicio tan complejo como el de pensar la recreación sin vincularla con la “piñata infantil”, no cabe otra propuesta que mediar a partir de un diálogo divergente⁶. Nos preguntamos, por ejemplo, en vez de otorgar permisos y dejar zonas para explotación exclusiva de grandes emporios, ¿por qué no potenciar el turismo local que confronta los territorios, las distintas ciudades en la ciudad, los recorridos inciertos y desconcertantes? ¿Por qué no un turismo increpante en las zonas que han sido devastadas por la violencia, en lugares donde los colombianos han caído inermes en masacres imperdonables? ¿Por qué no un turismo íntimo, en el viaje inmóvil (del pensamiento) por el tiempo?⁷. Se trata de una práctica de

5 Deleuze y Guattari también establecen esta diferencia, pero de un modo ligeramente distinto, con base en Ernst Bloch, dicen: “hay que distinguir entre las utopías autoritarias, o de trascendencia, y las utopías libertarias, revolucionarias, inmanentes” (2005, p. 101).

6 Sobre la perspectiva mercantil del turismo, baste citar ahora la crítica que Senabre (2007) elabora sobre el énfasis empresarial y mercadotécnico en los estudios sobre turismo cultural. Su aporte sobre una perspectiva humanística es fundamental para entender el fenómeno en su complejidad.

7 En el mundo existen varias propuestas con estas orientaciones. Respecto a la primera pregunta que formulamos, véanse el reportaje de James Cruz y Pomare (2012), periódico de la Universidad Nacional de Colombia y Blázquez y Cañada (2011). Sobre la segunda, ejemplos se encuentran en el Monumento de la Paz en Hiroshima, en ciudades de Polonia, Rusia y Alemania devastadas por la Segunda Guerra Mundial y más recientemente la Zona Cero del World Trade Center. La importancia de estos casos radica en que no se quedan solo como excusa para atraer visitantes, sino que involucran confrontación y conmoción de estos hacia un suceso histórico. Sobre la tercera pregunta, véase Stiegler (2012).

4 Escribía Foucault: “tenemos que imaginar y crear lo que podríamos ser para librarnos de esta especie de *dobles atadura* política que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras modernas del poder. La conclusión sería que el problema político, ético, social, filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado, ni de las instituciones del Estado, sino liberarnos [a nosotros mismos] del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos” (Foucault, 2005, p. 41).

interacción vital, como hemos dicho, que en primera instancia se acerca a esas personas con las que compartimos en nuestras dinámicas cotidianas, pero a la cuales no somos capaces de ver; encontrarnos con o en la espacialidad del otro para comprenderlo y, de paso, confirmar la no-estandarización de la identidad⁸.

No se trata, pues, del viaje del *explorador-invasor* (que tanto detestaba Levi-Strauss), ni del que prepara su llegada con el confort de una Coca-Cola fría (al estilo *americano*, como dice la canción de Piero). En pocas palabras, creemos plenamente que “los viajes no se distinguen ni por la cualidad objetiva de los lugares ni por la cantidad medible de movimiento –ni por algo que estaría únicamente en el espíritu– sino por el modo de especialización, por la manera de estar en el espacio, de relacionarse con el espacio” (Deleuze y Guattari, 1997, p. 490). Promover un turismo local mediante prácticas alternativas en las que, por ejemplo, se reconozcan espacios populares como las plazas de mercado, se resignifiquen lugares patrimoniales a través de relatos históricos no convencionales y se realicen recorridos sin preparación previa (que impliquen la libertad de decisión en el camino) con un propósito contemplativo sin control temporal (por medios como la bicicleta o la caminata) genera un impacto real al menguar el síndrome de pánico (producto del afán) con el que se vive actualmente. Ver y compartir esas otras *realidades* que se conjugan en la misma ciudad facilita salirse de lo cotidiano. Se trata de generar medios factibles donde se logre un encuentro con el otro, una preocupación real, acercarse al que es distinto y así generar el diálogo entre saberes, que posibilite versiones del mundo distintas para quien está cerca y para nosotros mismos.

Ahora bien, sin lugar a dudas, como lo escribiese el ensayista colombiano William Ospina, vivimos en el país más sintético de la América Latina, por lo que esta multiplicidad del ser es una condición sine qua non de la práctica de un turismo alternativo. No hay lugar en el continente donde confluyan el Caribe y la zona insular con la inmensidad de una llanura como lo es nuestra Orinoquia; donde las altas montañas y cumbres andinas tengan de vecina y hermana a la gran selva amazónica y como gran protectora a la selva chocoana, testigo

8 La identidad, bien lo sabemos, paradójicamente ha sido usada para conseguir un poder dogmático; son ejemplo los imperios romano, persa y norteamericano, además de los nacionalismos extremos fundados en el nazismo, en Alemania, en el fascismo en Italia o en el estalinismo ruso. No obstante, en el marco de las luchas multiculturalistas existe un propósito emancipador que depende tanto del concepto, que merece ser estudiado con más detenimiento para no caer en dicotomías injustificadas.

del mayor advenimiento de agua en el mundo, emanada desde los cielos por las corrientes fulgurantes del gran océano Pacífico. De igual manera, ocurre así con las personas que tienen como hogar este lado del planeta. El indígena, que con su sabiduría nos muestra el camino de la confraternidad con la naturaleza; el afrodescendiente, que nos enseña las raíces del continente madre y la relación de respeto que todos debemos profesar hacia este; el mestizo, que nos refleja el testimonio de la raíz aborigen y de la raíz venida del otro lado del mundo; y el mulato y el zambo, quienes nos dan razón de cuán profunda fue la integración de nuestro pasado y que hoy enriquece nuestro presente. Ninguna de las características anteriormente nombradas encontró mejor modo de expresión, una mejor forma de transformar sus modos de vida en un lenguaje singular y en una manera de trascender en el tiempo que en las tradiciones y modos de vida culturales autóctonos, viaje en el tiempo producto de viajes interoceánicos⁹.

De esta manera, creemos así en una suerte de *genética de la identidad*, la cual debe ser abordada desde, para y por el turismo y la recreación. Es necesario seguir viajando en tan enriquecidas fuentes del ser local, latinoamericano, barrial. La opción que se formula, por ende, es la de partir del turismo (así como de la recreación), para *experimentar* al otro (en intercambio de ideas, costumbres, realidades, historias) con el fin de profundizar los idearios y ahondar en la apropiación del entorno como un todo planetario, un entendimiento cosmopolita en términos de la *hospitalidad universal*, como lo planteaba Kant (2009): derecho de un extranjero a no ser tratado hostilmente por el hecho de haber llegado al territorio de otro, y deber del extranjero de no tratar hostilmente al otro con el que se encuentra; así como en términos de una *política cósmica* en la que, como afirma Viveiros de Castro (2010), se dirigen afectuosamente las relaciones de los hombres con las demás subjetividades vivientes. Por ello, la misión de la propuesta sobre un turismo ácrata, contempla el impulso constructor de identidades que promuevan la edificación de un *estado afectivo común*, aceptando que la ideología de la guerra debe llegar a su fin: que somos frágiles, y que solo reconociendo esta fragilidad podemos comprender que la caricia es la llave maestra

9 En este sentido, reconocemos que un aspecto fundamental, en el caso de Colombia, es cuestionar rigurosamente las políticas en turismo que el gobierno nacional; a través del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo; promulgó en 2007, en las cuales “se pretende posicionar al país como un destino de turismo cultural nacional e internacional que, a través del aprovechamiento de su biodiversidad y riqueza cultural genere dinámicas de desarrollo local y cadenas productivas sostenibles que promuevan la competitividad del patrimonio y la identidad de las regiones” (Zúñiga, Castillo y Fumi, 2012, p. 240, cursivas nuestras).

que nos abre la dimensión más profunda de la vida. Se trata de una organización, en la kantiana insinuación de Proudhon, sobre la estructura social a la manera de un *federalismo pluralista*.

En fin, no hay duda de que el anarquismo es esencialmente planetario, puesto que considera las fronteras políticas como fruto de una degeneración autoritaria y violenta de la sociedad; de este modo, rechaza la idea de patria y estado nacional, que exige conflicto para conservarse. Sin embargo, en cuanto al plano de los sentimientos y vínculos afectivos, donde no se puede negar el amor (sentido de pertenencia) hacia la tierra *que nos vio nacer*, tan natural como el amor que se siente hacia los padres, hermanos o hijos, el pensamiento ácrata no puede ser ingrátido: hay un profundo sentido de hogar, o casa, orientado hacia la tierra que se recorre. Como afirma Marc Auge (2003), describiendo algunas ambivalencias sobre el turismo, con bastante lógica los viajes han sido más bien concebidos y organizados para evitar todo contacto con los sectores más perturbadores de los países que atraviesan. Por ello, una práctica de *turismo ácrata* repudia el desprecio a la naturaleza, la indiferencia ante el dolor y las guerras entre individuos y Estados, comprendiendo –al modo de Bakunin– que la guerra es una imposición de intereses. En la medida en que la persona libre y conscientemente constituida es aquella que configura su historia (y moralidad) en la libertad que le pertenece, concibe como penurias criminales la privación de la libertad y la subordinación superflua.

Turismo, educación y acracia: ¿es posible el mañana?

Retomando los estudios ácratas, en favor de este preliminar abordaje, se ha dado apertura a una investigación para dilucidar las pequeñas y pulposas experiencias instantáneas que desenrollan y reflejan cautivamente el enlace afectivo con la trasfiguración de la realidad. Deliberamos sobre el nacimiento y el mantenimiento de la organización social en pro de devenir un mañana. Consiguientemente, al haber captado el hecho memorístico que data la generación de las organizaciones permanentes, institucionalizadas y estructuradas y, por ende, la creación de los Estados, develamos un sentido de organización ácrata como eslabón perdido en las brechas de los tiempos. Por su parte, los alaridos fulgurantes, necesariamente insulares, de proyectos educativos libertarios, contrastan con las cada vez más expansivas y conservadoras

formas de prevalecer como seres caracterizados por anhelar siempre algo más después de conseguir lo suficiente. Una educación, así como un turismo ácratas no ambicionan el control totalitario, ni la permanencia de una tradición anquilosada. Son embriones, esbozos de futuro, principios de providencias ulteriores que, no obstante, por ello mismo se viven en su máxima intensidad inmanente. Ánimas indómitas, hechas a pulso por sus propias obras y engrandecidas por su estado molecular, por el maravilloso, inusitado e idiosincrásico trance de trabajar amorosa y arduamente para darlo todo de sí en su búsqueda, o sea, en su vida misma, en su arte, y, en proporción, desde y por su obra: objeto siempre en desarrollo, desenvolvimiento, metamorfosis, liberación.

No es otro el sentido de la práctica de un turismo ácrata, que solo puede realizarse conforme una educación que propenda al mismo tiempo, por lo menos, por los siguientes aspectos: 1. formación *en* la libertad (y no solo *de* la libertad) en tanto que *dejar ser* al niño (o al educando) en un medio estimulante y de libre acceso a todo tipo de saber, optando por el prototipo de maestro, que según Zuleta, es un inductor y promotor del deseo y no un policía de la cultura¹⁰; 2. promoción de la disidencia como conciencia crítica o revolucionaria en el sentido freireano de *liberación de la conciencia opresora* (1971) y en el mismo sentido de Zuleta como fomento del cuestionamiento sobre el *estado de las cosas*¹¹, y 3. organización y gestión antiautoritaria de la escuela (*schola* o *lugar de ocio*) en tanto que “institución de aprendizaje desescolarizado” (Illich, 2006).

Seguir estos planteamientos como orientaciones inviolables de la práctica educativa puede consolidar una *forma de ser* particularmente soberana y solidaria. Se trata, para el caso de un turismo ácrata, del fortalecimiento de las comunidades receptoras en relación con su territorio y sus prácticas culturales: en suma, el re-

10 Al respecto, dice Cappelletti: “la pedagogía libertaria parte de la idea de que el niño (el educando) no es ‘propiedad’ de nadie, ni de sus padres, ni del Estado, ni de la Iglesia y que pertenece, como dice Bakunin, solo a su libertad futura o, como prefieren decir otros, a su libertad actual” (1985, p. 52).

11 Citando al anarquista español Mella, Cappelletti aporta en este sentido lo siguiente: “una escuela verdaderamente libertaria debe ser neutra frente a cualquier filosofía o concepción del mundo, ni materialista ni espiritualista, ni atea ni teísta, etc., y que su misión esencial será formar personalidades con gran independencia y espíritu crítico, capaces de decidir por sí mismas respecto a estos y todos los demás problemas teóricos y prácticos que deban enfrentar en su vida adulta” (1985, p. 54).

conocimiento de sí y la apertura consciente al intercambio cultural con los visitantes. Pero, además, en cuanto al visitante, esta educación supone la *empatía* o el reconocimiento del otro o, más precisamente, la afirmación de la diferencia: en pocas palabras, ha de posibilitarse un tipo de *conciencia turística* en el sentido en que no solo se tenga la capacidad de autoorganizarse y autorregularse la visita (los recorridos además del sentido mismo del viaje), sino que se *espere* interpelación por parte de los lugares y personas visitadas. Un turismo ácrata ha de servir como *mediación* para el desarrollo conjunto y recíproco de los viajeros, las comunidades receptoras y los lugares. Por ello, se requiere de una educación ácrata que *enseñe* el antiautoritarismo, en el sentido ya citado de no delegar a otro el *poder de la voluntad* conforme una organización vertical y jerárquica. Ahora bien, al respecto debe considerarse que, según Cappelletti, a pesar de que en el pensamiento ácrata no hay una sola perspectiva sobre la educación *ideal*:

En cualquier caso, toda pedagogía anarquista considera indispensable la integración del trabajo intelectual con el trabajo manual; insiste en el valor de la experimentación personal y directa; considera el juego (aunque no el deporte puramente competitivo) como excelente medio educativo, tiende a suprimir los exámenes, las calificaciones, las competencias académicas, los premios y los castigos al mismo tiempo que fomenta la solidaridad, la curiosidad desinteresada, el ansia de saber, la libertad para pensar, escribir y construir, etc. (1985, p. 54).

En este sentido, la educación y el turismo ácratas se oponen al *sistema de inseguridades* que fabrica seres temerosos y faltos de creatividad; instituciones que, como dice Galeano (1998), han albergado por horas y horas a los *futuros ciudadanos* en sus cátedras del miedo. Instituciones que enaltecen las medidas de vigilancia y castigo, sostenidas como necesarias, puesto que frente a una sociedad de sujetos de carácter débil y fácilmente manipulables, es muy sencillo propagar la inadaptación social como motivo para enjaular, controlar y dominar continua y detalladamente. En esta educación, el sujeto ha perdido lo que le es más propio, y sus necesidades satisfacen las expectativas de sus dueños¹².

12 Sabemos cuán difícil es proponer caminos distintos a los que comúnmente andamos sin que la crudeza de la dura realidad interponga a veces *trincheras de piedra*; pero nos encontramos a menudo con miles de historias de carne y hueso que piden a gritos nuevas perspectivas, por lo que en ese intento por descubrir andares, y a causa de haberlos andado, es que se halla la posibilidad de sugerirlos. De modo que, si el sentido del ser humano es la multiplicidad (o multidimensionalidad), ¿por qué la condición integral de la sociedad debe estar supeditada a una sola fórmula, a un solo pensamiento, a una sola ruta? Creemos con el anarquismo, siguiendo el análisis

En este orden de ideas, la proposición que se desea dejar explícita, es una comunión entre los distintos enfoques de pensamiento social, sabiendo que cada uno ha intentado enderezar lo que para ellos es un cuadro de la realidad inclinada (o torcida); se trata de abrir la posibilidad de encontrar *comunes denominadores* entre las distintas tendencias (comunismo, socialismo, colectivismo, mutualismo, cooperativismo...), en cuanto que en vez de colisionar como átomos, se junten como pajillas que se sostienen y se fortalecen en su estructura. La herramienta para ello debe ser el diálogo o, más exactamente, el *polílogo*, encaminando esfuerzos hacia fines económicos, sociales y de organización que hagan posible, como decía Fals-Borda, “crear y preservar en paz una unidad nacional diversificada” (2003, p. 15). Un lugar en el cual la autorrenovación social sea para todos y por todos; donde la negación de la propiedad no impida la capacidad de la posesión individual; en el que el pensamiento divergente no sea foco de destrucción, sino de construcción; el sitio donde la democracia no sea *el reverdecer de una aristocracia*, sino el retomar de la admiración por la *representación*; un espacio en el que una manzana no signifique la expulsión de un territorio, ni el acaecimiento de una guerra, sino, más bien, ese golpe en la cabeza que en ocasiones es necesario para despertar del letargo, de la levedad de la existencia del hombre, por la activación de la autogestión del pensamiento en la proyección constante de nuevos cambios.

No otro sentido tienen las expresiones *alternativo*, *alterativo* e *incluyente* que la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional ha resaltado desde sus inicios. Y, por tanto, debe comprenderse que tanto la educación como el turismo ácratas constituyen en sí la práctica del antiautoritarismo, por el cual se *proyecta* un *mañana* a través del ejercicio de la *autogestión* en todos los ámbitos, esto es, no solo por:

La toma de posesión de la tierra y [de] los instrumentos de trabajo por parte de la comunidad laboral y la dirección económica y administrativa de la empresa en manos de la asamblea de los trabajadores, sino también la coordinación y, más todavía, la federación de las empresas (industriales, agrarias, de servicio, etc.) entre sí, primero a nivel local, después a nivel regional y

de Cappelletti al planteamiento de Proudhon, “que las oposiciones y antinomias son la estructura misma de lo ‘social’ y que el problema no consiste en resolverlo en una síntesis, que acabaría con la realidad, sino en encontrar o construir un equilibrio funcional capaz de hacer convivir aquellas tendencias de por sí contradictorias” (Roberti, 1974, citado en Proudhon, 1975, p. 7).

nacional y, finalmente, como meta última, a nivel mundial (Cappelletti, 1985, p. 34).

En cuanto al propósito de constitución de un *turismo ácrata*, entonces, la autogestión implica que sean las comunidades receptoras de extranjeros las que se hagan cargo de los procesos económicos que implica este intercambio. Pero, además, y principalmente, que no jueguen un mero papel de recepción pasiva, sino que sean quienes preparen los *planes* mismos de recorrido y reconocimiento interpelando abierta (pero pacíficamente) a los visitantes, a sus costumbres, sus culturas, sus creencias. Un turismo ácrata solo puede concebirse posible en tanto que las comunidades se apropian de su *territorio* y, de acuerdo con tal apropiación, realizan una recepción activa del turista, el viajero, en un trato horizontal.

Conclusión

Hemos apenas mostrado el esbozo de un debate latente que, en principio, nos permite vislumbrar tanto como visionar una práctica turística fundamentada en el pensamiento ácrata y en el sentido recreador, o transformador, de la sociedad. Aspectos como el sentido y uso del tiempo; como la diferencia entre el viajero, el vagabundo, el transeúnte, el errante y el peregrino (en cuanto *personajes turísticos*); como la tensión entre el trayecto, el circuito, el recorrido, el desplazamiento, el paseo, la salida y el éxodo (en cuanto *formas del viaje*); y como las relaciones entre el turismo cultural y los problemas ambientales que exigen de una vez por todas comprender al hombre como *parte* y no como *señor* de la naturaleza (entre otros muchos conflictos actuales del discurso sobre turismo), quedan todavía entre el tintero, a espera de un desarrollo detallado. Con este escrito esperamos, finalmente, dar apertura y fortalecimiento al tema, resaltando la importancia que comporta, pero, sobre todo, su inmensidad, la cantidad inabarcable de preguntas y experiencias por hacer y por tener. Creemos que la continuidad de investigaciones de campo, en contextos locales, no solo requiere de estos intentos de fundamentación, sino que contribuyen a ellos, por lo que estas preliminares anotaciones son apenas los primeros pasos de un largo viaje.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2003). *El tiempo en ruinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Blázquez, M. y Cañada, E. (ed.). (2011). *Turismo placebo. Nueva colonización turística: del Mediterráneo a Meso-*

américa y el Caribe. Lógicas espaciales del capital turístico. Managua: Edisa.

- Cajiao, F. (2012). *Leer y escribir para vivir*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-295807.html>
- Cappelletti, A. (1985). *La ideología anarquista*. Recuperado de <http://libros.metabiblioteca.org:8080/bitstream/001/254/8/ideologia%20anarquista.pdf>
- Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005). *Qué es la filosofía*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Engels, F. (1974). *El capital (Resumen del tomo I). Principios del comunismo*. Colombia: Ediciones Suramérica.
- Fals-Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país, ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Ancora Editores, Panamericana Editorial.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (2005). *Pensamiento y experimentación*. Bogotá: Carpe Diem y Tejer.
- Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Colombia: Ediciones Camilo.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI Editores.
- Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada. Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- James Cruz, J. y Pomare, A. (2012). Turismo, a espaldas de las islas. *UN Periódico*. Recuperado De <http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/turismo-a-espaldas-de-las-islas-1.html>
- Kant, I. (1984). ¿Qué es la Ilustración? . *Magazín Dominical*, 78, 6-9.
- Kant, I. (2009). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leonard, A. (2010). *La historia de las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz de Escalona y Lafuente, F. (1991). *Crítica de la economía turística. Enfoque de oferta versus enfoque de demanda*. (Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/2/S2015101.pdf>
- Nietzsche, F. (2009). *El anticristo*. España: Alianza Editorial.
- Osborne, R. (2007). *Civilización. Una historia crítica del mundo occidental*. Barcelona: Crítica.
- Proudhon, P. (1975). *¿Qué es la propiedad?* Barcelona: Ediciones Orbis.
- Russell, B. (1930). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: Bolsilibros Bedout.
- Stiegler, B. (2012). *La quietud en movimiento. Una breve*

- historia cultural de los viajes en y alrededor del cuarto*. Argentina: Editorial Paidós.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Colombia: Taurus.
- Van Dijk, T. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. España: Editorial Gedisa.
- Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología posestructural*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Zuleta, E. (2006). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, Fundación Estanislao Zuleta.
- Zúñiga, A., Castillo, M. y Fumi, A. (2012). Análisis de la producción de investigación científica internacional sobre turismo en Colombia y Brasil y el desarrollo turístico actual de los países. *Revista Turismo em Análise*, 2(23). Recuperado de <http://www.turismoemanalise.org.br/turismoemanalise/article/download/222/153>

Instrucciones para los autores

La revista *Lúdica Pedagógica*, editada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como objetivos la divulgación e intercambio en los ámbitos local, nacional e internacional, de temas relacionados con la educación, la pedagogía, la investigación y la ciencia en los campos de la Educación Física, la recreación y el deporte.

La revista *Lúdica Pedagógica* tiene como estructura general la siguiente:

- a. Sección central: se dedica a un tema específico que se desarrolla en varias perspectivas de estudio y permiten una mirada global de conceptos vinculados con el tema. Se presentan principalmente resultados de investigación y también ensayos, reportes, experiencias o traducciones que desarrollan específicamente el tema central.
- b. Investigación y desarrollo: en esta parte se presentan los artículos de investigación que no están directamente vinculados con el tema pero que son informes, reflexiones o revisiones resultado de investigación.
- c. Ensayos: son reflexiones amplias a manera de ensayo, que pueden ser o no resultado de investigación pero que son aportes relevantes a la discusión sobre la Educación Física, la recreación o el deporte.
- d. Aportes: se presentan reportes cortos, experiencias, traducciones o reseñas que no están directamente vinculados al tema central pero se constituyen en aportes interesantes en los temas de la Educación Física, la recreación o el deporte.
- e. Institucionales: son informaciones de carácter institucional, pueden ser de la Universidad Pedagógica o de otras instituciones, cuyo propósito es de divulgación o información de programas, publicaciones o procesos institucionales relacionados con la Educación Física, la recreación o el deporte.

La revista *Lúdica Pedagógica* tiene como prioridad la publicación de artículos derivados de investigación, sean informes, reflexiones o revisiones (según la tipología de Colciencias) producto de proyectos de investigación terminados. El Comité Editorial decidirá sobre la aceptación de otro tipo de artículos de acuerdo a su pertinencia con el número a publicar.

1. Normas de presentación de artículos

Los artículos deben ser inéditos y no estar participando simultáneamente en procesos de evaluación o publicación en otras revistas. El escrito debe tener una extensión de entre 7 (mínimo) y 16 cuartillas (máximo), en letra Arial tamaño 11 a espacio uno y medio (1.5), presentando la siguiente organización: título, título traducido al inglés, resumen en español (máximo 200 palabras), palabras clave, resumen en inglés (Abstract), palabras clave en inglés (Key words), cuerpo del artículo y referencias. En la primera página del trabajo como pie de página numerado vinculado al nombre del autor deben escribirse los títulos (del último al primero), la filiación institucional actual y el correo electrónico de contacto.

En archivo aparte debe escribirse el curriculum vitae del autor o autores especificando: nombres completos, identificación, datos personales de contacto. Institución donde labora y cargo. Títulos obtenidos, institución y año de titulación. Publicaciones e investigaciones de los últimos dos años.

Las citas y referencias deben tener las siguientes normas de presentación:

Cita textual

La cita textual es la reproducción palabra por palabra de otro texto. La cita textual puede ser corta cuando es menor a 40 palabras y debe aparecer dentro del mismo párrafo encerrándose entre comillas dobles. Existen varias formas en que el autor aparece de acuerdo a la manera en que se utilice en el texto; en todo caso, siempre se pone el año posterior al autor y el número de la página en la que se encuentra el texto original citado. En normas APA no se pone la referencia con pie de página. Ejemplo de cita textual corta:

Castro (1995) encontró que "la infancia ha sido considerada una etapa directamente dependiente del desarrollo cronológico" (p. 274).

Cuando la cita textual supera las 40 palabras se considera una cita larga y debe escribirse sin comillas dobles en un bloque aparte. Todo el texto debe ir con una sangría de cinco espacios (1,3 cm.) y debe contener el autor, año y página de forma similar a la cita corta.

Cita de referencia o contextual

La cita de referencia o contextual, es el uso de las ideas de otro autor pero sin ser una reproducción igual al texto original. También se ponen el autor y el año entre paréntesis pero sin el número de página. Ejemplos de cita de referencia o contextual:

Según González (2003) el debate ocurre como un proceso en el que se intercambian pensamientos diversos como labor de una argumentación defensiva con respecto a una afirmación.

En las citas textuales o de referencia, de acuerdo al origen del texto, siempre se deben poner el autor del texto y el año. En caso de no aparecer la fecha, debe indicarse mediante la abreviatura s.f. (sin fecha) posterior al autor.

Tenga en cuenta que todas las citas deben aparecer en la lista de referencias (listado de referencias bibliográficas) y todas las referencias de este listado deben haber sido utilizadas en el texto

Referencias

Las referencias deben ajustarse a las normas que a continuación se exponen:

Libros, monografías o manuales: Apellido, inicial del nombre. (Año entre paréntesis). Título en cursiva. Ciudad: editorial. Ejemplo: Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1999). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.

Artículo de revista: Apellido, inicial del nombre. (Año entre paréntesis). Título de artículo. Título de la revista en cursiva, volumen sin utilizar abreviaturas y en cursiva (número entre paréntesis), páginas sin utilizar abreviaturas. Ejemplo: Imbernón, F. (2001). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. *Itinerario Educativo*, volumen 1(38), 35-50.

Ponencia: Apellido, inicial del nombre. (Año y mes entre paréntesis). Título de la ponencia en cursiva. Ponencia presentada en número y carácter del evento "entre comillas nombre del evento", ciudad, país. Ejemplo: Carreño, J. (2006, noviembre). *Significados de la investigación*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional "Educación, Investigación y Formación Docente", Medellín, Colombia.

Internet: Apellido, iniciales del nombre. (Año entre paréntesis). Título del documento. Fecha de recuperación y dirección electrónica exacta. Ejemplo: Faletto, E. (1997). Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política movimientos sociales. Recuperado el 9 de marzo del 2003 en <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>

Las fuentes que no se encuentren en este listado seguirán las normas de referencias APA que se encuentren vigentes.

Las imágenes adjuntas deben ser enviadas en formato TIF o JPG con el correspondiente título y pie de texto. Las notas de pie de página tendrán secuencia numérica y solo deben emplearse para aclaraciones muy necesarias al texto principal.

2. Evaluación y contraprestaciones

La recepción de artículos no compromete a la revista *Lúdica Pedagógica* sobre su publicación. El Comité Editorial seleccionará los artículos para publicar de acuerdo a la evaluación llevada a cabo por el Comité de árbitros expertos designados para este fin. La evaluación tiene criterios de calidad científica basada en la pertinencia, coherencia, argumentación, claridad y normas de presentación del escrito. El artículo será devuelto una sola vez

al autor o autores para efecto de ajustes y correcciones. Los autores cuyos artículos sean aprobados y publicados recibirán gratuitamente un ejemplar del número en que resulte publicado su trabajo. No hay retribución económica para los autores de los artículos.

3. Cesión de derechos y responsabilidad

Las afirmaciones y opiniones de los artículos publicados en la revista son de responsabilidad exclusiva de los autores. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel y/o en versión electrónica. El artículo debe ser inédito y no estar participando en otra publicación o evaluación de manera simultánea.

4. Envío de artículos

Se reciben trabajos permanentemente. Sin embargo, su evaluación y publicación depende del cronograma de la revista para la edición y publicación de cada número. Los trabajos pueden ser enviados vía correo electrónico a revistaludica@pedagogica.edu.co, jcarreno@pedagogica.edu.co, o remitidos a:

REVISTA LÚDICA PEDAGÓGICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
Dirección: Calle 183 Cra. 54 D Esquina
Bogotá D.C, Colombia - Sur América
PBX: 6788888 / 6707035 Ext. 119-101
revistaludica@pedagogica.edu.co
fef@pedagogica.edu.co

Suscripciones
Universidad Pedagógica Nacional, Librería.
Calle 72 11 – 86 Tel. 594 18 94 ext.191