

Lúdica PEDAGÓGICA

EDUCACIÓN FÍSICA RECREACIÓN DEPORTE
Número 22, año 2015, segundo semestre
ISSN 0121 - 4128
Revista semestral
Indexada en
Publindex - Colciencias
EBSCO
LATINDEX
Educational Research Abstract, ERA
Índice de Revistas de Educación Superior, IRESIE
Biblioteca Digital OEI
Ulrich Periodical Directory

RECTOR

Adolfo León Atehortúa Cruz

VICERECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

VICERECTORA ACADÉMICA

María Cristina Martínez Pineda

VICERECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Luis Alberto Higuera Malaver

SECRETARIO GENERAL

Helbert Augusto Choachí González

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

Clara Lourdes Peña Castro

EDITOR

Juan Manuel Carreño Cardozo

COMITÉ EDITORIAL

Ph. D. Marcus Aurelio Tabora 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)

Dra. Claudia Ximena Herrera Beltrán
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Mg. Juan Manuel Carreño Cardozo
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Editor invitado

Miguel Angel Alomía Riascos
Universidad Pedagógica Nacional

Asistentes de edición y versión electrónica

Édgar Andrés Díaz Velasco
Mabir Lubieth Reyes Rivera

La revista *Lúdica Pedagógica*, editada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, cumple como objetivos la divulgación y el 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.

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

PREPARACIÓN EDITORIAL

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora de revistas

Laura Rodríguez Mejía

Corrección de estilo

Fernando Carretero Padilla

Diagramación

Gloria Ximena Rodríguez López
Mauricio Esteban Suárez Barrera

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

David Leonardo Quitián Roldán

Doctorando en Antropología
Docente UNAD

Andrés Díaz Velasco

Magíster en Filosofía
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Santiago Ramos Bermúdez

Magíster en Entrenamiento Deportivo
Universidad de Caldas

Oscar Eduardo Espinosa

Magíster en Docencia
Docente Universidad Central

Sonia López Domínguez

Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Ángela Camargo Uribe

Doctora en Educación
Docente Universidad Pedagógica Nacional

José Daniel García Sánchez

PhD. en Filosofía y Educación
Docente Fundación Universitaria del Área Andina

Orlando Pachón

Doctorando en Educación
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Germán Preciado Mora

Magíster en Administración
Docente Universidad Libre

Pompilio Gutiérrez Africano

Magíster en Educación
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Héctor Haney Aguirre Loaiza

Psicólogo y Licenciado en Educación Física
Docente Universidad del Quindío

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés

Doctoranda en Estudios Sociales
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Juan Bautista Branz

Doctor en Comunicación
Docente Universidad Nacional de la Plata

Karen Lorena Gil

Magistra en Educación Física
Universidade Federale do Espiritu Santo

Víctor Hugo Durán Camelo

Doctorando en Educación
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Ricardo Duarte Bajaña

Doctor en Antropología Social
Docente Universidad YMCA

EDITORIAL: EL DIÁLOGO INTERCULTURAL <i>Roberto Medina Bejarano y Juan Manuel Carreño Cardozo</i>	5-7
SECCIÓN CENTRAL: EDUCACIÓN INTERCULTURAL, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS INTERCULTURALES, JUEGO Y RECREACIÓN	
TIEMPO, JUEGO Y CRONOLOGÍA ESCOLAR INDÍGENA. ¿INTERCULTURALIDAD? TIME, PLAY AND INDIGENOUS SCHOLAR CHRONOLOGY, INTERCULTURALITY? <i>Víctor Alonso Molina Bedoya</i>	11-19
PATRIMONIOS CORPORALES ANCESTRALES DEL PUEBLO INDÍGENA ZENÚ. EL CARGAMENTO E' CASA COMO ESCENARIO DEL <i>MONTUCUY</i> ENTRE BAILES, JUEGOS, PITO ATRAVESAO Y GAITAS CORPORAL ANCESTRAL HERITAGE OF ZENÚ INDIGENOUS TOWN. THE <i>CARGAMENTO E' CASA</i> LIKE A <i>MONTUCUY</i> SCENARIO BETWEEN DANCES, GAMES, <i>ATRAVESAO</i> WHISTLE AND BAGPIPES <i>Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes</i>	21-31
POSCONFLICTO Y LA REVOLUCIÓN DEL ARTE EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA POST-CONFLICT AND THE REVOLUTION OF THE ARTS IN THE COLOMBIAN SOCIETY <i>Julián David García Cárdenas</i>	33-43
UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL HACIA LA PEDAGOGÍA DE LA RECREACIÓN A CRITICAL REFLECTION FROM INTERCULTURAL EDUCATION TO THE PEDAGOGY OF RECREATION <i>Miguel Ángel Alomía Riascos</i>	45-53
SECCIÓN LÚDICA	
INTERCULTURALIDAD <i>Stella Cardozo Alonso</i>	56-57
SECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO	
AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (ES) EM EDUCAÇÃO FÍSICA: COLÔMBIA, BRASIL, ARGENTINA E CHILE EVALUATION OF SUPERVISED PRACTICUM (SP) IN PHYSICAL EDUCATION: COLOMBIA, BRAZIL, ARGENTINA AND CHILE <i>Carlos Federico Ayala Zuluaga</i>	59-67
EXPERIENCIA E INICIACIÓN COMPETITIVA DE LOS ESCOLARES PARTICIPANTES EN LOS IV JUEGOS DEPORTIVOS CENTROAMERICANOS Y DEL CARIBE, COLOMBIA EXPERIENCE AND COMPETITIVE INITIATION OF SCHOOL PARTICIPANTS IN THE IV JUEGOS DEPORTIVOS CENTROAMERICANOS Y DEL CARIBE, COLOMBIA <i>Luis Gerardo Melo Betancourt, Hilario Moreno Bolívar, Luisa Fernanda Gutiérrez</i>	69-74
APRENDIZAJE MOTOR Y REALIMENTACIÓN: CONSIDERACIONES PRÁCTICAS MOTOR LEARNING AND FEEDBACK: PRACTICAL CONSIDERATIONS <i>Óscar Alfredo Montenegro Arjona</i>	75-83
PERSPECTIVA ACTUAL DE LA PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR. REVISIÓN CURRENT PERSPECTIVE OF THE PROMOTION OF PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOL CONTEXT. REVIEW <i>Jairo Alejandro Fernández Ortega, Luz Amelia Hoyos Cuartas</i>	85-99
OCIO EN EL MODELO LABORAL OPERARIO COLOMBIANO LEISURE IN COLOMBIAN OPERATOR WORK MODEL <i>Mabir Lubieth Reyes Rivera</i>	101-110
RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO DE DOCENTES DE LICENCIATURA EN CULTURA FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA THE PEDAGOGICAL REASONING OF TEACHERS OF <i>LICENCIATURA EN CULTURA FÍSICA,</i> <i>RECREACIÓN Y DEPORTE</i> IN EDUCATIONAL RESEARCH <i>Carlos Alberto Salazar Díaz</i>	111-121
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	123-124

EDITORIAL: EL DIÁLOGO INTERCULTURAL

Roberto Medina Bejarano¹
Juan Manuel Carreño Cardozo²

En los últimos años, y con mayor ímpetu, se viene planteando en diferentes espacios sociales la necesidad de educar en y para la diversidad; de lo importante que resulta en las múltiples esferas educativas reconocer la diferencia, en las múltiples facetas que forman parte del ser humano. Por ello, la interculturalidad se basa en el respeto y valoración de la diversidad cultural y plantea acciones que tocan las diversas dimensiones que configuran el proceso educativo.

Sobre esta perspectiva la sección central de la *Revista Lúdica Pedagógica*, titulada “Educación intercultural, prácticas pedagógicas lúdicas interculturales, juego y recreación”, se dedica a la interculturalidad como posibilidad pedagógica, vinculada a los campos de la educación física, la recreación y el deporte. Precisamente, de las fortalezas que estos campos han establecido, la Facultad de Educación Física lidera la propuesta de Maestría en Pedagogías Interculturales, como un espacio interdisciplinar para la construcción de este importante y actual aspecto.

Se presenta como principio el diálogo intercultural, asumido este como un conjunto de fenómenos comunicativos de intercambio y negociación entre dos grupos que se asumen con características de identidad particulares (Zurita, 2006). Desde este punto de vista, se refuta el análisis de las sociedades como si se tratara de grupos aislados y se vincula el hecho de que “ningún conjunto de personas se agrupa y define ese modo de agruparse, sino en relación a otros que perciben, sienten y definen como diferentes” (Grimson, 2000, p. 14). Entonces, se reconoce a diferentes comunidades no como unas agrupaciones aisladas, lejanas y exóticas que nada tienen que ver con lo que ocurre en el espacio global —que, como tal, debiera persistir en un aislamiento y en la propensión de una asepsia de sus hábitos y costumbres ancestrales—, sino como grupos que la cultura cosmopolita ha caracterizado en la diferencia excluyente de la normalidad urbana.

En ese sentido se asume *interculturalidad* como una situación de relación de dos o más culturas en la que “un sujeto, sobre la base de su identidad cultural propia sólida, mantiene una actitud de apertura sobre culturas diferentes” (Wagua, 2006 p. 102).

1 Profesor de planta, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: rmedina@pedagogica.edu.co

2 Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Investigación Social Interdisciplinaria (Universidad Distrital Francisco José de Caldas); especialista en Investigación Social y Licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional). Docente de planta de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Editor de la Revista Lúdica Pedagógica. Correo electrónico: jcarreno@pedagogica.edu.co

Y, a pesar del carácter colonizador persistente del conocimiento urbano, se concibe *cultura* como un proceso dinámico y de relación, de intercambio e interdependencia. Es decir, se reconoce en primera instancia las dificultades históricas que trascienden la construcción de un conocimiento eurocéntrico invasivo. Se retoma el diálogo intercultural que visibiliza la situación inequitativa antes que idealiza una comunicación en igualdad que no existe.

La perspectiva intercultural fomenta espacios de diálogo, intercambio y contrastación de visiones y maneras propias de entender y leer la realidad (Zurita, 2006); así el ámbito nacional se asume como un *espacio de interlocución* (Grimson, 2000, p. 18) en el cual se han legitimado unas formas de identificación y otras que tienden a invisibilizarse en la calificación de lo diverso. En otras palabras, se ha constituido, bajo el parámetro de la normalidad, un discurso multicultural donde hay otros diferentes al normal, pero no tienen posibilidades de discusión en el contexto de nación. Grimson (2000) establece cuatro campos de investigación en el debate de la comunicación intercultural, los cuales denomina *analíticos*, en cuanto permiten comprender los contextos variables de enunciación. Dichos campos están determinados por dos ejes: el tipo de comunicación (directa o indirecta) y la escena comunicativa (intracultural e intercultural). Los cruces entre estas posibilitan una tipologización que, sin ser esencial, facilitan una visión particular de la situación (Grimson, 2000). En este punto, es necesario afirmar que ningún elemento es característico de una cultura en términos objetivos, como aquellos que denominamos *tradicionales, ancestrales o folclóricos*, sino que estos se califican en una relación específica de contraste.

De tal modo se proponen, para su discusión, las formas de comprensión del mundo y de existencia en el mundo, y se abre la posibilidad que otras condiciones de saber, conocimiento, comprensión y generación de categorías epistemológicas y de procesos metodológicos —propias de los pueblos indígenas, afros, rom o desde otras subjetividades e identidades— entren en diálogo.

Por consiguiente, la educación intercultural responde a la necesidad de atender intereses poblacionales, culturales y comunitarios de trascendencia. Por ello, una de sus características hace referencia a la urgencia de transformar las tendencias dominantes en los campos de estudios e investigación social, antropológica, pedagógica y cultural, que forman parte de las dinámicas de exclusión, discriminación y de alienación evidentes en las distintas sociedades. La educación intercultural propone otros modos de hacer y de transformar contextos y prácticas educativas, pedagógicas, investigativas y de convivencia que se vienen dando en los escenarios sociopolíticos. Dicho interés es constantemente manifiesto por algunas comunidades étnicas (negras, indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueras, rom), así como por culturas específicas (religiosas, políticas, territoriales, rurales, urbanas, generacionales, de género, etc.).

En la escuela, los procesos educativos interculturales se encuentran profundamente relacionados con una actitud inclusiva y asertiva, capaz de desarrollar una imagen de identidad cultural —de quienes participan en el proceso educativo— a través del cultivo de la autoestima, sin desconocer las situaciones sociales y étnicas de los grupos humanos, y desestructurando los estereotipos ideológicos, epistemológicos, lingüísticos, raciales o culturales existentes en la sociedad. Así mismo, la educación intercultural incide en el desarrollo de aprendizajes únicos y propios, que en el encuentro dialógico en el espacio escolar contribuyen al enriquecimiento de las culturas que se encuentran

en el proceso educativo con los propósitos de alcanzar una igualdad de oportunidades para todos, incrementar la equidad educativa, motivar el cambio social, crear conciencia sobre la tolerancia de acuerdo con los principios de justicia social, y mejorar la comunicación y el intercambio de saberes. Dichas acciones se tornan en condiciones ideales para el ejercicio de la democracia y la libertad, y hacen posible superar la discriminación por condición de género, raza o estrato social.

Sobre esta lógica, la educación intercultural promueve la promoción, respeto y goce de los derechos culturales de los pueblos y los derechos fundamentales; y una nueva actitud de la sociedad ante las diferencias culturales, en cuya diversidad se encuentra nuestra mayor riqueza; es decir, suscita la sensibilidad social. De ahí que los procesos educativos interculturales deben ser contextualizados y elaborados conjuntamente por todos aquellos agentes que intervienen en el proceso educativo, y procuran transformar el encuentro de los seres humanos en el ámbito de la escuela. Es necesario reconocernos desde otros enfoques, desde otra esquina; es decir, pensarnos como seres inacabados y darnos la posibilidad de pensar que la construcción conjunta del conocimiento daría la base para la creación del pensamiento interrelacionado desde el reconocimiento de las experiencias de los otros, el compartir las incertidumbres que puedan generarse al descubrir nuevas formas o ideas que no se habían identificado, sino que emergen de la experiencia, del momento compartido (Wagensberg, 2008). Así mismo, se requiere la búsqueda conjunta de opciones, de nuevas alternativas, de soluciones que pueden ser reflexionadas desde la participación activa de los estudiantes y maestros, quienes se reconocen como aprendientes en contextos específicos.

Desde este contexto, esperamos que los artículos de esta sección central aporten a este importante desarrollo y generen nuevas ideas y posibilidades para comprender la educación intercultural.

REFERENCIAS

- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Norma.
- Wagensberg, J. (2008). El estímulo, la conversación y la comprensión. *Cuadernos de Pedagogía*, (381), 100-103.
- Wagua, A. (2006). *Los kunas entre dos sistemas educativos*. Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zurita, J. (2006). *La educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Bolivia*. Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente. Medellín: Universidad de Antioquia.

SECCIÓN CENTRAL

SECCIÓN CENTRAL

SECCIÓN CENTRAL

EDUCACIÓN INTERCULTURAL, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS INTERCULTURALES, JUEGO Y RECREACIÓN

TIEMPO, JUEGO Y CRONOLOGÍA ESCOLAR INDÍGENA. ¿INTERCULTURALIDAD?¹

TIME, PLAY AND INDIGENOUS SCHOLAR CHRONOLOGY, INTERCULTURALITY?

Víctor Alonso Molina Bedoya²

Resumen

En este artículo se expone la tensión entre los tiempos de la producción y los del juego/ocio en una comunidad indígena de Colombia. La investigación tuvo como propósito indagar por las relaciones entre el ocio, el desarrollo sostenible y el tiempo en la cosmovisión indígena, lo mismo que los tiempos según el cronosistema escolar. El enfoque fue cualitativo, de método etnográfico. La recolección de la información se hizo a partir de diarios de campo, registros fotográficos y entrevistas semiestructuradas. Se reconoce a la escuela como una institución que establece y delimita los tiempos acorde a un cronosistema que regula los lapsos del trabajo/estudio y del descanso, además de alejar a los pequeños de los ciclos naturales e incorporarlos en la dimensión abstracta del tiempo.

Palabras claves: juego, tiempo, cronosistema escolar.

Abstract

The paper exposes the stress between times of production and those of play-leisure in the indigenous community in Colombia. The purpose of this research was to inquire among leisure, sustainable development and time in indigenous worldview and times according to scholar chronosystem. The ethnographical method had a qualitative focus. Data was gathered from campus diaries, photographic registry and semi-structured interviews. The school is recognized as an institution witch establish and delimit times in accord to a cronosystem that regulates those lapses between studding and resting time, besides talks the little natural cycles and incorporate them in the abstract dimension of time.

Keywords: play, time, scholar chromo-system.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 8 de septiembre de 2015

Para citar este artículo:

Molina, V.A. (2015). Tiempo, juego y cronología escolar indígena. ¿Interculturalidad? *Lúdica Pedagógica*, (22), 11-19.

1 Artículo asociado a la investigación: Cosmovisión de la unidad: existencia equilibrada, juego-producción y educación en la comunidad indígena Nasa de Caldono, Colombia.

2 Doctor. Profesor Universidad de Antioquia. Corro electrónico: victor.molina@udea.edu.co.

INTRODUCCIÓN

*Se es libre cuando uno tiene tiempo libre para hacer con su vida lo que se le encanta, que es para cada cual su motivación...
Para unos puede ser pescar; para otros, jugar al fútbol;
para otros, estar durmiendo debajo de un árbol...
José "Pepe" Mujica*

Un tema de mayor relevancia hoy en día lo constituye la interculturalidad. La discusión alrededor de la diversidad cultural como condición determinante de la convivencia entre las personas y los pueblos, amerita problematizaciones en cuanto un rasgo identificador de la sociedad moderna lo representa, sin dudas, la actual tendencia homogeneizadora, muy útil al sistema político/económico imperante basado en la diferenciación y la desigualdad social (Díez, 2004).

A partir de esta tendencia, lo que se constata globalmente es un gravísimo problema de interculturalidad, donde la cultura —como espacio de reproducción social y organización de las diferencias— es negada. Se afirma, entonces, que en las actuales condiciones del sistema mundial capitalista de Occidente no hay una legítima globalización, ya que lo que se tiene es la globalización exitosa de un localismo dado, es decir, no hay una condición global para las raíces locales.

En el campo de la educación, en especial la de los territorios indígenas, esta tendencia adquiere presencia bajo la forma de imposición de discursos, prácticas y contenidos de aprendizaje ajenos a las comunidades con fuerte impacto en sus formas de vida (Bolaños y Tattay, 2013).

Para algunos actores educativos de la comunidad indígena, la interculturalidad no es aún un proyecto realizable en Colombia, pues al Estado le cuesta asumirse en una posición de reconocimiento de la diversidad y de posibilidad de lo otro. Para ellos, la ausencia de un proyecto que reconozca la interetnicidad es lo que ha propiciado el enfrentamiento y el exterminio del otro, del diferente; que no tiene por qué ser idéntico a nadie. Muchas de las confrontaciones tienen como actor principal al Estado, dado su carácter etnocéntrico, de intolerancia y de desconocimiento de lo otro, pues como expresión oficial de poder y de la clase mestiza, niega la esencia diferente de los colectivos indígenas.

Estas preocupaciones por la diversidad cultural dieron origen a la investigación "Cosmovisión de la unidad: existencia equilibrada, juego/producción y educación en la comunidad indígena nasa de Caldon, Colombia", la cual tuvo como objetivo principal identificar los rasgos

configurativos de la cultura del ocio en el resguardo indígena de San Lorenzo de Caldon y su relación con la cultura del desarrollo sostenible.

Algunas categorías importantes para la investigación fueron: interculturalidad, juego/ocio, tiempo y escolaridad.

La interculturalidad se trabajó como una opción por la existencia de diversos mundos, como posibilidad de construir una sociedad a partir de una ética, una política y una economía de la descolonización de todas las formas de vida, esto es, como una práctica política ligada a la posición resistente de agrupamientos humanos sometidos a modelos organizativos impropios con los cuales se ha buscado hacerlos otros.

Desde la perspectiva de los pueblos indígenas, la interculturalidad representa el reconocimiento de las diversas racionalidades y cosmovisiones de los pueblos. Es una apuesta radical por la descolonización en los campos de lo económico, lo cultural, lo político y en las formas de concebir el mundo y la vida. Para la investigadora Catherine Walsh (2006), la interculturalidad representa la posibilidad que tienen los diferentes colectivos humanos de construir y vivir una epistemología otra, una práctica política otra, un poder estatal otro y unas relaciones sociales otras.

El juego/ocio se abordó como el conjunto de prácticas y manifestaciones de la comunidad relacionadas con la fiesta, las celebraciones, el descanso, los rituales, los juegos, las bebidas y la comida.

El tiempo se problematizó a partir de la comprensión que de él tienen los pueblos indígenas, como una coordenada existencial que adquiere presencia como un tiempo total, cíclico. Un tiempo no equiparado al dinero. Al decir del economista Juan Camilo Rodríguez (1988), cada forma de sociedad presenta particularidades en su configuración temporal. Es necesario entender que el tiempo se expresa como una forma de control social por la cual se pronuncian el poder y la dominación en una sociedad determinada. De allí que adquiere sentido para este escrito, la crítica de Fernando González (1929) sobre la forma como la sociedad actual relaciona el tiempo con el dinero.

La escolaridad fue entendida como los procesos de educación oficial estructurada y vigilada por el Estado colombiano.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló a partir de la etnografía, entendida al modo de Clifford Geertz (2003) como descripción densa, que derivó, en la medida que avanzaba el trabajo, en una etnografía reflexiva con fundamento en los trabajos teóricos de Rossana Guber (2001), María Cecilia de Souza Minayo (2005) y en las elaboraciones de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (2005), en especial de su sociología reflexiva.

La fase interpretativa se apoyó en las elaboraciones de Hans George Gadamer (1996) y María Cecilia de Souza Minayo (2005) prevalentemente. De esta autora se significó su perspectiva hermenéutica dialéctica, como ejercicio que destaca en la interpretación el carácter contextual y crítico de la acción hermenéutica, dando forma a la hermenéutica dialéctica; opción metodológica que asume posición a partir de la forma de ver el mundo del investigador, de allí su intertextualidad y complementación con la etnografía reflexiva de los autores antes citados.

La construcción del informe final se hizo a partir de las acciones realizadas en el territorio: estadía permanente en el resguardo (institución legal y sociopolítica de origen colonial integrada por una comunidad indígena con propiedad colectiva sobre su territorio y reconocida legalmente por el Estado colombiano), participación en una serie de actividades comunitarias importantes para realizar una aproximación a las tramas de sentido cultural de la comunidad como son: mingas, movilizaciones, rituales de refrescamiento, limpieza de varas de mando, carnavales, trueques, visitas a instituciones educativas, participación en proyectos productivos, capacitación en formas asociativas, actos de posesiones del Cabildo mayor, fiestas, celebraciones y eventos externos. El consentimiento fue obtenido por parte del Cabildo indígena del resguardo.

La estadía se registró en notas de campo (ANC), filmaciones, grabaciones, fotografías, acopio de documentos producidos por la misma comunidad, escritos varios y tesis de grado sobre asuntos de la colectividad nasa. Todos estos materiales fueron organizados a partir de los asuntos inicialmente problematizados. De este trabajo de campo se pasó a una segunda fase de reconstrucción del proceso vivido, donde a partir de un ejercicio de lectura en la sospecha se elaboró una intertextualidad

de los tres planos de la investigación: descriptivo (la voz del otro), interpretativo (investigador) y de teoría social existente (textos de referencia del investigador).

Este ejercicio fue confrontado con la información obtenida de las entrevistas a personas clave del resguardo; evidencia empírica que es citada en la obra como entrevistas a actores internos (AEAI). Una construcción preliminar de este informe fue sometida a la mirada de actores internos y externos de la comunidad, lo que para el ejercicio se entendió, al decir del profesor Agustín Escolano (2000), como interpretación endógena y exógena, respectivamente. Para ello se buscaron interpretaciones de la información por parte de expertos de la misma comunidad en los campos de educación, gobernabilidad y liderazgo desde la máxima instancia de decisión, el Cabildo. En lo externo se recurrió a personas que tuvieran experiencia en la realización de investigaciones etnográficas, con fortaleza en el campo del ocio y la recreación. De esta manera, se accedió a la mirada y el sentido de tres personas con experiencia en el tema del ocio. Con esta doble interpretación se buscó profundizar en los criterios de verificabilidad y confiabilidad de la información elaborada.

La construcción del informe se hizo teniendo como referente las preguntas que inicialmente orientaron la investigación, sin restringirse literalmente a ellas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tiempo de juego/ocio y tiempo de producción

En muchas situaciones de la vida de las comunidades indígenas resulta difícil establecer una diferencia palmaria entre las acciones que se podrían caracterizar como de juego, de ocio y las de la producción. Este planteamiento es mucho más explícito en las labores de la casa y de la tierra, donde al no identificarse una relación patrono/obrero, la disposición y uso del tiempo dependen de la autodirección de los sujetos involucrados en la actividad. Dicho de otra manera, al no generarse una relación de dependencia expresada bajo la forma de trabajar para alguien —para otro, para un patrono—, la labor realizada no se separa de las otras actividades de la cotidianidad; por ejemplo, la relación con la naturaleza y la ritualidad, lo que hace que tanto la acción como el cuerpo mismo de las personas no se asuman como un instrumento o medio para otra cosa, como bien podría ser para el trabajo y desde él, para la

acumulación. Se respeta así la integralidad de la vivencia, donde en su ejecución no se experimenta una pérdida de la libertad como bien y como derecho, pues al no estar impregnada por el rendimiento, como coacción explícita o implícita, la libre determinación tiene cabida, y no se vive el trabajo como castigo o sufrimiento. Esta posibilidad dista mucho de la experiencia del trabajo dentro del contexto de lo industrial, en el cual la serialización de la acción impide una alteración de los ritmos impuestos —calculados— por la organización; si hay un rasgo distintivo y caracterizador de la vida en la empresa como forma por excelencia de la vida urbana e industrial es la continuidad, la no interrupción.

Es una apreciación diferente del tiempo, el cual es vivido como un continuo y no como una brega cotidiana, como sucede en las sociedades definidas por la relación patrono/obrero, caracterizadas casi siempre por la monotonía; percepción que queda claramente esbozada en las palabras de Fernando González (1929): “La vida del hombre sobre la tierra es brega y triste. Vivir es luchar con el tiempo, el cual nos arrastra, a pesar de resistirlo. ¡Qué horrible es, durante algunos días, vivir!” (p. 47). Para este autor, hoy se tiene una diferencia estructural con nuestros antepasados, pues mientras ellos vivían para la eternidad, nosotros vivimos para el tiempo, y somos —por esta misma condición— convertidos en sus esclavos. ¿Y por qué tenemos esto? Porque ya no pensamos en la eternidad:

[...] porque somos un manojo de segundos, lo supremo para nosotros es el dinero. También este se compone de centavos y con él se compra todo lo que se ha inventado para adornar el tiempo. Por eso, desde que Lutero descubrió que en Roma estaban vendiendo la eternidad, dejamos de creer en ella, pues es absolutamente evidente que todo lo venal es terreno. (González, 1929, p. 52)

Nuestra sociedad y los tiempos que nos ha tocado vivir se caracterizan por el afán de lucro, por una persecución sin cuartel del dinero; toda la vida se gasta en su consecución, de un modo tal, que determina la existencia de las personas reemplazando el interés que se tenía antes por la bondad del alma.

Este afán por el dinero nos ha hecho presa del tiempo, cada vez tenemos más necesidades de algo, lo que hace que vivamos en función de los minutos y los segundos. Por ello viajamos a velocidades cada vez mayores, para economizar el tiempo y poder funcionar adecuadamente

en la sociedad apresurada. “Movimiento rápido a leguas por hora, a kilómetros por minuto [...]. Es necesario correr, acumular rápidamente, porque nos deja la vida. Este es el siglo del hombre que hace fortuna” (González, 1929, p. 54). Por el dinero se valora al hombre. Su ausencia o escasez lo hace un ser inferior, fracasado e incompetente; la pobreza es inferioridad, peligrosa y de mal gusto. La sociedad del desarrollo y de la acumulación precisa sujetos de acción, dinámicos, metódicos y atrevidos en contra la paciencia y la contención, virtudes de nuestros antepasados:

¡Honor al hombre de acción, al joven cazador, honorable, duro, superhombre, de egoencia desarrollada, cruel! ¡Honor al hombre seductor que ha metodizado todo en orden al dinero! El hombre de acción es hermoso. ¡Llor a nuestro hombre recto, de mirada firme, pletórico de ansias! (González, 1929, p. 55)

Para los indígenas nasas, en sentido contrario, en la labor están tanto el sujeto como la totalidad; cuando se trabaja se piensa y cuando se piensa se trabaja, por ello el trabajo de los médicos tradicionales no es inferior al de la persona que trabaja la tierra, por eso se valora más la actividad del trabajo —la labor— que el objeto —la cosa—. El trabajo comporta para la comunidad un bien y un principio fundamental desde el cual es posible la construcción de la casa, de la Gran Casa (territorio) y es necesario para pertenecer a ella.

Esta condición permite que la producción sea interrumpida para dar paso al juego. Un ejemplo es que los niños puedan estar con sus padres en todos los lugares, incluso los reservados para la labor. Para ilustrar este análisis, nos sirve el siguiente pasaje:

El carnicero arroja los desperdicios de la carne recién cortada a los perros que exasperados rodean el lugar. En esta actividad lo que en un momento inicial se aprecia como trabajo por parte del carnicero, de inmediato se transforma, e intempestivamente adquiere la condición de juego. El carnicero simula lanzar cerca o lejos las sobras a los hambrientos caninos y estos se desplazan o regresan. En esta actividad se desvanece la prevalencia de la acción central (el trabajo) que realiza el joven. La situación temporo-espacial se confunde entre el placer obtenido por la nueva realidad generada con los perros —observable en su rostro— y su responsabilidad en la preparación de la carne, que finalmente entregará al comprador —acción determinante de su labor—. (ANC, 204)

Esta posibilidad es mucho más evidente en trabajos propios, como el cultivo; aquí la actividad que permite la supervivencia es susceptible de ser interrumpida en cualquier momento, pues a diferencia de Occidente su manejo del tiempo es mucho más flexible, es un tiempo de la vida, de la existencia, y es esto precisamente lo que hace viable que se pueda jugar, suspender y regresar de nuevo al trabajo. También porque el concepto y la representación del tiempo no existen tan fraccionados como para nosotros (los no indígenas).

Al decir de Lundgren (1992), nuestro concepto de tiempo deja de ser cíclico, producto de la industrialización que precisa de la secuencialización, lo que deriva en un disciplinamiento de lo temporal, donde el reloj hace su aparición, no tanto para medirlo, como para dividirlo. Lo que a su turno, secciona la relación entre el modo de producción y la naturaleza, dando lugar a la división del tiempo entre actividades de trabajo y de ocio. Un tiempo que hoy en día es pensado como una cantidad abstracta que puede dividirse en horas, minutos y segundos. Mientras que en las culturas indígenas el tiempo es mucho más cíclico, lo que permite una relación más estrecha con la naturaleza. Es el tiempo del día y de la noche.

Esta relación no fragmentaria del tiempo se evidencia en que los niños juegan a trabajar en pequeño y trabajan jugando. Aquí se confunden los sentidos caracterizadores de la acción. En un mismo momento, la acción puede representar juego para unos y trabajo para otros (resolución de necesidades de existencia). La confusión de sentidos adquiere también la forma colaborativa cuando el niño juega y el padre trabaja, y más claro aún, cuando estas acciones individuales se interrumpen por momentos y ambos trabajan o ambos juegan. Este cambio de roles es posible gracias a que no hay que rendir cuentas a un propietario. Los niños (los no escolarizados o en suspensión de esta ocupación) acompañan a sus padres al trabajo, esto es, al lugar donde se resuelve la supervivencia (ANC, 140).

O como cuando los niños ejecutan una acción y la interrumpen de forma abrupta, un juego donde no importa su fin, poniendo de manifiesto que la acción se hace porque sí, y con esto basta. La finalidad reside en ella, en su ejecución y nada más.

Los niños pequeños juegan con lo que se les atraviesa, en este caso es como si jugaran a la naturaleza. Mientras llueve, la niña de tres años recoge

en un vaso plástico las goteras de agua que caen de las tejas y luego las vacía en el piso. Esto lo hace repetidamente y en silencio, no importa si se moja; al parecer ni percibe que su cuerpo está completamente empapado. Su rostro y su cabellera forman un bello cuadro con el rocío de la lluvia sobre su cuerpo. Luego se dedica a recoger hojas que arranca de un árbol del jardín de la casa de enseguida, y una a una las va sumando hasta formar un grupito que luego lleva al lavadero para echarles jabón — como si las lavara—. Actividades que hace, y como si nada abandona. Es como si sus actividades nunca concluyeran, o mejor aún, no condujeran necesariamente a algo. Se hacen mientras se hacen, y al parecer con esto basta. En un corto lapso realiza dos actividades, las cuales abandona inesperadamente. (ANC, 212)

Esta forma de relación con el tiempo, y su uso, es resultado de las particularidades de cada cultura, estructurada a partir de eventos significativos de la comunidad, como lo señala Evans Pritchard (citado por Leff, 2000):

[...] el tiempo se estructura alrededor de eventos significativos, tanto sociales como económicos. De esta manera, cada cultura, define sus “temporalidades” a través de su cosmología y sus sistemas simbólicos (Pitt, 1985). El tiempo no es solo la medida de eventos externos (fenómenos geofísicos, ciclos ecológicos, procesos de degradación y regeneración de la naturaleza), sino el flujo de eventos internos significativos, la permanencia de “presencias” a través de la historia, la actualización de las identidades étnicas y “seres culturales”. El tiempo libera a la naturaleza de-signada y fijada a visiones predeterminadas, abriendo los cauces para la construcción de una naturaleza re-significada por los sentidos de la identidad y la cultura. (p. 64)

Así entonces, muchas de las comunidades indígenas han edificado una forma específica de relación con el espacio y el tiempo en cada uno de sus territorios, que obedece más que a determinaciones naturales o culturales, a factores sociohistóricos. De tal suerte, el territorio se constituye en el corazón sobre el cual se tejen el pensamiento y la vida de los indígenas nasas; es el escenario donde se hace posible la integralidad, la unidad de los mundos cósmico, terrestre y subterráneo (Molina, 2009).

La forma en que la comunidad configura su ordenamiento territorial apunta indiscutiblemente al espacio, pues —como para cualquier colectivo— este es una construcción social nacida del tipo de relaciones sociales y de producción de una sociedad en particular. Esta clari-

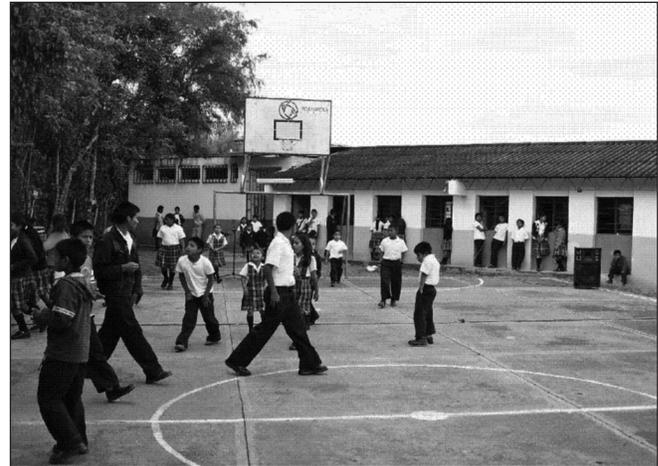
dad es importante al momento de entender la diferencia entre organización espacial y ordenamiento territorial, conceptos similares que conservan una diferencia sustantiva, pues lo espacial se refiere a la dimensión geográfica, en tanto el ordenamiento territorial alude a la actividad política y jurídica. Las decisiones en ambos campos deben ser analizadas desde una perspectiva temporal, pues son procesos activos y en permanente transformación, acordes con las tensiones tanto internas como externas. Dichas decisiones, en su gran mayoría, están atravesadas por aspectos espacio-temporales, ambientales, étnico-culturales, económicos y político-ideológicos (Fajardo y Gamboa, 1998).

EL CRONOSISTEMA ESCOLAR

La posibilidad de relación diversa con el tiempo y el espacio, anteriormente señalada, es en muchos casos, negada en la escuela (oficial) al establecer y delimitar los tiempos de manera acorde con un cronosistema que regula los lapsos del trabajo/estudio y el descanso. Esta segmentación es una de las tareas prioritarias de la escolarización, por la cual se busca alejar a los pequeños de los ciclos naturales e incorporarlos en su dimensión abstracta (Lundgren, 1992), donde el timbre y otros dispositivos demarcan las fronteras entre lo que se debe y no se debe hacer, e introducen el horario como organizador estructurante de la vida y la cotidianidad escolar. Esta relación temporal irrumpe en la tradición de los menores —pues su vida colectiva transita y se desenvuelve en un tiempo social global— y vulnera sus juegos al territorio, a la minga, a la *revolcada*, e impide igualmente prácticas tan sencillas como lanzar piedras y tierra a su modo. Para los menores no existe diferencia entre los horarios del trabajo y del descanso o del juego, ellos simplemente crean la ocasión para divertirse con los demás o lo demás.

Ya en el recinto delimitado de la escuela, sólo es posible jugar en el espacio temporal y espacial permitido por la autoridad y la arquitectura escolar. Exclusivamente se puede jugar en el descanso, en las clases de educación física y deportes —donde prevalece el modelo deportivista— y en los lugares asignados para ello, como los deslizaderos —*los barrialeros* para los pequeños—, en los que los niños en fila, uno a uno, trepan las llantas dispuestas en el árbol para luego rodarse.

Fotografía 1. Escenarios deportivos escolares.



Fuente: autor.

En otros sitios de la estructura escolar los más grandecitos juegan a *La lleva* (actividad que inicia cuando un niño emprende la persecución de los demás compañeritos y al tocarlos los convierte en los perseguidores, y así sucesivamente). El columpio es el otro dispositivo de mayor utilidad para los niños en las horas de descanso. Al salir de la escuela, es muy común verlos en el parque jugando a las bolas, a las canicas; sin importar el tiempo. Como se puede apreciar, la escuela cuadrícula y encierra, además del pensamiento y el cuerpo, al juego mismo. (ANC, 300)

Desde otra cultura, pero alrededor de la misma valoración del escenario educativo como encierro, usamos la cita de los wiwas, para quienes:

La escuela formal como lugar encerrado en cuatro paredes llegó al territorio Wiwa desde inicios de este siglo; primero a La Sierrita y luego a Abingüe. Desde entonces entró en crisis la educación Wiwa. *Urruama*, el pensamiento, no se puede encerrar en una cárcel, hay que dejarlo que ande por todos lados. (Fajardo y Gamboa, 1998, p. 155)

La forma del emplazamiento físico del plantel reproduce la figura de la cuadrícula citadina; organización espacial que constriñe a los niños a pensar de una forma, a jugar a lo permitido, a los espacios diseñados por los planificadores urbano-escolares, para quienes pareciera no existir sino la cuadrícula, donde tanto los lugares para el descanso como las aulas para la educación, no pueden ser de otra forma: circulares, polimorfos, espiralados, sin ventanas o sin paredes. Es decir, lo más cercano posible a los sitios de la comunidad, al territorio; a jugar al territorio (como un lugar ilimitado de juego y de posibilidades inmensas, ver más ampliamente en Molina,

2012), lo que en otras palabras podría ser la actividad física en la naturaleza o los deportes en la naturaleza (Gomes, 2013).

Es un diseño espacial que cercena la posibilidad de jugar al territorio, a los árboles, a la naturaleza, de imaginar, de abrir los horizontes *a todo*. Por el contrario, la escuela inicia a los infantes en el mundo de la vida y de la cultura acorde con los procesos de la socialización dominante.

Respecto a este tema, las investigaciones del maestro Agustín Escolano (2000) en el escenario de los tiempos y espacios de la escuela son claras cuando indican que “tomar posesión de la infancia, atribuirle tiempos y espacios, es ocupar sus disponibilidades, otorgar un determinado orden de cultura y sociabilidad a su espontaneidad” (s.p.). Para Peter McLaren (1994), por su parte, la forma como la cultura se inscribe en el cuerpo representa la penetración no discursiva de la carne, desde la localización física (disposición panóptica del espacio escolar) y desde el tatuaje cultural del cuerpo (código de vestimenta).

De esta forma el cuerpo/sujeto se convierte en el medio y en el fin de la formación subjetiva; la escuela inserta así al individuo tanto a un orden simbólico preconstituido como a su investidura afectiva. Como resultado, el sujeto se identifica y apropia de los símbolos suministrados por el discurso y el sujeto de la enunciación.

Asimismo, la escuela como institución no solo determina y define unos tiempos que se presentan como ajenos para los menores recién incorporados a sus aulas, sino que también modifica los tiempos de la familia y los tiempos sociales de la colectividad indígena que, por vías de la presión y la responsabilidad para con la educación de sus hijos, incorporan para sí los tiempos y espacios diseñados por el aparato disciplinador escolar. De allí que muchos mayores y médicos tradicionales (*The Walas*) responsabilicen a la escuela de la pérdida de la lengua propia y de muchas de las prácticas ancestrales que los caracterizan como pueblo, al propiciar una especie de invasión cultural donde lo externo se muestra como superior (Bustamante, 2008) y exhibe en cambio, a la cultura propia como inferior e innecesaria.

[...] se presenta un enfrentamiento entre la educación oficial y la educación propia, o educación como legado, es decir, aquella que se transmite por los mayores, los anteriores, a las nuevas generaciones,

y casi siempre se da en la lengua propia, el Nasa Yuwe. (AEAI, p. 68).

Hay que tener presente que históricamente la educación de los nasas ha estado ligada a la familia, donde los niños aprenden las pautas de la colectividad, la relación con el territorio, los saberes ancestrales, los valores comunitarios y los conocimientos acumulados transmitidos de generación en generación por la tradición oral.

El pequeño en la escuela aprende así a diferenciar la existencia de unos espacios, como son los del trabajo, del estudio y del juego. Pero, sobre todo, aprende a manejar los repartos del tiempo, como lo hace la sociedad blanca mayoritaria. Un tiempo que como condición de existencia debe ser organizado según las pautas trazadas por el cronosistema civilizatorio. De esta forma, la apropiación de las estructuras de lo temporal (Escolano, 2000) se ha convertido en uno de los principales cometidos de la escuela como institución socializadora.

El concepto lineal del tiempo es, por tanto, el resultado de una construcción social que en muchos de los casos se exhibe como un fenómeno natural. Tiempo que la sociedad ha catalogado —según los periodos vividos por las personas— como edades, a las cuales les corresponde un determinado tipo de comportamiento socialmente establecido, lo que permite clasificar a los seres en normales y anormales, según sea el caso o la conducta.

Dicho manejo del tiempo —como condición estructurante de la existencia de los seres humanos— se expresa manipulado por la imposición y heterodirección en las formas de uso y apropiación por parte de las instituciones que, como la escolar, definen los tiempos y su duración; es el caso de los periodos para las vacaciones, el descanso, la fiesta, la religión y la política, entre otros (Escolano, 2000). Lo que hace explícita una relación de poder, en cuanto determinación de la duración, de lo que es y no es permitido, y del correspondiente sistema de sanciones a que da lugar su falta. De esta manera, el cronosistema escolar, además de favorecer la interiorización de la organización del tiempo, propicia la autorregulación de los comportamientos de la infancia. Los horarios institucionales son algo más que una organización formal de la educación, y en cambio representan un dispositivo eficaz de control, poder e influencia (Da Silva Mello et al., 2012). Precisamente,

la disciplina escolar encarna un mecanismo de control, determinado por instancias de poder de un nivel mayor, en muchos casos no visible.

Este control del tiempo en las instituciones escolares de los territorios indígenas debe ser también objeto de reflexión y problematización desde la perspectiva intercultural, que reconozca el carácter sociohistórico de las prácticas y los procesos sociales (Quilaqueo et al., 2011). Implica esto, tener presentes las formaciones, estructuras, resistencias, la desigualdad social, las luchas y las movilizaciones por el cambio. La interculturalidad representa pues un asunto de tipo político, económico, social y epistemológico que expresa los conflictos de poder entre facciones sociales diferenciadas, subalternizadas y en resistencia. De allí que su implementación demanda cambios estructurales que trasciendan el reconocimiento de las particularidades étnicas y propicien, en cambio, modificaciones en el tipo de relaciones sociales imperantes (Sierra, 2004); esto es, la interculturalidad como una práctica política de resistencia al actual modelo de asimilación cultural dominante, que posibilite la emergencia de nuevas identidades para confrontar el proyecto de hegemonía homogénea impulsado por el orden global vigente.

Las palabras de Enrique Leff (2000) son estimulantes y esperanzadoras:

Hoy, la historia se forja por la re-emergencia del ser. Historias acalladas, que parecían haber perdido su memoria y sus tradiciones, se están resignificando por nuevos propósitos, orientando una política del ser y del tiempo, y reconstruyendo eventos históricos pasados a través de la actualización de significados oprimidos. (p. 66)

Para sintetizar, es preciso agregar con José Rozo Gauta, que toda sociedad por antigua que sea, tiene ideas y representaciones del tiempo y del espacio como nociones aprehendidas en la práctica del diario trabajar y transformar. Estas nociones se asientan en la lengua y en el discurso social, las cuales se nos presentan bajo la modalidad de pensamiento mágico-religioso. Por eso las nociones y representaciones espacio-temporales tienen que ver con el orden general de la sociedad, son coetáneas a los logros de las prácticas utilitarias y especulativas, y conforman una totalidad de pensamiento con los fragmentos aprehendidos /nominados del mundo (Roza, 1997).

CONSIDERACIONES FINALES

La vida en los territorios indígenas, al igual que la relación con el tiempo y sus contenidos, son diferentes a la forma en que estos son experimentados por la población blanca, *musxka*. Es una vida caracterizada, aún, por la economía de la supervivencia y la reciprocidad, que permite una forma de relación con el territorio no tan expoliativa como la que genera la sociedad occidental, ya que el potencial mítico sacraliza, da sentido a la relación entre los seres humanos y el entorno natural.

El tiempo como coordenada existencial adquiere la forma de un tiempo total, cíclico, más integral que el nuestro. De allí que sea difícil, en algunas situaciones de los pueblos indígenas, como acontece con la comunidad nasa, establecer claramente una diferencia entre los tiempos de la producción y los del juego/ocio.

Como se ha señalado, en esta comunidad se presenta una relación no fragmentaria del tiempo, donde los niños juegan a trabajar y trabajan jugando. Esto es, que un mismo momento la acción puede representar juego para unos y trabajo para otros, generándose así una confusión de sentidos respecto a la actividad. Los nasas han construido, de esa manera, una forma de relación con el espacio y con el tiempo en sus territorios, resultado de factores sociohistóricos y culturales.

La segmentación, el reparto del tiempo es más un producto de la articulación a las dinámicas externas, expresada como una de las tareas prioritarias de la escolarización, por la cual se busca introducir a los estudiantes en la dimensión abstracta del tiempo.

Esta organización de lo temporal trasciende el plano de la institución educativa y llega a modificar los tiempos mismos de la familia y de la colectividad, pues la responsabilidad con la educación de los hijos hace que se incorporen los tiempos del aparato disciplinador escolar.

Así, en las instituciones educativas se experimenta un choque entre los tiempos de la cotidianidad de los menores y la organización horaria de las escuelas, lo mismo que de los espacios, lo que incide en el tipo de prácticas y aprendizajes, en este caso relacionados con el juego/ocio. Por consiguiente, tanto los profesores como la misma institución, son presentados socialmente como representantes de una cultura supuestamente superior que debe renovar la cultura, los ritmos, la lengua y las prácticas de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolaños, G. y Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En: *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 65-80). Bogotá: Ediciones Desde Abajo, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y de Solidaridad Socialista (Bélgica)
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bustamante, L. (2008). *Escritura y rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Colección Asoprudea.
- Da Silva Mello, A.; Sarmiento, K.; Dos Santos, W.; Rodrigues Da Costa, F. y Votre, S. (2012). Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 23(3), 443-455.
- De Souza, M. (2006). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores.
- Díez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Escolano, A. (2006). Métodos de investigación. Seminario de investigación doctoral, trabajos de investigación tutelados. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fajardo, L. y Gamboa, J. (1998). *Multiculturalismo y derechos humanos: una perspectiva desde el pueblo indígena Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: ESAP.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gomes de Asis, G. (2013). Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 35(3), 687-700.
- González, F. (1929). *Viaje a pie*. Medellín: Bolsilibros Bedout.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Leff, E. (2000). Espacio, lugar y tiempo: la reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente* 1(1), 57-69.
- Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Molina, V. (2009). *Cosmovisión de la unidad. Existencia equilibrada, juego/producción, educación y resistencia en la comunidad indígena Nasa de Caldono, Cauca*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Molina, V. (2012). De juegos y de territorios. Comprensiones otras del ocio en sociedades de la periferia. *Revista Educación Física y Deporte* 31(2), 1011-1017.
- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. y San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos* 37(2), 233-248.
- Rodríguez, J. (1988). *Tiempo y ocio*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rozo, J. (1997). *Espacio y tiempo entre los muiscas*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Sierra, Z., (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín: Grupo Diverser Universidad de Antioquia.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: C. Walsh; A. García y W. Mignolo. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

PATRIMONIOS CORPORALES ANCESTRALES DEL PUEBLO INDÍGENA ZENÚ. EL *CARGAMENTO E' CASA* COMO ESCENARIO DEL *MONTUCUY* ENTRE BAILES, JUEGOS, PITO ATRAVESAO Y GAITAS¹

CORPORAL ANCESTRAL HERITAGE OF ZENÚ INDIGENOUS TOWN. THE *CARGAMENTO E' CASA* LIKE A *MONTUCUY* SCENARIO BETWEEN DANCES, GAMES, *ATRAVESAO* WHISTLE AND BAGPIPES

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes²

Resumen

La incursión europea en América hizo posible una serie de adaptaciones y múltiples conjugaciones en las prácticas de vida cotidiana que, pese a transformarse, conservaron su matriz cultural. En el caso del pueblo indígena zenú, el *montucuy* mencionado en los documentos de la época colonial como: “juntas de vino de palma, aguardiente y chicha donde habían juegos y bailes con música de gaitas”, ha seguido fungiendo como fuente lúdica de combinaciones. La expresión *montucuy*, caída en desuso en el territorio zenú, es actualmente dinamizada con otros nombres para diversas actividades cotidianas. El término circula como patrimonio corporal ancestral en los juegos, las fiestas, los bailes y las ritualidades acaecidas entre las sonoridades del pito *atravesao* y las gaitas, instrumentos musicales que se armonizan con tambores, guaches y tamboras. Ejemplo de ello es el ritual del *Cargamento e' casa*, una celebración que fortalece los compadrazgos y las solidaridades en torno al esfuerzo físico, animando las energías con alimentos, bebidas y distintas manifestaciones de jolgorio. El *Cargamento e' casa* evoca y convoca la imaginería lúdica zenú como un tributo —legado— de sus movimientos desde el juego, sus fuerzas ancestrales, el vigor de sus gentes y el poder de la solidaridad.

Palabras claves: danza, Tuchín, lúdica, etnicidades, ritual, fiesta.

Abstract

European foray into America made possible a series of adaptations and multiple conjugations everyday practices that although transformed, they retained their cultural matrix. In the case of Zenú indigenous town, the *montucuy* mentioned in documents from the colonial era as ‘boards of palm wine, brandy and *chicha* they had games and dances with bagpipe music’, has continued serving as source playful combinations. The expression ‘*montucuy*’ obsolescence in Zenú territory, is now streamlined with other names for various daily activities. The *montucuy* circulates like a corporal ancestral heritage in games, festivals, dances and ritualidades occurred between *atravesao* whistle and sounds of bagpipes, musical instruments that harmonize with drums, gouaches and drums. One example is the ritual of “*Cargamento e' casa*”, a celebration that strengthens cronyism and solidarity around the physical effort, encouraging energy food, beverages and various manifestations of revelry. Loading and ‘house evokes and summons the playful imagery Zenú as a tribute —legacy— their movements from play, their ancestral forces, the force of the people and the power of solidarity.

Keywords: dance, Tuchín, lúdica, ethnicity, rituality, parties

1 Este artículo está basado en la investigación titulada: “Montucuy en Tuchín. Patrimonios corporales ancestrales del pueblo indígena zenú, en los juegos y bailes de gaitas y pito *atravesao*”. Para su realización el autor recibió una beca del Ministerio de Cultura de Colombia, convocatoria: “Cuerpo y Memoria de la Danza 2014”.

2 Aprehendedor de saberes ancestrales y de la vida cotidiana. Dr. Ciencias Sociales especialidad Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Guadalajara, Jalisco, México. Magíster en Ciencias Sociales con énfasis en Estudios Étnicos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Ecuador. Licenciado en Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Docente Colegio San Bernardino, territorio muisca de Bosa en Bogotá, Colombia. Correo electrónico: panqueba@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 17 de septiembre de 2015

Para citar este artículo:

Panqueba, J.F. (2015). Patrimonios corporales ancestrales del pueblo indígena zenú. El cargamento e' casa como escenario del montucuy entre bailes, juegos, pito atravesao y gaitas. *Lúdica Pedagógica*, (22), 21-31.

INTRODUCCIÓN A LA FIESTA ZENÚ

Durante el XVII Festival Artesanal y Cultural del Sombrero Fino Vueltaio³, que se realizó en el municipio de Tuchín⁴, entre el 4 y el 7 de enero de 2013, dos actividades se destacaron por su singularidad:

- “2:00 p.m. Caravana y *Recocha* cultural por las principales calles”
- “3:00 pm. Ritual zenú bautizo de casa”.

Acto seguido en la programación del primer día, a las 4:00 p.m. tuvo lugar la instalación oficial del Festival. De esta manera, recocha cultural y bautizo de casa, dos prácticas ancestrales zenúes, precedieron ritualmente la inauguración de una fiesta que se extendió durante los subsiguientes cuatro días.

Aunque en el habla colombiana y especialmente en la jerga costeña la palabra *recocha* tiene un significado que denota desorden, tumulto y algarabía, llama aquí la atención su presentación como acto cultural. Por otra

parte, ligada a esa actividad tiene lugar el bautizo de casa, una ceremonia ancestral zenú que ocurre en las comunidades cuando una familia inaugura la casa para vivir. Dicha ceremonia es precedida regularmente por una *carga de casa*, tradición que consiste en convocar a la comunidad para transportar una casa hecha en madera y palma desde el sitio de elaboración, hasta el lugar donde va a ser instalada definitivamente.

La recocha y el bautizo de casa son dos acontecimientos que se comprenden en su propia connotación, más allá de un protocolo festivo, en tanto varios de sus elementos como la música, el baile, el ritual y el jolgorio acompañan las faenas habituales del pueblo indígena zenú. En ese contexto, otras eventualidades no cotidianas deben adaptarse a estas matrices tradicionales, sobre todo si se trata de iniciativas culturales o educativas. Este fue el caso de los proyectos en etnoeducación emprendidos por docentes y autoridades del Cabildo Mayor del Resguardo Indígena Zenú⁵ durante la década de 1990.

Para efectos de esta investigación, tres antecedentes confirman las adecuaciones que unos y otros proyectos han debido conjugar con las cotidianidades festivas que destacan como matriz cultural del territorio zenú. El primero de ellos consistió en una recopilación de juegos

3 Información sobre el Festival en: <http://www.fundarte.comuv.com>

4 La cultura indígena zenú estaba dividida desde tiempos prehispánicos en: Finzenú, que comprendía el valle del río Sinú y las áreas de Tolú, San Benito Abad y Ayapel, y era la sede religiosa del imperio; Panzenú, entre el valle del río San Jorge y la parte baja del río Cauca, que producía los alimentos y las materias primas; y Zenúfana, la sede central de gobierno, que llegaba hasta el centro del actual departamento de Antioquia, de donde procedían la mayoría de riquezas auríferas. Tuchín fue fundado el 26 de diciembre de 1826 por el indígena Manuel Talaigua Montalvo. Su nombre hace honor al cacique Tuchizunga, personaje ancestral y defensor del pueblo zenú. En la actualidad, Tuchín se erige como municipio mediante Ordenanza N.º 09 de 2007, siendo el más reciente de los actuales 30 municipios del departamento de Córdoba, costa Atlántica colombiana. Cuenta con una extensión territorial de 128 km². La cabecera municipal tiene una altura de 106 m s.n.m, con una temperatura promedio de 28 °C; 104 km le separan de Montería, capital del departamento. Población total aproximada: 34.484 habitantes. Limita al norte con los municipios San Antonio de Palmito y Sincelejo (departamento de Sucre), al oriente y sur con el municipio de San Andrés de Sotavento y al occidente los municipios de Chimá y Momil.

5 En 1773, el rey de España reconoció el territorio de San Andrés de Sotavento (departamentos de Córdoba y Sucre) como resguardo indígena. De 83.000 hectáreas, este subsistió hasta comienzos del siglo XX cuando fue disuelto mediante la Ley 55 de 1905. Desde 1969, líderes y lideresas zenúes iniciaron las luchas contemporáneas por recuperar sus tierras, decenas de estas personas fueron asesinadas. En 1990 el Estado reconstituyó el Resguardo de San Andrés de Sotavento con 10.000 hectáreas y progresivamente lo amplió hasta alcanzar 23.000 hectáreas para una población estimada en 33.000 habitantes. Las comunidades se encuentran organizadas en cabildos menores, cuyas autoridades responden administrativamente ante el Cabildo Mayor del Resguardo de San Andrés de Sotavento, encabezado por un cacique mayor. En noviembre de 2013, tuvo lugar el Congreso Extraordinario del Pueblo Zenú, que reunió a 260 delegaciones con sus respectivos capitanes menores.

tradicionales a manera de inventario recreativo ancestral. El segundo buscaba promover la etnoeducación a través de estos juegos y manifestaciones lúdicas ancestrales en las escuelas. El tercero fue un emprendimiento de investigación sobre las condiciones de pobreza de los pueblos indígenas, el cual arrojó importantes referentes acerca de los cambios y continuidades del pueblo zenú.

RETORNANDO AL MONTUCUY

La recopilación de juegos tradicionales de los pueblos indígenas en Colombia fue un emprendimiento que inició en 1995, a cargo de dos estudiantes indígenas de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Panqueba y Montaña, 1997)⁶. Esta iniciativa nace con independencia de los contenidos formativos en la universidad, pero muy ligada a la colaboración con los maestros de seis escuelas del Resguardo. El compromiso adquirido con las autoridades indígenas fue darle continuidad al proyecto después de ser presentado en Bogotá ante el jurado de la universidad. La experiencia piloto debía constituirse como fundamento para la elaboración de unas cartillas con juegos tradicionales, en búsqueda del beneficio de todas las escuelas del territorio zenú.

Si bien el foco de interés era una recopilación de juegos y juguetes (Panqueba, 2001-2006), aparecían de manera recurrente los instrumentos musicales y la realización de bailes que se conocen en la región como *fandangos*. Las actividades en las escuelas alternaban con fiestas de las comunidades, ceremonias como bautizos, matrimonios y funerales. Estos factores influyeron en la aceptación de los investigadores en los corregimientos, hecho que se definía en tanto participaban de estas dinámicas cotidianas.

Durante 1998, los profesionales logran un acuerdo con la Fundación Universitaria Los Libertadores, que en ese momento desarrollaba una línea de investigación en lúdica y recreación. Participando como docentes de la institución, introdujeron la iniciativa de rescatar los juegos de las regiones beneficiarias de los programas universitarios. Así, durante 1999, desarrollan la investigación “Una experiencia de etnoeducación a partir de los juegos tradicionales y manifestaciones lúdicas

ancestrales del pueblo indígena zenú”⁷. La estrategia de las autoridades indígenas para lograr la participación comunitaria en este trabajo, consistía en hacer coincidir los eventos de la investigación con las actividades locales cotidianas. De esta manera, entre juegos, juguetes, bailes y ceremonias, las charlas sostenidas con las mujeres y hombres mayores se acompañaban con armonías de *pito atravesao*⁸ y sus instrumentos acompañantes: el tambor, las maracas, el guache y la caja. La música y el baile se con-jugaron como elementos de metodología, a sugerencia explícita de las autoridades.

Con el papel central que cumplía la música de pito atravesao y el baile, para la investigación, las autoridades de los cabildos menores priorizaron como socialización de sus resultados la realización de un evento cultural donde las comunidades compartieran sus juegos, bailes, músicas, artesanías, comidas y bebidas⁹. Además, propusieron la producción de un material escrito basado en la historia de vida de un personaje heredero de las historias zenúes narradas en forma de décimas¹⁰. Dicho trabajo se tituló “Mi vida es una décima: registro oral del Resguardo Indígena Zenú, inspirado en el indio Banquet de Tuchín”. Este giro hacia la tradición oral como portadora de saberes lúdicos zenúes fue contribuyendo a identificar los elementos de la cosmovisión que actualmente se fortalecen mediante el trabajo de grupos culturales y los emprendimientos educativos en la región.

7 Proyecto de investigación beneficiario del Programa de Estímulos a la Creación y a la Investigación del Ministerio de Cultura, convocatoria 1998: “Becas de apoyo a procesos de investigación en pedagogía artística y/o cultural. Área de Etnoeducación”.

8 Instrumento musical aerófono de lengüeta simple según la clasificación de Abadía (1983). También conocido como carrizo, flauta o caña de millo, es una flauta transversa de unos 30 a 40 cm de longitud con cuatro orificios separados entre sí por espacios de 3 cm. Los nombres que se le asignan dependen del material en que está elaborada (maíz millo o sorgo del interior o mijo). En la cabeza de la flauta lleva una lengüeta y una fibra de hilo que coadyuvan a producir el sonido característico (pp. 248-250).

9 “Primer encuentro por la cultura y la educación propia del pueblo indígena zenú”, realizado en la comunidad de El Porvenir, el 18 de diciembre de 1999.

10 La décima es una forma de narración por estrofas que, a manera de cantos, son interpretadas por especialistas, generalmente dedicados a labores rurales. Una modalidad característica en la costa Atlántica colombiana es la pervivencia de enfrentamientos a duelo de décimas improvisadas en el momento. Algunas veces hay acompañamiento musical de guitarra. Mayor información: http://www.tradicionalzenu.4t.com/index_2.html

6 Mención de honor en el Premio Nacional de Educación Francisca Radke, Colombia, 1998.

Durante 2005, las autoridades del cabildo menor de La Esmeralda Norte participaron en un estudio regional para América Latina, el cual buscaba caracterizar las concepciones que sobre la pobreza son comunes entre algunos pueblos indígenas (Panqueba, 2012)¹¹. La realización de este trabajo contribuyó a la comprensión de las nuevas demandas que caracterizaron las luchas indígenas desde finales del siglo xx y que continúan durante la primera década del xxi (Velandia, 2003). Durante las conversaciones con el cacique Euclides Terán y otros líderes, fue esencial para los investigadores poner en práctica un ejercicio de inmersión en la fiesta y el ritual zenú. Las entrevistas transcurrieron entre una ceremonia de bautizo y cargamento e' casa, una fiesta de fandango y los bautizos a dos niñas de la comunidad. Las conversaciones con los líderes se alternaban con los bailes y los juegos de las niñas y los niños, al compás de Los Hermanos Terán, conjunto musical de pito atravesao originario de esta comunidad.

Aunque en apariencia esta investigación trataba una realidad ajena con la dinámica festiva zenú, el procedimiento convenido con el cacique Euclides Terán para conversar, es asimilable con el ambiente descrito por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (Barranquilla, julio 11 de 1925 - Bogotá, agosto 12 de 2008) durante su trabajo de campo del año 1984 en esta región:

Bernabela Reondo, la nueva cacica del resguardo indígena de San Andrés de Sotavento, me tomó de la mano para conducirme a través de la cumbiamba, por debajo de las ramadas de palma hacia la esquina de la casona donde las mujeres estaban sirviendo chicha bocana de maíz. Había buenas razones para celebrar. Ese 30 de marzo de 1984, la dueña “blanca” de la hacienda de Bajogrande se había llevado en un camión a su mayordomo con unas cuantas tejas de zinc de la casa de los “mozos”, para entregar la propiedad a los indígenas que la habían tomado unos meses atrás. Era la quinta finca que se “recuperaba” por aquellas lomas del departamento de Córdoba en los últimos tres años. (Fals Borda, 2002c, p. 12A).

En ese caso, el autor menciona la *cumbiamba* como una fiesta que facilita el ámbito propicio para conversar; un hecho de familiarización para comprender la lucha por la recuperación de tierras sucedida en las sabanas de los departamentos de Córdoba y Sucre. Pero la *cumbiamba* como manifestación cultural también permite un primer acercamiento al objeto de la presente investigación. Para ello es preciso comprender que sobre las *cumbiambas* o bailes de *cumbia* aún no existe consenso acerca de su raíz africana o americana.

El origen de la *cumbiamba* según varios autores, puede ser la danza “mulata y negra” (Abadía, 1983, pp. 200-203, 206) “de procedencia africana” (Londoño, 1998, pp. 123-125), pero también “una danza indígena asociada a ritos agrarios” (Turbay, 1995, p. 11). Ello no ha sido óbice para coincidir en que la *cumbiamba* es un evento festivo donde abundan las *cumbias* y demás ritmos comunes en las poblaciones costeñas: porro, fandango y puyas, entre otros (Londoño, 1998, p. 123). Sin embargo, asumiendo estas manifestaciones corporales en un sentido arqueológico de la danza, en cuanto elemento inherente a la matriz cultural zenú, es preciso retomar con Fals Borda (2002c) que:

Según los estudiosos, estos bailes son los precursores más probables de nuestro porro, que toma su forma musical actual con la transición de aquellos aires de pito a la banda de viento, en una expresión que así resulta triétnica [...]. Viene a ser como el baile de *cumbia*, cuyos orígenes pueden remontarse al juego de *montucuy* y *gaitas* de los indios zenúes [...] (p. 126A).

Aunque el *montucuy* fue objeto de atención para las investigaciones antecedentes a esta, no fue posible establecer su contexto sincrónico de matriz lúdica. Sin embargo planteó un problema en el terreno diacrónico por su relación directa con la génesis de los bailes zenúes. ¿Sería este elemento una raíz/matriz americana de la *cumbiamba*, que luego se fue conjugando con las matrices afro e hispánica, dando origen a los ritmos actuales de la costa que son bailados e interpretados tanto con instrumentos autóctonos como foráneos?

Desde una perspectiva sincrónica, inherente a los antecedentes de trabajo descritos, ha sido importante la permanencia de la matriz cultural festiva zenú —tal vez el *montucuy*—, en cuanto metodología de participación activa, pero también como factor común a las luchas zenúes que han marcado su conjugación de identidad.

11 Investigación titulada: “Política, pobreza e identidad étnica: estudio comparado sobre la dimensión económica de las luchas indígenas en Colombia y Ecuador con posteridad a los reconocimientos constitucionales de la diversidad étnica”. Apoyada con una beca del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y Comparative Research on Poverty (CROP), en 2004.

des con los referentes africanos e hispánicos. Por otra parte, desde una mirada diacrónica, las luchas zenúes presentan un primer momento durante la década de 1980 con la demanda por la recuperación de tierras. En un segundo momento, a finales de la década de 1990 e inicios del siglo XXI, las demandas se trasladan principalmente al ámbito de la salud, la educación y la cultura. En este contexto, las líneas temáticas generales de la presente investigación son la educación y la cultura. Retoma los tres trabajos reseñados como antecedentes metodológicos y documentales, pero también otras fuentes primarias derivadas de las actividades docentes, comunitarias y organizativas de la región. Parte de esta información fue recopilada desde hace aproximadamente diecisiete años, en formato fotográfico análogo, audiocasetes y videocasetes en formato VHS. Otras informaciones fueron recopiladas de viva voz de las personas participantes de la presente investigación.

HISTORIOGRAFÍA DEL MONTUCUY

Esta investigación aborda la dimensión corporal de la matriz cultural zenú, en cuanto fuente de las iniciativas educativas, artísticas y culturales que actualmente se desarrollan con el liderazgo de docentes y artífices de la cultura del municipio de Tuchín. Este objeto se define a partir del elemento *jaracoso*¹² que destaca en la matriz cultural del pueblo indígena zenú, el cual es comprensible en la contemplación y descripción de los juegos, las fiestas, los bailes y las ritualidades acaecidas entre las sonoridades del pito atravesao y las gaitas, instrumentos musicales que se armonizan con tambores, guaches y tamboras.

El elemento *jaracoso* de las cotidianidades en territorio zenú ha sido objeto de investigación historiográfica desde por lo menos tres perspectivas. La primera remite a documentos que buscaban dar cuenta de sucesos históricos en la costa Atlántica, sobre todo las crónicas coloniales y otros informes postcoloniales (por ejemplo: el Archivo General de Indias de Sevilla, AGI; De la Torre y Miranda, 1794). La segunda perspectiva se ocupa de inventariar manifestaciones folclóricas como la música, las danzas y otras expresiones culturales. Este es el

12 Palabra empleada en la región zenú para referirse al carácter jocosos, juguetón y fiestero en acciones cotidianas. Esta palabra es constantemente pronunciada en conversaciones formales e informales para referirse a esa matriz cultural endémica de la región.

caso de las investigaciones de Abadía (1984) y Zapata (1977)¹³, quienes destacan la matriz cultural africana en el folclor de la costa Atlántica.

La tercera perspectiva historiográfica retoma las dos anteriores con el fin de generar reflexiones sociológicas, antropológicas e históricas respecto a la configuración cultural costeña en sus matrices africana, indígena e hispánica (Fals Borda, 1984, 1986 y 2002). En similar sentido podemos mencionar los trabajos literarios de Sánchez (1998), cuyas novelas recrean la fusión cultural africana, indígena e hispánica, presentando sin embargo una fuerte preeminencia del elemento afro. Por otra parte, en la recopilación de danzas nacionales de Londoño (1998), los inventarios folclóricos de la costa Atlántica son recreados con alusiones al carácter festivo de esta región.

“Los indios se la pasaban en juegos de *montucuy* y gaitas”¹⁴

Si bien las referencias al carácter *jaracoso* del *ethos costeño* (Fals Borda, 2002c, p. 87A) no constituyen un objetivo central en las perspectivas historiográficas mencionadas, su reconstrucción a modo de arqueología del saber permite identificar la recurrencia del *montucuy* como elemento inherente de la *costeñidad*. Con esta palabra vernácula de las sabanas de Córdoba y Sucre, los textos revisados aluden de manera explícita o implícita a la *jaracosidad* indígena zenú. En primera instancia, Fals Borda (2002a, p. 155B) refiere al *montucuy* como un evento de juego donde hay bebidas alcohólicas y borracheras, a partir de fuentes de archivos históricos con referencias como:

[...] El visitador Jacinto de Vargas Campuzano prohibió a su vez a los indios zenúes el juego de “*montucuy*” en la región de sabanas de la Costa, en 1675, por ser “juntas y borracheras de jugo o vino de las palmas, aguardiente, chicha y otras cosas con que se embriagan [...] y las gaitas [como baile] de que se dice haber demasiado abuso”. (AGÍ, Escribanía de Cámara 644, Cuaderno 2, fols. 278v-279). Pero esta decisión tampoco tuvo aceptación popular. Al

13 Estudio descriptivo de las manifestaciones tradicionales de la cultura popular colombiana, sus raíces y localización. El texto es una exposición exhaustiva de las regiones colombianas con una caracterización de los instrumentos musicales sus materiales y estructura; las coreografías de las danzas y sus particularidades regionales. El apoyo de fotografías y dibujos complementan la investigación.

14 Fals Borda (1986) p. 16A

contrario, se sabe que en las fiestas de indios participaban españoles que llegaban hasta pintarse y vestirse como los indígenas y jugar “piquerías” con ellos. (AGÍ, Santa Fe 492, Cuaderno I. fols. 20-22, 26).

Aunque no existe una descripción que aclare en qué consistía el juego del *montucuy*, es importante en la anterior cita la mención de algunos elementos materiales e inmateriales que conforman su ámbito y lo hacen visible. Dicha visibilidad se prestó, sin embargo, para elucubraciones de poder; por ejemplo un hecho acaecido durante la década de 1660, cuando el ambiente *jaracoso* zenú fungió como argumento para que la encomendera Ana Vitalina Fuentes no pagara debidamente a las mujeres y hombres zenúes por las extenuantes tareas impuestas a diario. En uno de los libros de *cuenta y razón* de sus haciendas aparece la relación de pagos en especie, donde se visibiliza con desdén el comportamiento festivo de la gente zenú: “[...] En general prefería pagar en ropa y no en efectivo, porque los indios se la pasaban en juegos de ‘montucuy’ y gaitas (juntas de vino de palma, aguardiente y chicha) [...]” (Fals Borda, 2002c, p. 16A). En este caso, la encomendera se reservaba la censura de estos juegos, probablemente porque en el *montucuy* había derroche de dinero. Sin embargo, es un señalamiento que posteriormente se iría convirtiendo en alusión peyorativa de la *jaracosidad* zenú.

Pese a las interpretaciones múltiples que tienden a despreciar este comportamiento *jaracoso*, es importante resaltar que gracias a su permanencia, se surtieron acciones de adaptación que la población indígena ha empleado para sobrellevar las condiciones impuestas por las sucesivas colonizaciones en las sabanas de Córdoba y Sucre. Este destino ha sido sorteado desde una actitud lúdica desde la risa y la burla como transformación efímera —tal vez— de las condiciones materiales desventajosas:

La visita del oidor Villabona ayudó a los indígenas costeños, pero no desarraigó los abusos que contra ellos se venían cometiendo. Un protector de naturales llamado Lorenzo de Aponte, después de un siglo, todavía se quejaba en San Andrés-Mexión hasta de los curas, pues estos cometían los mismos crímenes de que hablaba el doctrinero de 1581. Pero también observaba que a muchos indios no parecía importarles la situación, pues respondían pasando gran parte del tiempo contando cuentos, burlándose y jugando *montucuy*, además de que festejaban mucho con vino de palma. Algunas comunidades indígenas de la depresión momposina

no solo sobreaguaban el cambio sino que se transformaban en pueblos mestizos y zambos, con toda la algarabía y el fósforo del caso (Fals Borda, 1984, p. 50A).

Esta interpretación del *montucuy* que lo relaciona con burlas y cuentos, en cuanto juegos de palabras, coincide con el componente lúdico lingüístico de la necesaria lucha agonal por el honor. En tal situación, según Huizinga (1987) cada participante en un escenario de juego lanza porfías a sus contrarios, siempre buscando el sostenimiento del combate en un plano lingüístico; y el juego transcurre en porfías nobles (p. 123). En tal sentido, el *montucuy* presenta otro elemento con el que actualmente es reconocida la población costeña: su habilidad para transformar lingüísticamente una situación cotidiana convirtiéndola en motivo de risa.

Por otra parte, Ocampo (1993) atribuye a la fiesta un papel fundador y constitutivo de sociedad e identidad de la población sinuana, de donde rescata que al *montucuy* se le consideraba una “actividad prohibida o sospechosa” (p. 113). Las estigmatizaciones que recayeron para las prácticas y formas de vida zenúes no escaparon del sentido común que señala a las personas costeñas como perezosas, fiesteras, parranderas y poco trabajadoras. Sin embargo es nuevamente Fals Borda quien ofrece un interesante giro de análisis sobre el tema, el cual si bien permanece al margen de una profundidad en cuanto a las perspectivas corporales, ofrece en cambio una perspectiva del ámbito fiestero como un elemento que permitiría un con-juego interétnico e intercultural. En este sentido, describe las contribuciones a las fiestas que la gaita recta de boquilla de cera o la caña de millo hicieron a los bailes de tambores y coros, con la participación de las esposas de los hacendados que vendían dulces y aguardientes:

Súmense estos elementos y añádanse las carreras de caballos con jinetes acoplados, la esgrima a machete, la pólvora y el ron (“ñeque” o “chirrinche”) y resultará la gran fiesta costeña típica de hoy, la que en el siglo XIX se plasmó en corralejas para manteros y garrocheros, y en fandangos de plaza con cumbias formadas en círculo y bandas de viento o acordeón de botones. Estas son experiencias sociales directas de nivelación de clases y conductas que forman parte intrínseca de la cultura costeña triétnica y anfibia: por ejemplo, la cumbia como baile viene a ser precisamente una síntesis del aporte musical de las tres razas. (Fals Borda, 2002a, pp. 154B-156B).

A esta amalgama se le ha tildado históricamente como *libertinaje*, un estilo de mestizaje que fungió en las sabanas del río Sinú como química de genes, costumbres e ideas en un ámbito de tolerancia que ha formado la personalidad costeña que describe Fals Borda (2002a) como:

Alquimia fecunda y cálida en ebullición permanente que signa el *ethos* de nuestra región e irradia su euforia al resto de la comunidad colombiana. Típico de ese buen genio y de esa alquimia de alegría y tolerante actividad ha sido la transformación del impulso bélico o violento —tan destructivo en las irritables provincias del interior andino— en las piquerías o “guerras” comunales de empuje y aguante (según barrio, caserío o pueblo) expresadas en jolgorio, comida, fiesta e intercambios solidarios, todo con buen humor y “mamando gallo” (p. 59B).

Este carácter de la *costeñidad* que si bien recoge elementos festivos, ha sido interpretado por Fals Borda (1984) como un *complejo del dejao* (p. 172A) que pasa por irreverente, en tanto ha dado lugar a las luchas indígenas de la costa Atlántica durante el siglo xx. Pero también ha permitido unas relaciones interétnicas generadoras de nuevas identidades que han acuñado mecanismos de supervivencia social que se expresan en *acomodaciones* (p. 44B), “simbiosis y sincretismos” (p. 65B). Su caracterización cronológica fue uno de los aportes de Fals Borda, quien distinguió cuatro fases: 1) un *ethos* filantrópico inicial, 2) curiosidad y adopción selectivas, 3) contraviolencia y 4) dureza cultural (p. 39B).

La primera corresponde al carácter no-violento de la población zenú, resaltando la receptividad pacífica que encontraron los españoles. En la segunda resalta la capacidad de asombro ante la novedad y la adaptación al idioma español y a las herramientas foráneas para sus labores cotidianas. La tercera explica los motivos para enfrentar la violencia con el nombramiento de caciques proclives a los enfrentamientos bélicos, además de seguir el impulso de las luchas cimarronas emprendidas por los esclavos africanos. En la cuarta destaca las estrategias de sobrevivencia ante las enfermedades desconocidas, el trato violento y otras que requerían capacidad de aguantar con firmeza, pero también con sumisión sin perder el sentido del humor.

TUCHÍN: PATRIMONIO QUE BUSCA SU MATRIZ

Según Fals Borda (1984) “La resistencia adquirida y desarrollada en las décadas de la posconquista sirvió igualmente para hacer frente a la furiosa ofensiva latifundista y capitalista que tuvo lugar en esta región durante la segunda mitad del siglo xix” (p. 44B). De esta manera se hacen más comprensibles los acontecimientos que durante la segunda mitad del siglo xx hicieron que en territorio zenú se fermentaran las luchas por la recuperación de las tierras y posteriormente, los emprendimientos actuales de dinamización cultural que contemplan desde la promoción de agrupaciones folclóricas, hasta la declaratoria del sombrero vueltiao como Símbolo Cultural de la Nación (Secretaría del Senado, 2004). De allí han emergido temas como el del reconocimiento de los sitios sagrados como patrimonio tangible, discusión que se enmarcaría en el mismo sentido de lo que Larrain (2009) enuncia como *patrimonialización* del sombrero vueltiao.

A partir de la confluencia de temáticas territoriales, culturales, mediáticas y artesanales en el territorio zenú, se fue abriendo una inusitada línea de producción audiovisual que ha abarcado, además de la declaratoria de patrimonio en crónicas como la del canal de Alberto Salcedo R. (2011), temas sobre el contexto de producción artesanal a partir de la fibra de caña flecha, junto a otras como la de González, González y Pardo (2012), que re-crean viajes al mundo zenú para posicionar a Tuchín como hito turístico regional. Por otra parte, en una pieza audiovisual de Señal Colombia (Oliveros, 2012), este municipio cordobés se proyecta como el referente de la cultura zenú contemporánea, dada su intensa dinámica cultural sustentada en la elaboración del sombrero fino vueltiao, como principal fuente de identidad y de dinamización económica.

En la producción audiovisual la recuperación de las tierras continúa siendo tema de primer orden, además del fortalecimiento cultural y organizativo. De allí que también las piezas comunicativas aborden la conciencia étnica de las juventudes y de nuevas comunidades en proceso de recuperar sus formas de organización indígena, tal como es presentada la pieza de Red Visual (Asencultura, 2012), cuyo relato refiere a la creación de un cabildo en el municipio de Necoclí, (Antioquia);

recoge los orígenes del pueblo zenú y resalta la participación de algunos líderes del resguardo de San Andrés de Sotavento y de las gestoras y los gestores de la comunidad en reconstrucción. Por su parte, la pieza de comunicación comunitaria de Nuevos Decimeros (2012) relata los emprendimientos de las juventudes zenúes hoy asentadas en el departamento de Antioquia, con el objeto de relacionarse de manera directa con su territorio madre en el Resguardo de San Andrés de Sotavento. En los guiones también son comunicados los emprendimientos de gestión, formación e investigación cultural a cargo de docentes, gestores y gestoras zenúes.

En este inusitado auge audiovisual acerca del territorio zenú, es importante resaltar la musicalización empleada en las piezas documentales. Todas ellas se ambientan con música de gaitas y pito atravesao, o en algunos casos con vallenatos. En algunas escenas hay alusiones a los bailes escenificados en este territorio, además de enfatizar el tema de la presencia de ritmos africanos en las músicas, como en la crónica audiovisual de Señal Colombia (2012, a partir de 6 min 24 s). Y aunque también existen producciones que específicamente se ocupan de la música y la danza, sus contenidos aún reflejan una tendencia folclórica que se asemejaría con los señalamientos peyorativos frente al *montucuy* o al carácter *jaracoso* de la *costeñidad*.

No obstante la existencia de compilaciones, audiovisuales y otros documentos: “La historia de la música costeña (a pesar de esfuerzos meritorios como los de los hermanos Zapata Olivella, Abadía Morales, Ocampo López, Valencia Salgado, Araújo Noguera y otros) está por escribirse” (Fals Borda, 2002b, p. 116B). Lo propio sucede con las danzas, especialmente en territorios donde la identidad étnica es objeto de reconstrucción y la convivencia es intercultural. En este sentido, las herencias corporales zenúes correspondientes con la matriz cultural *jaracosa*, permiten recorrer los saberes milenarios de las culturas que allí se encuentran. Los antecedentes de la presente investigación permitieron identificar algunas confluencias de patrimonios corporales ancestrales (Panqueba, 2014) en las relaciones entre comunidad educativa y escuela como territorio para las interculturalidades, sobre todo a partir de la práctica de danzas, músicas y juegos. Aquellos ejercicios de recopilación plantearon la interrogante por la matriz cultural de estas prácticas, siendo imposible su abordaje por la especificidad del juego como objetivo planteado al principio. La presente propuesta aborda dicha matriz.

EL CARGAMENTO E' CASA: JORNADA, SÍMBOLO, TERRITORIO Y RITO DEL MONTUCUY

El 24 de julio de 2014, el pueblo de Tuchín celebró el séptimo aniversario de haberse erigido como municipio. Los barrios organizaron comparsas alusivas a las costumbres y vida cotidiana tuchinera. Una de las comparsas hizo homenaje a los cargamentos de casa. En ella, las personas adultas del barrio Libertad construyeron una pequeña casita con techo de palma con el fin de llevarla por las principales calles de la cabecera municipal. Su baile fue animado al ritmo musical de la guaracha, una vertiente del género vallenato que tuvo auge entre la población zenú durante la década de 1980. Esta representación simbólica fue complementada con unas horquetas, unos calabazos para llevar la chicha y una cabuya amarrada en la parte frontal de la casa. Esta era guiada por la capitana del barrio, completando así el homenaje para esta actividad cotidiana del territorio zenú.

Esta comparsa representa un hecho cotidiano inédito para otras regiones del país. El territorio zenú ha sido trenzado por sus hombres y mujeres desde tiempos ancestrales. Las manos que trenzan las fibras de caña flecha para el sombrero vueltaio también cargan casas, colocando una impronta de vida inédita para otros territorios.

Los cargamentos de casa son celebraciones rituales, eventos festivos y actos de la cotidianidad indígena zenú. Mover la casa fortalece los compadrazgos y las solidaridades en torno al esfuerzo físico, animando las energías con alimentos, bebidas y distintas manifestaciones de jolgorio. Durante un cargamento e' casa se revive el *montucuy* ancestral zenú. Es decir, una jornada de conjugación similar a las que describen los documentos coloniales como: juntas de vino de palma, aguardiente y chicha donde habían juegos y bailes con música de gaitas.

Cada cargamento e' casa conjuga los patrimonios corporales ancestrales, destacando los momentos característicos de cualquier otro espacio de conjugación ritual: convocatoria comunitaria anticipada; preparación de comida para todas las personas asistentes; disponibilidad de bebidas tradicionales como el ron ñeque, la chicha bocana de maíz y el masato. Las cargas de casa son epicentro para compartir los sabores de la gastronomía zenú. Comidas y bebidas tradicionales alimentan estas

jornadas. Mover la casa dinamiza los compadrazgos, las amistades, las vecindades, las solidaridades entre los miembros de las comunidades zenúes.

Derivado de ese espíritu comunitario de labor afloran frases jocosas de juego entre quienes participan. Se evocan otros cargamentos, destacando momentos que arrancan risas. Durante el esfuerzo físico van surgiendo gritos y otras manifestaciones de animación cantadas o recitadas. Por ello, en estas jornadas ocupan principal lugar los saberes orales. *Guapirreos*, bromas, cuentos, anécdotas, pies de décimas e improvisaciones evocan voces jocosas en juegos de palabras.

La animación musical en un cargamento e' casa corre por cuenta de agrupaciones de pito a través de gaita corta, así como por las popularmente conocidas bandas papayeras, cuyo repertorio deriva de las grandes bandas que interpretan aires musicales del Caribe colombiano como porros y fandangos, entre otros. El ambiente musical también se suele complementar con el empleo de aparatos amplificadores de sonido, como los llamados *picó* (*pick-up*), donde van desfilando géneros como la guaracha, los porros, las cumbias y la champeta. En los descansos del cargamento pueden escenificarse cortos movimientos de baile que al final confluyen hacia improvisadas fiestas.

EL DOCUMENTAL DEL CARGAMENTO E' CASA

El trabajo de escritura resultante de la investigación, priorizó la interpretación *in situ* en las voces de los personajes, sus adaptaciones históricas y cotidianas, así como su interacción con los medios de difusión audiovisuales, escritos y gráficos, además de aquellos derivados de la vida en internet. De esta manera, fuimos informando e intercambiando comentarios sobre las actividades, a través de un grupo virtual en la red social Facebook (accesible en el enlace: <https://www.facebook.com/groups/montucuy/>). Tal ilación hizo posible la producción y realización documental de Muis Kanoba (Panqueba y Huérfano, 2014) que lleva por título *Cargamento e' casa*, conformado por cinco segmentos: el primero dedicado a los cargamentos de casa; el segundo a las festividades zenúes; el tercero a los juegos ancestrales; el cuarto a los saberes orales; y el quinto a la gastronomía del territorio zenú.

El cargamento e' casa como un poder signico e icónico, emprende y lidera una historia que concreta y determina en imagen y objeto simbólico. La pieza audiovisual *Cargamento e' casa* es la metáfora fotográfica que hace memoria y también aquella que recrea e ilustra el pasado y el presente de la cultura Zenú. Ese conjunto —secuencia— de imágenes en movimiento, de las gentes cargando y compartiendo los saberes orales, es única, plausible y digna de reproducirse, de dejarse correr y contemplar. Ella marca el camino, el arriba y el abajo: es un arca de la memoria.

En el documental, la casa *camina* con una sola cabeza visible: su techo. Entretanto, sus cimientos son los pasos de los hombres que ofician como vigas que van moviendo la memoria del *oikos* griego, de la vivienda en traslado. Dada la densidad de las fases del cargamento, gruesas en su significado, van acompañadas con la música de pito a través de gaita corta, evocando los cargamentos que se suceden cualquier fin de semana en territorio zenú. La música contribuye en la organicidad contemplativa de la pieza. Los textos van orientando a quienes tienen menos familiaridad con las costumbres y formas zenúes. Ese hogar cargado tiene voz y vida por quienes la guarecen: sus cargadores. El ritmo son ellos: sus voces, no tan entendidas, fusionadas con el esfuerzo y el canto, la energía de sus ancestros.

El documental es la carga de casa y con él todo lo que la contiene y deriva: quienes ayudan, la habitan, quién cede el terrero, quién vive allí, qué hace, por qué le cargaron la casa. El cargamento es el centro y el espiral. Por ahí pasan las gentes y sus cotidianidades, sus bebidas, sus artesanías, sus modos de nominar el territorio, los sentidos comunicativos —la décima, el chiste...—, todo, fluye y confluye allí. Porque la casa es el territorio que mueve las vidas de quienes la cargan, sus historias, sus pasados y presentes: su recreación y resemantización. El cargamento e' casa es un sí mismo un territorio *montucuy*.

Durante la filmación del documental *Cargamento e' casa*, tuvimos la participación del programa “Semillas de vida del pueblo zenú”, que es la adaptación al medio indígena de la “Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado en favor de la primera infancia de Colombia”. La actividad tiene lugar en el marco del “módulo festejar”, el cual es implementado en todos los Centros de Atención Infantil del Resguardo Indígena Zenú. Dada la temática de la investigación sobre el *mon-*

tucuy, fue importante encontrar que los cargamentos de casa fuesen dinamizados en el programa “semillas de vida” en el marco del tema de las festividades zenúes. En esa perspectiva, las maestras, las madres de familia, los maestros y papás de niñas y niños se integraron en una actividad que resultó evocadora de los preparativos necesarios para un *cargamento e' casa* cotidiano.

CONCLUSIONES

Las re-creaciones contemporáneas de las prácticas corporales ancestrales representan su introducción en distintos contextos a través de nuevas estrategias anti-guas. Si bien ello puede leerse desde Occidente como una moda, expresada en una suerte de esencialismo étnico, una lectura con-jugada como la propuesta en la presente investigación exige un análisis multidimensional. Unos y otros manejos pueden ser asumidos desde la perspectiva de los patrimonios ancestrales que pueden ser aprovechados pedagógicamente, a la manera de estrategias rebasando el simbolismo del folclor nacionalista. La práctica de las danzas, músicas y rituales zenúes o su re-creación en distintos formatos, es una herencia y un

fruto de aquella matriz *jaracosa* que acoge pero, a su vez, ofrenda los saberes del *montucuy*. Es decir, las ciencias y los conocimientos expresados en la cotidianidad costeña como recocha, desorden, fiesta, fandango y cumbiamba. De esta manera:

Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia muda en el sentido literal del término, una infancia del hombre, cuyo límite justamente el lenguaje debería señalar (Agamben, 2007, p. 64).

En los emprendimientos de interculturalidades actuales, ya sea por las interacciones entre pedagogías o por el entrecruce de manifestaciones diversas, las descripciones de experiencia son a la vez teorías que se practican desde la infancia en interdependencia de lenguajes corporales y simbólicos. Este es el círculo retornante entre experiencia e infancia, siendo esta última la cuna propia de la primera; coexisten cronológicamente y entonces producen personas con capacidad de decirse y hacerse en sus propias historias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía, G. (1984). *Compendio General de Folklore Colombiano*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Asencultura [Red Visual]. (2012, abril 21). *Territorio para los Zenú*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UNhUMwDz2TI>
- De la Torre y Miranda, A. (1794). *Noticia individual de las poblaciones fundadas en la provincia de Cartagena*. Santa María: Impreso por don Luis Luque y Leyva.
- Fals Borda, O. (1984). *Historia doble de la costa. Tomo III. Resistencia en el San Jorge*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República, El Áncora Editores.
- Fals Borda, O. (2002a [1979]). *Historia Doble de la Costa. Tomo I. Mompo y Loba*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República, El Áncora Editores.
- Fals Borda, O. (2002b [1981]). *Historia doble de la Costa. Tomo II. El presidente Nieto*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República, El Áncora Editores.
- Fals Borda, O. (2002c [1986]). *Historia doble de la costa. Tomo IV. Retorno a la tierra*. Bogotá: El Áncora Editores (Carlos Valencia Editores, 1986).
- González, J.; González, G. y Pardo, L. [Jesús González]. (2012, octubre 12). Bitácora cultura zenu. Parte 1. [Archivo de video]. Recuperado de: http://youtu.be/U_wcPAnKeA8?t=13m27s
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Larrain, A. (2009). A patrimonialização da arte e da cultura indígena na Colômbia O caso do sombrero vueltiao. *Tellus* 9(17), 207-229. Recuperado de: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/download/193/224>
- Londoño, A. (1998). *Danzas colombianas*. Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Nuevos Decimeros. [Nuevos Decimeros]. (2012, mayo 24). *El viaje de Zenufana a Finzenú*. [Archivo de video]. Recuperado de: <http://vimeo.com/42804782>

- Ocampo, G. (1993), Entre la localidad y la nación. Aspectos políticos de la construcción de identidades en un contexto regional. *Revista Colombiana de Antropología*, 30, 103-127.
- Oliveros, N. [Señal Colombia]. (2012, diciembre 24). *Los puros criollos. Capítulo 7. El sombrero vueltaio*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Zn4z6jE3Ooo>
- Panqueba, J. (2001-2006). *Juegos y juguetes ancestrales*. Video clips. Bogotá. Recuperado de: https://drive.google.com/folderview?id=0B69Lf_c31P9gSXNZQTZSRy14RFE&usp=sharing&tid=0B69Lf_c31P9gc0tNOUZOWExnSFk
- Panqueba, J. (2012). Elaboración y negociación de la pobreza indígena. Jugosas ganancias para el desarrollo capitalista en Ecuador y Colombia. En: *Las relaciones internacionales de la pobreza en América Latina y el Caribe* (pp. 291-327). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Panqueba, J. (2014). *Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro*. Conjugación de patrimonios corporales ancestrales en Bogotá: territorio muisca de Bosa. *Kinesis, Revista del Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria* 31(2), 75-96.
- Panqueba, J. (2001- 2006). Juegos y juguetes ancestrales video clips. Bogotá: Google Drive. Recuperado de: https://drive.google.com/folderview?id=0B69Lf_c31P9gSXNZQTZSRy14RFE&usp=sharing&tid=0B69Lf_c31P9gc0tNOUZOWExnSFk
- Panqueba, J. y Huérfano, A. [MuisKanoba]. (2014, noviembre 27). *Cargamento e' casa*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://youtu.be/m-y-0Ond8-M>
- Panqueba, J. y Montaña, V. (1997). *Una chicha por los juegos ancestrales de los sinúes*. Tesis de Licenciatura en Educación Física. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.
- Salcedo, A. [Canal de AlbertoSalcedoR]. (2011, enero 13). *Los sombreros de Tuchín*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Wu0D1VcnxHg>
- Sánchez, D. (1998). *Danza de redención*. Bogotá: Editorial Grijalbo.
- Secretaría del Senado (2004). Ley 908 del 8 de septiembre de 2004. Por la cual se declara Símbolo Cultural de la Nación el Sombrero Vueltaio, y se hace un reconocimiento a la cultura del pueblo Zenú asentada en los departamentos de Córdoba y Sucre. *Diario Oficial*, 45.666, 9 de septiembre.
- Turbay, S. (1995). De la cumbia a la corraleja: el culto a los santos en el bajo sinú. *Revista Colombiana de Antropología*, 32, 6-40 Recuperado de: http://kt.micrositios.net/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=16964&forceopen
- Velandia, D. (2003). *Liderazgo Indígena. Institución Política y Tradición de Lucha en el Pueblo Zenú*. Monografía Antropología Social. Bogotá: Departamento de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Zapata, M. (1977). *Folclor en los puertos colombianos*. Bogotá: Fundación Colombiana de [Canal de AlbertoSalcedoR]. (2011, Enero 13). Los sombreros de Tuchín Investigaciones Folclóricas. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Wu0D1VcnxHg>

POSCONFLICTO Y LA REVOLUCIÓN DEL ARTE EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA

POST-CONFLICT AND THE REVOLUTION OF THE ARTS IN THE COLOMBIAN SOCIETY

Julián David García Cárdenas¹

Resumen

En este artículo se invita a reflexionar sobre el papel de las artes y, en particular, de la danza como una estrategia metodológica, intercultural y recreativa de carácter pedagógico experiencial, que puede ser orientada hacia los procesos que buscan la promoción de la paz, el desarrollo social, la resolución de conflictos, la restauración de derechos o la reconstrucción de la memoria e identidad en Colombia y el mundo. Se parte de un ejercicio de investigación y reconocimiento del conflicto armado colombiano y sus actores, orientado desde la perspectiva de la gerencia social, con una proyección a las víctimas y la afectación que puede tener esta propuesta en ellas.

Palabras claves: posconflicto, violencia, arte, danza, recreación, identidad, gerencia social.

Abstract

This document is a reflection that invites to think about the role of the arts and more specifically in the dance as a methodological, intercultural, and recreational strategy of pedagogic character based in the experience, that can be oriented to the process that search for peace promotion, social development, conflict resolution, rights restoration, and/or the reconstruction of the memory and identity in Colombia and the world. Starts from an investigation and recognition of the armed conflict in Colombia and its actors, oriented from the perspective of social manager until the projection of the victims and the effects that this proposal may have on them.

Keywords: post-conflict, violence, arts, dance, recreation, identity, social management.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 16 de septiembre de 2015

Para citar este artículo:

García, J.D. (2015). Posconflicto y la revolución del arte en la sociedad colombiana. *Lúdica Pedagógica*, (22), 33-43.

¹ Candidato a especialista en Gerencia Social. Licenciado en Recreación, docente Universidad Pedagógica Nacional; docente Universidad de los Andes. Correo electrónico: jdwasongar@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se hace un breve análisis soportado en la gerencia social como concepto y práctica (Serrano, s.f.), de la situación del conflicto armado en Colombia tras décadas de violencia. En principio, es pertinente resaltar algunos puntos. En primer lugar, se debe reconocer que dicho ejercicio considera las profundas indagaciones y estudios previos de esta problemática entre las variables sociales, económicas, políticas y culturales; aquí se ahondará en el estudio de dichas interrelaciones desde una perspectiva de la gerencia social, para lo cual se hará un esbozo de sus fundamentos, elementos, características, etc., y se centrará en los desafíos que implica la reconstrucción en múltiples dimensiones de una nación después del conflicto.

En segundo lugar se incluirán, a buena tinta, algunos aspectos históricos del conflicto armado en Colombia, junto con un recuento sencillo de los distintos acercamientos encaminados a lograr el cese del conflicto armado por parte de los distintos mandatarios de turno. Esto reconociendo el valor de los ciudadanos, las necesidades de los territorios, poblaciones, movimientos sociales, políticos y las víctimas.

En tercer lugar, el estudio se aborda en el marco de un proceso de diálogo y negociación con perspectivas de avance, inmerso en la actual globalización, procurando tener consideración de los elementos aportados desde una perspectiva internacional. Sin embargo, apunta a la libertad política, la intervención ciudadana, la autonomía local y regional, dando lugar a puntualizar en que las principales crisis estructurales generadas por el conflicto armado en Colombia no son exclusivas de las regiones en guerra, sino que se inscriben en una realidad mucho más amplia (Turriago, 2001).

Por último y en consecuencia a esta investigación acción participativa en la educación, se pretende sugerir una serie de reflexiones o conclusiones orientadas por los distintos procesos pedagógicos recreativos y por una gerencia social eficaz y eficiente, a que verifiquen el rol actual del Gobierno en los procesos de reconstrucción, desarrollo identitario y de calidad de vida para las poblaciones afectadas por el conflicto armado. Además, estimar la gestión realizada por los gerentes sociales, cultores, líderes y docentes que a través de la recreación y manifestaciones culturales, específicamente las artes y entre ellas la danza, han rendido sus esfuerzos

para llegar al fin del conflicto armado en Colombia y el llamado desescalamiento, que se constituye, entre otras cosas, como lo plantea el siguiente autor:

Desescalar el conflicto no sería otra cosa que las partes decidieran, de común acuerdo, dar cumplimiento estricto a las leyes de la guerra: al estatuto de combatientes, aplicación rigurosa del derecho internacional humanitario y la salvaguarda y aplicación de los Derechos Humanos, entre otras posibilidades del derecho internacional, aplicado al contexto y realidades del conflicto armado colombiano. (Gallego, 2014)

Esta propuesta con el enfoque de investigación acción participativa en la educación (Flores, Montoya y Suárez, 2009) va enfrentando el desafío de generar conocimiento con los actores sociales afectados, que vivencian la realidad del conflicto armado en Colombia y que por medio de la danza y la gerencia social pueden asumir el poder de transformarse creativamente.

UN ACERCAMIENTO AL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA DESDE LA GERENCIA SOCIAL

El hecho de describir la historia, las principales crisis estructurales dadas por el conflicto, el contexto violento en el que se ha desarrollado Colombia en las últimas cinco décadas, los procesos de paz y reconciliación, el papel del Estado y la administración pública, pueden ser el reflejo de un ambiente vehemente y doloroso, esto implica forjar una lectura crítica, objetiva y que se pueda definir y puntualizar. En consecuencia, se comienza por identificar el campo de la gerencia social y su pertinencia en la resolución del conflicto, el acercamiento a la reconciliación, el fortalecimiento de la identidad y la construcción de la paz.

Esta temática presentada en la década del noventa, entre otros por el Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (INDES), despliega una concepción de la *gerencia social* como un campo que aporta al desarrollo de los países latinoamericanos, desde el análisis, la discusión y la proyección de políticas públicas.

Después de estudios e investigaciones enmarcados en problemas de la región, junto con desafíos sociales y propuestas de desarrollo social, se presentan como consideraciones para el abordaje de la *gerencia social* cinco premisas básicas por parte del Banco Interamericano de Desarrollo (2006):

- Particularidades de la gerencia social INDES.
- Formación de políticas y programas sociales.
- Articulación de las políticas económicas, sociales y el desarrollo institucional.
- Provisión de servicios sociales a través de una gestión de resultados.
- Importancia asignada a la dimensión ética del gerente social. (p. 5).

Estas se plantean con el fin de aportarles a los gerentes sociales las capacidades y herramientas para afrontar las dinámicas de creación, gestión y promoción de políticas y proyectos sociales. Además, se sugiere un conjunto de objetivos o criterios guía, que evidencian y fundamentan este proceso de formación, gerencia y evaluación de estos programas sociales que apunten siempre a la equidad, eficacia, eficiencia y sostenibilidad (Mokate, 2001). Fines orientados a reducir la desigualdad y la pobreza.

El BID presenta enfáticamente una articulación entre el análisis, la discusión y la ejecución de las propuestas, políticas y proyectos planteados por la sociedad y por los gerentes sociales, para desarrollar el concepto de valor público como fortalecimiento de la ciudadanía, el crecimiento económico y el mejoramiento en la calidad de vida de las poblaciones vulnerables e históricamente excluidas de América Latina (Kliksberg, 1996).

Siendo un campo relativamente nuevo, pues desde finales de los años 1980 se empiezan a reconocer organizaciones constituidas que trabajan por el fortalecimiento y el devenir de las propuestas o proyectos sociales, esta temática genera ciertos planteamientos que caracterizan el estudio, la investigación y la ejecución de métodos y estrategias, con la intención de afectar positivamente los programas sociales que promueven el mejoramiento de la calidad de vida. Siendo la gerencia social también el objeto de estudio la formación de especialistas que identifiquen, propongan, diseñen o recreen proyectos de forma exitosa.

Es importante concebir la complejidad del contexto social colombiano —pasando por la comprensión de las tendencias mundiales, de la transformación del capitalismo como crisis estructural, de los modelos de organización social, los modelos de desarrollo, las transformaciones permanentes del Estado, la política

pública social y los procesos de planificación del desarrollo—, para aportar herramientas conceptuales, teóricas y técnicas en aras de que los profesionales puedan interpretar, analizar y conocer las relaciones entre la problemática del desarrollo social y la gerencia social; el papel del Estado y el gobierno como garantes de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales de la población. De esta manera, el gerente social estará en capacidad de proponer y diseñar estrategias de solución que contribuyan al desarrollo social.

DIÁLOGOS Y NEGOCIACIONES PARA EL CESE DEL CONFLICTO ARMADO

Hay que tener en cuenta que este conflicto surge en la segunda mitad del siglo xx de la violencia bipartidista, donde se ven enfrentados los grupos guerrilleros de extrema izquierda y grupos paramilitares de extrema derecha, además del Gobierno, en su búsqueda de poder político, económico y territorial.

Para entender esta situación, se deben identificar sus causantes. En principio se puede determinar la disputa por la tierra y el problema agrario, siendo este uno de los focos principales para que el conflicto continúe. Es constante, como hecho violento, la falta de garantías para la participación política, lo que desencadena la limitación del acceso de distintos grupos y un óptimo ejercicio democrático del país.

El narcotráfico, por su parte, se da también como causa principal; mediante este acto delictivo los grupos guerrilleros han conseguido parte de los recursos económicos para mantenerse activos; sin dinero no hay guerra. De aquí se origina la expansión del movimiento guerrillero que, además de generar un impacto cultural, creó nuevas rutas de acceso social, con lo cual se dejó al país vivir una época en la que no importaban los medios para conseguir dinero, y se da así el establecimiento de la violencia, convirtiendo al país en un Estado con poca moral y mucha deslegitimación.

Los alicientes al conflicto vienen dados dentro de un marco de permisividad estatal, políticas públicas mal direccionadas, necesidades básicas insatisfechas, inicua distribución de la tierra, inestables procesos de reparación de víctimas y discriminación que imposibilitan el reconocimiento explícito del verdadero efecto que esto tiene sobre la población. La victimización de la población civil es la principal estrategia de los actores del conflicto

interno: masacres, asesinatos selectivos, genocidios, el reclutamiento forzoso y las amenazas directas son solo unas de las prácticas más comunes de los grupos irregulares como táctica para atemorizar, apropiarse de recursos públicos, usurpar tierras fértiles e invadir terrenos con localización estratégica (fronteras o lugares con inasistencia institucional). (Ibáñez, 2011)

Colombia ha sufrido devastadores momentos, tanto por la guerra —el propio país es culpable de permitirles a grupos ilegales desarrollarse por más tiempo de lo esperado—, como por el retraso sistemático de la nación frente a potencias latinoamericanas, el hecho de no reconocer el valor que tienen las poblaciones y comunidades que por décadas han sido afectadas y la negación del valor cultural perdido o arrebatado; este último reemplazado por una cultura de desconocimiento y conformismo encaminado en una vida en la que aún no se espera que este conflicto acabe, da una presión mundial de la globalización en distintos contextos para el país. Esta presión se convierte en un motor más del conflicto armado, ya que al vivir la lucha contra el terrorismo se pretende el desarrollo. Este hecho genera unos descuidos y una toma de decisiones no concienzudas.

Es debido a esa imposición que se deja de lado la necesidad de técnicas de contención y de formación de alta calidad pensando en la particularidad de cada población, creando un estado de desbalance interno en el país, con lo cual se da paso a la corresponsabilidad internacional con respecto al conflicto armado colombiano; aunque no hay que olvidar que también existieron técnicas históricas de contención y represión internacional en contra del conflicto.

Pensar en la reconciliación como una manifestación de reconocimiento y acercamiento escalonado de narrativas opuestas (Orozco, 2003), es una situación en la que se ubican culpables e inocentes en un mismo escenario, en una categoría en la que se puede ser víctima y victimario; por consiguiente, se constituye en un escenario en el que se puede bajar la carga negativa gracias a los puntos en común. Brounéus (2003) afirma que la reconciliación es un “proceso social que involucra el reconocimiento mutuo del sufrimiento pasado, y el cambio de actitudes y comportamientos destructivos por relaciones constructivas para una paz sostenible” (s.p.).

El posconflicto, definido como un periodo claramente identificable, consecutivo a la superación total o parcial de los conflictos armados, puede comprenderse como

“un concepto de un único atributo: la reducción del número de homicidios relacionados con el conflicto por debajo de un umbral determinado, que le otorga o le niega el estatus de conflicto activo” (Experimentos sobre reconciliación política en Colombia, s.f.). Transgredir entonces desde la reconciliación y el posconflicto colombiano es una mirada hacia el futuro; es un proceso de creación de mecanismos de paz para buscar alternativas, para transformar y terminar con la violencia. Así se analizaría un proceso de paz, donde se emplee la reconciliación social, donde sean los mismos pobladores quienes participen de esos procesos tan importantes para superar esta situación, siendo fundamental que ellos puedan pensar, discutir, describir, narrar, confesar lo que les sucedió, con el fin de apropiarse de las herramientas y de los contenidos.

Sentarse a jugar, a discutir en una misma mesa con personas que quizás comparten historias similares, es parte de una propuesta innovadora y transformadora que tendría como fin hablar de la tragedia para superarla.

En Colombia se han llevado a cabo procesos de paz durante años, muchos de ellos logrando beneficios, en otros no tanto, pero para todos la paz ha sido esquivo de obtener. El primer acuerdo firmado fue bajo el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) con la intención de indultar los alzados en armas, pero esto no tuvo mayor beneficio, ya que fueron asesinados algunos reinsertados, hecho detonante para el resto de los insurgentes. Luego empieza la era sin tregua para el país y el conflicto interno; aunque a finales de los años 1980, el M-19 se desmoviliza y se crea una esperanza para alcanzar la paz. Con el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), se lograron acuerdos, pero no hubo gran resultado debido a que el país tuvo una época de mucha violencia, crímenes de secuestro, “el collar bomba” (Revista Semana, 2015), el secuestro del avión de Satena, entre otras cosas, que dejaron a la nación con pocas perspectivas en los acuerdos de paz.

En el periodo del expresidente Uribe Vélez (2002-2006) se dieron otros resultados con su política de *mano firme* para hacerle frente al conflicto, con la cual se obtuvo un acuerdo en la zona de concentración de autodefensas, pero desplegándose una oleada de delincuencia común según la Organización de Estados Americanos (OEA) con la conformación de las denominadas bandas criminales emergentes (Bacrim). En la actualidad, con el gobierno de Juan Manuel Santos, quien dice poseer las llaves para

la creación de la paz, se siguen conversaciones en La Habana; aun así, se reitera el papel de todos los actores con el deber y el derecho de opinar para poder articular todos los esfuerzos.

En el actual gobierno se han desarrollado por más de dos años y medio, reuniones en La Habana, Cuba, discutiendo y logrando acuerdos para ponerle fin a la guerra entre las Farc y el Estado. El presidente Santos ha dicho lo siguiente en la alocución del 4 de septiembre de 2012, sobre el acuerdo general para la terminación del conflicto:

Un proceso para terminar el conflicto en mi gobierno solo sería posible si este sigue tres principios: aprender de los errores y aciertos del pasado para no crear falsas expectativas; lograr efectivamente el cese del conflicto –no su prolongación–, y no ceder un sólo milímetro del territorio nacional. (Presidencia de la República, 2013)

Los diálogos de paz en la Habana comienzan por medio de unos discursos que delimitan el cronograma de negociación: para el Gobierno era incuestionable en la mesa de negociación el modelo de desarrollo económico, el modelo de Estado y la doctrina militar (“Declaración del jefe”, 2015). De forma alterna, el desarrollo agrario, el narcotráfico, la participación política, la dejación de armas como fin de la guerra y las víctimas (“Documento oficial del proceso de Paz en la Habana, Cuba”, 2015) fueron los temas propuestos y aceptados por las partes. A su vez, el Gobierno, mediante el legislativo:

[...] construyó y aprobó un *marco jurídico para la paz* con el fin de poner condiciones en la negociación dentro del contexto de la justicia transicional, los parámetros de la justicia internacional como la Corte Penal Internacional y los derechos humanos. (Presidencia de la República, 2015)

No todo el proceso de paz en el territorio nacional ha sido como lo ha matizado el Gobierno, ya que se ha visto afectado con episodios de violencias en distintas zonas del país. Buenaventura ha sido objeto de violencia del conflicto, donde se ha divisado una ola de amenazas contra el pueblo con los cuerpos desmembrados, dando muestra de la violencia que se vive en las calles, aumentando el número de desaparecidos y la crisis humanitaria que sufre la comunidad. Aquí no se ha visto al Estado y se ha movilizad a muchas personas, los jóvenes en represalias han creado nuevos grupos en contra. Por otro lado, en Tumaco se presenta una situación similar, en la cual se ha visto un incremento de

hechos delictivos, personas desaparecidas y violaciones; las Farc y los grupos paramilitares son causantes de esta situación y además son los responsables del secuestro de niños para enfilarlos en sus causas y sembrar terror en estas y otras comunidades.

Debido a que la violencia de género ha sido parte de este gran problema, para lograr el camino de la paz colombiana se ha reforzado el papel de la mujer con un alto valor e importancia. Las mujeres representan esa esperanza y fuerza para darle fin al conflicto.

En algunas dinámicas de poder, por ejemplo, se busca denigrar su figura, siendo tratada como botín para desmantelar a los contrarios y mostrada como la debilidad y fragilidad que puede ser quebrantada en cualquier momento. Estos hechos son algunos de los principales actos en los que se ha utilizado el rol y la vida de la mujer como un medio para conseguir un fin, también se ha afectado a la mujer en general de otras formas directas fuera de los atentados contra su ser, amenazando a sus familias y por medio del reclutamiento forzado, dejando de lado los derechos humanos sin importar que dejen ultimados baños de sangre y demás hechos delictivos para domesticar la sociedad misma. Las mujeres, dentro de esta situación social, buscan construir y suplir las carencias del Estado Social de Derecho frente a los conflictos, aportando a una nueva construcción desde las mismas comunidades mediante movimientos sociales colectivos, haciéndole frente a la pobreza, la corrupción y cualquier tipo de violencia.

Ahora bien, hay que reconocer que fuera de las filas armadas ilegales se han reintegrado un sinnúmero de guerrilleros a la vida civil, aún no podemos decir que lo hayan logrado de forma efectiva en la sociedad, puesto que para crear una nueva vida y llegar a tener una aceptación social, principalmente deben cumplir con una serie de condenas y reparaciones que son efecto de sus actos terroristas.

Ellos deben seguir el programa de reintegración de la vida civil del Ministerio del Interior, quienes son los encargados de evaluar la situación haciéndose cargo de los desmovilizados y crear un contacto entre estos y sus familias. Aquí empieza ese proceso de reintegración social. Primero se debe cumplir una condena de varios años en prisión, según lo establecido en la Ley de Justicia y Paz (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2005), esto dado a la colaboración con el Gobierno

y abrir nuevos campos de justicia con la sociedad. Este programa busca fortalecer la implementación de esta política de reintegración, brindando la atención psicosocial, de servicio y beneficio para las personas desmovilizadas, con el fin de llevar a cabo la reinserción social tanto en el corto como en el largo plazo. Tiene como objetivo educar a los desmovilizados, mediante la implementación de estrategias para crear un concepto de sostenibilidad para que lleven una vida civil como cualquier colombiano, garantizando así la continuidad y fortalecimiento de la política de reintegración social.

Dentro del proceso de reintegración, de reparación y reconstrucción, se podría pensar en las artes como recursos que inciden en el momento de transición por el que está pasando el conflicto armado en Colombia; en otros términos, se hace referencia a la creación de nuevas experiencias que permitan mitigar el impacto humanitario entre el conflicto y su finalización. En conjunto, la paz en Colombia se puede valorar como una estrategia metódica, social e innovadora que daría respuestas efectivas a las necesidades de la población, a la participación ciudadana, la justicia social y la equidad para adelantar trabajos colectivos en el seno de las comunidades mayormente afectadas. La paz recrearía vínculos nuevos, cerrando los pasados llevados por el conflicto y situaciones abusivas del poder, el arte tiene un trasfondo demasiado emotivo, ya que en general posee un sin número de expresiones y sabores que hace que se convierta en un medio que puede contribuir en una diversidad de maneras únicas y sensibles.

La implementación de las artes como actividad recursiva ha justificado su potencial en la transformación de las sociedades, y desde los gerentes sociales, educadores, recreadores, gestores culturales, grandes sabedores de las regiones, líderes comunitarios y de proyectos, se robustece el tejido social con iniciativas en danza, teatro, música, literatura, pintura y otras artes, las cuales son herramientas para el cambio. Así se limitan las situaciones y mensajes sobre la violencia social, y las expresiones artísticas se constituyen en una respuesta en contra de la guerra, la crueldad, la sangre y traumas que han dejado este conflicto interno. Se debe saber que el arte es ese reflejo propio de las situaciones en que se vive un contexto social, político, histórico y religioso de quien lo practica, ya que son expresiones que van desde el fondo de quien lo implementa, todo esto impulsado

por sus creencias y sentimientos, aquello que quiere dar a conocer sin la necesidad de mencionar y actuar de una forma revolucionaria tradicional.

EL ARTE DISMINUYENDO PAULATINAMENTE LA VIOLENCIA

El arte en Colombia, como todas las esferas de lo social, ha estado afectado por el conflicto, al mismo tiempo que ha dado cuenta de él. El conflicto es al mismo tiempo contexto que determina las condiciones de existencia del arte, objeto que es reflexionado y recreado desde la producción artística y realidad que ha sido confrontada y resistida.
Cumbre Mundial de Arte y Cultura para la Paz, 2015

Estudiando esta disciplina académica como una técnica para minimizar la capacidad de destrucción que se ha desarrollado por años en el país, se ha logrado trabajar esa construcción de la paz realizando distintas propuestas para prevenir y resolver distintas problemáticas, involucrando una situación de entendimiento, de identidad, de restauración de derechos, de mejorar la comunicación y resolver diferencias.

Es imperativo recordar que la cultura se encuentra consagrada en la Constitución Política de Colombia de 1991², y es parte esencial de los derechos humanos. La participación de la vida cultural comienza de esa diversidad de comunidades así como de individuos en la sociedad, creando varios caminos de comunicación e integración, con lo cual se logra una memoria colectiva, se enriquecen las culturas en cualquier zona del país, y se nutre esa sociedad que se ha visto dañada por décadas de conflicto. Sin duda, es un medio para recordar todos los errores del pasado, pero nos muestra qué es a lo que no queremos volver. La cultura mediante el arte tiene un acceso libre, con gran disponibilidad y facilidad para cualquier participante de la sociedad, ya que no importa su edad, sus ingresos y demás factores, pueden pertenecer a este espacio de alimentación del alma cultural, como medio de vitalización de pensamiento y ánimo, ya que ayuda a expresar y sacar todo lo que se piensa y se siente.

2 En especial los artículos 7: "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana"; y 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".

En la Constitución Política Colombiana se expresan dichos derechos; por ejemplo, el artículo 71 declara la libertad en la búsqueda de conocimiento y expresión artística, ya que de aquí se establece que los planes de desarrollo deben tener en cuenta el fomento tanto en ciencia como en cultura. También el artículo 70 señala que es una obligación del Estado promover estas prácticas, pues el acceso a la cultura debe ser para todos los individuos de la sociedad colombiana en igualdad de condiciones. Por esto se puede determinar que Colombia cuenta con un respaldo constitucional cuando se habla de cultura y sus derechos humanos culturales, respaldo que permite avanzar en la implementación de herramientas constitucionales a favor de prácticas culturales.

¿Cómo se puede traspasar esa cadena de hechos violentos que se ha vivido en el país por varias generaciones? La respuesta, sin desconocer los múltiples factores determinantes en la postergación del conflicto y el sinnúmero de opciones y recursos que están siendo ejecutados desde distintos ángulos, es parte de una forma alternativa y significativa con la gestación de programas y proyectos de arte, ya que no es solamente entender el motivo o la causa para que se creara la violencia colombiana, sino el recrear y emprender un camino nuevo gracias a la imaginación y a la creatividad para escapar de ese círculo vicioso que ha sido creado. Este ámbito es tan esencial para enseñar a convivir con ese antagonista, pues se trata de llegar a un empalme de ideas, pero siguiendo una vía de comunicación entre los involucrados, permitiendo crear y establecer nuevas relaciones para ir más lejos y profundo en las ideologías y pasiones humanas.

Así, se quebranta la tradicional dicotomía entre conceptualización/diseño y ejecución/implementación al equipararlas y articularlas estrechamente. Una conclusión de lo anterior es que se realza la importancia de la implementación, teniendo en cuenta al individuo y sus intereses, pero también se le da relevancia a la fase de selección de opciones, un componente generalmente olvidado en el ciclo de las políticas y programas. Proponer que esta fase sea igualmente incluyente y que el proceso de decisiones articule los intereses de todos los actores involucrados, especialmente de los tradicionalmente excluidos, da un valor agregado al propósito de avanzar en la democratización de las políticas públicas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2006).

La participación de la población debe tenerse en cuenta a lo largo de todas las fases de los planes y proyectos; es decir, además de considerar sus aportes en la etapa de formulación, es importante que participen en su implementación y evaluación para que así tengan más sentido de pertenencia y controlen su ejecución, siendo a su vez veedores del proceso. El verdadero cambio y la eficiencia en proyectos de desarrollo está en formar líderes y comunidades conscientes de la problemática social, identificación de necesidades, creación de valor público y responsabilidad ética para una participación activa en la formulación, ejecución seguimiento y evaluación de los mismos. De acuerdo con lo planteado por Mokate y Saavedra (2005), es necesario que se fortalezcan los instrumentos para proponer y explorar nuevas metodologías de liderazgo dentro de los diferentes estamentos regionales, para que el diálogo sea una fuerza primordial para la ejecución de los planes de desarrollo.

La ciudadanía expresa a través del proceso político democrático sus preferencias acerca del valor que debería producirse. Es decir, se expresa no solo sobre el valor público, sino también sobre ciertas dimensiones relacionadas con el valor privado que los clientes deben consumir.

La ciudadanía es una colectividad; es una membresía en una comunidad nacional. Ello conlleva derechos y responsabilidades. La opción colectiva no significa la agregación de preferencias de los ciudadanos individuales. Las opciones colectivas son necesariamente el resultado de interacciones y deliberación política. El procedimiento es aquel en que, supuestamente, se reflejan las preferencias de la mayoría, identificadas o estimadas de manera más o menos válida. (Mokate y Saavedra, 2005, p. 12).

Se puede afirmar que las expresiones culturales derrochan emoción y sentimentalismo para transgredir y estremecer sociedades completas, lo cual también permite reconstruir elementos comunes en conjunto; ayuda a levantar, rehacer y reconciliar esa unidad nacional. El arte es una herramienta para relacionarse de forma positiva y crear un ambiente propicio de armonía entre sus integrantes. La paz se convertiría entonces en un camino real, ayudado por el arte y demás propuestas transversales encaminadas a lograr ese objetivo, que mitiguen las acciones en contra de las comunidades. A la vez facilitaría implementar una política emocional para crear cultura mediante actos simbólicos y manifestaciones comunes.

La danza puede surgir como ese método para compactar lo idealizado con el cuerpo, pues “nos permite hablar de la sevicia con la que nos hemos ensañado con el cuerpo, cómo lo hemos convertido en arma y territorio de guerra” (Restrepo, 2013, s.p.); por tanto se crea un pensamiento y sentimiento completo del individuo. Esto ayuda a la percepción de la unidad personal y mental, ya que la danza es un medio para articular los procesos cognitivos, corporales y emocionales, a la vez que aporta a la buena salud de las personas, sin olvidar esa posibilidad de cambiar experiencias poco gratas.

Implementar la danza como terapia es una estrategia que tiene en cuenta al cuerpo como poseedor de una memoria propia; el movimiento es la representación de las emociones junto con la música implementada, creando así experiencias únicas cargadas de emociones que emiten la personificación en escena o en las comunidades, ayuda a que se integren esas piezas fuera del camino mediante la adaptación y la comunicación no propiamente hablada. Es una composición de movimientos, posturas y respiraciones para crear un perfecto balance en la interpretación del mensaje, haciendo valer cada una de las herramientas corporales para la explotación de recursos comunicativos, de eso que se vivió o se recuerda para superar etapas crudas de la vida pasada.

Las técnicas que envuelven la danza pretenden, entre otros objetivos, llevar el sentimiento interno a una proyección en el exterior, permitiendo una elección en el tipo de baile de acuerdo a los sentimientos guardados. Cabe resaltar que aunque sean pequeños movimientos o gestos, estos pertenecen a ese mundo exterior, generan un valor agregado, brindan seguridad a la persona y un fortalecimiento de su propio carácter. En la danza como proceso pedagógico se emplea ese elemento conocido como mimesis, o imitación, con el cual se intenta conectar esa percepción inmediata para comparar o aceptar la información suministrada por otro, creando un vínculo y aceptación de sentimientos con esa otra persona o grupo.

Al mismo tiempo, la danza puede darse mediante un proceso de improvisación, el cual puede estar más lleno de sentimentalismo, en el momento, que cualquier otra manifestación. Por lo general no tiene una preparación —lo que se denomina *impulso*—; es decir, la persona quiere demostrar lo que desea, y lo realiza representándolo mediante movimientos esporádicos, reacciones, solo sintiendo. Dejando en claro, al menos

para el intérprete, sus pensamientos y vivencias con ayuda del movimiento. Esto puede ser presentado como una problemática al no percibir los límites en cuanto a la creatividad, pero también una posibilidad infinita, pues simplemente se da un juego desde los movimientos propios del individuo, utilizando esa conexión para despertar emociones y dejarse llevar por estos para así poder soportarlos e incluso superarlos.

De aquí que la creación de la danza sea una combinación y un proceso de identificación de expresiones emocionales que enmarcan momentos reales o lo que se quiera proyectar, una posibilidad de comunicarse y hacer uniones en comunidades desde su seno gracias a la experiencia propia que brinda el arte. Por esta razón, se conoce como un medio que logra grandes movilizaciones, siendo este uno de los muchos argumentos para ser implementados en contra de la violencia y construir esa anhelada paz en Colombia.

CONCLUSIONES

Este ejercicio de investigación ha llevado a conclusiones dadas por las propuestas teóricas, que tuvieron en cuenta distintos autores entorno al posconflicto, la danza y el arte. Se proyecta, desde estas, una propuesta pedagógica y de entretenimiento con un trasfondo lleno de comunicación y cargado de emociones.

La representación artística es ese dispositivo didáctico que propicia la reintegración a la sociedad civil y un medio pacifista revolucionario para mostrar eso que se piensa sobre la realidad, logrando así dramatizar la historia y a la sociedad misma que inició esta problemática. Es claro que los medios indicados para mostrar la ansiedad e inconformidad pueden ser estos, ya que comunican lo que realmente se quiere lograr si se maneja de forma correcta. El arte es una herramienta poderosa para re-crear alternativas que demuestren las visiones e ideologías que se tiene del mundo, con ellas se pueden cambiar las formas de enfrentar la inconformidad.

El arte, si se lo propone, puede llegar más allá de lo que un diálogo puede conseguir, dado que las palabras sin actos no son grandes muestras de que se quiera un cambio; por su parte el arte está cargado de acciones que logran expresar lo que se quiere decir y se siente en verdad, es una trasmisión de sentimientos que ayuda a superar los enfrentamientos y a crear esa reconciliación

que se está buscando desde hace varios años. Ayuda así a las instituciones a ofrecer mecanismos de reducción de la violencia, recurriendo a medios que ayudan a los conflictos sin necesidad de agresiones, rompiendo lo que antes conocíamos como un medio de hacer valer pensamientos e ideologías. A la vez, confiere una responsabilidad al Estado para que resignifique y reevalúe todos los recursos que invierte en la guerra, hacia dónde los debe encaminar y cuáles serán las poblaciones con mayor necesidad de intervención y apoyo.

Es claro que el arte es una cura para el sufrimiento que llevan las personas y un medio, algo superficial pero vital, para aquellos que lo utilizan como medio de auto-expresión o como estrategia para superar etapas graves. El arte contiene así, grandes significados para las comunidades, resolviendo conflictos con nuevas expresiones de comunicación. Es una apuesta de generación de sujetos políticos que apela incluso a la *edudcomunicación*.

La educomunicación concibe el aprendizaje como un proceso creativo donde solo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo dado o transmitido sino algo creado a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. La educomunicación debe favorecer este tipo de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente. (Coslado, 2012, s.p.)

El mundo del arte ofrece muchas posibilidades para explorar, refiriéndose al trasegar del tiempo y a las soluciones de conflicto, ayuda a tener esa transformación de comunidades mediante las formas de comunicación, dejando a un lado expresiones violentas con la ayuda de experiencias emocionales transformadoras, creando nuevas sociedades unidas por la pasión de crecer juntas, interpretando lo que se quiere lograr desde una perspectiva totalmente diferente a lo que se refiere la violencia y el acto delictivo. Las artes se pueden convertir en esos escenarios de reunión para las comunidades en donde se intercambien experiencias, saberes, historias, costumbres, donde haya un acceso a un mundo de posibilidades infinitas.

La danza tiene unas peculiaridades en cuanto al arte que la hace más fácil de trabajar con poblaciones vulnerables y con personas que tienen el propósito de restaurar sus derechos, pues es una práctica que se encuentra instau-

rada en el imaginario cultural de las comunidades, ya sea desde los desfiles, ferias, carnavales, celebraciones e incluso rituales religiosos, dándoles la posibilidad inclusive a personas que no se conocen que están reunidas compartiendo desde la diferencia y la diversidad a que potencien el valor de sus prácticas comunes, generando en sí una recordación de cuáles son sus tradiciones, sus costumbres, sus bailes y cómo estos se constituyen en un derecho fundamental de todos.

Desde la recreación y la gerencia social se postula a la danza como una estrategia metodológica de enseñanza y aprendizaje orientada a la resolución de conflictos, la reconciliación, a la restauración de los valores, los derechos culturales, la reconstrucción de la identidad y el reconocimiento de los saberes diversos.

Entonces, se parte de una práctica artística que posibilite pensar y reflexionar el movimiento, el juego, la ronda, la danza tradicional; la danza es un espacio académico que se propone generar un ambiente pedagógico de reflexión colectivo, un diálogo de saberes en torno a la relación entre desarrollo social, la política social y los planes para comprender la planeación del desarrollo social, analizar el papel del Estado, de las políticas públicas y de los actores sociales involucrados en el conflicto. El propósito es reflexionar acerca del papel de la gerencia social y la recreación, enfrentar la *deuda social* y la pobreza cuyos índices se han disparado, para así, elaborar y recrear una propuesta más contemporánea de lo que somos, de las situaciones ya vividas que fortalecen el presente y proyectan el futuro.

La propuesta pretende aclarar y reconocer la condición de ser víctima del conflicto armado en Colombia, el hecho del desplazamiento forzoso como uno de los efectos más graves producidos por ese conflicto, aclarando que no puede ser una categoría que generaliza y enmarca una situación común para todos los afectados, pero sí una propuesta que debe tener en cuenta los niveles de calidad de vida, el asentamiento, su origen, la reconstrucción de su identidad. Es la danza reflexionada por la misma comunidad, que participa y trabaja desde el sentir del territorio, para el territorio y con el territorio, en donde las poblaciones deben ser las guías de este programa para superar su propia situación. La sanación es parte esencial del proceso y tiene como fin un empoderamiento de los contenidos y las herramientas, destacando que con o sin palabras se puede hablar de la tragedia para superarla.

El arte como testimonio durante la guerra es diferente del arte de la guerra. No obstante, existe un momento en que estas dos modalidades se reúnen: cuando un artista toma las armas, se compromete con uno de los grupos en conflicto y, si bien como soldado lucha por una ideología, como artista produce obras que van más allá del simple documento. (González, 1938, s.p.)

La danza se convierte entonces en ese elemento crucial en el cual se interpreta lo que se siente, se teme y se anhela; incluso, con la reparación desde la base de las sociedades se puede pensar en cómo es el individuo creando esa transformación de sus condiciones actua-

les, asentamientos, reconstrucción y resignificación de su identidad, territorio y memoria colectiva. La danza, como manifestación de cambio a través de procesos sencillos pero prioritarios, permite entender la diversidad colectiva y las dinámicas propias de cada contexto, todo compuesto gracias a la conexión entre cultura, tradición, mente, cuerpo y movimiento, mediante reflejos armónicos perceptibles y cargados con emociones internas, convirtiendo esto en voces diversas para la implantación de nuevos pensamientos y una época de cambio, encaminada a la paz del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Interamericano de Desarrollo (2006). *La gerencia social INDES*. Washington.
- Brounéus, K. (2003). *Reconciliation. Theory and practice for development cooperation*. Estocolmo: Documento SIDA.
- Coslado, A.B. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo. *Foro de Educación*, (14), 157-175.
- Cumbre Mundial de Arte y Cultura para la Paz. (2015). Recuperado de <http://www.idartes.gov.co/index.php/programas/cumbre-mundial-arte-y-cultura-para-la-paz>
- Documento oficial del Proceso de Paz en La Habana, Cuba (2015). *Acuerdo General para la terminación del Conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/AcuerdoGeneralTerminacionConflicto.pdf>
- El collar del terror (29 de mayo de 2015). Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/el-collar-del-terror/42339>
- Experimentos sobre Reconciliación Política en Colombia. (s.f.). *Posconflicto*. Recuperado de: <http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/jurisprudencia-reconciliacion/ur/Postconflicto/>
- Flores, E.; Montoya, J. y Suárez, D.H. (2009). Investigación acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (14). [En línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004013>> ISSN 1405-6666
- Gallego, C.M. (3 de diciembre de 2014). *¿Qué significa desescalar el conflicto armado?* Recuperado de: <http://www.las2orillas.co/que-significa-desescalar-el-conflicto-armado/>
- González, B. (1938). *Artistas en tiempos de guerra: Peregrino Rivera Arce*. Recuperado de <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/todaslasartes/artieque/artieque0.htm>
- Ibañez, A. M. (2009). *El desplazamiento forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá: Kimpres.
- Kliksberg, B. (1996). Hacia una gerencia social eficiente. Algunas cuestiones clave. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 44(175), 15-29.
- Mokate, K.M. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?* Washington: Inter-American Development Bank.
- Mokate, K. y Saavedra, J.J. (2005). *Gerencia social: un enfoque integral para la gestión de políticas y programas sociales*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2005). *Ley de justicia y paz*. Bogotá.
- Orozco, I. (2003). *La posguerra colombiana: divagaciones sobre la venganza, la justicia y la reconciliación*. Hesburgh: Helen Kellogg Institute for International Studies.
- Presidencia de la República (2013). *Declaración del jefe de la Delegación del Gobierno en la mesa de*

- conversaciones, Humberto de la Calle*. Recuperado de: http://wsp.presidencia.gov.co/cepri/noticias/2013/abril/Paginas/20130430_04.aspx
- Presidencia de la República (2015). Acto Legislativo No. 01 del 31 de julio de 2012. Por medio del cual se establecen instrumentos jurídicos de justicia transicional en el marco del artículo 22 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/actos-legislativos/Documents/2012/ACTO%20LEGISLATIVO%20N%C2%B0%2001%20DEL%2031%20DE%20JULIO%20DE%202012.pdf>.
- Presidencia de la República (4 de abril de 2012). *Alocución del Presidente de la República, Juan Manuel Santos sobre el 'Acuerdo General para la Terminación del Conflicto'*. Recuperado de: http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2012/Septiembre/Paginas/20120904_01.aspx
- República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Leyer.
- Restrepo, A. (17 de diciembre de 2013). Víctimas de conflicto colombiano cuentan su drama en espectáculo de danza. *Diario El Espectador*.
- Revista Semana (29 de mayo de 2015). *El collar del terror*. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/el-collar-del-terror/42339>
- Sanabria, A. (s.f.). *Los derechos culturales en Colombia*. Recuperado de: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/2.%20Lectura%201%20-%20Derechos%20culturales%20en%20Colombia.pdf>
- Serrano, A.O. (s.f.). *Conceptos de la gerencia social en América Latina*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de: <http://proyectosocial.unizar.es/n16/06-%20Ortiz.pdf>
- Turriago, J.C. (2001). Integridad territorial y paz: hacia un ordenamiento democrático. En: Garay, L.J. (Coord.). *Hacia el nuevo pacto social* (pp. 83-100). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL HACIA LA PEDAGOGÍA DE LA RECREACIÓN

A CRITICAL REFLECTION FROM INTERCULTURAL EDUCATION TO THE PEDAGOGY OF RECREATION

Miguel Ángel Alomía Riascos¹

En educación intercultural es posible argumentar que al relacionar las estructuras, con las interacciones que generan, o pueden generar tales estructuras y se establecen procesos de retroacción consecuencia de tales interacciones, todo se despliega en torno a la holocomplejidad.

Resumen

El presente escrito tiene como propósito considerar con un enfoque de orientación, dinamización y puesta en acción el paradigma de la interculturalidad, a partir de algunos roles (tareas) asumidos, o por asumirse, por parte de determinadas prácticas educativas recreativas que debieran ser inclusivas mediante procesos de formación, aprendizaje e implementación. Estos se dan en marcos de realidad sociocultural —la diversidad— y debieran estar presentes tanto en el ámbito escolar, como el extraescolar (actividades recreo-deportivas) y sin excepción en contextos de tiempo libre (prácticas de ocio). De esta manera se constituyen en ejercicios de prácticas emancipadoras, respetuosas, justas, solidarias y humanas provocando fructíferas relaciones, correlaciones e interacciones siempre presentes en los ambientes culturales, educativos, escolares y comunitarios, en consonancia con una perspectiva intercultural.

Palabras claves: interculturalismo, educación, recreación, transformación social, organización, pedagogía de la recreación.

Abstract

The purpose of this article is to consider an approach to guidance, promotion and put into action the paradigm of interculturalism from some roles (tasks) incurred or assumed by certain recreational educational practices that should be inclusive through training processes, learning and implementation, given in frames socio-cultural —diversity— that must be present, both, in schools, as extra school (recreo-deportivas activities) without exception in the context of free time (leisure practices) becoming in exercises of emancipation, respectful, fair, solidarity and human causing successful relations, correlations and interactions that are always present in the cultural, educational, school and community settings in agreement with intercultural practices.

Keywords: Interculturalism, Education, Recreation, Social transformation, Organization, Pedagogy of recreation.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 1 de octubre de 2015

Para citar este artículo:

Alomía, M.A. (2015). Una reflexión crítica desde la educación intercultural hacia la Pedagogía de la Recreación. *Lúdica Pedagógica*, (22), 45-53.

¹ Profesor de planta, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: malomia@pedagogica.edu.co

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se pretende desencadenar múltiples emociones que conlleven al abordaje de elaboraciones conceptuales y prácticas de transformación sustentable, esto es, respeto a la vida; que es múltiple y diversa implicando para ello la educación, la recreación y la educación recreativa, es decir, pretende formular un marco de fundamentación epistemológica conducente a una *pedagogía de la recreación* a partir de su incidencia relacional formativa, socioeducativa y cultural en lo individual, grupal y comunitario, lo cual provoca a tener una consideración otra, emergente de la interculturalidad con perspectiva holocompleja.

Su enunciación se inscribe en la naturaleza y políticas de la Universidad Pedagógica Nacional, la Facultad de Educación Física, entidad fundadora en relación con la docencia en el campo, gracias a sus programas de pregrado y posgrado, los desarrollos y alcances de los grupos y trabajos de investigación, los aportes efectuados por el gremio de profesionales y la comunidad académica, y además, por el entorno relacional resultante de nuevos retos, necesidades y nuevas realidades sociales ciudadanas y del saber pedagógico específico.

LA NECESIDAD DE UNA POSTURA EMERGENTE

En procura de alterar determinados arraigos de la cultura hegemónica, excluyente y colonialista —con respecto a legados establecidos por herencias generacionales, que se presentan en sociedades eminentemente patriarcales y deterministas, donde la mayor parte de sus estructuras dan cuenta de pensamientos de empoderamiento y sometimiento desde los cuales las sociedades se constituyeron (Maturana y Varela, 2003)— se busca reconocer, relacionar y convocar dinámicas de reflexión y abordaje conjuntas, con aquellas capas poblacionales que tradicionalmente han estado excluidas de procesos de participación, construcción y disfrute de derechos.

Es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: múltiples realidades sociales, políticas y culturales están configuradas y fijadas por las instituciones, máximo invento del pensamiento patriarcal, en donde se genera una amplia variedad de organizaciones que, de una u otra manera, excluyen y someten en un determinado orden o lineamiento a personas, grupos y comunidades

mediante la *aculturación*, o endoculturación, impuesta por la comunidad hegemónica, un ejemplo de ello lo constituye el problema de género.

Así, un abordaje crítico reflexivo desde el hecho educativo, recreativo dialógico e incluyente debe generar unas dinámicas relacionales con la *problematización* de posibles vínculos y componentes de realidad (análisis crítico del discurso)², de los que emerge, de acuerdo con teorías de las Ciencias Sociales, para los procesos de cambio sociocultural en una concepción contemporánea de *pedagogía crítica*. Esta aparece como tal, para superar las carencias del concepto amplio del campo educativo, pero que fue necesario aplicar en la especificidad de la educación en general, haciéndose más incluyente. Lo anterior permite —de diversas maneras— apropiarse y tomar con responsabilidad una serie de aproximaciones por la formulación de un agregado de preguntas.

Es pertinente, desde la perspectiva emergente y compleja de la *interculturalidad*, considerar que esta relaciona, en una multiplicidad de aspectos, las diversidades, lo dialógico, la equidad y la colaboración, entre otros, para adelantar procesos de reflexión en torno a la *pedagogía de la recreación* mediante el abordaje de cuestionamientos como: ¿De qué modos ocurre hoy la aceptación y toma de conciencia del valor educativo de la recreación? ¿Educativamente, qué es la recreación, por qué se gestionan eventos, presupuestos, recursos específicos y campañas publicitarias acerca de ellas a nivel formativo, cultural, institucional y comunitario; como sucede en ferias, carnavales, festivales, promoción (prensa) o espectáculo, a diferencia de otros ámbitos de desempeño laboral y profesional docente? ¿Quiénes se interesan porque lo anterior suceda y para qué? ¿Cuáles vínculos traza la recreación entre la educación, la empresa, las organizaciones y la política? ¿Qué hacer con la recreación en la escuela en particular y en el ámbito educativo en general y para qué? ¿Qué debe hacer el profesional de la docencia, la familia, la escuela, la comunidad y las organizaciones sociales en procura de la ampliación y desarrollo del campo?

2 Es un enfoque interdisciplinar articulado al estudio del discurso, la argumentación que relaciona el “lenguaje como una forma de práctica social” y analiza cómo los discursos se reproducen y se resisten mediante los procesos de dominación.

Así, con Sandra Harding³ (1996) desde/para/con los estudios tanto culturales, interculturales, sociales (masculinos, femeninos) como humanísticos, vale la pena hacer la siguiente afirmación: “Hemos organizado nuestros mundos social y natural en términos de significados de género, en cuyo contexto se han construido instituciones y significados raciales, de clase y culturales históricamente específicos” (p. 119), los cuales movilizan y dinamizan propósitos. La recreación con perspectiva intercultural se constituye en mediador importante en los procesos de interrelación gilánica⁴.

Lo anterior resulta válido, máxime si a lo largo de la historia de la humanidad, la mayor exclusión y discriminación ha estado dada hacia lo femenino, entonces, a partir de la organización de la sociedad desde la perspectiva de sistema andrógino, en la que se concentra una estructura jerárquica asignándose el hombre la función de proveedor, protector y sobre todo definidor del destino de sus otras integrantes —sus pares femeninos—, de igual manera debe acontecer con las comunidades y grupos marginados más aún, tal empoderamiento se soporta con un referente contextual específico desde la antigüedad como lo ha sido la religión (sucede así con las más conocidas, populares y numerosas), donde unos dioses todopoderosos establecen desde sus lineamientos que le corresponde al hombre responder por el mantenimiento del orden establecido (Eisler, 1990).

La conformación de una sociedad desde la perspectiva andrógina, patriarcal, falocéntrica se ha desarrollado a través de la creación de instancias que poco a poco dan la estructura de pensamiento lineal y jerárquico, de sometimiento y subyugación, manifiesto en la organización social —hegemónica—. Tal organización social se evidencia en la institucionalización de los comportamientos del ser humano —por ejemplo, procreación, supervivencia, convivencia, comunicación,

afectividad—, los cuales son recogidos y reglamentados a través de las instituciones encargadas de regular, controlar, castigar a los miembros de la comunidad según lo establecido.

Surgen, entonces, instituciones como la familia, el gobierno, la escuela, el ejército, la religión; todos símbolos hegemónicos del poder patriarcal que ha determinado el destino de la humanidad desde hace muchos siglos, como se logra argumentar con Kosko (2000). Estas entidades, por supuesto, tienen como eje central para su funcionamiento principios que tienen que ver con el individualismo, la negación de otras opciones que no se acomoden a sus intereses, etnocentrismo ideológico por ejemplo, el sometimiento de los más débiles entre ellos la mujer considerada como inferior, con menores capacidades y posibilidades y que necesita ser controlada y cuidada, de igual condición sucede con la niñez, la población adolescente y adulta mayor.

Entre sus características se cuenta la de asumir una manera distinta de vivir su cuerpo, un cuerpo sublimado (Boff y Muraro, 2004), con un pensamiento que desde su conformación a través de ser flexible a la percepción, se enriquece y se recrea de manera multifacética ante las distintas situaciones de la cotidianidad, que se despliega y repliega (Wilber, 1987) su opción para la convivencia desde la diversidad, centrada en la búsqueda de la armonía, la equidad, la restitución de su papel en el universo de la humanidad son condiciones que amenazan el eje desde el cual se constituyó por siglos la sociedad y así mismo la cultura dominante y para la cual un enfoque intercultural establece una mejor opción.

REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE LA RECREACIÓN

En la actualidad se evidencia una marcada infinidad, complejidad y cruzamiento cultural de las prácticas tanto corporales y motrices, como recreativas; tal fenómeno social de importancia, así en sus experiencias lo mismo que en sus campos de desarrollo (conocimiento) amerita un abordaje, estudio e investigación serio y diferente al que se ha dado hasta ahora. Su campo de acción, al igual que ocurrió con las prácticas deportivas en el ámbito escolar, estuvieron pensadas inicialmente para disciplinar e instruir a la juventud, y se extendió luego hacia nuevos grupos generacionales, culturales

3 Exdirectora del Centro de Estudio de la Mujer de la Universidad de California, en Los Ángeles (1996-2000), quien ha contribuido al desarrollo de la *teoría del punto de vista*, siendo una de las fundadoras del campo de la *epistemología feminista*, así como a los estudios de ciencia, tecnología y género.

4 En relación con Riane Eisler (1990) quien construye el término *gilania*. *Gi* se toma de la palabra griega *gyne*, “mujer”; *an* de *andros*, “hombre”, conectados con la letra *ele*, que aporta un doble significado. Desde el tao representa vínculo entre ambas mitades de la humanidad presentes en las leyes de generación y de polaridad, sistémicamente es una connotación más amplia y totalizante que se pueda asumir desde la androcracia o la ginecocracia.

y poblacionales, comprometiendo variados aspectos del ambiente social: económico, productivo, laboral, administrativo, político y cultural.

La importancia social y política de la recreación, en la primera mitad del siglo xx, ha configurado una estructura organizacional y del conocimiento que deriva en la conformación de las llamadas *ciencias de la actividad física*, como también, aunque de manera mínima, en las *ciencias aplicadas del deporte*, o para otros, *ciencias del deporte*. No obstante, el carácter y desarrollo de tales áreas del conocimiento, para el ámbito latinoamericano transcurrió en un ejercicio reproductor de técnicas y procedimientos, muchas veces carentes de fundamento y alejado de los debates, necesidades con sus satisfactores (Max-Neef, 1993) así como, de beneficios teóricos (Sonnenschein, 1980).

La recreación, en cuanto práctica y manifestación cultural (moderna, lineal, positivista, cartesiano-newtoniana), de igual manera, como hecho o fenómeno social, se relaciona en un entramado de realidades complejas —aspecto que no ha sido tratado con rigurosidad de manera sistémica y holística—, caracterizadas por una cosmodimensionalidad múltiple (epistémica, antropológica, filosófica, científica, económica, social, comunicativa, estética, ética, espiritual, educativa y tecnológica), entre muchas por mencionar. Como práctica organizacional (institucional), demanda una estructuración funcional local, regional, nacional e internacional (global) que comprende varios ámbitos en los que involucra un conjunto de sistemas como: el estatal (político-gubernamental), ambiental, económico-financiero, bienestar y desarrollo, cultural, laboral, legal o normativo, determinado a su vez por un conjunto de principios que le confieren valor social y necesidad comunitaria.

Como fenómeno sociocultural, la recreación tiene una especial importancia relacional⁵, de interacción(es)⁶ (Maturana, 2005), individual(es) y colectiva(s); de igual

manera, de retroacción(es)⁷, tanto por las adjudicaciones que los sistemas anteriormente mencionados le otorgan, las peticiones que le hace el Estado, los gustos e intereses poblacionales de utilización y práctica, los beneficios y bondades adquiridas, y las transformaciones estructurales que posibilita.

A pesar de lo anterior (importancia sociocultural), la sistematicidad académica e investigativa existente sobre la *recreación* resulta insuficiente, por lo menos en los contextos latinoamericano o colombiano, consideración que se formula desde oportunidades, necesidades y fortalezas con las cuales se pueden establecer unos mínimos, unas condiciones y posibilidades de desarrollo; a través de sus implicaciones políticas y sociales para la niñez, la juventud y las personas adultas por las configuraciones sociovalorativas constituidas tanto en grupos, como en comunidades.

Ocuparse de este fenómeno sociocultural implica reconocer desarrollos culturales necesarios de implementación, siendo ineludible la constitución de organismos (organizaciones) que se ocupen de lo teórico-práctico, inclusive que emerjan como estructuras consistentes para potencializar prácticas ocupacionales, reflexivas y profesionales (saberes, conocimientos y producción de conocimiento científico-técnico) de la recreación mediante su robustecimiento; de esta manera se determinan problemáticas que resultan impropias del campo específico en su quehacer, responsable por favorecerla y brindarle un estatus de validación, formalización y desarrollo.

5 Establecer relaciones, es pasar de la fragmentación a la visión integral, holista y sistémica, lo cual constituye uno de los principios epistémicos fundamentales del paradigma emergente.

6 Probablemente, uno de los principales cambios que se evidencia en los contextos de relación y, por tanto, de aprendizaje se da en las formas como las personas se comunican y establecen relaciones, conllevando a nuevas formas de interacción matizada por una convergencia de medios y tecnologías, y procesos de interacción continua, articulándose en la cotidianidad de cada persona en sus contextos.

7 Es un proceso relacionado con cambios —o lo que puede ocasionar cambios en los ecosistemas— generando una reacción ante una perturbación. Por tanto, ocurre que una transformación conlleve a variaciones del estado inicial, esta puede ser positiva o negativa. La retroacción positiva es aquella que tiene el efecto específico de amplificar la perturbación. La retroacción negativa tiene el efecto neto de atenuar la perturbación. Ésta última es empleada en varias ciencias y en cada una de ellas su acepción es puntual, por ejemplo: *perturbación*, en astronomía, se entiende como el conjunto de alteraciones que la órbita de un objeto causa por interacciones gravitatorias con otros cuerpos. En medicina y ciencias de la salud, se llama *noxa* a todo lo que ingresa al cuerpo humano y genera una perturbación o perjuicio biológico, social o psicológico. *Perturbación*, en ecología, es un suceso puntual que altera el equilibrio en un ecosistema. *Perturbación*, para la geología, son cambios que ocurren en la naturaleza de los depósitos aluviales en el tiempo.

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía y el discurso pedagógico como fenómeno o sistema de complejidad⁸ creciente (Maldonado, 2012), demanda para la comprensión de la educación con perspectiva sistémica⁹ y holística¹⁰ una transformación en las lógicas de abordaje. Un planteamiento contemporáneo de esta naturaleza (postura paradigmática¹¹ de la interculturalidad) genera e invita al establecimiento de un tipo de relación ética en la transición de las relaciones sociales que se producen en/desde/con y para la educación. A la vez que se problematizan y desarrollan los aspectos, elementos y propiedades de la educación, esta y su multiplicidad de prácticas quedan estructuradas organizacionalmente por una postura paradigmática. De acuerdo con Rozengardt (2006), “esto es un poder del que hay que tener conciencia. [Así], los discursos pedagógicos están en disputa. Hay variados y confrontan por ser reconocidos y validados” (s.p.).

Tanto las realidades, como los pensamientos y los conocimientos son complejos; por lo cual se requiere de la complejidad para entender el mundo, puesto que hoy la estructura interna del conocimiento, como tantas otras dimensiones humanas, está sujeta a cambios. En la actualidad se reconoce en diversos escenarios, que vivimos, convivimos y habitamos realidades matizadas por la *era de las posibilidades o probabilidades*, donde se invalida dar por definitivo e irreversible cualquier tipo

de conocimiento. Si el pasado siglo xx se caracterizó como la época de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas y subdisciplinas, el periodo actual, está llamado a ser el siglo de las incertidumbres, las diversidades donde el multiculturalismo es apenas una de sus manifestaciones, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, así como la recuperación de la comprensión del conocimiento como totalidad (holística) intercultural.

Al mismo tiempo, el conocimiento se produce en diversos ámbitos, cada vez más próximos a sus escenarios de práctica e implementación, por sus aplicaciones tecnológicas tiende a movilizarse y transformarse con prontitud, en países con altos desarrollos económicos, financieros y tecnológicos, de los recintos académicos; se ha desplazado también a las empresas productivas, poniendo en peligro su carácter de bien público, su naturaleza y el desinteresado servicio que debe ofrecerle a la humanidad mediante el conocimiento generado con la indagación universitaria.

Contar con un conocimiento que trasciende fronteras y periferias, soporta nuevos y diferentes retos a la educación universitaria contemporánea. La *globalización del conocimiento* debe abordarse como un proceso válido que involucra a las instituciones educativas, en especial a la totalidad de entidades educativas universitarias. No obstante, tal globalización¹² en ocasiones oculta procesos de corporativización¹³ del conocimiento respaldada por fundamentación, desarrollo y perfeccionamiento académicos, con el riesgo de tener un mayor control de resultados surgidos de investigaciones universitarias y aprovechadas por parte de las organizaciones de transacción comercial de bienes o servicios, sobre todo organismos transnacionales. La universidad —con sus

8 Como teoría epistémica se relaciona con el sistema de la *complejidad* (conjunto de ciencias), conviene mencionar la dificultad para definir con mediana precisión este concepto. En el ámbito investigativo, es indefinible de manera sencilla.

9 La aportada a partir de la teoría general de sistemas (Ludwig von Bertalanffy), y basada en que las propiedades de los sistemas no pueden describirse significativamente en términos de sus elementos separados, su comprensión solo se presenta al estudiarse y considerarse globalmente, involucrando la totalidad de sus partes en interdependencia.

10 Entendida como totalidad armónica e integrada, por ejemplo, desde tales posturas resulta válido plantear para la educación física: ¿Cómo se trata, desarrolla y se aplica desde sus ámbitos las continuidades “entre lo social, lo humano y sus raíces biológicas”? (Maturana, 1994).

11 En la búsqueda de decolonizar la interculturalidad, especialmente la postura suramericana bilingüe o la misma europea de matiz español, recurriendo para ello al abordaje del paradigma de la complejidad. El término *paradigma* puede comprenderse de dos maneras. La primera, desde una dimensión global, es decir, como *enfoque*, conjunto o sistema cognoscitivo desde el cual se comprende o interpreta la realidad o una parte de ella. En segundo término, desde una concepción particular, que se refiere caso específico en el que se ilustra de forma contundente, a la riqueza comprensiva y explicativa que soporta dicho *enfoque*.

12 Se sugiere una consideración procesual pluridimensional, motivada y fortalecida por el rápido avance de la cibernética, las tecnologías de la información y las comunicaciones. No obstante, es por el desarrollo de la globalización económica y financiera como todas las demás dimensiones de la mundialización se dan y el carácter asimétrico las determinan: una real y deseada sociedad global es afectada por una economía global debido a una creciente inequidad entre las naciones y comunidades en el interior de ellas. Es un fenómeno distante, limitador de desarrollo y extraño para la mayor parte de la población mundial.

13 En relación con las organizaciones comerciales de naturaleza privada.

equipos, grupos y semilleros de investigación— debe seguir siendo fiel a su propia esencia, la de ser sitio de búsqueda desinteresada de saberes y conocimientos.

De igual manera, las cambiantes tecnologías de la información y la comunicación (TIC), enriquecidas con los trabajos y perfeccionamientos aportados por las llamadas *teorías y ciencias de la complejidad*, originan significativos cambios culturales, relacionados con la hipervalorada *cultura informática*. La noción de *realidad* coexiste con la posibilidad de construir *realidades virtuales*, aspecto que proyecta múltiples, diversos y también, cambiantes provocaciones para la educación superior.

Las realidades y transformaciones que transcurren en la actualidad hacen posibles una diversidad de elementos conocidos en ámbitos científicos e intelectuales como *las megatendencias de la sociedad contemporánea*, los cuales supuesta y abiertamente impactan los conocimientos académicos.

Así pues, de acuerdo con el *pensamiento complejo* (Morin, 1994b), el cual implica un cambio de pensamiento, el estudio de los fenómenos culturales-educativos puede hacerse desde la dependencia de dos perspectivas: holística o reduccionista. La primera se refiere al abordaje desde el todo o todo-múltiple; y la segunda, a un estudio simplista-reduccionista desde las partes. Para considerar las incidencias que desde otros discursos próximos o lejanos se hacen al sistema educativo, la complejidad circula ineludiblemente.

Retomando el caso de los discursos, desde el ámbito de las *ciencias de la actividad física* y con ella las prácticas recreativas, por ejemplo, el discurso desde las ciencias médicas que se viene concibiendo ha sido normalizado desde una perspectiva simplificadora; tornándose en ocasiones en discurso gubernamental que reduce la complejidad con miras a la educación, lo anterior, tanto desde ópticas político-ideológicas liberales como conservadoras. Así se viene asumiendo la recreación hasta el momento, por ejemplo en el caso mencionado, utilizada en la mayoría de instituciones, sobre todo escolares, como fin en dichas entidades, siendo contaminadas por tales discursos.

Las prácticas de aprendizaje y fomento que se generan en la institución escolar son instrumentos técnicos considerados irremplazables para el establecimiento y consecución de propósitos, ya sea por la valoración de

contenidos evidentes que crean, transfieren y reforman, o por los procesos y procedimientos de participación que facilitan, estimulan y mantienen.

En el marco de las relaciones, factor clave del paradigma emergente, las interacciones, de acuerdo con Maturana (1999) “resultan de las coordinaciones conductuales” (s.p.) de los miembros que integran un sistema social, las retroacciones, las cuales se dan en torno a un proceso de cambios ocurridos en los ecosistemas o que pueden crearse generando una reacción ante determinada perturbación, y por tanto, ocurre que una transformación conlleva a variaciones del estado inicial. Tales aspectos son probables de ocurrir alrededor de la pedagogía y es necesario considerar sus características, posibilidades, vínculos y diferencias entre ellas (Maturana, 1999).

Puesto que la pedagogía se ocupa de disponer mediante sus funciones la formación de la persona para la sociedad y las culturas, desde hace un buen tiempo ha sido reiterativo asumir y tener una marcada predisposición a reducir la pedagogía a la didáctica; donde los desempeños educativos son considerados como procedimientos de instrumentalización técnica y metodológica.

Contrario a la acostumbrada *didactización* de su ejercicio ocupacional, quien se ocupa del rol pedagógico tiene entre sus cuantiosas reflexiones, indagaciones y apuestas a partir de la pregunta qué y cómo educar; también debe cuestionarse sobre por el qué y para qué educar. Como profesional, su propósito emergente desde la responsabilidad social consciente es desarrollar cualidades morales, éticas y políticas en la ciudadanía.

Toda reflexión crítica próxima con a la *pedagogía de la recreación*, debe posibilitar un conjunto de aspectos, elementos o situaciones conducentes al planteamiento de emergencias epistemológicas, alterativas, alternativas e innovadoras, que inviten a la apropiación responsable de problemáticas estrictamente cognoscitivas (o técnicas) asociadas con el sistema cultural, educativo y social.

Por tanto, es útil la formulación de preguntas esenciales, pertinentes y convenientes con los desarrollos científicos, sociales, humanos y ecológicos necesarios para las sociedades interculturales: ¿Qué *nueva* lógica es necesario considerar, comunicar y establecer para posibilitar tales desarrollos? ¿En las prácticas formativas se establecen relaciones desde lo emocional? ¿En las prácticas educativas se expresan relaciones de poder?,

¿y en particular en aquellas en que intervienen las prácticas recreativas? ¿Qué efectos de poder se producen sobre los sujetos y *producen a los sujetos*? ¿Qué valores se identifican, intervienen y relacionan que conlleven a que se piense la educación?

La búsqueda por lograr la democratización escolar forma parte de la probabilidad (posible o imposible) de establecer desde el presente un futuro perdurable por constituirse. Las instituciones (en especial la escolar) y con ellas los contextos y las dinámicas pueden transformar las injusticias e iniquidades (diferenciación social) y generar un espacio para la transformación social y cultural sustentable —intercultural— (alternativa, imaginaria pero que construye conciencias, establece sentidos y forma los cuerpos y las emociones de las personas) (Maturana, 1999).

Ante a los valores que se le reconocen a la recreación, resulta pertinente la formulación de preguntas como: ¿Para qué sus educadores o para qué las instituciones escolares? Su reflexión, ocupación y desarrollo estimula a que se consideren tres ámbitos de proyección:

- La recreación y sus prácticas culturales y educativas como fenómeno y derecho social¹⁴, elemento, principio y derecho fundamental y su establecimiento en la educación como factor primordial en los procesos de formación integral de la persona; efectos, fenómenos asociados.
- La recreación y sus prácticas culturales y educativas como componente crítico de una institución patriarcal, pero que busca transformar mediante sus dinámicas relacionales y de convivencia (ideologías), organizacionales y sociales valorando positivamente las manifestaciones emocionales individuales o grupales.
- La recreación y sus prácticas culturales y educativas como mediación de aprendizajes significativos.

14 Reconocida como tal por la Organización de las Naciones Unidas a través de la *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte* (1978). En Colombia consagrada en la Constitución Política de Colombia (artículo 52) y desarrollada en la Ley 181 de 1995.

LA RECREACIÓN Y SUS PRÁCTICAS COMO FENÓMENO SOCIAL Y CREACIÓN (CULTURAL) HUMANA

La recreación en el último tiempo ha formado parte de las culturas motrices y en la actualidad representa una multiplicidad de significaciones para las organizaciones y comunidades y es una práctica social de amplia aceptación acorde con los procesos evolutivos y madurativos de la humanidad; podría afirmarse que se ha desarrollado con las sociedades, tiene una configuración plural de prácticas, practicantes y *consumidores*¹⁵.

Unida a otras creaciones y prácticas culturales desde sus orígenes ha estado alejada de principios democráticos y participativos: siendo en gran medida excluyente, diferenciadora e inequitativa. La *recreación* ha estado acompañada de otras variadas actividades y prácticas físico-motrices mucho más armónicas e integrales. Forma parte del multipluriverso de manifestaciones corpóreas y motrices, es decir, de las culturas: física (corpórea), motrices (corporalidades o de movimientos), técnico-tecnológica y otras desarrolladas por todos los pueblos y sectores sociales a lo largo de la historia humana (Mauss, 2007). Como valor cultural, conforma el conjunto de bienes y derechos consagrados para la humanidad de los cuales toda persona debe complacerse en circunstancias apropiadas, favorables y vitales.

En su implementación cotidiana, a la recreación se le atribuyen añadidos culturales como: exaltación del (de los) talento(s) y desempeño individual; valoración de la persona, virtuosismo corporal; jerarquización; exclusión; superenaltecimiento del goce; consumismo; sobrevaloración a la disciplina; sumisión a la autoridad del gestor o del empresario.

La coordinación de la recreación escolar formativa (infantil, juvenil y social comunitaria) en los clubes y organizaciones recreo-deportivas cada vez se asemeja más a la lógica de la cultura del bienestar, en la que el producto final es el consumidor que invierte dinero o recursos, y la materia prima es la niñez y la familia quienes consumen en ese proceso de comercialización. Los medios de comunicación con su poder e influencia en la cultura del consumo irracional, resaltan y *dan prensa* solo a aquello que favorece la utilidad productiva

15 En su contemplación o práctica algunos la valoran como ocio, pasatiempo o uso del tiempo libre. Para otros, forman parte de su forma de vida.

y mercantilización de bienes y servicios. Ello provoca inequidad, fragmentación y exclusión, imagen distorsionada de sí mismo y cada vez más separación entre unos privilegiados que *asisten* y otros que no lo hacen; se convierten en meros consumidores del fenómeno recreativo y de las culturas física, motriz, deportiva y del espectáculo en general.

Las caracterizaciones contemporáneas de la recreación y las prácticas recreo-deportivas resultan ser contradictorias y potencialmente impactantes, en torno a la pérdida de valores humanistas, comunitarios y colaborativos. Las acciones, conductas y conocimientos tanto corpóreos, como motrices conforman adelantos culturales necesarios de ser salvaguardados mediante estrategias de promoción, divulgación, masificación, organización y fomento con las que se involucren para su participación activa a las jóvenes generaciones.

LA RECREACIÓN COMO TRANSFORMADORA DE ORDEN SOCIAL

La mirada, la atención, la palabra y la legitimación de la persona misma en los contextos de interacción e interrelación con las otras posibilitan marcos relacionales en los cuales múltiples formas de convivencia se enriquecen y fortalecen favoreciendo encuentros/desencuentros constitutivos de humanidad (relaciones éticas, estéticas, políticas, ecológicas, espirituales, educativas, culturales, etc.), mediado por consideraciones de solidaridad, cooperación y armonía en pro de un marcado respeto hacia la diversidad individual y colectiva (multidimensional), la equidad y justicia social planetaria aspectos en los cuales la recreación debería nutrirse buscando caracterizar su propia naturaleza.

El juego —como aspecto esencial en el ser humano— en sus diversas manifestaciones cumple en cualquier etapa del desarrollo humano un papel importante en la configuración social contextualizada en un marco de autonomía, libertad y creatividad que conlleva distintas formas de ser, sentir, pensar y actuar. El juego es por tanto una paradoja que se revela en los ámbitos, individual, grupal y comunitario, pero también se mimetiza en ellos.

El juego y las prácticas recreativas como manifestaciones y acciones consensuadas dadas desde estrategias dialógicas (verdadera comunicación) son constitutivas en esencia de un conjunto de relaciones, interacciones y retroacciones entre quienes intervienen en dicho juego

relacional, haciendo posible la presentación de opciones educativas basadas en el respeto consigo mismo, y en el reconocimiento del sí mismo en el otro (legitimación del otro) (Maturana y Nisis, 1997). Con esto se permite la construcción de una cultura donde la convivencia (Maturana, 2005) es el resultado de una perspectiva necesaria para que las polaridades (ley de opuestos) y sus conexiones tomen autoconciencia (Krishnamurti, 1996) que todo entorno es posibilitador de cambios, pues la realidad construida para la afirmación como seres humanos solo es posible desde el intercambio.

De igual manera, desde los contextos educativo, recreativo e intercultural, es fundamental indagar sobre las fortalezas aprovechadas por las mediaciones comunicativas globales, que asumen un rol preponderante en las sociedades actuales, instruyendo amplias poblaciones de manera más eficiente para efectos de procesos de transformación social, siendo pertinente considerar su capacidad formativa e integradora organizacional.

De esta forma, se requiere examinar críticamente las instituciones existentes en donde la recreación se desarrolla, implementa, existe, se reproduce (clubes, cajas de compensación familiar y organizaciones escolares). En la actualidad, todo lo que involucra la recreación debe ser considerado como *megatendencia*¹⁶, la cual resulta de establecer vínculos con las mediaciones comunicativas globales, como fuerza explicativa considerada desde la lógica de realidad paradigmática emergente.

Por tanto, se requiere una educación —intercultural— transformadora donde lo importante sea el nuevo aprendizaje para la concepción de hombre y mujer como seres diferentes pero interdependientes, como seres humanos con capacidades para desarrollar una sociedad centrada en la afiliación (Eisler, 1990), no en la disociación y el egoísmo sembrados a través de los distintos sistemas instaurados por el mismo ser humano en la humanidad.

Se necesita una educación que vuelva a retomar la perspectiva matrística (Maturana, 2003) de afiliaciones, donde la propuesta educativa sea reconocer la necesidad de cada ser humano (el otro como otro involucrado y

16 Se caracteriza por cambios considerables relacionados con multiplicidad de áreas (económicas, políticas, sociales, demográficas, jurídico-legales, geográficas, institucionales y tecnológicas) las cuales influyen por periodos considerables de tiempo (10 o más años) a partir de actitudes, creencias, valores y acciones asumidas al modificar e impactar sustancialmente la vida cultural de las personas.

que involucra) gracias a la cooperación, la participación, el juego, la alegría, el compartir, el descubrimiento, la creatividad, al cuidado del otro, a la construcción de una forma de comprensión que facilite las prácticas de la religión, la magnanimidad y el perdón (Morin, 2003).

En un sentido extenso, la educación se considera como el conjunto de operaciones que se establecen alrededor de un sistema constituido por modos de coordinaciones conductuales consensuales (Maturana, 2009) modos de un grupo social visible en las interacciones y retroacciones, entre los procesos de relación y reproducción

social, el sostenimiento de lo ya estructurado, tanto de sus procesos como procedimientos de transformación resultantes de la transformación.

Por tanto, los procesos de transformación intercultural, especialmente en nuestra América, conducentes a la instauración de conductas de desprendimiento en relación con aquellas creencias e ideologías que se constituyen e instalan en ciertas comunidades humanas, deberían movilizar sus conciencias, acciones y discursos educativos dentro de una lógica emancipatoria, decolonial y de profunda ecología humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boff, L. y Muraro, R. (2004). *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Madrid: Trotta.
- Eisler, R. (1990). *The chalice and the blade, our history, our future*. Nueva York: Harper & Row.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Kosko, B. (2000). *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Krishnamurti, D.B. (1996). *Más allá del tiempo*. Barcelona: Kairos.
- Maturana, H. (2009). *La realidad ¿objetiva o construida? (ii): Fundamentos biológicos de la realidad*. Madrid: Anthropos.
- Maturana, H. y Nisis de Rezepka, S. (1997). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H. (2005). *Emociones y lenguaje en la educación y política*. Santiago de Chile: JC Saez.
- Mauss, M. (2007). *Ensayo sobre el don*. Madrid: Katz.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Valparaíso: Cepaur, Fundación Dag Hammarskjöld.
- Morin, E. (1994a). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994b). Epistemología de la complejidad. En: F. Schitman (ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 421-442). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Trad. Ana Sánchez. Madrid: Cátedra Teorema.
- Wilber, K. (1987). *Paradigma holográfico*. Barcelona: Kairos.

SECCIÓN LÚDICA

Sección Lúdica

SECCIÓN LÚDICA

SECCIÓN LÚDICA





“INTERCULTURALIDAD”

Stella Cardozo Alonso. Artista.
Correo electrónico: scarzo3@gmail.com
Tel.: 316 780 0027.

SECCIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (ES)¹ EM EDUCAÇÃO FÍSICA: COLÔMBIA, BRASIL, ARGENTINA E CHILE²

EVALUATION OF SUPERVISED PRACTICUM (SP) IN PHYSICAL EDUCATION: COLOMBIA, BRAZIL, ARGENTINA AND CHILE

Carlos Federico Ayala Zuluaga³

Resumo

O artigo é derivado da pesquisa “Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile”, enfoque qualitativo, método descritivo/histórico/hermenêutico. O principal objetivo deste trabalho foi “Compreender as orientações pedagógicas dos professores, colocando o Estágio Supervisionado na formação de Educação Física Colômbia, Brasil, Argentina e Chile como lócus da graduação”, especificamente “entender os processos avaliativos do Estágio Supervisionado em relação com as Orientações Pedagógicas”. Utilizaram-se dados oriundos dos documentos oficiais que buscam padronizar os processos estágio supervisionado em cada país/ Universidade, os sujeitos foram caracterizados como estagiário-professor, professor-orientador e professor-colaborador. Os resultados demonstraram que os tipos de avaliação foram desenvolvidos de forma Integral e Dimensional (Heteroavaliação, Coavaliação, Autoavaliação e Interavaliação), e em relação e apoio nas Orientações Pedagógicas (Acadêmica, Hermenêutica, Escola Nova e Centrada nos Processos).

Palavras-chaves: Orientações pedagógicas, processos avaliativos, avaliação dimensional.

Abstract

This article is derivative of the research entitled “Pedagogical Guidelines on Supervised Practicum in Physical Education in Colombia, Brazil, Argentina and Chile”. It was a documentary research with data analysis descriptive, historical and hermeneutical. The main aim of this paper was “Understand the Pedagogical Guidelines of the teachers, putting the Supervised Practicum in the Physical Education training Colombia, Brazil, Argentina and Chile how locus of the graduation”, specifically “understand the Evaluation Processes of Supervised Practicum with the Pedagogical Guidelines”. It was used of the document data the officials documents that seeking to standardize Supervised Practicum processes in each country and University participant and were characterized as trainee-teacher, teacher-mentor and teacher-collaborator. The results demonstrated that the types of evaluation were developed of way Integral and Dimensional (straight-evaluation, Co-evaluation, Self-evaluation and Inter-evaluation) and of relationship and support in Pedagogical Guidelines (Academic, Hermeneutics, New School and Centered in Process).

Keywords: Pedagogical Guidelines, Evaluation Processes, Dimensional Evaluation.

1 Nesse processo de pesquisa desenvolvido em quatro países (Colômbia, Brasil, Argentina e Chile), constatamos que o Estágio Supervisionado, (que a partir de agora será ES) apresenta diferentes nomes, mas com o mesmo significado. Por isso para unificar, representação e entendimento comum, se denominou Estágio Supervisionado como é o caso no Brasil, já que, na Colômbia, chama-se Prática Profissional Docente; Observação e Práticas do Ensino em Educação Física I e II na Argentina; e Prática Profissional Final no Chile.

2 Este artigo faz parte da pesquisa de doutorado em Ciências da Motricidade, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP/RC/BR), denominada “Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile”.

3 Doutor em Ciências da Motricidade UNESP/RC/BR. Docente da “Universidad de Caldas, Departamento Acción Física Humana”. Correio eletrônico: federico.ayala@ucaldas.edu.co

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 8 de septiembre de 2015

Para citar este artículo:

Ayala, C.F. (2015). Avaliação do estágio supervisionado (ES) em educação física: Colômbia, Brasil, Argentina e Chile. *Lúdica Pedagógica*, (22), 59-67.

INTRODUÇÃO

Diferentes elementos compõem os processos do ES, e nesse artigo aborda-se explicitamente a avaliação, pois a refletir sobre ela se encontram inter-relações de reciprocidade entre o ensino e a aprendizagem. Por isso, se entende que os processos educativos de formação docente hoje propendam pela crítica, reflexão, análise, atualização e transformação dos sujeitos, mediante o oferecimento e aproveitamento de oportunidades educativas desenvolvendo experiências, metodologias e práticas contextualizadas nos cenários escolares e acadêmicos, além disso, de conhecimentos que fortaleçam as ações pedagógicas e didáticas do formando, utilizadas constantemente na função discente-docente e no binômio teoria-prática ou vice-versa, pois, a formação de professores se desenvolve no pedagógico entre a continuidade e a progressão sistemática, valorizando as experiências e práticas que permitem o reconhecimento das realidades educativas (Veiga, 2009).

No entanto, é importante entender que nesse processo de formação de professores, há um desenvolvimento de conhecimentos e de experiências, que relacionam-se com o passado (tradições), presente (formação) e futuro (exercício docente) da educação; por isso, a Universidade tem uma responsabilidade na formação e preparação do futuro educador, que por meio da avaliação confronte seus saberes e conhecimentos pedagógicos, profissionais, culturais, políticos e administrativos com os contextos educativos e sociais.

Portanto, nessa “aventura” de formar professores apresentam-se situações cheias de incertezas, alegrias, dores, contribuições, pesquisas, encontros, relações, entre muitas outras, que incentivam e convidam assumindo compromissos, com o ensino e a aprendizagem do aluno, além que forneçam a construção e aquisição da identidade docente, dos conhecimentos e saberes, a partir do, ensinar a ensinar, ensinar a aprender, ensinar a pesquisar e ensinar a avaliar, sendo que nesta última:

[...] Trate-se de ensinar o aluno a avaliar o que se ensina. Ensinar a avaliar significa compreender a avaliação direcionada para o diagnóstico da qualidade dos resultados a serem atingidos. A avaliação significa acompanhar o processo de aprendizagem, valorizando todas as atividades pedagógicas realizadas [...] O conhecimento é construído pelo aluno e, portanto, sua avaliação também, pois ninguém melhor do que ele para expressar o que está aprendendo ou não. [...] “Aprender a avaliar desenvolve nos alunos habilidades avaliativas dos próprios progressos” (Veiga, 2009, p. 59-64).

Com base no ensinar a avaliar, os processos de avaliação do ensino e da aprendizagem, devem atingir diferentes ações de qualidade e quantidade que têm relação com o educativo, permitindo encontros e desencontros entre professores e alunos ao redor de resultados, procedimentos, critérios, indicadores, trabalhos, capacidades, conhecimentos, habilidades, destrezas, intencionalidades, princípios, experiências, aprendizagens, reflexões e critérios, para assumir com responsabilidade, maturidade e compromisso os processos de avaliação.

Considerando que os processos de formação profissional docente têm influência de orientações, modelos, correntes ou tendências, que assumem os docentes a partir da suas experiências, conhecimentos e estudos obtidos na vida acadêmica, educativa, social, pessoal em geral, que contribuem no desenvolvimento, pensamento, formação, nas políticas e estratégias docentes, tal vez assumindo concepções, paradigmas, direções, perspectivas, lembranças, tendências, modelos e movimentos educativos que denominamos Orientações Pedagógicas (OP)⁴, que são construídas nas ideias, metas e elementos

4 O conceito de “Orientações Pedagógicas” se assume a partir do exposto por autores como Feiman-Nemser (1990), que tem uma concepção do ensino e da aprendizagem, baseado numa epistemologia teórica do como aprender a ensinar, além disso, permitindo abordagens atualizadas e pertinentes, aos diferentes conceitos de formação, ensino, educação e práticas educativas entre outros (Chávez, 2008); os quais estão construídos no entendimento teórico e prático para o exercício

que se têm sobre a concepção de sociedade, educação, pedagogia e de uma teoria do ensino e da aprendizagem (Imbernón, 2007; Feiman-Nemser, 1990), apresentando elas como a Tradicional, Acadêmica, Tecnicista, Escola Nova e Hermenêutica, entre outras.

Portanto, abordamos a avaliação no Estágio Supervisionado a partir da regulação, dos processos, critérios, concepções e sujeitos participantes de cada Universidade da pesquisa, descrevendo, analisando e discutindo o desenvolvimento das práticas avaliativas.

METODO

O enfoque de pesquisa é qualitativo, desenvolvendo um processo para a compreensão do fenômeno, já que sua condição multifacetada (Universidades, Escolas, professores, ES e políticas públicas) incluem e admitem a intersubjetividade, com rigorosidade nos processos de compreensão, interpretação e aplicação metodológica, analisando as diferentes fontes de informação utilizadas, como componentes primários da pesquisa (Bogdan e Biklen 1994; Gadamer, 1998). O método é histórico-descritivo-hermenêutico, ou seja, realiza-se num momento determinado e específico do tempo real, permitindo-se descrever por sujeitos e unidades de pesquisa com a informação recolhida, para depois analisar, interpretar e compreender (Hermenêutica) o fenômeno estudado.

Como desenho de pesquisa se escolheu o Estudo de Caso Múltiplo que permite ver, desenvolver e organizar a pesquisa de um indivíduo ou de uma instituição, grupo e/ou processo em seus particularidades, complexidades, limitações, características e procedimentos nos elementos análogos (André, 2013; Meirinhos; Osório, 2010; Gerring, 2004), procurando prover e construir conhecimento por meio de um corpo teórico, a partir da análise e discussão dos resultados (André, 2013;

docente em geral, em que: A educação é uma prática social não neutra, portanto, o que exerce a educação se encontra subjacente, implícita ou explicitamente, a uma determinada concepção dessa prática social [...], pois demonstra a relação com a função que estimula o professorado para desenvolvê-los, a concepção epistemológica subjacente, os sistemas de formação que enfatiza o conceito de desenvolvimento profissional, e a filosofia curricular à que corresponde (Imbernón, 2007, p. 35). Em suma, pondera-se que as Orientações Pedagógicas sobre as quais os docentes desenvolvem e adotam seus conhecimentos e experiências, estão fundamentadas nos objetivos e enfoques que têm estes frente aos processos que desenvolvem no ensino e a aprendizagem.

Sampieri, Fernández-Collado, & Lucio, 2006). Os casos nesta pesquisa foram quatro (4) Universidades, uma por país envolvido, apresentando a “*Universidad de Caldas*” (Colômbia - UdeC), Universidade Estadual Paulista (Brasil - UNESP), “*Universidad Nacional de La Plata*” (Argentina - UNLP) e Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (Chile - UMCE).

RESULTADOS

1) Avaliação do Estágio Supervisionado na “*Universidad de Caldas*” (UdeC), Manizales, Colômbia.

A avaliação do Estágio Supervisionado realiza-se no intermédio e ao final do processo, apresentando um informe qualitativo de desempenho, já seja de, Aprovado, Reprovado e/ou Aprovado com Reconhecimento de Excelência, em que se valoram aspectos como: a capacidade de aplicar conhecimentos adquiridos (Conceitual); desenvolvimentos no didático, pedagógico e comunicativo, para a adequada orientação do processo educativo (Procedimental); a análise de características de desempenho docente, e de desenvolvimento humano do estagiário-professor (Atitudinal) no contexto educativo, gerando respostas às necessidades apresentadas e afrontadas pelos atores inseridos nele, como base para uma avaliação integral (UdeC, 2012), pois:

La evaluación de la práctica educativa es de carácter formativo y atiende al desenvolvimiento progresivo de las capacidades y actitudes del estudiante, convirtiéndose en un factor de cualificación continua, derivada del acompañamiento permanente del asesor. Los informes evaluativos deben considerar aspectos descriptivos, interpretativos y propositivos con base en los siguientes factores: Conceptual; Procedimental y Actitudinal (UdeC, 2012, p. 14-15).

Portanto, para que elas sejam efetivas e adequadas para obter as avaliações do estagiário-professor, se proporcionam diferentes critérios que têm-se em conta como: a qualificação do saber disciplinar, planejamento do ensino, valoração institucional (docentes e diretivos), autoavaliação do processo por parte do estagiário-professor, observações das aulas e valoração delas, assessorias docentes, desenvolvimento do projeto educativo (UdeC, 2012); também se tiveram em conta a Hetero, Inter e Coavaliação, ou seja, procurasse por uma Avaliação Integral, valorando a gestão de aula, a geração de bons ambientes educativos, pedagógicos e

didáticos para a aquisição de conhecimentos cognitivos e experiências, que contribuam no exercício docente do estagiário-professor.

Segundo o Regulamento Interno do ES, na avaliação do processo desenvolvido pelo estagiário-professor, participam diferentes atores responsáveis dela, como: o professor-orientador, professor-colaborador, estagiário-professor e professor-diretor (opcional) da instituição, procurando atingir uma avaliação qualitativa, descritiva, formativa e continuada (UdeC, 2012) e, essencialmente enquadrada na concepção da “Avaliação Dimensional”.

O professor-orientador propende por valorar a qualificação contínua e progressiva (diagnóstica, intermédia e final) do estagiário-professor, por meio do preenchimento dos documentos planejados para registrar o desempenho do estagiário-professor, no qual se valora o processo como aprovado ou reprovado (UdeC, 2012). O outro ator envolvido na avaliação do estagiário-professor, é o professor-colaborador (Professor Titular), ou seja, o diretamente responsável pela disciplina na instituição escolar, o qual tem funções de recolher evidência do desempenho do estagiário-professor nos aspectos que lhe competem, e propor por escrito os respectivos informes avaliativos, nas datas previstas e com os documentos desenhados para tal fim (UdeC, 2012).

O estagiário-professor também é convidado para fazer a avaliação de seu processo (Autoavaliação), já que ele deve *“Estructurar una autoevaluación como insumo para las evaluaciones formativas, y a hacer observaciones y comentarios a las valoraciones de titulares y asesor”* (UdeC, 2012, p. 32). Além disso, em algumas situações com o consentimento do professor-orientador, permite-se a avaliação dos alunos a cargo do estagiário-professor e/ou professor-diretor da instituição (UdeC, 2012).

2) Avaliação do Estágio Supervisionado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro (SP), Brasil.

O processo avaliativo do ES na UNESP tem como fundamentação e definição, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), que orientam e propõem alguns elementos para realizar elas, além disso, possam dar conta das precisões e políticas públicas educativas, com a supervisão de professores que tenham experiência docente no contexto ou campo de atuação, em uma relação entre a Escola e a Universidade, evidenciando o que se procura valorar ao estagiário-professor, mediante a Hetero e Interavaliação:

Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2001, p. 1).

Essa diretriz, como a Resolução CNE/CP 02 (Brasil, 2002) orienta que a Escola como a Universidade, sejam campos e espaços tanto de estágio quanto de formação, responsáveis da avaliação do estagiário-professor que defina as normas e competências para seu desenvolvimento, tais como: programas, funções, direitos, planejamentos, valorações e execução de propostas pedagógicas, baixo a potestade dos professores-orientadores da disciplina, mas com base nas diretrizes assinaladas como:

Observação e regência na Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio (Licenciatura); observação, coparticipação e orientação nos diferentes campos de intervenção da Educação Física (Graduação); acompanhamento de atividades referentes à coordenação pedagógica e/ou gestão administrativa (Licenciatura e Graduação), entre outras possibilidades que sejam permitidas. Nossos cursos pressupõem o desenvolvimento de atividades de elaboração e implementação de projetos, observação, coparticipação e intervenção supervisionadas, e reflexão sobre o trabalho realizado nos espaços educacionais e não educacionais (UNESP, 2005, p. 41-42).

Enquanto, as diretrizes que orientam o processo avaliativo na UNESP e que se encontram nas ementas das disciplinas Estágio Supervisionado I, II, III e IV, são determinadas segundo o nível que se encontra o estagiário-professor, apresentando os seguintes elementos: Estágio Supervisionado I Prova dissertativa, teste e/ou entrevista; Seminários; Participação em trabalhos teóricos, práticos e/ou de campo (quando seja combinado entre o professor e o aluno) e Trabalhos. Estágio Curricular Supervisionado II se tem a Leitura e discussão de textos; Aulas expositivas, dialogadas ou práticas; Orientação do estágio e Trabalhos em grupo.

Estágio Supervisionado III e IV: Projeto de Estágio; Trabalhos (Re-elaboração do Projeto, Implementação e Avaliação do Estágio); Heteroavaliação do professor-colaborador, da Direção ou Coordenação Pedagógica; Autoavaliação do estagiário-professor, e Relatórios e Produção de Material Didático-Pedagógico. Além disso,

No ES IV, se depara a Interavaliação, pois nesta, são convidadas às diretivas da escola a participar da avaliação do estagiário-professor.

Nesse processo avaliativo na UNESP, se apresentam diferentes participantes de acordo ao nível do ES; temos que no Estágio Supervisionado I, o ator principal que da avaliação é o professor-orientador, pois os critérios e funções avaliativas são aplicados essencialmente por ele, a partir da orientação e supervisão do processo, sendo o direito responsável da qualificação final do desempenho do estagiário-professor. A avaliação no ES II continua sendo do cunho principal do professor-orientador, mas permitindo que o estagiário-professor tenha participação em uma Coavaliação (Avaliar ao par), e incluso numa Heteroavaliação. No ES III, ademais do professor-orientador tem-se a participação do professor-colaborador (Heteroavaliação) e do estagiário-professor (Autoavaliação), e finalmente no ES IV, ademais dos atores anteriores, envolve-se também a Direção ou Coordenação Pedagógica da Escola.

3) Avaliação do Estágio Supervisionado na “Universidad Nacional de La Plata” (UNLP), La Plata, Argentina

Segundo o Régimen de Ensino e Promoção e as ementas da disciplina do ES (Observação e Práticas do Ensino em Educação Física I e II), se propõe para a avaliação delas: que o estagiário-professor compareça às aulas teóricas e práticas, num mínimo de 75%; cumprir com apresentação de trabalhos; avaliações parciais estabelecidas no desenvolvimento da disciplina, e desempenhar satisfatoriamente as observações e orientações das aulas nas instituições escolares (UNLP, 2011).

As observações geralmente são entre 4 e 6 horas no semestre, as orientações didáticas de aula entre 15 e 20 horas, em que o estagiário-professor deve cumprir com diferentes critérios ou atividades, no que se denominam blocos teórico-práticos e vice-versa; do jeito, que seu desenvolvimento na Universidade deva comparecer às aulas com apresentação de: informes, discussões e ensaios, práticas pedagógicas de ensaio ou simulação, e observações com outro estagiário-professor. No bloco do ensino na Escola, devem-se realizar: observações de socialização e de conhecimento dos cursos e do contexto escolar, elaborar a proposta de ensino e do Projeto Educativo para o processo, isto se pode fazer individualmente ou em duplas; quando o ES realiza-se entre dois estagiários-professores cada um deles deve

preparar, programar e executar uma proposta de ensino para o curso definido, mas somente se registra e analisa os aspectos relevantes da atuação docente de um só companheiro (UNLP, 2011).

Em resumo, os critérios que têm-se em conta para a valoração do desempenho do estagiário-professor são: assistência às aulas da disciplina na Universidade; apresentação de informes, projetos e planos da aula; pertinência (compromisso) com o processo; domínio pedagógico e didático; utilização da terminologia educativa e disciplinar; seleção e utilização de bibliografia; apropriação e propriedade didática nas aulas; a Autoavaliação, Heteroavaliação e Coavaliação e, obter nota de qualificação não inferior a seis (6) (UNLP, 2011).

Nessa Universidade, de acordo com a nova estrutura curricular (UNLP, 2000), além do dito anteriormente, a aprovação do ES depende do desenvolvimento do estágio-professor, em outras disciplinas envolvidas (Núcleos Acadêmicos); pelas características, critérios e desenvolvimentos da disciplina ES, sua aprovação depende do desempenho, do estagiário-professor nessa e nas disciplinas (Núcleo) que a conformam, enquanto os atores envolvidos no processo são: o professor titular ou adjunto (encarregados da formação no Bloco teórico-prático na Universidade), o professor-orientador, o professor-colaborador (Bloco prático-teórico nas instituições escolares), além do estagiário-professor já nomeado, que realiza uma Autoavaliação, segundo o programa da disciplina que encontra-se, é o primeiro avaliador de sua própria aprendizagem.

4) Avaliação do Estágio Supervisionado na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (UMCE), Santiago, Chile.

Baseado no Regulamento da Prática Profissional Final (2011) na UMCE, se compreende que o processo de avaliação, depende essencialmente do cumprimento “con todas las funciones y tareas pertinentes de cada una de las etapas, con el 100% de asistencia a las actividades contempladas” (UMCE, 2011, p. 3), o qual permitirá obter uma qualificação quantitativa de mínimo quatro (4), e uma “Aprovação da Prática Final”.

O estagiário-professor deve obter a anterior nota mínima, cumprindo com as atividades formalizadas em sua totalidade (100%), nos aspectos de assistência às assessorias, chefatura e orientação do curso de

Educação Física na Escola, com os seguintes critérios: assistência às aulas; apresentação dos relatórios com planejamentos e documentos pertinentes ao ES; orientação de oficinas e seminários; permanência na Escola; planejamento e comparecimento do projeto de pesquisa educativo.

A autoavaliação realiza-se com base nas pautas respectivas, além de demonstrar atitude de compromisso com os requerimentos do fazer educativo no processo, já que são aspectos que têm um cunho essencialmente qualitativo, e que dependem de vários atores envolvidos nele, pois, este tipo de avaliação “*de la Práctica Profesional Final es un proceso continuo*” (UMCE, 2011, p. 11).

Segundo o artigo 12 do regulamento (UMCE, 2011), os atores participantes na valoração do desempenho do estagiário-professor são três, já que sua qualificação, valoração e aprovação, é perpetrada em conjunto entre os envolvidos nela, eles são: o professor-orientador (professores da especialidade ou menção), o professor-colaborador ou diretor (chefe do curso na Escola) e o estagiário-professor (da orientação), tendo como registro mínimo de nota quatro (4), além disso, a porcentagem que cada ator designa ao processo do estagiário-professor é: professor-orientador 62%, professor-colaborador 30% e estagiário-professor 8% (UMCE, 2011), pois,

La calificación final de Práctica Profesional Final será de responsabilidad compartida entre los profesores guías del Centro de Práctica y los profesores supervisores de la UMCE, tanto en Especialidad(es) y mención como en jefatura de curso y orientación, cuando corresponda, en los porcentajes estipulados (UMCE, 2011, p. 12).

ANALISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo avaliativo na UdeC centrasse numa *Avaliação Dimensional*, pois participam atores educativos e sociais diferentes a um só professor, com papéis primordiais que fomentam a compreensão na efetividade da aprendizagem contextualizada (Santos, 1998; Cerda, 2000; Álvarez, 2001; Villada, 2008; Ayala & Loaiza, 2012), sendo isto possível mediante valorações do desempenho do estagiário-professor, e mais com a participação individual e coletiva dos atores inseridos, determinando a Avaliação Dimensional, já que, são realizadas com práticas como: a Autoavaliação (Própria), a Coavaliação

(Companheiro ou parceiro), a Heteroavaliação (Professores) e em algumas ocasiões a Interavaliação (Outros) (Santos, 1998; Álvarez, 2001; Villada, 2008; Ayala & Loaiza, 2012), a partir da análise, compreensão e mudanças que podem-se apresentar nos estudantes e inclusive nos professores.

As diretrizes avaliativas na UNESP apresentam diferenças de acordo ao nível do ES (I, II, III, IV): No ES I e II, segundo os critérios para valorar ao estagiário-professor, enquadra-se no que se denomina “Avaliação por Produto Final” (Rios, 2004; Brown & Glasner, 2003; Ayala & Loaiza, 2012), dependendo essencialmente da Heteroavaliação, ou seja, o professor-orientador tem o controle, acompanhamento e autoridade baseado na titularidade da disciplina, nas experiências, conhecimentos e saberes que ele domina (Villada, 2008; Gonzáles, 2008; Ayala & Loaiza, 2012); a Coavaliação (Avaliar ao par) que se realiza de maneira colaborativa (INACAP, 2007; Vânia, 2011), por intercâmbio e conjuntamente (Rios, 2004), com uns parâmetros pré-estabelecidos (Camacho, 2003; Souza Neto, Benites, Iaochite & Borges, 2012) e com participação valorativa, tendo como base as aprendizagens obtidas (Ayala & Loaiza, 2012).

No ES III e IV, continua com os critérios da Heteroavaliação e Coavaliação, mas admitindo a participação do estagiário-professor (Autoavaliação), ou seja, aquela que fomenta a valoração de seu desempenho (Ayala & Loaiza, 2012), a reflexão da ação educativa (Rios, 2004), e a de sua aprendizagem e progresso (Roldan, 1998), aliás do anterior, se tem a Interavaliação, por meio do convite às diretivas da escola, a participar da avaliação do estagiário-professor, em relação com seu desempenho docente na instituição (Villada, 2008).

Segundo a estrutura acadêmica curricular da UNLP (2000), compreende-se no processo avaliativo, que tem-se um enfoque do tipo processual e contínuo, já que, a valoração do desempenho do estagiário-professor, depende da capacidade de resolver situações apresentadas nas atividades que relacionam o prático e o teórico, já seja na Universidade ou na Escola, procurando desenvolver a capacidade de resolver problemas, compreender situações, e conhecer o complexo educativo para um ótimo desempenho docente (Cerda, 2000).

Enquanto, a aprovação do ES depende do cumprimento dos critérios assinalados antes, a participação na avaliação dos atores inseridos (Autoavaliação, Heteroavaliação

e Coavaliação), também no desenvolvimento de outras disciplinas envolvidas (Núcleos), o que permite e orienta a construção do processo, a partir dos interesses e necessidades do estagiário-professor com o subsídio educativo, pedagógico e didático do professor-orientador e o professor-colaborador, além de estabelecer relações e inter-relações entre os sujeitos do ES (Veiga, 2009), favorecendo diferentes tipos de provas, e assumindo com responsabilidade, negociação e compromisso o exercício e processo docente (Mendez, 2002).

Tem-se no processo avaliativo do ES na UMCE, desenvolvimentos para resolver e compreender problemas, mostrar novos caminhos, conhecer obstáculos e permitir o aprimoramento do educativo (Cerdeira, 2000), no qual a avaliação tenha um princípio e um fim, pois é diagnóstico, somatória, de retroalimentação e dimensional, para o melhoramento do processo do estagiário-professor (Ayala & Loaiza, 2012; Ayala & Souza Neto, 2012); a avaliação responde a níveis, etapas, momentos e fases para o adiantamento do ensino, da aprendizagem, no humano e a transformação social (Camacho, 2003; Roldan, 2004; Villada, 2008; Souza Neto et al, 2012), com aspectos do cunho qualitativo, realizada entre vários atores envolvidos como a Heteroavaliação, a Coavaliação e a Autoavaliação (*Avaliação Dimensional*).

Compreendem-se diferentes tipos e práticas de avaliação, que a partir das mesmas propostas se deseja aplicar avaliações formativas, dimensionais e contínuas, sendo elas ligadas aos motivos dos professores e às instituições, às realidades sociais, experiências de vida e exigências administrativas e burocráticas da educação, as quais subsidiam o processo do ensino e aprendizagem com a verificação de que o “[...] futuro professor resolve temporariamente o conflito, conforme avalia o que o contexto requer” (Vânia, 2011), por tanto isto responde a posturas epistemológicas, sustentadas dentro de algumas *Orientações Pedagógicas*, como:

Orientação Pedagógica Acadêmica (Pesquisadora), que propor diferentes estratégias para a resolução de problemas, no jeito de verificar ou avaliar a aquisição de conhecimentos, que materializem e fortaleçam elas (Campioni, 2002; Mauri, 2003). Orientação Pedagógica Hermenêutica que centra seus postulados na crítica e na reflexão, por meio da análise e resolução de problemas e situações, permitindo compreender a atuação docente no contexto escolar, sobre os aspetos

educativos, formativos, pedagógicos e didáticos (Campioni, 2002), e que eles sejam o motor no processo avaliativo (Demailly, 1995), como fonte de produção coletiva dos saberes e conhecimentos.

Temos também, Orientação Pedagógica Naturalista ou Escola Nova, que tem em conta as ideias e aprendizagens prévias dos alunos, as metas e fins, fortalecendo o compromisso com responsabilidade, controle e pretensões deles, permitindo definir e aplicar critérios respectivos para avaliar os processos desenvolvidos, ou seja, procura-se essencialmente pela Autoavaliação, como meio de orientação, evolução e melhoramento acadêmico no pessoal e coletivo (Mizukami, 1986).

Finalmente a Orientação Pedagógica Centrada nos Processos, a qual fomenta a construção, estruturação e confecção do conhecimento do jeito recíproco, progressivo, contínuo e relacional, entre o ensino e a aprendizagem com os processos avaliativos (Campioni, 2002), visando o desenvolvimento progressivo dos saberes e inteligências, conhecimento dos limites e fortalecimento das qualidades (Behrens, 2005; Pachón & Perafán, 2013) do estagiário-professor, permitindo a compreensão, aceitação, reflexão e encontros com as realidades e processos educativos entre alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas diferentes propostas e processos avaliativos no ES, das Universidades objeto desta pesquisa, entende-se e compreende o interesse por que os estagiários-professores assimilam e se apropriam dos conhecimentos educativos, pedagógicos e didáticos adquiridos e colocados no espaço de ES, além disso, de fortalecer sua formação moral e ética, sua capacidade de análise, crítica independente e avaliação com responsabilidade, objetividade, respeito e compromisso com seu processo e o de seus companheiros, assumindo as múltiplas realidades, momentos e circunstâncias dos contextos (Pachón e Perafán, 2013) em e para, o ensino e a aprendizagem.

Esses processos avaliativos se desenvolvem no cunho quantitativo e qualitativo, a partir da lei, normativas ao interior das Universidades e em parcerias entre Escola, Universidade e em alguns casos com a Comunidade, permitindo a participação de diferentes atores envolvidos, que faz o mesmo processo encaminhado para

avaliações do tipo Integral (Domínios do Ser Humano) e Dimensional (Heteroavaliação, Coavaliação, Autoavaliação e Interavaliação).

A Avaliação Dimensional é feita a partir de diversas perspectivas (filosóficas, psicológicas, educativas, sociais, políticas e econômicas, entre outras), desde os alunos, professores, diretivos e a comunidade, apresentando influências do econômico, acadêmico, cultural, social e fatores que acontecem e implicam o educativo, já que “a compreensão de tais fatores é, sem dúvida, decisiva para guiar as práticas produtivas de verificação da aprendizagem dos alunos e da construção de categorias para avaliá-los” (Catani e Gallego, 2009, p. 16).

Segundo a sustentação teórica, reflexiva e compreensiva feita, a valoração dos desempenhos docentes do estagiário-professor se vincula à avaliação formativa, integral, pelos processos e desenvolvimentos das competências, ou seja, uma avaliação não afastada do processo educativo e formativo, senão imersa nele, pelo que se produzem transformações e câmbios no mesmo processo e no sujeito a nível humano, cognitivo, moral, ético, social, afetivo e psicomotor.

Nos processos avaliativos do ES, têm-se uma série de práticas e tipos de avaliações que procuram pelos resultados, processos, descrições, orientações, análises, valorações, entre outras atribuições, mas se exalta centrá-los nos atos e ações educativas, pedagógicas e didáticas do estagiário-professor, para permitir o reconhecimento dos logros e falências em seu desenvolvimento docente; a apropriação de sua formação profissional, a identidade docente e avaliativa, se faz ao aceitar as identidades, subjetividades, personalidades e individualidades dos outros atores imersos nos processos do Estágio Supervisionado.

Desta forma, os processos avaliativos se realizam em perspectivas do processual, transformador, participativo, responsável, fecundo, crítico, reflexivo e com maturidade entre docentes e estudantes, para valorizar o ensino e a aprendizagem, pelo que são sustentadas nas *Orientações Pedagógicas Acadêmica, Hermenêutica, Naturista ou Escola Nova* e finalmente Centrada nos Processos.

REFERÊNCIAS

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*. 22 (40), 95-103.
- Ayala, C.F. & Loaiza, Y. E. (2012). *Evaluación de los aprendizajes. El caso de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Ayala, C. F., Souza Neto, S. (2012). Desencuentros Académicos en la evaluación como medición y control. *Revista Iberoamericana de Estudios em Educação*. 7 (1), 51-60.
- Behrens, A. M. (2005). O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bogdan, R., Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução a Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editor Ltda.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº: CNE/CP 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, a línea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. p. 2.
- Brasil. (2002, 4 de março). Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. *Instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior*. Diário Oficial da União. Brasília DF. Seção 1, p. 9.
- Brown, S., Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física*. Armenia: Editorial Kinesis.

- Campione, J. (2002). Avaliação Assistida: Uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos. En: D. Harry. (Ed). *Uma Introdução a Vygotsky*. (pp. 255-292). São Paulo: Ediciones Loyola.
- Catani, D. B., Gallego, R. (2009). *Avaliação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total: Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeños*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chavéz, H. (2008, mayo). Los Modelos Pedagógicos en la Formación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*.
- Demilly, C. (1995). Modelos de Formação Continua e Estratégias de Mudança. En: A. Nova. (Ed). *Os Professores e a sua Formação*. (pp. 139-158). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En: W, R. Houston. (Ed). *Handbook of research on teacher education*. (pp. 212-233). New York: Mac Millan.
- Gadamer, H-G. (1998). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 5ª Edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98 (2), 341-354.
- Gonzales, M. A. (2008). Retos y posibilidades para evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales y a distancia en educación superior. En: *Foro Nacional Sobre la Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior, 2008*. Bogotá D.C: MEN.
- Imbernón, F. (2007). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. 7ª Edición. Barcelona: Editorial Grau.
- INACAP. (2007). *Boletín N. 19*. Universidad Tecnológica de Chile. Santiago de Chile.
- Mauri, T. (2003). O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? En: C, Coll., M, Elena., M, Teresa., M, Mariana., O, Javier., S, Isabel., y Z, Antoni. *O Construtivismo na Sala de Aula*. (pp. 79-121). São Paulo: Editora Ática.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação*. 2 (2), 49-65.
- Mizukami, M da G. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: E. P. U. Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Pachón, J. O., & Perafán, G. A. (2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física. *Lúdica Pedagógica*. 2 (18), 123 - 131
- Ríos, A. G. (2004). *Contextualización de la Evaluación*. Módulo de Evaluación. Maestría en Educación. Docencia. Manizales: Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Roldán, O. (1998). *La evaluación en el nuevo espíritu de la educación*. Módulo 8. Cinde. Manizales: Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Roldán, O. (2004). *Educación, el desafío de hoy: Construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá D.C: Editorial Magisterio, p. 407.
- Sampiere, R., Fernández-Collado, C. & Batista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Santos, M. Á. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de La Plata.
- Souza Neto, S., Benites, L., Iaochite, R. & Borges, C. (2012). O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. En: J. V do, Nascimento, G. O. Farias. (Eds). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação á intervenção* (pp. 113-140). Florianópolis: Ed. da UDESC.
- UdeC. (2012). Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos. *Reglamento Práctica Profesional Docente. Programas de Licenciatura de la Universidad de Caldas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas
- UMCE. (2011). Dirección de Docencia. Coordinación General de Prácticas. *Reglamento de Práctica Profesional Final*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- UNESP. (2005). *Proposta de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura e graduação (bacharelado) em educação física do instituto de biociências da UNESP/RC*. Conselho de cursos de graduação em educação física – CCGEF. Comissão de estudo curricular – CEC. Rio Claro: UNESP.
- UNLP. (2000). Universidad Nacional de La Plata. *Memoria Académica. Profesorado y Licenciatura en Educación Física*. Plan de Estudios 2000. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –FaHCE– La Plata: BIBHUMA.
- UNLP. (2011). *Régimen de Enseñanza y Promoción*. La Plata: Publicación Institucional Universidad Nacional de La Plata.
- Veiga, I. P. (2009). *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus.
- Villada, D. (2008). *Módulo de Evaluación*. Maestría en Educación. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

EXPERIENCIA E INICIACIÓN COMPETITIVA DE LOS ESCOLARES PARTICIPANTES EN LOS IV JUEGOS DEPORTIVOS CENTROAMERICANOS Y DEL CARIBE, COLOMBIA

EXPERIENCE AND COMPETITIVE INITIATION OF SCHOOL PARTICIPANTS IN THE IV JUEGOS DEPORTIVOS CENTROAMERICANOS Y DEL CARIBE, COLOMBIA

Luis Gerardo Melo Betancourt¹

Hilario Moreno Bolívar²

Luisa Fernanda Gutiérrez³

RESUMEN

Con el objetivo de caracterizar el historial competitivo y la iniciación en los procesos de formación deportiva de los escolares participantes en los IV Juegos Deportivos Escolares Centroamericanos y del Caribe 2013, en la ciudad de Armenia, Colombia, se realizó un estudio cuantitativo con alcance descriptivo y corte transversal. De 683 individuos asistentes se tomó una muestra intencional de 233 escolares, provenientes de 9 países en 12 modalidades deportivas, con edad promedio de 16,9 y 16,8 años en hombres y mujeres, respectivamente. La técnica utilizada fue la encuesta, y se implementó tanto en los sitios de competencia como de concentración. Se encontró que el inicio de la formación deportiva comenzó a los 9,5 años de edad +3,2 y el de competencia a los 10,5 años. El 95 % de los encuestados tiene experiencia en competencias internacionales y, en el último año de preparación, compitieron en 52 torneos antes de asistir al evento. Los escolares participantes en los Juegos Intercolegiados Centroamericanos y del Caribe, tienen procesos formativos y competitivos de deportistas de alto rendimiento.

Palabras claves: escolares, iniciación y experiencia deportiva, juegos, Centroamérica.

Abstract

In order to characterize the competitive history and initiation processes sports training school participate in the IV School Sports Games Central American and Caribbean 2013 in the city of Armenia Colombia, a quantitative cross-sectional study was performed with descriptive scope and of 683 individuals attending a purposive sample of 233 students, from 9 countries in 12 sports categories, with an average age of 16.9 and 16.8 years in men and women respectively was taken. The technique used was the survey being applied both sites of competition and concentration. It was found that the onset of sports training began at age 9.5 years and competition +3.2 to 10.5 years. 95% of respondents have experience in international competitions and last year had 52 competitions preparation before attending the event. Schools participate in the Intercollegiate Central American and Caribbean Games have training and competitive processes for high performance athletes.

Keywords: school, initiation and sports experience, intercollegiate games.

1 Ph.D en Entrenamiento Deportivo; licenciado en Educación Física. Docente Universidad de Caldas. Correo electrónico: luis.melo@ucaldas.edu.co

2 Magíster en Intervención Integral en el Deportista, licenciado en Educación física. Docente Universidad del Quindío. Correo electrónico: hmoreno@uniquindio.edu.co

3 licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Física. Docente Politécnico Nacional Manizales. Correo electrónico:lufegu23@hotmail.com

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 1 de octubre de 2015

Para citar este artículo:

Melo, L.G.; Moreno, H. y Gutiérrez, L.F. (2015). Experiencia e iniciación competitiva de los escolares participantes en los IV Juegos Deportivos Centroamericanos y del Caribe, Colombia. *Lúdica Pedagógica*, (22), 69-74.

INTRODUCCIÓN

Según la National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2010), de Estados Unidos, el deporte infantil y juvenil en los últimos años se ha convertido en centro de intereses de muchas instituciones gubernamentales estatales y privadas, en diversos países del mundo, encargadas tanto de educar como de preparar deportistas desde niveles de iniciación, hasta el alto rendimiento. La preocupación de la mayoría de naciones es depurar y desarrollar los procesos conducentes hacia la formación de deportistas, con la estructuración de programas a corto y mediano plazo que les permita figurar de alguna forma en el contexto nacional e internacional.

En este sentido, la NASPE (2010) alude que el desarrollo de los atletas de élite y la motivación para hacer deporte toda la vida se promueven con mayor eficacia cuando los jóvenes participan en juegos informales durante la infancia y también cuando se desempeñan en diversos deportes hasta los 15 años de edad. Esto facilita el desarrollo social entre los jóvenes y expande sus intereses, identidades y experiencias, proporcionando una base para la elección de un determinado deporte en etapas posteriores.

En correspondencia con lo anterior, Platonov (1994) propone que desde edades tempranas se debe vincular a los escolares en procesos permanentes de entrenamiento, como es el caso de la natación. Según este autor, la adaptación a largo plazo del organismo a las cargas de entrenamiento y de competición está supeditada a la edad de inicio en la práctica deportiva y a los años de entrenamiento necesarios para lograr los mejores resultados deportivos. La mayoría de nadadores del mundo inician sus entrenamientos entre los 8 y 12 años, en los hombres, y entre los 6 y 10 años, en las mujeres (Platonov, 2001).

Un estudio con atletas cubanos (Romero, 2003) demostró que los altos rendimientos deportivos en la edad infantil y juvenil son una garantía fehaciente de eleva-

dos éxitos deportivos en el futuro; aunque también se ha evidenciado, que uno o dos años después de haber rebasado la edad juvenil, se encuentran deportistas exitosos que a la edad juvenil no habían figurado entre los mejores.

En Colombia, de acuerdo con Coldeportes (2009), en el *Plan Decenal del Deporte 2009-2019*, que contiene la política pública del sector de la Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Actividad Física para la Salud, estableció lineamientos hacia la orientación y masificación de las actividades físicas y el deporte escolar. En ese sentido, los Juegos Intercolegiados se definen como una estrategia principal del Sistema Nacional del Deporte para promover y articular la detección temprana de talentos, especializar la práctica, focalizar y priorizar la intervención estatal y privada en esa materia; para ello, se debe estimular y apoyar la realización sistemática de los Juegos Intercolegiados y de los Juegos Universitarios, donde las decisiones de política deben privilegiar los procesos de perfeccionamiento, cualificación y competición de los mejores deportistas, hasta hacerlos parte del deporte asociado y de los calendarios deportivos, regionales, nacionales e internacionales.

Los Juegos Intercolegiados Centroamericanos y del Caribe son un programa de política Internacional descentralizada, que permite que cada nación, de manera autónoma, ajuste, regule y promueva los procesos que impulsen la práctica del deporte escolar en los centros educativos, centros de formación, ligas deportivas y clubes deportivos, de acuerdo con sus intereses y prioridades de las prácticas deportivas que están enmarcadas en los diferentes programas de los planes y programas del deporte en cada país.

Por consiguiente, el objetivo que orientó el estudio fue caracterizar el historial competitivo y la iniciación en los procesos de formación deportiva de los escolares

participantes en los IV Juegos Deportivos Escolares Centroamericanos y del Caribe 2013, en la ciudad de Armenia, Colombia.

MATERIAL Y MÉTODOS

Tipo de estudio

Dentro del enfoque cuantitativo, se desarrolló un estudio descriptivo de corte transversal.

Población y muestra

De 683 deportistas (339 hombres y 345 mujeres) participantes en los IV Juegos Deportivos Escolares Centroamericanos y del Caribe Armenia 2013, se encuestaron 233 seleccionados por conveniencia, de los cuales 102 fueron hombres y 131 mujeres, en representación de 9 países participantes y de 12 modalidades deportivas.

PROCEDIMIENTO

Inicialmente se elaboró una encuesta por el equipo investigador, la cual fue sometida a juicio de expertos de diversas ligas deportivas, profesionales de la educación física y los deportes en diferentes universidades en Colombia; posteriormente se ajustó a partir de las sugerencias y se le realizó a un grupo piloto de deportistas del departamento de Caldas y, así, se construyó la propuesta definitiva, la cual se implementó en la recolección de la información. Las encuestas fueron ejecutadas por colaboradores capacitados con anterioridad. Estas se llevaron a cabo tanto en los sitios de competencia como en los alojamientos, de forma personal entre los días 10 y 15 de noviembre de 2013, en la ciudad de Armenia, Colombia.

La encuesta contenía las siguientes preguntas:

¿A qué edad inició la práctica de su deporte? ¿A qué edad tuvo su primera competencia deportiva? ¿Cuál es el nivel máximo en el que ha competido: mundial; panamericano, centroamericano, suramericano o nacional? ¿En cuántas competencias participó en el último año? ¿De estas, cuántas eran preparatorias? ¿Cuántas eran principales?

Para el análisis estadístico se elaboró una base de datos en *Excel 2010*, para ser tabulados y luego procesados en el programa estadístico *SSPS* (v. 15.0), para posteriormente ser presentados en tablas de frecuencia, promedio y desviación estándar.

CONSIDERACIONES BIOÉTICAS

La participación de los deportistas fue voluntaria, y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Una vez autorizaban responder la encuesta, firmaban el consentimiento informado, según lo reglamentado en la Resolución 8430 de 1993, artículo 11, emanado del Ministerio de Salud, dado que la solución del instrumento no implicaba ningún riesgo para los participantes del estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Características sociodemográficas de la población evaluada

Fueron encuestados 233 deportistas provenientes de 9 países (Colombia, México, Guatemala, Panamá, Venezuela, República Dominicana, Nicaragua, Puerto Rico y Costa Rica) y de 12 modalidades deportivas (voleibol, natación, lucha, atletismo, triatlón, halterofilia, taekwondo, tenis de mesa y de campo, judo, patinaje y baloncesto). La edad media fue de 16,94 ($\pm 0,78$) años, para los hombres, y de 16,81 ($\pm 0,75$), para mujeres, con una mínima de 15,10 y una máxima de 18,18.

Tabla 1. Promedio y desviación estándar de la edad de iniciación y competición deportiva de los deportistas escolares evaluados (años).

Variable	Promedio	Desviación
Edad en la que inició la práctica de su deporte	9,5	3,2
Edad en la cual inició las competencias deportivas	10,5	2,1

Fuente: elaboración de los autores.

Como se puede apreciar en la tabla 1, los escolares iniciaron en promedio su práctica deportiva un poco antes de los diez años, ante lo cual, según Blázquez (1999), existen diferentes opiniones sobre la edad óptima para

comenzar el aprendizaje deportivo y competitivo. El autor plantea que entre los 9 y 11 años son las edades apropiadas para la iniciación deportiva, aunque es posible que se pueda adelantar en 5 años en algunos deportes individuales. También propone que si alguien comienza antes o después de estas edades, los rendimientos futuros no alcanzarán un nivel excepcional.

Contrariamente, Castro (2000) propone que la edad en la cual se debe iniciar la formación deportiva es entre los 7 y 8 años, ya que dicho proceso no comienza cuando el niño tiene contacto directo con el deporte específico, sino durante su formación básica, en la cual se adquieren habilidades de base para posteriores aprendizajes motrices específicos y más complejos. También existen otros lineamientos de iniciación deportiva según las características del deporte. Por ejemplo, Ruiz, García y Casimiro (2001) plantean que para los deportes de pelota, como el balonmano, fútbol, voleibol, baloncesto, entre otros, se debe iniciar entre los 10 y los 13 años; para Durán (1988), en béisbol y el *softbol* se debe comenzar durante 5 y 8 años de edad; tenis a los 8; lucha a los 6; natación y gimnasia a los 4 y 5.

Algo indiscutible en los procesos de formación deportiva, independientemente de los planteamientos teóricos antes citados, es que según la proyección y preferencia de cada infante, algunos procesos de iniciación se deben dar más tempranamente que otros, ya que hay disciplinas atléticas que demandan unas características antropométricas y motrices condicionales muy específicas para lograr buenos resultados, como el caso de la gimnasia artística y la natación entre otros, en los cuales la especialización deportiva debe ser entre los 6 y 7 años (Ramos, Melo y Alzate, 2007).

Respecto a los resultados concernientes al inicio de la parte competitiva, este fue un fenómeno que se dio tempranamente (10,5 años), lo cual es favorable para los procesos de formación de alto rendimiento, según Hahn (1988), quien argumenta que comenzar prematuramente la competencia motiva a los entrenadores a formar hacia el alto rendimiento, en búsqueda del éxito precoz. En contraposición a estos sustentos, tanto Blázquez (1999) como Fröhner (2003) afirman que comenzar la competencia deportiva temprana acarrea riesgos físicos como: los óseos y articulares, cardiacos y musculares; riesgos psicológicos en cuanto a la conducta del sujeto y al estado mental, que arrojan como resultado niveles altos de ansiedad, estrés, frustración, riesgos y

abandonos deportivos, como también, la introducción en prácticas deportivas para los cuales no tienen condiciones especiales.

Tabla 2. Nivel máximo de competencia que han tenido en su historial deportivo los escolares evaluados.

Tipo de campeonato	Número de deportistas	Porcentaje (%)
Mundial	84	36
Panamericano	61	26
Centroamericano	53	23
Suramericano	23	10
Nacional	12	5

Fuente: elaboración de los autores.

Como se aprecia en la tabla, el 95 % de los escolares encuestados tiene experiencia en competencias internacionales, destacándose que un 36% ha competido en el ámbito mundial. Esto indica que los escolares participantes en dichos eventos tienen una trayectoria competitiva considerable, entendiendo por *competición*, la totalidad de las medidas adecuadas que capacitan al deportista para obtener rendimientos deportivos óptimos (Weineck, 2005). Al respecto, Ruiz, García y Casimiro (2001) argumentan que la supuesta excelencia que genera la actividad competitiva, en la práctica produce un énfasis en el elitismo y en la superioridad respecto al prójimo, convirtiendo desde tempranas edades la búsqueda de la victoria a toda costa.

De acuerdo con Manno (1994), para llegar a competir en torneos importantes del carácter nacional e internacional, se requieren de 12 a 15 años de formación, tiempo necesario para el logro de los niveles de preparación, por lo tanto, los deportistas deberían iniciar a competir en los torneos de importancia nacional e internacional entre los 16 y 18 años de edad. De acuerdo con lo planteado, los deportistas del presente estudio iniciaron prematuramente los procesos de competencia nacional e internacional, ya que pese a tener en promedio 16 años de edad, preliminarmente a la clasificación para los Juegos Centroamericanos y del Caribe 2013, el 95 % de ellos ya había participado en diversas justas deportivas de índole mundial.

Sin embargo, no se debe desconocer que los procesos de entrenamiento del deporte de alto rendimiento son prolongados y se reflejan a largo plazo; es decir que todos los factores implícitos en la preparación para el alcance de los objetivos trazados, inicien a edades tempranas, dentro de ellos la competencia deportiva, que si bien no tiene que ser necesariamente a nivel internacional, si se requiere para el afianzamiento técnico, táctico y psicológico entre otros aspectos.

Tabla 3. Número de competencias en las que han participado en el último año los deportistas escolares evaluados.

Tipo de competencia	Cantidad	Porcentaje (%)
Preparatorias	40	76,9
Principales	12	23,1

Fuente: elaboración de los autores.

De acuerdo con los resultados registrados en la tabla 3, el mayor porcentaje de competencias que tuvieron los evaluados durante el último año antes de asistir a los Juegos Intercolegiados Centroamericanos, se orientó al componente de preparación; teniendo en cuenta que dentro del calendario de competencias se encuentran desde las regionales, nacionales e internacionales. Tanto para Martín, Nicolaus, Ostroski y Rost (2004) como para Navarro, Oca y Rivas (2010), el número de competencias preparatorias de un deportista varía según la edad, objetivos, tipo de deporte, presupuesto y rendimiento, entre otros aspectos. Queda claro, entonces, que en los últimos años especialmente las competencias de los jóvenes, han recibido un incremento sustancial por la ampliación de las ofertas en las disciplinas deportivas, la diversificación de los programas de competición de las asociaciones, aumento del grado de organización de los sistemas de competencia específicos de la disciplina deportiva y el claro descenso de la edad de incorporación al deporte competitivo.

Por lo anterior, Issurin (2012) sustenta los cambios que han surgido en el mundo del deporte durante las últimas décadas, especialmente en el aumento drástico del número de competencias durante toda la temporada, ya que deportistas internacionales de deportes como ciclismo de carrera pasó de 38 a 48 días; lucha libre de 25 a 30; judo de 12 a 20; esgrima de 15 a 20, y natación de 25 a 35. Estos guarismos concuerdan con la cantidad de competencias que afrontaron los escolares que participaron en los Juegos Centroamericanos y del Caribe en el último año, pues un escolar que no es un deportista profesional tenga que afrontar 52 competencias en el año, es una cantidad monumental.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que el deporte escolar tiene una connotación formativa a nivel integral o biopsicosocial de acuerdo a las políticas gubernamentales y educativas de las diversas naciones, a través del cual se fomenta la práctica deportiva, la creación de hábitos de ejercicio, la integración y convivencia ciudadana, detección de talentos deportivos, fortalecimiento de valores como el respeto, tolerancia, trabajo en equipo, el asumir el triunfo y la derrota como procesos inherentes al desarrollo humano como para citar sólo algunos aspectos; el perfil formativo y competitivo de la población de estudio, es de deportistas de alto rendimiento.

Las instituciones educativas que pretendan llegar a competir en instancias de juegos intercolegiados de índole internacional, como la del presente estudio, deben orientar y desarrollar los procesos deportivos de los educandos hacia el alto rendimiento deportivo, o articularlos con aquellos orientados por ligas y clubes deportivos de forma mancomunada; pues es muy complejo —casi utópico— que un escolar solamente con los procesos normales de educación física que suelen ser de dos horas semanales y no de forma específica hacia el deporte, llegue a instancias de competencias internacionales, para lo cual se requiere de procesos rigurosos, específicos y planificados a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Castro, U. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica: aplicación a la educación física escolar y el entrenamiento deportivo*. Barcelona: INDE.
- Coldeportes (2009). *Plan Decenal del Deporte, la Recreación, la Educación Física y la Actividad Física para el Desarrollo Humano, la Convivencia y la Paz 2009-2019*. Bogotá.
- Durán, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Fröhner, G. (2003). *Esfuerzo físico y entrenamiento en niños y jóvenes*. Barcelona: Paidotribo.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Issurin, V.B. (2012). *Entrenamiento deportivo. Periodización en bloques*. Barcelona: Paidotribo.
- Mano, R. (1994). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Martin, D.; Nicolaus, J.; Ostroski, C.H. y Rost, K. (2004). *Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil*. Barcelona: Paidotribo.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2010). *Guidelines for participation in youth sport programs: Specialization versus multi-sport participation*. Recuperado de <http://www.shapeamerica.org/advocacy/positionstatements/pe/loader.cfm?csModule=security/getfilepageid=4651>
- Navarro, F.; Oca A. y Rivas, A. (2010) *Planificación del entrenamiento y su control*. Madrid: Cultiva Libros.
- Platonov, V. (1994). *Los sistemas de entrenamiento de los mejores nadadores del mundo*. Barcelona: Paidotribo.
- Platonov, V. (2001). *El entrenamiento deportivo. Teoría y metodología*. Barcelona: Paidotribo.
- Ramos, S.; Melo L. y Alzate, D. (2007). *Evaluación antropométrica y motriz condicional de niños y adolescentes*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Romero, E. (2003). La clasificación deportiva en el atletismo juvenil cubano. *Efdeportes.com* 8(57). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd57/atl1.htm>
- Ruiz, F.; García, A. y Casimiro, A. (2001). *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos*. Madrid: Gymnos.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Paidotribo.

APRENDIZAJE MOTOR Y REALIMENTACIÓN: CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

MOTOR LEARNING AND FEEDBACK: PRACTICAL CONSIDERATIONS

Óscar Alfredo Montenegro Arjona¹

Resumen

En el presente artículo se aborda el tema del aprendizaje motor y se hace énfasis en la realimentación como un aspecto relevante. Inicialmente, se hace una contextualización de su importancia en el proceso de aprendizaje; luego, se exponen las diferentes clases de realimentación que puede recibir un practicante, en particular, la de tipo extrínseco. Enseguida, se esbozan varias consideraciones prácticas a tener en cuenta en el momento de brindar realimentación en diferentes contextos del aprendizaje motor. Para finalizar, se proponen algunas ideas a manera de conclusiones.

Palabras claves: aprendizaje motor, realimentación intrínseca, realimentación extrínseca.

Abstract

This article tackles motor learning with emphasis in feedback as a vital aspect in the process of learning. Initially, there is a contextualization of the importance of feedback in the process of learning; then, the author exposes different kinds of feedback that a learner can receive making emphasis in the extrinsic feedback. Afterward, the author explains some practical considerations to take into a count at the moment to give feedback in different context of motor learning. Finally, some ideas are proposed as conclusions.

Keywords: motor learning, intrinsic feedback, extrinsic feedback.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 10 de octubre de 2015

Para citar este artículo:

Montenegro, O.A. (2015). Aprendizaje motor y realimentación, consideraciones prácticas. *Lúdica Pedagógica*, (22), 75-83.

¹ Magíster en Pedagogía de la Cultura Física, Licenciado en Educación Física. Profesor de Tiempo Completo, Universidad Surcolombiana. Tutor del Semillero de Investigación Sprung. Grupo de Investigación Altius. Correo electrónico: alfredo.montenegro@usco.edu.co

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje motor es explicado por algunos investigadores a partir de un modelo teórico que interpreta al practicante (aprendiz) como un procesador de información (Schmidt, 2003; Maguire, 2014; Shea y Wulf, 2005). En esta propuesta, la persona inicia interactuando con la información disponible del ambiente; luego, la misma y, por último, produce una respuesta acorde al estímulo inicialmente percibido.

Durante el procesamiento de la información, las actividades de percepción, memoria, intensión y acción, deben ser entendidas como una autoorganización formada por muchos componentes del sistema e importantes estímulos del ambiente (Davids, Button y Bennett, 2008). Por ejemplo, los componentes del sistema pueden ser neuronas del cerebro disparando simultáneamente estímulos para formar ideas, memoria y acciones; o pueden envolver grupos de músculos que abarcan varias articulaciones para formar movimientos coordinados. Los estímulos del ambiente son las informaciones percibidas a través de algunos sentidos importantes como la visión, la audición, el equilibrio o la propiocepción cinestésica. Pero, ¿cómo puede el practicante generar movimientos coordinados o manejar la información percibida para la acción motriz?

La información motriz perceptual, importante para el aprendizaje motor, puede ser representada dentro del sistema nervioso central. Dichas representaciones son adquiridas a través del aprendizaje, cuyos resultados almacenan *un grupo de comandos de movimiento* que controlan el comportamiento motor, en el sistema nervioso central. En caso de ser necesarios, los comandos de movimiento se pueden solicitar y transmitir a los músculos esqueléticos en forma de órdenes para reproducir el movimiento deseado. En el aprendizaje motor, los comandos de movimiento son equivalentes a la adquisición de modelos de movimiento, mejor conocidos como *programas motores*. Un programa motor contiene los impulsos o comandos de movimiento correspondientes a lo que el practicante quiere hacer; son formaciones neuronales de modelos de transmisión de impulsos en el sistema nervioso central condicionados por actividades de percepción y aprendizaje (Fairbrother, 2010).

Se dice que por cada habilidad motriz que una persona desee realizar, debe haber un programa motor que permita su ejecución. Así, la capacidad para coordinar movimientos de acuerdo con el objetivo de la habilidad

y la situación donde esta se ejecuta, es el resultado de procesos de aprendizaje que producen cambios estructurales en el sistema nervioso central. Los procesos de aprendizaje dejan huellas que permiten un incremento en los puntos de conexión de las neuronas y, por ende, en la forma como se transmite la información. Por ello, el resultado de aprender se denomina memoria, que cuando se refiere específicamente a las experiencias de movimiento, se habla de memoria motora, como lo refieren Martin, et al (2004) y Wilmore y Costill (2002).

La memorización duradera de las informaciones adquiridas por el aprendizaje, es una conexión interneuronal, en la que asociaciones de células nerviosas están conectadas mediante sinapsis, como lo mencionan Geinisman *et al.* (2001). Se parte de la idea de que las sinapsis participantes en la formación de un modelo de impulso son especialmente receptivas a las secuencias de estímulos (Ma *et al.*, 2011). Es decir, para que el aprendizaje de habilidades (técnicas deportivas u otras habilidades complejas) logre la estabilización de un movimiento valorado como correcto y susceptible de ser memorizado, necesita que muchos intentos sean realizados para que el modelo de impulsos nerviosos se grabe mediante los cambios de las sinapsis participantes. De esta manera, el aprendizaje de una habilidad motriz se explica en principio como la adquisición de *programas motores*, donde la realimentación cumple un papel muy importante en la adquisición de programas fuertemente conformados.

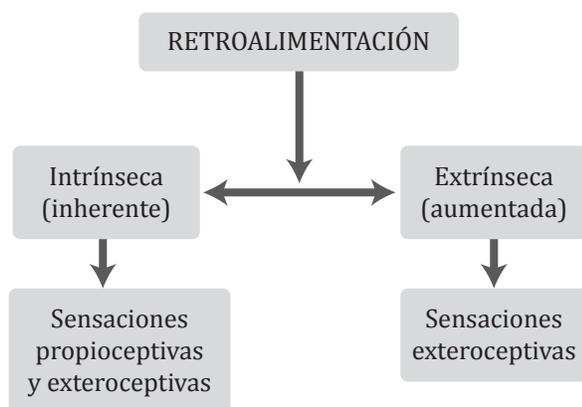
La realimentación es considerada la vía más importante para el aprendizaje motor, exceptuando por supuesto la práctica misma, como lo mencionan Schmidt y Lee (2005). Así, muchos investigadores están de acuerdo en que la realimentación debe ser tenida en cuenta de manera especial en los procesos de enseñanza/aprendizaje, pues su efecto es un aspecto esencial en el aprendizaje (Marschall, Bund, y Wiemeyer, 2007; Marques, Ribeiro, Santos y Arroyo, 2010; Fairbrother, 2010). En este sentido, la preocupación central del presente documento es exponer la importancia de la realimentación en el aprendizaje motor y en la integración de programas motores estables.

LA REALIMENTACIÓN COMO UN ASPECTO ESENCIAL DEL APRENDIZAJE

Las personas pueden recibir distinta clase de información sensorial relacionada con sus movimientos, la cual puede estar disponible antes, durante o después del movimiento (Schmidt y Lee, 2005). La información que surge después del movimiento es conocida como *realimentación* (Marques *et al.*, 2010) y se refiere a cómo el resultado del movimiento fue producido en el ambiente o a cómo el practicante sintió o realizó el movimiento; aunque, de acuerdo con Schmidt y Wrisberg (2008), la realimentación es definida como cualquier clase de información sensorial producida como resultado de movimientos. Es de aclarar que según el *Diccionario de la Lengua Española*, vigésima tercera edición, la palabra *retroalimentar* no está registrada.

La realimentación se puede clasificar de dos formas, según la fuente de información. En este sentido y teniendo como referencia a Fairbrother (2010), Schmidt y Wrisberg (2008), Schmidt y Lee (2005) y Zelaznik (1996), se considera que hay realimentación intrínseca y realimentación extrínseca. La figura 1 expone las manifestaciones de la realimentación mencionadas.

Figura 1. Manifestaciones de la realimentación con sus receptores



LA REALIMENTACIÓN INTRÍNSECA

La realimentación intrínseca o inherente al individuo es la información sensorial que ocurre cuando se produce un movimiento y el practicante es capaz de percibir la realimentación directamente por sí mismo, sin la especial asistencia de otras fuentes como: entrenador, juez, espectadores o algún objeto tecnológico como una cámara de video.

En la realimentación intrínseca, los encargados de recibir la información son los órganos de las sensaciones exteroceptivas y los de las sensaciones propioceptivas (Baechle y Earle, 2008; Haywood, y Getchell, 2009). Algunos ejemplos de la información captada intrínsecamente incluyen el sonido de la mano haciendo contacto con el balón de voleibol al momento de servir; la sensación de la cabeza, cuello y hombros al cabecear un balón de fútbol; la posición del hombro o el brazo en el momento de contacto de la raqueta con la bola de tenis, o la sensación general de un gimnasta haciendo el ejercicio de rondada o el *flück flack*.

LA REALIMENTACIÓN EXTRÍNSECA

La realimentación extrínseca, o aumentada, es la información sensorial que ocurre cuando se produce un movimiento y el practicante percibe la realimentación que proviene directamente de otras fuentes externas al cuerpo de la persona, como la que puede brindar el entrenador, un juez, los espectadores o algún objeto tecnológico como una cámara de video. En este sentido, la realimentación extrínseca, a diferencia de la intrínseca, es *información suplementaria* que aumenta la información de la realimentación inherente.

En la realimentación extrínseca, los encargados de recibir la información son los órganos de las sensaciones exteroceptivas (Clark y Russell, 2007). Algunos ejemplos de información captada extrínsecamente incluyen: el tiempo mostrado por un cronómetro a un corredor de 100 metros planos, los comentarios verbales que hace el profesor/entrenador a su practicante acerca de aspectos del proceso del movimiento ejecutado en alguna habilidad deportiva o la reproducción de un video mostrando a un futbolista en la ejecución de un tiro libre.

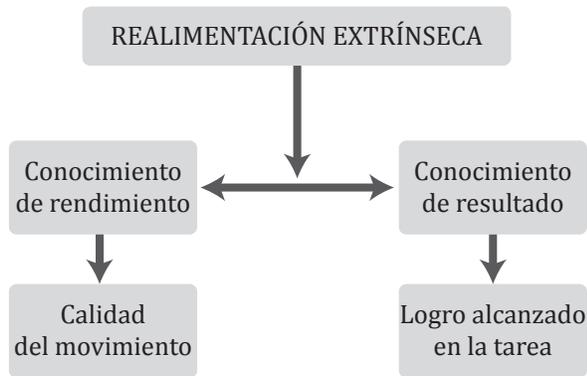
La extrínseca es el tipo de realimentación más importante a tener en cuenta en los procesos de enseñanza/aprendizaje; pues los profesores o entrenadores son quienes controlan su dosificación. Por ello, para el desarrollo del tema, se abordará únicamente al estudio de la realimentación extrínseca.

En el aprendizaje motor es fundamental que las personas reciban algún tipo de realimentación, ya sea de carácter extrínseco o intrínseco.

Manifestaciones de la realimentación extrínseca

Cuando se brinda realimentación extrínseca (aumentada), esta se puede enfocar hacia el conocimiento del rendimiento de la acción motriz o hacia el conocimiento del resultado de esta última. La figura 2 expone las manifestaciones de la realimentación mencionadas.

Figura 2. Manifestaciones de la realimentación extrínseca



El conocimiento del rendimiento se refiere a la parte cualitativa del movimiento y nos brinda información acerca de la calidad del movimiento (Schmidt y Wrisberg, 2008; Schmidt, y Lee, 2005, y Zelaznik, 1996). Esta aproximación se ocupa de la realización de un específico movimiento en términos de sus componentes como: rotación de la cadera en la habilidad de patear; acción de los brazos en la ejecución de un salto; ángulo de elevación de la rodilla al correr; ubicación del centro de gravedad con respecto a la base de sustentación en el patinaje; desplazamiento del peso del cuerpo sobre una u otra extremidad inferior; ubicación del objeto a proyectar en el aire con respecto a hombro del brazo que ejecuta la acción de lanzar; entre otras.

En términos generales, la realimentación extrínseca del conocimiento del rendimiento está dirigida hacia la corrección de patrones de movimiento inapropiados, mejor que hacia el resultado del movimiento. Estos aspectos, por lo general, son distintos de la realimentación intrínseca.

El conocimiento del resultado se refiere a la parte cuantitativa del movimiento y nos brindan información acerca del nivel de logro alcanzado en una tarea en particular (Schmidt y Wrisberg, 2008; Schmidt, y Lee,

2005; Zelaznik, 1996). Esta aproximación se enfoca en el producto de algunos movimientos específicos que el practicante realiza como: la distancia cubierta en un salto sin impulso previo; el tiempo empleado en correr una distancia determinada; la distancia alcanzada por algún objeto arrojado con una o dos manos; el número de pelotas impactadas con el bate en el deporte del béisbol; la cantidad de intentos realizados desde la línea de tiro libre en el deporte del baloncesto, y otras medidas del producto final del rendimiento de las habilidades motrices.

En términos generales, la realimentación extrínseca de conocimiento del resultado está dirigida hacia la corrección *del resultado* del movimiento en el ambiente. Estos aspectos frecuentemente son redundantes con la realimentación intrínseca.

Consideraciones prácticas para brindar realimentación

Las consideraciones prácticas para dar realimentación extrínseca que se mencionan a continuación son aspectos relevantes en todo proceso de enseñanza/aprendizaje de habilidades motrices. Por lo general, la realimentación extrínseca que proporciona el profesor/entrenador se realiza luego de la ejecución de una habilidad y se enuncia en forma verbal la mayoría de ocasiones (Fairbrother, 2010).

Los siguientes elementos contemplan implícitamente el uso de material tecnológico, como grabaciones en video, para apoyar el proceso de realimentación. Pero es necesario tener en cuenta, que una realimentación hecha con imágenes de video puede brindar demasiada información, especialmente si la habilidad es *compleja* y el practicante no sabe cuáles de los muchos detalles son importantes. Entonces, respecto a las consideraciones prácticas relevantes para dar realimentación, el profesor/entrenador debe determinar algunos aspectos importantes como: qué realimentación brindar, cuán detallada debe ser, la frecuencia de proporcionar realimentación o el momento preciso de brindarla, entre otras (Wrisberg, 2007; Schmidt y Lee, 2005; y Schmidt y Wrisberg, 2008). Se retoma la propuesta de los autores mencionados, por ser quienes proponen de manera empírica consideraciones específicas para proporcionar realimentación. Aunque algunas de las siguientes consideraciones son complementadas con estudios aportados por otros autores.

Determinar el tipo de realimentación a brindar

Cuando las personas tratan de aprender un programa motor, muchas veces tienen serios problemas, porque son incapaces de ajustar el programa de movimiento en la mejor forma posible. Por ejemplo, una jugadora de fútbol puede cabecear un balón caracterizado por un movimiento del tronco que inicia muy temprano, con respecto al inicio de la flexión del cuello. Con este ejemplo podemos identificar que un practicante puede hacer ajustes en la estructura temporal del movimiento o en los parámetros de este. Por ello, *el practicante debe recibir realimentación de la estructura temporal del movimiento o recibir realimentación de sus parámetros.*

Los ajustes en la *estructura temporal del movimiento* se refieren al acoplamiento o la diferenciación en la acción de los diferentes segmentos corporales. En el ejemplo de fútbol, la jugadora puede ser capaz de controlar el momento de iniciar el movimiento de la flexión del tronco, pero puede tener mayor dificultad en generar un patrón relativo a la estructura temporal entre los músculos del tronco y los músculos del cuello, porque estos movimientos ocurren casi simultáneamente.

Los ajustes en los *parámetros del movimiento* se refieren a aspectos de aplicación de velocidad, amplitud de movimientos y la proyección de fuerza en diferentes direcciones. Una vez el practicante ha alcanzado una coordinación global del programa motor deseado, puede empezar a practicar parámetros específicos que definen las características superficiales del movimiento, como duración, dirección y amplitud. Por ejemplo, el profesor/entrenador puede brindar *realimentación de parámetros del movimiento*, como: “cabecea el balón con menos fuerza”, “cabecea el balón hacia tu lado derecho”, para asistir a los practicantes en la selección de parámetros más efectivamente.

En etapas iniciales de aprendizaje de una nueva habilidad, es mejor que el profesor/entrenador brinde realimentación dirigida a la corrección de los errores en el patrón fundamental de movimiento o estructura temporal (Schmidt y Wrisberg, 2008). Aquí es importante que profesor/entrenador tenga claro que los procesos pueden ser un poco lentos, que la estructuración de un programa motor toma tiempo en adquirirse y que inefectivos en la estructura temporal son difíciles de eliminar.

Qué tan detallada debe ser la realimentación

Una consideración importante cuando se proporciona realimentación extrínseca es determinar cuán preciso o detallado debe ser esta. En etapas tempranas de aprendizaje, los errores del practicante son muy grandes, por lo que información detallada acerca de la exactitud de los errores no es importante. Investigaciones respecto a la precisión de la información sugirieron que la realimentación extrínseca no necesita ser extremadamente precisa para ser efectiva (Wrisberg, 2007).

Esto es particularmente verdadero cuando en etapas iniciales de aprendizaje, el practicante está tratando de obtener una idea general del programa motor correcto. En este momento, todo lo que el practicante necesita es información general acerca de la equivalencia de sus errores. Así, un profesor/entrenador puede decirle a un principiante en la prueba de salto alto, que su despegue fue *un poco adelantado*. Sin embargo, cuando el practicante alcanza un alto nivel de habilidad técnica, se podría beneficiar de una realimentación más precisa que le ayude a hacer ajustes más exactos en sus movimientos. Por ejemplo, al practicante de la prueba de salto alto se le debe dar información acerca del tiempo gastado, en centésimas de segundo, que empleó en dar los últimos dos pasos.

Núñez y Gálvez (2010) encontraron que la precisión de la realimentación de resultado, afecta negativamente el aprendizaje en un momento temprano del mismo; así como también, encontraron que el éxito obtenido a través de la provisión de una realimentación más precisa y cuantitativa tenía mayor efecto en las evaluaciones de retención del aprendizaje, que la realimentación menos precisa y cualitativa proporcionada a estudiantes universitarios de un programa en educación física.

Determine la frecuencia para dar realimentación

El profesor/entrenador debería considerar cómo y cuándo dar realimentación, en lugar de asumir que más realimentación es mejor. En otras palabras, la calidad de la realimentación brindada ha demostrado ser más importante que la cantidad; ya que una realimentación más frecuente, no es necesariamente mejor.

Intentos de prácticas seguidas de la ausencia de la realimentación son beneficiosos para el aprendizaje, pues el practicante es forzado a dedicar más atención a la información disponible intrínsecamente. Así, cuando a los practicantes se les da realimentación menos frecuente, ellos son menos susceptibles que se vuelvan

dependientes de la realimentación. Por ejemplo, Perrota y Mele (2009) mencionan que una alta frecuencia de la realimentación de resultado durante el periodo de práctica interfiere con el aprendizaje; porque el practicante usa la información externa para guiar la respuesta y no es obligado a usar los procesos de memoria y buscar otras fuentes de información.

El profesor/entrenador debe decidir la frecuencia de dar la realimentación, con la idea de facilitar el aprendizaje motor en lugar de perjudicarlo. Como regla general, se debe dar realimentación más frecuente durante una etapa inicial de aprendizaje y progresivamente menos frecuente, en la medida en que los niveles de aprendizaje mejoren. Schmidt y Wrisberg (2008) mencionan que con deportistas experimentados —una vez son capaces de identificar la información relevante y producir efectivos movimientos—, ellos deberían tener poca necesidad de alimentación extrínseca. En algunas situaciones es necesario considerar la complejidad de la habilidad y la experiencia del practicante para determinar si dar realimentación o no.

Cuál es el momento preciso para dar realimentación

Los practicantes aprovechan más la realimentación cuando ellos preguntan por ella, que cuando alguien más decide que ellos la necesitan (Wrisberg, 2007). Los aprendices ponen más atención de cerca a sus sensaciones propioceptivas y exploran más la realimentación intrínseca disponible, cuando la realimentación extrínseca es demorada. Tal vez el instante preciso de dar realimentación no es inmediatamente luego de haber realizado la práctica de la habilidad, pues aquí es indispensable que el practicante explore más su realimentación inherente disponible (Anderson, Magill, Sekiya y Ryan, 2005).

La realimentación se debe *demorar*, no se debe dar inmediatamente el practicante ha realizado la ejecución. Hay alguna evidencia que sugiere que puede haber un detrimento en el aprendizaje si la realimentación se brinda inmediatamente luego de la práctica de una habilidad (Swinnen, Schmidt, Nicholson, y Shapiro, 1990). Debemos tener en cuenta que la realimentación que proporciona el profesor/entrenador, no debe interferir con el proceso intrínseco de la realimentación del practicante; pues una vez este es capaz de identificar la

realimentación intrínseca relevante, necesitará menos realimentación extrínseca por parte del profesor/entrenador.

Una buena estrategia es implementar el uso de palabras clave, como lo exponen Sanderson y Mc Clements, (1998), lo cual va a permitir darle tiempo al practicante para que interiorice sus sensaciones propioceptivas y, a su vez, poder sacar provecho del momento preciso para dar realimentación. Con el uso de palabras clave, profesor/entrenador y practicante pueden modificar una habilidad técnica, sobre todo si la habilidad practicada es cerrada; esta última es la que se realiza en un ambiente predecible o estacionario y le permite al deportista planear sus movimientos previamente a la ejecución (Schmidt y Wrisberg, 2008).

El uso de palabras clave para indicar que la ejecución se ha realizado correctamente es muy útil para permitir que el practicante internalice sus sensaciones propioceptivas de la habilidad ejecutada. Palabras clave como “bien” o “sí” pueden usarse para indicar una ejecución correcta; mientras que palabras como “mejor”, pueden indicar un progreso, pero no el éxito total de la ejecución. Una palabra clave como “no” también es útil para indicar que no se ha logrado la ejecución deseada, ya que alerta al practicante a los efectos de evitar la internalización de las sensaciones propioceptivas de la habilidad ejecutada. Así, es importante que profesor/entrenador y practicante comprendan con exactitud el significado de cada palabra clave establecida, como lo mencionan Badets y Blandin (2005).

Es importante que el practicante disponga de tiempo para internalizar la sensación de la ejecución de la habilidad, sin interferencias externas. Por ello, el profesor/entrenador debe dejar solo al practicante por un momento, luego de que la palabra clave ha sido expresada y no intentar dar información técnica mientras el practicante está tratando de internalizar la ejecución correcta.

Un ejemplo de esto puede ser el de un deportista que intenta cambiar un elemento del servicio en voleibol. A través de conversaciones entre profesor/entrenador y practicante se ha acordado que la palabra clave “sí”, indicará una ejecución correcta. También han acordado que cuando el mismo término es expresado, se permitirá que el atleta se tome un tiempo (alrededor de un minuto) para recordar la sensación de la ejecución. Luego, el

atleta determina el momento en que está listo para recibir realimentación técnica y hablar de la ejecución con el entrenador (Sanderson y McClements, 1998).

Cuánta información brindar

En muchas ocasiones, los profesores/entrenadores están en posición de dar realimentación acerca de incontables características de los movimientos de los practicantes. Ellos tienen el potencial de sobrecargarlo de información y, como podremos suponer, esto puede ser un problema, pues el procesamiento de la información en el practicante es un tanto limitada.

En este sentido, la realimentación debe ser simple y directa. Una buena regla a tener en cuenta es considerar una sola característica del movimiento del practicante que sea fundamental (la más importante), enfocarse en ella y restringir la realimentación a esa característica para la mejora de la habilidad.

Además de trabajar la anterior estrategia, los profesores/entrenadores pueden implementar un método para evitar la sobrecarga de información en el alumno, proporcionando a los practicantes *realimentación de resumen*. La realimentación de resumen consiste en dar realimentación solamente después de un determinado número de intentos de la habilidad, digamos entre 5 a 15 (Schmidt, Lange y Young, 1990). Por ejemplo, un profesor de tenis que está ayudando a un practicante en el golpe de servicio cerca de la línea "t", puede solicitarle al practicante que golpee 10 servicios. Si el profesor registra en metros el lugar donde la bola cae con respecto a la línea, para cada uno de los 10 servicios y luego los grafica en una tabla; después del último intento del jugador, el profesor puede mostrarle los resultados y de esta forma proporcionar realimentación acerca de cada uno de los intentos.

El número de intentos que los profesores-entrenadores deberían tener en cuenta para brindar realimentación de resumen, probablemente depende de la complejidad de la habilidad a aprender. Para habilidades "simples", 12 ó 15 intentos pueden ser incluidos en la realimentación de resumen y para habilidades "complejas", cinco intentos serán suficientes a tener en cuenta (Wrisberg, 2007). Aunque, si la habilidad es muy exigente para el practicante, el número óptimo para brindar realimentación de resumen puede ser no más de uno o dos, al menos hasta que el practicante domine los elementos

esenciales del movimiento. Sin embargo, Schmidt, Lange y Young, (1990), hallaron que la más efectiva realimentación de resumen se obtiene luego de cinco intentos.

Si el profesor/entrenador determina muy bien cuánta información dar, según la identificación de la característica más importante a corregir en el movimiento, y dependiendo del uso racional de la realimentación de resumen, los procesos de enseñanza/aprendizaje se pueden optimizar mejorando la efectividad de la realimentación y, a su vez, evitando los efectos de dependencia de la realimentación. Cuando se proporciona realimentación permanentemente, esta tiene la propiedad de que puede producir dependencia por parte del practicante; porque puede eliminar los efectos de la realimentación intrínseca y no permite aumentar el aprendizaje motor como lo evidencian Kilduski y Rice (2003).

Determine si debe cuestionar al practicante.

A veces es necesario ayudar al practicante desde la realimentación extrínseca en su proceso de realimentación intrínseca. De esta manera, explícitamente se le debe ayudar a identificar sus errores antes de dar la realimentación. Si se les pregunta a los practicantes que reflexionen sobre sus propios movimientos, antes de proporcionar la realimentación extrínseca, ellos pueden tener más sensibilidad con respecto a su información intrínseca (Schmidt y Lee, 2005). Por ejemplo, luego de un ejercicio de salto, en la prueba del salto largo, se le puede preguntar al atleta a qué altura ubicó la rodilla de la pierna libre en la fase de despegue o si tenía totalmente extendida la articulación de la rodilla de la pierna de rechazo en la misma fase. Luego, una vez el profesor/entrenador proporcione su realimentación, los practicantes podrán contrastar mejor su realimentación inherente con la realimentación extrínseca.

Determine si la información debe ser verificada.

En ocasiones, luego de brindar adecuadamente la realimentación es necesario que el profesor/entrenador verifique si el practicante entendió la información transmitida. Para estos casos, el profesor/entrenador debe solicitarle al practicante que en forma explícita, verbalice la información captada para confirmar si el mensaje de la realimentación está correcto y evitar que este sea mal interpretado o abandonado. Si el practicante ha entendido bien el mensaje, el profesor/entrenador puede reafirmar la comunicación manifestando que eso era exactamente lo que quería decir. De

otro lado, si el practicante ha entendido mal el mensaje, el profesor/entrenador debe aprovechar la ocasión para corregirlo y clarificarlo (Thompson, 2009).

Consideraciones finales

Cuando un deportista está en práctica de aprendizaje de una habilidad, requiere con frecuencia realimentación acerca de los ajustes que debe hacer para mejorar su desempeño. La información consignada en el presente documento indica que la realimentación extrínseca ha mostrado ser una herramienta poderosa que afecta positivamente el aprendizaje de habilidades (Marques, Ribeiro, Santos y Arroyo, 2010).

La calidad de la realimentación brindada ha demostrado ser más importante que la cantidad, como lo referencian Sadowski *et al.* (2011), quienes encuentran que en las primeras etapas de aprendizaje demasiada información verbal dificulta el proceso de adquisición de tareas complejas; o como menciona Claxton (1988), que compara la cantidad de realimentación empleada por un grupo de entrenadores de tenis con éxito y por un grupo de entrenadores con un menor éxito, y concluye que el primer grupo de entrenadores aporta menos realimentación que los entrenadores con menos éxito. En otras palabras, el profesor/entrenador deberá considerar cómo y cuándo dar realimentación, mejor que asumir que más realimentación es mejor. Sin embargo, los niños en edades prepuberales o en madurez temprana pueden necesitar más intentos de práctica con realimentación permanente, comparados con los adultos; esto con el propósito de formar una representación interna de la habilidad estable y precisa, como lo comentan Sullivan, Kantak y Burtner (2008).

En personas adultas el éxito obtenido a través de la provisión de una realimentación más precisa y cuantitativa, tiene mayor efecto en las evaluaciones de retención del aprendizaje, que la realimentación menos precisa y cualitativa, según los hallazgos de Núñez y Gálvez (2010).

Si el profesor entrenador determina en forma óptima, para un aprendiz en cuestión, la cantidad de realimentación a dar, evitará la creación de dependencia por parte del aprendiz hacia la realimentación, pues el exceso de realimentación puede ser una distracción que no permite aumentar el aprendizaje motor (Kilduski y Rice, 2003). Además, en algunos casos los profesores deben permitir a los aprendices tiempo para descubrir la relación entre ellos mismos, la tarea y el ambiente, antes de proporcionar realimentación extrínseca.

Cuando el ser humano practica y aprende una habilidad, nunca vuelve a ser la misma persona que era antes (Salmoni, Schmidt y Walter, 1984). Así, el aprendizaje tiene el efecto de cambiar al aprendiz (así sea ligeramente), en una relativa forma permanente. Pero, ¿qué tan permanente puede establecerse un cambio en la adquisición de programas motores?

Nuestra misión es clara: debemos dirigir los cambios en el aprendizaje motor con efectos perdurables y para ello una estrategia es optimizar los procesos de realimentación por medio de la aplicación de algunas consideraciones prácticas expuestas anteriormente. Aunque con sorpresa, en la actualidad podemos intuir que el vínculo entre las conceptualizaciones del aprendizaje motor y la práctica no ha sido aprovechado siempre en la forma que uno podría esperar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, D.; Magill, R.; Sekiya, H. y Ryan, G., (2005). Support for an explanation of the guidance effect in motor skill learning. *Journal of Motor Behavior* 37(3), 231-238.
- Baechle, T. y Earle, R. (2008). *Essentials of strength training and conditioning*. National Strength Conditioning Association. 3a. ed. Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.
- Badets, A. y Blandin, Y. (2005). Observational learning: effects of bandwidth Knowledge of Results. *Journal of Motor Behavior* 37(3), 211-216.
- Clark, M. y Russell, A. (2007). *Essentials of performance enhancement*. Calabasas, EE.UU.: National Academic Sport Medicine.
- Claxton, D. (1988). A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 302-310.
- Dauids, K.; Button, C. y Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition*. Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.
- Fairbrother, J. (2010). *Fundamentals of motor behavior*. Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.

- Geinisman, Y.; Berry, R.; Disterhoft, J.; Power, J. y Van der Zee, E. (2001). Associative Learning Elicits the Formation of Multiple-Synapse Boutons. *The Journal of Neuroscience* 21(15), 5568-5573.
- Haywood, K. y Getchell, N. (2009). *Life span motor development*. 5a. ed. Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.
- Kilduski, N. y Rice, M. (2003). Qualitative and quantitative knowledge of results: Effects on motor learning. *American Journal of Occupational Therapy* 57(3), 329-336.
- Ma, L.; Narayana, S.; Robin, D.; Fox, P. y Xiong, J., (2011). Changes occur in resting state network of motor system during 4 weeks of motor skill learning. *Neuroimage* 58(1), 223-266.
- Maguire, E. (2014). Memory consolidation in humans: New evidence and opportunities. *Experimental Physiology* 99(3), 471-486.
- Marques, P.; Ribeiro, M.; Santos, G. y Arroyo, M. (2010). Análisis multidimensional del feedback pedagógico en entrenamiento en voleibol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 10(38), 181-202.
- Marschall, F.; Bund, A. y Wiemeyer, J. (2007). Does Frequent Augmented Feedback Really degrade Learning? A Meta-Analysis. *E-journal Bewegung und Training*, 1, 74-85.
- Martin, D. et al. (2004). *Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Núñez, F. y Gálvez, J. (2010). Influence of three accuracy levels of knowledge of results on motor skill acquisition. *Journal of Human Sport and Performance* 5(3), 476-484.
- Perrota, F. y Mele, E. (2009). The motor learning, memory, knowledge of results. Comparative analysis of homogeneous groups. *Journal of Physical Education and Sports* 25(4), 1-9.
- Sadowski, J.; Mastalerz, A.; Niznikowski, T.; Wisniowski, W.; Biegajlo, M. y Kulik, M. (2011). The effects of different types of verbal feedback on learning a complex movement task. *Polish Journal of Sport and Tourism* 18(4), 308-310.
- Salmoni, A.; Schmidt, R. y Walter, C. (1984). Knowledge of Results and Motor Learning: A Review and Critical Reappraisal. *Psychological Bulletin* 95(3), 355-386.
- Sanderson, L. y McClements, J. (1998). A coach's perspective on skill learning. *New Studies in Athletics* 13(3), 33-38.
- Schmidt, R. (2003). Motor Schema Theory After 27 Years: Reflections and Implications for a New Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 74(4), 336-375.
- Schmidt, R. 4a. ed. Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.
- Schmidt, R. *Motor Learning and Performance*. 4a. ed. Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.
- Schmidt, R.; Lange, C. y Young, D. (1990). Optimizing Summary Knowledge of Results for Skill Learning. *Human Movement Science*, 9, 325-348.
- Schmidt, R. y Lee, T. (2005). *Motor control and learning. A behavioral Emphasis*. Fourth Edition. Champaign, United States: Human Kinetics.
- Schmidt, R., y Wrisberg, C. (2008). *A Situation-Based Learning Approach*. Shea, C. y Wulf, G. (2005). Schema theory: A critical appraisal and reevaluation. *Journal of Motor Behavior* 37(2), 85-101.
- Sullivan, K.; Kantak, S. y Burtner, P. (2008). Motor learning in children: Feedback effects on skill acquisition. *Physical Therapy*, 88, 720-732.
- Swinnen, S.; Schmidt, R.; Nicholson, D. y Shapiro, D., (1990). Information feedback for skill acquisition: Instantaneous knowledge of results degrades learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 706-716.
- Thompson, P. (2009). *Introduction to Coaching. The Official IAAF Guide to Coaching Athletics*. Lincolnshire, Inglaterra: Descartes Publishing.
- Wrisberg, C. (2007). *Sport skill instruction for coaches*. Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.
- Wilmore, J. y Costill, D. (2002). *Fisiología del esfuerzo y del deporte*. 5a. ed. Barcelona, España: Paidotribo.
- Zelaznik, H. (1996). *Advances in motor learning and control*. Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.

PERSPECTIVA ACTUAL DE LA PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR. REVISIÓN

CURRENT PERSPECTIVE OF THE PROMOTION OF PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOL CONTEXT. REVIEW

*Jairo Alejandro Fernández Ortega¹
Luz Amelia Hoyos Cuartas²*

Resumen

La escuela es considerada el escenario ideal para intervenir sobre las condiciones de salud de niños y jóvenes; por ello ha sido el centro de múltiples programas diseñados a partir de perspectivas teóricas diversas, que van desde los enfoques biólogos hasta los de medicina social, con la esperanza de impactar en las condiciones de calidad de vida. El propósito del estudio fue analizar e identificar los diferentes componentes utilizados (modelo, estrategias, agentes involucrados y duración) en el diseño de programas de promoción de actividad física (AF) para la salud en el contexto escolar, por lo cual se analizaron diferentes estudios que desarrollaron programas de AF en este aspecto. La evidencia observada indica una gran diversidad en el diseño y componentes de las intervenciones. A pesar de los resultados positivos obtenidos, se identificó heterogeneidad: en la metodología, la población, los actores involucrados y en los indicadores de eficacia, lo cual no permite realizar comparaciones entre los diferentes estudios. Es necesario que futuras intervenciones involucren indicadores individuales y colectivos, que su acción sea de orden longitudinal implicando a todos los actores que inciden en diferentes niveles de intervención.

Palabras claves: programas de promoción de la salud, actividad física, niños, adolescentes.

Abstract

The school is considered as an ideal to speak on the health conditions of children and young people, this has been the focus of many programs designed from different theoretical perspectives, ranging from biologists approaches to approaches of social medicine with the scenario hope to impact the quality of life conditions. The purpose of this study is to analyze identify and understand the guidelines axes, strategies, actors involved and duration, which have guided the PA promotion programs in children and adolescents in the school context. Method: the different studies which developed PA programs directed towards health in the school context were analyzed. Results: The observed evidence suggests a great heterogeneity in the design and components of interventions. Conclusions: Despite the positive results, heterogeneity was identified: the methodology, population, stakeholders and performance indicators, which do not allow comparisons between different studies. It is necessary that future interventions indicators involve individual and collective, that their action is longitudinal order and involve all stakeholders who have different levels of impact on the consolidation of these interventions.

Keywords: programs of health promotion, PA, children, adolescents.

1 PhD en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Magíster en Fisiología del Ejercicio. Docente de Planta Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones en Actividad Física y Deporte (CIDER). Correo electrónico: jairofdz@pedagogica.edu.co

2 PhD en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Docente de Planta Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física. Correo electrónico: luzahoyos@yahoo.com

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 1 de octubre de 2015

Para citar este artículo:

Fernández, J.A. y Hoyos, L.A. (2015). Perspectiva actual de la promoción de actividad física para la salud en niños y adolescentes en el contexto escolar. Revisión. *Lúdica Pedagógica*, (22), 85-99.

INTRODUCCIÓN

Los estudios epidemiológicos ponen en evidencia la problemática de la inactividad física, como una de las situaciones más complejas para la salud pública en el mundo debido a su estrecha relación con la aparición de enfermedades crónicas degenerativas, que han incrementado la carga por morbilidad en el mundo y que afecta a hombres y mujeres de todas las edades, estratos socioeconómicos y de diversas culturas. El síndrome de *muerte por sedentarismo* sugiere que este estilo de vida incide en el aumento de las tasas de mortalidad, y tiene su génesis durante la niñez y adolescencia (Fernández y Hoyos, 2007).

Las enfermedades cardiovasculares tienen sus inicios en la infancia (Harrell et al., 1998), es decir los factores de riesgo de enfermedades coronarias e infarto se presentan con gran prevalencia en los niños y adolescentes, los cuales tienden a dejar vestigios o permanecer durante la edad adulta. Investigaciones longitudinales han demostrado que el sedentarismo pediátrico está asociado con un mayor predominio de hipertensión, dislipidemia, resistencia a la insulina y el desarrollo de la obesidad infantil, como lo afirma el Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2000) y autores como Warren, Lightowler, Bradshaw y Perwaiz (2003).

Por otra parte, el sobrepeso durante la niñez y adolescencia están fuertemente asociados con sobrepeso en la adultez (McKenzie, Feldman, Woods y Romero, 1995). Un estudio realizado en Estados Unidos por el Centro Nacional de Salud y Nutrición (NHANES) demostró que el 20,6 % de los niños de 2 a 5 años, el 30,3 % de los de 6 a 11 años, y el 30,4 % de adolescentes y adultos jóvenes de 12 a 19 años, se encuentran en sobrepeso o en riesgo de adquirirlo, siendo más propensos los niños afrodescendientes e hispanos. Un estudio realizado en Bogotá con 50.000 escolares detectó que el 7,9 % de estos niños se encuentra en riesgo de sobrepeso y el 8,8 % tiene sobrepeso (Fernández y Ruiz, 2012).

La actividad física (AF) durante la niñez y adolescencia ha sido el centro de atención de diversos estudios pediátricos a partir de la década pasada. La salud física y psicológica del niño está íntimamente ligada a la realización de AF de manera regular (Skyboy y Ryan, 2002). Se ha establecido igualmente la importancia de la AF en el crecimiento y desarrollo armónico, en la disminución de exposición a agentes no saludables, en el desempeño académico (Mummery, Spencer y Hudec, 2000) y como mecanismo para instaurar hábitos de vida saludables, debido a que patrones de AF adquiridos en edades tempranas, van a repercutir en los hábitos y estilos de vida en la edad adulta disminuyendo de esta forma los riesgos de aparición de enfermedades crónicas cardiovasculares y metabólicas (McKenzie, et al., 1995; McKenzie et al., 1997; Wu y Jwo, 2005; Stewart, Dennison, Kohl y Doyle, 2004; McBride, Midford, y Cameron, 1999; Higgings, Gaul, Gibbons y Gyn, 2003; Fowler-Brown y Kahwati, 2004). Por ello, la promoción de la AF en los niños emerge como una de las estrategias de prevención más sólidas para contrarrestar los efectos nocivos de la inactividad física (Fowler-Brown y Kahwati, 2004) convirtiéndose en componente esencial dentro de los nuevos conceptos de calidad de vida y como un elemento primordial del desarrollo humano propuestos por la Organización Mundial de la Salud.

Sin embargo, a pesar de esta evidencia, la disminución en los niveles de AF comienza al final de la escuela elemental y continúa durante el bachillerato hasta la adultez; los datos estadísticos muestran que solo un 33 % de la población escolar realiza ejercicio físico vigoroso tres veces por semana (Felton, Saunders, Wardy Dishman, 2005). Los estudios desarrollados por el CDC sobre la cantidad de adolescentes que realizan AF, reportan que el porcentaje pasó del 42 % en 1991 al 25 % en 1995. Esta situación es más preocupante en mujeres que en hombres; así lo demuestra una investigación con 201 mujeres jóvenes con o en riesgo de sobrepeso (McBride y Midford, 1999). Otro estudio realizado con 576 estudiantes de quinto a octavo grado

de bachillerato; encontró que menos del 25 % de estos niños realizan AF en forma cotidiana, y que los niveles de AF disminuyen constantemente a través de la adolescencia, más en niñas que en niños (Agron, Takada y Purcell, 2002).

Las causas del descenso en los niveles de AF en los niños y adolescentes son múltiples, debido a que la inactividad física se presenta por causas multifactoriales. Mendoza, Ságrera y Batista (1994) plantean que existen cuatro tipos de factores que determinan el estilo de vida de una persona; *las características individuales, genéticas o adquiridas; y las características del entorno microsocioal del individuo (vivienda, familia, escuela)*; existen también otros factores macrosociales que influyen directamente sobre los anteriores: el sistema social, la cultura predominante, los medios de comunicación y el medio físico geográfico, los factores socioeconómicos y el empleo de los padres (Hill y Quam, 2003).

PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DE AF EN ESCOLARES

Los expertos en salud pública han identificado la escuela como el escenario ideal para la implementación de programas de AF, que conduzcan a la construcción de hábitos de vida saludables en niños y jóvenes, como se observa en la revisión sistemática realizada por Dobbins, Husson, DeCorby y LaRocca (2013). Estos programas incorporan una gran variedad de estrategias para incrementar la AF de los escolares como; evaluación regular de cualidades físicas, desarrollo de centros de AF escolar, enseñanza de conceptos de salud, motivando a los estudiantes a ser activos dentro y fuera de la clase de educación física y utilizando recursos tecnológicos para evaluar la condición física y los niveles de actividad (Hill y Quam, 2003).

Desde la década de 1990, en Estados Unidos se han llevado a cabo diversos proyectos para incrementar la educación física en los colegios. En 1993 se publicó el documento *América 2000*, en el cual se presentaban los objetivos de educación a nivel nacional y se acentuaba la importancia que tiene la EF para la promoción de la condición física de los jóvenes. En 1995 la Asociación Nacional de Actividad Física y Deporte (NASPE) desarrolló los estándares nacionales de EF (Corbin y Pangrazi 2004) y trazó los lineamientos para un programa de promoción “físicamente activos, estilos de vida para jóvenes”.

Como fruto de estos esfuerzos surgió el programa *Sports, Play, and Active Recreation for Kids* (Spark) desarrollado por la Universidad de San Diego, con apoyo del Instituto Nacional de Salud (Sallis et al., 1997; Levin y Martín, 2002; Dowda et al., 2005). La iniciativa se desarrolló en torno a tres componentes principales: *currículo activo de EF, formación del personal docente y apoyo en el lugar*. El currículo activo de EF tiene como objetivos, fomentar que las clases de EF estén encaminadas hacia la salud, promover altos niveles de AF durante las clases, fomentar la realización de AF durante el tiempo libre, enseñar habilidades de movimiento y diseñar actividades agradables. El programa de formación de los profesores de EF plantea tres objetivos básicos: ampliar con los docentes, el nivel de comprensión de la relación, “EF y salud”; ayudarles a entender las unidades curriculares y actividades de SPARK; desarrollar habilidades para el manejo e implementación efectiva del programa y asistirlos en el diseño de estrategias para superar las posibles barreras que puedan surgir para la ejecución.

Sallis et al. (1997) realizan un estudio en siete escuelas de primaria en el estado de California; allí observan la incidencia que tiene el nivel de formación del docente a cargo del programa SPARK. Participaron 955 estudiantes (53 % hombres), con una edad promedio de 9,6 años que se distribuyeron en tres grupos: 264 en el grupo dirigido por un especialista, 331 en el grupo dirigido por un profesor capacitado para la implementación del programa y 360 en el grupo control que realizaba sus clases de EF tradicionales. Los resultados del estudio señalan diferencias significativas $p > 0,005$ entre los tres grupos. Los estudiantes del grupo control presentaron una baja participación en actividades físicas vigorosas y moderadas, tanto en frecuencia como en tiempo, lo cual condujo a un menor gasto energético (3,3 kcal/kg/wk). Los estudiantes del grupo dirigido por el especialista realizaron actividades físicas vigorosas y moderadas de mayor duración y frecuencia, presentando un gasto energético de 7,2 kcal/kg/wk, seguido del grupo del profesor entrenado con 5,8 kcal/kg/wk. Sin embargo, el estudio reporta que no hubo un incremento en la AF fuera de la escuela.

El programa SPARK también fue implementado en diez colegios rurales de la India, donde existen grupos de minoría étnica y los adultos presentan alta prevalencia de sobrepeso e inactividad física. El estudio no reporta resultados frente a los niveles de AF, sin embargo, resalta

la importancia que tienen las intervenciones tempranas de AF en el mejoramiento significativo de la salud (Reinhardt y Brevard, 2002).

Dowda et al. (2005) evalúan la implementación del programa SPARK en 111 escuelas primarias de siete estados de Estados Unidos y encontraron: que el 81 % de los profesores encuestados afirmó estar aplicando actualmente el programa SPARK en sus escuelas; el apoyo de los rectores de los centros educativos para la implementación del programa; y la realización de tres clases de EF por semana. El 90 % de los profesores que utilizaban el programa indicaron: facilidad en el acceso al libro SPARK y en la adaptación de las clases de EF al programa. Utilización de los conceptos, métodos y planes del SPARK en por los menos el 50 % de sus clases, y el 80 % reportó haber implementado el programa por un periodo superior a dos años.

Dependiendo del tipo de intervenciones que se realicen en la escuela, se puede tener incidencia en el comportamiento de los jóvenes, aun después de terminada su aplicación. Dale y Corbin (2000) evaluaron el impacto en los hábitos de AF a largo plazo, en un grupo de niños que participó el programa *Project Active Teens* (PAT) y un grupo que realizó clases tradicionales de Educación Física (EFT), cuando estaban cursando noveno grado. Para ello se aplicó la encuesta *Youth Risk Behavior Survey* (YRBS, Encuesta de riesgo comportamental en jóvenes) a este grupo de jóvenes cuando estaba en la universidad.

El proyecto *Active Teens* fue desarrollado por investigadores de la Universidad de Arizona, con el objetivo de incrementar la AF en niños y jóvenes. El programa estaba compuesto de tres grandes tipos de actividades: actividades teóricas y talleres en la clase de EF, donde se desarrollan conceptos, sobre AF y salud que tienen como objetivo promover una actitud positiva hacia la práctica de AF y a adoptar una forma de vida físicamente activa. Estas actividades se desarrollaban una vez a la semana en el salón de clase (actividades de coordinación), las cuales se realizaban una vez a la semana en el gimnasio y actividades deportivas tres días a la semana. El estudio indicó que un mayor número de estudiantes del grupo PAT mantuvo una AF moderada, frente a los que integraron el grupo EFT. El 65 % de los estudiantes del grupo PAT realizaban actividades de alta intensidad, contra un 29 % del grupo EFT. Por otra parte, en las mujeres se observó un 10 % de sedentarismo en el PAT y 22 % en el EFT.

Beets y Pitetti (2002) determinaron la contribución de la EF y del deporte escolar en la condición física de estudiantes de secundaria. Compararon la condición cardiovascular (CVF; VO₂, pico), fuerza, resistencia de los miembros superiores, flexibilidad e índice de masa corporal, entre los estudiantes que participaron en el programa *School-Sponsored Sport Activities* y los que realizaban clases tradicionales de EF. El programa constaba de dos componentes; un currículo de EF centrado en el uso activo del tiempo libre en actividades deportivas de equipo, con énfasis en el fortalecimiento físico, mental, emocional y social. Las actividades se realizaron tres veces por semana con una duración de dos horas por sesión, durante el año escolar. Participaron 187 estudiantes, 120 hombres y 67 mujeres, con edades entre 14 y 19 años. Los principales hallazgos mostraron que tanto los hombres como las mujeres presentaron mejores resultados en: el VO₂ pico con valores de 50,73 ml/min/kg, en hombres, y 42,4 ml/min/kg en mujeres y en la fuerza de miembros superiores 49 repeticiones en hombres y 22 en mujeres, frente a los que participaban únicamente en la clase de EF. En las variables de flexibilidad e índice de masa corporal no se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos en los dos géneros.

El programa *Calidad de EF Diaria* (QDPE) desarrollado en 1986 por la Asociación Canadiense de Salud, Educación Física, Recreación y Danza (CAHPERD), referenciado por Chad, Humbert y Jackson (1999) incluyen en el currículo de EF temas de AF diaria, nutrición, programas intramurales y aspectos comportamentales relacionados con la condición física de los estudiantes de escuelas públicas rurales y urbanas de 11 provincias de Canadá. El programa presenta cuatro componentes: a) conciencia, b) implementación, c) reconocimiento d) investigación y evaluación. Los resultados indican que el programa generó gran interés en los estudiantes aunque con poca participación, debido a la falta de docentes especializados, la insuficiente variedad de actividades propuestas y las pocas horas de clase de EF a la semana. Adicionalmente, uno de los grandes problemas para su implementación, fue la falta de conocimiento del programa por parte de los profesores de EF en las escuelas.

En Irán, se implementó el proyecto *Corazón Saludable*, del Golfo Pérsico, basado en el programa *Heart Power*. El propósito del estudio era determinar si una intervención en el contexto escolar basada en adquisición de conceptos sobre un corazón saludable, mejora los niveles de AF

y los conocimientos sobre la salud del corazón. Participaron 1200 estudiantes (600 en el grupo control y 600 en el de intervención); 49,1 % niños y 50,9 % niñas, de tercer y cuarto grado. Los dos grupos realizaron un test sobre conocimiento de salud del corazón. El grupo de intervención recibió dos horas semanales de clase sobre función cardiaca, nutrición, AF y vivir sin cigarrillo, durante ocho semanas. Los resultados indican que el 81,4 % de los estudiantes del grupo de intervención aprobó el test al final del estudio, contra 56,4 % de los estudiantes del grupo control, se observó un incremento en el conocimiento acerca de la salud para el corazón y en los niveles de AF (Nabipour et al., 2002).

En Inglaterra se realizó el *Programa de Condición Física para Jóvenes "Ideal a Real"*, el cual se implementó como parte del currículo de las clases de EF. El programa tuvo como propósito promover en los niños conocimientos sobre: salud y condición física, actitudes saludables, incrementar los niveles de AF y adopción de estilos de vida saludables. El proyecto consta de una fase de diseño, y otra que de implementación del programa a partir unidades temáticas y módulos. Cada unidad está constituida por 15 módulos para desarrollar en la clase y en el hogar y aborda conceptos de salud y *fitness*, de acuerdo con el grado de escolaridad, por ejemplo: primero-segundo: conocimiento corporal, tercero-cuarto: alimentación y *fitness*, quinto-sexto: estrategias de movilidad y salud, séptimo-octavo: campañas para prevenir el uso de tabaco y drogas. Los profesores de EF enseñaban de 10 a 20 minutos semanales temas relacionados con *fitness* y salud. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes sí profundizaron sobre conceptos de salud y condición física e iniciaron cambios alimenticios e incrementaron los niveles de AF (Hutchinson, Freedson, Ward y Rippe, 1990).

Levin, Martin, McKenzie y DeLouise (2002) desarrollaron un estudio denominado *dinamovimiento*. Se trata de un video que tiene como objetivo promover: la AF, la adquisición de conocimientos de los beneficios de la AF, la autoeficacia, la actitud positiva frente a la AF y los comportamientos saludables en los jóvenes. El estudio evaluó el impacto de observar este video durante 15 minutos tres veces a la semana sobre los conocimientos de salud cardiovascular, autoeficacia y la actitud frente a la AF. Participaron 208 estudiantes de diferentes niveles de una escuela pública de Maryland. Se realizaron pre- y postest y se designaron grupos control e intervención

por curso. Se aplicó un cuestionario de nueve preguntas, de las cuales siete eran sobre anatomía, función cardiovascular y beneficios de la AF. Además, durante la intervención se evaluaron cualitativamente la motivación y los aprendizajes del grupo intervención. Los resultados muestran un mayor conocimiento del grupo intervención respecto a actividad física, mayor autoeficacia, mejor actitud positiva frente a la AF y aumento en la percepción de alegría, al igual que mayor interés y habilidad motora a partir de su participación en las danzas que indicaba el video.

El Programa Movimiento Temprano *kinderGym*, diseñado por la Universidad del Norte de Iowa, se basó en tres fundamentos: enseñanza, refuerzo escolar y experiencias de movimiento, para promover cambios comportamentales, relacionados con AF. En primera instancia se observa el desarrollo de los patrones motores de los niños y se orienta a los padres sobre las características del desarrollo motor y se les recomiendan actividades perceptivo-motrices y rítmicas, con tres sesiones por semana. Se conformaban grupos según la edad y al nivel de desarrollo. El estudio no presenta resultados de la intervención (Marston, 2002).

Igualmente se identificaron programas, que promueven formas de movilización alternativas para los escolares. Desde esta perspectiva surge en el Condado de Marilyn, California, el *Programa de Rutas Seguras hacia la Escuela*, el cual promueve el desplazamiento de los estudiantes al colegio caminando, o usando bicicleta, patines, tabla etc., con el propósito de incorporar la AF dentro de la rutina diaria de los niños. El programa identifica las diferentes vías de acceso hacia la escuela y, con la participación diferentes estamentos y miembros de la comunidad (padres de familia, docentes de EF y directivos del colegio), crea un sistema de rutas seguras. En el interior de la escuela implementa competencia de kilómetros entre los estudiantes, conceptos sobre estilos de vida saludables, y genera un proceso de difusión a través de folletos informativos. En el segundo año de su implementación, participaron 4665 estudiantes de 15 escuelas lo que condujo a un incremento del 64 % en el número de niños caminando, 114 % en el número de estudiantes montando bicicleta, y una disminución del 39 % en la llegada a la escuela en vehículo particular (Staunton, Hubsmith, y Kallins, 2003). Este mismo tipo de estudios con intervención en los medios de transporte hacia la escuela fue implementado posteriormente por Grow et al. (2008)

Harrell et al. (1998) implementaron un programa de AF en niños con múltiples factores de riesgo cardiovasculares. El objetivo era determinar los efectos que tiene implementar en las clases de EF, sesiones sobre riesgos de ECV, baja capacidad aeróbica y obesidad, en la salud. El programa se desarrolló durante ocho semanas, con tres sesiones por semana. Los resultados del estudio indican que se generaron efectos positivos sobre la salud de la población escolar intervenida, presentando disminución en los niveles de colesterol, en los valores de los pliegues cutáneos y en el porcentaje de grasa total y se incrementaron los conocimientos sobre salud.

En otro estudio, Harrell, McMurray, Gansky y Bangdiwala (1999) compararon los efectos de dos intervenciones dirigidas a niños de primaria, para mejorar la salud cardiovascular. La primera intervención está soportada en dos componentes: a) de conocimiento/actitud acerca de cómo seleccionar alimentos *saludables para el corazón*, los peligros de fumar, como combatir la presión para fumar, y la importancia de realizar AF regular; b) de realización de AF aeróbicas divertidas, no competitivas, que involucraran los principales grupos musculares, tres veces por semana. La segunda intervención estaba basada en el riesgo de ECV, y estaba dirigida exclusivamente a aquellos estudiantes que presentaban uno o más de factores de riesgo de ECV. Se realizaron tres grupos de clases: a) de nutrición, dictadas por enfermeras(os), para los estudiantes con obesidad o niveles altos de colesterol ($n = 393$); b) de AF, dictadas por educadores físicos, para los estudiantes en riesgo, por baja capacidad aeróbica ($n = 213$); y clases de *no comenzar a fumar*, para los estudiantes en riesgo aumentado de fumar ($n = 455$). Los estudiantes podían participar de una o más temáticas si tenían múltiples factores de riesgo de base. Las clases se dictaron durante ocho semanas en grupos de cinco a ocho estudiantes durante el horario normal. Se observaron efectos significativos en el conocimiento del sistema cardiovascular, puntajes de AF autorreportada, los cuales, para las escuelas de intervención, se dieron en mayor proporción que en las escuelas control.

En la ciudad de Culver, California, se implementó en las escuelas de bachillerato el programa *Teen Activity Project* (TAP, Proyecto de actividad para adolescentes); una serie de talleres dirigidos a madres y niñas de las escuelas participantes, con información acerca de la importancia de la AF, y alimentación saludable. Se deter-

minaron los factores principales para la participación en la AF y se desarrolló un programa que constaba de clases de EF y nutrición. Las niñas participantes mostraron un aumento en el conocimiento acerca de la condición física y las opciones saludables de alimentación, aunque los cambios reales en estas opciones no fueron significativos de acuerdo con lo evidenciado en la valoración dietaria pre- y postest (Leslie, Yancy, McCarthy y Albert, 1999).

El programa *Physical Activity and Teenage Health* (PATH, Actividad física y salud de las adolescentes), de las escuelas de bachillerato en Nueva York, tenía como objetivo el cambio comportamental de las adolescentes. Estaba basado en programas de ejercicio vigoroso integrado con educación en nutrición y salud para promoción del cambio comportamental. Las clases eran de 30 minutos, 5 días/semana, durante 12 semanas. Se iniciaba con 5-10 minutos de información y discusión sobre la anatomía y fisiología del corazón, factores de riesgo cardiovasculares, procesos de enfermedades cardiacas, manejo adecuado de estrés, ejercicio y nutrición; cómo evitar el cigarrillo, técnicas para dejar de fumar, y estrategias para modificar los comportamientos de alto riesgo para la salud. Posteriormente, 20-25 minutos de AF vigorosa, con ejercicios para mejorar la fuerza y resistencia muscular, o ejercicio aeróbico para mejorar el estado cardiovascular. Los resultados del estudio indican diferencias significativas en el porcentaje de grasa corporal entre el grupo PATH y el grupo control (29,7 vs. 31,1, $p < 0,05$). Igualmente se observó una autopercepción de salud un poco más alta en el grupo PATH (6,2 vs. 5,8, $p < 0,05$), al igual que diferencias importantes en cuanto al conocimiento de la salud cardiaca (Bayne *et al.*, 2004).

El programa *Play* implementado en 1996 por el departamento de salud en escuelas de Arizona, tenía como objetivo enseñar a los niños de cuarto a sexto grado hábitos de estilos de vida saludables y estimularlos a acumular de 30 a 60 minutos diarios de AF moderada a vigorosa autodirigida, durante 12 semanas. Dos grupos participaron en el programa: el grupo Play-EF, y solo EF. El programa se implementó en tres fases:

- *Fase 1. Promoción del comportamiento de juego.* Durante una semana los profesores discutían con los alumnos la importancia de la AF y los procedimientos de Play, y juntos participaban en actividades de 15 minutos cada día escolar.

- *Fase 2. Introducción de actividades dirigidas por los maestros.* Durante tres semanas profesores y estudiantes continuaban con los 15 minutos de AF, pero en esta fase los profesores implementaban juegos y actividades.
- *Fase 3. Fomentar la actividad autodirigida.* Durante ocho semanas se estimuló a los estudiantes para completar 30 minutos o más de AF independiente (sin la dirección o presencia del profesor), preferiblemente en actividades extraescolares. Los resultados del estudio indican que la intervención fue efectiva y se incrementaron los niveles de AF en los estudiantes, sobre todo en las niñas (Pangrazi, Beighle, Beige y Vack, 2003).

MODELOS TEÓRICOS UTILIZADOS DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR PARA LA PROMOCIÓN DE LA AF

Para lograr el cambio de comportamiento y construcción de hábitos, se han diseñado una serie de modelos³ que intentan explicar comprender y definir los parámetros y factores que determinan estos comportamientos. Dichos modelos aportan las bases metodológicas y teóricas a partir de las cuales se diseñan los programas de intervención para la promoción de la AF y están encaminados a lograr cambios en el comportamiento de los niños y adolescentes a partir de los factores modificables. Cada uno de ellos con niveles de intervención, campos, agentes y estrategias diferentes (Fernández y Rocha, 2008). Varios estudios, en el campo de la promoción de la AF para la salud en el contexto escolar han utilizado estos modelos y la evidencia de sus resultados muestran su efectividad. Sin embargo, existe gran controversia sobre cuál de todos estos modelos y teorías es el más pertinente en el contexto escolar.

En el Reino Unido se llevó a cabo un programa en la escuela primaria diseñado a partir de la teoría del aprendizaje social de Bandura. El programa se fundamenta en: resaltar el valor del comportamiento

deseado incluyendo beneficios a corto plazo, brindar incentivos para reforzar los mensajes (elogios verbales y pequeños premios), desarrollar habilidades prácticas y, por tanto, autoconfianza en el comportamiento deseado; trabajar con los padres, para superar las barreras que se oponen a comportamientos saludables. Los estudiantes se organizaron en cuatro grupos: a) de nutrición (*Be Smart*), en el que se trataron temas de comidas saludables; b) de AF (*Play Smart*), diseñado para promover AF en la vida diaria; c) de nutrición y AF (*Eat Smart and Play Smart*), en el que se trataron temas de nutrición e implemento un programa de AF, y d) de control. Los resultados evidenciaron un mejor conocimiento nutricional en todos los niños, particularmente en los grupos *Eat Smart* y *Eat Smart Play Smart*. Se observó también un incremento en la AF durante el descanso de la mañana, siendo más alto en los grupos de intervención incluyendo el de nutrición, comparados con el grupo control. No se evidenciaron diferencias de género en cuanto a la cantidad de actividad. De la misma manera, hubo un aumento en el consumo de frutas y vegetales en los estudiantes (Brug, Oenema y Ferreira, 2005).

El programa *Super Kids - Super Fit* (Virgilio y Berenson, 1998) fue una intervención basada en los principios de la teoría de aprendizaje de Bandura, con el objetivo de desarrollar comportamientos positivos frente a la realización de la AF. Se diseñó, implementó y evaluó un programa de promoción de salud cardiaca con niños y niñas de escuelas primarias. La intervención incluyó revisión clínica, cambios en el programa del almuerzo escolar, currículo académico de salud cardiovascular, modalidades escolares y comunitarias de intervención, educación familiar, evaluación física (antropometría), antecedentes de factores de riesgo cardiovascular, presión arterial, cuestionarios y exámenes de laboratorio (lipoproteínas, colesterol, hemoglobina) y un programa de condición física cardiovascular denominado *super niños - super en forma* coordinado por los departamentos de EF de las escuelas participantes, que enfatizaba sobre la AF vigorosa a través de los programas de EF tradicional. En el programa de ejercicio, se realizaban tres veces por semana en sesiones de 30 a 35 minutos. Además, se implementaron estrategias de intervención escolar y comunitaria para generar en los estudiantes la adopción de la AF en el tiempo libre. Las actividades que

3 Teorías clásicas de aprendizaje, modelo de creencias en salud, modelo transteórico, teoría social cognitiva, teoría del comportamiento planificado, modelo de soporte social, modelo ecológico, la teoría social ecológica.

se adelantaron fueron: carreras de observación, día de campo, feria saludable, pronóstico de condición física y trabajo extraclase. Las actividades con los padres estaban encaminadas a promover el conocimiento de estilos de vida saludable, desarrollo de habilidades prácticas, apoyo hacia los niños y la mejora dentro de la familia de los comportamientos positivos frente a la AF.

El Instituto Nacional de Salud (National Institutes of Health) en Carolina del Sur, diseñó el programa *Lifestyle Education for Activity Program* (Leap), basado en el modelo ecológico social derivado de la *teoría cognitiva social* (Felton et al., 2005) que incluía ambiente escolar, vínculos escuela/comunidad y cambio organizacional. Se desarrollaron clases de EF que incluían actividades de refuerzo de las habilidades comportamentales para la AF, educación en salud. En el ambiente escolar se implementó una cultura de promoción de la AF por parte de docentes y personal de la escuela. A nivel comunitario se convocó a la participación de la familia y de la comunidad en general. Los resultados del estudio indican que el programa cumplió con el objetivo de incrementar la AF en las niñas. El estudio concluye que la intervención tuvo éxito por cuatro razones: a) los enfoques y cambios de contenido de las clases de EF y los temas de educación en salud eran fáciles de desarrollar e implementar; b) participaron todos los estamentos escolares y grupos para cambiar el ambiente y promover la AF en las niñas; c) los cambios a nivel de la escuela eran de bajo costo; y d) los cambios de políticas de la escuela, como permitir que los profesores usaran el tiempo de planificación para realizar actividades físicas, demostró el compromiso de la escuela hacia el cambio.

El proyecto de Salud Escolar de Australia Occidental (WASH, Western Australian School Health Project, 1992-1995) referido por McBride y Midford (1999) se basó en el modelo de Kolbe para promoción en salud en el contexto escolar. Uno de los ejes fundamentales del programa era establecer un comité de salud en cada una de las escuelas participantes, compuesto por profesores, administrativos, padres, estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar como el encargado de la cafetería y la enfermera. El proyecto constaba de los siguientes componentes: a) educación escolar en salud; b) EF: currículo, deporte y AF regular; c) ambiente escolar de salud; d) servicio de nutrición y alimentos escolares; e) actividades de promoción en salud para el

personal de la escuela; f) actividades integradas entre la escuela y la comunidad para promoción en salud; g) participación de los padres.

La evaluación del impacto se realizó con escuelas involucradas en los últimos tres años del proyecto (1993-1995) y continuó por un periodo de 12 meses, subsecuentes a su conclusión. La evaluación comprendió dos áreas: en la primera se identificaron cambios en el conocimiento, actitud y comportamiento de los participantes en el proyecto: en la segunda, objeto de éste estudio, se observaron los cambios organizacionales a nivel de la escuela y el compromiso de la comunidad (cambios de impacto en la escuela). Según los resultados, la intervención tuvo un impacto inmediato y significativo en varios factores. Por ejemplo, las escuelas de intervención presentaban mayores posibilidades de tener un comité de salud (39 %), una política actual de salud (26 %), tener personal de tiempo completo para las actividades de promoción en salud (8 %), interactuar con la comunidad local para complementar la actividad de promoción en salud (33 %) y realizar actividades de promoción en salud para el personal (12 %) que las escuelas del grupo control. Estos niveles de cambio se mantuvieron hasta 12 meses después de la intervención.

El proyecto de *Healthy Youth* (Dzewaltowski, Esabrooks y Johnston, 2002) se implementó en escuelas de bachillerato para dar un sistema operativo al modelo cognitivo social, a través de intervenciones en salud pública efectivas, basado en el sistema de difusión en el lugar para llegar a los lugares donde los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en la escuela, y fuera de ella, con el objetivo de identificar los factores que día a día influyen en el desarrollo de los ambientes físicos y sociales de los adolescentes. Los pasos de la planeación fueron: elegir un lugar, establecer y documentar un objetivo que responda a una de las siguientes preguntas: ¿Cómo desarrollar un lugar saludable? ¿Cómo contactar y atraer a los participantes a este lugar? A los profesores se les planteó como objetivo implementar temas sobre importancia del consumo de frutas verduras y de AF.

En cuanto a los comportamientos relacionados con AF de niños y adolescentes, existe una serie de factores determinantes que proporcionan recomendaciones para la construcción de modelos de predicción e intervención (Kohl y Hobbs, 1998). Se hace necesario identificar el potencial de los factores fisiológicos y biológicos como

determinantes del comportamiento en AF de los niños y adolescentes, para así realizar el diseño de intervenciones apropiadas que puedan ser implementadas y desarrolladas en esta población. Respecto a los factores ambientales, las influencias geográficas y las estaciones, al parecer, desempeñan un papel importante en los comportamientos para la AF. En cuanto a los factores psicológicos, sociales y demográficos, el estudio indica que la autoeficacia ha sido utilizada no solo para correlacionar el comportamiento en AF, sino también para predecir la participación de los adolescentes de los colegios. Además, reporta que los niños que son hijos de padres físicamente activos son más activos que los hijos de padres inactivos y que la influencia de los compañeros es más evidente en niños que en niñas, lo cual puede explicar el rápido descenso de la participación de las niñas en AF durante la adolescencia.

DISCUSIÓN

La escuela es el escenario donde discurre la vida, la formación, la construcción de hábitos, costumbres y comportamientos de los seres humanos desde los 5 hasta los 18 años. Esto la ubica como un espacio privilegiado para promover la salud y los comportamientos saludables, permitiendo proyectar sociedades adultas más sanas y con mejor calidad de vida. Esta reflexión ha conducido a lo largo de la última década, a la comunidad científica encargada de la promoción de la salud, a volcar sus esfuerzos para diseñar programas de AF en las escuelas, como una estrategia para fomentar la salud y mantener estilos de vida saludables desde la infancia. Según los resultados referidos en los estudios, se puede establecer que los niños, niñas y adolescentes manifiestan un cambio positivo en sus hábitos cuando se les educa acerca de la importancia de la AF y respecto a cómo mantenerse saludables. Sin embargo, a pesar de los logros reportados en los diversos estudios revisados surgen varios interrogantes que son necesarios discutir.

Los diseños utilizados en las intervenciones descritas utilizan asignación aleatoria y grupo control. La mayoría de los estudios identificados se adelantaron en Estados Unidos, seguidos del Reino Unido, Canadá, Australia y Golfo Pérsico. Así, la mayor parte de las intervenciones se realizaron en los grados más bajos y a medida que aumentaba el grado disminuía el número de estudios, estos resultados concuerdan con la revisión realizada

por Stone, Mckenzie, Welk y Booth (1998). Por otra parte, el tiempo de ejecución del programa, la frecuencia y la duración de las sesiones fueron muy heterogéneos.

En 25 propuestas los principales actores fueron los estudiantes, profesores y el grupo de investigadores, únicamente en cuatro estudios se involucró la comunidad escolar, la familia, agentes sociales del entorno escolar y las instituciones del Estado, actores fundamentales para el éxito de estos proyectos.

Las teorías y modelos han sido utilizadas para indagar sobre los factores determinantes en el cambio de comportamiento. Sin embargo, cada una de ellas abordaba esta problemática desde diversas perspectivas: dimensión individual (teorías del aprendizaje, modelo transteórico, estados de cambio y el modelo prevención olvidos y descuido), dimensión interpersonal (teoría de la acción razonada, teoría del comportamiento planeado, teoría del aprendizaje social, y la teoría cognitiva social) y dimensión colectiva (modelos ecológicos). Esta variación en la forma de abordaje del problema parte de la forma de interpretar como se entiende la salud y la promoción de la salud en relación con la AF, por tanto la eficacia de cada uno de ellos es motivo de grandes controversias que no serán abordadas en el presente estudio. Los modelos teóricos utilizados para el diseño de programas de AF para la salud en el contexto escolar presentaron resultados positivos independientemente del modelo utilizado, lo cual dejaría de lado la discusión que a nivel teórico se viene dando sobre la efectividad de un modelo sobre los otros.

En el rastreo bibliográfico se observó que en diferentes estudios se desarrollaron intervenciones sin hacer uso, para su diseño, de modelos teóricos presentando igualmente resultados positivos; esto nos ubica en una problemática compleja y en posturas contradictorias frente al uso de los modelos teóricos para el diseño de programas de promoción de la AF. No se pueden sacar conclusiones frente a la eficacia de unos y otros debido a que las condiciones (duración, frecuencia, agentes involucrados, grado escolar) en que se implementaron los estudios son muy diversas.

Otro elemento en el análisis de los programas fueron las variables que se determinaron para verificar la efectividad de las intervenciones. Los estudios centraron su atención en identificar el incremento en los niveles de AF, disminución del índice de masa corporal

e incremento en los conocimientos sobre funciones, cardiovasculares, nutrición y riesgos ocasionados por el sedentarismo.

Frente al impacto a largo plazo, únicamente el estudio de Dale y Corbin (2000) evalúa el efecto del programa varios años después, cuando los jóvenes se encuentran en la universidad. Esta reducida evidencia sobre el impacto a largo plazo, convoca la necesidad de realizar estudios longitudinales que conduzcan a dilucidar el verdadero efecto que tiene este tipo de programas en la construcción de hábitos de vida saludables en niños y adolescentes que sean perdurables hasta la edad adulta; además daría elementos explicativos y relaciones sobre las diferentes barreras, motivaciones y factores que conducen al sedentarismo.

El incremento en la AF se registró principalmente en el espacio escolar, evento que puede convertirlo en un elemento distractor, esencialmente en los grupos de niños y niñas. El niño por naturaleza es un ser en movimiento, que requiere de este para explorar el mundo, para conocerlo, para construirse y para establecer relaciones con sus pares. La escuela emerge como escenario regulador de sus actividades motrices limitándolas en el tiempo y espacio, al disponer los niños de mayor tiempo para realizarlas, debido a la implementación de estos proyectos, acarrea como consecuencia lógica un mayor nivel de AF, lo cual conduce a plantearse la pregunta: ¿Este mayor nivel de AF es debido a las bondades del programa, o es simplemente una respuesta natural del niño a su necesidad de movimiento? ¿Estos programas mediatos o puntuales logran estructurar hábitos saludables?

Con este propósito, Johnson y Deshpande (2000) plantean que la influencia de la educación recibida en la escuela es determinante en la adquisición o modificación de hábitos alimenticios, higiénicos y de AF, que se afianza a lo largo del proceso educativo perdurando estas conductas en la adultez. Sin embargo, la construcción de hábitos se fundamenta en un proceso educativo, mediado por aspectos individuales, interpersonales, organizacionales, comunitarios, urbanísticos y políticos, lo cual permite identificar los mediadores y las estrategias de cambio y dar una nueva mirada a los factores regulados por la cultura (visión antropológica) como los mitos, imaginarios, prácticas, hábitos y costumbres frente a la AF.

Algo importante en el conjunto de estudios es el valor que adquiere la clase de EF como el epicentro para el desarrollo e implementación de los programas. Esta perspectiva resalta la importancia que tiene el docente de EF en el cuidado y promoción de la salud. Sin embargo, esta reflexión no surge de la EF, el conjunto de estudios revisados indica que la creación y diseño de estos programas surgió de hospitales y facultades de salud. La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su carta de promoción de la salud, ubicó a la escuela como un elemento fundamental para la promoción de la salud: “[...] los centros educativos intervendrán fundamentalmente en el desarrollo de las habilidades personales, la creación de entornos favorables a la salud y el fortalecimiento de la acción comunitaria” (OMS, 1986, s.p.) Posteriormente, en 1996 planteó la iniciativa de escuelas promotoras de salud que fortaleció la promoción y educación en salud en todos los niveles educativos y en los espacios donde la comunidad escolar aprende, trabaja, juega y convive, estimulando la cooperación entre el sector educativo y el de salud. En 2002 en la V Conferencia Europea de la Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación en Salud (UIPES) celebrada en Londres, se reafirmaron y fortalecieron los postulados anteriores.

El documento *Healthy People 2010*, editado por el USA Departement of Health and Human Services (2000), indica que la importancia de la EF en la promoción de la salud está sustentada en tres objetivos: aumentar la proporción de escuelas públicas y privadas con EF diaria para todos los estudiantes, aumentar la cantidad de niños y adolescentes que participen en sesiones diarias de EF escolar e incrementar el porcentaje de niños y adolescentes que estén activos, al menos el 50 % de la duración de la clase de EF. En Colombia el sector educativo, en el documento de trabajo *Lineamientos para la educación en estilos de vida saludables*, publicado en 1997, desarrolla las formas y bases para la inclusión de la temática de estilos de vida dentro del Proyecto Educativo Institucional. Se sugieren algunas actividades en coordinación con otros sectores para que estudiantes, docentes y comunidad contribuyan a la construcción de una cultura de la salud y faciliten desde temprana edad, la formación de estilos de vida saludables.

Estos lineamientos convierten la salud en objetivo de la escuela, que requiere abordarse de forma transversal, por tanto debe estar presente en el currículo escolar.

Con este propósito, la Aiesep World Convention, realizada en 1990, planteó que en el currículo escolar la EF cumple un papel importante en la promoción de la salud. Esto exige reflexionar sobre los objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación de la asignatura, para adecuarlos a la noción de salud. Estos elementos, propuestos por Cantera y Devis (2002), se evidencian en los diferentes estudios revisados en los cuales una de las actividades de los programas era implementar dentro de la clase de EF conocimientos sobre fisiología del corazón, anatomía, nutrición AF y salud.

Esta perspectiva no es nueva, históricamente la EF ha tenido un rol importante en la educación en salud en Estados Unidos. En el primer número de la revista *Common School Journal*, publicado en 1838, se planteó que la EF aportaba el conocimiento para comprender las leyes y las funciones del cuerpo sano; diez años después (1850) surgió el informe Shattuck, hito importante de la salud pública, que recomendaba que a todos los niños se les debía enseñar tempranamente la forma de preservar la salud (Tappe y Burgeson, 2004). Esta demanda social de promoción de la salud a través de la EF escolar en la sociedad contemporánea continúa presente (Simons-Morton, O'hara, Simons-Morton y Parcel, 1987; Sallis y McKenzie, 1991; Baranowski, Bouchard, Bar-Or, Bricker y Heath, 1992; Walsh y Tilford, 1998; Cale, 2000; Johnson y Deshpande, 2000; Bulger, Mohr, Carson y Wiegand, 2001; Wallhead y Buckworth, 2004; Cale y Harris, 2006; Lee, Burgeson, Fulton y Spain, 2007; Murillo *et al.*, 2013).

A pesar de estas evidencias, la promoción de la salud requiere la reformulación de los paradigmas que organizan el campo de la salud y la EF en el nuevo contexto sociocultural, lo cual implica para los profesores de EF, una integración de la promoción de la salud en el campo de la EF. Esto conduce a preguntarse si los profesores de EF disponen de una formación adecuada, para asumir este reto. Las investigaciones realizadas por Anderson y Thorsen (1998); Walsh y Tilford (1998); Bulger *et al.* (2001); Fontana y Apostolidou (2001); Burgeson *et al.* (2003) indican una deficiente formación de los profesores de EF como educadores en salud y coinciden que los programas de formación del profesorado no son adecuados para afrontar esta responsabilidad profesional.

CONCLUSIONES

El análisis de la literatura frente a los programas de actividad física para la salud en el contexto escolar conduce a realizar una propuesta de modelo de intervención. Esta se estructura a partir del modelo ecológico adaptado por el Celafics en Brasil. Tres componentes centrales orientan la construcción del modelo alrededor de los cuales se construirán las actividades y estrategias: el intrapersonal, el medio ambiente social y el medio ambiente físico.

Componente intrapersonal

Este componente está orientado a generar y consolidar cambios en los comportamientos y hábitos de los niños frente a la AF, a partir del desarrollo de *actitud positiva, autoeficacia y autonomía*. En el desarrollo de la actitud positiva se pretende que tanto niños como adolescentes comprendan y conozcan la importancia de la AF para la salud y las consecuencias del sedentarismo. Se sugiere desarrollar contenidos teóricos en la clase de EF, sobre la importancia de la AF para la salud, factores de riesgo y sedentarismo, anatomía y funcionamiento del sistema cardiovascular. En términos de difusión se pueden utilizar varias estrategias como: programas en la emisora escolar, murales, creación de una página en internet, redes sociales, etc. El desarrollo de la autoeficacia busca el inicio de la construcción de hábitos de vida activos, es decir que los escolares desarrollen o incrementen el gusto por las actividades físicas, que puede ser a través de la implementación de nuevos deportes, o prácticas corporales alternativas, con una periodicidad de cinco días a la semana. La autonomía está encaminada a incrementar los niveles de actividad física extraescolar, mejorar las cualidades físicas y un uso activo del tiempo libre.

Componente del ambiente social

Este componente está orientado a generar una cultura institucional de actividad física para la salud generando ambientes y entornos que conduzcan a promover cambios de comportamiento. Para ello se deben generar políticas y recursos desde tres contextos ambientales: *microsistema, mesosistema y ecosistema*. El microsistema comprende las acciones que se deben llevar a cabo en la clase de educación física y el descanso. Estas deben estar constituidas por un programa de actividad física para la salud que conduzca a incrementar el nivel de

actividad y participación en la clase de educación física, y un programa de formación para los docentes en temas relacionados con actividad física y salud, estrategias para la construcción de hábitos saludables, nuevos deportes y modalidades de actividad física.

El *mesosistema* involucra el conjunto de acciones que se deben llevar a cabo desde la escuela hacia la familia, como talleres de sensibilización e información sobre actividad física y salud, programas de actividad física para padres e hijos (caminatas ecológicas, deportes, danzas, etc.).

El *ecosistema* involucra las políticas y estrategias que las directivas del colegio debe asumir para la generación de entornos y ambientes saludables; por ejemplo: programa de actividades extraescolares; incentivos para los estudiantes, docentes y funcionarios más activos de la institución; asignación de horas para los docentes de la institución que diseñen e implementen el programa; talleres a directivos y funcionarios del colegio sobre actividad física y salud; programa de actividad física y salud para directivos y funcionarios; asignación de espacios y recursos; destinación de una hora diaria para la clase de EF.

Componente ambiente físico

Este componente tiene como objetivo realizar un análisis del medio ambiente natural, como el clima y la geografía; medio ambiente construido, infraestructura y escenarios deportivos de los institutos públicos del deporte a los cuales se pueda acceder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, A. y Thorsen, E. (1998). Pre-service teacher education in health education: An Ontario Survey. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 24(1), 73-74.
- Agron, P.; Takada, E. y Purcell, A. (2002). California project LEAN's food on the run program: An evaluation of a high school-based student advocacy nutrition and physical activity program. *J Am Diet Assoc* 102(3), 103-105.
- Baranowski, T.; Bouchard, C.; Bar-Or, O.; Bricker, T. y Heath, G. (1992). Assessment, prevalence and cardiovascular benefits of physical activity and fitness in youth. *Medicine and Science in Sport and Exercise* 24(supl), 237-247.
- Bayne, M.; Fardy, P.; Azzollini, A.; Magel, J.; Schmitz, K. y Agin, D. (2004). Improvements in heart health behaviors and reduction in coronary artery disease risk factors in urban teenaged girls through a school-based intervention: The PATH program. *Am J Public Health* 94(9), 1538-1543.
- Beets, M. y Pitetti, K. (2002). Contribution of physical education and sport to health-related fitness in high school students. *J Sch Health* 75(1), 25-30.
- Brug, J.; Oenema, A. y Ferreira, I. (2005). Theory, evidence and intervention mapping to improve behavior nutrition and physical activity interventions. *Int J Behav Nutr Phys Act.* 2(2), 1-7.

Evaluación y seguimiento

Para verificar el impacto del programa es necesario generar un sistema de evaluación que dé cuenta del impacto en los tres componentes, en la generación de hábitos saludables, en el incremento de la cantidad de AF, desarrollo de las cualidades físicas (resistencia cardiovascular, fuerza y flexibilidad). Este proceso se debe realizar al comienzo del programa, y cada semestre acorde al calendario de la institución educativa. Esto permitirá analizar su comportamiento en cada fase y retroalimentar el programa con los respectivos ajustes. Igualmente se debe contemplar un seguimiento del impacto del programa a largo plazo, que permitan verificar el nivel de actividad física que tienen los niños y niñas años después de la participación en el programa.

Aspectos generales del programa

La elaboración del diseño general debe contar con la participación de profesores estudiantes, padres de familia y directivas de la institución. Este diseño debe generar las políticas estrategias y recursos con que contará el programa. Posteriormente cada curso con la participación de padres de familia, profesores y estudiantes diseñará las actividades a realizar.

- Bulger, S.M.; Mohr D.J.; Carson, L.M. y Wiegand, R.L. (2001). Insufising health -related physical fitness in physical education teacher education. *Quest* 53(4), 403-417.
- Burgeson, C.R.; Wechsler, H.; Brener, N.D.; Young, J.C. y Spain, C.G. (2003). Physical Education and Activity: Results from the school health policies and programs Study 2000. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 74(1), 20-36.
- Cale, L. (2000). Physical activity promotion in secondary schools. *European Physical Education Review* 6(1), 71-90.
- Cale, L. y Harris, J. (2006). School-based physical activity interventions: effectiveness, trends, issues, implications and recommendations for practice. *Sport, Education and Society* 11(4), 401-420.
- Cantera, M.A. y Devis-Devis, J. (2002). La promoción de la actividad física relacionada con la salud en el ámbito escolar. Implicaciones y propuestas a partir de un estudio realizado entre adolescentes. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 67, 54-62.
- Cardon, G.M. y DeBourdeaudhuij, I.M. (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European Journal of Physical Education* 7(1), 5-18.
- Chad, K.E.; Humbert, M. y Jackson, P. (1999). The effectiveness of the Canadian Quality Daily Physical Education Program on School Physical Education. *Res Q Exerc Sport* 70(1), 55-64.
- Corbin, C.B. y Pangrazi, R.P. (2004). Physical Activity for Children: Current Patterns and Guidelines. *Research Digest* 5(2), 2-8.
- Dale, D. y Corbin, C. (2000). Physical activity participation of high school graduates following exposure to conceptual or traditional physical education. *Res Q Exerc Sport* 71(1), 61-68.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). Exercise and health in a Spanish PE Curriculum: a modified programme of 'the exercise challenge'. En: T. Williams, L. Almond y A. Sparkes (eds.). *Sports and physical activity: moving towards excellence* (pp. 418-428). Londres: E y FN Spon.
- Datar, A. y Sturm, R. (2004). Physical Education in Elementary School and Body Mass Index: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study. *Am J Public Health* 94(9), 1501-1506.
- Department of Health and Human Services. Department of Education. Centers for Disease Control and Prevention. National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. (2000). *Promoting Better Health for Young People Through Physical Activity and Sports*. Recuperado en julio de 2009, de: www.cdc.gov/nccdphp/dash/presphysactrpt
- Dobbins, M.; Husson, H.; DeCorby, K. y LaRocca, R.L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database Syst Rev*, 2, Cd007651.
- Dowda, M.; Sallis, J.; McKenzie, T.; Rosengard, P. y Col, H. (2005). Evaluating the Sustainability of SPARK Physical Education: A Case Study of Translating Research into Practice. *Res Q Exerc Sport* 76(1), 11-19.
- Dzewaltowski, D.; Esabrooks, P. y Johnston, J. (2002). Healthy youth places promoting nutrition and physical activity. *Health Educ Res.* 17(5), 541-551.
- Felton, G.; Saunders, R.; Ward, D. y Dishman, R. (2005). Promoting physical activity in girls: A case study of one Sschool's success. *J Sch Health* 75(2), 57-62.
- Fernández, J.A.; González, M. y Farfán, M. (2011). Modelo teórico, agentes, estrategias, duración, escenarios para la implementación, grado escolar e indicadores de resultados utilizados en los programas de promoción de la actividad física en el contexto escolar. *Revista Medunab* 14(2), 26-37.
- Fernández, J.A. y Hoyos, L.A. (2007). *Perfil de las Cualidades Físicas y Antropométricas de los Escolares Colombianos*. 1a. ed. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernandez, J.A. y Rocha, A. (2008). Teorías y modelos utilizados para el diseño de programas de actividad física para la salud. En: H. Cardenas (ed.). *Visiones sobre medicina comunitaria* (pp. 241,265). Bogota: Editorial Universidad del Bosque.
- Fernandez, J.A. y Ruiz, F.A. (2012). Estudio transversal de crecimiento de los escolares bogotanos: Valores de estatura, peso e índice de masa corporal de los siete a los dieciocho años. *Universidad y Salud* 1(15), 21-41.
- Fontana, D. y Apostolidou, M. (2001). Perspectives of serving teachers on the respective importance of areas deemed suitable for inclusion in the health education curriculum for Cyprus schools. *Health Education Journal* 60(2), 173-183.
- Fowler-Brown, A. y Kahwati, L. (2004). Prevention and treatment of overweight in children and adolescents. *Am Fam Physician* 69(11), 2591-2598.
- Grow, H.M.; Saelens, B.E.; Kerr, J.; Durant, N.H.; Norman, G.J. y Sallis, J.F. (2008). Where are youth Active? Roles of proximity, active transport, and built environment. *Medicine y Science in Sports y Exercised*, 40(12), 2072-2079.

- Harrell, J.; Gansky, S.; McMurray, R.; Bangdiwala, S.; Frauman, A. y Bradley, C. (1998). School based interventions improve heart health in children with multiple cardiovascular disease risk factors. *Pediatrics* 102(2), 371-380.
- Harrell, J.S.; McMurray, R.; Gansky, S. y Bangdiwala, S. (1999). A public health vs a risk-based intervention to improve cardiovascular health in elementary school children, the cardiovascular health in children study. *Am J Public Health*, 89(10), 1529-1535.
- Higgings, J.; Gaul, C.; Gibbons, S. y Gyn, G. (2003). Factors Influencing Physical Activity Levels Among Canadian Youth. *Can J Public Health* 94(1), 45-51.
- Hill, G. y Quam, B. (2003). A Comparison of current and Ideal Fitness Promotion Strategies in Washington State. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance* 74(8), 39-54.
- Hutchinson, G.; Freedson, P.; Ward, A. y Rippe, J. (1990). Ideal to real. Implementing a youth fitness program. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance* 61(6), 52-58.
- Johnson, J. y Deshpande, C. (2000) Health education and physical education: Disciplines preparing students as productive, healthy citizens for the challenges of the 21st century. *Journal of School Health* 70(2), 66-68.
- Kohl, H.W. y Hobbs, K. (1998). Development of Physical Activity Behaviors Among Children and Adolescents. *Pediatrics* 101(3), 549-554.
- Lee, S.M.; Burgeson, C.R.; Fulton, J.E. y Spain, C.G. (2007). Physical Education and Physical Activity: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health* 77(8), 435-463.
- Leslie, J.; Yancy, A.; McCarthy, W. y Albert, S. (1999). Development and implementation of a school-based nutrition and fitness promotion program for ethnically diverse middle-school girls. *Am J Public Health* 99(8), 967-970.
- Levin, S. y Martín, M. (2002). Catch the Catawba SPARK: Physical activity for head start youths. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance* 73(3), 39-42.
- Levin, S.; Martin, M.; McKenzie, T. y DeLouise, A. (2002). Assessment of a pilot video's effect on physical activity and heart health for young children. Family and community health. *Fam Community Health*, 25(3), 10-17.
- Marston, R. (2002). Addressing the university's tripartite mission through an early childhood movement program. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance* 73(5), 35-41.
- McBride, N. y Midford, R. (1999). Encouraging schools to promote health: Impact of the western Australian school health project (1992-1995). *J Sch Health* 69(6), 220-226.
- McBride, N.; Midford, R. y Cameron, I. (1999). An empirical model for school health promotion: the Western Australian school health project model. *Health Promot Int*, 14(1), 17-25.
- McKenzie, T.; Feldman, H.; Woods, S. y Romero, K. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Res Q Exerc Sport*. 66(3), 184-194.
- McKenzie, L.; Sallis, J.; Elder, J.; Berry, C.; Hoy, P.; Nader, P. y Broyles, S. (1997). Physical activity levels and prompts in young children at recess: A two-year study of a bi-ethnic sample. *Res Q Exerc Sport*. 68(3), 195-202.
- Mendoza, R.; Ságrera, M. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mummery, W.; Spence, J. y Hudec, J. (2000). Understanding physical activity intention in canadian school children and youth: Application of the theory of planned Behavior. *Res Q Exerc Sport*. 71(2), 116-124.
- Murillo, B.; García, E.; Generelo, E.; Bush, P.L.; Zaragoza, J.; Clemente, J.A. y García L. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Education Research* 28(3), 523-538.
- Nabipour, I.; Miami, S.; Mohammadi, M.; Heidari, G. y Bahramian, F. (2002). A school-based intervention to teach 3-4 grades children about healthy heart, The Persian gulf healthy heart project. *Indian J Med Sci* 72(5), 199-204.
- National Center for Chronic Disease. (2002). Prevention and Health Promotion, Nutrition and physical activity. Kids-walk-to-school. In National Center for Chronic Disease
- Pangrazi, R.; Beighle, A.; Beige, T. y Vack, C. (2003). Impact of promoting lifestyle activity for youth (PLAY) on children's physical activity. *J Sch Health* 73(8), 317-321.
- Prieto, A. (2003). Modelo de Prevención de la Salud, con Énfasis en Actividad Física, para una comunidad estudiantil universitaria. *Rev. Salud Pública* 5(3), 284-300.
- Reinhardt, W. y Brevard, P. (2002). Integrating the food guide pyramid and physical activity pyramid for positive dietary and physical activity behaviors in adolescents. *J Am Diet Assoc* 102(3), S96-S99.
- Sallis, J. y McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 62(2), 124-137.
- Sallis, J.; McKenzie, T.; Alcaraz, J.; Kolidy, B. y Faucette, N. (1997). The effects of a 2-year physical education

- program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Am J Public Health* 87(8), 1328-1334.
- Simons-Morton, B.G.; O'hara, N.M.; Simons-Morton, D.G. y Parcel, G.S. (1987). Children and fitness: a public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 295-302.
- Simons-Morton, B.G.; Parcel, G.S.; Baranowski, T.; Forthofer, R. y O'hara N. (1991). Promoting physical activity and healthful diet among children: results of a school-based intervention study. *American Journal of Public Health* 81(8), 986-991.
- Skybo, T.A. y Ryan N. (2002). A School-based intervention to teach third grade children about the prevention of heart disease. *J Pediatr Nurs*. 28(3), 223-235.
- Staunton, C.E.; Hubsmith, D. y Kallins, W. (2003). Promoting safe walking and biking to school: The Marin county success story. *Am J Public Health* 93(9), 1431-1434.
- Stewart, J.; Dennison, D.; Kohl, H. y Doyle, J. (2004). Exercise level and energy expenditure in the take 10@ in-class physical activity program. *J Sch Health* 74(10), 397-400.
- Stone, E.J.; McKenzie, T.L.; Welk, G.J. y Booth, M.L. (1998). Effects of physical activity interventions in youth. Review and synthesis. *Am J Prev Med* 15(4), 298-315.
- Tappe, M.K. y Burgeson, C.R. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.
- Virgilio, S.J. y Berenson, G. (1998). Super Kids-Superfit. A comprehensive fitness intervention model for elementary schools. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance* 59(8), 19-25.
- Wallhead, T.L. y Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *QUEST*, 56, 285-301.
- Walsh, S. y Tilford, S. (1998). Health education in initial teacher training at secondary phase. In England and Wales: current provision and the impact of the 1992 government reforms. *Health Education Journal* 57(4), 360-373.
- Warren, J.; Lightowler, S.; Bradshaw, M. y Perwaiz, S. (2003). Evaluation of a pilot programme aimed at the prevention of obesity in children. *Health Promot. Int.* 18(4), 287-296.
- World Organization Health (WHO) (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. Ottawa: WHO, Health and Welfare Canada. Canadian Public Health Association.
- Wu, T. y Jwo, J. (2005). A prospective study on changes of cognitions, interpersonal influences, and physical activity in Taiwanese youth. *Res Q Exerc Sport*. 76(1), 1-10.

OCIO EN EL MODELO LABORAL OPERARIO COLOMBIANO

LEISURE IN COLOMBIAN OPERATOR WORK MODEL

Mabir Lubieth Reyes Rivera¹

Resumen

Este artículo presenta un recorrido histórico que comienza con el surgimiento de la época reconocida como Revolución Industrial y su influencia en las luchas obreras que a través del tiempo marcaron, de alguna manera, la percepción del trabajo tanto por parte de los trabajadores como de los mismos dueños de las fábricas, y luego esta en el contexto de la vida de los trabajadores colombianos a comienzos del siglo xx. Culminando este recorrido se busca encontrar el vínculo del trabajo y del ocio con la población trabajadora colombiana que se ve envuelta en una historia de resistencia sindical y transformación educativa que, sin duda, influye en el reconocimiento que esta población tiene en la actualidad de estos dos actos, llegando a una serie de confrontaciones finales que resultan en interrogantes e invitan a la reflexión.

Palabras claves: ocio, trabajo, trabajador operario, educación.

Abstract

This article presents a historical journey that begins with the emergence of the era recognized as an industrial revolution and its influence on the workers' struggles that over time somehow marked the perception of work by both workers and owners themselves factories and then this in the context of the lives of Colombian workers in the early twentieth century. With this journey culminated, it seeks to find the link between work and leisure with the working population Colombian who becomes embroiled in a story of labor union resistance and educational transformation that undoubtedly it influence in the recognition that this population now has these two acts coming to a series of confrontations that result in final questions and thought-provoking.

Keywords: leisure, work, worker operator, education.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 1 de octubre de 2015

Para citar este artículo:

Reyes, M.L. (2015). Ocio en el modelo laboral operario colombiano. *Lúdica Pedagógica*, (22), 101-110.

¹ Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: hegans@gmail.com

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Es posible discutir acerca de que el ocio ha sido una palabra fuertemente debatida en cuanto a su influencia en determinadas culturas, sociedades, gremios, etc. Por otro lado, su relación con el trabajo —reconocido este como un acto de esfuerzo físico o mental que realiza una persona a cambio de un salario o remuneración económica—, en la época conocida como Revolución Industrial (de mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX), es un momento histórico que da inicio a un comportamiento de resistencia con un rostro de clase social obrera que comenzaba a sentir la necesidad de exigir mejores condiciones laborales para su bienestar propio. Las exigencias en general incluían aumentos salariales, infraestructuras de trabajo dignas y disminución del horario laboral. Esta última petición es la que trae consigo la conciencia del tiempo libre que paralelamente se relaciona con el tiempo del que podría disponer el trabajador de manera libre, fuera de la jornada laboral y diferente al tiempo utilizado para dormir, y es allí donde poco a poco se va introduciendo el campo teórico que envuelve al ocio.

Aunque las primeras vivencias de la clase obrera tuvieron lugar en Europa y Estados Unidos, es de interés primario de este escrito reconocer dicho momento histórico en el contexto colombiano, que también cobijó al mencionado gremio trabajador a comienzos del siglo XX, que es cuando en Colombia se vive la Revolución Industrial. En la actualidad prevalece el modelo laboral de producción masiva y en cadena, pero también persiste el desconocimiento de aquel tiempo de ocio por el que pelearon ancestros obreros. Partiendo de estos hechos, se desea propiciar entonces preguntas que problematicen la influencia de un sistema educativo en la forma en que los trabajadores perciben el ocio, el trabajo y su relación: ¿Se educa para el trabajo? ¿Está diseñado el sistema educativo nacional pensando en la felicidad de los educandos? ¿Está el ocio pensado dentro de la educación?

REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

La llegada de la Revolución Industrial en el siglo XVIII generó un impacto en relación con las modalidades de trabajo y la forma en que una persona consume un producto determinado. Esta etapa llegaba con intenciones de impacto y de transformaciones gigantes que fueron evidenciadas durante un largo siglo, dejando como resul-

tado todo lo que conocemos como *producción masiva y en cadena*, y lo que implica esto para los distintos actores como trabajadores, empleadores e, incluso, los mismos consumidores.

La Revolución Industrial impactó en primera medida la forma de elaboración de productos para el consumo, que para ese entonces era más artesanal. Elizalde y Gomes (2010) exponen un análisis, hecho por Marx, que explica la diferencia entre el modelo de trabajo que existía antes de esta revolución y el que llega con esta, nombrándolos él mismo como *trabajo concreto* y *trabajo abstracto*:

[...] el trabajo concreto representa una necesidad de realización humana; en cambio, el trabajo abstracto es apenas un medio de subsistencia, garantizado bajo una forma de pago de un salario que genera, potencialmente, un proceso de alienación. Este proceso, también denominado de “extrañamiento”, no se vuelve efectivo solo en el resultado, sino que también va a abarcar al propio acto de producción. (Elizalde y Gomes, 2010, p. 251).

El trabajo es y ha sido un acto reconocido por la humanidad, que se realiza con el fin de recibir una remuneración a cambio, y aunque durante el tiempo se han elaborado un sinnúmero de teorías y conceptos a partir de este, la base será la sencilla definición del Diccionario de la Real Academia Española: “Trabajo: ocupación retribuida”, que significa la recepción de dinero por un trabajo físico o intelectual que se realiza.

Así, existen variadísimas categorías del trabajo, algo así como tipos o clases que se diferencian por sueldo, rango, esfuerzo mental o físico, etc. Cada cual tiene características distintas, y aquí se notará que la orientación va hacia un trabajador que da continuidad a una parte de la historia que ha marcado el sistema económico, laboral y de producción durante años, de todos aquellos países que fueron tocados por la Revolución Industrial; un trabajador que continúa formando parte de la producción masiva, del trabajo fabril, repetitivo y considerablemente mal pagado. Este trabajador se llama *operario*, producto de un cambio de nombre en la época de la Revolución Industrial; desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, era reconocido como clase social proletaria o trabajadora y su composición etimológica ocasionó que fuera llamado *operario*.

OBRAR, h. 1140. Del lat. *Operari* ‘trabajar’, derivado de *Obrada*, 1220-50. Obraje, 1528, del cat. *obratge*; *obrajero*. *Reobrar* ‘reaccionar’, h. 1900. Obra. h.

1250; antes *huestra*, h. 1140 (especialmente en la ac. ‘cantidad de trabajo que se hace en un día’, y hoy todavía ‘medida de lo que puede labrarse con esta cantidad’), lat. *Opera* ‘trabajo, labor’; ópera, 1737. del it. *ópera* íd., propte. ‘obra’; opereta. Obrero, 1056, lat. *Operarius* íd. (operario. princ. S. xvii, cultismo) obrería; obrerismo. obrerista. Cultismos: *Operar*, 1737; *operación*. 1433; *operador*; *operante*; *operativo*. (Corominas, 1987, pp. 419-420).

Y aunque autores como Archila (2010) incluye dentro del grupo de obreros al sector manufacturero², a la fecha dentro de nuestro código lingüístico en este campo, se reconoce al tipo de trabajador del que hablaremos en este escrito como operario.

El ahondamiento de la industria era a pasos agigantados, afectando de manera evidente a los artesanos y campesinos que veían perder su futuro en los campos o en sus talleres, pues la rentabilidad económica parecía verse prometida a las fábricas que comenzaron a ser los *hogares* de familias enteras, porque el trabajo en estos sitios no era solo para hombres, ya que las mujeres y los niños resultaban también útiles para las producciones: “El tiempo diario de trabajo, iría en aumento para hombres, mujeres y niños hasta llegar, con suma rapidez, a extremos agotadores” (Miranda, 2006, p. 310).

Las luchas de la clase obrera europea contra los burgheses o capitalistas se basaban en disminución del horario laboral y aumento salarial, según el sociólogo marxista italiano Gianni Toti (citado por Miranda, 2006), y a partir de allí la referencia del tiempo libre comenzó a notarse igual que la identificación de la necesidad del descanso y del ocio. Miranda (2006) rescata los inicios de organizaciones sindicales en Estados Unidos a partir de 1791 en Filadelfia con la primera acción a favor del tiempo libre, y también resalta la dedicación de estos trabajadores a la hora de luchar por la obtención de la disminución de la jornada laboral, haciendo uso del poco tiempo que les quedaba después de las largas jornadas, para estudiar la normatividad que luego querrían transformar. Ahora no solo lucharían, a mediados del siglo xix, por un simple descanso sino por “la reivindicación de un verdadero tiempo libre [...], libre también de la necesidad de

descansar, con derecho a reservar cada día un poco de tiempo para su propia educación y para mejorarse a sí mismos” (Miranda, 2006, p. 313).

ALGO DE LA HISTORIA OBRERA Y SUS LUCHAS EN COLOMBIA

En su mayoría, esta parte del escrito está basado en dos autores que han realizado un excelente trabajo con el estudio de la historia obrera y sindical de Colombia: Archila (2010) y Caicedo (1974). Sus recopilaciones describen, primero, la historia de estos trabajadores con la llegada de la industria en un país que acababa de pasar por un proceso de independencia luego de una colonización de casi medio milenio, en el caso de la investigación de Archila, y segundo, las conformaciones sindicales en el país desde una postura crítica un poco más fuerte, en el caso de Caicedo.

Para cuando la Revolución Industrial en Europa era ya una historia de casi dos siglos, en Colombia —primera década del siglo xx— apenas comenzaba a abrirse campo con un hambre feroz que alcanzó a sembrarse en los campesinos y artesanos que, casi en su totalidad, terminaron convirtiéndose luego en la clase obrera luchadora de distintas formas.

La época, notoria a comienzos del siglo xx, “se la conoce como ‘los años del ruido’. [...] sirenas de las fábricas, bocinas de los carros, pitos de los ferrocarriles, música de la vitrola y, allá en el fondo, el creciente clamor de la protesta social” (Archila, 2010, p. 85).

Archila propone que el grupo trabajador colombiano sea referenciado como una clase, y para este caso, clase obrera —tal como se identificó en Europa—, que existe y que ha existido en Colombia aun con varias y diferentes percepciones de esta definición. Archila (2010) describe como *obreros*

[...] a todos aquellos trabajadores, del campo o la ciudad, que laboran directamente los medios de producción y que dependen básicamente de un salario para reproducirse. En esta definición caben desde los asalariados de los talleres artesanales —históricamente los primeros en ser designados como “obreros”—, hasta los jornaleros agrícolas, pasando por los trabajadores manufactureros, los de los medios de transporte y de la minería (p. 18).

2 Para profundizar la clasificación del grupo de la clase obrera que hace este autor, revisar páginas 18 y 19.

Y *clase* como

[...] algo más que la simple sumatoria de esos obreros: la clase es un resultado histórico al que llegan los trabajadores asalariados cuando las condiciones económicas, políticas y el proceso cultural de identificación lo permiten. [...] Pertenecer a la clase es identificarse como un nuevo conglomerado social que da sentido a quienes comparten unas condiciones de explotación similares (p. 19).

También este autor asegura que es importante entender que no es fácil hablar de clase burguesa en los países latinoamericanos para finales del siglo XIX e incluso comienzos del XX: “Al contrario del caso europeo, en América Latina los sectores que podrían ser catalogados como ‘burgueses’ no lograron sino una identidad alrededor del proyecto exportador. Pero allí también estaban articulados otros grupos como los terratenientes, o los grandes mineros” (Archila, 2010, p. 19), y por esto prefiere referirse a estos como élite y no como burgueses³.

Con la industria, la población campesina fue la que sufrió más la necesidad de emigrar a las ciudades en busca de trabajo, obligando a estas a estructurarse físicamente para soportar la cantidad de población que ahora se quedaba en busca de oportunidades laborales.

Experimentando entonces situaciones de salarios mínimos, jornadas laborales extendidas y condiciones paupérrimas en sus lugares de vivienda, el campesinado terminó convirtiéndose en “el grueso de la clase obrera colombiana” (p. 86) y más tarde haría parte de las futuras organizaciones y sindicatos que lucharían por esta clase, junto con el gremio artesano que, a comienzos del siglo XX, decidió unirse a la “naciente clase obrera” (p. 88).

En este aspecto, Caicedo (1974) habla de tres etapas relacionadas con la periodización sindical en el país, siendo la primera *Formación* (1900-1929) en donde menciona a la primera organización gremial que consigue personería jurídica, el “Sindicato de Tipógrafos” de Bogotá, en 1906, gremio que formaba parte de los trabajadores artesanos (p. 49), y aunque para mediados del siglo XIX ya existían agrupaciones conformadas por estos mismos, dice Caicedo (1974), “no podemos considerarlas como antecedentes directos desde cuya evolución surgieran los actuales sindicatos” (p. 49),

notándose la primera acción proletaria de la que se tenga noticia alguna en 1910, por parte de “braceros portuarios, obreros de la construcción, transportadores y ferroviarios, desde Calamar hasta Barranquilla”. Sin embargo, no se aclara que este sea organizado por el sindicato en mención. Luego, en 1918 estallan masivamente huelgas en los puertos de Barranquilla y Cartagena, siendo apoyados posteriormente por trabajadores en Santa Marta y los obreros de las zonas bananeras ante la United Fruit Company, evento que culminó en masacre años después (p. 51).

En la segunda etapa, *Ascenso y desviación* (1930-1945), incluye la primera acción que condujo a resultados relacionados con el descanso o disminución laboral, que fue durante el gobierno liberal de Olaya Herrera (1930-1934), donde los obreros consiguieron vacaciones remuneradas y jornada laboral de ocho horas (Caicedo, 1974, p. 64); y la tercera etapa *Paralelismo y violencia* (1946-1957) básicamente relaciona la caída de la Confederación de Trabajadores de Colombia (CTC) —sindicato colombiano formado entre los años 1929 y 1933— y la victoria del Partido Conservador a la Presidencia colombiana.

Caicedo hace un barrido histórico sindical que da cuenta de las glorias —significativas pero no en todos los casos— y las fallas huelguísticas que decoran la situación obrera e incluso laboral en la actualidad. La población obrera en Colombia comenzaba a resistirse a la proletarización porque “querían ser dueños de su trabajo” (Archila, 2006, p. 103) así como por alcances económicos que la proletarización no cubría.

La prensa desempeñó un papel importante en esta época. Los voceros de los nacientes movimientos obreros, por medio de esta, divulgaron sus preceptos políticos, pretendiendo mostrar a los lectores el contexto político de ese momento para, quizás, difundir el inconformismo; y aunque los niveles de analfabetismo en esta población eran considerables —desde el año 1900 hasta 1950 osciló entre el 40 % y el 60 % (Banco de la República, 2006)—, durante varias décadas del siglo XX en diversos rincones del país, se imprimían centenares de números de periódicos como *El Yunque* (Bogotá, 1906), *El Protectorista* (Bogotá, 1910), *El Símbolo* (Cartagena, 1910), *Un Obrero Moderno* (Bucaramanga, 1913), *La Unión Obrera* (Bucaramanga, 1919) y *El Socialista* (Bogotá,

3 Archila explica el origen o significado de las palabras *obrero*, *clase* y *élite*, y por qué en nuestro país es difícil hablar de *burguesía*. Más claramente léase la introducción de ese gran libro.

1928)⁴. Es evidente el interés de los escritores de estos tabloides, de dar a conocer al pueblo las eventualidades políticas y gubernamentales que explotaban a su gente, mostrándoles por este medio las alternativas de cambio que surgían por ese entonces: el socialismo y el comunismo. Así, los periódicos de esta categoría rendían homenaje a los líderes caídos y denunciaban las arbitrariedades del Estado pretendiendo exaltar la ira de sus lectores.

Dentro del grupo de características que hasta el momento se han tratado, es necesario relacionar la influencia de la religiosidad en las luchas obreras colombianas, pues los autores hablan en varias ocasiones de la orientación religiosa de los dirigentes socialistas cuando se referían a la lucha: “Lo que reivindicaban los artesanos y los primeros núcleos obreros no era tanto la dimensión espiritual del catolicismo sino la proyección social del cristianismo en general” (Archila, 2006, p. 89). Pero paralelamente también el furor occidental del socialismo y el comunismo alejaban al clero y a las mismas creencias cristianas del pueblo obrero, pues el primero seguía siendo razón de fuertes críticas que se mostraban así en algunas páginas de este tipo de prensa: “¿Quién, no más que el clero, es responsable de las guerras civiles en Colombia?” (Capella, 1910, p. 1)⁵ y el segundo iría perdiendo su fuerza o no lograría mantenerse en las creencias de la totalidad de los luchadores obreros. Pero este mencionado clero no podía permitirse ser alejado del pueblo que creía en su palabra, y así comenzó a aliarse, a su manera, a las luchas obreras creando grupos como la Juventud Obrera Católica (JOC), que tenía apoyo internacional, y más tarde, cuando la hegemonía conservadora ataca de nuevo al país y con la desaparición de la Confederación de Trabajadores Colombianos (CTC), comienza a organizar, con el apoyo de los empresarios, “a los obreros, inculcándoles un espíritu paternalista cristiano castrado de toda combatividad” (Caicedo, 1976, pp. 81-82).

El recorrido histórico de las luchas obreras colombianas acerca al lector a dos factores relevantes para comprender la vivencia del ocio en el trabajador operario actual: el analfabetismo, que nos conducirá a una realidad educativa actual, y la influencia de la religión en las luchas. En el siguiente apartado se mostrarán algunas concepciones de ocio desde distintas miradas (positivas y negativas) para poder articularlo con estos factores y la actualidad del trabajador operario en Colombia.

OCIO Y TRABAJO EN COLOMBIA

El ocio, sumergido en infinidad de miradas, concepciones y orientaciones desde hace muchos años, es en efecto una palabra sujeta a múltiples discusiones desde épocas muy antiguas.

Iniciemos entonces con la etimología de la palabra *ocio*. Según Hernández (2012) “el ocio en Roma surge del latín *otium*, “descanso”, que implica la liberación de los negocios (...). La negación del *otium*, es el *negotium*, es decir, trabajo al que se dedicaban comerciantes y mercaderes” (p. 88), reconocido en Roma más como “eminente popular de fiestas y espectáculos que será usado también como arma de propaganda y dominio” (p. 88), y en la Grecia Antigua “se expresaba con una polisémica palabra, *scholé*, que ha derivado nada menos que en nuestra palabra ‘escuela’” (p. 77) e indica que para esta Grecia “representaba ante todo un estado de liberación de la necesidad de trabajar (*ascholia*), que se convierte en primordial para la búsqueda de la sabiduría y la práctica del mejor modo de vida” (p. 78), recalando que para esta sociedad el trabajo era desprestigiado.

A través del tiempo, esta palabra ha sido víctima de un sinnúmero de acusaciones que la condenan como inmoral, pues perder el tiempo, no hacer nada y ser vago han sido sinónimos de *ocio*, juzgados moralmente⁶. De hecho Bertrand Russell (1932) comienza su *Elogio de la ociosidad* con un acercamiento a lo que hoy en día sigue enseñándose: “Como casi toda mi generación, fui edu-

4 Para profundizar la lectura de los artículos impresos en estos periódicos, véase: Biblioteca Digital Nacional de Colombia: <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/imprenta-prensa-obrera-y-lecturas-populares-prensa-obrera#fundamentos>

5 O también se puede leer el número 12 del periódico *El Obrero Moderno*, de Bucaramanga, 7 de junio de 1913, que trae consigo fuertes acusaciones al clero. Véase: http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/expv/pobrera/elobrero-moderno_12_bucaramanga_1913.pdf

6 Algunas frases existentes, a través de la historia, de personajes reconocidos muestran la promoción del no ocio, como: “El ocio corrompe el cuerpo humano igual que las aguas quietas”, recita el poeta latino Ovidio (43 a. de C.); o “La ociosidad camina con tanta lentitud, que todos los vicios la alcanzan”, de Benjamin Franklin; o “Una vida ociosa es una muerte anticipada”, de Goethe; o “El ocio es la pérdida del salario”, de Francisco de Quevedo, que de alguna manera se relaciona con el tema en mención.

cado en el espíritu del refrán ‘La ociosidad es la madre de todos los vicios’. Niño profundamente virtuoso, creí todo cuanto me dijeron, y adquirí una conciencia que me ha hecho trabajar intensamente hasta el momento actual” (s.p.).

El ocio pasó de ser un símbolo de la contemplación, de “mirar el mundo y lo que nos rodea y disfrutar de su belleza sin pretender imponerle nada” (Rul-lán, 1997, p. 174) —que era como se veía en la Grecia clásica—, a un acto por debajo del trabajo con la llegada del cristianismo, que:

[...] supuso una revolución en los conceptos de contemplación y trabajo, dando un paso enorme a la valorización de la acción (del negocio) —que es considerado como la negación del ocio— en detrimento, a largo plazo, de la contemplación (del ocio). (Rul-lán, 1997, p. 177).

Así como en el Renacimiento, donde “la grandeza del hombre, está en su capacidad para descubrir las causas de lo que ve y su habilidad para someterlo. No se contempla la naturaleza, se la mira y se la examina para poderla dominar con el trabajo” (Rul-lán, 1997, p. 180).

Pero, así mismo, como el ocio ha sido víctima de acusaciones morales durante años, también ha sido acogido por estudiosos que lo conciben como una posibilidad distinta para aligerar el espíritu y la mente del peso del trabajo, las obligaciones y la rutina. Por ejemplo, Joffre Dumazedier indica que el ocio es “un conjunto de ocupaciones a las que puede entregarse a su antojo, sea para descansar, para divertirse, desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social, voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (citado por Miranda, 2006, p. 303). Miranda (2006) también piensa el ocio como

[...] un vehículo indispensable para el descanso, sin el ocio no habría recuperación de la fatiga física o nerviosa, de aquí que el descanso significa reposo y liberación: un reposo reparador por la acumulación de las tensiones de una jornada de trabajo. [...] Ocio y diversión buscan placer y bienestar, encontrarse a gusto, vivir de acuerdo consigo. El desarrollo actual del ocio entraña la reaparición de esta moral del placer. Placer rechazado por varios siglos por la moral del trabajo y los valores sociales (p. 304).

Ahora, los escritores brasileños Elizalde y Gomes (2010) analizan el ocio como aquello que el poder siempre ha querido esconder para evitar que el ser humano conozca sus beneficios liberadores:

El ocio puede generar una experiencia de apertura marcada por una actitud que rompa y transgreda con lo permitido y lícito, mostrándose muchas veces al borde de lo socialmente adecuado y aceptado. Justamente a esto se debe uno de los grandes temores, así como peligros que representa el ocio para el mantenimiento del statu quo. De aquí surge, en parte, el intento de acallar y prohibir la disruptividad, contracorriente, alteridad e innovación subversiva, y todo aquello que puede expresar un ocio problematizador, caótico y contrahegemónico y transformacional. Con esto, agregamos que el ocio, a su vez, puede permitir el desarrollo de una nueva identidad y de un sentido de pertenencia más abarcador (p. 11).

Reafirmando esta propuesta, Tabares (2005) hace una relación argumentada del desarrollo humano y el desarrollo económico con el ocio; él le adjudica a las sociedades *desarrolladas* el seguro que brindan para la aparición del ocio y la recreación “entendida en primera instancia como tiempo libre y acceso a bienes y servicios” (p. 102), y a las *subdesarrolladas*, aquellos países que no permiten estas apariciones por no considerarlas importantes, es decir, “lugares poco propicios para la aparición de estas prácticas como fenómenos importantes” (p. 102).

Además, Cuenca (citado por Otero, 2009) afirma: “[...] el ocio hay que entenderlo como una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental. Una experiencia humana [...] centrada en actuaciones queridas, autotéticas (con un fin en sí mismas) y personales” (p. 9).

Tabares (2010) también establece una relación respecto a por qué no es posible comparar la historia del ocio en otros contextos distintos al latinoamericano⁷. Araya (citado por Tabares, 2010) indica que en la etapa de conquista la población indígena se representaba en población libre, lo que significaba “una amenaza para las capas dominantes, quienes como estrategia,

7 Para profundizar más el tema de las modernidades, véase: Tabares, 2010.

convirtieron a los nuevos libres en plebe, mediante la actualización y relacionamiento de esta población con el antiguo concepto de ociosidad” (p. 7), así, Araya explica:

En primer lugar, la ociosidad era un indicador de la población que tenía la obligación de trabajar. En un primer momento los indios fueron calificados de naturaleza ociosa. En el siglo XVIII, todos los hombres libres —mestizos en un sentido amplio— también la poseían. El discurso sobre la ociosidad, por tanto, era una teoría antropológica ya que, si era catalogado de ocioso, por naturaleza se era capaz de cualquier vicio, pecado, desorden o delito. La plebe era moralmente inferior. Esta inferioridad legitimó las medidas de orden y disciplinamiento sobre ella, las que se asumieron como objetivos de un buen gobierno. La corrección y el castigo pasaron a ser los principales objetivos de esta nueva tarea civilizadora. (Tabares, 2010, p. 7).

Ahora, la normatividad del trabajo colombiano permite un día de descanso obligatorio, léase bien, “obligatorio, que podrá coincidir con el domingo”, según el literal d. del artículo 161 del Código Sustantivo del Trabajo; este no corresponde al tiempo de ocio del que se ha discutido anteriormente, por la caracterización de *obligado*. Por otro lado, los actos que pueden realizarse de manera libre y espontánea, con el fin de liberarse por unos minutos de los gajes del trabajo, no corresponden a grandes inversiones de tiempo ni dinero, tanto para el empleador como para el empleado; sin embargo, para el trabajador operario no es tan fácil tomarse este tiempo mientras sea el único de la *cadena de trabajo* que lo hace, pues la detención de un proceso podría afectar claramente la continuidad del que le sigue, hecho por otro trabajador, por lo que el descanso debe ser en el mismo momento para todos los que formen parte de esta *cadena de producción*.

¿Por qué la modalidad de trabajo de producción masiva y en cadena es parte importante de la vida de un porcentaje muy alto de los trabajadores de Colombia?⁸ ¿Pesa la influencia de una educación traída del exterior, en el futuro laboral de estos trabajadores que no conciben un tiempo de ocio?

8 El DANE (2012) muestra una cifra del 30,3 % de trabajadores operarios no agrícolas sin ningún título alcanzado para el año 2012.

EDUCACIÓN EN COLOMBIA Y SU INFLUENCIA EN LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO Y EL OCIO

El camino de la educación se ha trazado en cada rincón del planeta a su forma, a su estilo, según el contexto, las costumbres o según el interés de quien la tuviera en sus manos en ese momento. En la antigua Grecia se conservó una imagen de educación que saltaba la obligatoriedad y en donde la motivación de los educandos era la satisfacción plena de poder contemplar y comprender lo que veía. No había horarios, no había un escenario estrictamente elaborado para dar clases, no existían las asignaturas; cada quien encontraba su lugar de interés así como el tema para la discusión junto con otros estudiantes⁹.

Taylor (2010), en su recopilación, resalta que los profesionales eran técnicos, y que a su cargo nunca estuvieron las grandes decisiones, pues “la opinión dominante sostenía que los técnicos habían esclavizado sus mentes” (s.p.); así, la escuela para ellos era un espacio abierto de discusión y *buena amistad* sin exámenes, porque “los exámenes que importaban llegaban en la vida” (Taylor, 2010, s.p.), y con espacios de libre elección para aquellos *libres* que quisieran asistir –habrá que recordar de esta época la existencia de la esclavitud aceptada por la mencionada población que gozaba de dicha educación por ser *libres*-. Ellos ni siquiera percibían la obligatoriedad de la instrucción, pues esto sería únicamente para los esclavos. En fin, el autor se remonta a la única intención de los atenienses en cuanto a la educación: “No había escuelas en la antigua Grecia. Para los griegos, el estudio era su única recompensa. Pocos se preocupaban de ir más allá de eso” (Taylor, 2010, s.p.).

En Colombia, y para la llegada de la Revolución Industrial a comienzos del siglo XX, la mayoría de trabajadores industriales tenían poco acceso a la escuela, y aunque para los años 1940 en su mayoría sabían leer y escribir, para los años 1920 existía un porcentaje altísimo de analfabetismo¹⁰. La calificación de la mano de obra era derivada del aprendizaje del *oficio* en cuestión, más que conocimientos básicos de la escuela, por lo que existían *maestros* que enseñaban a los aprendices los conocimientos básicos del oficio aunque algunas industrias optaban por acudir a extranjeros cuando requerían

9 Estos abordajes se tomaron de alguna compilación del libro de Taylor, que más adelante se cita con precisión.

10 Archila (2009) menciona entrevistas y estadísticas que cotejan esta información (véase capítulo 2, “La primeras generaciones obreras”).

mano de obra calificada para ciertos cargos (Archila, 2010). Allí, habiendo hecho los artesanos varios intentos de exigencia al Estado por educación técnica, a finales del siglo XIX, se tomó el modelo del Senai brasileño para conformar en 1956 el Sena (Servicio Nacional de Aprendizaje) (p. 101), institución de formación para el trabajo. Esta conformación revela un interés por la educación para el trabajo, tanto por parte de los empresarios como, al parecer, por parte de los trabajadores. ¿De qué manera puede transformarse un sistema laboral como el mencionado, cuando los mismos trabajadores asumen este modelo como algo natural y necesario?

No se puede pasar de largo la mirada al tema del modelo de educación que permite este tipo de pensamiento opositor al tiempo de ocio, favoreciendo el campo del trabajo y al dinero, porque se considera que es precisamente acá donde la educación para el ocio toma sentido. Es necesario entonces mencionar algunos apartados de artículos de la Ley 115 del 28 de febrero de 1994, que no deja de lado la intención de formar para el trabajo, siendo esta ley promotora, en voz alta, de la educación técnica y tecnológica, hecha especialmente para la formación del futuro trabajador:

La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de producción y de los servicios, y para la continuidad en la educación superior. La educación media técnica está dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios.

Artículos como el 5 (numeral 11), el 13 (objetivo g), el 20 (objetivo a), el 27 y el 33 (objetivos a y b), reflejan la intención de una educación básica primaria, básica secundaria y media, y una educación técnica, para la formación del trabajo como objetivo principal y necesario para el desarrollo individual y social.

Este modelo educativo se establece más formalmente en Colombia a partir de los años 1990 en la administración de Cesar Gaviria, con la *apertura económica*, que da comienzo a un proceso de *globalización* y no deja por fuera a la educación, asegura Martisela Bermúdez Asprilla (2011). También explica:

Por ello, se inicia en las instituciones técnicas, especialmente en el Sena, un nuevo proceso de desarrollo curricular, basado en competencias que poco a poco ha ido llegando a las demás instituciones educativas de orden superior o de educación básica. (s.p.)

Colombia se ha sujetado a un sistema de educación que nació en Francia: la educación prusiana. Modelo surgido a comienzos del siglo XIX de la necesidad de disciplinar y enseñar a los educandos para la guerra. Una de sus más notorias características era la obligatoriedad, que ya de entrada se contradice con el modelo de educación de la Grecia antigua. Posteriormente, y con la llegada acelerada de la industria, la guerra pasó a un segundo plano, y su lugar lo ocupa el trabajo. Y así, Colombia también adquiere esa *necesidad* de educar a los futuros trabajadores competentes, disciplinados, hambrientos de salarios y con la imagen de un país capitalista y consumidor.

¿Se podría entonces hablar de educación para el ocio? Luego de haber mencionado los inmensos debates alrededor del ocio y sus atributos como posible transformador social para el desarrollo humano, definitivamente debe formar parte de la cultura del hombre pensarse en el espacio de tiempo dedicado a la introspección, a la meditación, al *yo mismo*, a la reflexión.

La escuela ha dejado de lado la búsqueda de la felicidad pensada de cada individuo, y ha decidido homogenizarla incrustando en la mente de sus educandos una idea de felicidad a partir del éxito, y ese éxito, en nuestro contexto, significa tener más que otros, resultado que solo se conseguirá si se es buen trabajador para lo que puede servir el modelo de educación actual.

CONFRONTACIONES CON LA REALIDAD ACTUAL

Ahora es importante comenzar a explorar los interrogantes que surgen de lo que hasta aquí se ha escudriñado; por ejemplo: ¿Las luchas obreras verdaderamente consiguieron el tiempo que deseaban y que garantizaba un bienestar mental y físico, o simplemente se acogieron a un tiempo libre que les brindaba una sociedad capitalista y consumista?

Gawriszewski (2010) muestra importantes evidencias relacionadas con los resultados de estas luchas obreras y lo que realmente fue y ha sido ganancia para los que,

en ese momento, eran llamados *burgueses*. Menciona a la industria del entretenimiento como resultado del “aumento del tiempo libre de los trabajadores” (s.p.), generado por las gigantescas luchas obreras:

Henry Ford encontró una salida: los trabajadores deberían constituirse en consumidores, y por lo tanto sus salarios fueron aumentados sustancialmente, lo cual tuvieron que hacer todos los empresarios. Con el aumento de los salarios, estos nuevos consumidores necesitaban tiempo libre para hacer compras. Entonces, la jornada laboral se redujo para servir a los intereses del capitalismo. (Gawriszewski, 2010, s.p.).

Se ha confundido la orientación del ocio intrínseco, espontáneo, libre y autónomo, del que habla Cuenca (2009), con el consumo excesivo de lo que parece gustarle al ser humano trabajador, que hace uso del tiempo libre controlado que le permite la industria, porque lo utiliza en consumir entretenimiento creado por esta misma. La educación del ocio no existe, existe la educación para el trabajo y el consumo.

Bien lo describe Rul-lán (1997) cuando habla de la llegada del protestantismo con Calvino –con lo que se podría retomar el factor de la religión mencionado en un pasaje anterior–, quien asegura que el número de elegidos por Dios, para salvarse,

[...] ya estaba determinado desde la eternidad. [...] el éxito en los negocios, se convirtió en signo seguro de predestinación. Dios bendice a los suyos dándoles éxito en su trabajo. Por tanto, cuanto más trabajas, más rico te hacías, y cuanto más rico te hacías más clara era la señal de que Dios te amaba y te había elegido. [...] Con el calvinismo se dio la vuelta completa y lo que antes era casi despreciado, el negocio, se convirtió en el máximo valor moral, mientras que lo que era exaltado antiguamente, el ocio, se convirtió en el gran pecado (p. 181).

Definitivamente estamos educándonos para el trabajo, no para el ocio o ser felices dice Rul-lan (1997):

En este nuestro mundo de mercaderes, lo importante en la educación formal de la escuela y la universidad, o la informal de la familia y la sociedad, es enseñar a negar el ocio, a hacer negocio, produciendo, comprando y vendiendo. Pero, ¿de qué servirán a nuestros jóvenes “tantas idas y venidas, tantas vueltas y revueltas” en el negocio, si al final todos sus esfuerzos terminan en una terrible quiebra de lo único que importa que es la felicidad? (p. 172).

Colombia es uno de los países que conserva esta idea renacentista de la predestinación, de que el cielo es para ricos, de que el éxito lo tiene aquel con el mejor auto, mejores vestidos y mejor empleo, lo que implica tener más que el otro. “En Colombia se tiene la idea de que el empleado que trabaja los siete días de la semana y hasta que lleva trabajo para su casa, es el mejor” (Caicedo, 2011). Esto forma parte del círculo vicioso del consumismo que impide hacer uso de las bondades de la contemplación de las que hablaban los filósofos de la Grecia clásica y que permitiría observar al mundo más allá de la remuneración, que luego será gastada en objetos y servicios vendidos por los mismos dueños de las fábricas y empresas para quienes trabajamos la mayor parte de nuestras vidas. ¿A quién más si no a ellos les interesa vender esa idea renacentista?

A este punto, la pretensión de la que hablan Duque, Franco y Escobar (2008) se acoge prácticamente en su totalidad a la orientación de este escrito cuando incentivan a

[...] abolir el trabajo obligante a tiempo completo y extenuante para facilitar las posibilidades de ocio; pero no un ocio que envilezca al humano [...] [sino uno que] le aporta a la liberación del Ser de la alineación a la que conllevan las prácticas homogeneizantes de los sistemas del mercado capitalista, pero no desconoce al trabajo como otro frente del desarrollo o florecimiento humano. [...] el ejercicio de las prácticas de ocio preferidas y elegidas crítica, reflexiva y libremente propician el florecimiento humano (pp. 199, 200).

Con esta recopilación se buscó generar el interés de reflexionar acerca de la influencia del sistema educativo colombiano en la formación y percepción del trabajo, y cómo esto interfiere también con el reconocimiento que los trabajadores tienen acerca del tiempo de ocio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archila, M. (2010). *Cultura e identidad obrera, Colombia 1910-1945*. Bogotá: Cinep.
- Bermúdez, M. (2011). Algunas reflexiones sobre el currículo en la educación. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/mba.html#>
- Caicedo, C. (2011). *El trabajo flexible se impone a nivel mundial, pero en Colombia tiene sus detractores*. Actualícese.com. Recuperado de: <http://actualicese.com/actualidad/2011/03/24/el-trabajo-flexible-se-impone-a-nivel-mundial-pero-en-colombia-tiene-sus-retractores/#>
- Caicedo, E. (1974). *Historia de las luchas sindicales en Colombia*. Bogotá: Suramérica Ltda.
- Capella, L. (2 de septiembre de 1910). El clero es responsable de las guerras civiles. *El Símbolo*, p.p. 1-2. Recuperado de: http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/expv/pobrera/elsimbolo_8_cartagena_1910.pdf
- Corominas, J. (1987). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2012). *Fuerza laboral y educación*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/especiales/educacion/Bol_edu_2011.pdf
- Duque, H.; Franco, S. y Escobar, A. (2008). *Fundamentos conceptuales del ocio crítico desde una perspectiva latinoamericana*. Tesis para optar al título de Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Elizalde, R. y Gomes, C. (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. *Polis* 9(26), 1-16.
- Gawriszewski, B. (2003). La lucha capitalista contra el ocio: la necesidad de un ocio consumista. *Educación Física y Deportes*, 66. Recuperado de: <http://sociologiati.wordpress.com/2011/03/17/la-lucha-capitalista-contra-el-ocio-la-necesidad-de-un-ocio-consumista/>
- Hernández, D. (2012). La escuela de ocio: tiempo libre y filosofía antigua. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 747, 77-99. Recuperado de: https://www.academia.edu/2927349/La_escuela_del_ocio_Tiempo_libre_y_filosofia_antigua_In_Cuadernos_hispanoamericanos_ISSN_0011-250X_747_2012_77-100
- Miranda, G. (2006). El tiempo libre y ocio reivindicado por los trabajadores. *Pasos* 4(3), 301-326.
- Otero, J. (2009). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo, España: AXAC.
- Rul-lán, G. (1997). Del ocio al negocio... y otra vez al ocio. *Papers*, 53, 171-193.
- Russell, B. (1932). *Elogio a la ociosidad*. Recuperado de: <http://www.alcoberro.info/pdf/russell3.pdf>
- Tabares, F. (2005). *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos*. Medellín: Civitas.
- Tabares, F. (2010). Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial. [En línea]. *Polis*, 26. Recuperado de: <http://polis.revues.org/187>. DOI : 10.4000/polis.187 2010.
- Taylor, J. (2010). *Historia secreta del sistema educativo*. Recuperado de: <http://historiasecretadelsistemaeducativo.weebly.com/indicegeneral.html>
- Uribe, J. (2006). Evolución de la educación en Colombia durante el siglo xx. *Revista del Banco de la República LXXIX*(940), 1-16.

RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO DE DOCENTES DE LICENCIATURA EN CULTURA FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA

THE PEDAGOGICAL REASONING OF TEACHERS OF LICENCIATURA EN CULTURA FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE IN EDUCATIONAL RESEARCH

Carlos Alberto Salazar Díaz¹

Resumen

En este artículo se presentan los resultados parciales de una investigación más amplia titulada: “Conocimiento pedagógico de investigación formativa en tres programas de pregrado de la Universidad del Atlántico”. El propósito del presente estudio es elaborar un perfil de interacción pedagógica de los docentes de cultura física, recreación y deporte, a partir de los comportamientos observables en el aula que permitan inferir los procesos de *razonamiento pedagógico*. La técnica de recolección de datos fue la *observación no participante*. El instrumento principal de recolección de datos que se implementó fue una rúbrica de observación de *interacciones pedagógicas*. Los resultados muestran diferencias entre los modos de interacción y pensamiento de docentes expertos y docentes en formación. La discusión involucra los planteamientos de investigaciones pioneras en el uso de las categorías de *pensamiento pedagógico*. Las conclusiones señalan los beneficios de indagar el razonamiento pedagógico de docentes expertos y docentes en formación.

Palabras claves: razonamiento pedagógico, investigación formativa, cultura física, recreación y deporte.

Abstract

This paper reports partial results of a broader research entitled: Pedagogical Content Knowledge of Formative Research in three undergraduate programs at the Universidad del Atlántico. The purpose of this study is to develop a profile of pedagogical interaction of teachers from observable behaviors in the classroom that allow infer what pedagogical reasoning processes. The data collection techniques were non-participant observation. The main instrument of data collection is an observation rubric of pedagogical interactions. Results reveal differences between expert teachers and student teachers modes of interaction and thinking. The discussion involves pioneered researches of using categories of pedagogical thought. The findings point to the benefits of investigating expert teachers and student teachers Pedagogical Reasoning.

Keywords: pedagogical reasoning, formative research, physical culture, sport and recreation.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2015

Fecha de aprobación: 10 de octubre de 2015

Para citar este artículo:

Salazar, C.A. (2015). Razonamiento pedagógico de docentes de Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deporte en investigación formativa. *Lúdica Pedagógica*, (22), 111-121.

¹ Magíster en Educación del SUE-Caribe, licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, sede Universidad del Atlántico. Docente catedrático con dedicación de medio tiempo, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma institución. Miembro activo del Grupo Educativo de Ciencia y Tecnología (GECIT), reconocido en categoría A por Colciencias. Correo electrónico: csalazardi@uniatlantico.edu.co

INTRODUCCIÓN

Parte esencial del reconocimiento de una institución de educación superior se refiere al desempeño acreditado en campos generales de investigación (humanística, artística, tecnológica, etc.), y en áreas específicas de investigación científica. Lo anterior está contemplado en la Ley 30 de 1992, concretamente en el artículo 19, que resalta la importancia de actividades como “la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”. Desde entonces la investigación ha sido considerada como un aspecto clave en los procesos de acreditación de las universidades; en consecuencia, se han promovido medidas para su fortalecimiento y regulación en las universidades (Anzola, 2005).

Justamente, el concepto de *investigación formativa* (IF) surge desde una perspectiva de la universidad como fuente de producción y comunicación del conocimiento científico. Por ende, el perfil profesional de estudiantes y docentes de diferentes áreas del conocimiento concedió espacio a actitudes y competencias investigativas (Lara, 2006; De la Ossa, Pérez, Patiño y Montes, 2012; Aldana, 2012). Más allá, la IF ha sido empleada tanto para la actualización y reflexión sobre la docencia, como en la extensión y proyección social de la universidad (Sancho, 2001; López, 2011).

En cuanto a los fundamentos pedagógicos y didácticos de la IF, existen múltiples tipos de aprendizaje compatibles, entre ellos: el basado en problemas, el autodirigido, el fundamentado en la indagación y el colaborativo, etc. En todo caso, son destacables las estrategias didácticas que Álvarez (2013) propone desde la pedagogía socrática, dado que integra la enseñanza por proyectos, los ensayos de carácter argumentativo, el seminario alemán, entre otros. En el fondo, esta autora resalta que más allá de la apropiación de técnicas y metodologías investigativas, los docentes deben enseñar ética, valores ciudadanos y pensamiento crítico, y a partir de allí comenzar la construcción de saberes útiles para el desarrollo personal y social de cara a la transformación de la realidad.

EL RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Los profesores deben aprender a utilizar su *base de conocimiento de la enseñanza* para proporcionar fundamentos a las elecciones y acciones pedagógicas. En consecuencia, la formación docente debe trabajar con las creencias que guían las acciones del profesor, con los principios y pruebas que sustentan las decisiones que hacen los docentes. Por todo lo anterior, Shulman (1987) propone un modelo de razonamiento y acción pedagógica que sucede idealmente en un ciclo de procesos, y que parte y termina en la (nueva) comprensión:

Comprensión

De propósitos, estructuras de la materia de estudio, las ideas dentro y fuera de la disciplina.

Transformación

Preparación: interpretación crítica y análisis de textos, estructuración y segmentación, desarrollo de un repertorio curricular, y la clarificación de propósitos.

Representación: el uso de un repertorio representacional que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, y así sucesivamente.

Selección: elección entre un repertorio de instrucción que incluye modos de enseñanza, organización, gestión y organización.

Adaptación y preparación a las características del estudiante: consideración de conceptos, ideas preconcebidas, concepciones erradas y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, habilidad, aptitud, intereses, autoconceptos, y atención.

Instrucción

Gestión, presentaciones, interacciones, trabajo en grupo, disciplina, humor, cuestionamiento, y otros aspectos de la enseñanza activa, enseñanza por descubrimiento o indagación, y formas observables de la enseñanza en el aula.

Evaluación

Comprobación de la comprensión del estudiante durante la enseñanza interactiva.

Prueba de comprensión de los estudiantes al final de las lecciones o unidades.

Evaluación del desempeño propio, y ajuste por experiencias.

Reflexión

Revisión, reconstrucción, recreación y analizar críticamente las actuaciones propias de la clase, y explicaciones fundamentadas en la evidencia.

Nueva comprensión

De los propósitos, materia de estudio, estudiantes, enseñanza, y misma persona.

Consolidación de nuevos entendimientos y aprendizajes desde la experiencia. (Shulman, 1987, p. 101).

Desde la perspectiva de Shulman, el proceso que lleva a un docente novato a convertirse en un docente experto implica una compleja interacción entre diversos conocimientos, acciones y pensamientos, que se han consolidado a través de experiencias y oportunidades de enseñanza. Visto así, a lo largo de la carrera docente existen hitos que marcan avances y retrocesos en el razonamiento y la acción pedagógica, que deben ser explorados y documentados sistemáticamente.

En efecto, Shulman (1986) cuestionó la tradición y los alegatos sobre el conocimiento y las habilidades necesarias para ejercer la docencia, con la finalidad de resolver preguntas como: ¿Qué necesitan saber los profesores? y ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento de los docentes? Las respuestas a estas preguntas estarían enmarcadas en la *base de conocimiento de la enseñanza*, que va más allá de la caracterización de las habilidades de enseñanza a partir de la investigación, y trasciende hasta la sabiduría de la práctica; es decir, el conocimiento estratégico y la comprensión de los procesos y contenidos que inciden en la docencia. Fue así como Shulman (1987) propuso siete categorías de la base de conocimiento de los docentes:

1. Conocimiento del contenido: se refiere a la cantidad y organización del conocimiento per se en la mente del profesor. Además, requiere comprender la estructura de los materiales de estudio, e ir más allá del conocimiento de hechos y conceptos de un campo disciplinar.
2. Conocimiento pedagógico general: se refiere especialmente a los principios generales y las estrategias de gestión del aula y de la organización de ambientes de aprendizaje.
3. Conocimiento del currículo: también llamado *conocimiento curricular*, se refiere a programas diseñados para la enseñanza de materias y temas particulares en un determinado nivel, y a materiales didácticos disponibles en relación con esos programas. Por una parte, hace alusión a la capacidad del profesor para relacionar el contenido de un determinado

curso o lección, a temas o cuestiones discutidas simultáneamente en otras clases. Por otra parte, implica la familiaridad con los temas y asuntos abordados en la misma área durante los años anteriores y posteriores, y los materiales que los representan.

4. Conocimiento de los fines educativos, propósitos, y valores, y sus fundamentos históricos y filosóficos: se refiere a la necesidad que tiene el docente para tomar parte en su comunidad académica, que claramente está situada en el espacio y el tiempo, que además responde tanto a una tradición epistémica, axiológica y normativa, como a conjuntos de acuerdos y metas institucionales reconocidas.
5. Conocimiento de los aprendices y sus características: se refiere a las creencias, motivaciones y características psicológicas, de los estudiantes, que hacen posible la selección pertinente y oportuna de actividades y oportunidades específicas para el aprendizaje. Este conocimiento sirve para orientar a los docentes en los roles y los modos de interacción que asumirán en el aula. Aunque en última instancia, el aprendizaje sigue siendo responsabilidad de los estudiantes.
6. Conocimiento del contexto educativo: va desde el funcionamiento del grupo o clase, la gestión directiva y financiera, hasta el carácter de las familias, comunidades y culturas que se vinculan del establecimiento educativo.
7. Conocimiento pedagógico del contenido (CPC): se refiere a la enseñabilidad del conocimiento del contenido, e incluye comprensión sobre dificultades u oportunidades en el aprendizaje de temas específicos. Asimismo, conceptos y preconcepciones de los estudiantes, que se corresponde con un repertorio de ideas y acciones que va desde estrategias de enseñanza, investigación, hasta las formas de representar y comunicar las temáticas de la asignatura (pp. 92-93).

En efecto, el CPC representa la combinación de contenido y pedagogía en la comprensión de cómo se organizan temas particulares, para ser representados y adaptados a los diversos intereses y capacidades de los estudiantes. En últimas, el CPC es la categoría más factible para distinguir la comprensión del especialista en la temática, de la comprensión del pedagogo en la enseñanza.

En orden a retratar el *razonamiento pedagógico* propio de docentes expertos en la asignatura de IE, fue necesario observar, sistematizar, analizar e interpretar los comportamientos tanto de estudiantes como docentes, que permitieran consolidar un repertorio interacciones

referentes a la asignatura. Para tal fin, se implementó una rúbrica de observación que emplea categorías del *conocimiento pedagógico* de docentes en formación y docentes expertos, propuestas inicialmente por Gatbonton (1999, 2008), y ampliadas por Mullock (2006). Estos investigadores demostraron que es posible acceder a patrones de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje que los docentes de una misma asignatura, con diferentes niveles de formación y experiencia, demuestran en sus comportamientos durante clases.

Tabla 1. Aspectos de *razonamiento pedagógico* y de *categorías de interacción pedagógica*

Razonamiento pedagógico (Shulman, 1987)		Categorías (Gatbonton 1999, 2008; Mullock, 2006)
Proceso	Subproceso	
Comprensión		Contenidos Capacidad de Comprensión
Transformación	Preparación	Manejo del lenguaje Planificación
	Representación	Sugerencias y ejemplos
	Selección	Decisiones
	Adaptación y preparación	Habla espontánea Creencias Afectos
Instrucción		Nota de comportamiento Control del tiempo Trabajo de grupo/pares Lista de nombres
Evaluación		Comprobación de nivel Comprobación de procedimiento Conocimiento de los estudiantes
Reflexión		Verificación de problemas Experiencias pasadas Conocimiento investigado
Nueva comprensión		Autocrítica Repaso de progresos

Fuente: elaboración propia.

METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo fue asumido en la presente investigación, puesto que “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 48). Concretamente, la investigación adoptó el diseño del *estudio de caso colectivo* (o *múltiple*), puesto que es “un proyecto que trata de abordar un problema en cuestión, al tiempo que incorpora la literatura base que ayuda a conceptualizar una teoría” (Hancock y Algozzine, 2006, p. 85). Además, este tipo de estudios que implican una descripción exacta y profunda de una o varias personas, dado que interesa la subjetividad, la finalidad es evidenciar comportamientos excepcionales (Marczyk, DeMatteo y Festinger, 2005).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la observación no participante, con respaldo en la rúbrica de observación de interacciones pedagógicas; está por constituida 21 categorías para estimar la frecuencia de los comportamientos de docentes y estudiantes durante las clases (Gatbonton 1999, 2008; Mullock, 2006).

Marco contextual

El escenario de investigación fue la Universidad del Atlántico, en Barranquilla. En particular, se decidió indagar el *razonamiento pedagógico* de docentes de las asignaturas de Investigación Formativa I y III, en la Licenciatura de Cultura Física, Recreación y Deportes.

Muestreo y muestra

Se tomó una muestra intencionada, también llamada *por conveniencia* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 393), que consiste en seleccionar casos que ofrezcan información abundante para un estudio detallado, sin necesidad de generalizaciones sobre cada caso particular (McMillan y Schumacher, 2005); no obstante, los resultados guardan un margen de transferencia a muestras similares en tiempo y lugar.

Sujetos participantes

En el programa de Licenciatura en Recreación, Cultura Física y Deporte se observaron y registraron en video-grabación las clases del docente 1, quien estaba a cargo de Investigación Formativa I; y las clases del docente 2, a cargo de Investigación Formativa III. En total fueron ana-

lizadas seis clases con duración promedio de 81 minutos. Ambos profesores de género masculino, con una edad promedio de 52 años. La experiencia de enseñanza de los docentes es de 19 años, a nivel de educación superior. Todos con estudios de posgrado concluidos, uno a nivel de maestría, el otro a nivel de doctorado.

RESULTADOS

Modos de interacción pedagógica del docente 1

La *autocrítica* enmarca las formas de *interacción pedagógica* que prevalecen en las clases de docente 1 (tabla 2), muestra de ellos son, en su orden, la identificación de mejoras posibles en la práctica pedagógica, las sugerencias ante las dificultades de un tema de estudio, y la promoción de la autoevaluación en la clase. Otra forma importante en la manera de interactuar de este docente es la *verificación de problemas*, lo cual conlleva a la revisión de errores recurrentes en una tarea y a la comprobación de dificultades de apropiación conceptual. También, el *habla espontánea* es un modo de *interacción pedagógica* que es notorio cuando el docente da orden de silencio o moderación del volumen de la voz. O bien cuando hace llamados de atención ante interferencias, e inclusive sanciona las divagaciones sobre la temática de la clase.

Más aún, el docente 1 demuestra su autoridad cuando interactúa en su práctica pedagógica, puesto que toma las *decisiones*, es decir, es quien hace la asignación de temáticas de investigación, la asignación de roles y funciones para próximas clases, y orienta el consenso de compromisos para la próxima clase. De la misma manera, la *comprobación de procedimientos* implica importantes interacciones pedagógicas para este docente, por ejemplo: la repetición de las instrucciones de trabajo, la comprobación de la atención y escucha activa, la confirmación de resultados al final de un procedimiento, y el aseguramiento de la claridad y sencillez de enunciados cuando participan sus estudiantes.

Modos de interacción pedagógica de los estudiantes a cargo del docente 1

Los estudiantes participan de manera activa y constante en las clases del docente 1, tanto que sus interacciones pedagógicas evidenciadas en su comportamiento superan las interacciones propias del profesor (tabla 2). Siendo así, el *habla espontánea* es el modo de *inte-*

racción pedagógica predominante, evidenciable en las participaciones voluntaria y espontánea para expresar puntos de vista y opiniones, así como la promoción del respecto por los turnos de habla. Otra forma de interactuar importante para los docentes en formación es la *autocrítica*, que se manifiesta mediante el reconocimiento de limitaciones en la práctica pedagógica.

Por consiguiente, estos docentes en formación hacen cuestionamientos a las respuestas de los estudiantes, es decir que entre los mismos compañeros de estudio se abren espacios para la formulación de preguntas sobre el tema visto en clase; así, se confirma que las interacciones en el aula demuestran el *conocimiento de los estudiantes*. En consecuencia, futuros licenciados en cultura física, recreación y deporte muestran alto interés en los *contenidos de la investigación formativa*, por eso tienden a dar explicaciones sobre un tema de clase mediante la argumentación y demostración. En este mismo sentido, los estudiantes tienden a demostrar

conocimiento investigado a través de la socialización de conocimientos indagados y el aporte de evidencias de acceso y permanencia en el escenario de investigación.

Perfil de razonamiento pedagógico del docente 1

El predominio de categorías de interacción pedagógica como la *autocrítica* y el *repaso de progresos* señala que el docente está enfocado en los procesos asociados a la nueva comprensión (tabla 1). Lo anterior implica que el docente 1 emplea estrategias específicas para la documentación, análisis y discusión con los docentes en formación, con miras a indagar la cotidianidad de los actos pedagógicos en el aula y lograr una aprendizaje experiencial trascendente (Shulman, 1987). De igual forma, el proceso de *reflexión* es importante para este docente, debido a que la *verificación de problemas* y la confirmación del *conocimiento investigado* son categorías evidentes en su interacción pedagógica.

Tabla 2. Frecuencia de interacciones pedagógicas: docente 1.

	Interacciones pedagógicas			
	Frec. Est.	Frec. Doc 1.	Frec. Total	Pct. Caso (%)
1. Manejo del lenguaje	12	7	19	4,4
2. Conocimiento de los estudiantes	27	3	30	6,9
3. Nota de comportamiento	12	10	22	5,1
4. Decisiones	1	12	13	3
5. Repaso de progresos	4	10	14	3,2
6. Comprobación de procedimiento	5	11	16	3,7
7. Creencias	3	2	5	1,1
8. Afectos	0	1	1	0,2
9. Autocrítica	38	32	70	16,2
10. Contenidos	20	14	34	7,9
11. Control del tiempo	8	1	9	2,1
12. Verificación de problemas	15	19	34	7,9
13. Experiencias pasadas	15	9	24	5,5
14. Planificación	3	5	8	1,8
15. Trabajo de grupo/pares	11	1	12	2,8
16. Lista de nombres	0	9	9	2,1

17. Capacidad de comprensión	0	0	0	0
18. Conocimiento investigado	19	11	30	6,9
19. Comprobación de nivel	0	0	0	0
20. Habla espontánea	49	15	64	14,8
21. Sugerencias y ejemplos	6	10	16	3,7
Total de interacciones	248	182	430	
Porcentaje de interacciones	57.7%	42.3%		

Así, el docente 1 promueve el aprendizaje que surge de la experiencia, a partir de análisis sistemático que permita ver en retrospectiva las prácticas pedagógicas que fueron indagadas junto a sus estudiantes de licenciatura. Además, los procesos de transformación que a su vez enmarcan subprocesos como la representación, la selección y adaptación y preparación, están asociados a *categorías de interacción pedagógica* como las *sugerencias y ejemplos*, las *decisiones* y el *habla espontánea*.

Por ende, el docente 1 motiva y orienta a sus estudiantes, analiza de ideas principales contenidas en textos producidos tanto por ellos mismos como por autores reconocidos. Además, este profesor hace explícito un enfoque pedagógico concreto, desde el cual emplea estrategias de enseñanza convencionales como diálogos socráticos, oportunidades de repetición del trabajo de los estudiantes, y promoción del aprendizaje mediante reflexiones pedagógicas y didácticas sobre las clases de docentes en otras asignaturas, por ejemplo, Fisiología del Ejercicio, Artes Marciales I, Gimnasia I, etc.

Modos de interacción pedagógica del docente 2

La interacción pedagógica del docente 2 gira en torno a los contenidos, ya que son constantes y detalladas las acciones dirigidas a la presentación de estructura y contenidos de la asignatura, la presentación de un tema nuevo, y la comunicación de propósitos de la actividad en clase. También, en clases es recurrente el manejo de diversas fuentes de información, la socialización de conocimientos indagados, y los conceptos previos lluvia de ideas aportadas en clase, esto es prueba de que el *conocimiento investigado* es otra categoría de interacción pedagógica. Por consiguiente, el profesor se ocupa con frecuencia de dar explicaciones alternativas, y en solicitar alternativas de explicación a los

estudiantes, sin dejar de lado que ofrece aclaraciones generales y aclaraciones particulares sobre metodología de la investigación. De donde resulta que, la *verificación de problemas* se facilite mediante la comprobación de dificultades de apropiación conceptual, la detección de expresión insegura de una idea, y la manifestación de falta de claridad conceptual de los futuros licenciados en cultura física, recreación y deporte.

Asimismo, para el docente 2 es importante la *autocrítica* que hace posible tanto el señalamiento de circunstancias adversas en la clase, como la presentación de sugerencias ante las dificultades de un tema de estudio. Lo anterior da lugar al *repaso de progresos* mediante resolución de dudas o vacíos conceptuales sobre la teoría y la práctica, y el repaso de conceptos, términos o palabras clave. Por último, es evidente que el docente toma las *decisiones* de la clase, puesto que se encarga de la asignación de temáticas de investigación y la realización de actividades en el aula, como exposiciones, mesa redonda, elaboración de mapas conceptuales, etc.

Modos de interacción pedagógica de los estudiantes a cargo del docente 2

Los estudiantes tienen dominio de los contenidos porque demuestran una clara delimitación conceptual de la materia de estudio, incluso cuando son capaces de dar explicación de un tema de clase mediante argumentación y demostración (tabla 3). En consecuencia, la interacción pedagógica de los estudiantes se concreta en el aporte de conceptos y lluvia de ideas en clase, así como muestras de evidencias escritas de lectura comprensiva y crítica y la resolución de problemas relacionados con el tema de clase; de esta manera los docentes en formación evidencian la adquisición de un conocimiento investigado.

La autocrítica, también, es importante para los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deporte, lo cual se manifiesta en interacciones pedagógicas referidas a la identificación de mejoras posibles en la práctica pedagógica, el reconocimiento de limitaciones en la práctica pedagógica y, sobre todo, en el señalamiento de circunstancias adversas en la clase. Además, el *conocimiento de los estudiantes* es notable cuando estos contribuyen activamente a la formulación de preguntas sobre el tema visto en clase, lo cual facilita la valoración del desempeño grupal o individual.

También, el *habla espontánea*, en general, y las participaciones voluntaria y espontánea, en particular, contribuyen al dinamismo de las interacciones pedagógicas. Sumado a lo anterior, las *sugerencias y ejemplos* destacan la habilidad para lograr la contextualización de los enunciados derivados de lecturas de material bibliográfico, y pone

en relieve la capacidad de repetición o paráfrasis de una idea principal que a su vez contribuye a la construcción colectiva del conocimiento en la asignatura.

Perfil de razonamiento pedagógico del docente 2

El proceso de *comprensión* es el aspecto del razonamiento pedagógico que se destaca en el comportamiento del docente 2. Siendo así, el profesor comprende críticamente el conjunto de ideas y conceptos que va a enseñar; por eso confronta diversos autores y hace triangulación de teorías sobre una determinada temática. Luego, la reflexión es otro proceso importante, ya que este docente examina detenidamente la *verificación de problemas* y el *conocimiento investigado*, a propósito de cotejar las metas de enseñanza alcanzadas con las expectativas de desempeño proyectadas (tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de interacciones pedagógicas: docente 2

	Interacciones pedagógicas			
	Frec. Est.	Frec. Doc.	Frec. Total	Pct. Caso (%)
1. Manejo del lenguaje	0	1	1	3
2. Conocimiento de los estudiantes	32	3	35	11,4
3. Nota de comportamiento	2	6	8	2,6
4. Decisiones	1	8	9	2,9
5. Repaso de progresos	3	6	9	2,9
6. Comprobación de procedimiento	1	1	2	0,6
7. Creencias	1	1	2	0,6
8. Afectos	0	0	0	0
9. Autocrítica	34	8	42	13,6
10. Contenidos	43	25	68	22,1
11. Control del tiempo	0	0	0	0
12. Verificación de problemas	4	12	16	5,2
13. Experiencias pasadas	1	3	4	1,3
14. Planificación	2	4	6	1,9
15. Trabajo de grupo/pares	1	0	1	0,3
16. Lista de nombres	3	3	6	1,9
17. Capacidad de comprensión	0	2	2	0,6

18. Conocimiento investigado	34	22	56	18,2
19. Comprobación de nivel	0	0	0	0
20. Habla espontánea	10	4	14	4,5
21. Sugerencias y ejemplos	6	20	26	8,4
Total de interacciones	178	129	307	
Porcentaje de interacciones	57,9 %	42,1 %		

En cuanto al proceso de *transformación* que está explícito en *categorías de interacción pedagógica*, como: sugerencias, ejemplos y decisiones, es palpable tanto en la preparación de guías para la interpretación crítica de texto proporcionados, como en la selección de una didáctica coherente con las características generales de los docentes en formación y su campo disciplinar.

De modo similar, el proceso de nueva comprensión se manifiesta en la *autocrítica* y el *repaso de progresos*, lo cual implica el uso de determinadas estrategias de documentación, análisis y socialización de conocimientos. En retrospectiva, el docente 2 contribuyó a un aprendizaje significativo y trascendental en la construcción de un repertorio pedagógico e investigativo de los docentes en formación en el área de la cultura física, recreación y deporte.

DISCUSIÓN

El estudio pionero en indagar el CPC de docentes con experiencia, mediante categorías que reportan el *pensamiento pedagógico*, es autoría de Gatboton (1999). Si bien dicha investigación tuvo un diseño de estudio de casos múltiples de nivel descriptivo y comparativo, la diferencia fundamental respecto a la presente investigación es que aquella se ocupó de docentes del área de inglés como segunda lengua (*English as Second Language*, ESL). Ahora bien, otra similitud con Gatboton (1999, 2008), es la identificación de un *grupo dominante de pensamientos pedagógicos* (p. 40), cuya frecuencia se puede demostrar y estimar a través de un inventario de las acciones que realizan los profesores de manera cotidiana en sus clases.

Cabe aclarar que las llamadas *unidades de pensamiento pedagógico* (1999), que posteriormente fueron denominadas *categorías de pensamiento pedagógico* (Mullock,

2006), porque agrupaban a las primeras y eran más amplias y definibles. En realidad, las primeras son indicadores del comportamiento de los docentes, y las segundas son dimensiones de una acción pedagógica exclusiva de los profesores. Todo lo anterior, de acuerdo con Shulman (1987), permite inferir los procesos de razonamiento pedagógico: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión.

Ahora bien, los hallazgos de la presente investigación demuestran que el comportamiento del docente, en gran medida, obedece a interacciones pedagógicas bilaterales u horizontales respecto a sus estudiantes. En otros términos, el comportamiento del estudiante tiene incidencia directa en el comportamiento del profesor y las decisiones que este realiza. Así, los futuros licenciados en cultura física, recreación y deporte aportan al desarrollo de la clase y además condicionan el *conocimiento pedagógico del contenido* que muestra el docente. Además, los docentes en formación toman la iniciativa en ciertos tipos de interacción, y están en capacidad de aceptar o rechazar las actividades que proponen los docentes expertos.

Por tanto, el presente estudio difiere de visión unilateral y vertical de la acción pedagógica de los docentes con experiencia, en cambio, propone que la interacción pedagógica puede ser básicamente simétrica o asimétrica. Así, la simétrica sucede en los momentos en que los estudiantes asumen la misma conducta del docente, es decir imitan el ejemplo del docente o reproducen las ideas de este. Luego, la asimétrica acontece cuando los estudiantes asumen un comportamiento diferente al del docente, es decir que, actúan conforme a sus convicciones, motivaciones, conocimientos, entre otros, para hacerse notar en clase.

A partir de los estudios de Gatboton (1999, 2008) y Mullock (2006) no es posible reflexionar sobre cómo los docentes con experiencia y los docentes en formación construyen un CPC de la asignatura. Además, los resultados expuestos en el presente apartado emergen de la sistematización y confrontación de los modos de interacción pedagógica de profesores y estudiantes. De esta manera, las diferencias en las interacciones son generadas por las diferencias que los conocimientos, las creencias, las motivaciones y los valores, entre otros, causan en los procesos del razonamiento pedagógico de los actores educativos.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados se plantean algunas conclusiones sobre las semejanzas y diferencias entre las concepciones y opiniones de docentes y estudiantes, en torno a una misma asignatura.

1. La sistematización de los patrones de *interacciones pedagógicas*, tanto de los docentes expertos como de docentes en formación,

permite elaborar un perfil del *razonamiento pedagógico* implícito en las acciones y decisiones realizadas en la cotidianidad de las aulas de clase.

2. Los docentes en formación de Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deporte que cursan, en semestres iniciales, las asignaturas de Investigación Formativa I y II, demuestran que tienen un papel activo en el comportamiento y la selección de estrategias de enseñanza de los docentes expertos.
3. La cultura física, la recreación y el deporte como área de formación profesional está a cargo de docentes expertos que poseen un *razonamiento pedagógico* complejo, que puede ser indagado mediante la genealogía de categorías propuestas por Gatbonton (1999, 2008) y Mullock (2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, G.M. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 367-379.
- Álvarez-Sánchez, Y. (2013). La pedagogía socrática como fundamento de la investigación formativa. *Revista de la Universidad de la Salle*, 60, 241-264.
- Anzola, O.L. (2005). La investigación formativa en los procesos de investigación asumidos en la Universidad. *Revista Sotavento*, 10, 68-73.
- De la Ossa, J.; Pérez, A.; Patiño, R. y Montes, D. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Revista Colombiana de Ciencia Animal* 4(1), 1-3.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: N. Denzin e Y. Lincoln (coord.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. (Vol. I) (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *The Modern Language Journal* 83(1), 35-50.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research* 12(2), 161-182.
- Hancock, D.R. y Algozzine, B. (2006). Key terms. *Doing Case Study Research* (pp. 85-87). Estados Unidos América: Teacher College Press.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Muestreo en la investigación cualitativa. En: *Metodología de la investigación* (pp. 392-405). 5a. ed. México: McGraw-Hill.
- Lara, G. (2006). Investigación formativa. Una visión integral para profesiones de la salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 161-176.
- López, H. (2011). *Investigación formativa. Una estrategia en la práctica del cuerpo académico: estudios en educación*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Universidad Veracruzana.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Congreso de la República de Colombia.

- Marczyk, G.; DeMatteo, D. y Festinger, D. (2005) General types of research designs and approaches. En: *Essentials of Research Design and Methodology*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa: una introducción conceptual*. 5a. ed. Madrid: Pearson Educación.
- Mullock, B. (2006). The Pedagogical Knowledge Base of Four TESOL Teachers. *The Modern Language Journal*, 90, 48-66.
- Sancho Gil, J.M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Revista Educar*, 28, 41-60.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching. S.M. Wilson (ed.) (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach* (pp. 187-215). Hoboken: Jossey Bass.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En: S.M. Wilson (ed.) (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach* (pp. 217-271). Hoboken: Jossey Bass.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

La revista *Lúdica Pedagógica*, editada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, cumple como objetivos la divulgación y el 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 la siguiente estructura general:

- a. Sección central: se dedica a un tema específico que se desarrolla desde varias perspectivas de estudio, lo que permite una mirada global de conceptos vinculados con el tema. Se presentan principalmente resultados de investigación además de 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. Ensayo: 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 con el tema central, pero constituyen aportes interesantes a los temas de la Educación Física, la Recreación o el Deporte.
- e. Institucionales: son informaciones de carácter institucional, puede ser de la Universidad Pedagógica o de otras instituciones, cuyo propósito es divulgar 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) productos 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 entre 7 (mínimo) y 18 cuartillas (máximo) en letra Arial tamaño 11 a un espacio y medio (1,5), márgenes de 2,5 cm en todos los lados. La información debe tener la siguiente organización: título, título traducido al inglés, resumen en español (máximo 200 palabras), palabras clave, resumen en inglés (*abstract*), palabras clave en inglés (*keywords*), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas. 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 currículum 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 seguir las normas APA, sexta edición. Se puede utilizar la herramienta de citación en normas APA sexta edición disponible en algunos procesadores de texto.

2. Evaluación y contraprestaciones

La recepción de artículos no compromete a la revista *Lúdica Pedagógica* a su publicación. El Comité Editorial seleccionará los artículos para publicar de acuerdo con la evaluación realizada 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 el que se publique su trabajo. No hay retribución económica para los autores de los artículos.

3. Cesión de derechos y responsabilidad

Las afirmaciones y opiniones contenidas en 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 por 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 - Suramérica

PBX: 6788888 / 6707035 Ext. 119-101

revistaludica@pedagogica.edu.co

fef@pedagogica.edu.co

Suscripciones

Universidad Pedagógica Nacional, Librería

Calle 72 No. 11- 86 Tel.: 5941894 ext. 191

Editado en noviembre de 2015

Se compuso en caracteres Cambria de 11 puntos
Y se imprimió sobre papel propalcote de 90 gramos,
con un tiraje de 250 ejemplares.
Bogotá, Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Educadora de Educadores