

# Lúdica PEDAGÓGICA

EDUCACIÓN FÍSICA RECREACIÓN DEPORTE  
Número 23, año 2016, primer semestre  
ISSN 0121 - 4128  
Revista semestral  
Indexada en  
Publindex-Colciencias  
International Bibliography of the Social Science (IBSS)  
EBSCO  
LATINDEX  
Educational Research Abstract, ERA  
Índice de Revistas de Educación Superior, IRESIE  
Biblioteca Digital OEI  
Ulrich Periodical Directory

## RECTOR

Adolfo León Atehortúa Cruz

## VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

## VICERRECTORA ACADÉMICA

Piedad Ortega Valencia

## VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Luis Alberto Higuera Malaver

## SECRETARIO GENERAL

Helberth Augusto Choachi 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

Manuel Cuenca Cabeza  
Universidad de Deusto

## Asistentes de edición y versión electrónica

Andrés Díaz Velasco  
Julián Merchancano  
Jessamín Victoria Mariño

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 la 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**

John Machado

**Diagramación**

Mauricio Salamanca

**Impresión**

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

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 Universidad Nacional Abierta y a Distancia

**Alejo Levoratti**

Magister en antropología social  
Docente Universidad Nacional de la Plata

**Carolina Duek**

Doctora en ciencias sociales  
Docente Universidad de Buenos Aires

**Debora Di Domizio**

Magister en Educación corporal  
Docente Universidad Nacional de la Plata

**Rita Gradaïlle Pernas**

Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación  
Docente en Universidad de Santiago de Compostela

**Daniel Zambaglione**

Magister en educación corporal  
Docente universidad Nacional de la Plata

**Germán Preciado Mora**

Magíster en Administración  
Docente Universidad Libre

**Luz Amelia Hoyos Cuartas**

Dr. en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte  
Docente Universidad Pedagógica Nacional

**José Vicente Pestana Montesino**

Doctor en psicología  
Docente en Universidad de Barcelona

**Núria Codina**

Dra. en Psicología  
Directora de Investigación en Universidad de Barcelona

**Lupe Aguilar**

Dra. en Desarrollo de Recursos en la Administración  
de Parques y Recreación  
Docente en Escuela Nacional de Educación Física, México

**Eva Sanz**

Dra. en Educación Física  
Docente Universidad de la Rioja

**María Manuel Rocha Baptista**

Dra. en Cultura  
Docente en Universidade do Minho, Uminho

**José Clerton**

Dr. en Psicología  
Investigador en Universidad de Fortaleza

**Dilma Brasileiro**

Dra. en Sociología  
Docente Universidade Federal da Paraíba

**Cleber Dias**

Dr. en Educación Física  
Docente Universidad Federal Minas Gerais

**Macarena Cuenca**

Dra. en Ocio y Desarrollo Humano  
Docente Universidad de Deusto

**Amaya Macua Biurrun**

Dra. en Ocio y Desarrollo Humano  
Docente en la Universidad de Deusto

**Santiago Arboleda**

Dr. en Estudios Culturales Latinoamericanos  
Docente Universidad del Valle

	<b>EDITORIAL: OCIO Y JÓVENES</b> <i>Manuel Cuenca Cabeza, Juan Manuel Carreño Cardozo</i>	5-6
	<b>SECCIÓN CENTRAL: OCIO Y JÓVENES</b>	
	<b>EL APOYO SOCIAL DE FAMILIA Y AMISTADES COMO FACTORES DETERMINANTES DE LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS JUVENILES</b> <b>SOCIAL SUPPORT OF FAMILY AND FRIENDS AS YOUTH SPORT PRACTICES' DETERMINANTS</b> <i>María Jesús Monteagudo Sánchez</i>	9-18
	<b>FUTEBOL CALLEJERO, JUVENTUDE E CIDADANIA</b> <b>STREET SOCCER, YOUTH AND CITIZENSHIP</b> <i>Cláudio Augusto Silva Gutierrez, Augusto Dotto, Andressa Allet</i>	19-29
	<b>MIRADA SOBRE EL JOVEN BARRISTA Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA</b> <b>LOOK ON YOUNG "BARRISTA" AND CITY COEXISTENCE</b> <i>Víctor Hugo Durán, Ramiro Andrés Alzate, Sergio Martínez</i>	31-42
	<b>CONCILIACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA EN FAMILIAS CON HIJOS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (12-16 AÑOS)</b> <b>WORK-LIFE BALANCE AND PHYSICAL ACTIVITY IN FAMILIES WITH CHILDREN IN SECONDARY EDUCATION (12-16 YEARS)</b> <i>Raúl Fraguera-Vale, Lara Varela-Garrote, Juanjo Lorenzo-Castiñeiras, Tania Merelas-Iglesias</i>	43-51
	<b>LA FORMACIÓN DE ANIMADORES Y LÍDERES JUVENILES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MONTEVIDEO</b> <b>TRAINING OF YOUTH ANIMATORS AND LEADERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MONTEVIDEO</b> <i>Ricardo Lema Álvarez</i>	53-62
	<b>A SEMANA CULTURAL NO COLÉGIO ESTADUAL GELVIRA CORRÊA PACHECO: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER</b> <b>CULTURAL WEEK AT THE GELVIRA CORRÊA PACHECO STATE SCHOOL: A LEISURE EDUCATION POSSIBILTY</b> <i>Felipe Sobczynski Gonçalves, Rodrigo de França, Simone Rechia</i>	63-70
	<b>EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE OCIO DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL PAÍS VASCO (ESPAÑA)</b> <b>LEISURE EXPERIENCES AND NEEDS OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES. AN EXPLORATORY STUDY IN THE BASQUE COUNTRY (SPAIN)</b> <i>Aurora Madariaga Ortuzar, Idurre Lazcano Quintana</i>	71-83
	<b>VIDEOJUEGOS Y OCIO: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO FÍSICO-SOCIAL DE LOS JÓVENES</b> <b>VIDEO GAMES AND LEISURE: REFLECTIONS ON ITS IMPACT IN THE PHYSICAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF YOUTH</b> <i>Mónica Patricia Melo Herrera, Rubinsten Hernández Barbosa</i>	85-91
	<b>LA EXPERIENCIA DE E-OCIO DE LOS JÓVENES</b> <b>THE E-LEISURE EXPERIENCE OF YOUTH</b> <i>Ana Viñals Blanco</i>	93-103
	<b>SECCIÓN LÚDICA</b>	
	<b>EL OCIO DE LOS JÓVENES SEGÚN ITZIAR ZUBIETA</b> <i>Reseña de Manuel Cuenca Cabeza</i>	105-107
	<b>SECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO</b>	
	<b>ANTROPOTÉCNICA Y OCIOSIDAD. EJERCITARSE PARA LLEGAR A SER OCIOSO</b> <b>ANTHROPOTECHNICS AND IDLENESS. EXERCISE TO BECOME IDLE</b> <i>Andrés Díaz Velasco</i>	109-118

**APUNTES SOBRE EL ESTADO DEL ARTE DE LA EXPERIENCIA CORPORAL**  
**NOTES ON THE STATE OF THE ART OF CORPOREAL EXPERIENCE**  
*Libardo Mosquera Mateus, Sonia López Domínguez, Martha Arenas Molina*

119-126

**CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DEPORTIVA DE LOS PARTICIPANTES**  
**EN LOS IV JUEGOS ESCOLARES CENTROAMERICANOS Y DEL CARIBE, ARMENIA 2013**  
**CHARACTERISTICS OF PARTICIPANTS' SPORTS TRAINING IN**  
**IV JUEGOS ESCOLARES CENTROAMERICANOS Y DEL CARIBE, ARMENIA 2013**

127-139

*Adriana María Agudelo G., Carlos Federico Ayala Z., Santiago Ramos B., Angélica María García G., Luis Gerardo Melo, Héctor Haney Aguirre-Loaiza, Luisa Fernanda Gutiérrez A., Hernando Alejandro Martínez, Kelly Marcela Ovalle Martínez*

**SECCIÓN ENSAYO**

**DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN FÍSICA**  
**HUMAN DEVELOPMENT AND PHYSICAL EDUCATION**  
*José Alfonso Martín Reyes, Sonia López Domínguez*

143-147

**INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES**

149-150

## EDITORIAL: OCIO Y JÓVENES

*Manuel Cuenca Cabeza<sup>1</sup>*  
*Juan Manuel Carreño Cardozo<sup>2</sup>*

La revista *Lúdica Pedagógica* presenta esta edición sobre el tema “ocio y jóvenes”, como producto de una interacción con la Asociación Iberoamericana de Estudios de Ocio (OTIUM). Esta asociación promueve la investigación, la formación, el desarrollo y difusión de estudios del ocio y temas afines. Como parte de su quehacer, se fomenta la producción científica sobre el ocio, de forma que se divulguen los avances y propuestas desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta el amplio bagaje que en la actualidad gran cantidad de autores e investigadores aportan en Iberoamérica.

El ocio, la recreación, el tiempo libre, la lúdica, el juego y el turismo son temas de estudio que se han desarrollado académicamente con especial fuerza en las últimas décadas. Por eso, para la revista *Lúdica Pedagógica* es pertinente hacer parte de los desarrollos investigativos que jalonan los campos académicos hacia aspectos innovadores.

Especialmente, este número se dedica al tema “ocio y jóvenes”, como preocupación por las formas en que en el campo se comprenden las múltiples experiencias que en este tiempo se dan desde el ocio. En este sentido, son los jóvenes quienes conviven con diversidad de formas de expresión, actuación y relaciones en las cuales se pone en juego el ocio. Los jóvenes son atravesados fuertemente en su experiencia por formas convencionales de entretenimiento y diversión, cuya dinámica cambiante y de base comercial es difícil de comprender para otras generaciones. A su vez, los jóvenes trascienden de varias maneras el solo divertimento y constituyen procesos identitarios, de organización social, formativos, entre otros, que manifiestan el diálogo con estos contextos de ocio, conjugados con situaciones particulares de su experiencia y de las sociedades a las que pertenecen.

El imaginario sobre varios aspectos de los jóvenes ha orientado muchas opiniones que prejuzgan sus prácticas o consideraciones sobre sí mismos. Temas como los videojuegos, el uso de teléfonos móviles, la pertenencia a barras de fútbol, la vivencia de la calle, entre otros, son tópicos que desde los estudios de ocio se comprenden como complejas redes de relaciones que interpretan el contexto juvenil a partir de sentimientos, sueños, deseos, carencias, y el sinfín de elementos que se involucran

---

1 Catedrático Emérito de la Universidad de Deusto y Fundador del Instituto de Estudios de Ocio (Bilbao, España), promueve el desarrollo de las redes de investigación Otium y OcioGune. Correo electrónico: mcuenca@deusto.es

2 Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jcarreno@pedagogica.edu.co

con sus propias características personales y sociales. También se demuestra, a través de experiencias en colegios, grupos juveniles, organizaciones barriales, entre otros, que los jóvenes tienen hondas preocupaciones por su formación y el bienestar de sus contextos.

Más allá del conocimiento sociológico de las prácticas, el ocio de los jóvenes no es solo resultado de su edad o su contexto social, sino que también está relacionado con las experiencias y conocimientos anteriores, al tiempo que proporciona los fundamentos de los hábitos de ocio del futuro. De ahí que al estudiar la relación entre ocio y desarrollo juvenil sea necesario reflexionar desde diferentes ángulos. El ocio que experimentan los jóvenes forma parte de un presente que se transforma con los cambios biológicos y contextuales propios de la vida. Aun así, se sabe que las aficiones juveniles son perdurables en la medida que alcanzan un determinado nivel de competencia técnica y dan acceso a disfrutes que se abren hacia retos de superación.

Esto hace que podamos hablar de un ocio que potencia o inhibe el desarrollo personal, considerado desde el punto de vista del crecimiento mental, físico, social o emocional. Es factible diferenciar un ocio juvenil incipiente de otro más maduro, sin perder por ello la identidad propia de la edad, diferenciada del ocio de los niños, los adultos o las personas mayores. Por estas y otras muchas razones, el ocio de los jóvenes es un tema candente; no solo por la preocupación social ante sus manifestaciones más nocivas, sino también por la patente carencia educativa sobre los temas de ocio en este periodo vital. La educación del ocio de los niños y jóvenes está abandonada al criterio, normalmente poco formado, de sus padres, así que no es solo una cuestión personal y familiar, sino un tema de un profundo calado social.

Las apuestas investigativas que aquí se presentan son muestra de avances en dirección a la comprensión del ocio, no solo como experiencia susceptible de ser interpretada, sino como posibilidad de desarrollo humano. A partir de esta perspectiva, es relevante considerar el ocio como eje de formación que involucra el continuo distanciamiento del produccionismo monetario y la acumulación de bienes como medio y propósito de la felicidad en nuestra especie. A la vez, hablar de formación de o para el ocio relaciona nuevas maneras en que la sociedad gestiona los tiempos, se preocupa por la sostenibilidad ambiental, cuestiona la inequidad social y, en últimas, propende por una mejor humanidad. Ocio tiene lugar en la subjetividad e intersubjetividad que sustenta experiencias vinculadas a proyectos de felicidad de las sociedades, por esta razón, estudiarlo requiere avanzar en interpretaciones e intervenciones actuales, acordes con las dinámicas de una época de consumo y aparente deshumanización que acelera la velocidad para producir dispositivos masivos de entretenimiento y control.

Los escritos de esta sección central son referencias que esperamos sirvan para nuevas proyecciones en los estudios de ocio, cuyas miradas se pueden dirigir a contextos, poblaciones, retos o necesidades específicas. Es una forma de promover la consolidación de comunidades académicas en torno al tema del ocio, que reconozcan mutuamente los avances y también produzcan espacios de discusión y debate.

# SECCIÓN CENTRAL

SECCIÓN CENTRAL

# SECCIÓN CENTRAL

Ocio y jóvenes

# EL APOYO SOCIAL DE FAMILIA Y AMISTADES COMO FACTORES DETERMINANTES DE LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS JUVENILES

## SOCIAL SUPPORT OF FAMILY AND FRIENDS AS YOUTH SPORT PRACTICES' DETERMINANTS

María Jesús Monteagudo Sánchez<sup>1</sup>

### Resumen

Las prácticas deportivas juveniles se hallan condicionadas por factores psicosociales, capaces de influir en las conductas deportivas de los jóvenes en direcciones opuestas, como facilitadores, promoviendo la actividad deportiva, o como inhibidores, impidiendo o dificultando dicha práctica. El apoyo social es uno de los factores sociales determinantes de las prácticas deportivas juveniles más destacados en la literatura científica. La familia y las amistades son los agentes responsables de este apoyo social más representativos. El estudio de las prácticas deportivas de una muestra de jóvenes españoles permite constatar el papel esencial que los progenitores y el grupo de iguales desempeñan en la promoción de prácticas deportivas regulares, lo que favorece la instauración de estilos de ocio juveniles físicamente activos y duraderos. Los resultados confirman que los jóvenes más predispuestos a desarrollar patrones de práctica deportiva regular pertenecen a familias que valoran el ámbito deportivo y brindan a sus hijos apoyo emocional en este ámbito; y también a aquellos cuyas amistades practican deporte y les animan a continuar realizando este tipo de actividades.

**Palabras claves:** ocio deportivo juvenil; factores determinantes; apoyo social; familia; amistades; adherencia deportiva

### Abstract

Youth sports practices are conditioned by psychosocial factors, capable of influencing youth's sports behaviors in opposite directions; as facilitators, sports practices are able to promote sports participation, as inhibitors, preventing or hindering sports activity. Social support is one of the most prominent social determinants of youth sports practices in scientific literature. Family and friends are the furthestmost representative agents, responsible for social support. A sample of Spanish young people in the field of the study of sports practices confirms the essential role that parents and peers play in promoting regular sports practices, encouraging the expansion of physically active and durable youth leisure styles. The results confirm that young people are more likely to develop regular sport patterns when they belong to families that value the sports field and provide emotional support to their children's sports behavior, and whose friends also play sports and encourage them to continue to practice these activities.

**Keywords:** youth sport leisure; sport social determinants; social support; family; friends; sport adherence

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 3 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Monteagudo, M.J. (2016). El apoyo social de familia y amistades como factores determinantes de las prácticas deportivas juveniles. *Lúdica Pedagógica*, (23), 9-18.

<sup>1</sup> Directora de la Cátedra Ocio y Conocimiento del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Miembro del equipo oficial "Ocio y Desarrollo humano" (Ref. IT 587) de dicho instituto y doctora en Ocio y Desarrollo Humano por dicha universidad. Correo electrónico: mjmonte@deusto.es

## INTRODUCCIÓN

La importancia de la práctica deportiva como alternativa de ocio juvenil vinculada a la salud así como la creciente tendencia al sedentarismo detectada en las sociedades contemporáneas explican el interés que despierta en las instituciones públicas el conocimiento de los factores que predisponen, facilitan y refuerzan las prácticas deportivas juveniles y su mantenimiento a lo largo de la vida. Cada vez son más los estudios que asocian la óptima consecución de beneficios a una práctica regular y estable en el tiempo (Pieron, 2004). Por ello, se recomienda el cultivo de un estilo deportivo que suponga la incorporación voluntaria y temprana de la práctica deportiva en los hábitos de vida, con el suficiente grado de adherencia como para beneficiarse de las condiciones positivas de la acción deportiva regular y mantenerla en etapas posteriores de la vida (Fernández, Contreras y Fernández-Quevedo 2002).

La historia deportiva (Monteagudo, 2014) de cada persona se configuran a partir de las constantes decisiones que esta adopta sobre sus prácticas; en ocasiones, reafirmando su deseo de continuar una actividad; en otras, abandonando o sustituyendo una práctica por otra. La revisión de la literatura evidencia la existencia de variables personales y sociales denominadas factores determinantes de la práctica deportiva (Salmon, Owen, Crawford, Bauman y Sallis, 2003) por su capacidad para ejercer su influjo sobre las conductas deportivas y su evolución en direcciones opuestas; bien como facilitadores, promoviendo la actividad deportiva; bien como inhibidores o barreras para la práctica deportiva (Nahas, Goldfine y Collins, 2003).

Este artículo centra su atención en uno de los determinantes sociales de las prácticas deportivas juveniles más destacados en la literatura científica: el apoyo social. La investigación subraya la incidencia del apoyo de las personas significativas como uno de los factores procedentes del contexto con más influencia en las decisiones que las y los jóvenes adoptan sobre su participación deportiva; más concretamente, se resalta el papel de la familia y de las amistades. Conocer el impacto de estas figuras de referencia resulta primordial ante la evidencia de que sus roles, sobre todo en el caso de los progenitores, se pueden modelar y modificar para garantizar la incidencia positiva de su influjo sobre la práctica deportiva juvenil.

Los párrafos siguientes ofrecen una revisión de los principales hallazgos científicos habidos en torno al constructo *apoyo social* como factor determinante de las prácticas deportivas juveniles, sus expresiones e impactos en el caso del apoyo procedente de la familia y del grupo de iguales.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

El concepto *apoyo social* ha orientado los esfuerzos de numerosos investigadores que han revisado la incidencia positiva de las relaciones y vínculos sociales en la evolución de las prácticas deportivas. Este concepto se entiende como cualquier conducta que ayude a una persona a conseguir los objetivos o resultados que se ha marcado (Rees y Hardy, 2000). Según las teorías que respaldan el influjo del apoyo social, cualquier ayuda procedente de los agentes sociales significativos, es decir, de los denominados “los otros significativos” (familia, amistades, educadores, entrenadores, etc.), está positivamente relacionada con la práctica deportiva. Por esta razón, el número de amistades, la estructura familiar o el número de contactos sociales mantenidos pueden ser indicadores importantes a la hora de determinar el apoyo social del que dispone una persona para hacer deporte (Spainer y Allison, 2001).

El apoyo social emerge como uno de los determinantes fundamentales de la práctica deportiva, tanto por su valor explicativo como por su capacidad para predecir las conductas deportivas (Duncan S. C., Duncan T. E., y Strycker, 2005; Beets, Pitteti y Forlaw, 2007). La existencia de apoyos sociales ejerce una influencia positiva sobre las conductas deportivas, de manera que está positivamente relacionada con la práctica deportiva y las decisiones de continuidad o abandono que se adoptan (Spainer y Allison, 2001; Gabriele, Gill, Harber y Fisher, 2005). La hipótesis que subyace a este planteamiento es que el apoyo social derivado de las personas significativas incrementa la motivación y, a través de esta variable, promueve las conductas deportivas.

Estudios recientes, realizados con población adolescente, corroboran el impacto del apoyo social en las conductas deportivas a través de la motivación (Gabriele et al., 2005). El apoyo social actúa como refuerzo positivo que favorece la práctica deportiva a través de la motivación; preferentemente a través de su relación con el disfrute y con el deseo de continuar comprometido con la acti-

vidad (Gabriele et al., 2005). Por el contrario, cuando la influencia de los agentes sociales se torna en presión se produce un descenso de la motivación que hace que la práctica se perciba en términos más de obligación que de práctica deseada y satisfactoria.

El estudio del constructo apoyo social y sus consecuencias requiere identificar no solo las fuentes de las que procede el apoyo social, sino también el tipo de apoyo social proporcionado. La bibliografía sobre el tema sugiere la existencia de tres tipos de apoyo esenciales en el ámbito deportivo: emocional, informacional, instrumental (Duncan S. C., et al., 2005). El apoyo *emocional* se traduce en sentimientos de confianza y cariño mostrados, por ejemplo, mediante la asistencia o presencia de personas significativas durante la actividad deportiva; el apoyo *informacional* adquiere la forma de información o consejos; tiene lugar cuando

el agente, origen del apoyo, inicia una conversación sobre la actividad deportiva, su evolución o muestra el interés explícito acerca de algún aspecto de la actividad. Finalmente, el apoyo *instrumental* tiene lugar cada vez que un agente social de referencia contribuye a la práctica deportiva mediante aportaciones económicas y/o materiales, bajo la forma de equipamiento deportivo (material, ropa, etc.) o solventando cuestiones de movilidad a través del transporte, entre otras. Los estudios realizados sugieren que el apoyo *emocional* es el más efectivo para la continuidad de las prácticas deportivas. La presencia de los agentes sociales de referencia durante la realización de las actividades deportivas es uno de los principales refuerzos, cuya presencia correlaciona positivamente con el nivel de práctica y su evolución (Duncan S. C., et al., 2005).

Gráfico 1. Relaciones entre apoyo social y conducta deportiva a través de la motivación



Fuente: Elaborado a partir de Gabriele et al., 2005, p. 213.

Sin embargo, no puede obviarse el carácter dinámico del apoyo social, tanto de las fuentes como de los tipos de apoyo social percibidos. Muchos autores sugieren, por ejemplo, la presencia de cambios importantes relacionados con la edad (Sallis, Taylor, Dowda, Freedson y Pate, 2002). El apoyo percibido se reduce a medida que aumenta la edad; los apoyos de tipo emocional son más comunes en edades tempranas, durante la infancia y adolescencia, mientras que refuerzos de tipo informativo (hablar sobre el tema, proporcionar consejos, sugerencias, etc.) son formas más habituales en edades más tardías (Armstrong y Welsman, 1997). El género es otra de las variables sociodemográficas que incide en la percepción del apoyo social (Arm-

strong y Welsman, 1997). Las mujeres demandan más apoyo en aspectos relacionados con el transporte y, en general, perciben más conductas de apoyo social que los hombres. También el estatus socioeconómico marca diferencias significativas en la percepción de conductas y tipos de apoyo. Los jóvenes deportistas pertenecientes a familias con nivel socioeconómico alto percibían más ayudas de todo tipo (asistencia, hacer deporte con agentes significativos, transporte) que los pertenecientes a familias menos acomodadas. Estos últimos acusaban, sobre todo, menos apoyo emocional, en términos de asistencia a actividades deportivas por parte de sus agentes de referencia (Armstrong y Welsman, 1997).

## La incidencia de la familia y las amistades en las prácticas deportivas juveniles

La familia constituye el primer marco de referencia en la vida de las personas. El ámbito del deporte no es una excepción. Para algunos autores, la formación de actitudes y preferencias hacia el deporte así como la consolidación del atractivo y el compromiso con la participación en este ámbito depende, en buena medida, del entorno familiar (Castillo y Sáenz-López, 2007; Fernández, 2007). Las y los hijos que perciben el apoyo de sus padres muestran mayores niveles de disfrute, implicación, inversión personal y compromiso con la práctica de su deporte (Rusbult, 1980). El apoyo de la familia a la práctica deportiva de sus hijos se plantea como un factor clave para el inicio y continuidad de las conductas deportivas (Fernández, 2007). Estudios recientes confirman que los hijos de padres que conceden bastante o mucha importancia a este ámbito están más predispuestos a desarrollar conductas no sedentarias (Sanz, Ponce de León y Valdemoros, 2012). En esta misma línea, Hohepa, Scragg, Schofield, Kolt y Schaaf (2007) confirman que un apoyo familiar escaso al ámbito deportivo reduce de forma considerable las posibilidades de que el hijo/a sea físicamente activo tras el horario lectivo. Sin embargo, no hay conclusiones claras acerca del impacto de los hábitos deportivos de los progenitores en las prácticas deportivas de los hijos, la importancia de hacer deporte en familia o el rol que pueden desempeñar el padre y la madre a este respecto. Algunos estudios sugieren el impacto diferencial de estas figuras en la práctica deportiva de los hijos. Sukys, Majauskienė, Cesnaitienė y Karanauskienė (2014) afirman que mientras las hijas se ven positivamente influenciadas por ambos progenitores, los hijos se muestran especialmente influidos por la figura paterna. Abarca-Sos, Zaragoza, Martín-Albo, y García-González (2014) defienden el papel central de la familia en el fomento de la práctica deportiva de los hijos, pero principalmente del padre, y destacan su impacto en la percepción de competencia y en los sentimientos de disfrute. Subrayan que la incidencia positiva de la figura paterna se produce al margen del apoyo social de la madre.

Respecto al grupo de iguales es importante destacar que el fuerte componente social del deporte adquiere, si cabe, un talante aún más marcado durante la juventud. Algunos estudios demuestran que los jóvenes con estilos de ocio físicamente activos tienen también amigos

que practican deporte de forma habitual (Andersen y Wold, 1992), lo cual confirma así la incidencia de la práctica deportiva de las amistades en la participación deportiva juvenil. Según Pieron y Ruiz Juan (2010), el grupo de iguales puede ser clave en las decisiones que las y los jóvenes toman sobre el inicio, continuidad, sustitución o abandono de sus prácticas deportivas, decisiones que dependen de lo que sus amistades hagan a este respecto.

El ámbito deportivo es el contexto ideal para hacer amistades y mantenerlas. “Hacer amigos” es uno de los principales motivos que impulsan la participación deportiva entre los jóvenes (Andersen y Wold, 1992). Tampoco hay que olvidar que, en este periodo, los lazos afectivos más fuertes se establecen con el grupo de iguales, cuya aceptación es uno de los aspectos más valorados. Desde este punto de vista, la práctica deportiva es fuente de refuerzo social. Existen estudios que demuestran que una de las principales formas de aceptación social es contar con habilidades en actividades valoradas por el grupo de iguales. Las prácticas deportivas suelen formar parte de estas actividades más apreciadas durante la adolescencia y juventud. De esta forma, “ser bueno en deporte” puede considerarse un factor facilitador de la integración social (Roberts, 1995). Igualmente, el grupo de iguales es fuente de autoestima, en la medida en que los compañeros son el referente para evaluar la calidad de sus actuaciones deportivas y el cauce a través del que recibe alguna retroalimentación sobre su yo físico (Roberts, 1995).

En esta línea, encontramos estudios que confirman que la participación deportiva de las amistades más significativas afectan a las decisiones de práctica deportiva de jóvenes adolescentes urbanos, entre los 13 y 15 años (Raudsepp y Viira, 2000). Weiss y William (2004) señalan que apenas se ha reparado en la incidencia que las amistades pueden tener en la participación deportiva y su evolución en el tiempo. Sin embargo, son un referente incuestionable en la vida deportiva de los jóvenes y los sujetos con quienes comparten gran parte de sus experiencias deportivas. Ntoumanis, Vazou y Duda (2007) encontraron que las amistades pueden ayudar a predecir el compromiso con la práctica deportiva. Una opinión que coincide con los resultados obtenidos por Weiss y Smith (2002), en relación con el papel de la amistad como predictor del compromiso y la continuidad de la práctica deportiva en jugadores de tenis.

Ambos agentes, familia y amistades ocupan un lugar privilegiado en la literatura especializada como factores determinantes de las conductas deportivas juveniles. El contraste de la fotografía que arroja esta revisión bibliográfica con los resultados obtenidos en la investigación en la que se apoya este artículo, sobre el rol de la familia y las amistades en la evolución de las prácticas deportivas de las y los jóvenes de Bizkaia será clave para esclarecer la importancia de estos agentes en cuanto fuentes principales de apoyo social.

## METODOLOGÍA

Los resultados presentados en este artículo están asociados a un estudio más amplio titulado *Los itinerarios de ocio deportivo. Estudio de los jóvenes de Bizkaia*,<sup>2</sup> centrado en el caso de Bizkaia, uno de los tres territorios históricos que conforman el País Vasco, en el norte de España, el objetivo de esta investigación es identificar la existencia de diferentes patrones evolutivos del ocio deportivo de las y los jóvenes vizcaínos y esclarecer los factores psicosociales determinantes de sus prácticas deportivas, mediante el estudio de sus trayectorias deportivas entre los 10 y los 20 años de edad. El estudio se apoya en un diseño metodológico mixto que conjuga por un lado, información obtenida de fuentes primarias y secundarias; y por otro, técnicas cualitativas como el análisis documental con otras cuantitativas, como es la técnica de la encuesta.

### Participantes

El universo objeto de estudio lo conforma el conjunto de jóvenes de Bizkaia, de ambos géneros, residentes en cualquier municipio de este territorio histórico, con 20 años de edad en el momento en que se lleva a cabo la investigación. La muestra la componen 383 jóvenes que, cumpliendo los criterios previamente indicados, fueron seleccionados entre la población total mediante un muestreo bietápico estratificado por municipios y cuotas de género. El tamaño muestral permite trabajar con un nivel de confianza de 95 % y un error muestral de +/- 5 %. La muestra está compuesta por 51,2 % hombres y 48,8 % mujeres, la mayoría (87,7 %), estudiantes con situaciones académicas y perfiles forma-

tivos diversos. En consecuencia, el estudio empírico de esta investigación se lleva a cabo atendiendo a los siguientes criterios estadísticos:

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación

<b>Universo</b>	Jóvenes de ambos géneros residentes en Bizkaia con 20 años en el momento del estudio.
<b>Ámbito geográfico</b>	Territorio Histórico de Bizkaia
<b>Tamaño muestral</b>	383 encuestas
<b>Error muestral</b>	+/- 5 %
<b>Nivel de confianza</b>	95 % Z = 1,96 p = q = 0,5
<b>Diseño muestral</b>	Muestreo bietápico estratificado por municipios y cuotas de género.

Fuente: Elaboración propia.

La segmentación del colectivo atendiendo al tipo de relación mantenida con la práctica deportiva (regular, esporádica o ausente) permite el análisis de sus trayectorias deportivas, la identificación de sus itinerarios deportivos y los factores determinantes del inicio y continuidad de su actividad deportiva. Se entiende por práctica deportiva *regular*, aquella que tiene lugar con una frecuencia igual o superior a dos días por semana y con una duración igual o superior a dos años consecutivos; *esporádica*, la que no alcanza los parámetros considerados para la práctica regular; y *ausente*, aquella que caracteriza a los jóvenes que hacen de la ausencia de práctica deportiva uno de los rasgos distintivos de sus estilos de ocio.

Tabla 2. Aproximación a la práctica deportiva entre 1995-2005

	N	%
Regulares	221	57,7 %
Esporádicos	82	21,4 %
No practicantes	80	20,9 %
Total	383	100,0 %

Fuente: Elaboración propia.

### Instrumento

Esta investigación se apoya en un cuestionario elaborado *ad hoc* para el estudio. El diseño y contenidos del cuestionario buscan aportar la información necesaria para describir y comprender la presencia y relación que los jóvenes de la muestra han mantenido con la

<sup>2</sup> Tesis doctoral desarrollada por la autora y defendida en diciembre de 2011.

práctica deportiva entre los 10 y los 20 años de edad, desentrañando la posible existencia de patrones que defina sus trayectorias deportivas en términos de itinerario, los factores psicosociales determinantes de su participación deportiva y de sus decisiones de inicio, continuidad o abandono. La herramienta denominada *Cuestionario para la identificación de los itinerarios deportivos juveniles, factores promotores de la práctica deportiva regular y su continuidad*, incluye seis apartados dedicados a variables sociodemográficas o de identificación: *resumen retrospectivo de la práctica deportiva entre los 10 a los 20 años; práctica deportiva regular; práctica deportiva esporádica; ausencia de práctica deportiva y valoración personal del entorno social* en el que se exploran las opiniones de los jóvenes en relación con el impacto del entorno familiar, relacional, educativo y comunitario en sus trayectorias deportivas. Este artículo se apoya en los resultados obtenidos en este último apartado, *valoración del entorno*, y centra su interés en la familia y el grupo de iguales al emerger en la literatura científica, como los dos agentes con mayor influjo en las prácticas deportivas juveniles.

### Procedimiento

Elaborada la herramienta, se lleva a cabo un pre-test de 25 encuestas, con resultados positivos que permiten iniciar la administración del cuestionario definitivo de carácter anónimo. El trabajo de campo se inicia en mayo de 2008 y se extiende durante los tres meses siguientes hasta finales de julio de este mismo año. La administración de los 383 cuestionarios es realizada por un equipo de encuestadores, previamente formados mediante sesiones específicas. Tras el trabajo de campo y el proceso de depuración de los cuestionarios se procede a la explotación de los datos con el programa SPSS (versión 19.0). La aplicación de estadísticos descriptivos y de correlación permite conjugar la información de conjunto, obtenida del total de los jóvenes de la muestra con información sectorial específica de cada grupo de jóvenes planteados en función de su relación con la práctica deportiva: regular, esporádica o ausente. De esta forma ha sido viable la identificación de los itinerarios de ocio deportivo de este colectivo y los factores promotores implicados en el inicio y continuidad de sus prácticas deportivas.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

El cuestionario empleado en esta investigación dedica todo un apartado a analizar la percepción que las y los jóvenes de la muestra tienen sobre la incidencia del entorno familiar y relacional en sus decisiones sobre la práctica deportiva. Con esta información se pretende esclarecer el papel de la familia y el grupo de iguales en las prácticas deportivas juveniles, evaluando el influjo de estos agentes en las decisiones que las y los jóvenes toman respecto al inicio, continuidad o abandono de sus prácticas deportivas. Los siguientes párrafos analizan los resultados obtenidos en relación con los cuatro contextos considerados.

### La familia

Aunque los agentes familiares con capacidad para incidir en el desarrollo deportivo no son exclusivamente los progenitores, en este artículo, la atención se centrará en ellos por constituir una pieza clave en los procesos de socialización con el deporte. El objetivo es determinar su papel como factor determinante de las prácticas deportivas juveniles. Se indaga la existencia de potenciales diferencias entre las familias de los jóvenes practicantes regulares, esporádicos y no practicantes en relación con la importancia, valores y otros aspectos relacionados con la práctica deportiva. De existir, tales diferencias podrían explicarse las diferentes formas de aproximación a la actividad deportiva (regular, esporádica o ausente) elegida por cada joven. Los siguientes apartados muestran un extracto de los principales resultados obtenidos acerca de estas cuestiones.

#### *Importancia y valores atribuidos a la práctica deportiva en la vida familiar*

A través de las opiniones de las y los jóvenes implicados, conocemos la importancia que sus familias atribuyen a la práctica deportiva, los principales valores que le atribuyen así como el contacto que la familia mantiene con este ámbito de manera individual y como espacio de encuentro con su hijo/a. Los datos revelan que existe una relación estadísticamente significativa entre la importancia que otorga la familia a la actividad deportiva y la participación en este ámbito. La mayoría de los jóvenes (55,7 %) opina que sus familias conceden importancia a la práctica deportiva. Pero esta afirmación es más obvia entre las y los jóvenes con práctica deportiva regular; siete de cada diez jóvenes de este colectivo pertenece a familias que otorgan importancia

al deporte. Por el contrario, la mayoría de los jóvenes no practicantes (71,3 %) opina que sus familias no conceden importancia a este ámbito.

En cuanto a los valores atribuidos a la práctica deportiva por parte de las familias observamos que “pasarle bien” es el aspecto más importante para las familias con practicantes deportivos regulares, mientras que las familias de jóvenes no practicantes no destacan ningún valor asociado a la actividad deportiva. La adquisición de habilidades y el triunfo son aspectos más apreciados por las familias de los jóvenes con prácticas deportivas esporádicas.

#### *Prácticas deportivas de y con la familia*

A pesar de que la valoración de la práctica deportiva es muy positiva por parte de las familias de la mayoría de las y los jóvenes de la muestra, los resultados sobre el nivel de práctica de dichas familias revelan que la mayor parte (60,6 %) no realiza ningún tipo de práctica. Aun así, la ausencia de práctica se muestra especialmente notoria en las familias de jóvenes no practicantes, mientras que la práctica deportiva es más frecuente entre los miembros de las familias cuyos hijos practican deporte, de manera esporádica y regular. Aún más escaso es el porcentaje de jóvenes cuyas familias hacen deporte con sus hijos. Concretamente, el 7,6 % de los jóvenes afirma que sus familias han compartido con ellos la actividad deportiva. Este porcentaje alcanza el 11,3 % entre los jóvenes con práctica deportiva regular. Aunque estadísticamente la relación de ambas variables no resulta significativa, los resultados indican que, para la mayoría de estos jóvenes que han practicado deporte en familia (58,6 %), la vivencia de esta experiencia conjunta le ha animado a practicar deporte por su cuenta. Este influjo positivo resulta más evidente entre los jóvenes con práctica regular (68 %).

#### *Percepción de apoyo familiar y tipos de apoyo a la práctica deportiva juvenil*

El apoyo de la familia a la práctica deportiva de los hijos que resultaba un factor clave en la literatura también lo es para las y los jóvenes de este estudio. El 67,1 % afirma percibirlo. Ser acompañados por sus padres a los entrenamientos y que estos les animaran a seguir practicando ha sido importante, en opinión de estos jóvenes, para el desarrollo de su vida deportiva. Los resultados confirman que la relación *apoyo familiar-práctica deportiva* es estadísticamente significativa.

La percepción del apoyo familiar es más notoria entre quienes practican deporte regularmente (86,4 %). Entre practicantes esporádicos, este porcentaje desciende hasta un 62,2 %, mientras que entre jóvenes no practicantes prevalece la ausencia de percepción de apoyo familiar para su actividad deportiva (37,5 %). También es significativo que la mayoría de los jóvenes que no ha incluido la práctica deportiva en sus repertorios de ocio no sepa o no conteste a esta cuestión del apoyo familiar (43,8 %). Se confirma, por tanto, una relación directa entre percepción de apoyo familiar y tipo de aproximación a la práctica deportiva; de manera que cuanto mayor es la implicación (regular) con la práctica deportiva, mayor es el apoyo familiar percibido; mientras que cuanto menor es el contacto con la actividad deportiva (ausente o esporádico), menor es el apoyo que se percibe procedente de la familia.

Constatado el papel de la familia como fuente de apoyo social de primer orden en materia deportiva, se busca ahora determinar el tipo de apoyo que los padres proporcionan; intentando desentrañar si la naturaleza del apoyo que reciben los practicantes regulares es diferente del que reciben los jóvenes con práctica esporádica. La hipótesis que se defiende es que los practicantes regulares gozan, en mayor medida que los practicantes esporádicos, del apoyo emocional de sus familias. Los resultados corroboran esta hipótesis e indican que la relación entre el tipo de apoyo familiar y la práctica deportiva es estadísticamente significativa. El apoyo familiar más habitual es emocional (36,6 %) y se percibe entre los jóvenes a través de la presencia de la familia en entrenamientos, partidos, torneos u otras competiciones organizadas. Este tipo de apoyo es percibido especialmente por jóvenes con práctica regular (47,1 %). Los jóvenes con práctica esporádica perciben, en mayor medida que el resto, un apoyo informacional (43,1 %); es decir, perciben el interés de los familiares por la actividad deportiva, sus resultados o evolución. Este apoyo se materializa también a través de consejos y opiniones sobre la actividad, técnicas o dificultades que plantea. El apoyo instrumental (aportación de medios materiales, económicos u organizativos) apenas resulta relevante para los jóvenes de la muestra (5,8 %).

#### *Amistades*

El objetivo de este apartado es explorar la influencia de las amistades en el desarrollo deportivo juvenil. Se pretende comprobar si rodearse de amistades que valoran

la práctica deportiva y la llevan a cabo con asiduidad puede marcar una diferencia relevante en cuanto a la interacción mantenida con el ámbito deportivo y la trayectoria deportiva realizada.

#### *El valor del deporte entre las amistades*

Prácticamente la mitad de las y los jóvenes de la muestra considera que la actividad deportiva es importante para sus amistades (49,1 %). Los resultados indican que existe una relación estadísticamente significativa entre la importancia que las amistades atribuyen a la práctica deportiva y el tipo de participación deportiva de las y los jóvenes del estudio. El 61,5 % de los practicantes regulares afirma que sus amistades otorgan importancia al deporte; mientras que siete de cada diez jóvenes pertenecientes al grupo de jóvenes que no practican deporte consideran que el deporte no es relevante para sus amistades. Se confirma así la existencia de posturas similares o idénticas entre las amistades en lo que concierne al ámbito deportivo (valores y conductas deportivas). Son las amistades de los jóvenes practicantes más vinculados a la actividad deportiva (regulares) quienes más la valoran; y al revés, las amistades de quienes no practican son quienes menos importancia otorgan a la acción deportiva.

#### *Prácticas deportivas con las amistades*

Se trata ahora de descubrir si los jóvenes cuyas amistades otorgan importancia a la práctica deportiva, practicantes regulares, son también quienes llevan a cabo sus actividades deportivas con sus amistades. Efectivamente, son las y los practicantes regulares quienes comparten, en mayor medida, sus prácticas con las amistades (62,4 %). Prácticamente, el mismo porcentaje que afirma que para sus amistades el deporte es importante (49,1 %) indica ahora que realiza sus actividades deportivas con estas amistades (47,8 %). La relación que se establece entre la práctica deportiva realizada con las amistades y el tipo de aproximación a la actividad deportiva es estadísticamente significativa.

#### *Opinión sobre influencia de las amistades en la práctica deportiva juvenil*

Más de la mitad de los jóvenes (52,7 %) afirma que sus amistades sí han ejercido alguna influencia en su vida deportiva. Partiendo de una relación estadísticamente significativa ( $\text{sig} = 0,00$ ) entre percepción del impacto de las amistades y el tipo de acercamiento a la práctica

deportiva (regular, esporádico o ausente), se confirma que son los practicantes, especialmente los regulares (62,4 %), quienes consideran que sus amistades han influido en su práctica deportiva. Por el contrario, siete de cada diez jóvenes no practicantes afirman no haber estado influenciados por sus amistades a la hora de decidir su alejamiento de la práctica deportiva. Aún más interesante es analizar el tipo de impacto que dichas amistades han ejercido en la implicación deportiva juvenil. Los datos corroboran de nuevo la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el tipo de relación mantenida con la práctica deportiva (regular, esporádica o ausente) y la naturaleza de la influencia percibida por parte de las amistades. La influencia de las amistades ha sido para algunos jóvenes un aliciente para su actividad deportiva, mientras que para otros, ha favorecido conductas sedentarias, lo que induce su alejamiento de la práctica deportiva. Los practicantes regulares son quienes se muestran más de acuerdo con la idea de que la actividad deportiva de las amistades les animaba a practicar (79 %). Por el contrario, los jóvenes no practicantes opinan que las amistades han incidido en ellos negativamente al no realizar ningún tipo de deporte (72,2 %).

## REFLEXIONES FINALES

Aunque existe gran controversia en relación con los determinantes sociales de la práctica deportiva, los resultados de este estudio confirman el rol definitivo de la familia (progenitores) y el grupo de iguales como factores determinantes de las prácticas deportivas juveniles por el potencial apoyo que pueden proporcionar al inicio y continuidad de estas conductas, en cuanto agentes sociales significativos.

#### *Sobre la familia*

La distinción entre tres formas distintas de aproximación a la práctica deportiva juvenil (regular, esporádica y ausente) ha resultado especialmente interesante en este estudio porque ha evidenciado el papel fundamental que desempeña la familia en la promoción de la práctica deportiva regular. Una forma de hacer deporte especialmente recomendada por varios motivos. En primer lugar, porque la frecuencia y continuidad que conlleva garantiza la optimización de los múltiples beneficios que se pueden obtener de la práctica deportiva. En segundo lugar, porque esta forma de hacer

deporte habilita a su protagonista para una experiencia deportiva radicalmente distinta y más intensa que la esporádica. Una experiencia caracterizada por una elevada implicación, compromiso y apego emocional que es directamente proporcional a la satisfacción que propicia su práctica. Es importante subrayar que las prácticas deportivas regulares de las y los jóvenes estudiados mostraban cierta similitud con las manifestaciones de ocio serio descritas por Stebbins (2007).

Esta consideración de la familia como ente promotor de la práctica deportiva regular ha quedado comprobada en este estudio a través de la importancia que los progenitores otorgan a la actividad deportiva, los valores que en ella destacan así como la percepción y naturaleza del apoyo que proporcionan a sus hijos en materia deportiva. Se constata, en primer lugar, que la importancia otorgada a la práctica deportiva por las familias es mayor, cuanto mayor es la implicación deportiva de los jóvenes; esto es, en el caso de la práctica deportiva regular. En segundo lugar, la percepción de apoyo familiar por parte de los jóvenes es también un aspecto que difiere según el tipo de interacción mantenida con la práctica deportiva. Dicha percepción de apoyo es mayor, cuanto mayor es la dedicación a la práctica deportiva (práctica regular). De ahí que los jóvenes practicantes regulares perciban más el apoyo de sus familias que el resto de los grupos (practicantes esporádicos y no practicantes). Además, prevalece entre los jóvenes practicantes regulares la percepción de un apoyo familiar emocional que, tal y como se comprueba en la literatura, resulta el más efectivo, en términos de inicio y continuidad de la participación deportiva (Duncan S. C., et al., 2005). Por contraste, el impacto de la práctica deportiva de la familia y de la existencia de prácticas deportivas compartidas en familia no resulta tan claro en el desarrollo deportivo juvenil.

### Sobre las amistades

Las amistades encierran un enorme potencial en la configuración de las historias deportivas, al ser capaces de promover o inhibir la participación deportiva de sus iguales. El componente social de la acción deportiva es fundamental para entender este influjo. Los jóvenes deportistas tienden a rodearse de amigos que comparten con ellos valores similares en relación con la práctica deportiva y con los que poder disfrutar de experiencias en este ámbito. La incidencia de las amistades en la práctica deportiva se hace más obvia

cuanto mayor es la dedicación a esta actividad. Para quienes hacen deporte regularmente, las amistades son un factor promotor de la participación deportiva pues la implicación de sus iguales en este ámbito incita a los jóvenes regulares a seguir practicando; en cambio, las amistades que no hacen deporte inhiben la participación deportiva de los jóvenes esporádicos y, especialmente, de los sedentarios. Se puede afirmar, por tanto, que la capacidad de las amistades para favorecer o dificultar la participación deportiva descansa en su poder de retroalimentar las conductas mayoritarias.

En definitiva, se puede afirmar que las y los jóvenes más predisuestos a desarrollar patrones de práctica deportiva regular son aquellos que están:

- arropados por un entorno familiar que valora positivamente el ámbito deportivo y proporciona apoyo emocional a las conductas deportivas de sus hijos,
- insertos en un círculo de amistades, también practicantes deportivos, que les animan a desarrollar este tipo de actividades.

Son muchos los interrogantes que quedan por resolver en torno al papel de la familia y las amistades como principales agentes promotores de la práctica deportiva juvenil a través de las diferentes fórmulas de apoyo social que despliegan. Sin embargo, la confirmación de su influjo en la evolución de las conductas deportivas juveniles invita a reflexionar sobre la necesidad de formar a estos agentes, principalmente a los progenitores, para garantizar que su intervención abogue por la consolidación de estilos de ocio deportivos juveniles satisfactorios y duraderos.

### REFERENCIAS

- Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., Martín-Albo, J. y García-González, L. (2014). Determinantes para la práctica de actividad física en adolescentes: factores personales, sociales y ambientales que influyen los niveles de actividad física. En Generelo, E., Zaragoza, J., y Julián, J. A. (coord.). *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia* (pp. 69-83). Madrid: CSD.
- Andersen, N., y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Res Q. of Exercise and Sport*, 63, 341-348.
- Armstrong, N. y Welsman, J. (1997). *Young people and physical activity*. New York: Oxford University Press.

- Beets, M. W., Pitteti, K. H., Forlaw, L. (2007). The role of self-efficacy and referent specific social support in promoting rural adolescent girls' physical activity. *American Journal of Health Behavior*, 31(3), 227-237.
- Castillo, E., y Sáenz-López, P. (2007). Hábitos relacionados con la práctica de actividad física de las alumnas de la Universidad de Huelva a través de historias de vida. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 11(2), 1-18.
- Duncan, S. C., Duncan, T. E. y Strycker, L. A. (2005). Sources and types of social support in youth physical activity. *Health Psychology*, 24(1), 3-10.
- Fernández, E. (2007). Barreras para la práctica deportiva de las mujeres españolas durante la infancia y la juventud. *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, 31, 49-57.
- Fernández, E., Contreras, O., Sánchez, F., y Fernández-Quevedo, C. (2002). Evolución de la práctica de actividad física y el deporte en las mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud. *Mujeres y actividades físico-deportivas. Revista IcD de Estudios sobre Ciencias del Deporte*, 35, 21-60.
- Gabriele, J. M., Gill, D. L., Harber, K. D., y Fisher, E. B. (2005). Differentiates roles of social encouragement and social constraint on physical activity behavior. *Annals of Behavioral Medicine*, 29(3), 210-215.
- Hohepa, M., Scragg, R., Schofield, G., Kolt, G. S., y Schaaf, D. (2007). Social support for youth physical activity: Importance of siblings, parents, friends and school support across a segmented school day. *International Journal of Behavioral nutrition and Physical activity*, 4, 54 doi:10.1186/1479-5868-4-54
- Monteagudo Sánchez, M. J. (2014). Factores determinantes de la adherencia deportiva juvenil: aportaciones desde los itinerarios de ocio deportivo. *Revista Subjetividades*, 14(1), 65-86.
- Nahas, M. V., Goldfine, B., y Collins, M. A. (2003). Determinants of physical activity in adolescents and young adults: the basis for high school and college physical education to promote active lifestyles. *Physical Educator*, 60(1), 42-56.
- Ntoumanis, N., Vazou, S., y Duda, J. L. (2007). Peer-created motivational climate. En S. Jowett, D. Lavallee (eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 145-156). Champaign: Human Kinetics.
- Pieron, M. (2004). Estilo de vida, práctica de actividades físicas y deportivas, calidad de vida. *Fitness & Performance Journal*, 3(1), 10-17.
- Pieron, M., y Ruiz Juan, F. (2010). *Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de la práctica en el alumnado de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación. Consejo Superior de Deportes.
- Pino, J., Dueso, A., y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2001). *Prácticas de ocio, cambio cultural y nuevas tecnologías en la juventud española de fin de siglo*. Madrid: CIS.
- Raudsepp, L., y Viira, R. (2000). Influence of parents' and siblings' physical activity on activity levels of adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5, 169-178.
- Rees, T., y Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sports performers. *The Sport Psychologist*, 14, 327-347.
- Roberts, G. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rusbult, C. E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic association. A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 172-186.
- Sallis, J. F., Taylor, W. C., Dowda, M., Freedson, P. S., y Pate, R. R. (2002). Correlators of vigorous physical activity for children in grades 1 through 12: comparing parent reported and objectively measured physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 14, 30-44.
- Salmon, J., Owen, N., Crawford, D., Bauman, A., y Sallis, J. F. (2003). Physical activity and sedentary behavior: a population-based study of barriers, enjoyment and preference. *Health Psychology*, 22, 2, 178-188.
- Sanz, E., Ponce de León, A., y Valdemoros, M. A. (2012). Parental predictors of physical inactivity in spanish adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 95-101.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Spainer, P. A., y Allison, A. R. (2001). General social support and physical activity: an analysis of the Ontario Health Survey. *Canadian Journal of Public Health*, 92, 210-213.
- Sukys, S., Majauskienė, D., Cesnaitienė, V. J., y Karanauskiene, D. (2014). Do parents' exercise habits predict 13-18 year-old adolescents' involvement in sport? *Journal of Sports Science and Medicine*, 13(3), 522.
- Weiss, M. R., y Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: relationship to age, gender and motivation variables. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 7, 215-233.
- Weiss, M. R., y William, L. (2004). The why of youth sport involvement: a developmental perspective on motivational processes. En M. R. Weiss (ed.), *Developmental sport and exercise psychology: a life span perspective* (pp. 223-268). Morgantown: Fitness Information Technology.

# FUTEBOL CALLEJERO, JUVENTUDE E CIDADANIA

## STREET SOCCER, YOUTH AND CITIZENSHIP

Cláudio Augusto Silva Gutierrez<sup>1</sup>  
Augusto Dotto<sup>2</sup>  
Andressa Allet<sup>3</sup>

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de un análisis sobre el Movimiento Fútbol Callejero que ha investigado las interfaces entre los temas juventud, deporte y ciudadanía. Investigamos si las prácticas de Fútbol Callejero ofrecen a la juventud experiencias de ciudadanía que posibilitan desarrollo personal y capacitación para actuar en la esfera pública como ciudadanos y ciudadanas. Nuestro objeto de investigación fueron dos eventos de Fútbol Callejero: el Mundial y la Copa América. Desde la perspectiva epistemológica de la investigación participante, realizamos análisis de documentos así como analizamos testimonios y memorias de jóvenes y educadores que participaron de estos eventos. Nuestros resultados presentan algunas dimensiones desde las cuales el Fútbol Callejero ofrece experiencias de ciudadanía participativa a la juventud.

**Palabras claves:** fútbol callejero; juventud; ciudadanía

### Abstract

This article presents the results of an analysis over the Street Soccer Movement that investigated the interfaces between the issues youth, sport and citizenship. We investigated whether the Street Soccer practices offers to the youth experiences citizenship that enable personal development and empowerment to act in the public sphere as citizens. Our research object was two events of Street Soccer Movement: the World Cup and the America Cup. From the epistemological perspective or participatory research, we conducted document analysis and analysis of testimonies and memories of youths and educators who participated in those events. Our results show some dimensions in which the Street Soccer Movement gives opportunities for educational experiences of participatory citizenship for youth.

**Keywords:** street soccer; youth; citizenship

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 8 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Silva Gutierrez, C.A., Dotto, A. y Allet, A. (2016). Futebol Callejero, juventude e cidadania. *Lúdica Pedagógica*, (23), 19-29.

- 
- 1 Doutor em Ócio e Potencial Humano, Mestre em Educação, Especialista em Metodologia do Ensino, Licenciado em Educação Física. Docente, gestor e investigador na Universidade UNISINOS/BR. Correo electrónico: casgutierrez@unisininos.br
  - 2 Especialista em Gestão de Projetos Sociais, Licenciado em Educação Física. Coordenador do programa de extensão Esporte Integral (PEI) da Universidade UNISINOS/BR. Correo electrónico: adotto@unisininos.br
  - 3 Licenciada em Educação Física. Professora do programa de extensão Esporte Integral (PEI) da Universidade UNISINOS/BR. Correo electrónico: vallet@unisininos.br

## INTRODUÇÃO

A fundamental necessidade de fazer avançar e fortalecer a democracia, percebida como um dos fundamentos para o desenvolvimento de nossas sociedades contemporâneas<sup>4</sup>, está sempre a pôr em evidência o tema da educação para a cidadania, notadamente da promoção de experiências formativas de participação democrática. A cidadania não vem impressa nos genes. Portanto, uma comunidade política, como são as comunidades humanas, deve planejar e abrir os caminhos que possibilitam aos seus membros adquirir as competências cidadãs: as habilidades, conhecimentos e valores que permitem atuar na esfera pública fortalecendo a democracia e a participação (Baquero y Baquero, 2005).

Esse é um tema que tem importância intergeracional, por impactar a vida e conduta humana da infância à mais avançada idade, sendo a democracia e a cidadania valores para nossas sociedades democráticas a serem cultivados, desenvolvidos e fortalecidos em qualquer e todas as idades. No entanto, é notório que a juventude é o momento de nossa existência onde o tema da educação para a cidadania é mais especialmente demandado, visto que, em nossas sociedades contemporâneas, é nesse período que se realiza a transição entre a infância tutelada e a vida autônoma de cidadãos e cidadãs que sabem se conduzir na vida pública. Cidadãos e cidadãs que, como seres propriamente humanos, constroem sua singularidade frente aos demais ao exercerem seu protagonismo na esfera pública (Arendt, 2001); e que realizam suas transformações pessoais no processo de transformar seu mundo (Freire, 1997).

O esporte e o lazer têm sido evocados como fenômenos de grande poder mobilizador da juventude e, portanto, produtores de espaços sociais onde a educação para a cidadania poderia e deveria acontecer. Mais ainda, o

esporte e o lazer como âmbitos de experiência humana (Cuenca, 2014; Gutiérrez, Carreño, y Rodríguez, 2014) têm sido por vezes assumidos como ferramentas de educação cidadã e espaços sociais produtores de experiências formativas de cidadania ativa e democracia participativa (Gutierrez, 2014).

Desde essa perspectiva, de assumir o esporte e o lazer como espaços de educação para a juventude, que educadores de diversas partes do mundo começaram a abordar a largamente difundida cultura do futebol de rua. A partir dessa ideia, em um bairro violento dos arredores de Buenos Aires, surge o Movimento Futebol Callejero como um instrumento de mobilização e organização da juventude. A ideia fundamental é voltar às raízes do futebol de rua, uma prática desportiva de lazer autorregulada, onde regras são previamente acordadas e tacitamente respeitadas por todos os participantes de um jogo, sem a necessidade de uma regulação ou autoridade externa. Hoje esse movimento é formado por um conjunto de organizações sociais que por meio da metodologia do Futebol Callejero compartilham a missão de construir cidadania, defender os direitos humanos, lutar pela justiça, promover uma sociedade inclusiva e reconhecer a diversidade cultural e étnico-racial (Movimiento Fútbol Callejero, 2013).

O Movimento Futebol Callejero teve seu início na América Latina, onde rapidamente articulou 14 organizações das Américas do Sul e Central. Atualmente já alcançou outros países do mundo, como Alemanha, Estados Unidos, Sudão, Filipinas, Gana, Israel, África do Sul, Serra Leoa e Espanha (Movimiento Fútbol Callejero, 2015). O Movimento realiza uma série de diferentes atividades ao redor do tema futebol de rua, como Congressos, Intercâmbios, Escola de Mediadores e Encontros de Futebol de Rua, como o Mundial, realizado em São Paulo, em 2014, e a Copa América, realizada em Buenos Aires, em 2015.

O presente artigo traz os resultados de uma análise que investigou as interfaces entre os temas juventude, esporte e cidadania desde o Futebol Callejero. Mais especificamente investigamos em que medida as práticas de Futebol Callejero oferecem aos jovens experiências de cidadania que auxiliam em seu desenvolvimento pessoal e em sua capacitação para atuarem no espaço público como cidadãos.

4 Contemporaneidade é aqui compreendida como o período histórico que se inicia em meados do século xx e vem até nossos dias. É uma época marcada pelo impacto da tecnociência nos meios de produção e na cultura e das sociedades de mercado/consumo no mundo globalizado, impactos esses com desdobramentos na ordem social e na produção de subjetividades (Flecha, 2011). Na contemporaneidade o projeto de rupturas iniciado na Modernidade, onde “todo o sagrado é profanado, tudo que é sólido desmancha no ar” (Marx e Engels, 1998) se radicaliza, exacerbando o individualismo e tornando líquidas as estruturas sociais (Bauman, 2003). Encontram-se abalados os estamentos da Sociedade Industrial, o que produz incertezas e enseja tanto projetos de transformação quanto o retorno de ilusões conservadoras e reacionárias. É nesse período histórico que este artigo se desafia a pensar a juventude e os espaços para a formação na cidadania.

Como objeto de estudo para realizar essa investigação tomamos dois eventos de Futebol Callejero: o Mundial e a Copa América. Esses dois eventos foram escolhidos pela sua magnitude e pelo grande esforço empreendido pelo Movimento para neles projetar e realizar os princípios, metodologia e procedimentos do Futebol Callejero.

No processo metodológico de desenvolvimento de nossa análise, primeiramente construímos um marco teórico sobre juventude e cidadania. A partir desse marco, realizamos a análise de documentos do Movimento Futebol Callejero, dos marcos normativos que estruturaram o Mundial e a Copa América de Futebol Callejero, assim como analisamos depoimentos e memórias de jovens e educadores que participaram desses eventos. A perspectiva epistemológica desde a qual analisamos todas essas informações e experiências é a da pesquisa participante (Freire, 1997; Brandão, 1990), em face de nossa implicação em todos esses eventos e experiências.

A estrutura deste artigo guarda relação com o processo metodológico desenvolvido na investigação: primeiramente apresentamos o marco teórico que utilizamos para articular juventude e cidadania, em seguida descrevemos os eventos que foram objeto de nossa investigação, apresentamos os principais resultados de nossa análise, e por fim apontamos nossas conclusões.

## JUVENTUDE E CIDADANIA

A juventude não é fato universal imutável, senão uma condição social historicamente construída. “Podemos definir a juventude como uma condição social que nos outorga uma posição na estrutura social” (Giménez, 2003, p. 159). Nesse sentido, em nosso mundo a estrutura social e econômica reserva uma posição central e privilegiada ao padrão adulto, estabelecendo toda uma geografia adultocrática, simbolicamente dominante, que destina espaços e tempos periféricos aos jovens.

As culturas juvenis buscam criar seus espaços próprios ao se apoderarem de determinados territórios urbanos, como os parques, as praças, centros desportivos, casas noturnas... e os distinguem com suas marcas, tentando criar nesses espaços e tempos, contextos alternativos ao padrão adulto (Benedicto y Morán, 2000). Para Giménez (2003), é a partir dessa necessidade de criar um espaço e tempo próprios como devemos entender, por exemplo, a busca da noite entre os jovens, que seria

em realidade uma busca por encontrar um espaço e tempo fora do alcance da tutela dos adultos e de sua simbologia dominante.

Em termos de cidadania, a posição social dos jovens não muda em relação ao predomínio do padrão adulto. Ao mesmo tempo que se lhes pede que valorizem mais a participação ativa na vida democrática, se lhes nega o status de cidadãos e cidadãs plenas tanto na teoria como na prática. Nesse sentido, não parece haver muita coerência entre a demanda de implicação cívica que se tem dirigido aos jovens e a posição subalterna que é oferecida à juventude em nossas sociedades.

Os jovens tem sido vistos como cidadãs e cidadãos futuros, cidadãos em projeto, como objetos de alcance de uma educação para a cidadania. Talvez os queiramos educar para a cidadania porque não os vemos como sujeitos sociais capazes de efetivamente viver e formar-se na cidadania. Como determinam Morán e Benedicto, se segue definindo ao jovem em negativo:

Aquele que não alcançou o final do processo (sem um emprego, sem uma formação acabada, sem uma família própria). Daí que não são tratados como indivíduos a quem se tenha de reconhecer e valorizar em seu status de membros plenos da comunidade, assumindo as peculiaridades de sua própria condição juvenil. (2003, p. 42).

Uma das primeiras barreiras que se levantam quando se pensa em incluir aos jovens na cidadania é o conceito de autonomia que se consolidou em nossas sociedades. Os jovens normalmente são apartados da condição cidadã pelo argumento da falta de autonomia, principalmente autonomia econômica. Dessa forma a juventude se compreende dentro da infância, como uma etapa da vida onde se está tutelado e debaixo da dependência de outros, enquanto a cidadania é um tema para adultos, que são os verdadeiramente autônomos. Sendo assim, para ser cidadão é preciso ser adulto, deixar de ser jovem. Portanto, o desafio de integrar aos jovens na cidadania passa por repensar a ideia de autonomia.

Tradicionalmente, a concepção de cidadania se baseia em uma condição de autonomia “entendida como ausência de dependências que dificultem ou impeçam a liberdade de eleição e, portanto, de atuação” (Benedicto y Morán, 2003, p. 52). Em nossas sociedades a dependência que ocupa lugar central é a econômica que, por sua vez, se relaciona com a entrada no mercado de trabalho.

No tempo em que a transição escola-trabalho se realizava com rapidez e sem maiores dificuldades, a conquista da autonomia e do status de cidadão não constituía problema, pelo menos para os homens. Os jovens terminavam sua formação, ingressavam no mercado de trabalho, adquiriam independência econômica, constituíam família, ingressavam na vida adulta e se convertiam em cidadãos; e tudo isso ao mesmo tempo, em um curto e bem definido espaço de tempo, uma vez terminada sua formação. No Brasil esse também tem sido o pensamento hegemônico: a imagem do cidadão como um indivíduo adulto, homem, inserido no mercado de trabalho formal e com salário que permite autonomia econômica. Essa foi a imagem idealizada do cidadão, principalmente durante a industrialização, depois de 1930 (Carvalho, 2002).

Paradoxalmente, esse ideal de cidadão tem funcionado como um instrumento de discriminação contra uma grande massa de pessoas, adultas e jovens, inseridas no mercado informal de trabalho, que não oferece nem segurança, nem autonomia econômica. Nesse sentido, os que ocupam uma condição marginal frente a essa imagem idealizada de cidadão acabam considerados cidadãos de segunda categoria.

A crise da sociedade do trabalho favoreceu um descenso da socialização nessa esfera da vida. Ao mesmo tempo, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) e o consumo criam novos espaços e territórios de construção de identidades de modo muito auto-reflexivo e individualizado. Nesse sentido, afirma Giménez,

[...] muitos jovens (senão a maioria) atribuem sua forma de ser e suas experiências a suas próprias opções, isto é, se percebem como *feitos a si mesmos*. Consciências coletivas e tradicionais como a consciência de classe pesam atualmente muito pouco na identidade da gente jovem. (2003, p. 162).

Também Benedicto e Morán observam uma perda da centralidade do trabalho para a formação da identidade social dos jovens: “A atividade laboral parece haver deixado passagem para as atividades de consumo e lazer como eixos ao redor dos quais os jovens desenvolvem seus sentimentos de pertencimento” (2003, p. 54).

Além disso, se pode manter uma coexistência entre dependência econômica familiar e liberdade de eleição e atuação em importantes e significativos âmbitos da vida. O alargamento do processo juvenil, com mais tempo

para a formação que com obrigações familiares, permite aos jovens participar da vida pública e dos assuntos da comunidade, ainda que sem ter a independência econômica presumivelmente identificada com o padrão adulto.

Todas essas mudanças conjunturais possibilitam que se repense o conceito de autonomia, principalmente em sua relação com a condição de cidadão. Parece que a questão fundamental da autonomia, como na cidadania, não se fundamenta mais em um status senão em um exercício e em uma atitude. “A questão fundamental não radicaria, pois, em lograr a independência que supostamente define aos adultos, senão em adquirir os recursos, as capacidades e as motivações necessárias para atuar na esfera pública” (Benedicto y Morán, 2003, p. 54).

Além de coerente com a realidade contemporânea, o conceito de autonomia fundado na capacidade de atuar na esfera pública tem como vantagem o impulso que oferece ao conceito de cidadania ativa, posto que supera o status passivo gerado pela ideia de autonomia econômica, baseada sobretudo no direito ao trabalho assalariado.

A juventude é então a etapa da vida em que se adquire a autonomia necessária para atuar como cidadão. Mas resta uma importante questão: esse movimento de aquisição de autonomia, se trata de uma transição tutelada entre a infância e a vida adulta, ou de uma emancipação dos jovens em direção à condição de cidadãos?

Para Giménez (2003), existem duas correntes de interpretação da condição juvenil na sociologia da juventude. A corrente *juvenilista* atribui a essa etapa da vida um sentido e conteúdos próprios, onde se conquista a autonomia que permite ingressar na cidadania. Contrária a essa interpretação, a corrente *adultocrática* compreende a juventude como um período de transição entre a infância e a vida adulta, onde se adquirem progressivamente as responsabilidades próprias do adulto.

Para superar uma perspectiva adultocrática há que se passar do conceito de transição ao conceito de emancipação. A emancipação tem a ver com a aquisição da capacidade de autodeterminação. Assim, emancipar-se é assumir as decisões e responsabilidades que determinam o desenvolvimento da própria vida.

É nesse sentido que a juventude é uma etapa de emancipação cidadã, na qual com relação à infância se produz uma subjetivação, uma individualização

frente às instituições e frente às demais pessoas, por meio da qual o indivíduo adquire plenamente os direitos e deveres da cidadania. (Giménez, 2003, p. 176).

A emancipação de que fala Giménez tem a ver com a conquista de uma autonomia que não se confunde com a vida adulta, é uma autonomia que se vai construindo pela aquisição dos requisitos necessários para participar da vida pública. Não se trata de um status outorgado, senão de conquistar a capacidade de atuar politicamente.

A juventude é o período da vida no qual uma pessoa se singulariza, elabora sua individuação, e se experimenta como um ator social e político competente para incorporar-se na cidadania e tomar parte no funcionamento e construção da esfera pública. Como afirmam Benedicto e Morán: “temos definido a juventude como um processo de produção de cidadãos. Um processo dinâmico no qual os membros da sociedade se convertem em atores sociais e políticos” (2002, p. 41).

### COMO INCORPORAR-SE À CIDADANIA?

Tendo por referência a literatura especializada (Pedró, 2003), a cidadania pode ser compreendida pela articulação de algumas dimensões básicas: Como *status legal* que garante direitos e deveres, a dimensão passiva da cidadania; Como *identidade política*, a dimensão de pertencimento a uma comunidade política; Como *participação*, a dimensão ativa da cidadania, que corresponde à implicação e participação direta na vida da comunidade; Como *coesão social*, não podendo haver comunidade política sem organização e coesão a partir de algumas estruturas e valores compartilhados.

A ênfase atribuída a cada uma dessas dimensões varia de acordo com as diferentes tradições políticas, que fomentam diferentes compreensões de cidadania: uma mais formal e outra mais substantiva. A cidadania formal se fundamenta em um status que assegura direitos e deveres aos indivíduos. A cidadania substantiva se constitui pelo acesso e exercício dos direitos e pela participação política nos espaços públicos.

No apogeu da sociedade industrial, na primeira metade do século xx, o acesso dos jovens à condição de cidadãos estava fundamentado na transição da juventude à vida adulta, o que colaborava com uma perspectiva mais formalista. Ainda hoje, em nossas sociedades contemporâ-

neas, está presente na memória social essa identificação da cidadania com a idade adulta. É uma identificação discriminatória para com os jovens e representa um limite a essas propostas mais formalistas. Além disso, os jovens não se converterão em cidadãos somente pelos direitos que outorga o Estado, ou por condições econômicas que os façam independentes.

A partir de uma concepção mais substantiva, podemos propor outros modos, menos formais e discriminatórios, de conceber o acesso à cidadania. Nessa perspectiva, os sujeitos não passam a ser cidadãos de um momento para o outro, senão por um processo de construção social que requer presença e protagonismo na vida social (Benedicto y Morán, 2002; 2003).

A partir dessa concepção os jovens se fazem cidadãos quando irrompem na esfera pública, se comprometem na promoção da justiça, reclamam e exercem direitos e participam na construção de decisões coletivas significativas para a vida da cidade. Uma concepção enraizada na história da cidadania, desde a pólis grega (Pilcher, 2004).

Portanto, são as práticas na esfera pública, em favor da justiça, de direitos e interesses, que vão configurando a experiência cívica dos jovens. A juventude se faz cidadã envolvendo-se nas práticas cívicas e no exercício dos direitos da cidadania. É por meio dessas práticas que o jovem vai construindo sua experiência cívica. Uma experiência onde os interesses pessoais, a sensibilidade aos interesses do outro, as demandas alheias, os interesses corporativos, as pressões do sistema, o distanciamento crítico a essas pressões, tudo entra em jogo na construção da esfera pública, na experiência de construção coletiva do comum. Dessa forma, a experiência cívica e a cidadania ativa se constroem e desenvolvem na tensão entre uma tendência de empoderamento<sup>5</sup> dos jovens e os obstáculos conjunturais que condicionam ou limitam suas ações e presença na esfera pública.

5 Empoderamento é o processo pelo qual uma pessoa, coletivo ou instituição adquire autonomia para realizar as ações e transformações necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento em determinada área ou tema. A palavra inglesa *empowerment* já tem sido utilizada nas ciências sociais e humanas, porém tem um sentido de 'dar poder'. Já Paulo Freire utiliza a palavra empoderamento sob a perspectiva de conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera, sendo o sujeito ativo no processo (Schiavo e Moreira, 2004). Neste artigo se segue uso dado por Paulo Freire, compreendendo o empoderamento como condição ao processo de emancipação juvenil.

Para permitir essa atuação cidadã, haveria que se cumprir com três requisitos: em primeiro lugar, prover condições sociais e econômicas para o exercício da cidadania, o que implica tanto em condições materiais como em competências pessoais. Em segundo lugar, a implicação dos jovens em contextos participativos que permitam a acumulação de um capital social que favoreça a cooperação entre os membros da comunidade. Aqui tem muita importância as redes de relação interpessoal em um nível horizontal, como clubes esportivos, que favorecem o capital social por desenvolver aprendizagens que não se confundem com conteúdos de educação formal. Em terceiro lugar, os projetos institucionais devem permitir a participação dos jovens, ativando suas competências para participar, transformando-as em uma presença constante na esfera pública da sociedade.

O ideal de cidadãos ativos necessita para sua expressão prática de uma vida pública que deixe espaços para participar, para além dos meros recursos retóricos sobre a importância da participação na democracias, tão habituais em nosso entorno cultural. (Morán y Benedicto, 2000, p. 143).

Além de oferecer condições materiais e recursos sociais, um contexto favorável ao desenvolvimento da cidadania deve promover o diálogo democrático em favor da construção da justiça e da liberdade. Esse ambiente de diálogo quando se estabelece ao redor de temas de interesse cria vínculos coletivos de inter-relação. Há que se acentuar o caráter democrático e flexível desses vínculos que já não estão baseados em uma identidade fechada, fundada no pertencimento étnico ou territorial, o que Bauman (2003) denomina como *círculos cálidos*, que promovem isolamento, separação, muros protetores e cercas com vigilantes. Se trata aqui de criar novos tipos de comunidades cívicas, que têm seus contornos definidos por preocupações e temas de interesse, capazes inclusive de fomentar identificações múltiplas, baseadas na radical liberdade de pertencimento e com uma lógica de funcionamento de caráter horizontal e relacional, contrariamente ao que ocorre nas instituições organizadas em rígidas estruturas hierárquicas.

Também importantes para o estudo da cidadania entre os jovens são as identificações coletivas, por, ao menos, duas razões: Em primeiro lugar, porque há que se entender a ação coletiva entre os jovens desde os grupos

sociais e coletivos que eles mesmo constituem. Em segundo lugar, porque as identificações coletivas são plurais; não homogêneas, coerentes e estáveis. Os jovens compartilham uma pluralidade de identificações, o que supõe a inserção em diferentes formações discursivas e ideológicas. A vinculação dos jovens à esfera política das sociedades contemporâneas se vê afetada pela ação coletiva desses diferentes grupos.

É nesse sentido que a vivência multicultural, baseada no diálogo, é tão importante para a aprendizagem da cidadania como o domínio de alguns conteúdos, pois “aprendemos a ser múltiplos e diferenciados por meio de nosso contato com os demais” (Térren, 2003, p. 171).

A criação de condições para que os jovens ingressem na esfera pública e atuem politicamente, além de coerente com o enfrentamento dos problemas coletivos, favoreceria o desenvolvimento da qualidade democrática de nossas coletividades. Está demonstrado que uma distribuição mais equitativa das oportunidades de atuação gera um maior vínculo e compromisso de participação ativa em uma comunidade política (Luque, 2003). Não se pode manter aos jovens apartados se os queremos comprometidos com um marco cultural que fomente a qualidade democrática.

Por outro lado, se os jovens não encontram acolhida institucional para solucionar os problemas que os afetam, naturalmente buscarão solucionar seus assuntos com os recursos próprios, no âmbito privado. A permanência e a valorização que façam os jovens da esfera pública depende do espaço que exista nessa esfera para o desenvolvimento da juventude. Não podemos esquecer que os jovens podem querer apostar em soluções coletivas no espaço democrático, mas, se não encontram condições favoráveis, podem também não o querer. Na esfera pública ou os jovens experimentarão uma participação significativa, terão voz, ou não participarão. Ter voz significa encontrar contornos políticos favoráveis a sua atuação, onde sintam que podem influir nos temas públicos e de seu interesse. Não significa participar de estruturas ocas, mas exercer uma participação influente.

Os eventos promovidos pelo Movimento Futebol Callejero oferecem aos jovens envolvidos nessas práticas experiências de cidadania que auxiliam em seu desenvolvimento pessoal e capacitação para atuarem no espaço público como cidadãos?

## ESPORTE E CIDADANIA: OS EVENTOS DE FUTEBOL CALLEJERO

No marco do Movimento Futebol Callejero os eventos constituem espaços de aprendizagens, de respeito pela diversidade e de celebração. São espaços de consolidação do surgimento de lideranças, na grande maioria das vezes marcando uma abertura de horizontes. Jovens que nunca haviam saído de suas cidades, tampouco de seus bairros, tem a oportunidade de viajar a outro país, conhecer outras culturas, desempenhando um papel de representantes e atores principais de um grande evento.

Y es que el mundial ya no se mira por la televisión, ahora lo juegan valiosos atrevidos y atrevidas que han gambeteado a la adversidad con notable destreza, que están cambiando las cosas con carisma y osadía, que exitosamente hacen de su mundo un lugar mucho mejor y que finalmente no precisan de ningún juez que convalide la alegría en el grito de gol. (Rossini et al, 2012, p. 29).

Para garantir o protagonismo e a participação de todos e todas, os encontros respeitam um formato com características próprias, como a forte preocupação em garantir a integração da juventude envolvida. Por isso, além do torneio de futebol propriamente dito, esses eventos também incluem jogos de integração e intercâmbio, apresentações culturais, debates e seminários. Os eventos sempre começam com atividades de integração, antes da realização de competições. O Movimento Futebol Callejero considera os encontros, pelas vivências que proporcionam, como um marco, um espaço onde todas e todos podem descobrir sua vocação para a liderança. Como destaca Rossini (2012) os encontros ocupam lugar preponderante no desenvolvimento da metodologia. A experiência de participar de um encontro sempre marca uma diferença para aqueles e aquelas que vivenciam esses momentos.

Nos eventos os jogos de futebol são realizados em espaços públicos emblemáticos das cidades, como forma de dar visibilidade às iniciativas e recuperar o uso do espaço público por parte da juventude. Assim, os encontros permitem aos jovens acessar espaços de referência da cidade, para praticar suas atividades, em condições de igualdade com a população.

Além da apropriação dos espaços públicos, a metodologia do Futebol Callejero propõe um novo jeito de jogar futebol, valorizando e dando visibilidade para valores humanos e sociais, como o respeito à diferença, a soli-

dariedade e a cooperação. A forte cultura do futebol é assumida como uma ferramenta de integração fundamental, de fácil acesso, que convoca aos jovens das mais diversas regiões a serem protagonistas e sentirem-se com voz para poder ultrapassar a barreira entre ser participante e ser referência nessa experiência. É dentro desta proposta que a Metodologia do Futebol Callejero desenvolve sua prática e seus eventos.

A metodologia, tendo como ponto de partida o futebol convencional, que se transforma a partir do Futebol Callejero, se desenvolve em três momentos, onde o diálogo é a principal ferramenta para o sucesso. No primeiro momento as equipes acordam as regras do jogo juntamente com a presença do mediador, que anota tudo o que é acordado. Parte importante desse acordo inicial são os valores humanos e sociais que deverão ser desenvolvidos no jogo e que receberão uma determinada pontuação ao longo da partida. O segundo momento é o jogo propriamente dito, onde as formas de resolução dos conflitos, respeitando as regras e os valores acordados no primeiro momento, são de extrema importância. O terceiro momento é onde os participantes se reúnem e debatem sobre o cumprimento das regras estabelecidas, chegando a pontuação final do jogo por meio do diálogo que deve construir um consenso.

Outros elementos estruturantes são emblemáticos ao Futebol Callejero: não há árbitros, mas o mediador que cumpre uma função de extrema importância em todos os momentos descritos anteriormente, devendo favorecer o diálogo e o protagonismo da juventude na solução de conflitos e determinação de resultados. Outro elemento diferencial é a formatação mista das equipes, onde meninas e meninos jogam juntos em todos os momentos de uma partida.

### Mundial de Futebol Callejero

O Mundial tem como principal característica ser um evento que acontece em paralelo à Copa do Mundo da FIFA, sendo um grande espaço de contestação das práticas hegemônicas e mercantis do esporte espetáculo e mostrando outras possibilidades de desenvolvimento do futebol, mais populares, cooperativas e participativas.

O Mundial de 2014 reuniu 300 jovens, dos cinco continentes, vinculados a organizações que trabalham com a metodologia do Futebol Callejero. Em sua grande maioria, trata-se de jovens que vivem em situação de

vulnerabilidade social<sup>6</sup> e que participam de programas sociais onde o futebol de rua, na metodologia do Futebol Callejero, é a principal ferramenta para desenvolver suas potencialidades. O evento contou com o apoio da prefeitura da cidade de São Paulo, garantindo uma grande aproximação com as políticas públicas e discussão sobre a utilização dos espaços públicos na cidade. Os jogos foram realizados no Largo da Batata, local conhecido por ser centro de manifestações sociais na cidade; e na Praça da República, local emblemático do centro da capital paulista, de grande visibilidade e muito utilizado pelas classes populares da cidade.

### A Copa América de Futebol Callejero

A Copa América de Futebol Callejero aconteceu na cidade de Buenos Aires (Argentina), no mês de maio de 2015, reunindo 180 jovens de 13 países, sendo 12 do Continente Americano e 1 convidado da Europa (Espanha). O evento buscou ampliar o impacto e a visibilidade dos Festivais Sul-americanos anteriormente realizados. Também teve apoio da prefeitura da Cidade de Buenos Aires, que mantém um programa permanente de Futebol Callejero. Os jogos foram realizados no Parque Chacabuco, espaço público referência no aproveitamento de áreas de esporte e lazer (o parque é localizado sob uma elevada de grande fluxo e foi recuperado há pouco tempo, sendo hoje um dos locais mais frequentados da região). O encerramento teve jogos no Roseiral de Palermo, outro parque de grande circulação e cartão postal da cidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: FUTEBOL DE RUA COMO ESPAÇO DE JUVENTUDE CIDADÃ

Em nossa investigação, os eventos descritos acima foram tomados como objeto de estudo para analisarmos em que medida as práticas de futebol callejero oferecem aos jovens envolvidos experiências de cidadania que auxiliam em seu desenvolvimento pessoal e capacitação para atuarem no espaço público como cidadãos e cidadãs.

6 Vulnerabilidade Social refere-se à maior ou menor capacidade de um indivíduo, família ou grupos sociais de controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade (Brasil, 2007). Viver em situação de vulnerabilidade social se relaciona a um insuficiente acesso a três grandes conjuntos de ativos: infraestrutura urbana (saneamento e transporte); capital humano (saúde e educação); renda e trabalho (Costa e Marguti, 2015).

A partir da triangulação do referencial teórico sobre juventude e cidadania com as informações sistematizadas, emergiram as categorias abaixo que sintetizam o resultado das análises a que chegamos:

### a) A orientação político-pedagógica do Movimento Futebol Callejero

Por meio da análise dos documentos que regem o Movimento de Futebol Callejero, das normas e regulamentos dos eventos e das memórias dos participantes observa-se a intencionalidade do Movimento em instituir espaços de formação e de experiências de cidadania participativa. A preocupação com a justiça social, a inclusão, a igualdade e a dignidade, assim como a defesa dos grupos excluídos e oprimidos da sociedade, são as principais causas defendidas pelo Movimento. A cultura do futebol de rua é apropriada como um instrumento de luta para desenvolver essa perspectiva de formação cidadã. Como pode-se observar na citação abaixo:

O futebol Callejero é uma forma de conceitualizar e entender o futebol como uma estratégia para criar e acompanhar processos de aprendizagem e inclusão social, recuperar os valores humanos, impulsionar o desenvolvimento de lideranças e gerar processos comunitários solidários e de transformação. (Movimento Futebol Callejero, 2013).

Os eventos organizados pelo Movimento também tem linhas de ação política bem definidas, sendo também espaços de contestação de práticas que não respeitam os direitos humanos e não prezam pela participação popular. A opção pela realização de um Mundial em paralelo com o Mundial da FIFA reforça e demarca o posicionamento de inconformidade e de proposta por novas formas de utilização do futebol.

Os modelos de gestão das organizações que fazem parte do Movimento também são um ponto em comum na preocupação com a formação cidadã. Todas essas organizações têm como prioridade a promoção do protagonismo juvenil. Nesse ponto é possível observar que grande parte dos participantes dos eventos relata a importância de sua aceitação, 'tal como são' em suas organizações, e o quanto isso promove confiança e possibilidade de crescimento.

Nesse sentido, também é importante o financiamento que o Movimento e as organizações buscam para a promoção dos eventos e para a manutenção dos projetos. Esse financiamento, público e privado, permite que as

ações do Movimento, como os eventos, sejam abertos e acessíveis a todas e todos sem discriminação econômica. As empresas privadas que apoiam o Movimento se comprometem a respeitar sua orientação política. Por outro lado, o Movimento realiza seus eventos sempre com apoio do poder público e nos espaços públicos das cidades sede. Essa busca por financiamentos, embora contestada por algumas organizações dentro do Movimento, pretende evitar, como referido no marco teórico, que se caia no 'rol de boas intenções', nos meros recursos retóricos que muitas vezes presenciamos em projetos sociais, mas que acabam não se tornando realidade na vida das classes populares. A busca de sustentabilidade no desenvolvimento de suas práticas permite ao Movimento desenvolver ações concretas com a juventude, ações inclusivas e acessíveis a todas e todos.

Todas essas características do Movimento Futebol Callejero estão em acordo com os estudos sobre juventude e cidadania quanto à importância de contextos institucionais que valorizem e promovam experiências de cidadania participativa com a juventude. Ou seja, o simples fato de desenvolver o futebol de rua não garantiria a promoção da cidadania democrática. O esporte, como um espaço de representação social aberto, também está sujeito a manifestações pouco democráticas (racismos, sexismos, xenofobia...). Nesse sentido é que se ressalta a importância da orientação político-pedagógica do Movimento, que atribui uma direcionalidade positiva a essa prática de lazer em favor do desenvolvimento humano (Cuenca, 2014), e que configura suas práticas de modo a garantir o exercício e a vivência de experiências de cidadania nos eventos de Futebol Callejero.

#### *b) Protagonismo e participação juvenil*

A centralidade dada a atuação juvenil em todas as etapas dos eventos, assim como a preocupação das organizações que fazem parte do Movimento em desenvolver práticas coerentes com essa centralidade, permite aos jovens exercerem um papel de reais sujeitos políticos, independentes da tutela e do padrão adultocrático (Giménez, 2003). É desde essa perspectiva que a metodologia do futebol Callejero busca promover exercícios de liderança. O jogo, articulado à dinâmica dos eventos, oportuniza experiências plenas de autonomia, oferecendo um espaço, hoje raro em nossas sociedades, de atuação e vivência em uma comunidade política.

Essa centralidade da juventude na apropriação de seus espaços é positiva na perspectiva do desenvolvimento da cidadania participativa. Porém o uso do termo liderança talvez revele um ponto frágil da metodologia: O autoritarismo deixou um traço cultural também nos países latinoamericanos, onde caudilhos e coronéis viam-se como líderes e condutores do povo. Para as pessoas e comunidades restava obedecer. A inflexão que o Movimento Futebol Callejero faz sobre a formação de lideranças pode acabar sendo um espaço onde essa tradição autoritária desenvolva suas raízes?

Ao mesmo tempo, podemos observar a importância do futebol para a aproximação dos jovens com o tema da cidadania. A capacidade de mobilização e de geração de vínculos presente no futebol, assim como seus códigos previamente conhecidos e seu caráter popular, envolve a juventude pelo afeto e emoção em práticas que possibilitam um protagonismo juvenil autêntico. Essa orientação muda consideravelmente a perspectiva de que os temas da vida democrática acontecem em esferas longínquas e sem sentido, aproximando processos participativos de temas do interesse juvenil.

#### *c) Apropriação de espaços como territórios de juventude cidadã*

Como demonstrado anteriormente, os eventos de Futebol Callejero acontecem em espaços públicos de referência nas cidades sede. Aqui há um importante elemento simbólico ao permitir à juventude sair de uma posição periférica no contexto social e habitar um espaço valorizado e empoderado na geografia das cidades. Por meio dos eventos, jovens de comunidades vulneráveis de diferentes partes do mundo apropriaram-se de espaços centrais em importantes cidades como São Paulo e Buenos Aires.

Impulsionados por uma metodologia que preza fundamentalmente pelo protagonismo e atuação ativa dos jovens, os eventos instituem nas cidades um lugar diferenciado, uma oportunidade de construção e afirmação de territórios, e, por conseguinte, também de identidades.

Dentro desta relação entre identidades construídas e território podemos analisar dois vieses observados. De um lado, o formato dos eventos, que prioriza espaços próprios aos jovens, constrói uma forte relação de pertencimento. O evento e os espaços onde ele acontece são transformados em legítimos territórios juvenis,

ampliando o sentido e o significado da experiência. De outro lado, a experiência também demonstra um dinamismo deste pertencimento territorial que permite transcender os limites do bairro ou cidade em que vivem os jovens. Este movimento está relacionado à expansão dos horizontes territoriais, fazendo com que os jovens assumam novas noções de pertencimento. Esta ampliação do território, porém, não implica a perda da identidade com o seu local de origem, pelo contrário, gera um novo olhar.

Dentro desse processo também há um grande investimento na revalorização e reconstrução da rua e do espaço público como territórios da juventude. Aqui lembramos que a grande maioria dos participantes é oriunda de bairros com grande índice de violência, onde a rua é um local de risco, um espaço onde não se deve estar.

#### *d) Diálogo como meio de solução de conflitos*

Como anteriormente apresentado, a metodologia do Futebol Callejero propõe momentos de deliberação coletiva. Ao início de cada jogo uma reunião entre os participantes constrói coletivamente as regras que nortearão sua realização, assim como os valores que, ao lado dos gols marcados, definirão o resultado da partida. Ao final do jogo, uma nova reunião entre todas e todos os participantes delibera se os acordos iniciais foram todos cumpridos e que equipe atingiu maior pontuação.

Esses espaços de diálogo são fundamentais quando buscamos entender o porquê do Futebol Callejero ser uma ferramenta com enorme potencial para o desenvolvimento da cidadania democrática. Em todas as etapas da metodologia do Futebol Callejero se fomenta o diálogo como meio de superação de conflitos e se estimulam as trocas, fazendo de seus participantes protagonistas tanto do jogo quanto das deliberações. O Futebol de rua se constitui assim em um espaço muito mais rico do que simplesmente jogar bola, torna-se também uma oportunidade para acordar regras, debater e construir consensos acerca de desempenhos e resultados.

Através da resolução de conflitos, mediante o uso da palavra e a força de argumentos, a metodologia promove valores democráticos que serão exercitados pelos participantes. O seu caráter inclusivo, a partir do jogo misto; a cooperação entre pessoas de diferentes, pelos diversos

graus de habilidades técnicas presente; de discussão política, por um futebol mais solidário e igualitário; tudo isso fomenta um rico espaço de diálogo e democracia.

Em um mundo de normas prontas e condutas normalizadas, onde a necessidade de reflexão, de argumentação e de assumir responsabilidades está perdendo espaço, percebe-se que essa metodologia institui um espaço construtivo de diálogo que desenvolve a capacidade crítica, a reflexão, a confiança e a construção coletiva.

## CONCLUSÕES

Ao final de nossas análises, concluímos que os eventos propostos pelo Movimento de Futebol Callejero oferecem experiências de cidadania à juventude. Pudemos analisar que o desenvolvimento de uma proposta política pedagógica orientada para a promoção da justiça, defesa dos direitos humanos e construção da cidadania apresenta-se como um marco seguro que dá direcionalidade às ações desenvolvidas.

Ao mesmo tempo, a promoção do protagonismo juvenil, a apropriação de espaços pelos jovens e o exercício do diálogo, elementos colocados em ação pela metodologia do Movimento Futebol Callejero, nos parecem permitir experiências de grande importância na formação dos jovens como cidadãos e cidadãs. Permitem o desenvolvimento da juventude e sua capacitação como agentes sociais protagonistas, efetivos construtores e construtoras de sociedades democráticas.

## REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Baquero, R., y Baquero, M. (2005). Educação, capital social e democracia – buscando pontos de convergência. *Educação Unisinos*, 9, (2), 77–83.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud – INJUVE.
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2003). Los jóvenes: ¿ciudadanos en proyecto? In J. Benedicto, y M. L. Morán (Ed.). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los*

- jóvenes (p. 39-64). Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud – INJUVE.
- Brandão, C. R. (1990). *Pesquisa Participante*. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2007). *Aspectos conceituais da vulnerabilidade social*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego/DIEESE/UNICAMP.
- Carvalho, J. M. (2002). *Cidadania no Brasil, o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Costa, M. A. e Marguti, B. O. (Eds.). (2015). *Atlas de vulnerabilidade social nos municípios brasileiros*. Brasília: IPEA.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Movimiento Fútbol Callejero (2013). *Movimiento Fútbol Callejero*. On line. Disponible em: <http://movimientodefutbolcallejero.org/movimiento/carta-de-principios>
- Movimiento Fútbol Callejero (2015). *Movimiento Fútbol Callejero*. On line. Disponible em: <http://movimientodefutbolcallejero.org/>
- Flecha, R. D. (2011). Modernidade, contemporaneidade e subjetividade. *Sapere Aude*, 2, (3), 28–43.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giménez, L. (2003). Las políticas de juventud: Hacia unas políticas emancipadoras. In J. Benedicto, y M. L. Morán (Eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (p. 159-180). Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud – INJUVE.
- Gutierrez, C. A. S. (2014). Juventud y participación ciudadana, *Revista Debates*, 8, (2), 103-118.
- Gutiérrez, P., Carreño, J. M., y Rodríguez, A. B. (2014). La experiencia como categoría de análisis de la recreación: Posibilidad pedagógica. *Revista Lúdica Pedagógica*, 19, (1), 123-134.
- Luque, E. (2003). Cómo se forman ciudadanos: De la confianza a los saberes. J. Benedicto, y M. L. Morán (Eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (p. 159-180). Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud – INJUVE.
- Marshall, T. H., y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marx, K. Engels, F. (1998). *Manifiesto Comunista*. São Paulo: Ed. Boitempo.
- Morán, M. L., y Benedicto, J. (2000). *Jóvenes y ciudadanos*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud – INJUVE.
- Pedró, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. In J. Benedicto, y M. L. Morán (Eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (p. 235 – 257). Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud – INJUVE.
- Pilcher, N. A. (2004). *A felicidade na ética de Aristóteles*. Passo Fundo: UPF Editora.
- Schiavo, M. R. e Moreira, E. N. (2004). *Glossário Social*. Rio de Janeiro: Comunicarte Marketing Cultural e Social SC Ltda.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Térren, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: El reaprendizaje de la convivencia. In J. Benedicto, y M. L. Morán (Eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (p. 159-180). Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud – INJUVE.
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad, las nuevas tareas de la democracia*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.



# MIRADA SOBRE EL JOVEN BARRISTA Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA

## LOOK ON YOUNG "BARRISTA" AND CITY COEXISTENCE

Víctor Hugo Durán<sup>1</sup>  
Ramiro Andrés Alzate<sup>2</sup>  
Sergio Martínez<sup>3</sup>

### Resumen

El presente escrito socializa los resultados de la intervención realizada por los autores en la ciudad de Bogotá, financiada por la alcaldía local de Bosa en el marco del proyecto denominado Prevención de los Conflictos Urbanos, la Violencia y el Delito. Este trabajo da cuenta de la situación actual de la juventud barrista en esta zona de la capital colombiana, y describe de manera global lo que significa ser barrista y su relación con el interior del colectivo y del entorno social. Los datos se recogieron a partir de encuestas semiestructuradas, talleres de reconocimiento, acompañamiento a la intervención de espacios comunitarios y revisión documental relacionada con el fenómeno del barrismo a nivel distrital. De igual forma, se contó con el apoyo de barristas, miembros de la comunidad y gestores de la localidad, quienes sirvieron de enlace con el grupo de jóvenes barristas. El proceso hizo evidente la poca información que se tiene con respecto a la juventud barrista desde ópticas diversas, positivas e incluyentes, que den apertura al reconocimiento del otro y a generar procesos de participación verdadera en la comunidad, que transforme la visión estigmatizada sobre el joven y sus prácticas así como la postura asistencialista de los gobiernos locales.

**Palabras claves:** barrismo; jóvenes; convivencia

### Abstract

The present paper socializes the results from the intervention developed by the authors in Bogota, and sponsored by the Bosa's Local District Mayor on a Project called: "Prevention of Urban Conflict, Violence, and Crime". This article accounts for the current situation of young fans in this area of the Colombian capital and describes what it means to be one and their relationship within the group and with the social environment. Data were collected from semi-structured surveys, examination workshops, and the accompaniment of the intervention of the community's spaces and the documentary review related to the phenomenon of *barrismo* at a district level. For this, the researchers had the support of barristas' community members and local managers, who served as liaison with the group of young barristas. This process revealed the few information available regarding the barristas youth from diverse, positive and inclusive points of view that allow the recognition of the other and generate processes of real participation in the community, in order to transform the stigmatized vision of the young, their practices and the local governments' welfarist position.

**Keywords:** barrismo; young; coexistence

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 3 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Durán, V. H., Alzate, R. A. y Martínez, S. (2016). Mirada sobre el joven barrista y la convivencia ciudadana. *Lúdica Pedagógica*, (23), 31-42.

1 Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, docente ocasional tiempo completo Facultad de Educación Física. Correo electrónico: guajiro78@gmail.com

2 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, asesor convenido Universidad Pedagógica-Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: ramironcho@gmail.com

3 Psicólogo, Universidad de la Sabana, psicólogo educativo, organizacional y social-comunitario. Correo electrónico: sergiomartinez79@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto Prevención de los Conflictos Urbanos, la Violencia y el Delito se realizaron actividades de aproximación con los jóvenes barristas de una localidad de Bogotá, la intención y esfuerzos se dirigieron a generar lazos entre las instituciones públicas y este colectivo de jóvenes, como base para la obtención de información y proyección acciones futuras en términos de política local.

Adicionalmente, y a solicitud de la alcaldía local, se da cuenta de la situación actual de la juventud barrista en esta zona de la capital colombiana, se generan estadísticas, marcos de referencia y descripción global de lo que para los participantes significa ser barrista, así como las relaciones que se establecen al interior del entorno social de dicho colectivo de jóvenes.

Entre las pretensiones del gobierno local también se encuentra: 1. Dar emprendimiento a jóvenes pertenecientes a núcleos familiares y/o cinco organizaciones de jóvenes vinculados a los conflictos de la localidad. 2. Implementar los planes de negocio y proyectos productivos. 3. Visualizar el trabajo de jóvenes pertenecientes a organizaciones vinculados al conflicto y/o que hagan parte de organizaciones de unidades productivas de la localidad. Y 4. Promover acciones integrales mediante acuerdos interinstitucionales que hagan parte efectiva para el fortalecimiento educativo, cultural, deportivo, salud, ambientales, artísticas de bienestar y productivo de organizaciones de jóvenes vinculados a los conflictos.

Fue una condición, por parte de los gestores del proyecto, aproximarse a los jóvenes barristas y sus realidades desde el reconocimiento de las mismas; con el propósito de enriquecer la visión que popularmente se tiene sobre sus acciones y ahondar en lo que las sustenta

A partir de esta premisa, surge la necesidad de reconocer a los jóvenes como sujetos de derechos en condiciones de equidad, constructores de representaciones diversas de realidad basadas en condiciones de territorialidad, trans-sectorialidad, integralidad y autonomía.

Se hace entonces indispensable y de vital importancia para la alcaldía local que a través de este proyecto se potencie la visión de y sobre los jóvenes como “sujetos de derechos, en su doble significación de construcción de condiciones para el ejercicio pleno de la ciudadanía y del establecimiento de garantías sociales e institucio-

nales para el respeto y cumplimiento de sus derechos fundamentales”. Por lo tanto, el proyecto se justifica en tanto que se propicien los espacios de encuentro entre los participantes y la comunidad.

Por otra parte, y en referencia al impacto que busca generar este proyecto en la comunidad a la que se dirige, contó con la participación de cien jóvenes presentes en las diferentes actividades propuestas por la alcaldía local como son:

- Talleres de capacitación
- Intervención de espacios comunitarios
- Recolección de información a través de encuestas semiestructuradas
- Presentación de proyectos de emprendimiento
- Organización y participación en eventos deportivos

Lo anterior se reitera en la generación de oportunidades para el encuentro entre los jóvenes barristas, la comunidad y las instituciones del gobierno local, la estrategia a implementar para alcanzar los objetivos propuestos establece tres momentos diferentes durante el desarrollo del proceso que se describen a continuación:

**Recolección de información y convocatoria**, con el apoyo de los gestores y líderes de las diferentes barras juveniles, de la que resultó una base de datos para las reuniones de acercamiento a las que haya lugar.

**Actividades** de formación, capacitación sobre emprendimiento, intervención de espacios comunitarios, generación de encuentros entre grupos (mesa futbolera), recolección de información (entrevista semiestructurada) y organización de torneos deportivos.

**Revisión de la información y descripción situacional**, para generar el presente informe descriptivo y prospectivo.

Un aspecto fundamental de la propuesta es el reconocimiento de los múltiples actores y sus importantes funciones, entre ellos se resalta la participación de los líderes de la comunidad que han sido elegidos como jueces de paz y de reconsideración o que han recibido formación como mediadores, conciliadores en equidad o promotores para la resolución pacífica de conflictos.

El proyecto estableció específicamente que estos actores intervendrán en el desarrollo del mismo según los siguientes criterios: 1. Apoyo en el proceso de convocatoria

de todos las actividades del proyecto. 2. Participación activa en las actividades del proyecto. 3. Cooperación continúa en el aspecto organizativo de cada actividad. 4. Veedurías y 5. Transmisión de contenidos técnicos.

## ANTECEDENTES

### Las barras y los jóvenes ¿fenómeno de conflicto o violencia?

Al realizar una revisión documental sobre los antecedentes históricos de la aparición de las barras como alternativas de filiación, es difícil lograr un consenso que explique esta realidad, entendiendo incluso que los orígenes pueden ser considerados como un punto de controversia dada su difícil ubicación en el tiempo y el espacio. No obstante, se pueden resaltar algunos elementos de convergencia para explicar las dinámicas actuales de estos grupos, como por ejemplo:

- No se puede hacer una generalización entre los actores inmersos en hechos violentos en torno al fútbol profesional y la condición de ser barrista.
- Es evidente que las manifestaciones de las barras en Colombia se han visto influenciadas por modelos extranjeros de agremiaciones deportivas, que se manifiestan de manera violenta en sus contextos particulares.
- Al igual que otras esferas de los sectores colombianos, el deporte fue permeado por fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos del país.
- Los contextos afectados por fenómenos sociales de inequidad, exclusión, escasa educación, pobreza y falta de oportunidades son proclives a situaciones y manifestaciones de violencia e intolerancia.

La revisión de la literatura encontrada nos muestran distintas posturas sobre las barras y la juventud barrista; sin embargo, una recurrencia es la aproximación a esta temática desde su asociación con “la violencia” o con los hechos violentos. Pareciera ser que sin los hechos concretos de violencia, tanto estas agremiaciones, sus actividades y sus manifestaciones identitarias, así como la comprensión de la juventud y su vínculo con las problemáticas sociales que afectan al país, no fueran importantes.

Por lo mismo, se abre una ventana para pensar y explorar la realidad de estos actores, relaciones y manifestaciones, desde otra óptica, como procesos de resistencia ante un contexto adverso que se caracteriza por la falta de oportunidades en cuanto a educación, proyección laboral y desarrollo socio-cultural, etc.

No obstante, tampoco hay que perder de vista la violencia y los factores asociados a la misma, pues, como se ha mencionado, todo ello hace parte de una trama social compleja en la cual el joven y, en este caso específico, el joven barrista también se encuentra inmerso, pues según la ponencia denominada “La violencia en el espectáculo del fútbol, una realidad en el nuevo contexto colombiano”, presentada por Jesús Eduardo Vélez Mejía en el X Congreso Mundial de Historia del Deporte, se constituye en “la nueva forma de violencia en Colombia”:

Los colombianos son los responsables del 30 % de las muertes violentas en América Latina. Homicidios, secuestros, asesinatos políticos, lesiones fatales por diferentes causas, accidentes de tránsito, violencia intrafamiliar, desapariciones forzadas, violencia contra la mujer y los niños, son algunas de las formas con las que a diario se presenta la violencia en nuestro país, y ahora, para terminar de completar la nueva y nefasta historia de violencia en el Fútbol y el deporte espectáculo. (Vélez, 2005, p. 2)

Los hechos violentos que la historia relata asociados al fútbol profesional han ido transformando la manera de ver el deporte y todas las dinámicas asociadas a él, al igual que las connotaciones frente al “hincha”: “Aficionados que encuentran en el estadio el lugar natural de la brutalidad, el mal trato y el irrespeto; el periodista y el comentarista deportivo con su pasión e intereses económicos” (Vélez, 2005, p. 4).

Sin embargo, la violencia en el deporte es una manifestación que se viene estudiando desde los tiempos de los romanos; en ese sentido, el colombiano no ha sido ajeno a este tipo de manifestaciones que muchas veces se ven permeadas por la realidad y el contexto social del país.

En la búsqueda de los orígenes de estos fenómenos de violencia en los escenarios deportivos, tratamos de hacer un rastreo para identificar en el tiempo el momento exacto en el que se organizan estos grupos sociales llamados *barras*.

El fenómeno de las barras ha sido una relación que ha nacido casi al mismo tiempo que el espectáculo del fútbol en Colombia, la denominada época de “el dorado”

que es conocida como el periodo en el cual llega el fútbol de manera profesional al país y aparece un sentido de filiación con determinados equipos de acuerdo al contexto regional o al grupo social que representa. Vélez, acerca de los orígenes del barrismo en el país, nos dice:

Muchachos y niñas de todos los estratos sociales y económicos de la ciudad, unidos solo por una insignia, un color, una pasión, una razón y un sentimiento, para ver y disfrutar los encuentros futboleros. En Colombia las ciudades empiezan a llenarse de grafitis y simbología entre barras, la cultura de la camiseta o insignia de la escuadra futbolera preferida o de la región, adquieren estatus. Las banderas inundan los escenarios deportivos y se da un relevo generacional al interior del estadio. (2005, p. 3).

Algunos estudios, como el de Clavijo (2004), ubican el barrismo como un fenómeno de las décadas de los cincuenta, cuando los hinchas comenzaban a agruparse en asociaciones barriales entorno al acompañamiento a los equipos bogotanos con el objetivo de alentar al equipo con el que se sentía identificados.

Por otra parte, las hinchadas bravas del fútbol son parte del espectáculo, pero no representan la realidad, ni el contexto del barrismo en nuestro país, en este contexto se podrían definir como una versión criolla y tercer mundista de los *hooligans* ingleses y una copia foránea de las torcidas brasileras y argentinas, las que se han constituido en el referente más inmediato de los grupos de barras bravas en Colombia. Los *hooligans* se podrían catalogar como el resultado de la transformación paulatina del fútbol en espectáculo cautivador de grandes masas a nivel mundial, que despierta todo tipo de pasiones y mueve diferentes tipos de intereses, los cuales, como lo menciona Vélez (2005), unidos al nuevo mundo globalizado, permitieron impulsar a nivel mundial y en especial en algunos lugares del planeta, una forma de expresión por demás violenta.

El fenómeno de la barras bravas en Colombia, como lo documentan algunos estudios Ávila (2008), Clavijo (2004), Vélez (2005), entre otros, se ubica a finales de los años 80 y principios de los años 90, cuando nace la rivalidad entre los equipos de Bogotá, Medellín y Cali, y se pasa de una manera pasiva de ver el fútbol a una forma activa y diferente. La primera barra brava, según algunos autores, tiene sus orígenes en la ciudad de Bogotá, se llamó Blue Rain, la cual se convirtió después

en los Comandos Azules # 13, del equipo Los Millonarios; luego aparece la guardia albirroja sur del Santa Fe también en la ciudad de Bogotá. Los del Sur en Medellín fieles a Nacional, Barón Rojo del América de Cali, hasta el punto que hoy casi la totalidad de equipos profesionales tienen al menos una barra brava (Clavijo, 2004).

La atención sobre estos grupos surgió de los problemas de seguridad en los que se ven involucrados los jóvenes de manera irregular, pero con relativa frecuencia. Su novedad como fenómeno social y la explosiva mezcla de problemáticas juveniles que condensan, aunque reconocido por muchos observadores, no ha desempeñado más que un papel marginal en la atención sobre las barras (Aponte, Pinzón y Vargas, 2009).

Lo anterior, asociado a hechos violentos difundidos a través de distintos medios de comunicación, fracturó la imagen de las barras y ayudó a que la sociedad en general generalizara y asociara el deporte y los jóvenes como fuente de disturbios

Las frecuentes situaciones que por enfrentamientos entre barras se presentan, hacen de la violencia un elemento determinante en la dinámica de estas. En Colombia estos enfrentamientos han cobrado la vida de varios jóvenes integrantes de las barras. A continuación se referencian algunos hechos asociados a la violencia en los estadios en Colombia:

- 11 de Octubre de 1981. 4 muertos y 31 heridos en el estadio Alfonso López de Bucaramanga, después de protestas contra el árbitro. La policía dispara al aire.
- 17 de noviembre de 2002. Hincha del Atlético Nacional es apuñalado en el estadio Pascual Guerrero de Cali durante un partido entre el América y el Nacional.
- 7 de septiembre de 2003. Enfrentamiento en las tribunas del Pascual Guerrero entre seguidores del América y el Nacional deja 5 heridos.
- 2 de mayo de 2004. Un hincha del Junior muere en hechos confusos con la policía.
- 2004. Un hincha del América apuñala a otro del mismo equipo en el Pascual Guerrero.
- 23 de junio de 2008. Asesinato de un barrista del Cali por Barristas del Santafé, en la carretera que une a Bogotá con Cali. Entre otras referencias similares. (Gómez, s. f., p. 7).

Por otra parte, el desarrollo de estos hechos de violencia ha ocasionado que la mirada institucional sobre los jóvenes y sus estructuras de organización como los “parches” se vean con gran preocupación y en muchos casos se relacionen con la conformación de estructuras delictivas, como son las pandillas juveniles.

No obstante, los grupos conformados como *barras* tienen una razón que a su vez funciona como primer referente identitario, determinado por la afición a un equipo de fútbol profesional, que posteriormente encuentra arraigo en un sitio particular del barrio.

Son cinco las barras bravas en Bogotá: la que apoya a Millonarios se llama Comandos Azules D.C.; a Santafé, Guardia Albirroja; al América de Cali, Disturbio Rojo; al Nacional de Medellín, los del Sur; y al Deportivo Cali, el Frente Radical Verdiblanco. Toda barra brava es la unión de secciones; cada sección es la suma de grupos de amigos; y cada grupo de amigos recibe el nombre de parche, que son reconocidos por los demás con un título: puede ser parche 1, parche 2..., o por el apodo de un personaje llamativo en el grupo: el parche de el Calvo..., el parche de Mil manillas, etc. (Ávila, 2008, p. 6).

En el caso específico de los barristas que participaron del proyecto, reciben nombres como “Gaminería”, seguidores del Atlético Nacional; “La academia” seguidores del Independiente Santa fe, que agrupa jóvenes pertenecientes a los barrios Brasil, Atalayas, Ciudadela el Recreo y Santa Fe entre otros; barra “La 73” también seguidores del Santa fe, la cual agrupa jóvenes provenientes de los barrios Laureles, Palestina, Carlos Albán y La Esperanza; “La Alameda” barristas del Atlético Nacional y habitantes de los barrios Laureles, Palestina, Carlos Albán y La Esperanza; y “Los Ramones”, habitantes de los barrios San Pablo y La Amistad seguidores del equipo Atlético Millonarios, entre otras barras.

### Contextualización y territorialización

Gran parte de las características y condiciones de las barras futboleras se sustentan en las dinámicas contextuales y territoriales de carácter histórico, socio-cultural y económico que determinan culturas internas de las localidades y barrios.

Muchos de estos barrios muestran históricamente una tradición indígena o campesina y estuvieron inmersos en un proceso de asentamiento continuo que desembocó en una rápida densificación, a lo cual se sumó la permanente migración de personas provenientes de

municipios cercanos y familias de escasos recursos oriundas de otros lugares y que, en respuesta al bajo costo de la tierra en las zonas periféricas, llegaron con la esperanza de adquirir vivienda propia.

Sin embargo, el crecimiento paulatino de la localidad, de igual manera, el aumento de la población que lo habita, generó expectativas por las condiciones de calidad de vida de sus habitantes, que se encuentran directamente relacionada con las políticas de ordenamiento territorial, inversión y bienestar social.

Esto significa que en el lapso de tan solo 10 años la población local se elevó en un 280 % que junto a otras problemáticas sociales del país, como es el desplazamiento forzado por la violencia y las migraciones internas, agudizaron las problemáticas de estos contextos, que no siempre son consecuentes con la activación de una respuesta social de igual importancia para garantizar el acceso a los servicios básicos de educación, salud, recreación, transporte, entre otras obras y servicios.

El DANE estima la pobreza a partir de una sumatoria de elementos que satisfacen las necesidades básicas de una persona en cuanto a alimentación, vestuario, educación, salud, cultura y otros. Estima la pobreza a partir del ingreso necesario para adquirir una canasta de alimentos que le permita a una persona satisfacer los requerimientos mínimos de calorías, proteínas y otros nutrientes necesarios para subsistir. (Cámara de Comercio de Bogotá, 2001, s.p.).

Con base en estos criterios se puede afirmar que el contexto del barrista se caracteriza por un alto porcentaje de personas en situación de pobreza y otras en situación de miseria, algunas cifras distritales hablan de un aproximado de 72 000 en el primer caso y 11 480 en el segundo desde el año 2001 y en aumento. Es importante precisar que en la localidad intervenida, los niños entre 0 a 5 años y las mujeres entre los 15 y 49 años se catalogan como las poblaciones más pobres y en miseria.

Frente a los índices de necesidades básicas insatisfechas, estratificación, morbilidad y mortalidad, desempleo y analfabetismo, las cifras tienen un comportamiento similar, esta localidad presenta un índice por encima de la media en la ciudad de Bogotá.

Por lo tanto, sin pretender una mirada pesimista al respecto, tenemos una localidad muy densamente poblada, con un sinnúmero de fenómenos sociales relacionados

con la pobreza, el desempleo y desplazamiento, los cuales se manifiestan a través de problemáticas internas que se ven reflejadas en: familias desestructuradas, deserción escolar, explosión demográfica, población flotante, problemas sanitarios y brotes de violencia infantil, de género, discriminatoria, entre otras.

## METODOLOGÍA

En atención a los objetivos del proyecto, se planteó una caracterización de los jóvenes inmersos en las barras de una localidad en la ciudad de Bogotá; se trató de ofrecer una mirada interpretativa, es decir, centrada en la perspectiva de los gestores sin pretender emitir juicios de valor o calificativos sobre sus realidades, ubicarlos como miembros de una comunidad influenciada por fenómenos sociales y, al mismo tiempo, como seres humanos y ciudadanos sujetos de derecho.

De las diferentes características abarcadas durante la realización del proyecto, se destacan las relacionadas con la *identidad* de los miembros de las barras, la relevancia que alcanza el género y las circunstancias humanas como condición de pertenencia al grupo, la construcción y complejidad de símbolos, significados y discursos en el barrismo, así como, las relaciones entre identidad y territorio, vínculos de sus integrantes con estructuras sociales formales o instituciones (familia, autoridades, educación, gobierno local).

Para la *recolección* de la información a mencionar se utilizaron como instrumentos: a) encuesta escrita semiestructurada con preguntas abiertas y de opción múltiple; b) taller de reconocimiento con jóvenes barristas para explorar las relaciones, significados y percepciones de los jóvenes barristas y su comunidad; c) acompañamiento a la intervención de espacios comunitarios, en el que dos gestores realizaron su observación participante en una actividad colectiva de los distintos grupos barristas (pintura y mejoramiento de parques y espacios recreativos), y d) revisión documental relacionada con el fenómeno del barrismo en Bogotá y la localidad en específico (periódicos, artículos, investigaciones, videos, entrevistas, documentales, proyectos, etc.).

En cuanto a la *estrategia* para la aplicación de dichos instrumentos, se contó con el apoyo de barristas, miembros de la comunidad y gestores de la localidad, quienes sirvieron de contacto con el grupo de jóvenes, al mismo

tiempo ofrecieron su conocimiento de los mismos para convocarlos a las actividades de intervención de espacios y taller, con la autorización, conocimiento y aporte voluntario los barristas diligenciaron la encuesta semiestructurada.

## HALLAZGOS

### Referentes simbólicos, significados y discursos

A lo largo de su ciclo vital, los seres humanos reconocen que están inmersos en un mundo diverso, encuentran su lugar en el mismo y desarrollan formas de interpretar todo lo que los rodea, mientras intentan comprender lo que son y lo que hacen; de todos estos procesos complejos resultan esquemas mentales, referentes simbólicos, significados, discursos y prácticas, todos en relación dinámica con la cotidianidad.

Según plantea Álvaro (1995) para Moscovici, las representaciones sociales no son solo productos mentales, sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; las representaciones sociales pueden ser entonces comprendidas como maneras específicas de entender la realidad. (Soto y Vasco, 2008 p. 9).

La mejor alternativa con la que cuenta una comunidad para incluir a sus miembros es el reconocimiento del universo de significados que producen (Moscovici, 1979), es decir, que para los entes gubernamentales, es fundamental conocer las interpretaciones que los jóvenes barristas hacen de su localidad y de sí mismos, de la misma manera, una forma de establecer puentes de comunicación entre estos dos sectores de la comunidad es brindar espacios de manifestación de sus maneras particulares de ver el mundo.

Es así como en las actividades desarrolladas para el proyecto, se indagó por lo que específicamente significa ser un joven barrista (encuesta semiestructurada), cuáles son sus rituales de grupo al interior de las barras, junto con los imaginarios de poder, liderazgo, pertenencia y territorio (observación participante y taller realizado).

### Ser joven, ¿una cuestión de buscar, obtener y mantener el “poder”?

Al acercarse a la realidad de los jóvenes barristas se debe tener en cuenta que sus imaginarios sobre la juventud obedecen a sus experiencias personales con relación al mundo de los adultos; son construcciones complejas

que no se desechan por la lógica, sino que se valoran e interpretan como formas de “entender” y dar significado al mundo en el que se vive.

Un aspecto es fundamental: para quienes participaron en las actividades, ser joven es una cuestión de “hacerse sentir”, en términos de abrirse lugar en una comunidad donde los adultos ponen las reglas, las rompen, pero al mismo tiempo, exigen de la población juvenil su acatamiento y, en un sentido más profundo, su obediencia. Lo anterior parece describir al mismo tiempo la relación entre los jóvenes y los adultos, lo cual será explorado con mayor profundidad más adelante.

Como hallazgo se encontraron los *imaginarios* expresados —brevemente— a continuación, se reitera en que deben contemplarse con apertura y actitud interpretativa, teniendo en cuenta el contexto en el cual son construidos:

- Los jóvenes y los adultos viven en “mundos” separados aunque comparten cotidianamente los mismos espacios físicos (casa, escuela, calle, parque, comercio).
- La brecha entre jóvenes y adultos involucra la comunicación y el lenguaje (cada cual tiene su forma de hacerse entender), las creencias y cosmogonías (cada cual busca explicar a su manera lo que le rodea), las normas (los adultos las establecen y esperan que sean cumplidas por los jóvenes, quienes a su vez establecen las suyas propias).
- Ser joven es permanecer en un mundo donde los adultos (familia, escuela, gobierno) tienen la capacidad de establecer y exigir el cumplimiento de normas.
- Ser joven es tener la posibilidad de disfrutar del mundo de los adultos sin serlo, es decir, sin compartir sus niveles de responsabilidad.
- Ser joven es, en ocasiones, ser objeto de discriminación e indiferencia por parte de los adultos.
- Ser joven es reconocer que se tiene la capacidad y posibilidad de ser otro al que determinan los adultos, por ende y a diferencia de los niños, trasgredir lo establecido por los adultos como apropiado y establecerse así mismo con una identidad propia.

- Ser joven es acercarse a otros jóvenes antes que a los adultos, establecer lazos afectivos donde la similitud está dada por la condición de ser jóvenes.
- Si para los adultos es válido relacionarse con los jóvenes por medio de la imposición, la fuerza o la indiferencia, para los jóvenes es igualmente válido relacionarse con los adultos bajo las mismas condiciones, argumentando incompreensión mutua o negación de sus realidades.

Estos imaginarios no son construcciones exclusivas de los jóvenes barristas de la localidad, pues reflejan una necesidad que tampoco es nueva en las comunidades y sus miembros; para la psicología del desarrollo es clásica la propuesta de un joven que confronta sus creencias infantiles (impuestas por los adultos durante el proceso de crianza) como una forma válida y necesaria para construirse a sí mismo como adulto en su sociedad (Adler, 1953). Entonces, la percepción desfavorable del mundo de los adultos por parte de los jóvenes es el resultado de sus experiencias durante la crianza.

Es así como se interpreta que la juventud para los jóvenes barristas es el momento de su vida en la cual pueden tomar el poder que no se les concedía durante su infancia, ejerciéndolo en todas las dimensiones posibles: acceso a espacios y actividades, disponibilidad de recursos y autonomía en sus propias decisiones.

#### El poder y la motivación presentes en los jóvenes barristas

Los hallazgos, adicionalmente, relacionan el ser barristas con atribuciones propias de “poder”, “pasión”, “autenticidad”, “compromiso”, “pertenencia”, “reconocimiento y prestigio”, e identifican como principales marcos de referencia y sentido el grupo y el equipo de fútbol al cual siguen, es decir, las atribuciones anteriormente mencionadas giran en torno a estos dos. Al respecto, los aportes teóricos de la psicología humanista y uno de sus grandes exponentes, Abraham Maslow (1970), afirman que todos los seres humanos tienden a satisfacer sus necesidades en un orden específico: primero, se encuentran las necesidades fisiológicas; en segundo lugar, las relacionadas con la seguridad y la estabilidad; en tercer lugar, la pertenencia y el afecto; en cuarto, la autoestima y el autoconcepto para, finalmente, llegar a la autorrealización; lo anterior en un proceso dinámico que no cesa a lo largo de todo el ciclo vital.

Así, entonces, al revisar las respuestas de los jóvenes barristas, se encuentra que el grupo y el equipo, son los contextos interno y externo en los que encuentran satisfacción a todas estas necesidades: la barra los acoge cuando no encuentran otro espacio, les permite sentirse seguros, respetados y parte activa del colectivo, asumiendo como propios los logros del equipo al que siguen y personales las afrentas hacia su grupo, finalmente, se desbordan de emocionalidad en actividades relacionadas con ser barrista.

Como fenómeno social, estos grupos de jóvenes merecen todo el reconocimiento, pues les garantiza un lugar y un sentido en el mundo y en la vida, así como los recursos para afrontar las exigencias de un entorno competitivo y en este caso adverso, es en la barra donde descubren el afecto por un equipo que, aunque no los reconozca con nombre propio ni les agradezca los frutos de su pasión, les permite sentirse capaces, en un contexto donde las oportunidades son reducidas, lo que fortalece procesos de autoestima y autorreconocimiento.

Es posible afirmar, entonces, que ante todo lo que les ofrece la barra y los miembros que la conforman, las normativas sociales, las reglas sociales y las estructuras comunitarias formales, pierden legitimidad y relevancia para cada uno de ellos, ya que en ningún lugar, sino en su grupo, encuentran el sentido que buscan como seres humanos.

Cabe destacar que lo anterior es una interpretación que no legitima ni avala actividades de intolerancia o violencia, busca solo la descripción de los significados de ser barrista; entonces, la pregunta para todos los actores sociales, sería ¿cómo generar espacios de gratificación, expresión y participación para estos jóvenes en concordancia con las normas básicas de convivencia?

Al respecto de las características identitarias de las diferentes barras y tras la recolección de información escrita de los jóvenes en estos grupos, se evidencian aspectos como la legitimación de actividades como el consumo de sustancias, así como la construcción de una simbología gráfica compleja, cuya interpretación está limitada a los conocedores, por ende, a los miembros del grupo. En un sentido más amplio, este es un rasgo común a todos los grupos humanos, la necesidad de diferenciarse y generar límites con el exterior; influye en la creación de lenguajes y medios de comunicarse internamente.

## Identidad, liderazgo y territorio

Como colectivo humano, el fenómeno de las barras futboleras es permeado por aspectos generales y ampliamente estudiados por la sociología y la psicología social: la generación de una estructura o jerarquía interna, la administración de la autoridad y el poder, la delimitación territorial y la construcción de simbolismos identitarios, así como la transacción de estos en la interacción de los individuos son algunos de ellos y materia principal de este punto.

En cuanto a las estructuras jerárquicas, se encuentra que las barras futboleras en esta localidad no son diferentes a las localizadas en otros sectores de la capital colombiana u otras naciones occidentales; se establecen a partir de vínculos de amistad por semejanza entre individuos con proximidad geográfica compartiendo la realidad de su localidad y una cotidianidad similar. La adherencia de nuevos miembros a estos obedece por convocatoria o referenciación social, en torno a un tópico base: la afición a un equipo de fútbol determinado.

Es entonces cuando la individualidad se ve influenciada por las características del grupo, situación que adquiere mayor fuerza durante el final de la infancia y el inicio de la adolescencia, y una serie de gustos, intereses, estilos y “formas de ser” son asumidas por el individuo, quien a su vez, las transforma y las regresa al grupo en un ciclo de retroalimentación cotidiano.

Así como lo plantean las teorías sociales, “los grupos se hacen más complejos al enriquecerse su identidad y avanzar hacia la formalidad” (Myers, 1997), por lo que las barras formalizan también sus procesos de admisión e iniciación de nuevos miembros por medio de valoraciones, pruebas y aprobaciones por parte de sus líderes. Durante la realización de las actividades se encontró un nivel de formalización básico, donde los jóvenes pertenecían a su grupo como seguidores o como líderes, sin que se identificara mayor especialización en los roles.

Lo anterior nos lleva al tema del poder, la autoridad y el liderazgo al interior de la barra: es el líder, también conocido entre los jóvenes como el “capo”, quien asume las funciones de orientación, establecimiento y logro de objetivos del grupo, así como la aprobación de rasgos identitarios y admisión de nuevos miembros.

Como se mencionó, estos grupos se encuentran en un nivel elemental de formalización, las funciones del líder no se encuentran formalizadas o de manera explícita,

por lo que son asumidas por el “capo” por iniciativa y evaluación o regulación del grupo, de igual manera se encontró como rasgo común que la edad cronológica y nivel experiencial de los líderes eran mayores a las de sus seguidores. En síntesis, se es líder en la barra cuando se cuenta con la edad, voluntad y condiciones para serlo y mantenerse en esta posición.

La administración de las funciones como líder acude al poder investido, nuevamente de manera implícita, en ellos, basadas en el desempeño de las actividades propias de la barra y los momentos más significativos de agremiación: asistencia a eventos deportivos, reuniones sociales y actividades como delimitación de territorios.

Las barras en esta localidad mantienen la visibilización del grupo y sus simbologías como una forma de delimitación territorial. Si bien la proximidad habitacional genera la agremiación de los jóvenes barristas, es el contexto territorial inmediato en el cual conviven los jóvenes el que se convierte en su espacio colectivo; el mismo que debe obtenerse al competir con otros grupos o demostrarse presencia por medio de expresiones públicas como los mencionados anteriormente. Sin embargo, esta simbología gráfica se complejiza cada vez más al entender que, si la barra futbolera se gesta en torno a los equipos de este deporte, no hay tantos equipos como barras, por lo que cada grupo debe definirse de tal manera que, en asuntos como el territorio, se tenga claridad aun entre aficionados del mismo equipo.

### Familia e institucionalidad

En términos generales, el joven barrista sostiene una percepción negativa sobre las estructuras institucionales. Dado que en gran parte de las encuestas aplicadas se mencionaron aspectos como la corrupción y la indiferencia que los jóvenes le atribuyen al gobierno local, junto con la segregación y persecución de las autoridades policivas, es como si ser joven, habitante de Bosa y miembro de una barra se convirtieran en un estigma social; relacionadas con el miedo, la inseguridad, y la discriminación con las que sus vecinos reaccionan ante sus medios de expresión y reunión. Al respecto, explica Esteban Rodríguez (2008):

Sabemos que la juventud es pasto verde para los lugares comunes, un terreno fértil para el sentido común, campo plagado de estigmas y estereotipos. Hablar de la juventud, sobre todo de la juventud de los barrios marginales, es hacer referencia a las mil

y una formas en las que esta fue estereotipada. La mayoría de las veces, esos estereotipos son negativos, es decir, categorías que descalifican y vuelven sospechosa a la juventud. (s. p.).

Para los círculos más ortodoxos de la sociología y la psicología, la familia, como célula básica de la sociedad, es el primer contexto relacional con el cual el individuo establece las bases para su interacción con el entorno ya que satisface las necesidades básicas del sujeto en crecimiento.

Por lo anterior se considera una preocupación y responsabilidad elemental de los entes gubernamentales asegurar las condiciones para que la familia cumpla con las funciones de protección de sus miembros en términos de derechos y deberes.

Por otro lado, una perspectiva sistémico-compleja de la familia asegura que esta es un conjunto dinámico de partes en relación constantemente permeado por las condiciones del entorno (Minuchin y Fishman, 1981), lo anterior resulta más útil a la hora de interpretar las realidades de los jóvenes barristas, ya que una comprensión de sus contextos y antecedentes familiares muestran una red compleja de múltiples influencias, donde los derechos y deberes, así como la autoridad, son solo una mínima parte en la construcción de su vida cotidiana. Es frecuente encontrar jóvenes que cumplen las funciones de sus padres, asumiendo el cuidado de sus hermanos menores; madres que realizan la función de padres y madres simultáneamente, padres jóvenes que delegan el cuidado de sus hijos a los abuelos u otros familiares, familias compuestas por varias generaciones y distintos padres.

Por lo mismo, la realidad del barrista permite otras formas de *ser familia*, fuera de la teoría y la academia: durante la realización del taller, por ejemplo, se evidenció la prelación que las imágenes femeninas como la madre tienen para los jóvenes, mientras que lo masculino en términos de autoridad parece ser objeto de resistencia. No es casual, entonces, que cuando se habla de relaciones negativas con imágenes de autoridad como la policía, los docentes o los gobernantes de la localidad, se reaccione con rechazo.

En este sentido, grupos sociales como las barras asumen las funciones propias del contexto familiar, brindan afecto, pertenencia y seguridad al joven barrista, la barra se ubica como alternativa inmediata de compensación para el joven que busca satisfacer sus necesidades sociales y afectivas.

La violencia resulta no ser un fenómeno exclusivo de las barras como aseguran los imaginarios de la comunidad, tanto como el resultado de un contexto orientado a las prácticas de violencia que permea sistemas tan relevantes como la familia, es decir, el hecho de ser barrista no implica el estar involucrado en actividades violentas.

En muchas ocasiones estas “tribus urbanas” son objeto de similar visión y tratamiento social e institucional que las pandillas o parches. De igual manera, quienes se agrupan en su identidad con un equipo de fútbol y realizan actividades de acompañamiento, en ocasiones violentas, las llamadas “barras bravas”, las cuales no pueden clasificarse como grupos delincuenciales o predelincuenciales, así en determinadas ocasiones, algunos de sus miembros puedan protagonizar acciones vandálicas o agresiones personales. (Secretaría de Gobierno Distrital, 2007, p.28).

### Barras, jóvenes barristas e instituciones

Dentro de sus múltiples manifestaciones, las instituciones son la formalización del orden y el poder dentro de las comunidades; a ellas se asigna y confía el manejo de recursos, establecimiento de políticas, formación y reproducción cultural, así como el desarrollo de acciones que tiendan al mejoramiento constante de las condiciones de vida de los habitantes, en ellas reposa la promoción y defensa de los derechos, también la exigencia de los deberes como ciudadanos.

En el caso que nos ocupa, las instituciones buscan regular la presencia de los jóvenes en la comunidad, acatando las responsabilidades a ellas encomendadas; desde esas funciones legitiman medidas de control que inevitablemente amplían la brecha entre el mundo de los adultos, con su deber ser, y el de los jóvenes, con sus realidades inmediatas, a través relaciones de resistencia y desconfianza mutuas.

Desde una perspectiva sistémica, la relación de las barras juveniles con las instituciones de la localidad de Bosa sigue las mismas pautas de cualquier grupo social dentro de la comunidad: durante la revisión documental, por ejemplo, se encontró la indiferencia y rechazo que los entes gubernamentales tienen hacia las necesidades de los habitantes centradas en la falta de oportunidades, la inequidad y el trato discriminatorio.

No es de sorprender, entonces, que los jóvenes inmersos en estas condiciones a lo largo de su crianza respondan con desconfianza, desinterés, rechazo y resistencia ante

las estructuras establecidas; estas parecen respuestas válidas ante un orden que no los incluye y los percibe como riesgo social.

Al afrontar estas condiciones, más que control se necesitan estrategias de inclusión, a partir del reconocimiento de las distintas realidades, que disminuyan los prejuicios mutuos (barristas-instituciones) y orientadas a la construcción de espacios de encuentro y concertación, como es el caso de las recientemente celebradas “mesas futboleras”, primer intento de acercamiento de las distintas barras.

### PROYECCIÓN Y PERSPECTIVAS

Después del proceso de contextualización y caracterización del joven barrista, podemos proyectar unas líneas de acción que dinamicen la interacción con él, en segunda instancia, que permita a la localidad y sus instituciones comprender mejor a esta población e intervenir de una manera más afectiva sobre la realidad que acontece.

En este sentido, se plantean tres aspectos fundamentales en las acciones a desarrollar: 1. Generar procesos de investigación, 2. Procesos de información y 3. Procesos de intervención; que actúen de manera permanente, armónica y sistémica. Además de estas acciones, se debe:

- Plantear estrategias para el reconocimiento de todos los sujetos que intervienen en el desarrollo de la comunidad y propiciar los espacios de encuentro, en donde en un clima armónico se dé la oportunidad para la manifestación de la diversidad.
- Transformar la mirada (negativa) que se tiene sobre el joven y sobre el joven barrista en la localidad.
- Indagar a mayor profundidad sobre la población “objeto” de estudio, para lo cual la investigación social con sus posibilidades de etnografía, estudios de caso e historia de vida podrían aportar información significativa al respecto.
- Mejorar los procesos de seguimiento, cualificación e intervención de las dinámicas del joven barrista.
- Integrar a través del diálogo la concertación y la participación, al grueso de la comunidad y al joven barrista

- Fortalecer las políticas de juventudes en la localidad.
- Plantear las opciones de acción social y política para la atención de las prioridades así como la interpretación de la población participante, a partir de la conformación del Observatorio de Juventud Barrista.

## CONCLUSIONES

El informe hace evidente la poca información que se tiene con respecto a la juventud barrista desde ópticas diversas, positivas, incluyentes, que den apertura al reconocimiento del otro y a generar procesos de participación verdadera en la comunidad; por lo mismo, se hace necesario generar procesos de investigación social que amplíen el conocimiento que se tiene al respecto.

La pobreza y el desempleo o la falta de oportunidades son factores fundamentales que deben ser tratados a la hora de intentar tramitar las diferencias entre la comunidad y las agrupaciones juveniles, las agrupaciones juveniles, al igual que sus manifestaciones, se constituyen como proceso de resistencia, comunicación, visibilización y expresión de las formas particulares de ver el mundo.

Existe una relación dialéctica entre las posturas y manifestaciones juveniles frente a la imposición del mundo de los adultos, como una manera de asignar significados a una realidad que le es ajena.

El lenguaje y la comunicación se convierten en elementos fundamentales de identidad, expresión de creencias y cosmogonías que delimitan los roles generacionales y sociales, en este proceso el joven se reconoce como individuo, simultáneamente reconoce y comparte características que los hace "grupo".

Se evidencia que las relaciones adulto-joven, institución-joven, contienen una fuerte carga negativa desde procesos de imposición, fuerza, indiferencia, inequidad, trato discriminatorio y desconfianza; como referente interno, los jóvenes asocian el hecho de ser barristas con atribuciones propias de poder, pasión, autenticidad, compromiso, pertenencia, reconocimiento y prestigio.

La barra como territorio social se constituye en una forma alternativa de familia, en donde se descubren afectos y se fortalece la autoestima y el autorreconocimiento, en últimas, donde compensa sus necesidades sociales y afectivas y le posibilita asignar sentido a la vida.

La violencia no es un fenómeno exclusivo de la barras, más bien, esta es producto de un contexto adverso, orientado a las prácticas de violencia que permea todas las estructuras sociales; al afrontar estas condiciones, más que control se necesitan estrategias de inclusión, a partir del reconocimiento de las distintas realidades, disminuyendo los prejuicios mutuos (barristas-instituciones), estrategias orientadas a la construcción de espacios de encuentro y concertación.

Por otra parte, la barra y los jóvenes barristas han resignificado el sentido de la práctica deportiva, el espectáculo desbordó los límites del estadio y el tiempo de los partidos para trasladarse al barrio y a la vida cotidiana.

Se hace fundamental un observatorio del joven barrista como un espacio de encuentro entre diferentes realidades, que proponga alternativas de conciliación, emprendimiento, formación y oportunidades, y estrategias de comprensión del joven barrista desde otras ópticas y mediante categorías alternativas.

La violencia se encuentra en el entorno, extendidas por fenómenos como el tráfico y consumo de estupefacientes, el delito como fuente de ingreso, vandalismo, trámite del conflicto de forma violenta, antecedentes familiares de violencia y maltrato.

La participación como mecanismo de activación social, a generarse en un observatorio, permitirá acercar a los jóvenes barristas y la comunidad en general a formas alternas de desarrollo, observar formas de intervención de la población enfatizadas en el asistencialismo, y asumir una postura de reconocimiento y empoderamiento del joven como sujeto de derecho.

Es necesaria la creación y consolidación de estructuras sistémicas (de interacción y retroalimentación permanentes) para el conocimiento, reconocimiento e intervención de los jóvenes barristas en la localidad.

No se evidencian procesos institucionales de recolección de datos claros, fiables, actuales y públicos sobre la condición de la juventud barrista en la localidad.

## REFERENCIAS

- Adler, A. (1953). *Práctica y teoría de la psicología del individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2000). Plan de Ordenamiento Territorial (POT). Decreto 619.
- Álvaro, J. (1995). *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Aponte, D., Pinzón, D., y Vargas, A. (2009). *Barras de fútbol, juventud y conflictos, mapeo en la localidad de Kennedy (Bogotá)*. Bogotá: CERAC.
- Ávila, S. (2008). Laterales, análisis de las barras bravas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25), 1-22.
- Cámara de Comercio de Bogotá (2001). Observatorio social de Bogotá, Indicadores básicos de calidad de vida y desarrollo humano. No 7, recuperado en: [http://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/2119/869\\_2004\\_10\\_25\\_9\\_47\\_7\\_obser\\_social\\_7.pdf?sequence=1](http://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/2119/869_2004_10_25_9_47_7_obser_social_7.pdf?sequence=1)
- Clavijo, J. (2004). Estudio de las barras de fútbol de Bogotá, los comandos azules. *Universitas Humanística Universidad Javeriana*, 58(58), 42-59.
- Gómez, G. (s. f.). *Explosividad emotiva, barras bravas en Bogotá*. Bogotá: ASCIENTE.
- Minuchin, S., y Fishman, H. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press (Trad. Castellana: *Técnicas de terapia familiar*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1988).
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Hwemel.
- Myers, M. (1997). Qualitative research in information systems. *Mis Quarterly*, 21(2).
- Rodríguez, E. (2008). El joven en la mira. *En marcha de la asociación judicial bonaerense (AJB)*. Asociación Judicial Bonaerense. Tomado de [www.ajb.org.ar](http://www.ajb.org.ar)
- Secretaría de Gobierno Distrital- Fundación Ciudad Humana - Fundación Servicio Colombiano de Desarrollo Social, (2007). Marco teórico conflictividad, seguridad, convivencia y gobernabilidad en Bogotá, Análisis de factores de conflictividad que afectan la gobernabilidad, la seguridad y la convivencia en Bogotá” Recuperado en: <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/conflictividad.pdf>
- Soto, N., y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática-Facultad de Ciencias Sociales*, 8(1), 3-22.
- Vélez, J. (2005). La violencia en el espectáculo del fútbol, una realidad en el nuevo contexto colombiano, X Congreso Mundial de Historia del Deporte, Universidad Pablo de Olvide, Sevilla. España. Recuperado en: <http://www.cafyd.com/HistDeporte/htm/pdf/4-19.pdf> 24 de octubre de 2010.

# CONCILIACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA EN FAMILIAS CON HIJOS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (12-16 AÑOS)

## WORK-LIFE BALANCE AND PHYSICAL ACTIVITY IN FAMILIES WITH CHILDREN IN SECONDARY EDUCATION (12-16 YEARS)

Raúl Fraguela-Vale<sup>1</sup>

Lara Varela-Garrote<sup>2</sup>

Juanjo Lorenzo-Castiñeiras<sup>3</sup>

Tania Merelas-Iglesias<sup>4</sup>

### Resumen

La conciliación de la vida laboral, familiar y personal hace referencia a las posibilidades de compaginar y armonizar los tiempos de trabajo con las actividades familiares y personales de los ciudadanos. Los objetivos del presente trabajo son conocer los niveles de actividad física de las familias con hijos en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) —12 a 16 años— y analizar la relación de la conciliación de la vida laboral, familiar y personal de los progenitores con los siguientes factores: a) actividad física de los adultos y sus hijos y b) actividad física compartida en familia. Una muestra de 859 familias gallegas con hijos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria participaron en el estudio. Dentro del grupo familiar, uno de los padres debía completar un cuestionario en el que manifestaba sus niveles de conciliación, de práctica de actividad física y de la de sus hijos. Los resultados indican que los niveles de actividad física de las familias (tanto de los adultos como de los adolescentes) son moderados. La conciliación es un factor relevante en la práctica de actividad física de los progenitores y en la práctica motriz compartida en familia. La práctica de los hijos no se encuentra relacionada con los niveles de conciliación de sus padres.

**Palabras claves:** conciliación; actividad física; familia; adolescentes

### Abstract

Work-life balance is linked to the possibilities citizens have to combine and harmonize work schedules with family and personal activities. The aims of this work are to know the levels of physical activity in families with children in Secondary Education (12-16 years) and to analyze the relationship between parents' work-life balance with the following factors: a) parents' and children's physical activity, and b) shared family physical activity. A sample of 859 Galician families with children in Secondary Education participated in the study. One of the parents had to answer a questionnaire to report his levels of work-life balance and physical activity practice and the physical activity levels of his children. Findings show that family physical activity levels (both for adults and adolescents) are moderate. Work-life balance is a key factor in parents' physical activity and shared family physical activity. Adolescents' physical activity is not related with parents' work-life balance.

**Keywords:** work-life balance; physical activity; family; adolescents

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Fraguela-Vale, R., Varela-Garrote, L., Lorenzo-Castiñeiras, J. Merelas-Iglesias, T. (2016). Conciliación y actividad física en familias con hijos en Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años). *Lúdica Pedagógica*, (23), 43-51.

1 Licenciado y doctor en Educación Física. Profesor titular de Escuela Universitaria en la Universidad de la Coruña. Correo electrónico: raul.fraguela@udc.es

2 Licenciada y doctora en Educación Física. Profesora contratada doctora en el Departamento de Didácticas Específicas (área de Expresión Corporal) de la Universidad de la Coruña. Correo electrónico: lara@udc.es

3 Licenciado en Sociología. Investigador en Fundación Meniños y en la Universidad de Santiago de Compostela. Correo electrónico: juanjo.lorenzo@usc.es

4 Diplomada en Educación Social y licenciada en Pedagogía. Universidad de Santiago de Compostela. Correo electrónico: tania.merelas@usc.es

## INTRODUCCIÓN

Este estudio toma como referencia dos aproximaciones teóricas fundamentales en el binomio actividad física-familia: la transmisión de conductas saludables a los hijos y la práctica compartida de actividad física.

El interés por estudiar el hábito de actividad físico-deportiva guarda relación con los diversos beneficios físicos y emocionales que se derivan de su práctica (Codina y Pestana, 2012). En este sentido, destacamos la importancia de conocer la influencia que ejercen los entornos familiares en los hábitos de vida de los hijos, especialmente en edades tempranas. La práctica de actividad física es una de las dimensiones del comportamiento de la infancia en la que se ha detectado un fuerte influjo de la familia, que tiende a debilitarse a medida que aumenta la edad.

Igualmente, cabe señalar que hay una tendencia que apunta hacia un aumento de la probabilidad de adherencia y continuidad a la actividad física en edades tempranas si la familia posee un estilo de vida activo (Mulhall, Reis, y Begum, 2011) y existe apoyo social de los padres hacia la práctica motriz de sus hijos (Salazar, Feu, Vizuete Carrisoza, y De la Cruz-Sánchez, 2013). Sin embargo, se encuentran variaciones importantes en los resultados según factores como el tipo de familia, el estatus socioeconómico o la edad de los hijos. Sobre este último aspecto, Valdemoros, Ponce de León, Ramos y Sanz (2011) estudiaron una muestra de escolares de Educación Primaria y Secundaria, y hallaron que la influencia de los progenitores era mayor en el primer caso, mientras que se reducía en la adolescencia, a favor del grupo de iguales. El incremento de la autonomía, la influencia de los amigos y el cambio en las preferencias de práctica física, entre otros factores, provocan una reducción de la influencia que ejercen los progenitores en relación a la práctica de actividad física de sus hijos. En esta línea, García-Moya, Moreno, Rivera, y Jiménez-Iglesias (2011) evidencian la influencia que el grupo de iguales ejerce en la motivación para la práctica físico-deportiva; un proceso con especial repercusión durante la adolescencia, momento clave en los procesos de abandono deportivo (Cecchini, Méndez, y Contreras, 2005; Isorna, Ruiz, y Rial, 2013).

La *conciliación de la vida laboral, familiar y personal* (en adelante conciliación) es un factor global que ha ido adquiriendo relevancia en el análisis de la práctica

de actividad física. En este estudio se plantea la conciliación como un fenómeno social, personal y laboral de gran calado (Borràs, Torns, y Moreno, 2007) que afecta a la familia y a sus responsabilidades, se asume tal conciliación como la relación de los tiempos de trabajo y la posibilidad de compaginarlos con la variedad de actividades personales (Canet, Grisolfá, y Querol, 2006).

Inicialmente se incorporó al estudio de sectores con especiales dificultades en la organización de sus tiempos, como las familias con hijos pequeños (Rueda, Artazcoz, y Cortés, 2009), monoparentales (Tobío y Fernández, 1999) o las mujeres con trabajo remunerado (Martínez, Martín, Del Hierro, Jiménez-Beatty, y González, 2008), pero ha terminado por generalizarse al resto de la población. El estudio de la conciliación aporta información sobre cómo afecta la organización de los tiempos de las familias a la práctica de actividad física de sus integrantes. Un ejemplo del impacto del conflicto trabajo-familia en la práctica de actividad física lo proporciona el estudio de Root y Wooten (2008), en el que identificaron que las familias cuyos progenitores trabajan a turnos, especialmente si son de tarde, tienen dificultades para implicarse en la práctica deportiva organizada de sus hijos, lo cual puede provocar que la infancia no acuda a este tipo de actividades con la frecuencia deseada.

Si una mejor conciliación se asocia con una mayor práctica motriz de los adultos y esta última favorece que sus hijos practiquen, la conciliación podría tener efecto sobre los niveles de actividad de los adolescentes. Sin embargo, esta relación no se ha estudiado suficientemente. Todavía no se ha podido determinar en qué medida la organización de los tiempos adultos afecta a los niveles de práctica de los adolescentes.

Otro elemento relevante en el estilo de vida activo de las familias que puede verse afectado por la conciliación de los adultos es la *actividad física compartida*. Es interesante determinar hasta qué punto las limitaciones temporales condicionan los momentos y espacios para la práctica conjunta de los adultos y sus hijos. También si esta modalidad de práctica motriz tiene un efecto relevante sobre los niveles de actividad física cotidiana de ambos colectivos.

Los beneficios de la práctica compartida en familia no se limitan a la ejercitación física. En un estudio realizado con madres e hijas sedentarias que participaron con-

juntamente en un programa de actividad física, además de incrementar sus niveles de práctica motriz, ambos grupos informaron de una mejora en la relación con sus madres/hijas como consecuencia de compartir esta experiencia (Ransdell et al., 2003). Estos beneficios se han documentado especialmente en aquellos contextos socioculturales en los que la participación en actividades físicas y deportivas por parte de la mujer cuenta con una menor tradición y aceptación social (Kargarfard et al., 2012). En estos casos, la implicación de las madres actúa como estímulo y legitimación de la práctica motriz de sus hijas. Sin embargo, la posibilidad de ejercitarse juntos no siempre depende de la voluntad de las familias, por lo que en este trabajo se estudia si las dificultades para organizar sus tiempos limitan la posibilidad familiar de realizar actividad física conjuntamente.

En un estudio previo realizado en familias con hijos en Educación Primaria (Fraguela, Castiñeiras y Varela, 2011), las personas con mayores niveles de conciliación eran más activas, lo que repercutía en la actividad de sus hijos. Una de las futuras líneas de investigación propuestas en el citado trabajo era ampliar el estudio a otras etapas educativas. Se asume aquí esa propuesta, que concretamos en los siguientes objetivos: 1) conocer

los niveles de actividad física de las familias con hijos en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), 2) analizar la relación existente entre la conciliación y los siguientes factores: a) práctica de actividad física de los progenitores y de sus hijos adolescentes y b) actividad física compartida en familia.

## MÉTODO

### Participantes

Para la selección de la muestra se aplicó un muestreo aleatorio estratificado, por provincia, titularidad del centro (público, concertado o privado) y ciclo educativo (1.º o 2.º ciclo de la ESO). De las 1111 familias gallegas invitadas a participar en el estudio en 16 centros de ESO, finalmente fueron 859 (77,31 %) las que configuraron la muestra. Se trata de una participación elevada para la población de referencia: durante el curso 2010-2011, el alumnado matriculado en esta etapa educativa en Galicia fue de 88 016, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). La muestra es representativa de esta población, con un error reducido ( $e = 3,4\%$ ) y un nivel de confianza adecuado (95,5 %). En la tabla 1 se resumen las características de la muestra.

Tabla 1. Datos de identificación de la muestra (%)

Quién responde		Nivel de estudios		Ingresos familiares (€)		Titularidad del centro	
Madre	80,7	Sin estudios	0,8	- de 1000	9,0	Público	63,3
Padre	19,3	Primarios	27,3	1001-1500	21,0	Concertado	30,5
Sexo hijo		Bachillerato	17,5	1501-2000	25,4	Privado	6,2
		FP	24,1	2001-3000	23,3	Ciclo ESO	
Chica	53,6	Superiores	29,6	3001-4000	10,2	1.º	59,2
Chico	46,4			+ de 4000	11,1	2.º	40,8

Fuente: Elaboración propia.

### Instrumentos

El cuestionario ha sido la técnica fundamental para la obtención de los datos que presentamos; es posible destacar cuatro bloques de análisis general en los que centramos el interés de este trabajo:

*Nivel de práctica de actividad física:* Se aplicó el índice de actividad física elaborado por Fraguela, Castiñeiras y Varela (2011) a partir de la frecuencia semanal con la que las personas pasean y realizan deporte. Sus valores oscilan entre 0 (no pasear ni hacer deporte ningún día a la semana) y 6 (pasear y hacer deporte más de cinco veces por semana cada actividad).

**Índice de conciliación:** Se aplicó la “Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal” (Fraguela, Castiñeiras y Varela, 2011). Para facilitar el análisis e interpretación de los datos, se agruparon los valores de este índice en tres categorías: baja (valores entre 1,00 y 2,00), media (entre 2,01 y 3,00) y alta conciliación (entre 3,01 y 4,00).

**Actividad física en familia:** Se indica la persona o personas que realizan actividad física junto con sus hijos (la madre, el padre, ambos u otras personas).

### Procedimiento

Los adolescentes recogieron el cuestionario en su centro educativo y tras recibir instrucciones de los investigadores en el propio colegio, se los entregaron a sus familias. Uno de los padres tenía que cumplimentar un cuestionario y manifestar en este su criterio con respecto a esta decisión, además de aportar la información solicitada en el cuestionario. Entre otros aspectos, el padre o madre de familia informó de sus niveles de conciliación, de su práctica de actividad física y de la de sus hijos. Se dio una semana de margen para la cumplimentación del instrumento. Transcurrido este plazo, los alumnos lo llevaron de vuelta al centro, el proceso terminó con la recogida de los cuestionarios por parte de los investigadores en el centro educativo.

### Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo a través de análisis de frecuencias, medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica) así como inferencial, mediante las pruebas Chi-cuadrado de Pearson, T de Student para dos muestras relacionadas, ANOVA (Analysis of variance) y ANCOVA (Analysis of covariance), y en los dos últimos casos a través del análisis *post hoc* de Tukey, cuando se encontraron diferencias significativas. Se trabajó con un nivel de confianza del 95 %. El análisis se realizó con el *software* SPSS versión 21.0.

## RESULTADOS

### Práctica de actividad física de las familias con hijos en ESO

La tabla 2 muestra la frecuencia de paseo y práctica deportiva de los miembros de la familia, así como su índice de actividad física. En el caso de los adultos, este

último depende en gran medida del paseo y no tanto de la práctica deportiva. Para los adolescentes, ambas actividades contribuyen de forma similar al índice. Se confirma que los niveles de actividad de los progenitores son bajos: el índice oscila entre 0 y 6 puntos y sus valores medios se sitúan en torno a 2. Sus hijos son significativamente más activos (T Student para 2 muestras relacionadas:  $t = -12,690$ ;  $p = 0,000$ ), a pesar de lo cual su práctica motriz es moderada, al no alcanzar la mitad de la valoración máxima del índice.

Tabla 2. Paseo, práctica deportiva e índice de actividad física

		N	Mín	Máx		DT
Frecuencia con la que pasea o camina	Usted	833	0	3	1,59	0,97
	Su hijo/a	825	0	3	1,51	0,95
Frecuencia con la que hace deporte	Usted	820	0	3	0,57	0,83
	Su hijo/a	815	0	3	1,46	0,94
Índice de actividad física	Usted	814	0	6	2,15	1,42
	Su hijo/a	807	0	6	2,97	1,55

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la relación entre práctica de actividad física adulta y adolescente, el coeficiente de Pearson indica que existe una correlación positiva y altamente significativa entre los niveles de práctica de los progenitores y la de sus hijos ( $r = 0,258$ ,  $p = 0,000$ ).

### Conciliación y práctica de actividad física

En este punto se estudia si la conciliación (baja, media o alta) afecta a la práctica de actividad física de ocio de las familias con hijos adolescentes. El análisis de la varianza (tabla 3) indica que existen diferencias significativas en la práctica de actividad física según la conciliación de las familias. En el caso de los adultos, el análisis *post hoc* de Tukey identifica dos subconjuntos homogéneos: los que tienen niveles de conciliación bajos y medios, con índices de actividad física más bajos; y quienes se encuentran en la categoría “alta conciliación”, que son más activos que los demás.

Tabla 3. Práctica de actividad física en base al nivel de conciliación

Actividad Física	N	Conciliación $\bar{x}$ (DT)			Anova	
		Baja	Media	Alta	gl	F
Usted	1594	1,87 (1,33)	2,00 (1,40)	2,45 (1,42)	2	11,676***
Hijo/a	1577	2,70 (1,61)	2,93 (1,55)	3,11 (1,51)	2	3,263*

\*  $p < 0,05$ \*\*\*  $p = 0,000$ 

Fuente: Elaboración propia.

También se detectaron diferencias significativas en la práctica motriz adolescente en función de los niveles de conciliación de sus progenitores. Sin embargo, este dato se debe tomar con cautela, debido a la relación existente entre la conciliación y la actividad motriz de los adultos y de esta última con la de sus hijos. Es aconsejable, por tanto, realizar un análisis de la covarianza, estudiando el efecto de la conciliación sobre la actividad de los adolescentes, tomando como covariable la práctica de actividad física de los adultos. Los resultados de la prueba ANCOVA ( $F = 2,088$ ,  $p > 0,05$ ) contradicen los encontrados en el análisis ANOVA, por lo que las variaciones encontradas en los niveles de práctica de actividad física de los adolescentes deben atribuirse a la actividad física que realizan sus padres (covariable) y no a sus niveles de conciliación (variable independiente).

#### Conciliación y actividad física compartida en familia

En este apartado se estudió la relación existente entre la conciliación y la práctica de actividad motriz junto con los hijos. Posteriormente, se analizó si esta última variable tiene incidencia sobre el índice de actividad física adulta y adolescente.

Respecto a la conciliación, a través del análisis Chi-cuadrado se detecta una asociación con la variable *quién practica actividad física junto con mi hijo/a* ( $\chi^2 = 13,012$ ,  $p < 0,05$ ). En las familias con bajos niveles de conciliación es poco probable que ambos progenitores realicen simultáneamente actividad física con sus hijos y es probable que ninguno de los dos lo haga y sí otras personas (familiares, amigos de los hijos, etc.). En las familias que concilian bien sus tiempos, la tendencia es la contraria. En todas las demás categorías (conciliación media y acompañamiento de un solo adulto a la práctica motriz del hijo), la asociación de ambas variables es débil.

Una vez comprobada la asociación entre la conciliación y la práctica física compartida en familia, se estudia si esta última incide sobre los niveles de actividad motriz, tanto de los adultos como de los adolescentes. El análisis de la varianza (tabla 4) indica que existen diferencias altamente significativas en los niveles de actividad física de los progenitores, según quién realiza ejercicio junto con sus hijos. Sin embargo, los niveles de práctica de los hijos no se ven afectados por esta variable.

Tabla 4. Práctica de actividad física en función de quién acompaña a los adolescentes

Actividad física	N	Quién practica actividad física junto con mi hijo/a $\bar{x}$ (DT)				Anova	
		Usted	Su pareja	Ambos	Otros	gl	F
Usted	702	2,40 (1,47)	1,81 (1,31)	2,48 (1,39)	1,60 (1,35)	3	14,478***
Hijo/a	700	2,99 (1,50)	2,93 (1,62)	3,18 (1,42)	3,07 (1,61)	3	1,056

\*\*\*  $p = 0,001$ 

Fuente: Elaboración propia.

Para estudiar la naturaleza de las diferencias en los niveles de actividad física de los adultos, se recurre a las comparaciones múltiples por el procedimiento de Tukey (tabla 5). Se identifican dos subconjuntos homogéneos.

Tabla 5. Comparaciones post hoc (Tukey)

Quien practica actividad física junto con mi hijo/a	N	Índice de AF progenitores	
		Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Otras personas	103	1,6019	
Mi pareja	111	1,8108	
Yo mismo/a	190		2,4000
Ambos	298		2,4866
Sig.		0,579	0,952

Fuente: Elaboración propia.

Las personas que no realizan ejercicio conjuntamente con sus hijos, porque es su pareja u otras personas las que lo hacen, son menos activas. En el segundo subconjunto están aquellos adultos que acompañan a sus hijos a la práctica deportiva (bien solos o con sus parejas), que son significativamente más activos que los que no lo hacen.

## DISCUSIÓN

Respecto a la *práctica de actividad física de las familias con hijos en ESO*, los resultados encontrados refuerzan la tendencia que informa de bajos niveles de práctica de actividad física en nuestro país, tanto en la población en general (Consejo Superior de Deportes, 2010; García, 2006), como entre adolescentes (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, y Peiró-Velert, 2012).

El paseo es la actividad determinante en la práctica física adulta, muy por encima de la práctica deportiva. Estos resultados coinciden con los estudios que señalan que el paseo es un hábito de ocio extendido en España (Instituto Nacional de Estadística, INE, 2010), con una presencia mucho más importante que en el resto de la Unión Europea (Eurostat, 2007). También en el caso de la adolescencia, la actividad de caminar o pasear forma parte importante de la actividad física cotidiana, al mismo nivel que la práctica deportiva. Esta realidad

probablemente esté ligada al acompañamiento durante el paseo de uno o ambos progenitores y al desplazamiento con el grupo de iguales, de creciente influencia en estas edades.

Se confirma la existencia de una relación positiva entre la práctica de actividad física de los progenitores y la de sus hijos, tendencia que ya había sido detectada en estudios previos (Wagner et al., 2004). La familia posee una cultura común a todos sus miembros que le otorga sentido a todo lo que se hace en el grupo. Esta cultura se corresponde con una serie de valores, normas, pautas y principios que dentro del seno familiar dictan la conducta y unen a sus miembros bajo una esfera de interpretación de la realidad que hace que externalicen prácticas similares (Crespo, 2011). La actividad física forma parte de esas prácticas, que no se asemejan necesariamente en la tipología (ya que las preferencias de padres e hijos no tienen por qué coincidir), pero sí en lo referente al gusto por el movimiento y las dinámicas activas en la esfera laboral-académica, comunitaria, recreativa y relacionada con el transporte. Estas tendencias, especialmente en el campo de estudio de la familia y la actividad física, suelen agruparse bajo la denominación de *estilos de vida activos* y su transmisión posee un marcado carácter cultural e intergeneracional.

Los resultados sobre *conciliación y práctica de actividad física* indican que mayores niveles de conciliación están asociados con índices más altos de actividad física en los adultos. Esta relación refuerza la tendencia apuntada por Moraleda (2006), que indica que las dificultades para compaginar la vida laboral y familiar, especialmente en el caso de las mujeres, suelen superarse disminuyendo el tiempo personal dedicado al ejercicio físico. En la misma línea, Hicks, Basu y Sappey (2011) encontraron que las obligaciones laborales y familiares eran la principal causa por la que los adultos perdieron algunas de sus sesiones semanales de actividad deportiva organizada.

Sin embargo, la conciliación de los progenitores no parece ejercer una influencia directa sobre la práctica de actividad física de los adolescentes. Este dato resulta relevante para comprender la naturaleza de su práctica motriz: los hábitos familiares influyen en sus niveles de actividad, pero no dependen de la disponibilidad de los adultos para acceder a esta práctica, ya que su nivel de autonomía les permite ejercitarse solos o con sus amigos.



## REFERENCIAS

- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(45), 122-137.
- Borràs, V., Torns, T., y Moreno, S. (2007). Las políticas de conciliación: políticas laborales versus políticas de tiempo. *Papers. Revista de Sociologia* (83), 83-96.
- Canet, L., Grisolia, C., y Querol, R. (2006). *Nuevos tiempos, nuevos usos y nuevas tecnologías*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Regidoria Nous Usos Socials del Temps a la Ciutat.
- Cecchini, J. A., Méndez, A., y Contreras, O. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Codina, N., y Pestana, J. V. (2012). Estudio de la relación del entorno psicosocial en la práctica deportiva de la mujer. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 243-251.
- Consejo Superior de Deportes (2010). Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Recuperado de <http://www.planamasd.es/>
- Crespo, J. M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98.
- Eurostat (2007). Statistics from the Harmonized European Time Use Survey 2007. Comisión Europea. Recuperado de <https://www.h2.scb.se/tus/tus/Disclaimer Menu.html>
- Fraguela, R., Castiñeiras, J.L. y Varela, L. (2011). Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 162-173.
- García, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CIS y CSD.
- García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 153-158.
- Hicks, J., Basu, K., y Sappey, R. (2011). Controlling the work-life balance?: a case of football non-participation in Australia. *International Journal of Sport & Society*, 2(1), 41-53.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2010). Encuesta de empleo del tiempo 2009-2010. Avance de resultados. En *Notas de prensa. Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/prensa.html>
- Isorna, M., Ruiz, F., y Rial, A. (2013). Predictor variables of the dropping out of physical sport activity by teenagers. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 93-102.
- Kargarfard, M., Kelishadi, R., Ziaee, V., Ardalan, G., Halabchi, F., Mazaheri, R.,... Hayatbakhsh, M. R. (2012). The impact of an after-school physical activity program on health-related fitness of mother/daughter pairs: CASPIAN study. *Preventive Medicine*, 54(3-4), 219-223.
- Martínez, J., Martín, M., Del Hierro, D., Jiménez-Beatty, J. E., y González, M. D. (2008). Barreras a la actividad física en las mujeres adultas y alternativas de conciliación. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 9, 13-24.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2012). Estadística de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumno matriculado. Curso 2011-2012. Resultados detallados. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas /no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011-Ultimos-RD.html>
- Moraleda, I. (2006). *Comparecencia ante la Subcomisión del Congreso de los Diputados que analiza la conciliación de la vida laboral, familiar y personal*. Madrid: Congreso de los Diputados.
- Mulhall, P., Reis, J. y Begum, S. (2011). Early Adolescent Participation in Physical Activity: Correlates With Individual and Family Characteristics. *Journal of Physical Activity & Health*, 8(2), 244-252.
- Ransdell, L. B., Eastep, E., Taylor, A., Oakland, D., Schmidt, J., Moyer-Mileur, L., y Shultz, B. (2003). Daughters and mothers exercising together (DAMET): Effects of home- and university-based interventions on physical activity behavior and family relations. *American Journal of Health Education*, 34(1), 19-29.
- Root, L. S., y Wooten, L. P. (2008). Time out for family: Shift work, fathers, and sports. *Human Resource Management*, 47(3), 481-499.
- Rueda, S., Artazcoz, L., y Cortés, I. (2009). *Usos del tiempo y salud*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Sector de Educación, Cultura y Bienestar. Concejalía Usos del Tiempo.
- Salazar, C. M., Feu, S., Vizueté Carrisoza, M., y De la Cruz-Sánchez, E. (2013). Social and residential context as determinants of physical activity patterns of students at the university of Colima. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 103-112.
- Tobío, C., y Fernández, J. A. (1999). Monoparentalidad, trabajo y familia. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 22, 67-97.

Valdemoros, M<sup>a</sup>. A., Ponce de León, A., Ramos, R., y Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 33-49.

Wagner, A., Klein-Platat, C., Arveiler, D., Haan, M. C., Schlienger, J., y Simon, C. (2004). Parent-child physical activity relationships in 12-year old French students do not depend on family socioeconomic status. *Diabetes & Metabolism*, 30(4), 359-366.



## LA FORMACIÓN DE ANIMADORES Y LÍDERES JUVENILES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MONTEVIDEO

### TRAINING OF YOUTH ANIMATORS AND LEADERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MONTEVIDEO

Ricardo Lema Álvarez<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente artículo es un avance de la investigación sobre la recreación educativa como trayecto de formación, que da cuenta de un conjunto de prácticas de recreación organizada en instituciones de educación formal en Uruguay. En este contexto, la formación de líderes y animadores juveniles constituye una de las propuestas emblemáticas de la oferta recreativa de estas instituciones. Este fue un estudio cualitativo, desde un enfoque de teoría fundamentada que supone el desarrollo de teoría a partir de los datos que surgen de la realidad estudiada. Con base en entrevistas a diez referentes de instituciones educativas que cuentan con estas propuestas, el artículo presenta algunos hallazgos sobre la forma de organización de estas propuestas, del impacto formativo en los adolescentes que participan en ellas y de la función pedagógica que se asume a partir de este rol voluntario.

**Palabras claves:** recreación educativa; formación de animadores; tiempo libre escolar

#### Abstract

This is a preliminary report of a research on recreation as an educational path, which shows organized recreation practices in some formal educational institutions in Uruguay. In this context, the training of youth leaders and animators represents one of the emblematic proposals of the recreational offer these institutions have. This was a qualitative study, based on a grounded theory approach that involves the development of theory from the data that emerged from the reality studied. Based on ten interviews conducted to school authorities that have these offers, the article presents some findings on how to organize those proposals, the formative impact on adolescents who participate on them, and the educational role that is assumed from this volunteer role.

**Keywords:** educational recreation; training of animators; school free time

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 8 de marzo de 2016

#### Para citar este artículo:

Lema, R. (2016). La formación de animadores y líderes juveniles en instituciones educativas de Monte-video. *Lúdica Pedagógica*, (23), 53-62.

<sup>1</sup> Candidato a doctor en Ocio y Desarrollo Humano (Universidad de Deusto, España), licenciado en Comunicación Social con posgrado de Educación en Valores (Universidad Católica del Uruguay). Es docente e investigador del Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. Correo electrónico: rlema@ucu.edu.uy

## INTRODUCCIÓN

Hablar de recreación en el caso de Uruguay remite a un conjunto de prácticas vinculadas al juego y la expresión, que movilizan a diversos grupos y colectivos, en diferentes ámbitos, edades y clases sociales. Pero también la recreación remite a una dimensión de acción organizada, que desde diversas instituciones educativas, comunitarias y socioculturales, moviliza a grupos de todas las edades en torno a juegos, fiestas, campamentos y otras actividades que tienen en el horizonte la vivencia de experiencias satisfactorias.

La recreación organizada, especialmente desde un enfoque educativo, tiene un desarrollo destacado en Uruguay. La presencia de la recreación en las instituciones educativas de este país, a partir de una amplia oferta que acompaña las diferentes etapas del ciclo escolar pero por fuera del horario académico, constituye una experiencia que entendemos particular. En este contexto, la formación de líderes y animadores juveniles supone un momento destacado de la oferta formativa que complementa al trayecto escolar, experiencia presente en numerosos colegios de gestión privada.

## LA RECREACIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY

La recreación, entendida como intervención organizada, refiere a un movimiento que se desarrolla desde Norteamérica, con fuerte influencia en la mayoría de los países latinoamericanos, en el marco del proceso modernizador que se da en el continente a comienzos del siglo xx. En este periodo, se difundió un enfoque recreacionista en la mayoría de los países del continente, estrechamente ligado a la educación física y como prácticas higiénicas en el uso del tiempo libre. Sin embargo, este modelo no se ha mantenido inalterado.

Si bien podemos decir que el enfoque original de la recreación aún tiene vigencia en ciertas prácticas, encontramos en el campo recreativo de diversos países del continente cada vez más experiencias que dan cuenta de un cambio en la forma de intervenir desde la recreación. En este contexto de revisionismo, algunos autores de la región han acuñado el concepto de *recreación educativa* (Waichman, 2004; Lema, 1999; Osorio, 2001; Mesa, 1998), que engloba un conjunto de prácticas que buscan diferenciarse del enfoque recreacionista de los países anglosajones, que atienden a sus componentes pedagógicos y didácticos de la intervención. Uruguay

se encuentra entre estos países que están buscando su propio modelo de recreación, apelando a fundamentos pedagógicos desde una mirada más integral.

Actualmente, la recreación organizada en Uruguay refiere a un conjunto de prácticas diversas, que se dan en una gran variedad de ámbitos e instituciones. Si bien en muchos espacios suele ser una práctica asociada a la educación física, lo que implica priorizar juegos motrices que permiten dar a la población diversas opciones de disfrute, cada vez son más las propuestas que se asocian con prácticas educativas que van más allá de lo motriz, y configuran un campo de acción e intervención propio.

Como sucede en otros países del continente, estas prácticas educativas tienen un fuerte desarrollo en el ámbito comunitario. Pero, en el caso uruguayo, la recreación también ha adquirido una fuerte presencia en las instituciones de educación formal: importantes recursos se han destinado para llevar adelante estas propuestas que apuntan a la formación integral de la comunidad escolar<sup>2</sup>. La presencia de la recreación en estas instituciones ha crecido en las últimas dos décadas y se ha convertido en un rasgo distintivo de la recreación en Uruguay<sup>3</sup>, no solo por el impacto que tiene en la transformación de un campo académico y profesional, sino también por la cantidad de gente que estas actividades movilizan.

Estas propuestas de recreación institucionalizadas en muchos colegios y liceos, en su mayoría situados en la capital del país (Montevideo), comprenden a diversas propuestas lúdicas, artísticas y deportivas, que se desarrollan desde un énfasis recreativo, y que procuran contribuir a la formación integral del sujeto. Son propuestas que acompañan el ciclo escolar, durante todo el año académico y a lo largo de los diferentes niveles de escolarización, y se constituyen en un trayecto formativo complementario y fundamental para la intencionalidad educativa de estas instituciones.

2 Por enseñanza escolarizada entendemos aquí a todas las instituciones de educación formal, en sus diferentes niveles (inicial, primaria, secundaria, terciaria). Si bien en un sentido amplio engloba a diversas instituciones de educación no formal, nos interesa concentrar nuestro análisis en las primeras, ya que entendemos que es desde estas instituciones que el campo recreativo se está definiendo como una práctica educativa.

3 Si bien no existen registros que den cuenta de la totalidad de instituciones escolares que cuentan con una propuesta de recreación, a través de un relevamiento de las páginas web de los principales colegios de Montevideo, pudimos identificar al menos 40 instituciones que cuentan con un espacio regular de formación de líderes y animadores.

La presencia de la recreación en estas instituciones se potencia a través de algunas actividades claves, como son los campamentos y la formación de animadores juveniles. Los campamentos se encuentran a lo largo del ciclo escolar, como momentos intensificadores de la experiencia formativa; en tanto que la formación de animadores juveniles, suele ocupar la última etapa de escolarización, con una orientación al servicio interno pero con un impacto que trasciende a la institución.

Estas prácticas son reconocidas institucionalmente por el impacto significativo que logran en la formación de los sujetos que asisten a estas instituciones, y son valoradas como componente esencial de una formación integral. El desarrollo de procesos de formación desde una oferta educativa opcional permite estimular el desarrollo de competencias para la construcción de autonomía de niños y jóvenes.

El presente artículo es un avance de la investigación sobre la recreación educativa como trayecto de formación, que pretende analizar las prácticas de recreación organizada en las instituciones escolares del Uruguay.

## MARCO REFERENCIAL

Hoy en día nos encontramos que uno de los principales ámbitos para el desarrollo de la recreación en Uruguay se da en las instituciones de educación formal, a través de una oferta variada de actividades de tiempo libre escolar que incluye campamentos, jornadas recreativas, propuestas deportivas y culturales, incluso actividades de animación pastoral en el caso de colegios católicos. El contexto particular en el cual se dan estas prácticas —instituciones de educación formal, que refieren al tiempo de obligaciones de la población infantil y juvenil— demanda una serie de precisiones desde lo conceptual.

En primer lugar, debemos encuadrar estas experiencias en el marco de prácticas organizadas de recreación y desde un enfoque educativo. La recreación educativa es entendida como una práctica pedagógica en y para el tiempo libre, o sea que el tiempo libre es ámbito y fin de la acción educativa. En esta línea, Waichman (2004) plantea que el verdadero potencial de la recreación está en considerarla como una práctica pedagógica, lo que supone una intervención institucionalizada: una acción organizada, estructuras que la sostengan, objetivos

precisos y métodos específicos, docentes especializados, etc. Esto supone un currículum de formación, una acción organizada en un tiempo específico, con una metodología participativa y grupal.

En el entendido de que la formación es una acción del sujeto sobre sí mismo, pero que se ve potenciada por diversas mediaciones con el objeto de aprendizaje (Ferry, 1997), la recreación es una oportunidad para contribuir al desarrollo humano desde la autonomía. La mejor mediación que puede proporcionar un recreador supone crear las condiciones adecuadas para que se desarrollen las potencialidades del sujeto. Por ello, es importante concebir a la recreación como acción didáctica.

Hablar de intencionalidad educativa supone revisar las prácticas de la recreación organizada, buscar nuevas formas de organización de la actividad, ensayar nuevos métodos y redefinir el rol del recreador, desde parámetros que no sean los tradicionalmente impuestos por la educación física.

A diferencia de la tendencia recreacionista que impone la visión anglosajona, el enfoque educativo pone el foco en la vivencia de la recreación como facilitadora de una experiencia de formación del sujeto. En este sentido, la recreación educativa podríamos definirla como un modelo vivencial de educación del ocio (Cuenca, 2004) ya que es una intervención educativa a largo plazo, que se basa en situaciones, vivencias y experiencias formativas relacionadas con el tiempo libre. Se tratan de experiencias colectivas, que toman al sujeto en un contexto de grupalidad (compañeros de estudios, colegas de un club, miembros de una comunidad) y que involucra los intereses grupales desde una participación activa; experiencias que no solo buscan entretener, sino también atender integralmente al resto de las necesidades que se ponen en juego a través de una intervención recreativa, y que generan beneficios duraderos.

La perspectiva educativa de la recreación supone considerar las potencialidades del sujeto para alcanzar su máximo desarrollo. En este sentido, Osorio (2001) considera que la recreación es un satisfacer sinérgico que atiende integralmente las necesidades del sujeto, por lo que en su dimensión organizada se debe procurar la “creación de escenarios para el desarrollo humano” (Osorio, 2008) y dinamizar así procesos que faciliten una vivencia que impacte integralmente en todas las

dimensiones del ser. La intervención recreativa debe promover la toma de conciencia de las verdaderas necesidades para el desarrollo humano de una comunidad, identificar los factores que limitan el desarrollo y construir satisfactores apropiados para esa situación y en una interacción positiva con el entorno. El punto de partida es, para Osorio (2008), lograr un estado de bienestar físico, mental o social que se alcanza a través de experiencias de ocio satisfactorias, por lo cual la recreación, en cuanto actividad placentera, genera las condiciones para iniciar ese proceso de desarrollo. Desde esa base, la recreación debe facilitar también el desarrollo de las capacidades humanas para la construcción de satisfactores.

En tanto el enfoque recreacionista toma al juego como un recurso para el disfrute, la recreación educativa se propone ir más allá movilizándolo la capacidad lúdica del sujeto para interactuar creativamente con el entorno. La recreación educativa se entiende como una acción que apunta a movilizar la capacidad lúdica del sujeto, lo que permite aspirar a prácticas pedagógicas transformadoras. En este sentido, el concepto de *lúdica* enriquece a la recreación y le permite trascender del rol instrumental del juego —técnicas lúdicas—, para avanzar hacia un modelo que privilegie el potencial transformador de esa capacidad lúdica. “La lúdica no como un medio, sino como un fin, debe ser incorporada a lo recreativo más como un estado ligado en forma natural a la finalidad del desarrollo humano, que como actividad ligada sólo al juego [...]” (Carreño, Rodríguez y Uribe, 2014, p. 59).

La recreación educativa, en cuanto práctica pedagógica, interviene tanto en las prácticas sociales de tiempo libre como en la actividad interna del sujeto, y moviliza de ese modo su capacidad lúdica y expresiva. Así lo entiende Mesa (2004), para quien la recreación plantea algunos mecanismos particulares de influencia educativa, ayuda pedagógica que el recreador brinda al sujeto para la construcción de sus propios aprendizajes y significados, en la interacción entre el recreador, los recreados y los contenidos de naturaleza lúdico-creativa (Mesa, 1998).

Desde esta forma de concebir a la recreación como práctica pedagógica transformadora, es que entendemos a la recreación educativa como un trayecto de formación que se puede dar en el tiempo libre escolar y a través de propuestas no formales de las instituciones escolares. Afirmar esto demanda problematizar los conceptos de tiempo libre y de educación no formal.

Si bien coincidimos con varios autores que demandan un abordaje cualitativo al concepto de *tiempo libre* (cf. Munné, 1992), a los efectos de este trabajo optamos por una definición operativa que considerará la dimensión cuantitativa de tiempo disponible para el sujeto. Desde esta perspectiva, el tiempo libre es definido como aquel que queda liberado del trabajo y otras obligaciones, y disponible para lo que el sujeto decida, es la porción del tiempo social, que queda luego de cumplir con el trabajo y otras obligaciones, abierta a cualquier ocupación que decida el sujeto (Trilla, 1993).

En el caso de la población beneficiaria de las propuestas de este estudio (jóvenes escolarizados entre 15 y 18 años), el tiempo de obligaciones suele ser el destinado a la actividad escolar, por lo que el tiempo libre sería aquel que queda disponible luego de la actividad académica y en el cual el sujeto elige según su voluntad y por el placer que la actividad le genera.

Atendiendo a esta definición, creemos que una variable que nos permite delimitar a la oferta recreativa en las instituciones es la del tiempo libre escolar, entendido como el tiempo que se destina dentro de la institución para actividades que no son académicas y que requieren la voluntad de participación por parte del sujeto. En Uruguay, la enseñanza escolar es obligatoria, por lo que el tiempo destinado a las actividades académicas corresponde a la esfera de las obligaciones. Sin embargo, hay una dimensión de tiempo institucionalizado, cuya dedicación no es obligatoria y que suele quedar a decisión del alumno la participación en ese espacio.

Este es un tiempo institucionalizado, ya que responde a una intencionalidad educativa y una estrategia de intervención en el tiempo disponible. A diferencia del tiempo académico, no es obligatorio, sino que implica una participación voluntaria. En este sentido, si bien se plantean objetivos educativos, la decisión de la participación obedece a una motivación intrínseca que no persigue otro fin que el disfrute de la actividad en sí misma. La motivación personal, la voluntad y el disfrute en el tiempo libre son características que definen a las actividades recreativas y de ocio (Cutrera, 1997; Trilla, 1993); en este sentido, lo que define a la oferta recreativa de estas instituciones es que se trata de actividades de tiempo libre institucionalizado, que se desarrollan generalmente fuera del horario obligatorio y en espacios más allá del aula, pero que son centrales para la orientación educativa de la institución.

La oferta recreativa en la que se enmarca la formación de animadores se da, salvo excepciones, fuera del horario escolar o a contra-turno, es decir, en un horario opuesto al escolar e incluso los fines de semana. Ocupan parte del tiempo disponible de los participantes y ellos optan por ocupar su tiempo libre con estas actividades dentro de la institución escolar, sin que esto incida en su certificación escolar.

Estamos hablando de actividades diversas —como la práctica recreativa de algún deporte, talleres de expresión artística, campamentos, jornadas festivas, servicio voluntario, etc.—, en las que el énfasis es esencialmente recreativo, ya que el foco está en la experiencia que se da durante el proceso y en menor medida en el resultado.

Por otra parte, si bien estas propuestas se desarrollan en instituciones de educación formal, consideramos que la oferta recreativa se define desde la no formalidad, ya que engloba en buena medida a las actividades educativas que la institución realiza en forma intencionada, pero que no forma parte de la enseñanza oficializada, graduada y jerarquizada que, según Trilla<sup>4</sup> (1993), caracteriza a la educación formal. Si bien estamos hablando de instituciones de educación formal, la institucionalidad no es el único parámetro para definir la formalidad de una propuesta. Grandstaff (citado por Waichman, 2004) plantea que la no formalidad puede darse desde la adscripción administrativa (institucionalidad), pero también desde el enfoque pedagógico, desde la función educativa, desde los beneficiarios a los que se dirige o desde la pertinencia cultural. En este caso, si bien la institucionalidad es formal, podemos decir que la no formalidad se da en los aspectos pedagógicos y metodológicos, en su funcionalidad y en la adaptabilidad cultural. La oferta recreativa introduce las virtudes de la educación no formal, en un contexto institucional escolarizado, en cuanto la flexibilidad en estilos pedagógicos, el desarrollo de métodos más específicos y adaptables, y el protagonismo de los participantes.

A diferencia de la actividad escolar, no son actividades que condicionen la aprobación del curso escolar y el pasaje de grado. En este sentido, la no formalidad de estas propuestas implica una disminución de los

requerimientos externos, en cuanto a programas, burocracia y expectativas sociales. Suelen ser actividades no obligatorias, que no requieren aprobación para continuar progresando en el trayecto, pero que forman parte de la oferta curricular —en un sentido amplio<sup>5</sup>— propuesta por la institución como estrategia de formación. Es decir que, si bien se organizan respondiendo a una lógica de no formalidad, creemos que tampoco es correcto denominarlas —como suele hacerse— actividades extracurriculares, ya que responden explícitamente a una intencionalidad educativa, y desarrolla una estrategia acorde que busca complementar y enriquecer la formación del sujeto.

El desarrollo y crecimiento de la oferta complementaria ha llevado en numerosas ocasiones a la necesidad de crear, generalmente en las generaciones mayores, un espacio de capacitación de recursos voluntarios para colaborar en las propuestas. Estas experiencias de formación de líderes y animadores, y su aporte a los trayectos de formación en instituciones educativas, es lo que pretendemos analizar en este artículo.

## ENCUADRE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

La investigación se propuso desarrollar teoría a partir de la singularidad de las prácticas de recreación educativa que se dan en Uruguay. Para ello, nos concentramos en las representaciones de quienes gestionan esos programas, a partir de las formas en que construyen los discursos sobre sus prácticas —sus propias teorizaciones—, desde una metodología cualitativa.

4 Para este autor, el subsistema de educación no formal está “formado por el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal” (Trilla, 1993, p. 15).

5 Según Salinas (1998), podemos encontrar cuatro significados del concepto *currículum*. El más utilizado es el del currículum como documento, es decir, asociado a un cierto plan de estudios (pero que implica también tres dimensiones —aula, centro, políticas—). Una segunda acepción refiere al currículum como norma y supone un conjunto de pautas que organizan la actividad institucional y la actividad docente. Un tercer significado hace al currículum como experiencia y refiere a todo lo que se enseña explícita e implícitamente, lo que lo constituye en un proyecto que da sentido y coherencia a una oferta educativa. Un último significado del concepto sería el de currículum como proyecto cultural, lo que supone un cruce de prácticas diversas que definen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica la selección de criterios para asumir una filosofía educativa, objetivos, contenidos, aspectos formales, una evaluación, ciertas formas de relacionarse con la familia y la comunidad, de organización institucional, etc.

En cuanto investigación cualitativa que busca desarrollar teoría a partir de un conjunto de prácticas singulares, hemos optado por situarnos en el enfoque de la *grounded theory* o teoría fundamentada. Este es un enfoque que nos permite crear propuestas teóricas basándonos principalmente en los datos que surge de la realidad estudiada, “una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (*grounded*) en información sistemáticamente recogida y analizada” (Strauss y Corbin, 1994 citado por Soneira, 2007, p. 153). Creemos que este es un enfoque adecuado para nuestra investigación ya que escogimos un objeto de estudio que no cuenta hoy con una teoría propia y, por lo tanto, esta debe surgir de las propias prácticas de los recreadores. “La teoría fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema [...]” (Creswell, 2009 citado por Hernández, Fernández y Baptista 2010, p. 492). De acuerdo con la metodología elegida, se procedió a desarrollar un proceso cíclico de recolección, codificación, análisis e interpretación de los datos.

Para la recolección de datos se optó por realizar entrevistas en profundidad a gestores y expertos de instituciones referentes de la recreación en Uruguay. Con estas entrevistas, buscamos relevar las representaciones que estos profesionales realizan de su propia práctica y su valoración de los aspectos pedagógicos y didácticos de la intervención. El producto de este avance se centra en diez entrevistas a referentes de instituciones que cuentan con formación de líderes y animadores juveniles, como un aspecto central de su propuesta recreativa, instituciones localizadas en el área metropolitana (que incluye a la ciudad de Montevideo y otras ciudades satélites en un radio de 30 km).

Los entrevistados fueron seleccionados en primer lugar porque la institución en la que trabajan puede identificarse como caso representativo de la recreación educativa en el Uruguay. Pero, en tanto muchos de ellos han sido protagonistas del desarrollo de este enfoque, también nos interesó indagar en su perspectiva como expertos del campo estudiado. Las instituciones e informantes se fueron seleccionando por ser ejemplos representativos de buenas prácticas, por su historia destacada en el campo, por el desarrollo alcanzado de sus programas recreativos y atendiendo a la diversidad de perfiles institucionales antes mencionada.

## LA RECREACIÓN COMO TRAYECTO DE FORMACIÓN

La recreación en instituciones escolares está sostenida por una oferta de actividades diversas y que abarca todo el ciclo escolar, desde el nivel inicial y la educación primaria hasta el ciclo básico y superior de la Educación Secundaria, comprendiendo un periodo de 15 años clave para la formación del sujeto (entre los 3 y los 18 años de edad). Esto implica una diversidad de propuestas que apuntan a atender facetas del trayecto formativo que no son suficientemente abordadas desde el aula tradicional. Podemos considerar, entonces, a la recreación en instituciones educativas como una estrategia que permite desarrollar un trayecto de formación complementario al escolar.

Por trayecto formativo entendemos el diseño de un proyecto de formación que posibilita recorridos a través de una progresión no siempre lineal que se da durante el ciclo escolar o una parte de este, y que comprende no solo a las actividades académicas. Hablar de trayectos de formación supone considerar algo más que los trayectos escolares,<sup>6</sup> integrando también esta dimensión de actividades recreativas que se dan en la escuela pero por fuera del horario académico.

Este es un aspecto que enriquece el potencial educativo de estas experiencias y permite ir más allá del aprendizaje instrumental. La oferta recreativa no apunta a la transmisión de contenidos, sino a generar desde la voluntad del sujeto experiencias movilizadoras que tengan un impacto significativo en su desarrollo. Mediante estas propuestas recreativas, se sostiene una oferta a lo largo de todo el año y a lo largo del ciclo escolar, lo que permite al niño y al adolescente trazar su trayecto formativo específico con base en las elecciones que va tomando durante su proceso de desarrollo. Cuanto mayor es la oferta de actividades, más personal se vuelve su trayectoria.

6 La trayectoria escolar alude al diseño de itinerarios que refieren a la enseñanza escolarizada. Un conjunto complejo de factores incide en “[...] las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (Maddonni, 2009, p. 19). En la medida que el trayecto escolar suele asociarse a las actividades académicas, en nuestro caso optamos por hablar de trayecto formativo lo que englobaría al trayecto escolar y al trayecto formativo complementario que es sostenido desde la oferta recreativa, complementando la experiencia educativa dentro de la institución y con impacto significativo en el desarrollo integral del sujeto.

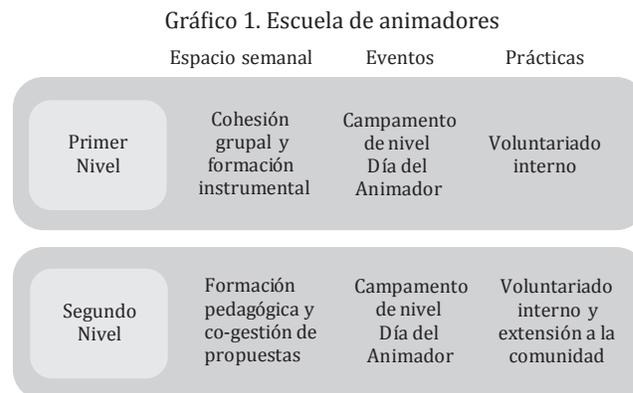
El presente artículo se centra en uno de los aspectos más destacados de los trayectos formativos relevados, que es la formación de líderes y animadores juveniles, experiencia que se da en los últimos años escolares y que permite potenciar las trayectorias personales al tiempo que da sostenibilidad a toda la propuesta.

## LA FORMACIÓN DE ANIMADORES

La formación de animadores<sup>7</sup> es una instancia sistemática que se inicia generalmente en el tercer o cuarto año de Secundaria y que se mantiene durante los años siguientes, con el objetivo de formar un voluntariado hacia la labor interna en la propia institución. Desde la escuela de animadores se promueven no solo actividades de formación, sino también eventos vivenciales y de complemento a la formación, además de tareas de extensión dentro de la institución.

La organización de la escuela en dos niveles permite diferenciar una propuesta inicial, durante el primer año, centrada en la conformación grupal y en la adquisición de recursos para el desempeño como animador de actividades recreativas. Este nivel se complementa, durante los años siguientes, con un grupo orientado al servicio y la extensión dentro y fuera de la institución, donde se da una mayor reflexión y compromiso con las

actividades institucionales. Este segundo nivel puede concluir al finalizar el ciclo escolar, o incluso proyectarse más allá del egreso.



Fuente: elaboración propia.

Lo que llamamos la parte curricular o de talleres es una vez por semana, una hora y media sistemáticamente. [...] Y después otra pata es lo que llamamos actividades especiales de formación, entonces bueno hay uno, dos campamentos de animación, [...] una jornada sobre el juego que hacemos con ellos, el día del animador, una ceremonia de clausura que a su vez tiene todo unos condimentos y es un (momento) muy fuerte para la vida de los animadores. Y la tercera lo llamamos momento de prácticas recreativas donde ellos acompañan en distintas instancias, en algunas puntuales y en otras más sistemáticas: 4to en general acompaña a Primaria al deporte y también a clases de educación física de los más chicos, hasta 2do año de escuela; el 2do nivel acompaña más a lo que es Ciclo Básico, también en algunos casos acompaña a deporte, pero más que nada campamentos, jornadas especiales, actividades de pastoral. (E10).

Pese a ser una propuesta que implica una dedicación importante, la participación en esta instancia suele ser alta, en algunas instituciones alcanza el primer nivel con un 50 % de los estudiantes de su generación. Esto es coherente con el éxito de la oferta recreativa previa, que lógicamente favorece la participación en esta propuesta, ya que los niños y adolescentes recorren todo el itinerario escolar en contacto con animadores y llegan a bachillerato con la motivación de acceder a ese rol.

Esta formación de animadores cumple con una triple función: formar un cuerpo de voluntariado interno, destinado a sostener el desarrollo de toda la oferta recreativa en los diferentes tramos del ciclo escolar;

7 La denominación varía en algunos casos se habla de líderes, incluso en otros de recreadores. Esto está generalmente vinculado, según surge del relevamiento, por diversas tradiciones que influyen en cada institución. En el caso de las instituciones que utilizan la denominación *liderato*, es explícita la influencia de educadores formados por la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA), de raíz anglosajona. El concepto de *animación* es utilizado en la mayoría de las instituciones, muchos de ellos colegios católicos vinculados a educadores formados en el movimiento *scout*, que en el Uruguay han sido fuertemente influenciados por la tradición francesa. El concepto de *recreador* es utilizado en menor medida, en algunos casos por influencia de la educación física y con un enfoque recreacionista. En nuestro caso, consideramos que cada denominación alude a una etapa diferente en la trayectoria del sujeto: liderazgo sería una cualidad que algunos de los niños y adolescentes desarrollan durante su trayecto formativo, lo que los llevaría en su última etapa escolar a asumir un rol de animador de carácter voluntario. Luego de culminada la etapa escolar, algunos de estos animadores suelen seguir su vínculo con la institución, esta vez en forma remunerada, lo que implicaría asumir un rol de recreador profesional. Este artículo se centra en esa etapa intermedia de formación y desempeño como animadores, por lo que optamos por esta denominación para englobar a todos los casos más allá de la denominación por la que optan.

facilitar la inserción laboral temprana de los jóvenes a punto de egresar, desarrollando recursos y habilidades para sus primeras experiencias de trabajo; y sobre todo contribuir a profundizar y proyectar la formación integral del adolescentes, consolidando las competencias desarrolladas a lo largo del recorrido por la institución educativa.

Contar con un importante número de animadores facilita la posibilidad de desarrollar una propuesta recreativa variada y con una cobertura importante del ciclo escolar. Los animadores son un soporte fundamental para las actividades recreativas de todos los niveles en la institución educativa. Desde la educación inicial, pasando por la primaria e incluyendo la secundaria, los animadores colaboran en los diferentes espacios y eventos de recreación (jornadas, talleres, campamentos, convivencias, fiestas, etc.), haciendo posible una amplia y diversa cobertura para la oferta recreativa institucional.

Es una actividad, como decimos nosotros, de voluntariado interno al colegio, el devolverle a la institución lo que ellos (los animadores) pudieron recibir, gracias a que hubo otros chicos que estuvieron; ahora a ellos les permiten acompañar a los otros. (E1).

La formación de animadores hace posible contar con recursos humanos voluntarios, sin los cuales sería difícil sostener una oferta tan diversa. Por ello, entendemos a esta propuesta como una actividad meta-recreativa, ya que no solo se trata de una actividad recreativa en sí misma, sino que además hace posible al conjunto de la oferta de formación complementaria. Es una instancia de meta-recreación, ya que permite a la oferta recreativa reproducirse a sí misma y sostener las trayectorias educativas que a través de esta se desarrollan.

## LA ANIMACIÓN COMO ACTIVIDAD DE FORMACIÓN DEL SUJETO

Esta función de voluntariado interno es fundamental, pero no es la principal. Lo que le da sentido a la propuesta es la función que cumplen en la formación personal del propio adolescente, como culminación de un trayecto de formación integral a lo largo del ciclo escolar.

Más allá de la formación específica como animador, creemos que estos espacios de formación en estas instituciones educativas se constituyen en propuestas

calificadas dentro de la oferta de formación integral. Es una propuesta calificada pues implica una carga horaria importante, una mayor proximidad en el vínculo con los educadores, especialmente porque apunta a la apropiación por parte del sujeto de su propio proceso de formación.

Me parece que el animador cuando se sienta en una mesa a programar junto con el profe, pasa a ser no ya el alumno, pasa a hablar con el profe de igual a igual, dentro de lo que puede ser y lo acerca a la institución de tal manera de ayudar a algo, por eso me parece que es tan importante eso, que es la famosa convivencia. (E6).

La participación en la escuela de animadores implica destinar una importante cantidad de tiempo, por fuera del horario escolar, pues supone una instancia de encuentro semanal de formación y preparación de actividades, la participación en eventos específicos (como el Día del Animador o Campamento de Animadores) y la realización de prácticas voluntarias dentro de la propia institución (asistiendo la actividad deportiva, colaborando en la realización de jornadas recreativas y animando los campamentos de las generaciones más chicas). Estos jóvenes dedican voluntariamente buena parte de su tiempo disponible, para las instancias de formación, y para la preparación y ejecución de las diversas actividades en las que les toca participar, con lo que convierten su tiempo libre en una oportunidad para desarrollar experiencias formativas desde la gratuidad.

En estos espacios, además, logran desarrollar un vínculo más cercano con los recreadores y otros educadores, compartiendo tareas y cogestionando las propuestas. Los jóvenes aprenden a establecer relaciones laborales con adultos, desde la corresponsabilidad, y se acercan así a las exigencias de la vida adulta.

Y cuando los gurises ingresan al cuerpo de líderes, ingresan al grupo, al núcleo más duro del Colegio [...], al grupo de gente que vos sabes que podés contar, yo con ellos y con los cuales en ellos se transmite esta idea de Colegio y esta concepción de ser persona y ser institución... (E8).

La alta dedicación dentro de la institución, que va más allá del horario escolar, supone que estos jóvenes ocupen los tiempos y espacios de la institución, que se apropien de esos espacios, y los resignifiquen. El empoderamiento

que se logra permite la construcción de un ambiente educativo y una experiencia de formación muy calificada, que permite llevar el trayecto formativo hacia sus mejores posibilidades.

Pero, especialmente, la participación como animadores permite una oportunidad privilegiada de profundizar en su formación y desarrollo personal, y proyecta este más allá del ciclo escolar. Al asumir un rol de animador, el espacio de capacitación pasa a un segundo plano. Lo relevante no es formar voluntarios, sino la experiencia formativa que vive el sujeto en sí mismo, como última etapa de su trayecto formativo personal e integral.

### EL ANIMADOR COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Otro aspecto a destacar es el aporte pedagógico de este rol, a la función educativa de estas instituciones. El animador juvenil se constituye en un actor clave en estos colegios, no solo por sostener una oferta tan diversa, sino también porque cumple con un rol pedagógico clave para el proceso formativo del resto de los alumnos. A partir de la participación en las propuestas recreativas de las generaciones más jóvenes, el animador establece un vínculo educativo con sus pares más pequeños, donde la proximidad etaria permite establecer vínculos más estrechos, en función de intereses compartidos. La propuesta de formación de animadores no solo potencia el trayecto formativo del animador, sino que también potencia las trayectorias formativas de los alumnos más jóvenes, construye de este modo un rol de educador cercano al alumno y con una mirada particular hacia ese espacio complementario de formación.

A través del rol del animador, los niños y adolescentes entran en contacto con sus mayores, que se convierten en un modelo de referencia para sus propias trayectorias. Estas trayectorias se proyectan en la figura del animador juvenil. La propia trayectoria del animador se vuelve proyecto de formación en el cual los menores pueden reflejarse. De esta forma, el animador es un actor que cuenta con un gran reconocimiento, no solo de los alumnos, sino también de los demás educadores adultos de la institución.

Existe consenso en considerar al animador como un educador más de la institución, que facilita la mediación de los procesos educativos y hace de puente entre los adultos y niños de la institución. De forma implícita, al

animador le compete la función de trasponer didácticamente los objetivos formativos de la institución.<sup>8</sup> En este sentido, el animador contribuye a transformar los objetivos de formación en competencias desarrolladas, a través de su labor de mediación y gracias a una mayor cercanía tanto con los niños como con los educadores.

Ahora, es interesante porque (los animadores) son los que deben hacer la síntesis entre lo que las maestras quieren y los gurises quieren. Ahí hay que hacer ese proceso de transformar objetivos en actividades y transformar intereses educativos en intereses del propio grupo. (E9).

Articulador entre la niñez y la adultez. (E6).

Acorde con una mirada progresiva, algunas instituciones han apostado por este rol para dinamizar el trayecto formativo, asignándole la tutoría de alguno de los grados. En este caso, el animador asume una suerte de tutoría del grupo, y participa de toda la oferta recreativa que se desarrolla a lo largo del año con el mismo. Este rol voluntario de tutor de grupo tiene un impacto favorable, tanto en el proyecto de formación de cada nivel como en la trayectoria formativa del propio animador. Contribuye a potenciar sinérgicamente sus necesidades de participación, afecto, entendimiento, identidad, creación, en especial de autonomía, y es una instancia muy significativa en la culminación de su experiencia formativa dentro de la institución.

Por otra parte, además de voluntariado interno, la formación de animadores es una oportunidad de desarrollar extensión a la comunidad. A partir de este espacio de formación, se suelen constituir grupos asociativos y de voluntariado, que desarrollan una veta social y solidaria, lo que le da un plus a la trayectoria formativa y una continuidad que se proyecta más allá del egreso del ciclo escolar.

### CUANDO LAS RAÍCES SE VUELVEN ALAS (CONCLUSIONES)

La formación de animadores es la culminación del trayecto de formación del sujeto a lo largo de su pasaje por la institución educativa. En este trayecto progresivo

<sup>8</sup> La transposición didáctica refiere a las mediaciones que hacen los diferentes actores de la educación que se sitúan entre los objetivos educativos y lo que efectivamente se aprende (Frigerio, 1991).

hacia la construcción de autonomía, la propuesta de animadores juveniles que se sitúa al final del ciclo escolar se constituye en el momento cumbre del proceso formativo, donde las raíces que se desarrollaron en la institución se vuelven alas.<sup>9</sup>

Esta propuesta se convierte en un factor clave para el éxito de la oferta recreativa en instituciones escolares y en un aspecto que potencia las posibilidades de formación. Esta macropropuesta tiende a ser un espacio privilegiado que potencia la experiencia formativa, le permite al sujeto recorrer la última etapa del trayecto y lo acerca a la anhelada construcción de autonomía.

El reconocimiento que cuentan los animadores juveniles en estas instituciones educativas y el espacio que se les otorga, llevan a considerar a estos jóvenes como una élite dentro de la institución, en cuanto a las posibilidades que se les brinda y las expectativas que generan. La importancia de este espacio para las instituciones y lo que a partir del mismo se genera, hacen de la formación de animadores una propuesta distintiva de la oferta recreativa y en un factor de identificación institucional.

El espacio de animadores juveniles y la propuesta recreativa que a partir de ellos se genera aporta de manera significativa a la configuración de un modelo singular de recreación educativa que hasta ahora no había sido suficientemente abordado por la investigación educativa.

El presente estudio permitió conocer una realidad particular de la recreación educativa y brinda algunas pistas para comprender el potencial del desarrollo de proyectos de formación a través de la oferta recreativa, que enriquezca las oportunidades educativas en instituciones escolares. Pese a ser un estudio acotado a la ciudad de Montevideo y las instituciones de gestión privada, consideramos que da cuenta de una realidad bastante significativa en nuestro país y que puede aportar elementos para el desarrollo de experiencias similares en otros contextos.

## REFERENCIAS

- Carreño, J. M., Rodríguez, A. B., y Uribe, J. J. (2014). *Recreación, ocio y formación*. Armenia: Kinesis.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio, modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cutrera, J. C. (1997). *Recreación: fundamentos, didáctica y recursos*. Buenos Aires: Stadium.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (1991). Currículum: norma, intersticios, transposición y textos. En G. Frigerio (comp.), *Currículum presente, ciencia ausente: Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Lema, R. (1999). Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay. *Revista Prisma*, 11, 136-142.
- Maddonni, P. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Mesa, G. (1998). *La recreación como proceso educativo* (conferencia inédita). Recuperada de [www.redcreacion.org/documentos/congreso5/GMesa.htm](http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/GMesa.htm)
- Mesa, G. (2004). *La recreación "dirigida": ¿mediación semiótica y práctica pedagógica?* (documento inédito), Cali: Universidad del Valle.
- Munné, F. (1992). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas.
- Osorio, E. (2001). *Los beneficios de la recreación desde una perspectiva del desarrollo humano*. Recuperado de [www.redcreacion.org/simposio2vg/EOsorio.htm](http://www.redcreacion.org/simposio2vg/EOsorio.htm)
- Osorio, E. (2008). *Educación para la recreación, una apuesta por la autonomía y la libertad para la transformación social*. Recuperado de [www.redcreacion.org/documentos/congreso10/EOsorio.html](http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/EOsorio.html)
- Salinas, D. (1998). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, (21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- Soneira, A. J. (2007). La "Teoría fundamentada en los datos" (grounded theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Buenos Aires: Gedisa.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y educación, un desafío pedagógico*. Buenos Aires: PW.

9 Frase que se utiliza en una de las instituciones relevadas para representar el egreso.

# A SEMANA CULTURAL NO COLÉGIO ESTADUAL GELVIRA CORRÊA PACHECO: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER

## CULTURAL WEEK AT THE GELVIRA CORRÊA PACHECO STATE SCHOOL: A LEISURE EDUCATION POSSIBILITY

*Felipe Sobczynski Gonçalves<sup>1</sup>*

*Rodrigo de França<sup>2</sup>*

*Simone Rechia<sup>3</sup>*

### Resumo

Com a percepção da necessidade de se criar um ambiente de discussão e reflexão com os alunos, em torno da temática do espaço escolar e seu entorno, emergiu o seguinte desafio: como a Educação Física Escolar pode contribuir para o fortalecimento da identidade local, sem deixar de lado sua especificidade? Apoiados na abordagem qualitativa, as etapas de investigação foram: seleção da temática, aplicação de roteiro de observação e questionários avaliativos. Este artigo tematiza o projeto da Semana Cultural desenvolvido no Colégio Estadual Gelvira Corrêa Pacheco, em Curitiba/PR. Para concretização da proposta — que tinha como temática “O Bairro da nossa Escola” — também foi necessário buscar relações interdisciplinares dentro do espaço escolar. Nossa preocupação foi trazer algo que pudesse contribuir à formação dos educandos e que, de alguma forma, levasse em consideração sua realidade e tivesse relevância para o seu dia-a-dia, fomentando uma educação para o lazer, na qual o corpo discente seja instrumentalizado para assumir o protagonismo das suas escolhas, no seu tempo/espaço destinado às vivências de lazer.

**Palavras-chave:** lazer; educação; semana cultural

### Abstract

By the requirement to create a discussion and thought environment with the students, around the school space and its surroundings, the following challenge has emerged: how the Physical Education can afford the enhancement of local identity, without disregard its particularity? Based on qualitative approach, research stages were: theme selection, application of observation guidelines and evaluative questionnaire. This study aims to focus the Cultural Week project developed at the State School Gelvira Corrêa Pacheco of Curitiba/PR, Brazil. To realize the proposition – at the name of “Our School Neighborhood” – was also necessary to looking for an interdisciplinary path in school. Our purpose was to bring something that could contribute for the growth of the students, considering somehow their reality, which had significance on day-by-day, building up a leisure education, whom provide to the student body be the leading figure of their choices, about the leisure time and space.

**Keywords:** leisure; education; cultural week

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 10 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Sobczynski Gonçalves, F., De França, R. y Rechia, S. (2016). A semana cultural no colégio estadual Gelvira Corrêa Pacheco: uma possibilidade de educação para o lazer. *Lúdica Pedagógica*, (23), 63-70.

- 
- 1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2008). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná (2005). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2003). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade – GEPEC/UFPR. Correo electrónico: felipesgon@gmail.com
  - 2 Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2007). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2004). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade – GEPEC/UFPR. Correo electrónico: rodrigofranca@yahoo.com.br
  - 3 Pós Doutorado pelo Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha (Barcelona/Espanha 2009). Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998). Licenciada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1986). Correo electrónico: simone@ufpr.br

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura apresentar a síntese de uma pesquisa realizada a partir do desenvolvimento da Semana Cultural que se efetivou no Colégio Estadual Gelvira Corrêa Pacheco<sup>4</sup>. Nossa preocupação ao efetivar essa semana no interior da disciplina de Educação Física era levar em consideração tudo o que estava presente em nosso planejamento bimestral, além dos documentos oficiais, tais como o Projeto Político Pedagógico da Escola, a Proposta Pedagógica Curricular e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Diante disso, para concretizarmos tal proposta — que tinha como temática “O Bairro<sup>5</sup> da nossa Escola” — também foi necessário buscar relações com as diferentes áreas do conhecimento dentro do espaço escolar. Ao ponderarmos a respeito desse projeto, tivemos como objetivos: reconhecer os diferentes espaços e equipamentos de lazer do bairro, tendo a preocupação de mapear a realidade do mesmo e como os alunos e as alunas se apropriam destes; promover uma educação para o lazer, na qual o corpo discente possa ser instrumentalizado para assumir o protagonismo no seu tempo/espaço destinado às vivências de lazer; reforçar a importância do diálogo com as outras disciplinas ao trabalhar com conceitos multifacetados.

Com a percepção da necessidade de se criar um espaço de discussão e reflexão dentro da escola, em torno da temática do bairro, emergiu o seguinte desafio: *como a Educação Física Escolar pode fazer parte de tal projeto sem deixar de lado sua especificidade?*

Defendemos que este trabalho se justifica pela necessidade de se valorizar a disciplina de Educação Física por meio de conhecimentos que podem e devem estar presentes em outras áreas do conhecimento. Dentre as possibilidades, encontra-se o lazer, que se destaca por ser um campo multidisciplinar e que permite a práxis de profissionais que atuam nas diversas áreas, dentre as quais destacam-se a Educação Física, Turismo, Hotelaria, Geografia, Sociologia, Meio Ambiente, Terapia Ocupacional, entre outras.

Essa multiplicidade de formações mostra que é possível qualificar a atuação nessa esfera, no entanto é preciso que o profissional tenha uma instrução que não se resume simplesmente à prática de atividades, mas que consiga refletir teoricamente a respeito de sua atuação. Nessa perspectiva, o lazer como um campo que abrange diferentes áreas favorece o desenvolvimento de propostas interdisciplinares.

A interdisciplinaridade é o método de pesquisa e de ensino suscetível de se fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Interação esta que pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (Japiassu & Marcondes, 1991). Em outras palavras, a interdisciplinaridade se manifesta quando determinada disciplina se utiliza de conceitos, teorias ou práticas de outra área do conhecimento para auxiliar na compreensão de seu conteúdo. Para que, de fato, isso aconteça é preciso superar a visão fragmentada do conhecimento, o que conduz ao entendimento de que para se trabalhar com determinado objeto de estudo devemos procurar também em outras áreas do conhecimento os devidos referenciais teóricos que permitam uma abordagem mais ampla desse objeto.

Procurando dar visibilidade e problematizar as questões presentes no dia-a-dia da escola, a partir das intervenções propostas, optamos pelo método de pesquisa qualitativa, considerando a prática social trazida pelos alunos e alunas, sem deixar de relacionar o conhecimento que foi produzido historicamente e sistematizado socialmente. Os alunos e as alunas apresentam, inicialmente, uma visão sincrética da realidade e nessa perspectiva procuramos desenvolver ações que dessem condições de atingir uma visão sintética. Nesse processo de ensino-aprendizagem, ambos, professor e aluno, transformam-se mutuamente. (Saviani, 2002).

Com a preocupação de construirmos uma estrutura coerente e articulada para a elaboração deste texto, buscamos: apresentar o conceito de lazer que fundamentou o desenvolvimento do trabalho; no percurso metodológico apresentamos os procedimentos de pesquisa e a maneira como encaminhamos as análises e reflexões da semana cultural; na discussão dos resultados são abordadas algumas questões identificadas no desenvolvimento do evento em conjunto com as considerações finais quando apontamos algumas questões que nos

4 Trata-se de uma unidade educacional pertencente à Rede Estadual de Educação do Paraná, na cidade de Curitiba.

5 A escola se localiza no Bairro Barreirinha, o qual fica na região Norte da cidade, apresentando atualmente uma população de 18.017 habitantes.

fazem ponderar a respeito da possibilidade de desenvolver um processo de transformação e emancipação dos sujeitos por meio da educação para o lazer.

## O LAZER

A dimensão conceitual do lazer que debatemos com os alunos e as alunas nesse processo se pautou pelo desenvolvido por Mascarenhas (2003), que o apresenta como um “fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, sendo um lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia” (p. 97). As referidas tensões, portanto, parecem ter delineado a gênese do lazer. Nas palavras do autor:

O chamado tempo livre surge em meio às contradições do próprio desenvolvimento capitalista como conquista de classe... a noção de tempo livre e o próprio entendimento de lazer não surgem com a Revolução Industrial, mas em outro cenário, quando as lutas sociais conseguem impor poucas, mas significativas transformações sociais. (Mascarenhas, 2000, p.77).

Podemos observar que é a partir dos sucessivos esforços e organização coletiva dos trabalhadores, voltados para equalizar, ou melhor, diminuir as desigualdades na esfera do trabalho, que podemos intentar o aumento de um importante “tempo livre” para o desenvolvimento de outras atividades, bem como dos próprios indivíduos e suas coletividades.

Mascarenhas (2005) esclarece que o lazer constitui-se como um tempo e espaço de organização da cultura, ampliando as oportunidades para que se questionem os valores da ordem social vigente, de forma que as pessoas possam se apropriar, reelaborar e produzir cultura.

Nessa esteira de discussão, a cultura é perpassada por relações de predominância, ou seja, torna-se palco social de disputa hegemônica, onde a tensão se dá entre a penetração massiva da Indústria Cultural no mercado da diversão do entretenimento, ou seja, no “mercolazer”<sup>6</sup> e a ação política e pedagogicamente orientada para uma formação crítica e criativa.

6 “Dinâmica tendencial de mercantilização do lazer em sua manifestação mais imediata, quando assume a forma de mercadoria propriamente dita” (Mascarenhas, 2005, p. 156).

Podemos afirmar que esse conceito permitiu que os alunos e as alunas compreendessem a possibilidade do duplo processo educativo do lazer, ou seja, uma educação *para e pelo* lazer. Nesta distinção, largamente explorada por alguns autores, Requiza (1977); Parker (1978); Dumazedier (1980); Camargo (1998); Marcellino (1998, 2002a, 2002b), todos corroboram com o preceito de que o lazer pode ser tanto um objeto de reflexão e ensino — educação para o lazer — ou seja, conteúdo específico a ser apropriado e entendido enquanto direito constitucional, para potencializar as próprias escolhas, espaços, práticas e atitudes no tempo e espaço disponíveis. Para Camargo (1998),

Não se trata de diminuir a importância da educação para o trabalho... Nem por isso, contudo, deve-se esquecer da importância de uma educação para o lúdico, para o desfrute das horas que, sem dúvida, vão-se poder dedicar ao lazer, sem o qual a vida — assentada apenas no trabalho — será aborrecida e pobre, e a aposentadoria será simbólica e não raro, literalmente a morte. (p. 12).

Bem como um difusor, uma ferramenta de ensino — educação pelo lazer — pois por meio de vivências significativas no âmbito do lazer, os sujeitos podem vislumbrar a oportunidade de crescer e se desenvolver pessoal e socialmente.

Diante desse entendimento do potencial educativo das vivências lúdicas, experienciadas no tempo/espaço disponíveis, ficou evidente a oportunidade de conduzir um projeto que transcendesse aos muros da escola e vislumbrasse uma resignificação sociocultural. Para Marcellino (1998), “só tem sentido falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado... como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social” (p. 63).

Trabalhar com o significado do lazer dentro das aulas de Educação Física na escola regular é um desafio, principalmente pela dificuldade que os alunos e alunas têm para compreender o conceito. No entanto, mesmo sabendo de sua complexidade, não podemos deixar de trabalhá-lo, principalmente por ser um conhecimento desenvolvido socialmente e que os alunos e alunas têm direito ao acesso.

Dentro dos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mais especificamente no interior das Diretrizes Curriculares, o lazer é considerado um Elemento Articulador<sup>7</sup>. Recebe esse nome pelo fato de integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada, isso quer dizer que o lazer pode ser desenvolvido dentro de todos os conteúdos da Educação Física escolar, seja por meio do Esporte, da Ginástica, da Dança, das Lutas e dos Jogos e Brincadeiras. Assim, o lazer como um elemento articulador não pode ser entendido como conteúdo paralelo, nem tampouco trabalhado apenas teoricamente e/ou de maneira isolada.

## O CAMINHO PERCORRIDO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca associar conceitos e noções complementares e concorrentes, procurando entender seus diferentes níveis de desenvolvimento teórico e prático no interior das áreas disciplinares.

Dentre as antinomias relevantes, se encontram as relações entre o universal e o particular; entre o global e o local; entre o micro e o macro; entre o coletivo e o individual; entre o todo e as partes; entre a análise e a síntese; entre as relações cêntricas, acêntricas e policêntricas". (Minayo, Assis & Souza, 2005, p.34).

Essa forma de abordagem, segundo a autora, atua levando em consideração a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o seu significado, além da intencionalidade que lhe atribuem os sujeitos.

Em uma investigação avaliativa por métodos qualitativos trabalha-se com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando-se entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido a suas experiências e ao mundo em que vivem... Neste tipo de investigação acredita-se que exista uma relação dinâmica e inseparável entre o mundo real e a subjetividade dos participantes. (Minayo et al., 2005, p.82).

Esta pesquisa buscou ler e apresentar a realidade com a preocupação de trazer à reflexão um determinado fenômeno social. Em tal caso, como os alunos e alunas percebem o conceito lazer e quais espaços do bairro estão disponíveis para que toda a comunidade usufrua neste tempo e espaço. Podemos então afirmar que se trata de uma investigação social que, segundo Minayo (2000), considera o sujeito do estudo "...pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados" (p.22). Posto isto, nos pautamos numa abordagem qualitativa, fundamentalmente empírica. É possível afirmar que nesse tipo de pesquisa a descrição e o esforço intelectual são indispensáveis na tentativa de interpretar códigos, entender as estruturas e significações.

Portanto, para efetivarmos esse trabalho, as etapas de investigação foram: seleção da temática, aplicação de roteiro de observação e questionários avaliativos. Como estratégia metodológica para a coleta de dados a partir do desenvolvimento das aulas, nos apropriamos dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>8</sup>, desenvolvida por Demerval Saviani (2002). Para o autor, tal proposta emerge das necessidades existentes na prática pedagógica de muitos educadores e educadoras, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista, não apresentavam a historicidade como característica fundamental, deixando de lado ou em segundo plano a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação.

## A SEMANA CULTURAL

O primeiro passo realizado pela escola para efetivar a realização da Semana Cultural, desenvolvida entre os dias 28 de outubro a 01 de novembro de 2013, foi uma reunião pedagógica, na qual todos os professores e professoras participaram levantando a temática a ser desenvolvida, e ficou definido que todas as disciplinas trabalhariam com autores e autoras que apresentassem relevância teórica e cultural para a realidade escolar<sup>9</sup>.

8 No desenvolvimento das aulas utilizamos a sequência pedagógica proposta pelo autor: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Nova Prática Social (Saviani, 2002).

9 Os autores que deveriam ser levados em consideração foram: Ensino Médio (1º e 2º anos) o geógrafo Milton Santos e 9º Anos o poeta e compositor Vinícius de Moraes (pelo fato de ser o ano de comemoração do centenário de seu nascimento 19/10/1913), além do escritor, poeta, crítico literário e tradutor curitibano Paulo Leminski.

7 "A proposta dos Elementos Articuladores se aproxima daquilo que Pistrak (2000) denomina por Sistema de Complexos Temáticos, isto é, aquilo que permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais". (Paraná, 2008, p.53).

Dentre as atividades que as turmas deveriam realizar, destacam-se a montagem e apresentação de um painel a respeito do autor ou autora, enfatizando sua formação acadêmica e principais obras literárias; caracterizar um(a) estudante da turma como o autor ou autora escolhido(a); elaborar uma paródia a respeito do(a) mesmo(a); responder a 10 questões relacionadas ao tema, além da proposição de algumas atividades lúdicas, procurando integrar professores, professoras, alunos e alunas.

Para as turmas que trabalhávamos (Ensino Médio), foi definido que o autor estudado seria o Geógrafo Milton Santos (autor negro), com grande prestígio no exterior, mas pouco valorizado no Brasil. Diante disso, cada disciplina deveria trazer para a sua realidade possíveis reflexões, partindo dos conceitos trabalhados pelo autor.

Na Educação Física, procuramos trabalhar os espaços e equipamentos de lazer do bairro, norteados pela pedagogia Histórico-Crítica, iniciando a prática social com a seguinte questão: *Para você o que é lazer?* Na sequência levantamos as seguintes problematizações: *Como você aproveita seu tempo de lazer? Você tem algum grupo que se reúne para jogar bola, dançar, andar de bicicleta, conversar, passear? Você prefere ler ou ver televisão nos momentos de lazer? Você já se preocupou com o seu tempo de lazer? Você vai ao cinema, teatro, museu? Tem acesso a essas opções? O trabalho pode ser considerado lazer? Tudo o que observamos ou fazemos no tempo livre é lazer? Futebol é lazer? E cozinhar?*

Posteriormente, como instrumentalização, apresentamos o supracitado conceito de lazer proposto por Mascarenhas (2003) e fizemos um debate, no qual os alunos deveriam responder as questões da problematização. Na sequência, foi realizada pelos estudantes e pelas estudantes, a pesquisa de campo, na qual utilizaram um roteiro de observação<sup>10</sup> dos espaços e equipamentos de lazer presentes no bairro.

Para finalizar a semana cultural, como momento de catarse<sup>11</sup>, foi definida a realização de um “caça ao tesouro” que teve como temática o bairro em que a

escola está localizada. O objetivo final dessa atividade foi fazer com que cada turma recebesse uma peça do quebra-cabeça e conseguisse montar o mapa do bairro. Como forma de avaliação do processo, elaboramos um questionário que deveria ser respondido por todos os alunos e alunas.

Dentro dessa temática, buscando trabalhar de maneira interdisciplinar, trouxemos à Educação Física os conceitos do geógrafo Milton Santos que contribuísem no entendimento da apropriação dos espaços de lazer. Acerca dos conceitos trabalhados, destacamos o conceito de Espaço discutido pelo autor. Para Santos (1986),

O espaço não é um pano de fundo impassível e neutro. Assim, este não é apenas um reflexo da sociedade nem um fato social apenas, mas um condicionante condicionado, tal como as demais estruturas sociais. O espaço é uma estrutura social dotada de um dinamismo próprio e revestido de uma certa autonomia, na medida em que sua evolução se faz segundo leis que lhe são próprias. Existe uma dialética entre forma e conteúdo, que é responsável pela própria evolução do espaço. (p.15).

Diante disso é possível afirmar a materialização da interdisciplinaridade proposta, a partir da apropriação da Educação Física de um caro conceito da Geografia para potencializar a compreensão do seu próprio conteúdo. No caso desse projeto, a preocupação era fazer com que os alunos e alunas tivessem acesso ao conceito mais aprofundado de espaço para que, na sequência, pudessem realizar uma pesquisa de campo no seu espaço cotidiano, seja ele uma praça ou algum parque que fizesse parte do bairro, no qual a escola está inserida.

## RESULTADOS (NÃO FINAIS)

Buscando finalizar nossas reflexões, utilizamos essa terminologia “resultados (não finais)” por acreditarmos que o pesquisador e pesquisadora devem buscar a formação crítica em seus alunos e alunas pois, “a ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (Minayo, 1994, p. 10).

Ao entendermos a realidade como sendo dialética, buscamos aqui, apresentar de forma não conclusiva os resultados obtidos durante o processo de avaliação.

10 O roteiro de observação utilizado foi adaptado do roteiro criado e validado pelo GÉPLEC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade) da UFPR.

11 Termo aqui emprestado da pedagogia Histórico-Crítica, correspondente à etapa dialética de assimilação e síntese dos conteúdos (Gasparin, 2002).

Entendendo-a de forma contínua, permanente, cumulativa, a qual segundo Luckesi (1986), é “dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação traduzida em prática pedagógica” (p.27), que na Educação Física assume uma concepção de linguagem corporal.

Antes de iniciarmos a discussão dos resultados, sentimos a necessidade de esclarecer que nossa preocupação não foi levantar dados ou elementos que quantificassem nosso projeto. Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, focada na dimensão atitudinal, buscamos compreender a maneira como os discentes interpretam e conferem sentido às suas experiências, seja na escola ou fora dela.

Nesse sentido, podemos afirmar que o projeto desenvolvido no Colégio Estadual Gelvira Corrêa Pacheco atingiu seus objetivos, primeiramente pela efetiva participação dos alunos e alunas em todas as atividades propostas. Os dados coletados e exibidos, por meio dos relatórios de observação e posteriormente pelas apresentações dos mesmos, também permitem afirmarmos que os objetivos foram alcançados. A partir das exposições e dos relatos realizados em sala de aula fica evidente a escassa participação dos discentes e da comunidade em geral no cuidado com aquilo que é público, além de um distanciamento da gestão pública no que se refere a manutenção e a segurança dos espaços e equipamentos de lazer do bairro.

Algo interessante de percebermos com as apresentações dos resultados das observações, realizadas pelos alunos e alunas da escola, é que apesar de ainda estarem nos primeiros anos do Ensino Médio, deram conta de apresentar para o debate e reflexão — em um nível menor de complexidade — alguns dados que autores e autoras da área, especialmente os estudantes e as estudantes em nível de graduação e pós-graduação que participam do GEPEC, vêm apresentando em suas pesquisas.

Como os próprios alunos e alunas relataram em suas apresentações, os espaços tendem a ficar vazios pela falta de segurança e manutenção. Um exemplo recorrente, a esse respeito, presente nas falas é o Parque da Barreirinha, criado em 1959 e que apresenta uma grande área coberta por matas nativas e lagos, além de equipamentos como churrasqueiras, *playground*, biblioteca, ciclovias, quadras de futebol de areia e vôlei.

Para que de fato ocorra apropriação por parte da comunidade é preciso que, além da manutenção dos mesmos, exista segurança. Não se trata apenas de uma segurança policial — o que pode colaborar — porém Jacobs (2003), fala da existência de algumas características, dentre elas a de que “devem existir olhos para as ruas, os olhos daqueles que podemos chamar de proprietários naturais da rua” (p.36). Para a autora, “a segurança das ruas é mais eficaz, mais informal e envolve menos traços de hostilidade e desconfiança exatamente quando as pessoas as utilizam e usufruem espontaneamente e estão menos conscientes, de que estão policiando” (p.37).

Nesse sentido, entendemos que deve haver uma ação compartilhada entre o poder público e a comunidade, ou seja, é preciso pensar em projetos e programas diferenciados para que todos e todas possam, de fato, se apropriar desses espaços e equipamentos no tempo e espaço de lazer. Uma estratégia pode ser o desenvolvimento de políticas públicas e uma efetiva participação da comunidade, organizada nas diversas formas de ativismos sociais, questionando, reivindicando e atuando para que os mesmos tenham constante manutenção, melhoria e sejam mais seguros.

Por meio dessas reflexões, podemos afirmar que os alunos e as alunas reconheceram os diferentes espaços e equipamentos de lazer do bairro Barreirinha, percebendo aqueles que permitem uma gama maior de possibilidades de vivências lúdicas no âmbito do lazer, seja observando, seja se apropriando dos mesmos.

Quando pensamos no objetivo de promover uma educação para o lazer por meio das aulas de Educação Física é possível afirmar que a maior parte dos alunos e alunas compreendeu a relevância do trabalho desenvolvido. Podemos evidenciar a importância dessa educação tanto nas apresentações dos resultados das observações quanto no questionário de avaliação da semana cultural.

Nesse momento, apresentamos algumas falas de alunos e alunas a respeito do trabalho desenvolvido. De acordo com uma aluna do 2º ano A:

*“A semana cultural foi muito boa, pois envolveu cultura, aprendizagem e um pouco de brincadeira na qual todos se divertiram e aprenderam alguma coisa”.*

Nessa mesma direção dois alunos do 2º ano D afirmaram que:

“A semana cultural foi excelente, todos os meios usados foram criativos e chamaram atenção para que todos participassem”.

“Gostei da semana cultural porque foi dinâmica e tinha coisas legais para responder sobre o autor”.

Sabemos que esse posicionamento por parte do corpo discente não ocorre em sua totalidade. No entanto, nossa função enquanto professores e professoras preocupados(as) com a educação dos(as) mesmos(as) deve estar sempre voltada para uma formação na qual os indivíduos vivam o tempo e o espaço de lazer de maneira positiva, sendo instrumentalizados para compreender a importância de manter em boas condições os diferentes equipamentos e propondo ações que permitam a comunidade se perceber como corresponsável pelos espaços. Nessa proposta, a escola como um todo tem papel central no processo de educar para o lazer, principalmente se nossa preocupação é contribuir para a emancipação dos indivíduos, favorecendo atitudes que permitam modificar as relações que se desenvolvem no plano social.

Na tentativa de atingirmos o último objetivo proposto no trabalho, quando pretendíamos reforçar a importância do diálogo com as outras disciplinas ao trabalhar com determinados conceitos, fica evidente, a partir das atividades apresentadas no decorrer do evento e por meio da análise das avaliações, que os alunos e as alunas compreenderam a magnitude do conceito de espaço apresentado nas aulas de Educação Física e Geografia, como descreveu uma aluna do 2º ano B:

“Pesquisar sobre o autor foi agradável, pois achei interessante e ele fez grandes obras”.

E um aluno do 2º D:

“O autor foi uma pessoa importante e com a pesquisa foi possível conhecer um pouco mais sobre ele e sua obra”.

Se referindo à produção bibliográfica de Milton Santos, a qual teve maior repercussão fora do país — mesmo que atualmente vários grupos de pesquisa vêm se aprofundando em seus conceitos — os alunos do 2º ano C relataram que:

“Foi bom estudar porque aqui no Brasil quase ninguém conhecia ele”.

“Foi bom estudar sobre Milton Santos, mas não foi tão fácil, pois ele não é tão reconhecido no Brasil”.

Trabalhar na escola com projetos que procurem valorizar o corpo discente, independentemente da idade, nos dá a possibilidade de ampliar o leque de opções para além do tempo e espaço escolar, desenvolvendo assim, a educação para o lazer. De um modo geral, admitimos que ao concluir essa proposta, conseguimos oportunizar momentos de cooperação, respeito e crescimento, principalmente, para os alunos e alunas do Colégio Estadual Gelvira Corrêa Pacheco.

A partir do desenvolvimento da Semana Cultural, do envolvimento da escola como um todo e da avaliação de todo o processo realizado, é possível afirmarmos que esse evento se concretizou como uma das possibilidades de educar nossos alunos e alunas para o lazer. A escola é um espaço que deve aproveitar todo o conhecimento desenvolvido, dentro ou fora dela, para qualificar a formação de seu corpo docente e discente, permitindo que ambos se modifiquem e se transformem.

Finalizando o debate teórico travado neste trabalho, procuramos enfatizar a importância da construção do saber escolar para a formação humana e profissional dos alunos e alunas, em contrapartida ao ensino tradicional, o qual geralmente deixa de lado a relevância social e cultural do fenômeno lazer. Isso significa dizer que o papel dos professores e professoras é proporcionar a maior gama de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, levando em consideração que o processo educativo torna-se nesta sociedade um campo de constantes conflitos e, como tal, representa interesses diversos.

## REFERÊNCIAS

- Camargo, L. O. L. (1998). *Educação para o lazer*. (3a ed.) São Paulo: Moderna.
- Dumazedier, J. (1980). *Valores e conteúdos culturais do Lazer*. São Paulo: SESC.
- Gasparin, J. L. (2002). *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. (3a ed). Campinas, SP: Autores Associados.
- Jacobs, J. (2003). *Morte e vida de grandes cidades* (Carlos S. Mendes Rosa). São Paulo: Martins Fontes.

- Japiassu, H., & Marcondes, D. (1991). *Dicionário básico de filosofia*. (2a ed). Rio de Janeiro: Zahar.
- Luckesi, C. C. (1986). Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: *Revista da educação AEC* 15 (60), 23-27.
- Marcellino, N. C. (1998). *Lazer e educação*. (8a ed). Campinas: Papirus.
- Marcellino, N. C. (2002a). *Estudos do lazer: uma introdução*. (3a ed). Campinas: Autores Associados.
- Marcellino, N. C. (2002b). *Lazer e humanização*. (6a ed). Campinas: Papirus.
- Mascarenhas, F. (2000). Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. *Revista Licere* 3 (1), 72-89.
- Mascarenhas, F. (2003). *Lazer como prática de liberdade: uma proposta educativa para a juventude*. Goiânia: UFG.
- Mascarenhas, F. (2005). Lazer e Utopia: limites e possibilidades de ação política. *Revista Movimento* (3), 155-182.
- Minayo, M. C. de S. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. de S., Assis S. G., Souza E. R. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2008). *Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica*. Curitiba: SEED.
- Parker, S. (1978) *A sociologia do lazer* (George Allen). Rio de Janeiro: Zahar.
- Pistrak, M. (2000) *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão popular.
- Requixa, R. (1977). *O lazer no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Santos, M. (1986). *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Hucitec.
- Saviani, D. (2002). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados.

# EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE OCIO DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL PAÍS VASCO (ESPAÑA)

## LEISURE EXPERIENCES AND NEEDS OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES. AN EXPLORATORY STUDY IN THE BASQUE COUNTRY (SPAIN)

Aurora Madariaga Ortuzar<sup>1</sup>

Idurre Lazcano Quintana<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación de carácter integral “El ocio de la juventud con discapacidad” que se fundamenta en cuatro ideas fuerza: el ocio desde una visión humanista como derecho y experiencia; la concepción de discapacidad; la juventud con discapacidad como objeto de estudio, y la inclusión como herramienta de intervención desde un enfoque estratégico inclusivo de la intervención en diferentes ámbitos del ocio. En este trabajo está presente la necesidad de desarrollar estrategias de ocio inclusivo que permitan avanzar con relación a la promoción de experiencias y vivencias satisfactorias de ocio y a la participación de la juventud con discapacidad en la oferta de ocio comunitaria. Los resultados centrados en la demanda muestran que la juventud con discapacidad, al igual que el resto de la población joven, valora el ocio como elemento importante en sus vidas, como un espacio vital adecuado para fraguar nuevas amistades, y como ámbito de desarrollo personal. Con relación a la oferta de ocio comunitaria, pública o privada, esta no siempre garantiza el acceso y la participación de la juventud con discapacidad porque no cumple las condiciones de accesibilidad o no incluye medidas que faciliten su participación.

**Palabras claves:** juventud; discapacidad; experiencia de ocio; demandas en ocio; participación; accesibilidad en la oferta de ocio; inclusión social

### Abstract

This article presents the results of an investigation about “Leisure of young people with disabilities” which is based on four key ideas: leisure from a humanistic vision as a human right and an integral experience; the concept of disability; young people with disabilities as objects of intervention, and inclusion as a tool of intervention. This paper is concerned with the need for developing strategies for inclusive leisure that fosters satisfactory experiences, leisure moments and also the participation of youth with disabilities in the leisure offer of the community. The results, which are focused on the demand for these spaces, show that young people with disabilities, like any other young person, value leisure as an important element in their lives, as a suitable environment to forge new friendships, and as an area for personal development. The communal leisure, whether public or private, does not always guarantee access and participation of young people with disabilities because they do not have the necessary accessibility conditions or do not include strategies to ease their participation.

**Keywords:** youth; disability; leisure experience; demands leisure; participation; accessibility in leisure; social inclusion

Fecha de recepción: 24 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 8 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Madariaga, A. y Lazcano, I. (2016). Experiencias y necesidades en ocio de los jóvenes con discapacidad. Un estudio exploratorio en el País Vasco (España). *Lúdica Pedagógica*, (23), 71-83.

1 Doctora en Ocio y Potencial Humano. Máster en Educación Especial. Experta en Pedagogía Terapéutica. Licenciada en Psicología. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto. Correo electrónico: aurora.madariaga@deusto.es

2 Doctora en Ocio y Potencial Humano. Máster en Dirección de Proyectos de Ocio. Licenciada en Pedagogía. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto. Mail: ilazcano@deusto.es

## CONTEXTO DEL ESTUDIO

España es posiblemente el país de Europa con una mayor tradición en estudios sobre juventud, existen multitud de investigaciones que analizan la realidad del ocio de las personas jóvenes, aunque no son tan abundantes las centradas en el colectivo de jóvenes con discapacidad (Doistua, Lazcano y Madariaga, 2011; Madariaga y Lazcano, 2014).

El estudio (Madariaga, Lazcano y Doistua, 2010) desarrolla un tema que tiene un gran interés por varias razones: la importancia del ocio en la sociedad actual (Cuenca, 2000), los paradigmas vigentes relacionados con la discapacidad, el conocimiento del ocio de la juventud con discapacidad que vive y madura en una sociedad del siglo XXI y la aplicación de la inclusión al ocio. Desde el inicio se trabajó activamente con toda la red de agentes implicados que trabajan en ocio, juventud y/o discapacidad.

El proyecto, de carácter integral (San Salvador del Valle y Lazcano, 2003), incluye cuatro partes: el desarrollo conceptual y la recogida de estadísticas, el estudio de las demandas de la juventud con discapacidad (Lazcano, Doistua, Lázaro y Madariaga, 2012), el análisis de la oferta comunitaria de ocio y oferta asociativa del ámbito del ocio y la discapacidad, y el diseño de una estrategia de inclusión en ocio (Cátedra Ocio y Discapacidad, 2014). Este artículo se centra en la experiencia de ocio de la juventud con discapacidad y sus necesidades en el acceso a la oferta de ocio comunitaria. La metodología empleada en el estudio es variada y diversa y se ajusta a los objetivos planteados en cada parte.

Las diferentes herramientas (Madariaga y Lazcano, 2014) han sido diseñadas, revisadas, y contrastadas para su utilización en esta investigación. Para analizar la experiencia de ocio se realizó una encuesta sobre prácticas y estilos de vida en ocio, administrada a jóvenes con discapacidad de 15 a 29 años, en una aproximación tanto *objetiva* (actividades, prácticas y consumos, tiempos, espacios y recursos) como *subjetiva* (motivaciones, intereses, opiniones, valores, preferencias, beneficios y barreras). Se consideró que, con un 95,5 % de confianza y un 5 % de error, el tamaño muestral debía ascender a 400 individuos. De cara a distribuir la muestra de un modo equitativo, se procedió a la estratificación de la misma en función de tipo de discapacidad, sexo y edad. Para recoger la oferta de ocio para jóvenes con

discapacidad que se realiza la comunidad se elabora un cuestionario autoadministrado que se envió por correo electrónico a más de 650 agentes que trabajan en alguno de los ámbitos del ocio (cultura, turismo, deporte y recreación) en el sector público y privado con y sin ánimo de lucro y las áreas/departamentos de juventud.

## EXPERIENCIAS DE OCIO DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD

Este apartado profundiza en las experiencias de ocio de los jóvenes con discapacidad. Para ello describe la caracterización de las prácticas de ocio, las demandas en ocio de los jóvenes con discapacidad y la configuración de los estilos de vida del colectivo estudiado. Diferentes autores han abordado el tema de la experiencia de ocio como factor de desarrollo humano desde distintas disciplinas (Csikszentmihalyi, 1997; Neulinger, 1980; Tinsley y Tinsley, 1986; Iso-Ahola, 1980; Elías y Dunning, 1988). Una experiencia es óptima (Csikszentmihalyi, 1997) cuando la persona percibe que quiere y debe hacer algo (percepción de desafío) y que es capaz de hacer (tiene habilidades). El interés de la experiencia de ocio no está tanto en el tipo de actividad, sino en los “desafíos” que proporciona a la persona y en el disfrute. Esta se articula con base en componentes personales (psicológicos y físicos) y sociales (más vinculados a diversas características del entorno). Según Iso-Ahola (1980), desde la perspectiva psicológica la experiencia de ocio se entiende como un estado mental subjetivo, resultado de la libre elección y llevada a cabo por razones intrínsecas que dependen de la persona que la experimenta. Lograr que la vivencia de ocio sea una experiencia valiosa implica cambios conceptuales, actitudinales y estructurales, y supone asumir (Cuenca, 2003), que frente a un ocio consumo, hay que trabajar un ocio experiencial. En este trabajo de investigación se entiende la experiencia de ocio como una realidad con vertiente objetiva (sujeto, grupo, actividad, tiempo, espacio y recursos) y vertiente subjetiva (beneficios, intereses y opiniones, motivaciones y valores).

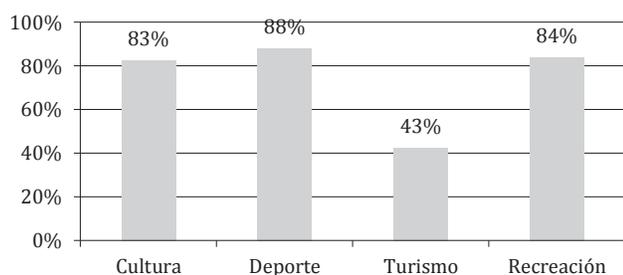
### Práctica de actividades de ocio

La juventud con discapacidad practica una media de 5,8 actividades distintas de ocio.

Atendiendo al tipo de actividades de ocio practicadas por la juventud con discapacidad, agrupadas estas por ámbitos de ocio, se observa cómo las actividades cul-

turales, deportivas y recreativas son desarrolladas por más del 80 % de la juventud; las actividades de carácter turístico son las de menor presencia. La práctica deportiva se mantiene en todas las franjas de edad, en mayor medida durante el periodo de 20-24 años. A mayor edad aumenta la participación en cultura. Las prácticas turísticas disminuyen según aumenta la edad. Al aumentar el nivel de estudios aumentan las prácticas culturales y deportivas. Las actividades culturales y deportivas aparecen más en jóvenes que viven en su propio hogar.

Gráfico 1. Volumen de práctica por ámbito de ocio



Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al tipo de actividades de ocio practicadas por la juventud con discapacidad, agrupadas estas por ámbitos de ocio, se observa cómo las actividades culturales, deportivas y recreativas son desarrolladas por más del 80 % de la juventud; las actividades de carácter turístico son las de menor presencia. La práctica deportiva se mantiene en todas las franjas de edad, en mayor medida durante el periodo de 20-24 años. A mayor edad aumenta la participación en cultura. Las prácticas turísticas disminuyen según aumenta la edad. Al aumentar el nivel de estudios aumentan las prácticas culturales y deportivas. Las actividades culturales y deportivas aparecen más en jóvenes que viven en su propio hogar.

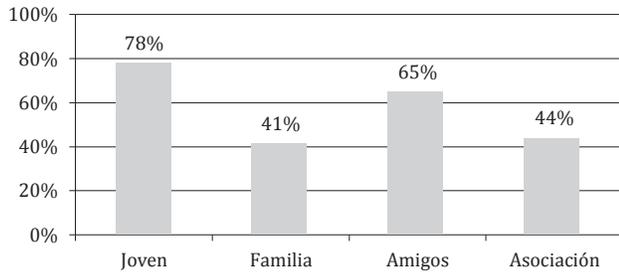
Ninguna actividad es practicada por más del 60 % de jóvenes con discapacidad. En la tabla se presentan las actividades clasificadas en tres niveles de práctica, según el porcentaje de jóvenes que las practican. Así, estar con amigos, escuchar música y pasear son los tres tipos de actividades más extendidas entre el colectivo encuestado.

Tabla 1. Presencia de tipos de prácticas entre la juventud con discapacidad

	Tipo de práctica	% n de muestra
<b>MUY practicadas (&gt; 39 %)</b>	Salir o estar con amigos	60 %
	Escuchar música	45 %
	Pasear	44 %
<b>ALGO practicadas (22 %-39 %)</b>	Salir de vacaciones	38 %
	Navegar por Internet	37 %
	Deporte individual	32 %
	Ir al cine	32 %
	Leer	24 %
	Ir de copas o a discotecas	24 %
	Deportes de equipo	23 %
	Ver en la TV programas de entretenimiento	23 %
<b>POCO practicadas (4 %-21 %)</b>	Ir de campamentos	21 %
	Hacer excursiones	19 %
	Ver en la TV u oír en la radio programas deportivos	17 %
	Hacer alguna actividad artística (pintar...), musical (cantar...)	17 %
	Ir a fiestas, celebraciones de amigos o familiares	17 %
	Ir a conciertos	16 %
	Videojuegos	13 %
	Ir al campo, a la montaña o a la playa	10 %
	Ver en TV programas culturales (documentales, debates...)	10 %
	Ir a museos, exposiciones	10 %
	Colaborar con mi asociación	10 %
	Oír radio	9 %
	Asistencia a espectáculos deportivos	8 %
	Hacer manualidades (bricolaje, cerámica,...)	5 %
	Juegos de mesa (cartas, dominó, parchís...)	5 %
Hobbies (trenes, coches, plantas, cocinar...)	5 %	
Ir al teatro	4 %	

Fuente: Elaboración propia.

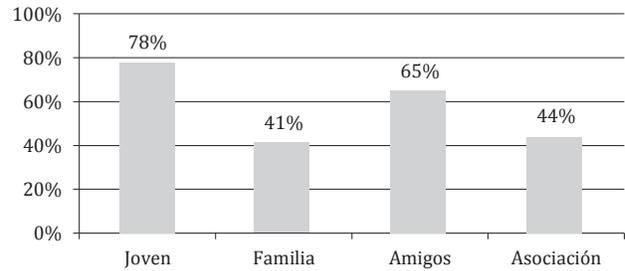
Gráfico 2. Prácticas según promotor de la actividad



Fuente: Elaboración propia.

Un 78 % de la juventud con discapacidad afirma que algunas de sus prácticas de ocio son organizadas por ellos mismos. Un 65 % organiza también actividades junto con el grupo de amigos, un 44 % afirma que algunas de sus actividades de ocio provienen del tejido asociativo y, por último, un 41 % señala al núcleo familiar como promotor de sus prácticas.

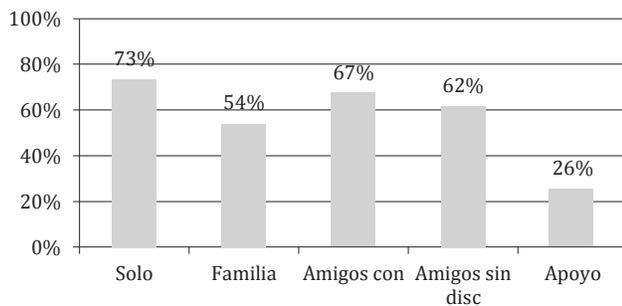
Gráfico 4. Prácticas según frecuencia de actividad



Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la frecuencia de práctica de actividades de ocio, se observa cómo un 74 % de la juventud con discapacidad practica alguna actividad de ocio al menos 2 o 3 días por semana. La periodicidad semanal está presente en el 59 % en al menos una actividad de ocio. El nivel de instrucción no produce cambios en la periodicidad.

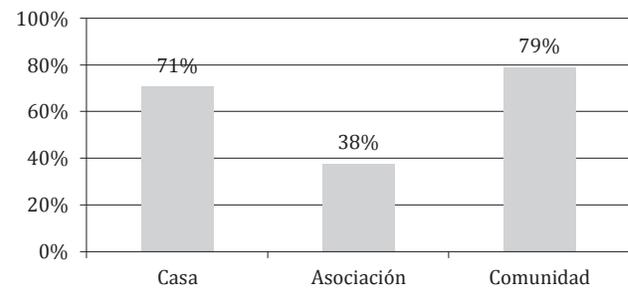
Gráfico 3. Prácticas según compañía de la actividad



Fuente: Elaboración propia.

Un 73 % de la juventud con discapacidad afirma que realiza actividades de ocio sin compañía, un 67 % del colectivo disfruta de actividades junto con amigos/as con discapacidad, un 62 % afirma que algunas de sus actividades de ocio las comparte con personas sin discapacidad, y un 54 % señala además a la familia como compañeros. Compartir actividades de ocio con amigos sin discapacidad aumenta en paralelo al aumento de nivel educativo. En el grupo de jóvenes con discapacidad que vive en el hogar familiar es fundamental el papel del grupo de amigos. Los que viven con la familia hacen más actividades de ocio de manera individual o con amigos con o sin discapacidad.

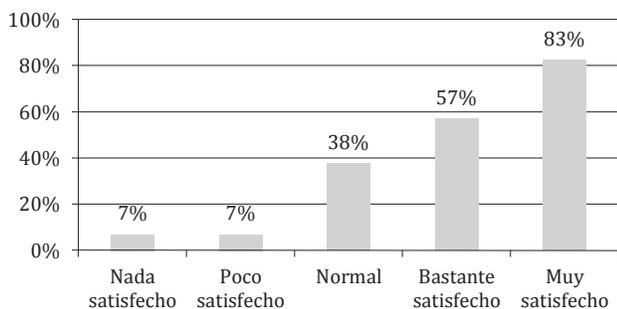
Gráfico 5. Prácticas según entorno de desarrollo



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el entorno de desarrollo de las actividades de ocio, un 79 % de los jóvenes desarrollan alguna actividad de ocio en entornos comunitarios, o lo que es lo mismo, un 21 % no lo hace y un 29 % no practica actividades de ocio en su casa. Un 38 % de la juventud con discapacidad señala la asociación como entorno de práctica. Y, a la inversa, un 62 % del colectivo no identifica a los servicios de ocio de las asociaciones como entorno de ocio.

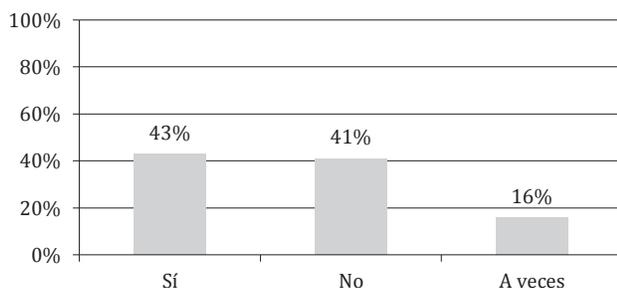
Gráfico 6. Prácticas según nivel de satisfacción



Fuente: Elaboración propia.

El 83 % de los/las jóvenes con discapacidad afirman estar muy satisfechos con alguna de las actividades de ocio que practican. Tan solo un 7 % dice no estar en absoluto satisfecho. En cuanto a la percepción de aburrimiento, tan solo un 8 % afirma aburrirse en su tiempo libre.

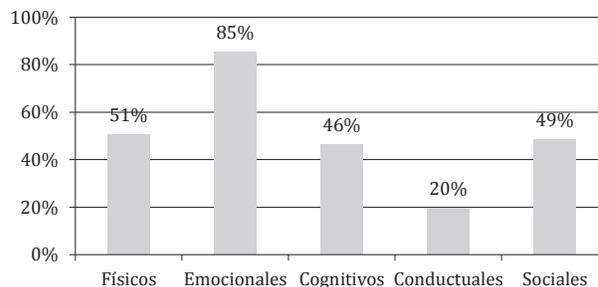
Gráfico 7. Participación en servicios de ocio



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico, se ha obtenido prácticamente el mismo porcentaje de jóvenes con discapacidad que participan en servicios de ocio de asociaciones, que aquellos que no lo hacen. Al aumentar la edad disminuye la participación en el tejido asociativo.

Gráfico 8. Tipología de beneficios percibidos



Fuente: Elaboración propia.

Prácticamente el total de la juventud con discapacidad afirma obtener algún tipo de beneficio tras la práctica de actividades de ocio. Así, el 85 % de la juventud con discapacidad afirma obtener beneficios emocionales durante o tras sus prácticas de ocio, el resto de tipologías de beneficios ronda el 50 % de casos con respuesta positiva.

#### Demandas de prácticas de ocio entre la JcD3

El 54 % de la juventud encuestada afirma querer practicar nuevas actividades de ocio.

Ninguna actividad es demandada por más del 42 % de la juventud con discapacidad. La práctica de *deporte individual* es la actividad más demandada entre el colectivo encuestado, y recordemos que también era una de las más extendidas como actividad habitual de ocio entre la juventud con discapacidad, practicada por el 32 %. De nuevo, una única actividad forma el bloque de prácticas con relativa presencia entre las demandas por el colectivo encuestado, *ir al teatro*. Destaca que ningún joven ha señalado el colaborar con el tejido asociativo entre el grupo de actividades de ocio que le gustaría desarrollar. Comparando los datos sobre actividad de ocio real y actividad de ocio deseada, se observa cómo las actividades que destacan por el porcentaje de jóvenes que manifiestan su deseo de práctica, son practicadas por un número reducido de jóvenes con discapacidad, y a la inversa ocurre lo mismo, aquellas actividades más practicadas, presentan índices bajos de demanda. Por sexo, las diferencias no son muy altas, pero se observa que los hombres demandan más actividades deportivas y recreativas y las mujeres aquellas prácticas relacio-

nadas con actividades culturales. A mayor edad menos demanda deportiva. En cuanto al resto de prácticas no se percibe ningún patrón claro.

Tabla 2. Tipos de prácticas demandadas entre la juventud con discapacidad

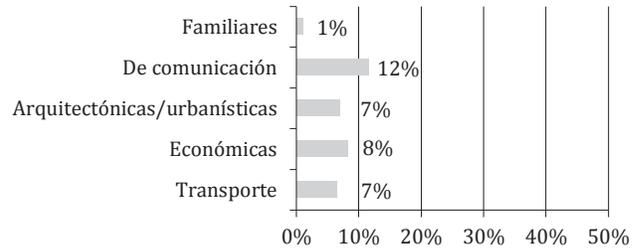
Nivel de deseo	Tipo de práctica	% de deseo de n de grupo
<b>Muy deseadas</b>	Deporte individual	42 %
<b>Bastante deseadas</b>	Ir al teatro	19 %
<b>Poco deseadas</b>	Deportes de equipo	14 %
	Ir al cine	12 %
	Ir a conciertos	10 %
	Salir de vacaciones	10 %
	Ver en TV programas culturales (documentales, debates...)	9 %
	Asistencia a espectáculos deportivos	8 %
	Hacer alguna actividad artística (pintar...), musical (cantar...)	8 %
	Ir a museos, exposiciones	7 %
	Ir al campo, a la montaña o a la playa	7 %
	Hacer manualidades (bricolaje, cerámica,...)	6 %
	Videojuegos	6 %
	Hacer excursiones	5 %
	Ir de campamentos	5 %
<b>No demandadas</b>	Colaborar con mi asociación	0 %

Fuente: Elaboración propia.

Si se analizan las barreras agrupadas según sean externas o internas, se observa cómo las internas tienen mayor peso e importancia para la juventud con discapacidad encuestada.

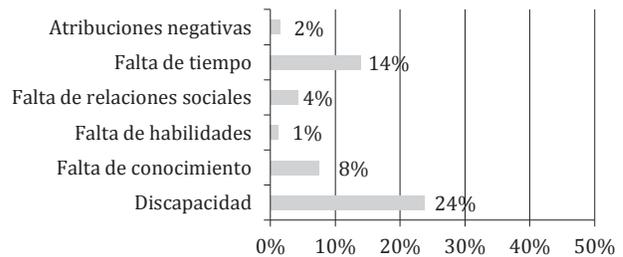
La propia discapacidad es la barrera señalada en mayor número de ocasiones como explicación ante la no práctica de actividades de ocio, a continuación se sitúa la falta de tiempo, junto con la falta de comunicación.

Gráfico 9. Barreras externas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 10. Barreras internas



Fuente: Elaboración propia.

### Estilos de vida en ocio de la juventud con discapacidad

**Opiniones sobre ocio.** Es importante destacar cómo la juventud en su conjunto valora en gran medida que las actividades de ocio son un elemento importante en sus vidas y es un espacio o ámbito vital adecuado para fraguar nuevas amistades. Por tanto, en esta línea, consideran que el ocio no es una pérdida de tiempo o un modo de tirar el dinero. Si agrupamos las opiniones en función de los factores subyacentes, se revela la existencia de seis opiniones generales diferentes sobre el ocio, de las cuales una de ellas tiene un carácter negativo. Se entiende el ocio como socialización, solidaridad, descanso, desarrollo personal o recreación.

**Preferencias sobre ocio.** Si se agrupan las respuestas aparecen dos grandes factores subyacentes a las preferencias. Por un lado, está la juventud con discapacidad que prefiere las emociones y la novedad en su experiencia de ocio frente a la tranquilidad y la seguridad en dichas actividades. Por otro lado, está el grupo de jóvenes con discapacidad que prefiere la autenticidad y la independencia, frente a la calidad de la actividad de ocio. A nivel general, es más habitual que la juventud con discapacidad prefiera desarrollar en su ocio vivencias cargadas de emociones y novedades que llenas de tranquilidad y seguridad.

**Motivaciones al ocio.** Si agrupamos las motivaciones en sus factores subyacentes se revela que existen tres tipos de motivaciones que pueden impulsar o animar la práctica de actividades de ocio. Así, el ocio puede ser un espacio y un tiempo que posibilita el entrar en contacto con otras personas, el ocio como un tiempo durante el cual uno mismo espera desarrollarse como individuo, y por último un tiempo para descansar. En el gráfico se observa cómo el factor de socialización cobra mayor importancia en el colectivo de jóvenes con discapacidad, pero siendo los tres factores motivacionales importantes para el colectivo.

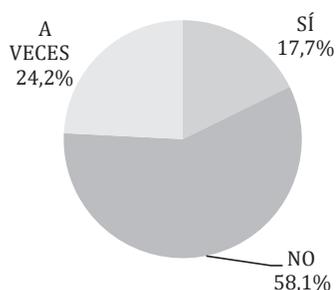
**Valores.** Destacar cómo la juventud en su conjunto afirma dotar de importancia a diversos valores de carácter vital. Al agrupar los valores en los componentes que lo forman, es posible extraer dos grandes factores que pueden determinar en mayor o menor medida la vivencia y experimentación individual de la práctica de actividades de ocio.

## EL ACCESO AL OCIO COMUNITARIO DE LOS JOVENES CON DISCAPACIDAD

La programación de ocio comunitario se divide en dos apartados: análisis de la programación para jóvenes y la programación específica para jóvenes con discapacidad. En el primer apartado se ahonda en la presencia de jóvenes con discapacidad en la oferta comunitaria de ocio para población joven, y en el segundo se analizan de forma pormenorizada los programas de ocio que ofertados desde el entorno de ocio comunitario, su principal destinatario es el joven con discapacidad.

### Presencia de JcD en la programación de ocio para jóvenes

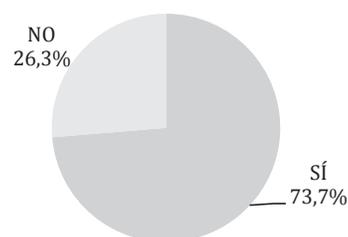
Gráfico 11. Consideración de la discapacidad en la oferta



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que en el 58,1 % de los casos no se tiene en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la oferta de servicios y/o programas al colectivo de jóvenes con discapacidad. En cambio, el dato de "a veces" es similar y por lo tanto solamente en el 17,7 % de los casos, a la hora de diseñar la oferta se tiene en cuenta al colectivo.

Gráfico 12. Experiencia de participación de la JcD



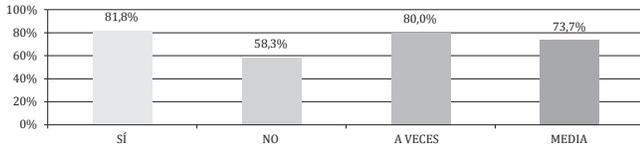
Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la experiencia de participación de juventud con discapacidad en la oferta de servicios y programas de ocio se constata que es bastante amplia ya que casi el 74 % de los profesionales afirma que han participado jóvenes con discapacidad.

Los servicios y programas de ocio que se organizan teniendo en consideración que puedan participar jóvenes con diferentes discapacidades son la realización de visitas guiadas adaptadas, la oferta de actividades deportivas en las que pueden participar, la oferta de actividades deportivas adaptadas a grupos concretos de jóvenes con discapacidad, la realización de actividades recreativas en lugares accesibles, sobre todo sin presencia de barreras arquitectónicas, y los servicios que prestan información sobre equipamientos y actividades de ocio que abordan cuestiones relacionadas con la accesibilidad a los mismos.

Aparecen en menor medida que las anteriores, ya que se citan dos veces o menos, pero que consideran a la juventud con discapacidad los siguientes programas: actividades de verano, monitores de apoyo, programas de ocio escolares, talleres, actividades de ocio específicas, actividades festivas, actividades recreativas adaptadas, intérprete de lengua de signos, y venta de entradas exclusivas y espacios reservados en las salas.

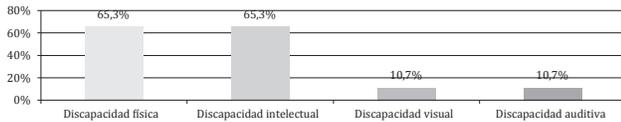
Gráfico 13. Experiencia de participación de JcD



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que hay agentes que programan y diseñan su oferta sin considerar al colectivo objeto de análisis, hay que destacar que cuando se tiene en cuenta, su participación es mayor, cercana al 80 %. En cambio, en los casos en los que no se les considera, este porcentaje desciende hasta el 58 %.

Gráfico 14. Experiencia de participación según tipo de discapacidad

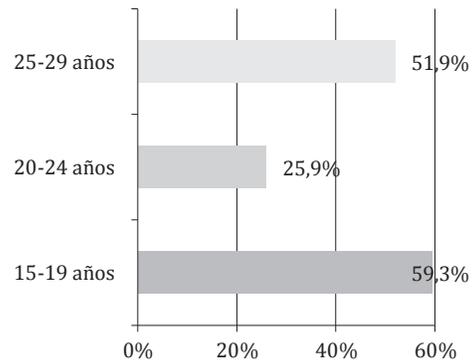


Fuente: Elaboración propia.

En el caso de que participen, lo más habitual es que participen en mayor medida los grupos de discapacidad física e intelectual, mientras que la presencia de los colectivos de discapacidad visual y auditiva está mucho menos presente.

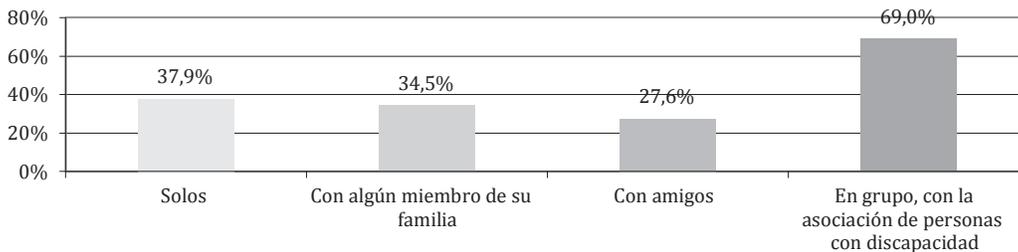
En cuanto a la edad, se puede constatar de una presencia mayor de la población más joven, entre 15 y 19 años, un pequeño descenso de presencia en el colectivo entre 20 y 24 años y un pequeño aumento en la última franja de edad que discurre entre 25 y 29 años.

Gráfico 15. Rango de edad de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

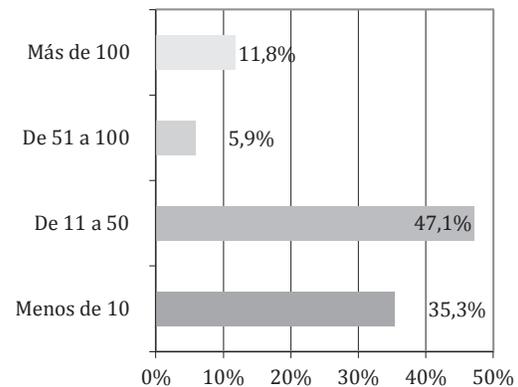
Gráfico 16. Compañía en la práctica



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se analiza el contexto social de la juventud con discapacidad en cuanto a su participación en actividades de ocio, se descubre que siguen acudiendo a las actividades principalmente en grupo, con la asociación de discapacidad, y en segundo lugar solos o con algún miembro de su familia. La situación más inusual es que acudan con sus amistades.

Gráfico 17. Número de jóvenes con discapacidad participantes



Fuente: Elaboración propia.

El número de participantes sigue siendo bastante bajo y lo más común es que participen menos de 50 jóvenes con discapacidad en las actividades de ocio ofertadas a la juventud.

### Programación de ocio comunitaria para JcD

Gráfico 18. Consideración discapacidad en la oferta

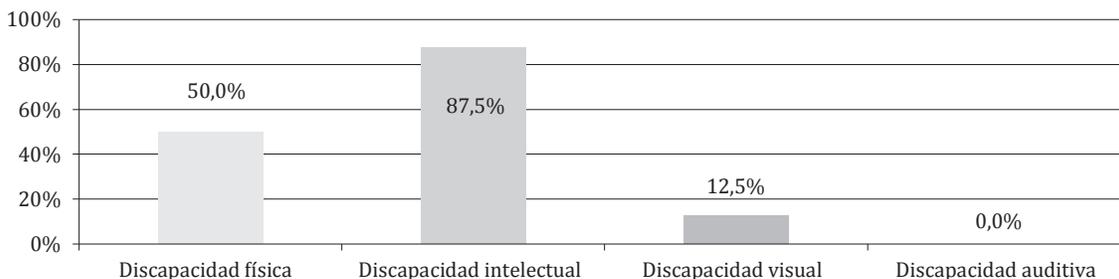


Fuente: Elaboración propia.

El 86,4 % de los agentes no diseña ningún tipo de servicio o programa específico dirigido a jóvenes con discapacidad. Solamente el 10 % de los agentes realizan este tipo de programación de forma habitual y un 3,4 % lo hace de forma ocasional.

La oferta de programas de ocio para jóvenes con discapacidad en equipamientos comunitarios se centra sobre todo en organizar cursos y talleres, ofertar actividades deportivas, y adaptar visitas guiadas a grupos específicos. Las exposiciones adaptadas, atención individualizada y oferta deportiva adaptada aparecen en menor medida.

Gráfico 19. Experiencia de participación según tipo de discapacidad

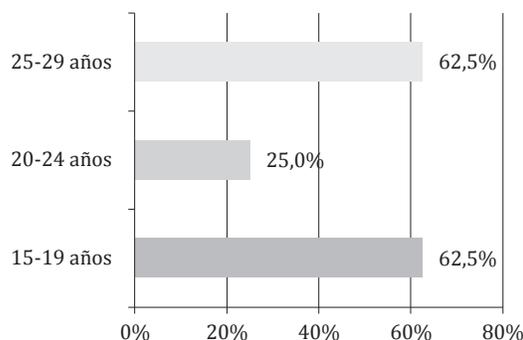


Fuente: Elaboración propia.

En el caso en el que los agentes programen de forma específica para el colectivo de jóvenes con discapacidad, lo más habitual es que lo hagan teniendo en cuenta la discapacidad intelectual en un 87,5 %. En la mitad de los casos también tienen en cuenta la discapacidad física, pero en el caso de la visual el porcentaje desciende hasta el 12,5 % y la discapacidad auditiva no tiene presencia.

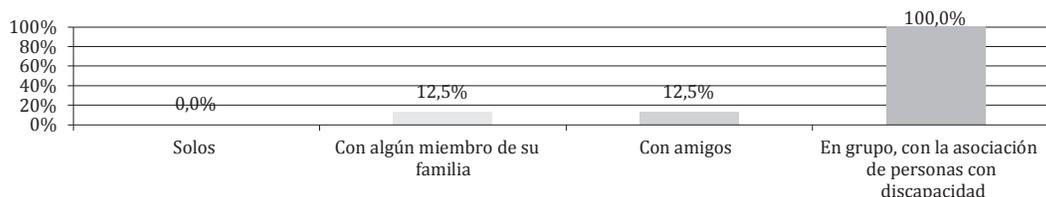
En cuanto al rango de edad, como ocurría en la programación para jóvenes, sigue siendo lo más habitual los extremos de edad, es decir que participen los más jóvenes y los más mayores.

Gráfico 20. Rango de edad de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 21. Compañía en la práctica de la JcD

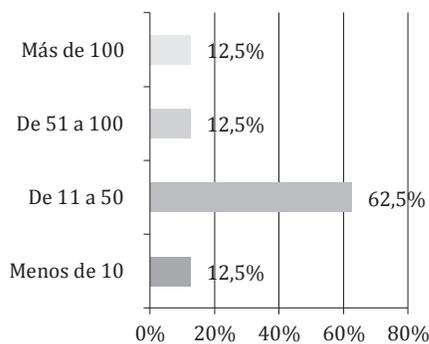


Fuente: Elaboración propia.

La compañía con la que realizan estas prácticas de ocio se ve influenciada por la especificidad de las actividades, por lo que en todos los casos la realizan en grupo, con miembros de la misma asociación de discapacidad. Ocasionalmente con algún familiar.

El número de participantes sigue siendo pequeño y quizá coincida con la presencia de jóvenes con discapacidad en las programaciones para jóvenes: normalmente inferior a 50 jóvenes.

Gráfico 22. Número de JcD participantes



Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La juventud con discapacidad (JcD), al igual que el resto de la población joven, valora el ocio como elemento importante en sus vidas, como un espacio vital adecuado para fraguar nuevas amistades, y como ámbito de desarrollo personal, al igual que el conjunto de la población joven sin discapacidad. Así lo muestran los datos del sondeo de opinión realizado por el Instituto de la Juventud (INJUVE) en 2014, sobre "Jóvenes valores y ciudadanía", en el que el ocio es identificado como uno de los aspectos importantes en la vida personal, situado por delante de otros valores como la política, ganar dinero, la religión o la sexualidad. La JcD en su conjunto manifiesta sentir diversas motivaciones que le impulsan a la práctica de actividades de ocio, destaca la valoración positiva que hacen del hecho de compartir el tiempo con otras personas, así como la motivación hacia el aprendizaje de cosas nuevas. Los jóvenes prefieren vivencias de ocio emocionantes y novedosas (Nimrod, Megan y Kleiber, 2016).

El colectivo presenta un patrón homogéneo en cuanto a volumen y diversidad de actividades de ocio se refiere. La gran mayoría de la JcD (8 de cada 10) practica tanto actividades de carácter cultural como deportivas y recreativas. La oferta de actividades de ocio dirigidas a la juventud, o específicamente al colectivo con discapacidad, es múltiple y variada, por tanto la atomización de la práctica por tipologías es un hecho. Con el aumento de la edad se identifica una transformación en la tipología de prácticas desarrolladas, hecho no exclusivo de este colectivo, sino generalizado entre la población joven (INJUVE, 2010; 2015a).

Es del todo relevante el papel de la JcD en la organización de sus actividades de ocio y, además, el papel del grupo de amigos. Otros actores, como son la familia y el tejido asociativo, susceptibles de ser promotores en la organización del ocio del colectivo, van disminuyendo su presencia a medida que el/la joven con discapacidad va creciendo y aumenta su autonomía (Ortega, Lazcano, Manuel, 2015), y por tanto su capacidad en la toma de decisión, transformación propia de transitar por la juventud, del proceso de maduración y crecimiento personal.

El entorno de mayor referencia para la JcD como espacios clave en el desarrollo de sus actividades de ocio, es el comunitario, al igual que el resto de la juventud (INJUVE, 2015b; Ortega, Lazcano, Manuel, 2015). La JcD desempleada realiza más actividades de ocio en casa, que los estudiantes y los ocupados, estos dos grupos utilizan como primer entorno de ocio la comunidad. Sobre la compañía, es posible concluir que el volumen de actividades de ocio que los jóvenes con discapacidad desarrollan en compañía de una persona de apoyo o con otros jóvenes con discapacidad disminuye cuando él o la joven presentan niveles de estudios más elevados, lo que indica la posibilidad de mayor autonomía o presencia de discapacidades que conllevan funcionamiento independiente. Por tanto, el hecho de compartir actividades de ocio con amigos sin discapacidad aumenta en paralelo con el aumento del nivel educativo.

La mitad de la JcD demanda nuevas actividades de ocio a incorporar a su repertorio de prácticas habituales. A mayor edad y nivel de instrucción, mayor deseo de practicar nuevas actividades de ocio. La principal demanda se centra en el ámbito del deporte, actividad por otro lado de las más extendidas como actividad habitual de ocio. La propia discapacidad es el tipo de barrera que

en mayor medida retrae la práctica de actividades de ocio entre la juventud, principalmente en edades más tempranas, hecho que se externaliza cuando la discapacidad es asumida con la maduración del joven, de la misma manera, el nivel educativo de la propia juventud con discapacidad favorece la disminución de la importancia otorgada a la propia discapacidad. El tema de barreras ha sido ampliamente estudiado en el colectivo de discapacidad por la incidencia que tiene en la no realización de actividades de ocio (Jackson, 2000; Mahy, Shields, Taylor y Dodd, 2010; Leadbetter y O'Connor, 2013.). Al igual que el resto de la juventud, el colectivo con discapacidad, no manifiesta ningún interés en la colaboración en su tiempo libre con el tejido asociativo.

La JcD manifiesta estar satisfecha con su tiempo de ocio y opina que este es un momento para el descanso y la socialización, a la par que un espacio vital para el desarrollo personal. Esta correlación entre satisfacción con el ocio y el desarrollo personal ha sido ampliamente demostrada a través de investigaciones empíricas en el campo de los estudios de ocio (McGuire, Dottavio y O'Leary, 1987; Badia y Araujo, 2009; Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2010; Badia, Orgaz, Verdugo y Ullán, 2013). Así, la motivación hacia la práctica de actividades de ocio tiene su origen para este colectivo en la posibilidad de desarrollar nuevas competencias, cuyos principales beneficios percibidos son los de carácter emocional.

Con relación a la atención a la discapacidad en la programación de ocio para jóvenes, cabe decir que no se contempla al colectivo de jóvenes con discapacidad. El tener experiencias de participación de JcD facilita contemplar a este colectivo en la programación tal y como apuntan estudios sobre la situación de las personas con discapacidad (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI 2011 a y b; 2012). Los servicios y programas de ocio que se organizan teniendo en consideración a JcD son visitas guiadas adaptadas, actividades deportivas, actividades recreativas accesibles, y que los servicios de información incluyen cuestiones sobre accesibilidad. En el caso de la programación para jóvenes, se da más presencia de las discapacidades física e intelectual (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, FEAPS, 2002). Destaca de la programación específica para jóvenes con discapacidad que la mayoría de los agentes

no diseñan ningún tipo de servicio o programa dirigido a JcD. La oferta de programas de ocio para JcD en la oferta comunitaria se centra en organizar cursos y talleres, actividades deportivas adaptadas, y adaptar visitas guiadas a grupos. La programación específica para JcD contempla principalmente la discapacidad intelectual (FEAPS, 1999) y en menor medida la discapacidad física, seguida de la discapacidad visual y la ausencia de la auditiva. Los JcD acuden en grupo con la asociación de personas con discapacidad a las actividades de ocio específicas para el colectivo, realidad que ya se recoge en estudios previos en los que se denota la segmentación del sector (Madariaga, 2011).

Las condiciones de *inclusión física y comunicativa* en los equipamientos y servicios de ocio (Gorbeña, Madariaga y Rodríguez, 2002) se caracterizan porque en la mayoría de los casos los equipamientos cumplen con todas las medidas de accesibilidad que marca la legislación vigente. En cuanto a la inclusión física en equipamientos y servicios de ocio, la mayoría disponen de rampas, ascensor o aseos adaptados. En menor medida se constata la reserva de espacio o una buena movilidad interior. Muchos de los equipamientos disponen de la información al alcance visual y más de la mitad permite el alcance manual, y usa formatos accesibles. La señalización cumple las condiciones de accesibilidad. El contenido y los soportes diversos no están tan generalizados. Con relación a la *inclusión social* en los servicios y programas de ocio (Madariaga, Lazcano, Doistua y Lázaro, 2012), las principales soluciones que se adoptan son informar de la oferta accesible al usuario, proporcionar monitores de apoyo a la actividad, brindar ayuda personal cuando se solicita, desarrollar planes de accesibilidad en el equipamiento, instalar sillas elevadoras, elaborar videos descriptivos sobre partes inaccesibles, y adaptar la metodología. En cuanto a las opiniones del personal (Dattilo, 2004), la mayoría afirma reconocer el derecho al ocio y valora como importante la accesibilidad. Muchos consideran conveniente que los jóvenes con discapacidad acudan acompañados de monitores propios. Entre las medidas de acción positiva, las más comunes, aunque en ningún caso superan la mitad, son el incluir a la JcD entre los públicos destinatarios, la gratuidad del acompañante y distribuir la información entre las asociaciones de discapacidad.

Por último, cabe señalar las necesidades para la inclusión de los jóvenes con discapacidad en la oferta de ocio comunitaria (Organización de Naciones Unidas, ONU,

2006). Las cuestiones fundamentales que se identifican desde la oferta comunitaria de ocio son mejorar la accesibilidad del acceso y la comunicación en equipamientos de ocio, ofertar actividades adaptadas, aumentar la formación de profesionales, desarrollar programaciones específicas, consolidar una política inclusión y no discriminación, generar acciones divulgativas, aumentar la oferta de ocio adaptada, conocer las necesidades de los participantes, fomentar la autonomía personal, coordinarse con asociaciones del ámbito de la discapacidad, posibilitar la participación activa, y proporcionar desde las asociaciones monitores propios de apoyo para la actividad.

En conclusión, se ha avanzado mucho en el acceso y la participación de los jóvenes con discapacidad a la oferta comunitaria de ocio (Madariaga, 2011). Por un lado, los profesionales cada vez tienen más experiencias con jóvenes con discapacidad, hecho que actúa como un factor determinante para programar de forma más incluyente. Pero, por otro lado, las condiciones de inclusión física y comunicativa pese a haber mejorado no cubren todas las necesidades del colectivo joven con discapacidad, y en materia de inclusión social hay que continuar trabajando por la cultura de la inclusión y por incorporar más elementos que faciliten la plena participación, la equiparación de oportunidades (LIONDAU, 2003) y el poder ejercer el derecho al ocio (Lázaro, Madariaga, Lazcano y Doistua, 2012).

## REFERENCIAS

Badia, M., y Araújo, E. L. (2009). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *Siglo Cero*, 40 (3), 231, 30-44.

Badia, M., Orgaz, M. B., Verdugo, Á., y Ullán, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57, 4, 319-332.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., y Sesma, A. (2007). Positive youth development: theory, research, and applications. En Damon, W. y Lerner, R. . (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 894-941). New Jersey John Wiley & Sons.

Cátedra Ocio y Discapacidad (2014). *Manifiesto por un ocio inclusivo*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (ed.) (2011a). *Estrategia de acción pública en materia de cultura inclusiva* (Colección Telefónica Accesible, 13). Madrid: CERMI y Cinca.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (ed.) (2011b). *Modelo de plan de acción local para la inclusión de las personas con discapacidad 2012-2015*. Colección Barclays Diversidad e Inclusión. Madrid: Cinca.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (ed.) (2012). *El sector de la discapacidad: realidad, necesidades y retos futuros. Análisis de la situación de la población con discapacidad y de las entidades del movimiento asociativo y aproximación a sus retos y necesidades en el horizonte de 2020* (59). Madrid: Cinca.

Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) (ed.) (2002). *Estudio de realidad de los servicios de ocio*. Madrid: FEAPS.

Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) (ed.) (1999). *Ocio en comunidad. Orientaciones para la calidad. Manual de buena práctica*. Madrid: FEAPS.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Documentos de estudios de ocio*, 16. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2003). El ocio como experiencia de desarrollo humano, un reto para el siglo XXI. En C. de la Cruz (ed.), *Los retos del ocio y la discapacidad en el siglo XXI* (pp. 33-66). Bilbao: Universidad de Deusto.

Dattilo, J. (2004). Servicios de ocio inclusivo. En Y. Lázaro (ed.), *Ocio, inclusión y discapacidad. Documentos de estudios de ocio*, 28 (pp. 21-50). Bilbao: Universidad Deusto.

Doistua, J., Lazcano, I., y Madariaga, A. (2011). Estrategia de inclusión en ocio para la juventud con discapacidad. En A. Madariaga y J. Cuenca (eds.), *Los valores del ocio. Documentos de estudios de ocio*, 43 (pp. 279-292). Bilbao: Universidad de Deusto.

Elías, N., y Dunning, E. (Eds.) (1988). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gorbeña, S., Madariaga, A., y Rodríguez, M. (2002). *Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio. Documentos de estudios de ocio*, 22. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2010). *Juventud en cifras: ocio y tiempo libre*. Madrid: Observatorio Juventud en España
- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2014). *Jóvenes, satisfacción personal, participación asociativa y voluntariado*. Madrid: Observatorio Juventud en España.
- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2015a). *Sondeo de opinión: jóvenes, valores y ciudadanía*. Madrid: Observatorio Juventud en España.
- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2015b). *Jóvenes, ocio y consumo*. Madrid: Observatorio Juventud en España.
- Iso-Ahola, S. E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: W. C. Brown.
- Jackson, E. L. (2000). Will research on leisure constraints still be relevant in the twenty-first century?. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 62-68.
- Lázaro, Y., Madariaga, A., Lazcano, I., y Doistua, J. (2012). El derecho al ocio: un derecho humano en ocasiones desconocido. *Siglo Cero*, 43(1), (formato CD). núm. 241.
- Lazcano, I., Doistua, J., Lázaro, Y., y Madariaga, A. (2012). La experiencia de ocio como factor de desarrollo humano en el colectivo de personas con discapacidad. *Revista Siglo Cero*, 43(1), (formato CD). núm. 241.
- Lazcano, I., Madariaga, A., Doistua, J., y Cuenca, J. (2012). Active aging and its incidence in the leisure experience. *Journal of Aging and Physical Activity*, 20, 62-63.
- Leadbetter, C., y O'Connor, N. (2013). *Healthy attendance? The impact of cultural engagement and sports participation on health and satisfaction with life in Scotland*. Scotland: Scottish Government Social Research. Disponible en: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/0043/00430649.pdf>
- LIONDAU (BOE 289/2003). Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- Madariaga, A. (2011). *Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Cuadernos de estudios de ocio, 13*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Madariaga, A., y Lazcano, I. (2014). *Estudio sobre la situación del ocio de la juventud con discapacidad en Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Madariaga, A., Lazcano, I., Doistua, J., y Lázaro, Y. (2012). La inclusión en ocio: ¿Un elemento de innovación en la sociedad actual? ¿Cómo se puede avanzar? *Revista Siglo Cero*, 43(1), (formato CD). núm. 241.
- Madariaga, A., Lazcano, I., y Doistua, J. (2010). *El ocio de la juventud con discapacidad en Euskadi. Estudios de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Mahy, J., Shields, N., Taylor, N. y Dodd, K. (2010). Identifying facilitators and barriers to physical activity for adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research* 54, 795-805.
- McGuire, M., Dottavio, F., y O'Leary, J. (1987). The relationship of early life experiences to later life leisure involvement. *Leisure Sciences*, 9, 251-257.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. Informe. A/AC.265/2006/4. Disponible en <http://www.dpi.org>
- Neulinger, J. (1980). *The psychology of leisure*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Nimrod, G., Megan, J., y Kleiber, D. A. (2016). Leisure and aging qualitative research. 15 years into the third millennium. *Journal of Leisure Research*, 48(1), 12-14.
- Ortega, C., Lazcano, Manuel, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-8. doi:10.7179/PSRI\_2015.25.4.
- San Salvador del Valle, R., y Lazcano, I. (2003). *Equipamientos municipales de proximidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Tinsley, H. E. A., Tinsley, D. J. (1986). A theory of attributes, benefits and causes of leisure experience. *Leisure Sciences*, 8(1), 1-45.



## VIDEOJUEGOS Y OCIO: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO FÍSICO-SOCIAL DE LOS JÓVENES

### VIDEO GAMES AND LEISURE: REFLECTIONS ON ITS IMPACT IN THE PHYSICAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF YOUTH

*Mónica Patricia Melo Herrera<sup>1</sup>  
Rubinsten Hernández Barbosa<sup>2</sup>*

#### Resumen

Los diferentes usos que los videojuegos tienen en la actualidad, especialmente entre la población infantil y juvenil, y la manera como estos se relacionan, no solo en los espacios educativos formales y no formales, sino también con el ocio, han generado una serie de cuestionamientos entre los autores, los cuales presentan el siguiente artículo con el objetivo de compartir algunas reflexiones que se hacen sobre su uso, basados en un análisis desde diferentes perspectivas. De esta manera, se describe la incidencia de los videojuegos en el desarrollo social, psicológico y físico; finalmente, se considera algunos aspectos sobre su manejo responsable. Además de lo anterior, el presente estudio también es una manera de invitar a las diferentes comunidades a reflexionar sobre el papel que tienen sobre el empleo de este recurso tecnológico.

**Palabras claves:** videojuegos; ocio; tiempo libre; aprendizaje

#### Abstract

The different uses that video games have today, especially among children and young people, and the way they relate, not only in formal and non-formal educational spaces, but also in leisure generated a series of questions among the authors, which have written the following article in order to share some thoughts around their use, based on an analysis from different perspectives. Thus, the impact of video games on the social, psychological and physical development is described; finally, it considers some aspects of their responsible management. In addition, it also an invitation for different communities to reflect on the role they have on the use of this technological resource.

**Keywords:** games; entertainment; leisure; learning

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 8 de marzo de 2016

#### Para citar este artículo:

Melo, M.P. y Hernández, R. (2016). Video juegos y ocio: algunas reflexiones sobre su incidencia en el desarrollo físico-social de los jóvenes. *Lúdica Pedagógica*, (23), 85-91.

<sup>1</sup> Magíster en Didáctica de las Ciencias, especialista en Gestión de Proyectos, administradora deportiva. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: ud2000admon@yahoo.com

<sup>2</sup> Docente investigador. Universidad Autónoma de Colombia. Correo electrónico: rhbjd@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha permeado la gran mayoría de los aspectos de la vida del ser humano: sus relaciones sociales, el trabajo, las conversaciones con la familia y el ocio, entre otros, los cuales de una u otra manera se están generando por medios virtuales. Las grandes empresas han aprovechado estas necesidades de asociación y comunicación para llevar al mercado una gran variedad de recursos tecnológicos entre los que se encuentra los videojuegos, han aprovechado, asimismo, que el ocio electrónico surge de la necesidad de emplear el tiempo que se tiene en los diferentes espacios y momentos de las personas, por lo que se ha convertido en uno de los negocios más rentables de la actualidad.

En la actualidad, el uso de estos videojuegos, especialmente por la población juvenil, viene aumentando de manera vertiginosa como una forma de ocio recreativo. Esa necesidad de jugar, que es natural en esta etapa de la vida, hace que los jóvenes pasen horas y horas frente a un ordenador o un móvil, sin pensar en el uso apropiado de estos recursos. Debido a este uso inadecuado, se han presentado problemas de orden físico como el aumento de peso y obesidad en ciertos casos; también, algunos estudios reportan dificultades sociales que pueden generar los videojuegos, como el aislamiento, lo cual conduce a sus usuarios, en ocasiones, a desarrollar conductas agresivas con familiares y amigos. Estas consecuencias negativas son razones suficientes para pensar en la necesidad de fomentar un uso responsable de los videojuegos, ya que en esta actividad están involucrados no solo el niño o joven que juega, sino también los individuos con los que se relaciona en su cotidianidad: padres de familia, amigos y profesores.

Según lo dicho, y considerando la importancia del tema, se comparten algunas reflexiones que los autores han hecho teniendo como marco el contexto educativo y recreativo. A partir de estos análisis, se realizan una serie de conclusiones y sugerencias en torno al uso adecuado de los juegos de video, no solo para la persona que juega ya que son muchos los actores sociales los llamados a reflexionar sobre las prácticas que los jóvenes hacen en su tiempo de ocio.

## APRENDIENDO CON LOS VIDEOJUEGOS EN LA ESCUELA

Desde los procesos de aprendizaje, los juegos se han convertido en herramientas que facilitan los procesos pedagógicos, tanto de docentes como de estudiantes; con su práctica, el jugador puede generar una variedad de habilidades en lo que tiene que ver con relaciones entre sus conocimientos previos, resolución de conflictos, toma de decisiones, diseño de estrategias, concentración, desarrollo motor. Estos son algunos de los fines que la educación pretende fomentar en las personas, con el valor agregado que el jugador se divierte, lo disfruta, no tiene en cuenta el tiempo empleado, y se convierte así “en un aliado de las actividades en el aula [...] por su carácter motivante y divertido, pues al mismo tiempo que se aprende, se estimulan las capacidades del pensamiento, la creatividad y el espíritu investigativo del niño” (Melo y Hernández, 2014, p. 59).

En este sentido, el juego se ha visto inmerso en el fenómeno de las TIC el cual ha logrado en los últimos años el nacimiento de una gran variedad de recursos adaptables a escenarios pedagógicos como los blogs, páginas web, ambientes virtuales de aprendizaje y el *boom* de los videojuegos, que han brindado tanto al educador como al educando la posibilidad de experimentar la educación virtual, en todas las áreas del conocimiento y con contenidos variados, tanto en forma como en fondo, y que han permitido en algunos casos que los aprendizajes sean más agradables debido a su interactividad y diseño.

Numerosas investigaciones han apuntado a que los videojuegos pueden favorecer significativamente los procesos de aprendizaje de las personas que juegan. Estos son una realidad innegable y latente, sus efectos deben ser estudiados desde una mirada crítica y reflexiva en el entorno educativo como práctica social que influencia la manera de pensar y actuar del estudiante; desde el punto de vista vigotskyano, se podría hablar de una herramienta que posibilita la interacción social y la construcción de conocimiento con otros miembros de su comunidad (Vigotsky, 2000).

Estudios han encontrado en el juego un carácter potencializador del aprendizaje y la construcción de conocimiento. Gros (2008), al dirigir el grupo F9 de la Universidad Autónoma de Barcelona argumenta que se pueden generar múltiples posibilidades en la educación al emplear consolas de juego y artefactos electrónicos. Se basa, en parte, en los logros que ha obtenido con el

juego *Age of empire* que se encuentra comercialmente y con el cual ha enseñado aspectos relacionados con imperios como el griego, inca y romano, al mismo tiempo que enseñó elementos de economía, geografía e historia. Sin embargo, los estudiosos consideran que los juegos educativos carecen de esa capacidad motivadora e interesante que tienen los juegos que se encuentran en el mercado.

En este mismo sentido, Garrido (2013) evidenció los aspectos favorecedores de los videojuegos de estrategia en la enseñanza bajo la implementación de estos en el aula. Sus hallazgos fueron satisfactorios al encontrar que los estudiantes se sienten más involucrados al participar de un sistema organizado, lo que le permitía tomar decisiones. Por otro lado, resultó llamativo y desafiante debido a las situaciones cambiantes que debían superar identificando el qué, cómo, cuándo y dónde debían actuar en el escenario virtual. Finalmente, se observó el alto nivel de satisfacción de los participantes cuando lograban alcanzar los objetivos del juego.

## VIDEO JUEGOS Y TIEMPO DE OCIO EN LA POBLACIÓN JUVENIL

Aunque en los procesos educativos los videojuegos se han convertido en una herramienta aliada para favorecer los aprendizajes en el aula, estos son usados con mayor frecuencia e intensidad horaria en los tiempos de ocio, entendido este como “el comportamiento que se caracteriza por consumir y emplear una parte del tiempo de que se dispone tanto cada persona como el sistema social” (Munné y Cordina, 1996, p. 430), el cual se centra en realizar actividades para el disfrute personal y colectivo.

En este sentido, Marqués (2000) señala que los videojuegos, además de ser motivadores, favorecen la destreza manual y organizativa debido a que los practicantes son autónomos en su asignación y al manejo de los controles; también favorece la toma de decisiones y la cooperación. Este sugiere que de acuerdo a la clase de juego que se emplee se puede potenciar capacidades y habilidades concernientes al aprendizaje, por ejemplo, los ahora Nintendo Wii favorece la coordinación psicomotriz, orientación espacial y agilidad mental entre otros. Los simuladores favorecen el espíritu investigativo, la estrategia y la resolución de problemas.

El uso de los videojuegos en los tiempos de ocio de los jóvenes ha originado que se tenga una mirada distinta de su papel en el mundo; el alto volumen de información visual que encuentran en este recurso presupone que debe haber una alfabetización digital, ya que se pueden convertir en una fuente peligrosa de información, debido a que la preferencia de los jóvenes se centran en juegos con contenidos altamente violentos, los cuales inciden en su desarrollo. Investigaciones, como las de Estallo (1995), citado en Llorca (2006), muestran como dato importante que

El tiempo que dedican los menores a los videojuegos y a la televisión es mayor que el que dedican a la escuela, el trayecto al colegio y a la realización de las tareas escolares, tal y como se viene confirmando a lo largo de casi todos los estudios que se realizan sobre los hábitos diarios de niños y adolescentes. (p. 81).

Estos datos muestran la alta influencia que ejercen los videojuegos en la población juvenil, los cuales desencadenan un desinterés por actividades propias de su edad como la escuela, la familia, los amigos, entre otros. Los jóvenes se han adaptado con facilidad a esta realidad hecha para sus intereses y necesidades, cargadas de aventura, misterio, que les brinda la posibilidad de modificar en cualquier momento la misma; con lo que los videojuegos se han posicionado como una de las primeras opciones para pasar su tiempo de ocio; con el agravante de que no se tiene un uso moderado, un control y una selección de los mismos.

## EFFECTOS COLATERALES DEL USO DE LOS VIDEOJUEGOS

Si bien es cierto que los videojuegos han favorecido de cierta manera el desarrollo de los jóvenes, no todo lo que se ve es positivo. A pesar de que existen experiencias enriquecedoras, tanto en el contexto educativo como en el social, también se debe hablar de la otra cara de la moneda, los posibles riesgos que estos generan en la población que los juega, desde diferentes puntos de vista como el comportamental, social, cultural y de salud, entre otros.

De la misma manera que numerosos estudios han encontrado aspectos favorables en la práctica de los videojuegos, también se han hallado aspectos desfavorables.

rables debido a su uso inadecuado y desmedido, tanto en la vida cotidiana como en el aula, lo que ha motivado una profunda reflexión en ambientes escolares y sociales.

El aumento vertiginoso del consumo de los videojuegos diseñados para niños y adolescentes, incluso para adultos, sugiere que se han convertido en los juguetes favoritos de esta generación, lo que ha conllevado a que su uso sea un reto tanto para padres como para educadores debido a su reciente y creciente incursión en las aulas de clase y a su aumento en el consumo de su tiempo de ocio y que se hace presente en todos los contextos socioculturales, lo que sugiere un cambio de actitud y usabilidad de este recurso tecnológico.

Frente a este fenómeno se han realizado estudios que evidencian su incidencia en la conducta de la persona que juega. La organización Protégeles, citada en Balerdi (2011), ha realizado minuciosas investigaciones de los efectos que produce el uso desmedido de los videojuegos; menciona en varios informes que en el libro *Videojuegos, guía de padres* (2005) se revelan las cifras, no muy alentadoras, de un estudio hecho en España:

- Casi el 50 % de los niños y el 25 % de las niñas reconoce que si sus padres conocieran el contenido de algunos de sus videojuegos no les dejarían jugar con ellos.
- Más del 50 % de los niños y 15 % de las niñas reconoce que juega con videojuegos clasificados para mayores de 18 años.
- El 73 % de los niños y el 40 % de las niñas juegan con videojuegos violentos.
- Un 28 % de los niños y un 3 % de las niñas juegan con videojuegos en los que los personajes consumen drogas.
- Un 15 % de los niños y un 7 % de las niñas consideran que los videojuegos pueden hacerles más violentos. (p. 34).

Estas cifras denotan que la población infantil y juvenil está siendo la más afectada con el contenido de los videojuegos. Otro aspecto que se destaca es que hay un desentendimiento del grupo familiar, los cuales no prestan atención ni orientan a sus hijos a un buen manejo de estos recursos, también por el desconocimiento de ellos hacia los contenidos de los juegos de video; clara muestra de que el desarrollo tecnológico

viene permeando la formación integral de las nuevas generaciones y las lleva a adquirir comportamientos que atentan en contra de su integridad emocional y física y de su ambiente comunitario.

Por otro lado, esta asociación evidenció, en uno de sus estudios, que “el 57 % de los menores ha reconocido que juega con videojuegos en los que se daña, tortura o mata a las personas y que en un 20 % de los casos se corresponden con niños, ancianos o embarazadas” (Balerdi, 2011, p. 34). En este mismo sentido la CECU (Confederación Estatal de Consumidores de España) ha realizado varias denuncias de distintos videojuegos debido a sus escenas violentas, trato sexista y discriminatorio, y consumo de drogas.

Siguiendo la constante preocupación de las organizaciones mundiales, se destaca el llamado que hizo la APA (American Psychological Association) en el año 2005 a la reducción de los tratos agresivos en los videojuegos, ya que se identificó que este contenido estaba influenciando la agresión hacia las mujeres. La AAP (American Academy of Pediatrics) reconoce que la exposición violenta de las TIC está afectando significativamente la salud de niños y adolescentes en términos tanto físicos como psicológicos.

Otro aspecto que viene afectando el uso inadecuado y excesivo de los videojuegos se orienta al aislamiento social. Actualmente, los jóvenes prefieren estar solos jugando en vez de pasar tiempo con amigos o familiares, se están volviendo introvertidos, se refugian en sus actividades virtuales, pierden la noción de su mundo, en algunos casos no les importa su presentación personal y su aseo debido a que al jugar con una consola en su casa nadie lo ve ni lo critica. De la Cruz (2002) ha realizado una recopilación de estudios minuciosos de los efectos de los videojuegos en todas las aristas del ser humano, y ha encontrado datos interesantes que se pueden considerar como una alerta, un llamado a realizar un cambio en su uso, a lo que el autor sugiere:

“La alarma se debe disparar cuando, más allá de la distracción, el juego cumple la función de “refugio”. El microcosmos de los videojuegos parece haberse convertido en un cierto mundo aparte que “no sólo excluye a los de afuera, sino que también aísla a los de adentro. Para Maressa Hecht, de los servicios de Adicción a los Ordenadores de McLean Hospital, un centro afiliado a la universidad de Harvard ([www.computeraddiction.com](http://www.computeraddiction.com)), los jugadores en

su mayoría son personas solitarias, que en el mundo virtual se relacionan con sus únicos amigos”. (De la Cruz, 2002, p. 15).

## INCIDENCIA EN EL DESARROLLO FÍSICO

No solo el aspecto emocional y conductual de la persona que juega se ve afectada por el uso de los videojuegos; también se han visto que su condición física se deteriora a causa del sedentarismo que estos producen, ya que son actividades pasivas que requieren un mínimo de movimientos corporales. En el caso del uso excesivo de los videojuegos en la población escolar, se han descrito problemas oculares, auditivos, dolor de cabeza, inflamación en tendones, músculos, manos y muñeca y lesiones en el pulgar (Gil y Vida, 2007, p. 45). Estos problemas de salud, resultantes del uso desmedido de los videojuegos, inciden en el bajo rendimiento académico de la población escolar, ya que es mayor el tiempo que emplean para su diversión, y dejan de lado las labores académicas.

Estos efectos lesivos para el cuerpo humano suponen un deterioro prematuro de algunos órganos, como por ejemplo la vista, ya que esta se esfuerza por largas horas sin que el jugador tenga conciencia de ello a causa del poder adictivo de estos juegos. Por otro lado, al emplear con mayor frecuencia las manos y el estar sentado por largos periodos de tiempo, se han originado enfermedades tempranas del túnel del carpo, tendinitis, problemas de columna y articulaciones, puesto que se minimiza la exigencia del movimiento corporal, lo que acarrea estas consecuencias.

Debido al aumento de la inactividad física en niños y adolescentes, también han comenzado a generarse problemas de insomnio y alteraciones del sueño (Rojas, 2008); la hora de dormir la han cambiado por la de jugar en el computador o en su consola de videojuegos, al mismo tiempo que el tiempo de hacer tareas lo emplean para dormir, en la mayoría de los casos; además, prefieren comer en su habitación que en el comedor y les parece mejor las comidas rápidas.

En este mismo sentido, se ha comprobado que los problemas de obesidad en la población infantil y juvenil han venido en aumento a causa del uso desmedido de los videojuegos, adicional a la mala alimentación; es de suponerse, si en vez de salir al parque con los amigos o a la calle a jugar pelota prefieren estar al frente de un

televisor con el videojuego mientras se pierde la noción del tiempo y si en lugar de los espacios destinados para la cena familiar prefieren una comida rápida y continuar jugando. Según los especialistas, “mantener hábitos sedentarios como ver televisión y pasar prolongadas horas frente a los videojuegos o navegando en Internet, impiden a los jóvenes mantener un peso normal” (Ayela, 2009, p. 70), lo que conduce a serios problemas en las articulaciones, músculos y circulatorios, entre otros, y repercute en la salud emocional.

## EL USO RESPONSABLE DE LOS VIDEOJUEGOS

Teniendo en cuenta los factores descritos anteriormente, es fundamental hablar del uso responsable de los videojuegos y del acompañamiento de los mismos, ya que este fenómeno no es solo tema del que juega, las personas responsables de los jóvenes, los educadores, la sociedad en general, también tienen un papel significativo en el correcto empleo de estas herramientas tecnológicas. Los jugadores son seres sociales, sociables, y como tal, afecta al que está a su lado, de ahí la necesidad de realizar una alfabetización digital para jóvenes, docentes y cuidadores, al mismo tiempo que los medios comerciales deben regular su producción, de forma que se llame a una toma de conciencia del correcto uso de los juegos de video, su adecuada selección, su mesurada disposición de tiempo, entre otros.

Se resaltan las diferentes campañas que se han hecho al respecto, como las del sistema de clasificación de videojuegos PEGI (PAN EUROPEAN GAME INFORMATION), con las cuales se establecen unos criterios para la venta de estos juegos, de acuerdo a las edades adecuadas para su tipología; los códigos que se han diseñado para este sistema “viene acompañado por recomendaciones como la necesidad de que los videojuegos se utilicen asesorados por una persona adulta, para disfrutar junto a ellos de su tiempo de ocio” (Llorca, 2006, p. 83).

Debido a que algunos estudios han demostrado que existe una fuerte incidencia de los videojuegos en la conducta, Amnistía Internacional (AI), entidad encargada de velar por la protección de los derechos humanos, ha reconocido en sus informes (2007) que la influencia de los videojuegos trascienden a la vulneración de algunos derechos de los niños y adolescentes, indica, además,

que a pesar de muchos controles, los fabricantes y vendedores siguen omitiendo la regulación ya existente, lo que impide un uso adecuado de este recurso tecnológico.

Las alarmas se han encendido en muchos lugares del mundo, se han generado mecanismos de denuncia, control, inspección y regulación de la comercialización de los juegos de video; la Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios Española (CECU) durante años ha realizado llamados de atención en cuanto al contenido poco apto de ciertos videojuegos debido a que tienen contenido violento, como el matar a población vulnerable indistintamente; de discriminación, como los que el objetivo es acabar con la población de color de piel diferente a la del usuario, consumo de drogas, entre otros (Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento, ADESE, 2010).

A pesar de esta clase de mecanismos preventivos, no han sido suficientes los esfuerzos para mitigar los problemas que se dan con el uso inadecuado de los videojuegos. El estilo de vida de la población juvenil ha cambiado drásticamente; su tiempo de ocio se orienta al uso desmedido de los videojuegos, situación que debe ser tratada desde todas las aristas de una sociedad de consumo; si el joven tiene acceso a un sinnúmero de juegos con contenidos que atentan contra su formación integral, no solo el cuidador debe velar por su protección, las empresas comercializadoras de estos productos deben encausar su nicho de mercado a fin de proteger a la población infantil y juvenil; los medios audiovisuales que invitan a su uso deben tener una regulación por parte de las entidades encargadas de este proceso, se debe hacer una alfabetización digital para padres y educadores, todos los actores involucrados deben velar por un buen uso de este recurso tecnológico.

## CONCLUSIONES

Si bien es cierto que los juegos de video han ayudado en algunos aspectos de los resultados académicos y de formación de los educandos en diferentes campos, también hay que considerar los efectos que estos están generando por no usarlos de manera correcta y controlada, situación que viene creciendo sin un control real por parte de la mayoría de los sectores sociales.

Se resaltan los procesos de innovación pedagógica que se adelantan en las aulas de clase con la inclusión de estos recursos tecnológicos, donde se evidencia el tra-

bajo de docente en cuanto al diseño y contenido de los juegos empleados para su quehacer en el aula, además de reconocer que el uso de las TIC es inevitable en todos los aspectos de la vida de las personas. Los buenos resultados que se han obtenido ponen de manifiesto el potencial pedagógico y de aprendizaje de los juegos de video en cuanto al desarrollo de habilidades, destrezas, valores, conocimientos; el jugador no solo mueve sus manos, también tiene una interacción psicológica y emocional, por lo cual el maestro está aprovechando su amplia gama de posibilidades.

En lo que respecta al estado físico y de salud de los jóvenes jugadores, se puede observar que, aunque en su gran mayoría los videojuegos promueven el sedentarismo, existen alternativas digitales que permiten el movimiento corporal, como los Nintendo Wii, con los cuales se están minimizando los riesgos de sufrir enfermedades a edades tempranas; es por ello que se debe incentivar en la población juvenil la reflexión en torno a los efectos del uso de estos juegos en sus tiempos de ocio.

## DISCUSIÓN

Aunque es evidente que existen leyes que pretenden regular el uso de los videojuegos de acuerdo a ciertas edades, también es claro que no todas las personas respetan esta normatividad, especialmente los distribuidores y vendedores de estos recursos electrónicos. Si bien es cierto que se habla ahora de una sociedad digital, también es cierto que no se puede negar la naturaleza del ser humano como eso, como un ser que vive y convive con otros seres con los cuales se debe relacionar a diario y los cuales poseen unos derechos que no pueden ser violentados solo por el deseo de seguir convirtiendo la industria del entretenimiento como las primeras en la esfera económica.

En lo que respecta a los juegos de contenidos violentos, se debe no solo controlar y restringir su uso de acuerdo a las edades, hay que buscar todas las posibilidades pedagógicas, también se pueden emplear para el análisis de situaciones desafiantes en las que se puede ver envuelto un sujeto con el fin de aportar a su formación humana. Si existen juegos en los que se matan niños, mujeres embarazadas y ancianos, se puede recurrir a un proceso de sensibilización para mitigar los efectos de estos videos, promoviendo, al contrario, conductas de colaboración y ayuda.

Por otro lado, las dificultades de salud física de los jugadores que se generan con algunos juegos de video, se pueden mitigar con nuevos juegos donde se tenga que emplear el movimiento corporal y participar activamente durante todo el tiempo de uso; como se mencionó, el Nintendo Wii es una buena alternativa, en este se participa de deportes de bajo impacto o extremos, como el esquí, donde el jugador debe ejecutar todos los movimientos corporales propios del deporte. Se puede, así, combatir el sedentarismo y los problemas de obesidad, sin embargo, es importante emplear mecanismos de sensibilización en la población juvenil.

Finalmente, en una sociedad de consumo y capitalista no se puede acarrear la carga únicamente a los acompañantes de los jóvenes, todas las estructuras sociales tienen la responsabilidad de consolidar procesos formativos y de control del uso de los videojuegos, además de ampliar los procesos de alfabetización digital.

## REFERENCIAS

- Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE) (2010). *Informe anual año 2010*. Barcelona.
- Ayela, M. T. (2009). *Adolescentes, trastornos de alimentación*. San Vicente: Club Universitario.
- Balardi, F. (2011). Videojuegos violentos y agresividad. *Pedagogía social, Revista Interuniversitaria* (18), 31-39.
- De la Cruz, Y. (2002). *Videojuegos: generadores de actitudes ludópatas y violentas en los jugadores*. Asamblea Legislativa de Costa Rica, San José.
- Garrido, J. (2013). Videojuegos de estrategia: algunos principios para la enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 62-74.
- Gil, A., y Vida, M. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: ouc.
- Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao.
- Llorca, M. (2006). Los videojuegos, marcadores de tendencias en el ocio tecnológico. *Revista Científica de Comunicación y Educación* (27), 79-84.
- Marqués, P. (2000). Las claves del éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 55-58.
- Melo, M., y Hernández, R. (Septiembre-diciembre, 2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), 41-63.
- Munné, F., y Cordina, N. (1996). Psicología social del ocio y el tiempo libre. En J. L. Alvarado, A. Garrido y J. R. Torregrosa, *Psicología social aplicada* (pp. 429-448). Madrid: McGraw Hill.
- Protégeles (2005). *Videojuegos, menores y responsabilidad de los padres*. Madrid: Protégeles.
- Rojas, O. V. (Noviembre de 2008). Influencia de la televisión y videojuegos en el aprendizaje y conducta infanto-juvenil. *Revista Chilena de Pediatría*, 80-85.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



# LA EXPERIENCIA DE E-OCIO DE LOS JÓVENES

## THE E-LEISURE EXPERIENCE OF YOUTH

Ana Viñals Blanco<sup>1</sup>

### Resumen

La era digital y las tecnologías digitales han transformado el ámbito del ocio, entendido en este artículo como experiencia de desarrollo humano. Internet ha posibilitado nuevas prácticas de ocio que están teniendo especial auge entre los jóvenes nativos interactivos, quienes al nacer rodeados de pantallas sienten el espacio *online* como una parte esencial de su cotidianidad. El objetivo de este artículo es describir los rasgos de e-ocio de los jóvenes y su percepción al respecto, a través de un estudio que se fundamenta en el análisis e interpretación del discurso extraído del desarrollo de nueve grupos de discusión y diez entrevistas en profundidad con jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia. Una valoración en su conjunto positiva, pero de carácter superficial. El artículo se distribuye en tres partes. En primer lugar, se explica la transformación que ha sufrido la esfera del ocio en la era digital y se exponen las características de la generación digital y los rasgos de su e-ocio; en segundo lugar, se presentan los resultados de la investigación que recogen las percepciones que los jóvenes han manifestado; y, por último, aportamos una interpretación de los resultados desde la perspectiva experiencial del ocio.

**Palabras clave:** e-ocio; jóvenes; internet; TIC

### Abstract

The digital era and the digital technologies have transformed the field of leisure, understood in this article as an experience of human development. Internet has enabled new leisure practices that are having special success among young interactive natives, who feel the online space as an essential part of everyday life because they are surrounded by screens since their birth. The aim of this article is to describe the features of e-entertainment of young people and their perception about it, through a study based on the analysis and interpretation of the extracted speech development of nine discussion groups and ten in-depth interviews with young people between 16 and 18 years of Bizkaia. A positive assessment in its whole, but superficial character. The article is divided in three parts. First, the transformation suffered by the sphere of leisure in the digital era and the characteristics of the digital generation and the features of their e-leisure are explained; secondly, the research results that reflect the perceptions that young people have expressed are presented and, finally, we provide an interpretation of the results from the experiential perspective of leisure.

**Keywords:** e-leisure; young people; internet; ICT

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 4 de marzo de 2016

Para citar este artículo:

Viñals, A. (2016). La experiencia de e-ocio de los jóvenes. *Lúdica Pedagógica*, (23), 93-103.

<sup>1</sup> Dra. Ocio y Desarrollo Humano. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto. Máster en Organización de Congresos, Eventos y Ferias y licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas. Correo electrónico: ana.vinals@deusto.es

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en la actual sociedad digital en la que los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo imparable de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) e Internet. Una era digital del “todo conectado”, en la que la tecnología ha pasado a ocupar un lugar central en una gran parte de los ámbitos de actuación humana, entre ellos, la esfera del ocio, ámbito central de análisis de este artículo que no ha podido quedarse al margen de la digitalización de la vida. Las tecnologías digitales no solo han posibilitado el disfrute de nuevos ocios ligados al espacio *online* (redes sociales virtuales, videojuegos *online*, comunidades virtuales, blogs, etc.), sino que, además, han modificado la manera en que las personas, en general, y los jóvenes en particular, experimentan y disfrutan de su ocio.

La generación de jóvenes interactivos, nacidos en plena explosión de lo digital, posee unas características que les diferencian de sus progenitores. Son jóvenes multitarea que, inmersos en una cultura digital y audiovisual, están acostumbrados a vivir en una acción constante, a recibir recompensas inmediatas y a estar conectados las 24 horas del día. Además, al nacer rodeados de aparatos tecnológicos y pantallas, tienen cierta facilidad en el manejo de las TIC e Internet, lo que no significa que sean competentes digitales. Para ellos Internet es básicamente una herramienta y espacio en el que se divierten, se relacionan y se informan, esto es, apenas reparan en su verdadero potencial como útiles de aprendizaje, participación y empoderamiento ciudadano.

Conscientes del papel que Internet ocupa hoy en la vida de los jóvenes, el objetivo de este artículo es describir los rasgos del ocio conectado<sup>2</sup> de los jóvenes, con especial hincapié en analizar la percepción que los jóvenes, de entre 16 y 18 años de Bizkaia (Euskadi), tienen de su ocio en red<sup>3</sup>. Un estudio de marcado carácter cualitativo, en el que se ha analizado el discurso, a través del

*software* de datos cualitativos Atlas.ti versión 7.5.6, de un total de 88 jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia, participantes de nueve dinámicas grupales de grupos de discusión y diez entrevistas en profundidad.

El artículo se ha estructurado en tres apartados. En primer lugar, y a modo de marco teórico, se explica la transformación que ha sufrido la esfera del ocio en la era digital y se exponen las características de la generación digital y los rasgos de su e-ocio; en segundo lugar, se presentan los resultados de la investigación que recogen las percepciones que los jóvenes han manifestado de su ocio en red y, por último, aportamos una interpretación de los resultados desde la perspectiva experiencial del ocio.

## EL OCIO EN LA ERA DIGITAL

La interactividad, la hipertextualidad y la conectividad (Kerckhove, 1999) son rasgos propios de la red que han influido en la manera de comunicarnos, socializarnos, informarnos, hacer la compra, ver la televisión, trabajar, etc. Esto es, las tecnologías digitales han transformado las experiencias de ocio.

Las dimensiones del tiempo y el espacio, constitutivas de la vida y la cultura humanas, han cambiado por completo. Los espacios y las localidades se han ido poco a poco desprendiendo de su significado cultural, histórico y geográfico, reintegrándose en redes funcionales o en *collage* de imágenes que provocan espacios de flujos. El tiempo se ha reprogramado, hecho continuo y tornado atemporal (Castells, 1997). Todo ello ha influido en el modo de vivir el ocio tradicional, pero, además, ha propiciado el desarrollo de nuevos ocios ligados al uso de Internet y experimentados en el ciberespacio.

Nos encontramos ante una clara digitalización de las experiencias de ocio. Dicho de otro modo, nos hallamos ante la configuración de un nuevo paradigma de experiencia (Cuenca, 2010) que soporta características específicas propias de los espacios en red. Influencias externas que han dado lugar a la configuración de nuevas actividades de ocio propias de la era digital que necesitan de una correcta educación que transmita a la ciudadanía, en general, y a los jóvenes, en particular, los

2 A lo largo del artículo utilizaremos indistintamente los términos *ocio conectado*, *ocio en red*, *e-ocio*, *ocio online*, etc. para describir el ocio que necesita de conexión a Internet para disfrutarse.

3 Este análisis se deriva la tesis doctoral titulada “Ocio conectado: la experiencia de e-ocio de los jóvenes (16-18 años) de Bizkaia” que la autora del artículo acaba de depositar. Un estudio cuyo objetivo ha sido analizar, desde la perspectiva experiencial del ocio, las características de e-ocio de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia de centros educativos de rasgos diferentes, a partir de la elaboración de 9 grupos de

discusión y 10 entrevistas en profundidad. Director: Manuel Cuenca Cabeza; Codirector: Jaime Cuenca Amigo.

conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para poder disfrutar y aprovechar las oportunidades que este “nuevo” espacio proporciona.

A día de hoy, podemos comprobar que no existe un tiempo exclusivo para el disfrute del ocio, esto es, una parcela destinada al ocio fuera de la jornada laboral o el periodo referido a la vacaciones, sino que, como plantea San Salvador del Valle (2009), el ocio ha pasado a concebirse como un verdadero *fast-ocio* que implica una desafortunada búsqueda del aprovechamiento al límite del tiempo percibido como bien escaso. Partiendo de la distinción entre sociedad sólida y líquida, expuesta por Bauman (1999), se puede afirmar que el ocio actual es un ocio líquido (Cuenca, Bayón y Madariaga, 2012). Un tipo de ocio que ha adoptado unos rasgos basados en el cambio constante, la aceleración, el disfrute breve de las cosas, la transitoriedad, la fragilidad de los vínculos humanos y la incertidumbre persistente. Un ocio asentado en una sociedad en red en perpetuo movimiento, donde lo que realmente importa es estar en permanente conexión con los demás.

En este sentido, debido a que la ubicuidad<sup>4</sup> que posibilitan estos entornos en red encaja a la perfección con el modelo y estilo de ocio que hoy impera, cada vez más los espacios virtuales se conciben como espacios de ocio. Un e-ocio simultáneo y atemporal propio de una cultura de la virtualidad real de este mundo digital que, debido al desarrollo imparable de los *smartphones*, ha posibilitado que el ocio no se disfrute exclusivamente en contextos informales y apartados del horario laboral, sino que pase a inmiscuirse a lo largo de todos los tiempos sociales que conforman el día.

Tal y como argumenta Igarza (2009), el ocio actual se entremezcla entre los bloques productivos (de trabajo), los tiempos de espera (dentista, supermercado, etc.) o los desplazamientos (metro, tren, coche, etc.). Por esta razón, Igarza define el ocio de la sociedad de la información como un ocio más interactivo, más selectivo, menos duradero y basado en micro-guiones, micro-estructuras y micro-contenidos, esto es, un ocio intersticial que ha transformado al ciudadano del siglo XXI en un ciudadano wifi, que en ocasiones no puede prescindir de la relación con las nuevas tecnologías en su vida diaria.

En estas *Burbujas de ocio* (Igarza, 2009) el entretenimiento, el placer, la distensión, el esparcimiento y la diversión es lo que prima. En definitiva, un tipo de ocio que no sería posible sin el avance hacia la creación de soportes tecnológicos económicamente más accesibles, ágiles, dinámicos, de fácil acceso y uso para la ciudadanía en su conjunto. Una industria del ocio digital que ha provocado un mayor incremento en el consumo de contenidos digitales y que ha impulsado la digitalización de las prácticas de ocio tradicionales y los “nuevos” e-ocios. Ahora bien, ¿qué entendemos por ocio digital y e-ocio?

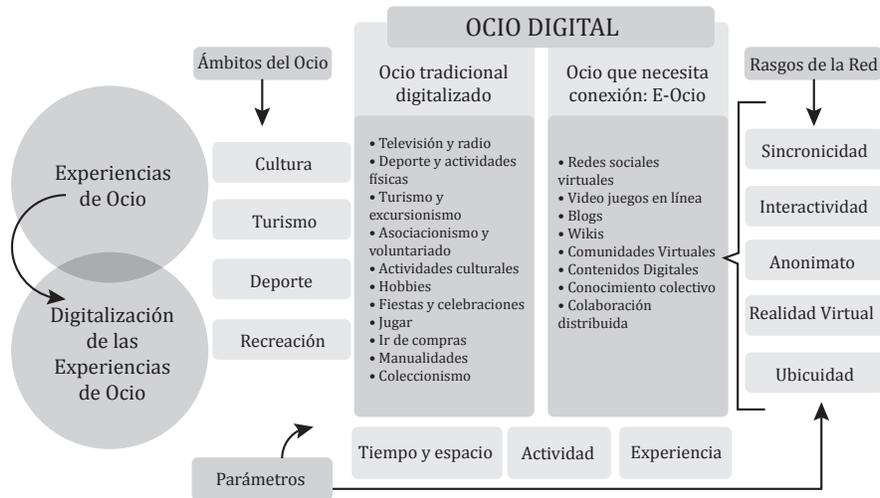
De manera general, el ocio digital es el tipo de ocio que se liga a las infinitas oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales. Por ocio digital comprenderíamos, como se observa en la figura 1, por un lado, el ocio tradicional que se ha digitalizado y ha sufrido la influencia de la tecnología y, por otro lado, el ocio que se practica en red y necesita de conexión para su disfrute (e-ocio). Una tipología de ocio digital que hemos dividido en dos términos: ocio tradicional digitalizado y nuevos ocios.

La anterior distinción la realizamos con base en la noción de estar o no conectado. Por ocio tradicional digitalizado nos estaríamos refiriendo a las actividades de ocio hasta el momento practicadas que de alguna manera se han tecnologizado, por ejemplo, la lectura y su paso de formato papel al libro electrónico; y por e-ocio consideraríamos a todo el conjunto de actividades de ocio en línea (redes sociales virtuales, blogs, wikis, foros, comunidades virtuales, etc.) que necesitan de ocio para su disfrute. Nuevos ocios que surgen del uso de todo un conjunto de servicios y aplicaciones en línea que facilitan la edición, la publicación y el intercambio de información entre los propios usuarios. A saber, blogs, wikis, redes sociales, comunidades virtuales y un sin fin de servicios que conforman el universo 2.0 y que facilitan la colaboración entre los usuarios. En otras palabras, un ocio digital que se cimenta en conexiones.

En definitiva, cuando distinguimos entre espacios de ocio físicos y virtuales simplemente se pretende hacer referencia a la confección de nuevos espacios y contextos de ocio que han posibilitado nuevas oportunidades de disfrutar del tiempo libre. Es decir:

4 Que está presente a un mismo tiempo en todas partes (RAE). Última consulta: 21/10/2015 <http://dle.rae.es/?w=ubicuo&m=form&o=h>

Figura 1. Tipología del concepto de ocio digital



Fuente: Elaboración propia (basada en las ideas de Nimrod y Adoni, 2012).

Interpretamos el ocio digital en Internet no como un estar conectado (ocio *online*) frente a no conectado (ocio *offline*), sino como seguir conectado al mundo social digitalmente construido, no como un ocio virtual frente a un ocio real, sino como un nuevo espacio donde continuar las relaciones sociales. (García, López y Samper, 2012, p. 397).

## JÓVENES Y E-OCIO

Estas prácticas de ocio conectado que acabamos de definir están teniendo especial auge entre los jóvenes nativos interactivos. Una generación que al nacer rodeada de pantallas siente el espacio *online* como una parte esencial de su cotidianidad. Tanto los jóvenes nacidos en la era digital como sus estilos de ocio han adquirido unos rasgos propios. De hecho, han sido bautizados de muy diversas maneras: generación@ (Feixa, 2002), nativos digitales (Prensky, 2010), generación net (Tapscott, 1998), generación interactiva (Bringué y Sádaba, 2009), etc. Un sin fin de nociones que independientemente de su originalidad o acierto hacen referencia a un grupo de personas nacidas en torno a la década de los 90, rodeados de tecnologías digitales, con formas de relación similares y preocupaciones, intereses u opiniones en muchas ocasiones comunes; jóvenes que están creciendo en un contexto social, cultural y educativo distinto, especialmente por la presencia continua y constante de la tecnología, y que presentan rasgos distintivos respecto a otras generaciones. ¿Cómo es la generación de jóvenes interactivos?

Los jóvenes de la era digital se caracterizan por ser jóvenes multitarea, es decir, pueden llevar a cabo varias tareas al mismo tiempo. Viene siendo muy común observar a jóvenes que mientras descargan música de Internet, chatean con sus amigos a través del teléfono móvil, consultan la biblioteca virtual instalada en su ordenador portátil, hacen los deberes y ven la televisión al mismo tiempo. Son jóvenes interactivos para quienes hacer varias cosas a la vez se ha convertido en una forma de vida e incluso una necesidad. Jóvenes que bajo la existencia de una sociedad inofocada (exceso de información) no realizan un análisis crítico de dicha abundancia de datos. Lo que conlleva que su atención resulte cada vez más diversificada, aunque disminuida con respecto a cada estímulo.

El segundo rasgo que les define es que son jóvenes 100 % audiovisuales, esto es, viven inmersos en una cultura digital donde predomina el poder de la imagen y el sonido por encima de la palabra escrita. No es de extrañar que los nativos interactivos prefieran los gráficos, al discurso escrito. De esta manera, es muy usual que hagan uso del texto únicamente para ilustrar la imagen, y tan solo en caso de que no comprendieran esta acudirían a consultar el texto.

También son jóvenes que se sienten atraídos por la acción constante (Prensky, 2010), que desarrollan mentes hipertextuales y navegan por Internet saltando de una información a otra. Son una generación *click*, multitarea, que no reflexiona sobre sus propias acti-

tudes y conductas y que opina que lo importante es hacer, más que hacer bien. Por lo tanto, y al encontrarse en constante acción, es lógico que los libros de texto convencionales les resulten aburridos y les cueste mantener una lectura pausada. Al respecto, Carr (2011) opina que navegar por la red fomenta el picoteo rápido y distraído de pequeños fragmentos de información de muchas fuentes distintas. De ahí que, bajo el argumento relacionado con que la ética de Internet es una ética industrial, de la velocidad y la eficiencia, el autor afirme que Internet hace que disfrutemos de ser superficiales. Una idea con la que los neurocientíficos Small y Vorgan (2008) no está del todo de acuerdo, ya que considera que el uso de Internet tiene resultados positivos para el funcionamiento del cerebro, siempre y cuando su uso no sea excesivo.

Al mismo tiempo, los nativos interactivos presentan una capacidad de actualización constante, están acostumbrados a pedir y recibir. Es por ello que precisan de una gratificación instantánea con recompensas materiales frecuentes. Al estar envueltos en una sociedad consumista, necesitan saber para qué les sirve lo que van a realizar en el mismo instante en el que se proponen realizarlo. Por todo ello, valores como el esfuerzo y la constancia quedan a un lado, sucumben ante la filosofía del “aquí y ahora”.

Son jóvenes que, al nacer en un mundo digitalizado, han adquirido cierta fluidez en el manejo de este tipo de tecnologías sociales. Utilizan con total naturalidad cámaras de fotos y vídeo digitales, navegan por la red con total soltura, juegan *online*, y se comunican a través de todo tipo de redes multimedia, etc. Esto, sin embargo, no determina que realicen un uso correcto y un buen aprovechamiento del potencial positivo de las mismas. Se les tiende a catalogar como *prosumidores*, esto es, consumidores y productores de contenido, no obstante, como describimos a continuación, los jóvenes, en general, hacen un uso utilitarista y pasivo de la tecnología. Básicamente, las conciben como herramientas de comunicación, socialización, entretenimiento y para pasar el rato, es por ello que, *a priori*, no las identifican como potentes instrumentos para el aprendizaje y su desarrollo personal.

En términos generales, el estilo de ocio de los jóvenes de la era digital adopta un componente tecnológico alto, valorado positivamente por los propios usuarios. El orde-

nador y el teléfono móvil son dispositivos tecnológicos que se han domesticado ya en sus vidas, y el 79 % de los jóvenes se conecta a ellos todos o casi todos los días. A nivel de Euskadi y según el Observatorio Vasco de Juventud (en adelante ovj, 2009), el 76,5 % de la juventud vasca afirma que, de media, tiene tres o más horas de tiempo libre al día durante los días de labor. De las cuales entre una y dos horas las ocupan conectados a Internet.

Las cuatro actividades de e-ocio más practicadas por los jóvenes son (Instituto de Juventudes de España, INJUVE, 2012; Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, ONTSI, 2012; Observatorio Vasco de la Juventud, ovj, 2012, etc.): 1. Buscar información; 2. Recibir o enviar mensajes de correo electrónico; 3. Utilizar las redes sociales virtuales como Facebook, Twitter o Tuenti, y 4. Descargar archivos, documentos, música, vídeo, *software*, etc.

Atendiendo a la utilidad personal de la red, el ovj (2012) muestra que el entretenimiento (60 %) es la primera opción con la que los jóvenes identifican la red, seguida del interés por mantenerse en contacto con otras personas (54 %), estar informado/a de las noticias de actualidad (37 %) y aprender cosas interesantes (25 %). Sus contenidos favoritos son la música (75,4 %), los juegos (65,8 %) y los deportes (42,5 %). Es decir, el uso que los jóvenes hacen de la red se lleva a cabo desde una perspectiva consumista, pasiva y con el fin principal de informarse, comunicarse, entretenerse y pasar el rato.

Respecto a la valoración de los distintos aparatos tecnológicos, el 91 % de los y las jóvenes de 18-24 años considera el teléfono móvil como “bastante o muy necesario para la vida cotidiana” (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, CRS-FAD, 2014). Seguidos de disponer de conexión a Internet (87 %), ordenador personal (82 %), correo electrónico (79 %), conexión a Internet de alta velocidad (61 %) y redes sociales (57 %). En el mismo sentido, el informe jóvenes 2012 (INJUVE, 2012) muestra cómo la mayoría de las personas jóvenes considera que Internet es “muy o bastante útil” para la vida cotidiana, pero mucho más la disponibilidad de teléfono móvil.

Se puede decir que el uso intensivo de las tecnologías digitales en el tiempo libre de los jóvenes y el éxito de masas de las redes sociales y los *smartphones* perfila cuatro tipologías de e-ocio: un e-ocio social, un e-ocio lúdico, un e-ocio móvil y un e-ocio transmedia.

Un ocio digital social en el que predomina el uso de las redes sociales virtuales, un ocio digital móvil que posibilita la conectividad sin límites que ofrecen los *smartphone*, un ocio digital lúdico ligado al uso de los videojuegos y, por último, un ocio transmedia y multisporte donde los jóvenes simultanean, en tiempo real, el uso de diferentes dispositivos para acceder a un mismo contenido y generar sus propias narrativas.

En breve, los jóvenes han cambiado, la tecnología forma parte de sus vidas y, por ende, sus estilos de ocio también han variado. A continuación, y más hacia lo concreto, nos centramos en exponer las percepciones que los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia tienen de su ocio conectado. Impresiones personales que hemos extraído del análisis del discurso de ellos mismos como protagonistas a través de la organización de nueve grupos de discusión y diez entrevistas en profundidad. Además de conocer cuantitativamente la realidad del ocio en red de los jóvenes, consideramos que es necesario ahondar en sus motivaciones, opiniones, percepciones, etc. Una realidad subjetiva a la que hemos accedido mediante el uso de técnicas de investigación propias del paradigma simbólico que acto seguido detallamos.

## METODOLOGÍA

El análisis de la realidad puede abordarse desde diversos enfoques paradigmáticos. Todo depende del cariz y el tipo de información que se busque conseguir para su estudio. Dicho de otro modo, todo obedece al objetivo general marcado y al proceso que se ha decidido seguir para su consecución.

En esta ocasión, se buscaba profundizar en el conocimiento del e-ocio de los jóvenes desde la perspectiva experiencial de entender el ocio, es decir, desde la concepción del ocio como “experiencia humana (persona y social) integral, motivada por la vivencia intencional del ocio autotélico (con fin en sí mismo), entendido como derecho humano y ámbito de desarrollo, al que se accede mediante la formación” (Cuenca, 2014, p. 66). Un modo particular de pensar y analizar el fenómeno del ocio que ha sido defendido en los últimos 25 años por el equipo oficial y multidisciplinar del Instituto de Estudios de Ocio (IEO) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto.

En este sentido, este estudio se ha realizado desde el paradigma simbólico, también denominado hermenéutico, cualitativo, fenomenológico, interpretativo, micro-etnográfico o humanístico-etnográfico. Una perspectiva de investigación que contempla la sociedad como una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Mientras en el paradigma positivista el interés se centra en la búsqueda de nuevos conocimientos y su generalización, desde el paradigma interpretativo se estudian los fenómenos de carácter social para comprender la realidad circundante en su carácter específico.

Se trata de un planteamiento general de investigación que parte de concebir la existencia de realidades múltiples. Por lo que se focaliza la atención en la descripción de lo individual, lo distintivo y lo particular del hecho que se estudia. La pretensión principal no es establecer regularidades o establecer generalidades a partir de datos estadísticos, “sino que más bien se considera que los postulados de una teoría son válidos únicamente en un espacio y tiempo determinados” (González, 2013, p. 130).

La perspectiva metodológica seleccionada para el estudio determina las técnicas de recogida de información que deben emplearse. En esta ocasión se han utilizado las dinámicas de grupos de discusión y las entrevistas personales en profundidad. Los grupos de discusión o grupos focales se definen como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés. Es una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Krueger, 1991). Se trata de establecer y facilitar la discusión y no de entrevistar al grupo, con base en un guión de discusión previamente diseñado. Las entrevistas en profundidad se han utilizado para seguir adentrándonos en el tema, a través de la comprensión individual. Dicho de otro modo, se ha ido paso a paso construyendo minuciosamente la experiencia individual.

El criterio de selección muestral no tenía como propósito representar la población joven, por lo que nos hemos basado en una muestra intencional, que representase la amplitud, variedad e integración de las diversas realidades que convergen en el objeto estudiado, esto es,

que abarcase los diferentes puntos de vista. Los sujetos objeto de estudio de esta investigación han sido jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia y para localizarlos se ha decidido acudir a los centros educativos, en concreto, se ha contactado con los cursos de primero y segundo de bachillerato. Para elegir a los centros se han tomado en consideración estas tres variables: la naturaleza del centro (privado, público o concertado), el empleo o no de metodologías de enseñanza innovadoras o herramientas tecnológicas (móviles, *tablets*, *Ipads*, etc.), y el nivel de madurez TIC del centro (básico, medio y avanzado).<sup>5</sup> Para la selección de los diez jóvenes entrevistados se han seguido los diez perfiles de usuarios de Internet que se determinan en el estudio de Horrigan (2009),<sup>6</sup> desarrollado en el centro de investigación estadounidense Pew Research Center.

Previa autorización de los informantes, la información cualitativa recolectada y producida por los propios jóvenes participantes en los grupos de discusión y entrevistas en profundidad se ha registrado mediante grabación de audio. Tras la grabación, los datos han sido transcritos utilizando el programa de transcripción F4, un programa que nos ha facilitado y agilizado la transcripción de las conversaciones de audio a una mayor velocidad. Una vez transcritos los datos, se han analizado con el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti 7, versión 7.5.6. Este último nos ha permitido, por un lado, asociar códigos o etiquetas con los fragmentos de texto y audio, y, por otro lado, buscar códigos de patrones y clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2007). En esta ocasión se ha seguido una estrategia de categorización mixta, deductiva-inductiva, y una codificación abierta y en lista.

Tras la recolección, codificación y categorización de los datos se ha procedido al análisis descriptivo de los mismos, esto es, a atribuirles significados. Posteriormente, este análisis se ha interpretado desde diferentes marcos teóricos, esto es, se han elaborado enunciados explicativos de la realidad social.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PERCEPCIÓN DE LOS JÓVENES DE BIZKAIA SOBRE SU E-OCIO

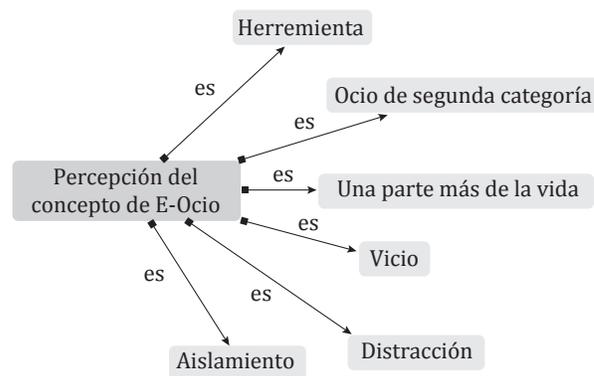
El análisis del discurso de los jóvenes deja patente una valoración y percepción positiva del componente tecnológico que han adoptado sus estilos de ocio. En concreto, hemos agrupado en seis las representaciones que más repiten en su discurso para definir la manera en que Internet está presente en sus vidas.

Tal y como mostramos en la vista de red de la figura 2, los jóvenes perciben la red como una herramienta, como un ocio de segunda, como un hábito que forma parte de la vida, como un vicio, como una manera de aislarse y como una distracción.

### E-ocio como herramienta

En primer lugar, los jóvenes consideran que Internet es una herramienta útil y cómoda que les permite estar informados y comunicados en todo momento. Consideran que se trata de una herramienta que les ha posibilitado enriquecer su ocio tradicional, esto es, “estar con los amigos”, “hacer deporte” y “pasarlo bien”. Valoran de manera positiva las ventajas de poder estar conectado de manera ubicua y así lo expresan:

Figura 2. Percepción de los jóvenes sobre su “e-ocio”



Fuente: Elaboración propia herramienta “vista de red” Atlas.ti

*PU3 17 O:* Si quieres saber algo puede buscar en Internet y eso también es ocio.

*PU1 17 O:* Pues que te evades un poco no... porque en clase tienes que estar centrado y con Internet puedes hablar de lo que quieras con otros compañeros...

*C 16 A:* Y es que para quedar con alguien es más fácil mandarle un WhatsApp

5 Más información: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_tecnolog/adjuntos/20\\_ikt\\_400/400003c\\_Pub\\_EJ\\_Madurez\\_TIC\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_tecnolog/adjuntos/20_ikt_400/400003c_Pub_EJ_Madurez_TIC_c.pdf)

6 Consultar los perfiles: [http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2009/The\\_Mobile\\_Difference.pdf](http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2009/The_Mobile_Difference.pdf)

*C 17 A:* Muchas facilidades o por ejemplo para buscar información o conocer a personas de otras partes del mundo

### E-ocio como un ocio de segunda

En segundo lugar, los jóvenes califican el e-ocio como un ocio “de segunda”, como “la opción B”, como un pasatiempo:

*PU3 17 O:* Internet es como una segunda opción, si no tienes nada más que hacer. Pero si tienes algo mejor que hacer... ¡pues no!

*PU3 18 O:* Te metes en Twitter y dices “venga a ver que se cuece”

### E-ocio como una parte más de la vida

Otra de las maneras que los jóvenes emplean para definir la manera en que Internet está presente en su ocio es afirmando que, en realidad, Internet ha pasado a ser una parte más de la vida. Un hábito, una costumbre, un espacio más en el que poder desarrollarse como personas. Estas afirmaciones son una muestra de la percepción que tienen de Internet como algo omnipresente en nuestra cotidianidad. Al fin y al cabo, y como exponíamos al inicio del artículo, vivimos conectados en una sociedad red, fundamentada en conexiones:

*C 19 O:* Bueno pero es que al final estas todo el día con el móvil, que si con el WhatsApp...

*PU2 17 A:* ¡Buf! en la ducha con el móvil, cagando con el móvil, a clase vas como un tonto en plan mirando el móvil y al final parece que lo tienes programado porque sabes en que semáforo te tienes que parar, cuando segundos, luego volver a andar...

### E-ocio como vicio

La necesidad de estar conectado es otro de los términos al que los jóvenes recurren para definir el e-ocio. Los jóvenes manifiestan que Internet, en general, y el WhatsApp, en particular, es imprescindible para poder comunicarse con sus pares. Tal y como se puede comprobar en las citas seleccionadas, disponer de un móvil como conexión a Internet se ha convertido en un recurso de primera necesidad. Hasta el punto en que es tal la dependencia que lo califican como “esclavitud”.

*PU2 16 A:* Yo, de hecho, al principio fui la última casi de la cuadrilla en tener WhatsApp y me lo tuve que poner porque no me enteraba de los planes porque sino no me hubiese puesto...

*PU1 17 O:* Yo eso lo veo más esclavitud. Yo no tengo Internet en el móvil y de momento no quiero tener, porque yo Internet lo utilizo en casa para estar en Youtube y poner música. Pero en la calle para estar con el WhatsApp ¿Dónde estas? ¿Qué haces? Pues no sé... ¡déjame en paz!

Por último, los jóvenes participantes muestran cierta tendencia a recurrir al uso de expresiones con connotaciones negativas, tales como vicio, aislamiento o distracción. En cuanto al uso de Internet por vicio, los jóvenes lo señalan como una mala costumbre. Un uso indebido y excesivo de la red:

*PU2 17 A:* Yo es que más que nada estoy tanto en Internet porque tengo vicio, igual tengo que estudiar o así y me meto en Twitter aunque sea para cotillear o cualquier tontería. Pero es como que lo tengo que hacer, si no, no puedo ponerme a estudiar. Aunque esté 5 minutos solo, ya es que me tengo que meter. Y eso ya no es ocio, eso es vicio.

*PU2 16 O:* Yo lo que veo es que si tenemos un ocio en Internet pero que para la mayoría de los jóvenes no existe ocio en Internet, sino obsesión en Internet.

Asimismo, consideran que el uso de Internet en el tiempo libre incita al aislamiento. Básicamente, porque comprenden el uso de Internet como un acción físicamente solitaria que motiva quedarse en casa con la única compañía del ordenador y la red.

*PU1 16 A:* Al final te cierras y te quedas tú sólo. Tú cuando haces extraescolares y así, nestas [sic] con otra gente, te comunicas.

*PU1 17 A:* Porque para mí Internet no es tan importante, no sé no... Para mí el deporte o las actividades que hago son actividades en las que me relaciono con gente, compañerismo y así... pero Internet al final es un mundo en el que estas tú solo y que por mucho que estés hablando con otras personas, al final estas tú solo y es como que te aíslas del mundo y yo no lo veo así.

### E-ocio como distracción y aislamiento

Por último, concebir el e-ocio como una distracción es otro de los argumentos que adquiere peso entre sus afirmaciones. Los jóvenes opinan que el móvil es una fuente de despiste constante. Un aparato que se posiciona en el centro y que, en ocasiones, incluso es motivo de conflicto. En esta misma línea se sitúa el verbo “procrastinar”, esto es, postergar actividades o situaciones que deben atenderse, sustituyéndolas por

otras situaciones más irrelevantes o agradables. En el caso de los jóvenes nos estaríamos refiriendo a dejar de hacer los deberes o estudiar:

*PU2 17 O:* Alguna vez sí, es que me doy cuenta pero es que...Yo me doy cuenta porque a veces digo, he pasado toda la tarde, he estado delante del libro y no he pasado ni una página, porque igual estás así, pero de repente te vibra el móvil, sacas tal, estás así y ya como te has distraído pues igual ves una cosas y te pones a ver esa cosa. Además yo que me distraigo muy fácil y que puede estar horas pensando sobre una cosa y estar ahí dándole vueltas, dándole vueltas, aunque sea una tontería...y eso o...

*PU1 17 O:* No, ¡para nada! Al hacer deporte tienes una desconexión que te centras en una cosa y lo das todo ahí y te olvidas del resto, pero en Internet desconectar pero desconectas de tus quehaceres y te centras en otras cosas. Es desconexión más o menos total y en Internet es desconexión de tu vida para hacer otras cosas.

## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA EXPERIENCIAL DEL OCIO

La preocupación por encontrar rasgos comunes en las experiencias de ocio ha sido y continúa es un tema de estudio muy presente. Partiendo de los planteamientos comunes propuestos por Norbert Elias y Eric Dunning (1992) y las reflexiones que a lo largo de los últimos años se han llevado a cabo en el Instituto de Estudios de Ocio (Universidad de Deusto), las siete características más importantes del ocio experiencial son las siguientes (figura 3):

Figura 3. Características del ocio experiencial

El marco de referencia es la persona

Tiene un predominio emocional

Se justifica por la libre satisfacción

Se integra en valores y modos de vida

Tiene un carácter procesual

Se experimenta en distintos grados de intensidad

Requiere formación

Fuente: "Ocio Valioso" (Cuenca, 2014).

Al comparar las prácticas de ocio conectado de los jóvenes con estos rasgos, nos damos cuenta de que, en última instancia, las experiencias de ocio de los jóvenes están relacionadas directamente con las experiencias de e-ocio. Los principales usos que los jóvenes hacen de Internet son estar en redes sociales, comunicarse, usar el WhatsApp, buscar información, chatear y ver vídeos de YouTube, esto es, los aspectos relacional y lúdico continúan siendo factores centrales de su ocio. Lo que nos indica que, en realidad, lo más importante en las experiencias de e-ocio de los jóvenes no es la tecnología en sí misma, sino el relacionarse y divertirse. Las tecnologías digitales actúan como un medio y herramienta que les ayuda a enriquecer sus experiencias de ocio. Por lo tanto, las experiencias de e-ocio actúan como medio para propiciar experiencias de ocio más positivas y gratificantes, es decir, estaríamos hablando de un e-ocio *exotélico*.

En las experiencias de e-ocio el marco de referencia también es la propia persona. De hecho, una de las principales motivaciones de uso de Internet por la que los jóvenes deciden

conectarse es el factor relacional (comunicarse, conocer a gente curioso, etc.) que posibilita la red de redes. Además, en el carácter social intrínseco de la red, como comunidad de usuarios, queda implícito el concepto de persona. Independientemente de que sea el usuario de manera aislada o solo desde su casa quien decide conectarse a la red de manera individual, la finalidad es relacionarse con los demás. Un ejemplo de ello es el auge que ha tenido el e-ocio social. Un tipo de ocio fundamentado en el uso constante de las redes sociales de carácter social, valga la redundancia.

En cuanto al predominio emocional, las prácticas de ocio conectado, de la misma manera que el ocio tradicional positivamente valorado por los jóvenes, se asientan en emociones. El e-ocio no se justifica en el deber, y cuando un joven decide conectarse es porque realmente quiere, le agrada y tiene una motivación, en el caso del e-ocio extrínseca, que le impulsa. Asimismo, las experiencias de e-ocio también se integran en valores y modos de vida. El ocio es un valor en sí mismo, pero también un valor subordinado a otros más amplios como la felicidad o la autorrealización de la persona (Cuenca et al., 2012). El ocio positivo potencia valores personales y comunitarios más allá de sí mismo, pero estos valores

suelen estar relacionados con el tipo de ocio que se practica. Bajo esta premisa podríamos interpretar que la generación de jóvenes interactivos es una generación superficial, ya que el análisis descriptivo del e-ocio deja patente que los jóvenes practican un ocio de carácter más bien trivial.

Dicho de otro modo, el e-ocio de los jóvenes se define por ser un ocio hedonista, placentero, que ofrece recompensas inmediatas y que se fundamenta en el “aquí y ahora”, por lo que no es de extrañar que la generación joven, en cierta manera, pueda definirse bajo estos mismos calificativos. “No podemos ser una persona los días laborables y otra los fines de semana” (Cuenca et al., 2012, p. 23). Aspecto que no tiene porque ser negativo, ya que el ocio exotélico también reporta beneficios.

Por otra parte, el e-ocio también transcurre en una temporalidad tridimensional (pasado, presente y futuro), más aún cuando la hipertextualidad, sincronización e interactividad propia de la red permite al usuario disfrutar de experiencias en el momento que desea, de igual manera que las experiencias del ocio conectado también pueden experimentarse en distintos niveles de intensidad y ello depende básicamente del uso que se haga de las herramientas digitales. En función de la utilidad que se haga de la red, esto es, como expone Reig (2012), se emplee para informarse y comunicarse (TIC), para aprender y generar conocimiento (TAC) o para empoderarse y participar (TEP), las experiencias de e-ocio serán más o menos valiosas. En nivel de intensidad es un aspecto que tiene relación directa con el nivel de participación de los jóvenes en la red. En este sentido, el e-ocio que definen los jóvenes es de baja intensidad, calificado como “plan b” o “pasa rato”.

Por último, esta interpretación del e-ocio de los jóvenes nos muestra que estos no aprovechan lo suficiente las ventajas que ofrece la red lo que, *a priori*, puede ser un indicio de una falta de formación en materia digital que les eduque en el uso provechoso de la red. De hecho, el séptimo rasgo que caracteriza a las experiencias de ocio es la necesidad de una capacitación adecuada.

## EN SÍNTESIS

Vivimos en una nueva era, la era digital. Un nuevo contexto en el que las tecnologías digitales e Internet son protagonistas al influir prácticamente en todos los

ámbitos de la vida, entre ellos, el ocio. La esfera del ocio ha notado directamente el impacto de las TIC. Lo que ha provocado una transformación en la manera de experimentarlo.

El ocio propio de la era digital es, valga la redundancia, un ocio digital. Un tipo de ocio que acepta el ocio tradicional digitalizado bajo la influencia de las TIC y promueve nuevos ocios ligados al ciberespacio que necesitan de conexión a Internet para poder ser disfrutados (e-ocio). Estar conectado es hoy una parte esencial en la vida de muchas personas, entre ellos, los jóvenes. Una generación que está creciendo en un contexto social, cultural y educativo distinto, especialmente por la presencia continua y constante de la tecnología, y que presentan rasgos distintivos respecto a otras generaciones.

Los rasgos tecnológicos afectan a todos los ámbitos de su vida, especialmente al referido al ocio que, por otro lado, es un aspecto que en esta edad tiene una importancia vital. Los jóvenes nativos digitales son prosumidores, sociales, multitarea y valoran estar conectados como algo esencial en sus vidas, pero como ya hemos resaltado, ello no significa que sean jóvenes digitalmente competentes. De hecho, las prácticas de e-ocio de los jóvenes son más bien superficiales. Básicamente, emplean las TIC para informarse y comunicarse y apenas como medio y herramienta de aprendizaje y participación.

A través del análisis del discurso de un total de 88 jóvenes, de entre 16 y 18 años de Bizkaia, participantes en nueve grupos de discusión y diez entrevistas en profundidad, se ha constatado que los jóvenes perciben Internet principalmente como un medio y herramienta que les permite relacionarse, comunicarse, informarse y pasar el rato. Lo que nos indica que, en realidad, lo más importante en la experiencia de e-ocio de los jóvenes no es la tecnología en sí misma, sino relacionarse y divertirse. Las tecnologías digitales actúan como un medio que les ayuda a mejorar y enriquecer sus experiencias de ocio tradicionales como son “estar con los amigos”, “hacer deporte” y “salir de fiesta” (INJUVE, 2010), de ahí que este se pueda calificar como un ocio exotélico.

## REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bringué, X., y Sádaba, Ch. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Pamplona: Ariel. Disponible en: <http://goo.gl/FIXezM>
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. I, La sociedad red). Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red*. Madrid: La factoría de Ideas.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, J. (2008). El ocio líquido: Un nuevo paradigma de experiencia. En M. Monteagudo, *La experiencia de ocio: Una mirada científica desde os estudios de ocio. Documentos de Estudios de Ocio*, (35), 17-41.
- Cuenca, J. (2010). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía: Génesis y condiciones de posibilidad* (PhD). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M., Bayón, F., y Madariaga, A. (2012). *Educación y ocio en Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Feixa, C. (2000). Generación@: la juventud en la era digital. *Nómadas*, 13, 75-91.
- García, E., López, J., y Samper, A. (2012). Retos y tendencias del ocio digital: transformación de dimensiones, experiencias y modelos empresariales. *Arbor*, 188(754), 395-407.
- González, F. (2013). *Jóvenes y participación. Estudio sobre participación juvenil*. Vitoria: Consejo de la Juventud de Euskadi.
- Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527. doi:10.1177/0894439307312485
- Horrihan, J. (2009). *The mobile difference*. Washington: Pew Internet & American Life Project.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía
- Instituto de Juventudes de España (INJUVE) (2012). *Sondeo de opinión de la gente joven INJUVE 2011 (1ª encuesta)*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España. Disponible en <http://goo.gl/VY50f>
- Kerckhove, D. (1999). *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Krueger, R.A. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills; California: Sage.
- Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16(4), 439-464. doi:10.1177/1525822X04269174
- Nimrod, G., y Adoni, H. (2012). Conceptualizing eleisure, Loisir et Société. *Society and Leisure*, 35(1), 31-56.
- Observatorio de la Juventud (2012). *Informe Juventud 2012 en España*. Madrid: INJUVE Disponible en: <http://goo.gl/eFGKXl> (Última consulta: 22/05/2012)
- Observatorio Vasco de la Juventud (Febrero de 2012). *Gabinete de Prospección Sociológica. Medios de Comunicación*. Disponible en: <http://goo.gl/H1wmnA> (Última consulta: 16/6/2012)
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la información (ONTSI) (2012). *Los contenidos digitales en España. Informe Anual 2011*. Madrid.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. London: Corwin.
- Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.
- San Salvador del Valle, R. (2009). El tiempo acelerado. *El País*. Disponible en: <http://goo.gl/w2ktKu> (Última consulta: 02/03/2013)
- Small, G., y Vorgan, G. (2008). *El cerebro digital. Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Urano.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital*. Barcelona: McGraw Hill.
- Viñals Blanco, A. (2015). *Ocio conectado: la experiencia de e-ocio de los jóvenes (16-18 años) de Bizkaia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

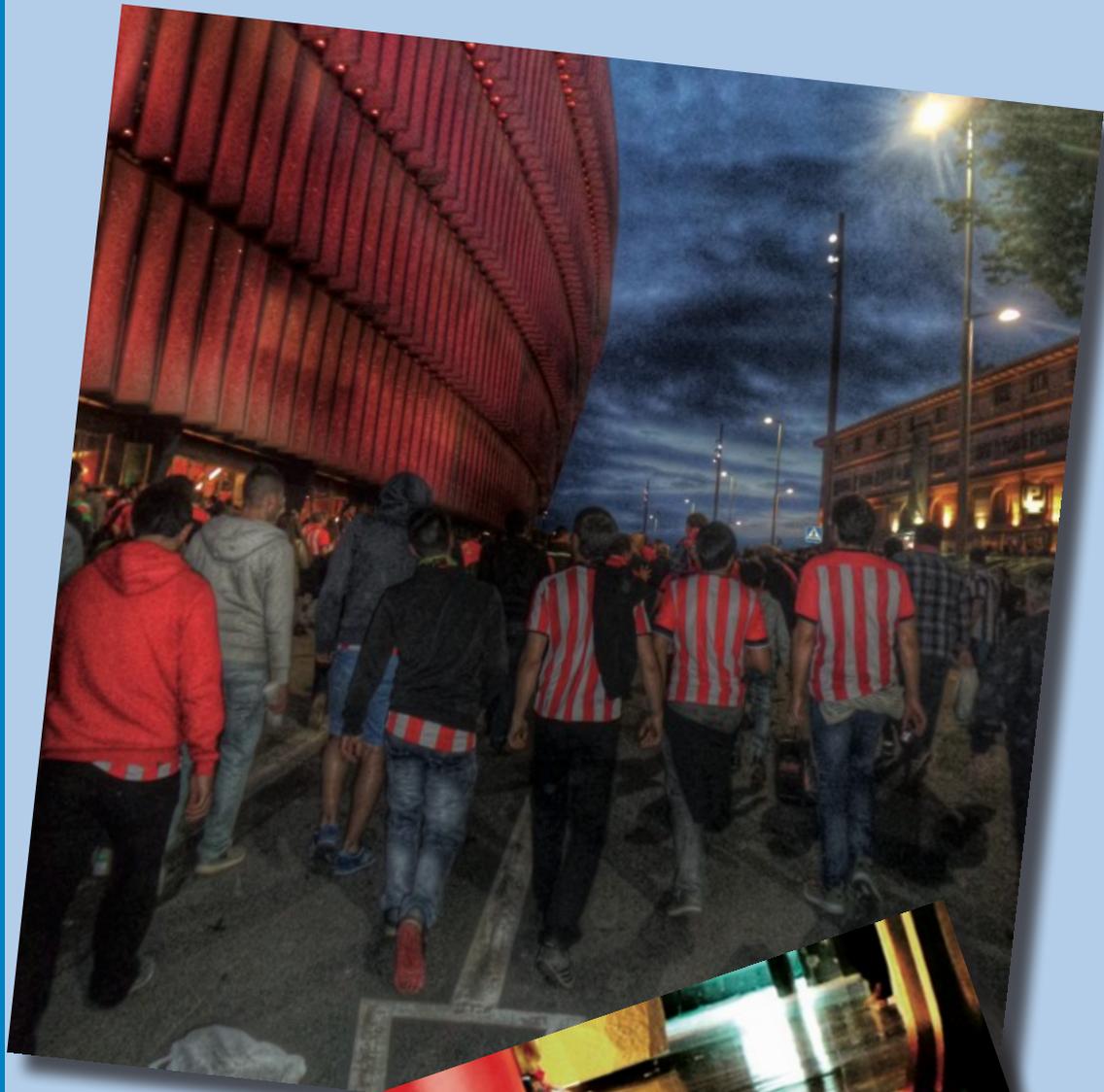


# SECCIÓN LÚDICA

Sección Lúdica

# SECCIÓN LÚDICA

SECCIÓN LÚDICA





## EL OCIO DE LOS JÓVENES SEGÚN ITZIAR ZUBIETA

Una de las mayores satisfacciones de mi vida ha sido, y sigue siendo, compartir proyectos y trabajar en equipo. Soy consciente de mi suerte. Desde que se puso en marcha el Proyecto Estudios de Ocio, en la Universidad de Deusto (Bilbao-España), no he dejado de tener ocasión para hacer realidad ambos deseos.

Itziar Zubieta forma parte del equipo de Estudios de Ocio desde hace más de diez años y su apoyo a investigadores y docentes ha sido esencial en el ámbito de la gestión. Ella es una de las pocas personas con las que, en mi época de director del Instituto, no llegué a publicar nada de forma conjunta. Estas páginas de la sección lúdica me permiten subsanar esa carencia, y me brindan la ocasión de mostrar su mirada artística del ocio juvenil a través de la fotografía.

Itziar sabe que el ocio de los jóvenes latinoamericanos es predominantemente lúdico, creativo y ambiental ecológico, aunque también se constata una especial atención a lo festivo, la actividad entre pares y el viaje, ya sea como realidad o como deseo. Esa afirmación, dada a conocer en publicaciones recientes (Cuenca, 2014, pp. 233-314), es la que la autora expresa aquí a través de imágenes de su mundo cercano, llenas de significado universal y una gran dosis de originalidad, sensibilidad y, en definitiva, arte.

Manuel Cuenca Cabeza, marzo de 2016

# SECCIÓN

## SECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

# ANTROPOTÉCNICA Y OCIOSIDAD. EJERCITARSE PARA LLEGAR A SER OCIOSO

## ANTHROPOTECHNICS AND IDLENESS. EXERCISE TO BECOME IDLE

Andrés Díaz Velasco<sup>1</sup>

### Resumen

El propósito central de este escrito es argumentar en favor de las formas de vivir ociosas basadas en ejercicios prácticos de ociosidad. Para ello, se contempla en primera instancia la antropología filosófica de Peter Sloterdijk, según la cual el hombre se produce a sí mismo viviendo su vida en distintas formas de ejercicio. En seguida, el texto contrasta esta tesis con los planteamientos de Michel Foucault respecto a la vida como obra de arte. Se finaliza estableciendo la tesis de que ser ocioso no significa simplemente *no-hacer-nada*, en cuanto que se trata de una actitud vital absolutamente virtuosa, generosa y creativa que se adquiere conforme a un cuidadoso ejercicio de la libertad y la espontaneidad.

**Palabras claves:** ociosidad; antropotécnica; ascesis; ejercicio; pereza

### Abstract

The central purpose of this paper is to argue for idle ways of living, based on practical exercises of idleness. For this, the philosophical anthropology of Peter Sloterdijk is contemplated, according to which man produces himself by living his life in different forms of exercise. Then, the text contrasts this thesis with the approach of Michel Foucault about life as a work of art. It ends by establishing the proposition that to be lazy does not mean just not-doing-nothing, but that it is an absolutely virtuous, generous and creative attitude to life that is acquired under a careful exercise of freedom and spontaneity.

**Keywords:** idleness; anthropotechnic; asceticism; exercise; laziness

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 4 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Díaz, A. (2016). Antropotécnica y ociosidad. Ejercitarse para llegar a ser ocioso. *Lúdica Pedagógica*, (23), 109-118.

<sup>1</sup> Magíster en Filosofía por la Universidad del Rosario. Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Correos electrónicos: andresdiazvelasco@gmail.com, adiazv@pedagogica.edu.co

*Somos desiertos, pero desiertos poblados de tribus, de faunas y de floras.  
Empleamos el tiempo en colocar esas tribus,  
en disponerlas de otra forma,  
en eliminar algunas, en hacer prosperar otras.  
Pero todas esas poblaciones, todas esas muchedumbres,  
no impiden el desierto,  
que es nuestra ascesis misma; al contrario,  
lo habitan, pasan por él, sobre él. [...]*  
*El desierto, la experimentación con uno mismo, es nuestra única identidad,  
la única posibilidad para todas las combinaciones que nos habitan.*

GILLES DELEUZE. DIÁLOGOS (CON CLAIRE PARNET). 2004

## INTRODUCCIÓN

Antes que disociar el planteamiento según el cual no se habla más que de palabras a las cuales el sentido les puede llegar de diversas fuentes, y no necesariamente de experiencias ininteligibles por sí mismas que las palabras solo pueden recubrir como un ficticio y maleable ropaje histórico, resulta conveniente asumir una suerte de *cartografía geológica* básica (Deleuze y Guattari, 1997) de la *ociosidad*. Esta perspectiva permitiría exponer sus rugosidades contraponiendo al simplista productivismo esclavista, el sentido de una edad de ocio (Illich, 2006) en la cual, siguiendo a Sloterdijk (2003), los hombres no son conducidos ni se conducen a sí mismos. Esto es, ir más allá del sentido enclaustrado en la industria del entretenimiento, por un lado, y en las actividades del tiempo libre, por el otro.

Así las cosas, vale la pena empezar por el hecho, bastante conocido, de que la raíz gramatical de “nuestro” ocio es el *otium* latino, voz culta que según la etimología hacía referencia al “tiempo disponible para hacer algo por gusto [y] no por deber” (Gómez de Silva, 2006, p. 495). De este modo, la expresión implicaba ‘reposo’, no como pausa de la acción, sino como una acción en sí misma, la cual implica más que el mero *no-hacer-nada*, porque remite a la *contemplación*. En este sentido, la expresión *negocio* —según Pieper (2003), el negativo del ocio o *neg-otium* en latín—, significaba para los grecorromanos la *ocupación en actividades obligatorias* —por lo cual este autor traduce *ασχολή* como ‘estar no ocioso’ ya que no específicamente como ‘trabajo’ o ‘trabajar’<sup>2</sup>—.

Lo que sobresale de esta significación clásica, expuesta magistralmente por Séneca (2010), es el hecho de que el ocio es en sí mismo un ejercicio práctico o una actividad a la que se dedica el hombre (sabio) por el placer de hacerlo, porque su único propósito es el de servir a la humanidad (o a la nación de todos los hombres en tiempo y en espacio). Por ello, la contemplación tiene que ver, como plantea Sloterdijk, no con el *trabajo sobre el concepto*, sino con sus vacaciones, vagancia o vagabundeo por la *gran panorámica*, esto es, el vuelo libre de las almas: el pensador, el contemplador, el filósofo, dice Sloterdijk, se parece más a un veraneante que a un currante, y pensar resulta, entonces, “una experiencia parecida a un profundo alivio de tensiones para el intelecto. [...] El pensamiento filosófico es, antes que nada, una técnica de felicidad [o jovialidad], sólo después surgen los problemas” (Sloterdijk, 2003, p. 62).

Conforme a esta postura, la consabida y convencional perspectiva peyorativa sobre el ocio de la cristiandad, no solo conlleva una profunda paradoja, sino que parece condenar, poco a poco, la naturaleza del hombre que *ocupado de sí* decide sobre su propio modo de ser (Foucault, 1987, 2002). La paradoja evidente es que la denominada, por ejemplo, por el mismo Pieper (2003), *vida intelectual*, que requiere una entrega absoluta en tiempo y cuerpo, así como su exaltación en cuanto modo “ideal” de vida, comporta el oficio del *ocioso* a través del cual los clérigos, escolásticos, monacales se dedicaron a escribir en contra de lo que vino a llamarse *pereza*. Bien se sabe que el ocio referido a la holgazanería es, en la tradición religiosa, bastante contingente, por lo que el sentido real de esta ociosidad es más cercano a la *desidia* que al *otium*, esto es, al desgano que impide a los hombres realizar las tareas espirituales (tales como rezar). Por ello, el ocioso suele ser aquel que no hace nada en el sentido de no seguir las indicaciones comportamentales exigidas para ser un buen cristiano. Con lo cual la ociosidad alcanza, entonces, la categoría de desgracia, al punto que en el lenguaje ordinario se lo toma por insulto.

No hacer nada, no obstante, parece imposible, de modo que la ociosidad se precisa un poco si se refiere a *no hacer nada obligatorio* (o a hacer algo por gusto, como se sabe de sobra en los *estudios sobre ocio*). Así, deben seguirse nuevas huellas de la asimétrica panorámica del ocio durante la Edad Media (de la libertad de Duns Scoto a la locura de Erasmo, por ejemplo). Por su parte, en la

2 Sin embargo, la traducción más común es efectivamente ‘trabajo’, aunque también se la puede encontrar como ‘ocuparse’, o finalmente, según la traducción de Manuel Briceño Jáuregui de *La política* de Aristóteles (Instituto Caro y Cuervo, 1989), como ‘no descanso’, la cual se hermana a la expresión *μισθαρνικας εργασίας* traducida como ‘trabajo asalariado’ (véase especialmente 1337a y 1337b).

vida moderna, industrializada, en la que el desocupado es propiamente un desempleado que puede morir de hambre en cualquier esquina, y en la que millonarios se jactan diariamente de lo que tienen y pueden hacer con lo que tienen, la concepción y experiencia de la ociosidad adquiere un matiz completamente nuevo sobre el que es necesario reedificar las nociones del hacer o no hacer nada con obligación. En este horizonte, el ocio reclama un análisis etológico de la obligatoriedad y del trabajo, que se enriquezca con los *labor studies* (Offe, 1984), tanto como con la economía política (Rojek, Shaw y Veal, 2006). De esta manera, se evidenciará que entre la ostentosa clase ociosa de Thorstein Veblen (2011) y lo que medio siglo después en Norteamérica empezaría a denominarse la *industria del ocio* (o industrias culturales en el lenguaje de Adorno y Horkheimer), sucedieron drásticos cambios de perspectiva respecto de lo que la ociosidad es, permite y constituye en relación con el trabajo asalariado.

De este modo, lo que ahora puede esperarse no es una historia del ocio en la que se afirme, como ya se ha hecho (Sue, 1987), que cada época y sociedad tiene un sentido específico de la palabra, ni, de otro modo, que aquello que es denominado *ocio* varía según el tiempo y la geografía. Realmente no es así de simple. ¿Por qué Sloterdijk (2012, pp. 244-245) identifica el *derecho a la pereza* (que sin embargo no remite directamente a Lafarge) a la diferenciación no vertical de las “identidades”, cuando la pereza pasa de ser entendida como una “carencia corregible” a un “fenómeno valioso”? ¿Acaso la ociosidad es llanamente el opuesto complementario, o la negación moderna, del ejercicio permanente, de la capacidad autoplástica del hombre? ¿No podrían los ociosos ser en algún sentido ejercitantes (como se ve en Séneca)? ¿No es el ejercicio espiritual, la antropotécnica como tal, un puro *otium*? O, siguiendo la argumentación aristotélica, si la *scholé* es el principio de todas las cosas, ¿no viene a ser como la *condición de posibilidad* de la antropotécnica?

Estas no son preguntas que pretendemos resolver en este ensayo, si bien se avanza en una dirección en la que las respuestas se elaboran casi solas. El presente texto tiene por propósito central argumentar en favor de las formas de vivir ociosas basadas en ejercicios prácticos de ociosidad. El texto plantea la importancia de reconocer esta ejercitación en cuanto modo de alcanzar no una sociedad, sino una edad de ocio (en el sentido de

*scholé*, de acuerdo con Illich). Para ello, se contempla en primera instancia la antropología filosófica de Peter Sloterdijk. En seguida, el texto contrasta esta tesis con los planteamientos de Foucault respecto a las prácticas de sí. Finalmente, a partir de este análisis, se revisa el concepto de ocio, estableciendo una idea según la cual ser ocioso no significa simplemente *no-hacer-nada*, en cuanto que se trata más bien de una actitud vital absolutamente virtuosa, generosa y creativa que se adquiere conforme un cuidadoso *ejercicio de la libertad* y de la espontaneidad. Esperamos que esta perspectiva, pues, permita concepciones diversas sobre el ocio que vayan más allá de la industria o, mejor, de los servicios, así como de la práctica del arte y del hacer la fiesta, y también permita comprender que solo es ociosa una práctica en cuanto contribuye a la autoproducción del hombre.

## EJERCITARSE, EXPERIMENTARSE, LLEGAR A SER SIENDO

Sin pretensiones reduccionistas, la antropología filosófica de Peter Sloterdijk puede resumirse del siguiente modo: el hombre se produce a sí mismo *viviendo su vida en distintas formas de ejercicio*; esto es, siguiendo a Nietzsche, el hombre es el animal ascético por excelencia, quien al ejercitarse o entrenarse consigue autoproducirse, crear su propia *forma de vivir*. Sin duda, y como el mismo Sloterdijk lo afirma, esta tesis tiene como fuente la secularidad moderna según la cual el hombre, sobre todo en relación con los asuntos públicos, con la política, no cumple un destino, sino que lo forja. Y, más aún, bebe de la eterna fuente que son los griegos para Occidente, en cuanto que fueron ellos quienes descubrieron —y afianzaron— el sentido artístico de la existencia humana (versión absolutamente nietzscheana).

Sin embargo, la originalidad de Sloterdijk está dada por el hecho de que esta fabricación o invención de la propia vida, no se logra necesariamente por la razón (inclinada hacia el bien), ni por el trabajo (en cuanto que mera ocupación retribuida). El centro de la tesis de Sloterdijk es el *ejercicio*, el cual entiende como “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación” (2012, p. 17). Por ello, se sobreentiende aquí la influencia del último Foucault, al punto que puede

ciertamente considerase el estudio de Sloterdijk como la continuación de los esfuerzos del francés (cf. Castro-Gómez, 2012).

Aunque en primera instancia y teniendo como referente al deportista moderno, esta definición podría hacernos pensar que el ejercicio conlleva al automatismo absoluto, pero no hay nada más lejos de la realidad. De hecho, se trata de todo lo contrario: uno no afianza ciertos movimientos con el único fin de *reaccionar* luego, la ejercitación exige el uso reiterativo de, o el esfuerzo en conseguir algo que se obtiene únicamente por la misma ejercitación. Es lo que Sloterdijk denomina *el poder de la repetición contra la repetición*, lo cual podríamos precisar así: a través de la repetición de lo que hacemos podemos decir que *somos* eso que hacemos. El ejercicio al que se refiere Sloterdijk conviene en la inversión del extrañamiento de la existencia producida por la inercia de la repetición “inconsciente”, del hábito o del amaestramiento. Pero como no se trata de repetir cualquier cosa, ni de repetirla sin más, la cuestión está en qué es aquello en lo que uno se ejercita y por qué.

La tesis de Sloterdijk no solo muestra que el hombre es un animal que se ve enfrentado a conducir su propia vida (como la antropología filosófica lo ha replicado sin descanso), sino que esta conducción, además de ser específicamente la “naturaleza humana”, exige la conversión de aquello cuanto lo hace ser lo que es en tanto que animal de pasiones o afectos, costumbres e ideas caóticas. Estas, dice Sloterdijk, son como *programas que marchan por sí mismos* y hacen que un hombre cualquiera viva de cierto modo y no de otro. Por ello, el punto de la ejercitación en cuanto que antropotécnica, consiste en saberse *preso* de tales programas y revertirlos, alterarlos, afectarlos en pro de una *autoprogramación* práctica. Se trata de que el hombre, siendo repetido en su pasividad, se convierta en un ser activo que se repite él mismo, que se ejercita por ser él mismo.

La tesis se inspira en la última frase de un soneto de Rilke denominado *Torso arcaico de Apolo*, que Sloterdijk adopta como título de su libro, y la cual está cargada de una espectacular fuerza creadora: “Has de cambiar tu vida”. Ahora bien, cambiar la propia vida, de acuerdo con la tesis de Sloterdijk, precisa tres transformaciones especiales relacionadas con la *inercia* de la vida humana: (I) la inercia de las pasiones, que arrastran al hombre a distintas clases de sufrimiento y al descontrol;

(II) la inercia de las costumbres que lo poseen sin que ni siquiera se percate de ello; y, (III) finalmente, la inercia de las representaciones confusas que pueblan su psique y lo flagelan por su propia incompreensión.

Cambiar la propia vida sería, entonces, *ir al otro lado* y no ser dominado, sino dominador de las pasiones, dejar de ser poseído y poseer sus propias costumbres, y en vez de vivir conforme pensamientos confusos, desarrollar sus propias ideas (lógicamente estables). No se trata, como se ve, únicamente de pensar por sí mismo, expresión que desde Kant da vueltas en el espectro del *llegar a ser quien uno mismo quiere ser*, o alcanzar la mayoría de edad. La tesis de Sloterdijk sobre la antropotécnica sugiere un esfuerzo activo, una serie de acciones concretas, la dedicación práctica sobre sí, el experimentar con uno mismo en cuanto “individuo”, aunque esto conlleve riesgos.

La toma de conciencia de la individualidad es el individualismo auténtico [...] el individualismo [que] surge en el momento en el que los hombres se convierten ellos mismos en autores de sus propias descripciones, esto es, cuando empiezan a reclamar los derechos de autor respecto a sus propias historias y opiniones [...] Cuando decimos “individuo”, se quiere decir un sujeto involucrado en la aventura de su propia autoconservación, un sujeto que quiere determinar en términos experimentales qué tipo de vida es la mejor para él. [No obstante] el alma que realiza experimentos consigo misma, que se descompone hasta llegar a sus últimas partículas, se descubre a sí misma como una nada realmente existente, una especie de monocromía, una superficie indiferente [...] esto es lo que es el yo ante el yo: un simple fondo sin figura, una pantalla sin texto. (Sloterdijk, 2003, pp. 50, 32, 34, 42, 43).

En este sentido, la experimentación con uno mismo puede, o bien orientarse en el sinsentido de las siempre pululantes ensoñaciones vagas del consumismo zombi, por el cual los individuos no son más que “egoístas refinados religiosamente embelesados por lo existente” (Sloterdijk, 2003, p. 46), o bien orientarse por la experiencia de la liberación. En últimas, dice Sloterdijk:

Con esto hay que contar siempre: existe en realidad una fuerza, alimentada por tensiones puramente internas, que tiende a liberarse, a estallar y a buscar la transformación; en la mayoría de los casos, irrumpe hacia arriba en forma de fiebre religiosa o de embriaguez bélica. Pero cuando no se presenta una posibilidad mejor, este mismo material energético puede canalizarse en una política

prerrevolucionaria [...] Los hombres son animales que advienen, animales de llegada, animales experimentales, ellos están siempre de camino. (2003, pp. 85, 89).

La antropotécnica, en este sentido, implica a la experimentación como un ejercicio en sí, el cual, articulado con otros ejercicios y rutinas, configura una vida ejercitante o *el automodelamiento conseguido mediante el ejercicio*. La ascesis nietzscheana, tal y como Sloterdijk la emplea, nos permite así comprender que no se trata de ninguna clase de penitencia, como el cristianismo aún hoy lo expone, sino como el arte de superación y fortalecimiento de la pasividad respecto del hecho de vivir la propia vida.

El enlace entre la tesis de Sloterdijk y la ociosidad, pese a sus breves comentarios contra la *pereza*<sup>3</sup>, radica pues en la relación que establece con la forma de vivir de la Grecia del siglo V a. n. e. (y sobre todo respecto a los cínicos, “los filósofos del ascetismo total”). Según indica, fue allí cuando brotó la filosofía como *atletismo*, como un esfuerzo prolongado para forjarse a *sí mismo* en la virtud o, lo que vendría a ser lo mismo, como la ocupación en las tareas para transformarse, para vivir una *vida ética* por excelencia.

Cambiar su vida significaría ahora configurar, mediante actividades internas, un sujeto que debe ser superior a su vida pasional, a su vida de hábitos, a su vida de representaciones. Según esto, se convertiría en un sujeto así quien participe en un programa de despasivización de sí mismo y pase, de un estado donde era meramente un ser moldeado al otro lado, al lado de los moldeadores. Todo ese complejo llamado ética surgiría del gesto de conversión a la propia capacitación. La conversión no sería un tránsito de un sistema de creencias a otro. La conversión originaria acontecería como la salida de un modo de existencia pasivo y la entrada en un modo que irradia actividad. (Sloterdijk, 2012, pp. 253-254).

3 “Ya las instituciones de la vida cotidiana reafirman que el comienzo de las virtudes no es la ociosidad. Los monjes cristianos veían en la pereza la madre de la desesperación, acompañada por el resto de sus hijas, carentes de todo atractivo: la divagación, la verborrea, la curiosidad malsana, el desenfreno y la versatilidad. Es la línea que hace todos los días la que forma al artista, la renuncia cotidiana al asceta, el trato diario con las necesidades de poder de otros hombres al diplomático y el gozo diario en la estimulación de los niños al maestro” (Sloterdijk, 2012, pp. 409-410).

## LA EXISTENCIA COMO OBRA DE ARTE

Ahora bien, entre las últimas entrevistas y/o diálogos que Foucault mantuvo antes de su muerte, existe una que ha llegado a ser emblemática, debido a que en ella pronunció una frase que se ha convertido en una suerte de consigna. Foucault es interrogado a propósito de sus investigaciones sobre el periodo grecorromano que supusieron un cambio en la dinámica de sus anteriores escritos y produjeron no pocas conmociones debido al análisis moral que contenían. Esto último, en particular, empezó a adquirir una singular importancia, y en relación con el tema de este escrito, las palabras de Foucault a propósito, resuenan retrospectivamente como una explicación (arqueológica, genealógica) de la antropotécnica de Sloterdijk.

Con el cristianismo se produjo un lento, gradual desplazamiento en relación a la moralidad de la antigüedad, que era esencialmente una práctica, un estilo de libertad. Por supuesto también ha habido ciertas normas de conducta, que gobernaban el comportamiento de cada individuo. Pero el deseo de ser un sujeto de moral, y la búsqueda de una ética de la existencia, eran en la antigüedad solamente un intento de afirmar la propia libertad y dar a la propia vida una cierta forma, en la que se podía reconocer uno mismo, ser reconocido por otros, y que aún la posteridad podría tomar como ejemplo. Esta elaboración de la propia vida como una obra de arte personal, si bien obedecía ciertos cánones colectivos, estaba en el centro, pienso, de la experiencia moral, la voluntad de moralidad en la antigüedad; mientras que en el cristianismo, con el texto religioso, la idea de la voluntad de dios, el principio de obediencia, la moralidad tomó gradualmente la forma de un código de normas (sólo ciertas prácticas ascéticas estaban más relacionadas con el ejercicio de la libertad individual). Desde la antigüedad al cristianismo, pasamos de una moralidad que era esencialmente la búsqueda de una ética personal, a una moralidad como la obediencia a un sistema de normas. Y si me interesé en la antigüedad fue porque, por todo un cúmulo de razones, la idea de moralidad como obediencia a un código de normas está desapareciendo, ya ha desaparecido. A esta ausencia de moralidad corresponde, debe corresponder, la búsqueda de *una estética de la existencia*. (Foucault, 2009, p. 134. *Cursivas nuestras*).

La estética de la existencia, la creación de la propia forma de vivir, es, entonces, llevada del asunto moral —en el que las reflexiones se subsumen la mayoría de

las veces a la relación del hombre con el hombre— a un plano de discusión onto-etológico, en el que el ser del hombre no se analiza en función de la sociedad en la que vive, sino en función de la investigación sobre su propia naturaleza. En esta discusión, como veremos, el ocio resalta como el *estado vital de lo existente* y, particularmente en relación con el hombre, como el *estado en que este crea su existencia*. Por ello, todos los análisis respecto del trabajo, incluidos los marxianos, terminan desembocando en la parálisis, la detención de la capacidad creadora, el automatismo y el esclavismo. No es raro, por ello, que haya sido el yerno de Marx, Lafargue (2004), quien hubiera escrito el *Derecho a la pereza* como una *refutación al derecho al trabajo de 1848*<sup>4</sup>. El punto ahora consiste en que la vida puede adoptarse como una obra de arte de la que uno mismo es el creador.

Pero podemos también caracterizar esta idea, para justificarla, en quien es considerado el pensador más importante de la libertad individual en Occidente en cuanto que ejercicio político; quien, a pesar de estar vinculado a la criticadísima racionalidad gubernamental liberal y utilitarista, logró —como lo expone Berlin, en clave de su propia *individualidad*—, distanciarse de la administración total de la vida en pro de la libertad y la tolerancia de pensamiento y acción<sup>5</sup>. Sigamos, pues, a John Stuart Mill en lo siguiente:

Nadie piensa que la excelencia en la conducta humana consista en que la gente no haga más que copiarse unos a otros. Nadie sostiene que en la manera como las gentes vivan y rijan sus negocios no deba influir para nada su propio juicio o su propio carácter individual. Por otra parte, sería absurdo pretender que la gente viva como si nada se hubiera

conocido en el mundo antes de su venida a él; como si en la experiencia no hubiera nada para mostrar que una manera de vivir es preferible a otra. Nadie niega que la juventud deba ser instruida y educada de manera que conozca y utilice los resultados obtenidos por la experiencia humana. Pero el privilegio y la propia madurez de sus facultades consiste en utilizar e interpretar la experiencia a su manera. A él corresponde determinar lo que, de la experiencia recogida, es aplicable a sus circunstancias y carácter. [...] Entre las obras del hombre, en cuyo perfeccionamiento y embellecimiento se emplea legítimamente la vida humana, la primera en importancia es, seguramente, el hombre mismo. [...] La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva. (2007, pp. 129-131).

Para Mill, las *tradiciones* y *hábitos* están estrechamente ligados a las experiencias que han tenido las personas, son un producto de estas experiencias, lo que las hace contingentes en cuanto cada individuo —por sí mismo y por ser cada circunstancia diferente— experimenta de forma distinta. Las experiencias pasadas, sin duda, enseñan y sirven de soporte a nuestras presentes formas de vivir; pero pueden ser cambiadas en cuanto plausiblemente fueron mal interpretadas, o bien, inadecuadas para aplicar en otros momentos. Y, más aún, incluso cuando tales tradiciones y hábitos pueden de hecho servir a los fines de la vida presente, seguirlos sin cuestionarlos, sin pensar detenidamente en ellos, “no educa ni desarrolla [...] las cualidades que son el arbitrio distintivo del ser humano” (Mill, 2007, p. 130). Por tanto, estar abierto al hecho de poder y deber cambiar las formas de vivir, si seguimos a John Stuart Mill, es en sí mismo un acto político-ético<sup>6</sup>.

4 Lafargue no escribe ambigüedades: “El proletariado sube arrastrándose desde hace un siglo por el duro Calvario del dolor, igual que Cristo, la dolorosa personificación de la antigua esclavitud. Hace ya un siglo que el trabajo forzoso rompe sus huesos, atormenta su carne y atenaza sus nervios; desde hace un siglo, el hambre desgarrar sus vísceras y alucina su cerebro... ¡Oh Pereza, compadécete de nuestra miseria! ¡Madre de las artes y de las nobles virtudes, oh Pereza, se tú el bálsamo de las angustias humanas!” (2004, p. 134).

5 En la conferencia del Robert Waley Cohen Memorial, pronunciada en Londres el 2 de diciembre de 1959, titulada “John Stuart Mill y los fines de la vida”, la cual sirve de prólogo a la versión de Alianza Editorial de *Sobre la Libertad*, Isaiah Berlin anota sobre Mill: “Para él, el hombre se diferencia de los animales no tanto por ser poseedor de entendimiento o inventor de instrumentos y métodos, como por tener capacidad de elección; por elegir y no ser elegido; por ser jinete y no cabalgadura; por ser buscador de fines, fines que cada uno persigue a su manera y no únicamente de medios” (2007, p. 15).

6 Priorizamos ahora estos planteamiento sacrificando la posible objeción de que Mill, en el texto citado, de hecho justifica la imposición de la sociedad occidental en las sociedades amerindias y orientales con base en el *statu quo*, lo cual lo pone —para nuestras circunstancias actuales— en clara contradicción. Tal análisis crítico a Mill, importantísimo sin duda, no obstante, puede alivianarse aceptando que para él verdaderamente era imposible salir de su propio momento histórico. Así que la advertencia no deslegitima ni pervierte la afirmación de la libertad (individual), la tolerancia y el cambio de las pasadas maneras de vivir.

Ahora bien, en los términos en que Foucault aborda esta transformación, la *libertad individual* juega un papel fácilmente hermanable con el planteamiento de Mill. Las tradiciones y hábitos funcionan como un “código de normas” que se imponen a las nuevas generaciones; son normas de conducta, una moralidad que gobierna el comportamiento de cada individuo (cf. Foucault; 2009, p. 134). La moralidad subsume, es una forma de sujetar o de hacer entrar en cierto orden. Por ello, se responde contra ella ampliando el espacio de libertad, “entendido como espacio de libertad concreta, de posible transformación” (Foucault, 2009, p. 122). En este sentido, el concepto de *hombre libre* se adopta como base del comportamiento propiamente humano, el cual puede comprenderse como un ejercicio de *elección* pero, sobre todo, de *invención*. De este modo, como afirmara Foucault, “la historia sirve para mostrar que lo-que-es no ha sido siempre así; o sea, que lo que nos parece más evidente está siempre formado por la confluencia de encuentros y posibilidades, en el transcurso de una historia precaria y frágil” (2009, p. 122)<sup>7</sup>.

En este sentido, la existencia como un movimiento que se orienta en función de lo que nosotros mismos creamos no solo afirma la contingencia de *lo que nos pasa*, sino la transformación de lo que venimos siendo acorde con la práctica de liberación de las tradiciones o de la moral. Siguiendo a Deleuze, “se trata de la constitución de modos de existencia o, como decía Nietzsche, de posibilidades vitales. No la existencia como sujeto, sino como obra de arte” (Deleuze, 1999, p. 82). Un proceso mediante el cual el hecho de estar viviendo de una manera, el hecho de ser socio-históricamente obligado a vivir de cierta manera, sucumbe ante la *transfiguración* de la vida singular y adquiere otra *sensibilidad* (otra carne).

Esta es la ética en cuanto la relación con uno mismo al actuar. El ejercicio de su propia transformación. Foucault llegó a ella procurando la determinación de

la *sustancia ética*, preguntándose por qué un individuo en un momento y en una sociedad dada actúa de cierto modo y no de otro respecto de lo que concibe como una conducta apropiada aun cuando esta le cueste la vida. No se trata solo de códigos y de obediencia, es decir, de una conducta sumisa. El *trabajo ético*, como a veces lo denominó Foucault, expone el modo por el cual el hombre ejerce un poder sobre sí, esto es, modifica sus propias acciones presentes y futuras. De este modo, se habla de un ejercicio práctico y no únicamente “meditativo”.

Como dice Foucault, la constitución de uno como sujeto (sujeto moral) no se puede lograr “sin una ‘ascética’ o ‘prácticas de sí’ que lo apoyen” (2005, p. 29). Sin estas prácticas no habría una contundente transformación del propio modo de ser, ya que el hombre, al ser un existente, no solo es un ser-que-piensa, es esencialmente un ser activo, un ser que se mueve en el mundo, un existente que tiene un *modo de vivir* particular. De Foucault a Sloterdijk, de la conducta ética a la antropotécnica, entonces, “el acento cae sobre las formas de relacionarse consigo mismo, sobre los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se las elabora, sobre los ejercicios mediante los cuales uno se da a sí mismo como objeto de conocimiento y sobre las prácticas que permiten transformar su propio modo de ser” (Foucault, 2005, p. 31). Y, por ello, la diferencia (vertical) entre virtuosos y no virtuosos, la cual es para Sloterdijk la gran revolución del ascetismo, consiste en lo que Séneca denominaba *ocio activo*:

Así como es muy poco loable apeteer cosas materiales sin afán alguno de virtudes y sin cultivo del talento propio, y realizar las tareas sin más (pues son cosas que deben ir unidas y mezcladas), igualmente es un bien imperfecto y endeble la virtud malgastada en un *ocio sin actividad*, sin mostrar nunca lo que ha aprendido. [...] ¿Con qué ánimo se retira el sabio al ocio? Con la convicción de que también entonces va a hacer cosas por las cuales será útil a la posteridad. (Séneca, 2010, pp. 160-161. *Cursivas nuestras*).

En este sentido, y a pesar del distanciamiento que según Sloterdijk existe entre las ascesis antiguas y la moderna, se nos presenta una tarea ineludible: “Tenemos que transformarnos a nosotros mismos, *modificándonos técnicamente*, si es que queremos salvar la vida humana sobre el planeta. [Transformarnos apostando] por una autoselección de las conductas y por unos medios de

7 La relación entre Mill, Sloterdijk y Foucault no es extraña en este punto, siempre que se asimile su análisis sobre Kant, la modernidad y Baudelaire: “La modernidad baudelaireana es un *ejercicio* en el que la extrema atención a lo real se confronta con la *práctica de una libertad* que al mismo tiempo respeta eso real y lo viola. [...] La actitud voluntaria de modernidad está ligada a un indispensable *ascetismo*, ser moderno no es aceptarse a sí mismo tal como se es en el flujo de los momentos que pasan; es *tomarse a sí mismo como objeto de una elaboración compleja y dura* [...] Tal modernidad no libera al hombre en su ser propio, le obliga a la tarea de *elaborarse a sí mismo*” (Foucault, 2015, pp. 36-37. *Cursivas nuestras*).

autocontención” (Castro-Gómez, 2012, p. 72). Pero, como decía Russell (1953), mientras el hombre común siga encadenado al “trabajo asalariado”, de acuerdo al cual se debe dedicar la mayor parte del tiempo vital en la laboriosidad, pensar siquiera en la necesidad de esta transformación le será imposible; así que es el ocio, como *otium*, el único que permite la realización de esta tarea.

## LLEGAR A SER OCIOSO. ARISTÓTELES Y EL PLACER

Entre los estudios sobre el ocio, de entre los griegos clásicos se remite regularmente a una frase del libro X de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, en la que sugiere, como muestra Pieper (2003), que se trabaja (o se está no-ocioso) para tener (o hacer el) ocio. Esta referencia, no obstante, debe ser ampliada para comprender mejor a qué se refiere Aristóteles. El libro X empieza analizando el *placer*, o el hecho de hallar gusto en lo que uno hace, el hecho de *gozar* con lo que se hace en cuanto que gozar es la actividad misma del placer.

Aristóteles discute distintos argumentos sobre la naturaleza del placer (si es el bien en general, o un bien cualquiera o únicamente una cualidad) y su relación con el dolor, mas afirma que el placer es un todo entero y completo (como lo es por ejemplo un templo terminado) de modo que, aunque pueda aumentar o disminuir, no se trata de algo parcial que va a complementar otra cosa. Aristóteles continúa su análisis planteando que si bien el placer es en sí mismo, está íntimamente ligado con la actividad, ya que son las actividades las que nos causan placer y el placer, a su vez, el que las intensifica.

De esto se sigue, según Aristóteles, que cada actividad tiene un placer distinto, así como lo tiene cada “especie” de ser animado según su actividad o función: es claro que así como el placer de escuchar una flauta es distinto del de leer un libro antiguo, los asnos prefieren el pasto al oro (ejemplo que Aristóteles toma de Heráclito). Pero, si es así, ¿cuál es entonces el placer propio del hombre? Como nos es evidente, no todos los hombres hacen lo mismo, ni tampoco lo encuentran igual de placentero. Entonces, ¿cuáles podrían ser la actividad y el placer propio del hombre en cuanto tal? La respuesta que el estagirita da a estas preguntas, es la clave de lo que nos interesa tratar aquí. Aristóteles construye su argumento con base en la dicotomía que ha orientado todo el texto: del mismo modo en que al hombre enfermo lo que es

dulce no le parece, aquello que causa placer al hombre corrompido o no virtuoso no es digno de ser considerado como el placer propio del hombre. Por el contrario, *la impresión verdadera* que se ha de considerar es la del *hombre bueno* o virtuoso, es decir, “serán placeres los que se le parezcan a él, y agradable aquello en lo que él se deleite” (1176a; en la edición utilizada: 2009, p. 164).

Recuérdese que para Aristóteles el fin de todo lo humano es la *felicidad* (la *plenitud* traducirán algunos), en cuanto esta es una actividad que resulta deseable por sí misma en la medida en que se basta a sí misma, esto es, en cuanto que no se desea para otra cosa y en cuanto que no necesita de nada:

Ahora bien, se eligen por sí mismas aquellas actividades en que no se busca nada fuera de la misma actividad. Tales parecen ser las acciones virtuosas, pues el hacer lo que es honesto y bueno, pertenece al número de las cosas deseables por sí mismas. (*Ética a Nicómaco*, 1176b).

El placer propiamente humano, entonces, es el que causa la acción virtuosa, la actividad que es buena en sí misma, la felicidad en cuanto que actividad contemplativa. Por ello, Aristóteles opone los “juegos” (de los esclavos) a la felicidad, ya que estos son meras diversiones y la diversión es una especie de descanso, pausa entre el trabajo, debido a que ningún hombre puede trabajar de continuo. Los juegos causan placer a los esclavos, “pero de la felicidad nadie hace partícipe al esclavo, a no ser que le atribuya también vida humana propiamente dicha. Porque la felicidad no está en tales ocupaciones, sino en las actividades conforme a la virtud” (*Politeia*, 1177a).

En este sentido, la felicidad es la actividad del hombre libre, que puede (y por derecho lo hace) dedicarse a *practicar la contemplación*, la actividad que se refiere a la sabiduría y, por tanto, la más virtuosa en cuanto esta es la que le es primariamente al hombre bueno: la vida conforme a la mente (*nous Bios*), o a la divinidad. Por supuesto, como ya Platón lo había señalado, el hombre libre puede dedicarse a las actividades contemplativas o a las actividades prácticas, relacionadas con la política y con la guerra. Y, no obstante, como lo señalará Séneca (2010) después, solo en la vida contemplativa, opuesta a la vida política (o *vida activa*), el hombre encontrará aquello que lo hace ser quien es.

Aristóteles pensaba que la política y la guerra eran actividades que carecían de ocio puesto que no se eligen por sí mismas sino por los bienes (poderes, honores, etc.) que producen; de modo que

Si entre las acciones virtuosas son las primeras en gloria y grandeza las políticas y guerreras, y éstas carecen de ocio y aspiran a algún fin y no se eligen por sí mismas, mientras que la actividad de la mente, que es contemplativa, parece superior en seriedad, y no aspira a ningún fin distinto de sí misma, y tiene su placer propio (que aumenta la actividad), y la autarquía, el ocio y la ausencia de fatiga que pueden darse en el hombre y todas las demás cosas que se atribuyen al hombre dichoso parecen ser evidentemente las de esta actividad, ella será la perfecta felicidad del hombre, si ocupa el espacio entero de su vida, porque en la felicidad no hay nada incompleto. (*Ética a Nicómaco*, 1177b; en la edición utilizada: 2009, p. 166).

De este modo, cuando comprendemos que la vida contemplativa es en sí misma la vida ociosa, conforme la argumentación anterior, podemos afirmar que la esencia del hombre es ser ocioso. Pero para evitar perspicaces objeciones, es necesario aseverar, por un lado, que Séneca no era del todo aristotélico (si bien su filosofía “eclectica” tiene sin duda algunos enlaces con el pensamiento del estagirita) y, por otro, que *otium*, en este sentido, tiene muy poco que ver con el ocio cristiano. El punto es que esta noción no es, propiamente dicha, un axioma filosófico, o no lo es hasta que Séneca lo conceptualiza en sus epístolas. Entre los griegos clásicos, la expresión *skolé*, *sjolé* o *scholé* (σχολή) —como se muestra en Aristóteles y afirman Pieper (2003) y Pérez de Ayala (1975), por ejemplo— es una noción común de lo que implica dedicarse al estudio, a los ejercicios “teóricos”, a la práctica a través de la cual se adquiere la virtud, a la escritura y similares, esto es, el ocio es lo que hace *hombre* el hombre. Valga entonces traer a colación la idea de Séneca, según la cual “de hecho, no hay contemplación sin acción” (2010, p. 159)<sup>8</sup>.

8 Sobre la supuesta oposición entre las *tres clases de vida*, la del placer (*apolaustikós bios*), la de la acción (*praktikós bios*) y la de la contemplación (*theoritikós bios*), Séneca dirá en su texto *sobre el ocio*: “Ante todo, dejemos a un lado la polémica, dejemos a un lado el odio implacable que hemos declarado a los partidarios de las doctrinas rivales, y veamos cómo todas estas clases de vida, bajo distintos pretextos, vienen a parar a lo mismo: ni aquel que aprueba el placer crece de contemplación, ni aquel que se entrega a la contemplación carece de

En este sentido, ser ocioso es hacer lo que se hace por puro placer, *por mor de* lo que se hace como tal o, como decía Illich (2006), sin propósito ulterior. Por ello, Pieper (2003) consideraba que el arte-por-el-arte había sido un ejemplo de la vida ociosa; y no debe extrañarnos entonces que los artistas que jugaron (y juegan) como activistas políticos hayan concebido tal expresión como un desperdicio de creatividad. Esta actitud es más que mal vista, despreciada, en una sociedad capitalista, ya que, como afirmaba Russell, “la noción de que las actividades deseables son aquellas que producen beneficio económico lo ha puesto todo patas arriba” (1953, p. 33). Siempre hay un muy buen argumento, sumamente convincente, para pensar que actuar sin que se reciba algo a cambio, sin que se *gane* algo, es una actividad insulsa y perdida. Pero en el fondo, el problema de la ociosidad, o de la pereza, si se quiere, es como decía Lafargue: ¿qué hacer para matar el tiempo que nos mata? La cuestión, por tanto, no solo es de acciones o quehaceres, es sobre todo temporal o, mejor, *vital*. La pregunta, en otros términos, podría ser entonces: ¿cómo pasamos el tiempo?, ¿qué hacemos con nuestro tiempo?, o bien, ¿qué hacemos con nuestras vidas?

## SUSCITACIÓN FINAL

En conclusión, una indicación existencial del *ser ocioso* está en el autocuestionamiento sobre lo que se hace por sí y para sí en cuanto que ser vivo. No en función de lo que puede obtenerse, como prestigio, dinero o mujeres, sino en cuanto se realiza una forma de ser, un modo particular de vivir. Diríase con Kant que se trata de tomarse como un fin en sí mismo. O, según la lectura foucaultiana de Kant, “el trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en nuestra condición de seres libres” (Foucault, 2015, p. 48). Y, no obstante, más allá de lo que pueda significar el hacerse cargo de sí en el mundo, la ociosidad trata principalmente de un tipo particular de ejercitación: el estudio, la lectura, la escritura, la meditación, la conversación, los viajes, el arte... en una palabra, cultivarse (Russell, 1953). De este modo, más que una contradicción, en nuestro uso de Sloterdijk sobre la antropotécnica, lo único que hay que reprocharle a este autor es el empleo de la ociosidad y la pereza como su opuesto.

placer, ni aquel cuya vida está destinada a la acción [política] carece de contemplación” (2010, pp. 163, 164).

Sin embargo, no es solo una cuestión de palabras. Nuestra tesis es que el sentido de la ociosidad —expresada en Aristóteles así como en Séneca, en Pieper así como en Lafargue, en Russell o en Ramón Pérez de Ayala, a pesar de las diferencias que se pueden establecer entre estos autores— se nos aproxima conforme el análisis de la autoproducción del hombre a través del ejercicio o, en términos de Foucault, de las prácticas de sí. Ser ocioso es una forma de vivir, un modo de ser que se adquiere en el momento en el que se dedica la vida, el tiempo vital, a actividades de liberación de las obligaciones, de la sumisión incomprensible, del automatismo, y se procura uno el *cultivo personal*. Lo que, en suma, significa que la ociosidad es una actitud vital absolutamente virtuosa, generosa y creativa que se adquiere conforme un cuidadoso ejercicio de la libertad y de la espontaneidad.

## REFERENCIAS

- Aristóteles (1989). *Politeia (La Política*, traducción de Manuel Briceño Jáuregui). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco* (Edición bilingüe de Julián Marías y María Araujo). Madrid: Centro de Estudios Políticos Constitucionales.
- Berlín, I. (2007). John Stuart Mill y los fines de la vida. Prólogo de *Sobre la Libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 63-73
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones, 1972-1990*. Madrid: Pre-Textos.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (2004). *Diálogos*. Madrid: Pre-textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas*. Madrid: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1987). *La inquietud de sí. Historia de la sexualidad 3*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad 2*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Foucault, M. (2015). *¿Qué es la Ilustración?* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Gómez de Silva, G. (2006). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas* (Vol. 1). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lafargue, P. (2004). *El derecho a la pereza*. Buenos Aires: Longseller.
- Mill, J. S. (2007). *Sobre la Libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Offe, C. (1984). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez de Ayala, R. (1975). *Viaje entretenido al país del ocio*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Pieper, J. (2003). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Rojek, C., Shaw, S., y Veal, A. J. (Ed.) (2006). *A handbook of Leisure Studies*. Great Britain: Palgrave MacMillan.
- Russell, B. (1953). *Elogio de la ociosidad y otros ensayos*. Madrid: Aguilar.
- Séneca (2010). *Sobre el ocio*. España: Alianza Editorial.
- Sue, R. (1987). *El ocio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2003). *Experimentos con uno mismo. Conversación con Carlos Oliveira*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Madrid: Pre-Textos.
- Veblen, T. (2011). *Teoría de la clase ociosa*. Madrid: Alianza Editorial.

# APUNTES SOBRE EL ESTADO DEL ARTE DE LA EXPERIENCIA CORPORAL<sup>1</sup>

## NOTES ON THE STATE OF THE ART OF CORPOREAL EXPERIENCE

Libardo Mosquera Mateus<sup>2</sup>  
Sonia López Domínguez<sup>3</sup>  
Martha Arenas Molina<sup>4</sup>

### Resumen

El presente artículo recoge investigaciones, estudios y artículos desarrollados alrededor del término *experiencia corporal*, expresión de complejo abordaje para su análisis, por cuanto es reciente el trabajo que se ha dado a su alrededor, en especial en el aspecto educativo. Este artículo presenta un recorrido por algunos autores que han posibilitado el estudio del mismo desde lo filosófico y pasando por el trabajo realizado desde otras disciplinas y la educación. Pretende aportar en algunas concepciones acerca de la experiencia corporal, tema que ocupa e interesa por ser el objeto de estudio de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Palabras claves:** experiencia; experiencia corporal; educación corporal

### Abstract

This article gathers research studies and papers developed regarding the term *corporeal experience*; which is both complex and new, in terms of its analysis, because it has only been recently an object of study in the education field. This paper offers an overview of the contributions of some authors in relation to its definition, from the philosophical and educational perspectives, as well as from other disciplines. It aims to provide some key ideas about the corporeal experience, topic that is being studied at the Universidad Pedagógica Nacional's Bachelor degree program in Physical Education.

**Keywords:** experience; corporeal experience; corporeal education

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 8 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Mosquera, L., López, S. y Arenas M. (2016). Apuntes sobre el estado del arte de la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, (23), 119-126.

- 
- 1 Resultados del proyecto de investigación: Representaciones Sociales sobre el concepto de experiencia corporal, que tienen los estudiantes de los semestres de sistematización del PCLEF, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Código FEF 329-14.
  - 2 Magíster en Sociología de la Educación, UPN; especialista en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, UPN; licenciado en Educación Física, UPN. Doctorando en Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Docente catedrático, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: lmosquera@pedagogica.edu.co
  - 3 Magíster en Educación y Desarrollo Social, CINDE-UPN; especialista en Investigación sobre el Fenómeno de las Drogas, Universidad de Sao Paulo; especialista en Docencia Universitaria Universidad. El Bosque; licenciada en Educación Física, UPN. Docente de planta, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: solopez@pedagogica.edu.co
  - 4 Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; especialista en Gerencia Educativa, Universidad de la Sabana; especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad Gran Colombia; licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital. Docente ocasional de tiempo completo, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: marenas@pedagogica.edu.co

## INTRODUCCIÓN

Dentro de los estudios e investigaciones sobre la *experiencia corporal*, existen diversos significados del concepto que hacen complejo su abordaje, en particular cuando los dos vocablos tienen variadas interpretaciones. Si se habla solo de la palabra *experiencia*, para la filosofía se trata de un término que designa hechos de naturaleza diversa. Como lo señala (Amengual, 2006), para los empiristas existe una relación directa entre experiencia y conocimiento. Su visión es un asunto gnoseológico:

Experiencia es, pues, de entrada ese algo, lo otro respecto del entendimiento, en relación con lo cual se puede y se debe plantear la cuestión de la certeza como objetividad. Así se presentan, en términos generales, las filosofías de la experiencia o empiristas. (Amengual, 2006, p. 6).

El mismo autor en su texto analiza las transformaciones que tuvo el concepto de experiencia en Kant y Hegel. Señala que para Kant la experiencia es algo más que razón “la unificación de lo múltiple de las sensaciones no es algo posterior a la experiencia, sino lo que la constituye, constituyendo al mismo tiempo el conocimiento” (Amengual, 2006, p. 12).

En la introducción de la fenomenología del espíritu, Hegel define la experiencia como “este movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber cómo en su objeto, *en cuanto surge ante ella el nuevo objeto verdadero*, es propiamente lo que se llamaría Experiencia” (Hegel, 1995, p. 58). Ese objeto nuevo, como lo señala Gama, está relacionado con un término de la negación utilizado por Hegel y que se interpreta como

Uno *tiene* experiencias, en el sentido de un saber obtenido a través de una larga praxis: pero uno *hace* experiencias cuando algo nuevo defrauda nuestras opiniones típicas. A través de esta decepción uno aprende que las cosas “no se habían visto correctamente hasta ahora” y en consecuencia se produce un mejor saber de éstas. Esta negatividad de la decepción constituye así el momento esencia del movimiento de la experiencia. (Gama, 2002, p. 55).

Si en Hegel se señaló el concepto de negatividad para darle sentido a nuevas experiencias, en Gadamer, que se distancia de la comprensión de la experiencia a partir de

los resultados científicos, tiene valor *el movimiento de la conciencia*, que da posibilidad o apertura a nuevas experiencias. Al respecto, Gama en el análisis que hace del concepto de movimiento de la experiencia define: que el movimiento de la experiencia es un movimiento dialéctico, y esto significa que aquel que hace una experiencia avanza por un camino a lo largo del cual se apropia de un saber siempre es más rico y abarcante, un saber que no anula las opiniones que previamente fueron tornadas por verdaderas, sino que les otorga su lugar correcto al interior de una nueva verdad más amplia. Todo esto tiene lugar en tanto que la conciencia es su experiencia poniéndola a prueba permanentemente su “sistema de opiniones y prejuicios se invierte sobre sí” (Gama, 2002, p. 58).

Con esta sucinta interpretación de algunos filósofos sobre la experiencia, se evidencia que abordar el concepto de experiencia es una tarea compleja, se le puede relacionar con el conocimiento, con la historia de vida que cada uno va construyendo, pero también con las subjetividades que hacen algo particular y significativo para cada persona. Las múltiples interpretaciones de la experiencia hacen que sea en la actualidad un tema de análisis para diversas disciplinas. La revisión que se hizo sobre el estado de arte de la experiencia corporal así lo evidenció; hay estudios sobre la experiencia corporal desde la sociología, la psicología, las artes y la educación, entre otros; es “un tema de debate en la filosofía contemporánea aunque se aborde en otros términos, como sí-mismo, subjetividad, existencia, identidad personal, identidad narrativa, etc.” (Amengual, 2006, p. 6).

Ahora bien, si nos referimos no solo al término experiencia, sino que lo adjetivamos con lo corporal, se infiere que desde este sentido toda experiencia se configura en lo corporal, se comprende como un acto trascendente, que es irrepetible y que da sentido a nuestra existencia. En esta visión se concibe lo corporal como la conjunción dinámica y reflexiva de la naturaleza humana con el entorno cultural, que constituye nuestra corporeidad, que es el mismo cuerpo vivido, una experiencia como ser en el mundo. Desde esta comprensión de la experiencia, el concepto de cuerpo debe superar el dualismo antropológico que lo ha interpretado como materia, distintivo y separado del alma y entenderlo como corporeidad, que puede ser traducido a partir del

vocablo alemán *Leib*,<sup>5</sup> que en palabras de Planella “nos sitúa en la órbita de lo subjetivo, sensible, vivencial y experimental (frente a lo exclusivamente objetivado y materializado). La corporeidad es la lectura del cuerpo desde su dimensión simbólica” (Planella, 2006, p. 47) y que Duch la define así:

Cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad queremos señalar que es alguien que posee consciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación al futuro, de sus anhelos de indefinido a pesar de su congénita finitud. (Duch, 2003, p. 282, citado por Planella, 2006, p. 47).

Al hablar de corporeidad, se comprende el cuerpo como unidad, porque desde allí sucede la experiencia corporal como un acontecer humano trascendente y con sentido, que es susceptible de ser investigada o estudiada. Incluso en disciplinas que privilegian el estudio del cuerpo desde lo biológico, como por ejemplo, la medicina, en donde se concibe el cuerpo como objeto, y tiene sentido su conocimiento, funcionamiento y acciones que reconstruyen sus órganos que lo componen; pero desde esta ciencia, también se puede entender el cuerpo desde lo subjetivo. Como lo señala el doctor López-Ibor Juan J.:

Existen dos perspectivas sobre el cuerpo humano en medicina: el cuerpo como objeto y el cuerpo como sujeto. La primera trata del cuerpo de la anatomía y fisiología y en él interesa investigar síntomas y signos, recuperar estructuras y funciones y reducir la discapacidad. La segunda se interesa por la experiencia del propio cuerpo, unas veces porque está afectada la representación global del cuerpo, como sucede en algunas enfermedades del sistema nervioso central, otras porque hay una alteración de la experiencia del cuerpo viviente en el mundo. A esta última llamamos corporalidad. (s.f.).

5 Según Planella (2006, p. 47): “La diferenciación entre Körper y Leib es una precisión terminológica y conceptual compartida por buena parte de los fenomenólogos”; además, Planella señala el aporte hecho por Edith Stein, “cuerpo (Leib) está caracterizado y diferenciado de carne (Körper) pura y materialmente que lo constituye, a través de todos sus estados y sus accidentes” (Stein, 1992; p. 57, citado por Planella, 2006, p. 47).

Según Eichberg (1995, citado por Gallo, 2010, p. 53): “La fenomenología prefirió Leib a Körper. Se describió a Leib como el cuerpo viviente, vivo, avivado y animado, como el cuerpo vivido desde el interior Leib fue considerado como algo más que Körper. Mientras Körper es ‘sólo’ el cuerpo, Leib es algo más alto, profundo, rico, algo más humano. Leib es el cuerpo más el alma”.

Desde esta visión, que entiende que toda experiencia se configura en lo corporal se hizo la revisión de los estudios e investigaciones y se clasificaron en dos temáticas: la primera la experiencia como vivencia y la segunda llamada la experiencia en la educación corporal.

## LA EXPERIENCIA Y LO CORPORAL

Si hablamos de la experiencia sin relacionarla con el conocer, “el objetivo de la ciencia es objetivar la experiencia hasta que quede libre de cualquier momento histórico” (Gama, 2002, p. 51), se podría señalar que al referirnos a la experiencia la relacionamos con lo corporal; toda experiencia acontece y toma sentido en el cuerpo.

Desde este enfoque, la experiencia sucede en la corporeidad que involucra los sentimientos, sensaciones y afectos. A partir de esta perspectiva, en la revisión de las investigaciones y estudios sobre la experiencia, se encontraron algunas líneas o enfoques; una de ellas es *la experiencia como una vivencia de vida*. En general, este tipo de estudios o investigaciones están caracterizados por las experiencias que tienen determinados grupos poblacionales en situaciones de adversidad ya sea de tipo social o físico. Sin desconocer que son muchos los estudios que presentan esta visión, se señalan solo algunos, que sirven como referentes y además son abordados desde ciencias como la sociología y la medicina que sin ser disciplinas de corte específico educativo son pertinentes para la comprensión del significado de experiencia corporal.

Una de ellas es la de Soru y Duero (2011) llamada “Experiencias corporales y sentimiento de orientación vital: una aproximación fenomenológica y narrativa”<sup>6</sup>. En esta investigación, como señalan sus autores, se “analizan las experiencias corporales y las variaciones en el sentimiento de orientación vital en tres personas que han recibido diagnóstico de enfermedad mental” (Soru y Duero, 2011, p. 59). Se aborda el estudio a partir del sentimiento existencial o de orientación vital, que es una forma primaria de las experiencias humanas; son vivencias que influyen o determinan el significado que damos a nuestra existencia en el mundo.

6 El nombre de la investigación es “Sentimiento vital, vivencias corporales y estructuración del campo de la conciencia: una aproximación fenomenológico-narrativa”.

## La orientación vital

Se trataría de una disposición anímica general, de una modalidad de estructuración consciente, pero también de un conjunto de experiencias corporales primarias (como la vivencia de orientación en el tiempo y el espacio) que pueden ser más o menos difusas, y que se configuran —de forma unitaria— un modo de estar y proyectarnos con respecto a nuestro entorno y a los otros (Soru y Duero, 2011, p. 60).

Para Ratcliffe (citado por Soru y Duero 2011), “el sentimiento de orientación vital se encuentra anclado o encarnado en nuestras experiencias corporales” (s.p.). En este tipo de trastornos, como el mencionado en el estudio, se altera y perturba la orientación vital, esto es lo que sucede con algunas enfermedades mentales. Este tipo de afecciones traen como consecuencia experiencias o vivencias con cambios en la percepción y en la conciencia del propio cuerpo.

Otra investigación de corte sociológico y que presenta la visión de experiencia como vivencia es la realizada por Ferrante y Ferreira (2010), “El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico”. Los autores proponen el estudio de las vivencias de personas con discapacidad a partir de un modelo que tome en cuenta las categorías de *habitus*, trayectoria social y violencia simbólica. La tesis que sustentan es que son diferentes las experiencias vividas por personas con discapacidad de zonas marginales en Argentina, con privaciones de distinto orden, pero en especial económico, con discapacitados de países del primer mundo, quienes tienen otras garantías para convivir con su problemática. Desde este tipo de estudio, la experiencia es asumida como vivencia, como formas interiores de accionar frente a acontecimientos particulares, que están relacionados con la propia corporalidad. En este sentido:

Tener una discapacidad supone la experiencia de un “cuerpo alienado”, pero dicha experiencia variará de acuerdo a la posición ocupada en el espacio social. Ahora bien, ese cuerpo dista mucho de ser, simplemente, un substrato fisiológico neutro, un depositario o continente “natural” de la experiencia; muy al contrario, se trata de “un cuerpo para el otro” que es un producto social [...]. (Bourdieu, 1988, p. 204; citado por Ferrante y Ferreira, 2010, p. 87).

Desde este tipo de estudios sociológicos, las vivencias están influenciadas a partir de determinadas condiciones sociales, en donde el medio y el contexto son factores determinantes en la formación y estructuración del cuerpo.

Dentro de la misma línea de estas investigaciones, pero en este caso utilizando el relato (entrevista abierta) se cita la investigación de Edith Flórez y Lucy María Reidl (2007) de la Universidad Nacional Autónoma de México, llamada “Corporalidad y uso de drogas: Estudio de caso de la experiencia subjetiva del cuerpo”. El estudio tiene la particularidad de utilizar el relato como estrategia metodológica, que busca interpretar las experiencias corporales a partir de ciertas condiciones particulares de las personas objetos de investigación. En este caso, la narración autobiográfica corresponde a un consumidor de drogas, quien relata sus vivencias y aspectos relevantes en su vida que fueron construyendo sus formas de asumir y vivir su cuerpo. Como lo señalan las autoras, bajo una práctica como es el uso de drogas, se cambian las formas de percepción del propio cuerpo en relación con el tiempo y el espacio. Se podría decir que los sentidos perciben de una manera distinta cuando una persona está bajo los efectos de la droga. Por ejemplo, el sujeto que relata sus experiencias con respecto al consumo de drogas, comenta: “La experiencia fue mucho muy rara, asombrosa, incluso, me dio mucho miedo porque estaba viviendo algo nunca vivido, algo extraordinario para mis sentidos [...] ya después de mi primera experiencia lo volví a repetir buscando esas sensaciones tan extraordinaria” (Flórez y Reidl, 2007, p. 246).

Desde esta condición especial, la experiencia corporal es asumida como un “puro sentir”, porque las sensaciones que la persona consumidora percibe son gratificantes, pero distorsionan la realidad. Al respecto, Bernard señala:

La experiencia corporal depende de la manera en que cada uno aprehende, siente y gobierna su propio cuerpo; pero también es el resultado de valores culturales y prácticas sociales que moldean las formas de sentirlo, conservarlo, experienciarlo y presentarlo en la escena social. (Citado por Flórez y Reidl, 2007, p. 241).

Con el mismo enfoque existen un número significativo de investigaciones, en donde contar o relatar las vivencias es el método común:

Algunos estudios recientes han reportado la riqueza y la utilidad de los relatos de vida para investigar la experiencia subjetiva implicada en procesos corporales tales como: prácticas culturales de modificación corporal (Albin, 2002); narrativas sobre la experiencia de la menstruación (Koutroulis, 2001); la experiencia corporal del sufrimiento y la enfermedad (Skultans, 2000); la experiencia de heridas en la columna vertebral de deportistas (Smith & Sparkes, 2002); los significados de la salud y la discapacidad en mujeres con discapacidades (Tighe, 2001); la experiencia corporal post parto (Upton & Han, 2003) y experiencias de adicción al alcohol (Zakrzewski & Mark, 2004); mostrando que el relato con el que la persona da cuenta de su experiencia, constituye una vía privilegiada para acceder al terreno de la subjetividad. (Flórez y Reidl, 2007, p. 243).

Como vemos, las investigaciones descritas y las citadas en el párrafo anterior refieren a las vivencias que tiene determinado tipo de población con unas condiciones particulares de vida y para la cual dentro de sus propósitos está el de analizar las formas de construcción corporal, a partir del sentido y significado que cada persona da a sus experiencias y aprendizajes. En su mayoría, las investigaciones señaladas se refieren a situaciones particulares de adversidad, patologías o discapacidades y por eso las disciplinas que más se interesan por este tipo de condiciones son la psicología, la sociología y la medicina. Una característica en los estudios citados es que existe una circunstancia externa que altera la manera de percibir el propio cuerpo y que distorsiona las formas de conciencia corporal. Para el propósito de esta investigación sobre la experiencia corporal, se puede señalar que los estudios revisados narran vivencias que tienen determinado tipo de personas, con alteraciones en las estructuras biológicas, producto de las condiciones mencionadas (drogadicción, discapacidad, problemas mentales entre otros). Por eso, en estos casos, se debe hablar más que de experiencia de relatos de vivencias.

Con respecto a la búsqueda particular en la relación educación física-experiencia corporal no se encontraron estudios en este campo, los más cercanos son los ejemplos citados en los anteriores párrafos, sobre temas como experiencias de discapacitados o con deportistas en situaciones de adversidad. También, desde el análisis del estado del arte sobre la experiencia corporal, algunos de los estudios más pertinentes son los de la educación

corporal, cuyo campo conceptual, sin ser específico de la educación física, puede ser horizonte para esta área. En este enfoque existen otras investigaciones que, como la de Flórez y Reidl, tienen una comprensión del cuerpo desde una visión fenomenológica y son abordadas a partir de *las experiencias en la educación corporal*.

Dentro de ellas hacemos referencia a la investigación de corte biográfico-narrativa de Gloria María Castañeda Clavijo (2009), quien da cuenta de la experiencia vivida a partir de la narrativa de tres bailarines, quienes realizan prácticas corporales dancísticas con regularidad. En la investigación es importante rescatar el valor “que el sujeto de la experiencia hace de sí mismo, en ese proceso de constitución de subjetividad-identidad, mismidad, individuación” (Castañeda, 2009, p. 6). El estudio devela la importancia de la reflexión de nuestras vivencias o de las prácticas corporales que dan significado a nuestra existencia. En este sentido, en la investigación referenciada se hace una crítica a los estudios de la educación física centrados en la “política del cuerpo” que, como lo plantea Bárcena y otros (2003):

Se refiere al abordaje de cuerpo-objeto que permanentemente es sometido a la dominación, control o fabricación; un territorio de experimentación, sea a través de prácticas de régimen disciplinario que el sujeto se impone a sí mismo o que proviene del exterior. (Citados en Castañeda, 2009, p. 6).

Además, la autora señala la poca reflexión que hace la educación física de las prácticas artísticas, que se queda solo en la acción y no lleva la práctica misma a una reflexión personal que la convertiría en una experiencia significativa. En la investigación se alcanza a inferir una semejanza en los conceptos de *experiencia* y *vivencia*, a partir de la referencia que la autora hace de Ortega y Gasset (1913), quien le dio sentido al término *vivencia* en la traducción de la palabra alemana *erlebnis* que quiere decir ‘la experiencia vivida’. En cuanto a la experiencia, la investigadora se basó en la comprensión que hace Larrosa (citado por Castañeda, 2009), quien la define como “lo que nos pasa, nos acontece, o nos llega” (p. 12).

En el estudio, la autora cita a Taylor (1999) para hablar del sujeto de la experiencia, quien lo comprende como un ser que lucha por tener identidad, entendida esta como la conciencia de tener un lugar en el mundo, tener un punto de vista propio, tener una posibilidad

de hablar por sí mismo y ser un “interlocutor”. En este caso, si se hace referencia al sujeto de la experiencia, hablamos de que la experiencia acontece en el sujeto, en su corporeidad, que permite esa trascendencia, esa reflexión y esa comprensión de las prácticas, más allá de acciones repetitivas carentes de significado, alejadas de la propia subjetividad, o por condiciones particulares, como las señaladas en las investigaciones en donde las personas involucradas en el estudio relatan sus vivencias. Es por ello que en esta investigación el enfoque biográfico-narrativo es una forma de traspasar, de resignificar una práctica corporal, para darle sentido de existencia, es decir, una experiencia que acontece en lo corporal.

En la misma línea de la anterior investigación, se hace referencia a dos estudios: el primero realizado por la doctora Luz Elena Gallo (2011) con un enfoque teórico-documental, que se desarrolla a partir de la educación corporal bajo la figura del *acontecimiento*. Dentro de la metodología, como lo señala la autora, retoma conceptos de Gilles Deleuze y Fernando Bárcena, para lograr conectar algunas concepciones de dichos autores e imbricarlas dentro de la educación corporal. Pero la pertinencia de esta investigación con respecto a la experiencia corporal está justo en la apropiación de la investigadora del concepto de *acontecimiento*, ya que logra darle un nuevo territorio en la educación corporal y, en ese sentido, devela el acontecimiento “como un estallido de sentidos, algo (nos) pasa, algo hace experiencia en nosotros y nos sorprende, nos orienta hacia algo nuevo porque no nos deja igual que antes” (Gallo, 2011, p. 505). Como se habla de la educación corporal y si, como lo señala la autora, “el acontecimiento constituye la experiencia. Lo que nos pasa en el cuerpo nos permite hacer experiencia educativa” (Gallo, 2011, p. 509), a partir de la cita anterior, la reflexión que se debe hacer es cómo desde la educación podemos privilegiar experiencias significativas.

Luz Elena Gallo aborda este interrogante a partir de lo que ella llama la “intensidad de la membrana”, pero, para elaborar el concepto de membrana retoma una cita de Deleuze (1994, p. 19), este autor señaló:

Sólo las *membranas* ponen en contacto el interior y el exterior, lo profundo y lo alto, y gracias a esa superficie topológica de contacto podemos decir que el acontecimiento no ocupa la superficie, sino que aparece en ella, la energía superficial no está localizada en la superficie, sino ligada a su formación y reformación. (Gallo, 2011, p. 508).

Desde esta perspectiva, señala la autora que hay experiencia en la educación a partir de la intensidad, en donde la *membrana* forma la diferencia.

Se puede señalar, a partir de interpretar lo que plantea esta investigación, que el acontecimiento es experiencia que sucede en el sujeto, que se hace visible en su corporeidad. De ahí que la educación deba comprender el cuerpo como unidad, en donde convergen todas las dimensiones humanas, y que el aprendizaje significativo tiene que tener presente las sensaciones, las sensibilidades y los sentimientos que tiene cada persona, de esta manera se viven experiencias que tienen significado y afectan la existencia y las formas de convivencia.

Un segundo estudio que busca darle sentido a la educación corporal es el de Gómez, S. N. y Molina, N. (2011). Se basa en las hermenéuticas del sí mismo y asume la fenomenología hermenéutica y la antropología pedagógica como directriz epistémica de la educación corporal. Desde este enfoque metodológico se da sentido a la narrativa como un eje fundamental de la educación corporal que acerca el cuerpo-sujeto a la experiencia que logramos a partir del relato de vida. En el texto referenciado, las autoras retoman la interpretación que sobre la experiencia hace Larrosa (Gómez y Molina, 2011, p. 540 s.s.). Al respecto, un primer aporte es el que nos propone alejar la experiencia como concepto y debemos comprenderla a partir del sujeto. El proceso inicia con un acontecimiento, que se convierte en una experiencia significativa cuando hay una reflexión o tiene sentido y significado en la persona que lo vive. Larrosa, citado por Gómez y Molina (2011), nos aclara esta transformación:

La experiencia, como la posibilidad de que algo nos pase o nos acontezca o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, citado por Gómez y Molina, 2011, p. 541).

Una vez hecha la reflexión sobre la comprensión del sentido que se debe dar al acontecimiento para relacionarlo con una experiencia de vida, se finaliza la descripción de este estudio planteando que el acto narrativo permite el acontecimiento y la experiencia. Desde este análisis, hay una relación con la investigación de Castañeda, quien también le da valor al relato narrativo.

Al relacionar los tres estudios descritos en los anteriores párrafos, vemos que lo que los particulariza es que al argumentar la re-significación de la educación corporal desde la narrativa, el acontecimiento o las hermenéuticas del sí mismo, se hace referencia a la experiencia corporal. De ahí, podemos concluir que la educación corporal favorece o se sustenta desde la experiencia vivida que se construye desde la interioridad, en la corporeidad.

Como cierre, se evidencia en el sucinto recorrido por los estudios de la experiencia corporal que se han realizado, que se puede entender, por un lado, la experiencia como acciones y vivencias que acontecen en situaciones de adversidad, en algunos casos reflejan problemáticas sociales y en otros nos muestran las dificultades que se tienen para superar ciertas adversidades. Como ya se señaló, estas investigaciones son de carácter sociológico, psicológico y médico y desde estos estudios debemos hablar de vivencias, más que experiencias. Por otro lado, encontramos otros estudios que evidencian una relación concreta entre la experiencia corporal y la educación corporal:

Una Educación Corporal permite explorar la corporeidad como otro lenguaje de la educación en tanto el ser humano es presencia corporal en el mundo. El cuerpo es construcción simbólica y esto puede ser interpretado desde los procesos de subjetivación que dan lugar a diferentes formas de expresión de las subjetividades. (Gallo, 2010, p. 307).

## CONCLUSIONES

En conclusión, en esta revisión de algunos de los estudios sobre la experiencia corporal se puede señalar, que en las primeras investigaciones revisadas, más relacionadas con la historicidad de la experiencia, no se encuentra una diferenciación concreta entre el término *experiencia* y *vivencia*. Frente a sus diferencias, Andrés Díaz Velasco señala: “He aquí la relación experiencia-vivencia: la ‘experiencia’ no será la misma ‘vivencia’; su diferencia consiste en que no todo lo vivido es una expe-

riencia, aunque ésta se dé sólo y únicamente durante la otra” (Díaz, 2007, p. 89). Sin pretender reducir los dos términos o de desconocer la interpretación realizada por innumerables filósofos, para la investigación que nos ocupa y a partir del análisis de los estudios revisados, se habla de experiencia corporal como potencializadora de la corporeidad, en plenitud existencial y en donde emergen las dimensiones del ser humano. De allí que, en el caso de algunas de las investigaciones sobre la educación corporal, las prácticas tienen valor y significado para quien las realiza. Por el contrario, en las tres primeras investigaciones referenciadas, hablamos de situaciones que le suceden a personas con algunas condiciones especiales, allí se puede decir que se relatan las vivencias que tienen las personas objetos de investigación, con el propósito de servir de referencia para otras personas, en el sentido coloquial de que se aprende de las experiencias de otros. Luz Elena Gallo (2011) con la significación que hace de la experiencia nos deja ver otra de las diferencias existentes con lo que significa vivencia: “La experiencia es lo que nos pasa y que al pasarnos nos confiere sentido, la experiencia no es lo que te sucede, sino lo que haces con lo que te sucede” (p. 296). La vivencia es lo que nos sucede, y eso es lo que acontece en las primeras investigaciones revisadas, cuyo propósito es el análisis de las vivencias que le acontecen a los individuos objetos de la investigación. Allí se menciona el término experiencia corporal, pero desde la comprensión de la experiencia como vivencia.

A partir de la revisión de los estudios sobre la experiencia corporal, otra de las conclusiones con sentido educativo es que este campo no ha sido de interés para la educación física, por eso los hallazgos entre educación y experiencia corporal estuvieron centrados en la educación corporal. En estas investigaciones, algo característico es que al significar la corporeidad, hacen referencia a la experiencia corporal como parte de lo esencial en la educación. “Una educación corporal va hacia la producción de sentido sobre el cuerpo-vivido y las experiencias vividas dejan ver cómo la propia persona experimenta su corporalidad” (Gallo, 2010, p. 315). Desde el planteamiento propuesto por la autora, se comprende que la corporeidad es abordada a partir de la concepción fenomenológica<sup>7</sup>. Desde allí la edu-

7 Autores como Merleau-Ponty, Husserl y Marcel entre otros centraron parte de sus reflexiones en torno a la fenomenología del cuerpo; al respecto Luz Elena Gallo (2006, p. 47) nos

cación se instaura en lo corporal que entiende al ser humano como una unidad indivisible y se distancia de la dualidad antropológica y en especial desde el cartesianismo que lo asume como *res extensa*, materialidad, organicidad, es decir, en una postura biológica. Con el término *corporal*:

No se está haciendo alusión a las cosas materiales o extensivas ni a las propiedades dependientes de la naturaleza física del cuerpo, sino que lo corporal, puede ver la naturaleza del hombre como organismo y, a la vez, como cuerpo sensitivo y animado. El ser corporal es entonces indiviso. (Gallo, 2010, p. 302).

En este sentido, para la investigación que nos ocupa, la experiencia corporal se instaura en la corporalidad, en donde están presentes las dimensiones del ser humano y se diferencia de lo que se ha planteado como vivencia.

## REFERENCIAS

- Amengual, G. (2006). *El concepto de la experiencia de Kant a Hegel (en línea)*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28811907001>>ISSN1666-485X
- Castañeda, G. (2009). *Vivencia de prácticas corporales artísticas: allegar-se al cuerpo vivido desde las expresiones dancísticas* (Trabajo investigativo para optar al título de magíster en Motricidad y Desarrollo humano). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Díaz, A. (2007). ¿Qué nos insinúa la experiencia corporal? *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(12), 86-97.
- Ferrante, C., y Ferreira M. (2010). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política y Sociedad*, 47(1), 85-104.
- Flórez, E., y Reidl, L. (2007). Corporalidad y uso de drogas: estudio de caso de la experiencia subjetiva del cuerpo. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 241-250.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Gallo, L. (2011). La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. *Revista Educación Física y Deporte*, 30(2), 505-513.
- Gómez, S., y Molina, N. (2011). Las hermenéuticas del sí mismo: Un acercamiento comprensivo a las dimensiones de la educación corporal. *Revista Educación Física y Deporte*, 30(2), 539-549.
- Gama, L. (2002). Una tensa cercanía: Hegel y Gadamer y el concepto de experiencia. *Revista Ideas y Valores*, (120), 41-78.
- Hegel, G. (1995). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Ibor, J. (s.f.). Charla sin título. Recuperado de: [www.rampra.org/pag/pag/PDF/Conferencia\\_280411.pdf](http://www.rampra.org/pag/pag/PDF/Conferencia_280411.pdf)
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Soru, M., y Duero, D. (2011). Experiencias corporales y sentimiento de orientación vital: una aproximación fenomenológica y narrativa. *Revista Pensando Psicología*, 7(13), 59-74.

---

dice que "la fenomenología del cuerpo abre un nuevo horizonte para comprender la dimensión corpórea de la existencia humana y ofrece una nueva visión filosófica del cuerpo, en tanto que el cuerpo no es sólo una realidad observable como objeto, sino que es una dimensión del propio ser".

# CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DEPORTIVA DE LOS PARTICIPANTES EN LOS IV JUEGOS ESCOLARES CENTROAMERICANOS Y DEL CARIBE, ARMENIA 2013

## CHARACTERISTICS OF PARTICIPANTS' SPORTS TRAINING IN IV JUEGOS ESCOLARES CENTROAMERICANOS Y DEL CARIBE, ARMENIA 2013

*Adriana María Agudelo G.<sup>1</sup>  
 Carlos Federico Ayala Z.<sup>2</sup>  
 Santiago Ramos B.<sup>3</sup>  
 Angélica María García G.<sup>4</sup>  
 Luis Gerardo Melo<sup>5</sup>  
 Héctor Haney Aguirre-Loaiza<sup>6</sup>  
 Luisa Fernanda Gutiérrez A.<sup>7</sup>  
 Hernando Alejandro Martínez<sup>8</sup>  
 Kelly Marcela Ovalle Martínez<sup>9</sup>*

### RESUMEN

**Objetivo:** Caracterizar la formación deportiva de participantes en los IV Juegos Deportivos Escolares Centroamericanos y del Caribe, Armenia, 2013. **Materiales y métodos:** Estudio cuantitativo, prospectivo, con alcance descriptivo y de corte transversal. De un universo de 683 participantes, fue seleccionada intencionalmente una muestra no probabilística de 233 deportistas (102 hombres y 131 mujeres), entre 15 y 17 años de edad, pertenecientes a nueve delegaciones participantes, quienes respondieron una encuesta que indagaba sobre la formación deportiva. **Resultados:** Los deportistas encuestados afirman que la organización del deporte en la escuela se da en clubes deportivos, los deportistas pertenecen a entidades deportivas independientes a su institución educativa y dichas entidades no poseen convenios con las instituciones educativas; el promedio de edad de inicio es 9,57 años, en entidades deportivas independientes de su institución; al 52,3 % de los deportistas se les realizaron pruebas para identificar talento; y de ellas las más utilizadas fueron las pruebas físicas. Dentro del control se encuentra que el 89,2 % realizó pruebas permanentemente y las más utilizadas son las físicas, se identifica que los deportistas tienen un bagaje en competencias internacionales y un promedio de 7 competencias por año; finalmente, se establece que el principal agente motivador son los padres.

**Palabras claves:** deporte escolar; formación deportiva; entrenamiento juvenil

- 
- 1 Magíster en Educación. Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte. Docente magisterio Alcaldía de Manizales. Grupo Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: adrimagugi@gmail.com
  - 2 Doctor en Motricidad Humana. Magíster en Educación, especialista en Entrenamiento Deportivo. Docente Universidad de Caldas. Grupo Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: federico.ayala@ucaldas.edu.co
  - 3 Magíster en Metodología del Entrenamiento Deportivo. Docente Universidad de Caldas. Grupo Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: santiago.ramos@ucaldas.edu.co
  - 4 Magíster y especialista en Intervención Integral en el Deportista. Docente Universidad de Caldas. Grupo Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: angelica.garcia@ucaldas.edu.co
  - 5 Doctor en Entrenamiento Deportivo. Docente Universidad de Caldas. Grupo Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: luis.melo@ucaldas.edu.co
  - 6 Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Psicólogo. Estudiante de Maestría en Psicología. Docente Universidad del Valle. Universidad del Quindío. Grupo Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: hector.aguirre@correounivalle.edu.co
  - 7 Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Docente Politécnico Grancolombiano. Grupo Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: lufegu23@hotmail.com
  - 8 Magíster en Educación. Licenciado en Educación Física, Recreación. Docente Universidad del Quindío. Grupo Tejiendo Redes. Correo electrónico: hamartinez@uniquindio.edu.co
  - 9 Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Entrenadora Club deportivo Asociación Servicios y Soluciones de Colombia, ascc. Correo electrónico: Kellymartinez88@hotmail.com

## Abstract

**Aim:** To characterize the sports formation of participants at the *IV Juegos Deportivos Escolares Centroamericanos y del Caribe, Armenia, 2013*. **Materials and methods:** quantitative, prospective, descriptive scope and cross-sectional study. From a total of 683 participants, it was intentionally selected a non-probabilistic sample of 233 athletes (102 men and 131 women) between 15 and 17 years old, from nine delegations, who responded to a survey about sports training. **Results:** athletes surveyed said that the organization of sports in schools occur in sports clubs, athletes belong to sports entities that are not related to their schools and those entities do not have agreements with their educational institutions; the average age of onset is 9,57 years, independent sporting bodies of the institution; 52,3 % of the athletes underwent tests to identify talent and those were the most commonly used physical evidence. Within the control group it was found that 89,2 % take tests permanently and the most commonly conducted are the physical ones, it was identified that athletes have a background in international competitions and an average of 7 competitions per year. Finally, it is stated that the principal motivational agent is the parents' sport.

**Keywords:** school sport; sports training; youth training

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 7 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Agudelo, A.M., Ayala, C.F., Ramos, S., García, A.M., Melo, L.G., Aguirre-Loaiza, H.H., Gutiérrez, L.F., Martínez, H.A. y Ovalle, K.M. (2016). Características de la formación deportiva de los participantes en IV Juegos Escolares Centroamericanos y del Caribe, Armenia 2013. *Lúdica Pedagógica*, (23), 127-139.

## INTRODUCCIÓN

La formación deportiva se conoce como el ámbito donde pueden integrarse diferentes aspectos, que van desde la formación en principios pedagógicos y sociales hasta la agrupación de jóvenes deportistas que se perfilan hacia el alto rendimiento (Blázquez, 1999; Murcia, Taborda y Ángel 2003; Pérez-Turpin y Suarez, 2007), aunque la formación deportiva carece de una definición específica, debido a que se debe tener en cuenta el tipo de proceso, ya sea desde el deporte orientado dentro del currículo escolar hasta la escuela de formación deportiva, los cuales tienen diferentes características y requerimientos específicos según el interés de desarrollo, el tipo de participación y los roles que se deben asumir para el proceso (Vásquez et al., 2001).

La enseñanza del deporte no se debe basar solamente en la selección y especialización temprana, el excesivo componente de competencias ofrecidas, la búsqueda de resultados a corto plazo (Pérez-Turpín y Suárez, 2007), los cuales corresponden al modelo de alto rendimiento, que, a su vez, es considerado como no adecuado

para los procesos de iniciación deportiva con carácter educativo; el autor propone ciertas características que complementan los modelos contemporáneos de preparación deportiva, por ejemplo, definir objetivos globales para una educación más integral, utilizar metodologías activas que involucren todo el acervo motor y cognitivo del alumno deportista, incluir valores educativos en la enseñanza y el aprendizaje, y desarrollar propuestas competitivas adaptadas a la iniciación deportiva.

En el proceso de formación deportiva, también es importante tener en cuenta el entorno vital, ya que este contiene las condiciones básicas de vida del deportista, su estabilidad emocional, el reconocimiento social y sus perspectivas de futuro, al igual que el entorno del entrenamiento como el apoyo técnico, científico, tecnológico, de infraestructura y de dedicación prioritaria (Capetillo, 2011; Sáenz-López, 2010). Por consiguiente, es base para que en la preparación se desenvuelva el desarrollo físico, técnico-táctico, intelectual, psíquico y moral, con el objetivo central de alcanzar logros o el máximo rendimiento, lo cual hace que sea un proceso

complejo por sus acciones, además de la sistematización de lo que conlleva la formación del deportista (Gómez, 2011; Melo, Moreno, Aguirre, 2012; Weineck, 2005).

Por otra parte, Blázquez (1999) indica que la iniciación y formación deportiva es esencialmente un proceso que involucra la socialización, la integración, lo educativo y formativo hacia la adquisición de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, que permitan la inclusión y la participación activa de todos los participantes, a través del involucramiento de la dirigencia deportiva y burocrática (política) en el apoyo ininterrumpido a los procesos de iniciación y formación deportiva, lo cual ofrecerá las semillas de deportistas para el alto rendimiento (Ramos y Taborda, 2001).

Para desarrollar adecuadamente los procesos de formación deportiva, se deben evaluar constantemente, teniendo en cuenta elementos como la cantidad de deportistas que iniciaron y continúan el proceso, los logros obtenidos, las inversiones y apoyos de todo tipo (económicos, recursos materiales, logísticos y humanos, entre otros), la progresión del deportista en diferentes áreas y la preparación y formación de los entrenadores (Acosta, 2012). Lo cual lleva a que se piense primero en el proceso desde la planificación, el alcance del logro y el mantener este, no solamente en el resultado final.

La formación del deportista hacia el rendimiento competitivo se refiere a procesos que involucran conceptos, aspectos, estrategias, factores, propiedades, objetivos y acciones que son orientadas para la consecución de altos logros, metas y/o rendimientos deportivos, por lo cual, se precisan diferentes etapas de planeación, en las cuales se debe tener en cuenta una organización a partir de estrategias deportivas, un plan de acción, y, específicamente, una preparación que busque poner a punto los medios del entorno vital y del entrenamiento, en concordancia con la preparación de las competencias y elaboración de las tácticas a corto, mediano y largo plazo (García, Navarro, y Ruíz, 1996; Gómez, 2011; Issurin, 2012).

La preparación deportiva ha tenido diferentes modelos teóricos, Blázquez (1999) ha propuesto fases como las de entrenamiento básico, formación motora general, formación deportiva de base, especialización y perfeccionamiento deportivo. Por su parte, Platonov (1999) considera la preparación inicial, preparación preliminar

de base, preparación especial de base, etapa de realización de máximos resultados y de conservación de los máximos resultados.

La literatura hasta el momento ha ofrecido amplias reflexiones y propuestas teóricas que plantean posibles procesos de la formación, desde perspectivas más específicas a otras cuyas posiciones son más holísticas (Fraile et al., 2004; Fernández, Vila, y Rodríguez, 2004; Giménez, Abad, y Robles, 2010; González, García, Contreras y Sánchez-Mora; 2009; Hernández, 2000; Hoyos, 2012; Leiva, 2010; Sáenz-López, 2010; Ramos y Taborda, 2001; Taberner, Márquez, y Llanos, 2001).

Teniendo en cuenta que la formación deportiva se puede referir tanto al ámbito educativo como al deporte orientado a la competencia de alto nivel, hasta ahora no se ha logrado conocer las características de la formación deportiva en un contexto regional; en consecuencia, uno de los principales retos de los profesionales del área es contrastar las propuestas teóricas con los procesos reales. Así las cosas, un primer intento para resolver el problema que se pone de manifiesto en el presente estudio es la caracterización de los procesos de formación, y cuyo resultados permitirán implicaciones para la toma de decisiones de los diversos actores del deporte escolar. En este sentido, el objetivo de la presente investigación fue estudiar las características de formación deportiva (sociodemográficas, organizacionales de la institución educativa, agentes socializadores, procesos de iniciación deportiva, pruebas para selección de talentos y competencias) en los deportistas participantes en los IV Juegos Deportivos Escolares Centroamericanos y del Caribe, Armenia-Colombia, 2013.

## METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cuantitativo, prospectivo, con alcance descriptivo, de corte transversal. La población objeto fueron los deportistas participantes en los IV Juegos Deportivos Escolares Centroamericanos y del Caribe, Armenia 2013, con un aproximado de 684 deportistas de 10 delegaciones participantes. La muestra no probabilística estuvo integrada por 233 deportistas entre 15 y 17 años de edad, de nueve delegaciones a las que se pudo tener acceso. La técnica de recolección de información fue una encuesta para deportistas, que indagaba sobre las características de los procesos de formación deportiva: iniciación, organización deportiva

escolar, pruebas para establecer talento, pruebas de control, agentes motivadores y participación deportiva. La encuesta elaborada por el grupo investigador fue sometida al criterio de expertos nacionales en el área de entrenamiento deportivo y aplicada en los escenarios deportivos, a la salida de los mismos, después de las competencias y lugares de alojamiento. Con el programa SPSS v. 20 fueron calculadas medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), así

como análisis de frecuencia. Los evaluados firmaron un consentimiento informado, a la luz de la Declaración de Helsinki y la Resolución 8430.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Características sociales y demográficas

Los resultados concernientes al perfil sociodemográfico de los deportistas escolares se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes de características sociodemográficas según delegación (país)

Variable	Delegación (país)										Total
	COL	CTR	DOM	GUA	MÉX	NIC	PAN	PUR	VEN		
<b>Genero</b>											
Masculino	n	27	2	6	8	6	2	8	13	30	102
	%	11,6	0,8	2,5	3,4	2,5	0,8	3,4	5,5	12,8	43,7
Femenino	n	35	3	11	19	2	3	10	24	24	131
	%	15,0	1,2	4,7	8,1	0,8	1,2	4,2	10,3	10,3	56,2
<b>Zona de residencia</b>											
Rural	n	3	2	4	11	0	0	4	16	11	51
	%	1,3	0,8	1,7	4,7	0,0	0,0	1,7	6,9	4,7	21,8
Urbano	n	59	3	13	15	8	5	14	20	42	179
	%	25,6	1,3	5,6	6,5	3,4	2,1	6,0	8,7	18,0	76,8
N/R	n	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3
	%	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	1,3
<b>Carácter de la institución</b>											
Pública	n	39	4	14	8	6	4	5	24	35	139
	%	16,7	1,7	6,0	3,4	2,5	1,7	2,1	10,3	15,0	59,6
Privada	n	21	1	3	18	2	1	13	13	19	91
	%	9,0	0,4	1,2	7,7	0,8	0,4	5,5	5,5	8,1	39,0
N/R	n	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3
	%	0,8	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2
<b>Grupo de deportes</b>											
Combate	N	11	0	4	0	3	5	7	9	25	64
	%	4,2	0,0	1,7	0,0	1,2	2,1	3,0	3,8	10,7	27,4
Pelota	n	26	0	4	13	0	0	3	12	0	58
	%	11,1	0,0	1,7	5,5	0,0	0,0	1,2	5,1	0,0	24,8
Rueda	n	5	0	0	3	0	0	0	0	0	8
	%	2,1	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4
Atlético	n	20	5	9	11	5	0	8	16	29	103
	%	8,5	2,1	3,8	4,2	2,1	0,0	3,4	6,8	12,4	44,2
Total	n	62	5	17	27	8	5	18	37	54	233
	%	26,6	2,1	7,3	11,5	3,4	2,1	7,7	15,8	23,1	100

Nota: COL = Colombia, CTR = Costa Rica; DOM = República Dominicana, GUA = Guatemala, MEX = México, NIC = Nicaragua, PAN = Panamá, PUR = Puerto Rico, VEN = Venezuela. N/R = No responde.

La participación total más elevada corresponde a los países de Colombia y Venezuela; respecto al género, hay mayor participación femenina especialmente en

Colombia y Guatemala, en masculino predomina la participación de Venezuela. La zona residencial predominante de los participantes es la urbana con un 76,8 %;

se destaca Puerto Rico y Guatemala con un porcentaje similar entre ambas zonas (urbana y rural). Se observa un aumento respecto a la participación de deportistas de instituciones públicas; con un 59,6 %. Guatemala y Panamá presentan mayor representatividad del carácter institucional en lo privado con respecto a lo público.

**Organización deportiva escolar**

La organización deportiva escolar de los participantes se describe en la tabla 2.

En la organización del deporte escolar predominan los clubes deportivos, que son, también, los que más medallas aportan. La mayoría de los deportistas evaluados en los juegos pertenecen a entidades deportivas independientes de la institución, promedio más representativo en mujeres y medallistas de oro y bronce. Gran parte de las instituciones educativas no cuentan con convenios con entidades deportivas, resultado correspondiente con los porcentajes de medallistas y género.

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes de la organización deportiva escolar según posición final (medallas) y grupos de deportes

Variable		Medallas				Grupo de deportes				Total
		Oro	Plata	Bronce	Total	Atlético	Combate	Pelota	Rueda	
Formas en la que se organiza el deporte en la institución <sup>a</sup>										
Club deportivo	n %	19 41,3	18 35,2	27 46,5	64 41,2	47 38,8	41 33,8	27 40,9	1 9,0	116 41,9
Iniciativa estudiante	n %	9 19,5	9 17,6	12 20,6	30 19,3	24 19,8	11 13,9	15 22,7	2 18,1	52 18,8
Iniciativa Profesor	n %	6 13,0	15 29,4	9 15,5	30 19,3	22 18,1	12 15,1	16 24,2	4 36,3	54 19,5
Jornada Extra-Esc	n %	8 17,3	6 11,7	9 15,5	23 14,8	19 15,7	14 17,7	7 10,6	3 27,2	43 15,52
N/R	n %	4 8,6	3 5,8	1 1,7	8 5,1	9 7,4	1 1,2	1 1,51	1 9,0	12 4,33
Pertenencia a alguna escuela, liga o entidad deportiva independiente de su institución educativa										
Sí	n %	32 84,0	26 55,0	35 76,0	93 70,9	74 71,8	45 70,3	44 75,8	5 62,5	168 72,1
No	n %	6 15,0	21 44,0	11 23,0	38 29	28 27,1	19 29,6	14 24,1	3 37,5	64 27,47
N/R	n %	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 0,9	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 0,43
Existencia de convenios con escuelas, ligas, clubes para la preparación deportiva										
Si	n %	12 31,5	10 21,2	20 43,4	42 32,0	35 33,9	19 29,6	24 41,3	1 12,5	79 33,3
No	n %	25 65,7	35 74,4	26 56,5	86 65,6	66 64,0	44 68,7	33 56,8	7 87,5	150 64,4
N/R	n %	1 2,6	2 4,2	0 0,0	3 2,2	2 1,9	1 1,5	1 1,7	0 0,0	4 1,7

Nota: a = El participante tenía la opción de elegir múltiple respuesta. N/R = No responde

Al respecto se puede ratificar la discusión entre el deporte escolar y deporte en edad escolar, de los cuales el último tiene aparición en certámenes internacionales como este, donde la información recolectada da cuenta de que la formación de dichos deportistas se da especialmente en entidades deportivas independientes de la institución educativa. Hoyos (2012) expresa la disyunción entre estas dos modalidades del deporte, donde

los principios cambian de manera sustancial en sus finalidades educativas y quienes los orientan. También se encuentran autores como Blázquez (1999), quien expresa que los ámbitos del deporte en edad escolar son los centros escolares, los clubes deportivos, ayuntamientos, empresas de servicios deportivos y otras asociaciones. El autor agrega que frente a los clubes

deportivos ya es hora de desechar juicios o afirmaciones que aducen que todo lo que hace el deporte escolar en los centros educativos es bueno, mientras que lo que se hace en los clubes debe ser puesto en duda; en este sentido, Blázquez manifiesta la posibilidad de establecer convenios entre las instituciones educativas y las entidades deportivas con el fin de optimizar dichos procesos.

### Evaluación en el proceso del deporte escolar

Ante la cuestión de conocer el uso de pruebas para valorar si hay aptitudes y los tipos de pruebas empleadas, los resultados encontrados se describen en la tabla 3.

Los deportistas fueron interrogados acerca de si se les aplicaron pruebas para identificar aptitudes para el deporte antes de ingresar a los programas deportivos. La mayoría contestó afirmativamente (52,4 %). Sin embargo, solamente el 14,2 % informó que les hicieron todas las mediciones: antropométricas, de condición física, habilidades técnicas y otras médico-deportivas. En

función de la clasificación final de países por medallas de oro, se pudo constatar que entre los tres primeros clasificados fue evaluado previamente un 54,7 % de sus deportistas, entre los siguientes clasificados un 51,1 % y en el último grupo, un 45,4 %. Se observó que los países peor clasificados dan mayor énfasis a las pruebas de la condición física, mientras en los mejor clasificados se presentó una mayor utilización de las diferentes áreas de evaluación. En función de los grupos de deportes, se evidenció que las pruebas fueron utilizadas en los deportes atléticos (60,2 %), seguido de los de pelota (48,3 %), de combate (45,3 %) y los de ruedas (37,5 %).

Los resultados muestran que se detectaron los talentos para ingresar a los procesos de formación deportiva sin un criterio científico suficiente, puesto que idealmente las pruebas de detección deberían abarcar a toda la población infantil y escolar, y solo a uno de cada seis deportistas evaluados se les aplicaron pruebas de todos los factores indagados.

Tabla 3. Utilización de pruebas para establecer el talento para el deporte, según posición final (medallas) y grupos de deportes

Variable	Medallas				Grupo de deportes				Total	
	Oro	Plata	Bronce	Total	Atlético	Combate	Pelota	Rueda		
Aplicación de pruebas para saber si tenía aptitudes										
Sí	n %	25 65,8	14 29,8	26 56,5	65 49,6	62 60,2	29 45,3	28 48,3	3 37,5	122 52,4
No	n %	13 34,2	30 63,8	20 43,5	63 48,1	35 34,0	34 53,1	29 50,0	5 62,5	103 44,2
N/R	n %	0 0,0	3 6,4	0 0,0	3 2,3	6 5,8	1 1,6	1 1,7	0 0,0	8 3,4
Tipo de pruebas utilizadas para identificar el talento <sup>a</sup>										
Medidas corporales	n %	5 14,7	1 5,0	5 13,5	11 12,1	10 11,6	5 10,0	4 9,3	0 0,0	19 10,4
Pruebas físicas	n %	12 35,3	8 40,0	16 43,2	36 39,6	38 44,2	21 42,0	18 41,9	3 7,0	80 44
Habilidades técnicas	n %	13 38,2	6 30,0	11 29,7	30 33,0	22 25,6	14 28,0	16 37,2	0 0,0	52 28,6
Médico deportivas	n %	4 11,7	1 5	4 10,8	9 9,9	8 9,3	7 14,0	4 9,3	0 0,0	19 10,4
N/R	n %	0 0,0	4 20,0	1 2,7	5 5,5	8 9,3	3 6,0	1 2,3	0 0,0	12 6,6

Nota: a = El participante tenía la opción de elegir múltiple respuesta. N/R = No responde

Diversos autores (Dias, Pereira, Negrão, y Krieger, 2007; Hopkins, 2001) aseguran que los genes son responsables por cerca de la mitad de la variación del rendimiento físico entre individuos de una población, también que los genes dan cuenta por la mitad de la variación en la respuesta al

entrenamiento físico y que son probablemente aún más importantes que el entrenamiento en la explicación de las diferencias en el rendimiento entre atletas (Serguienko, 2004). La identificación de talentos y la selección de pares apropiados, por lo tanto, son aproximaciones lógicas para

la creación de élites deportivas, lo cual no se aprecia en la muestra evaluada, donde se siguen seleccionando futuros deportistas a partir de rendimientos en edades infantiles pese a que está ampliamente demostrado que “el rendimiento no predice el rendimiento” (Durand, 1988).

Frente a lo señalado por Pakhurst, Collins, y Macnamara (2013), y previamente mencionado en el estudio de Alzate, Ayala, y Melo (2012), de que no hay acuerdo entre entrenadores, padres y administradores respecto a la aplicación de los aspectos claves para el desarrollo del talento deportivo; se evidencia en los datos que por lo menos cerca de la mitad de los entrenadores no dan

suficiente importancia al uso de procedimientos científicos en la fase inicial de dicho proceso, la detección del talento.

Algunos países del este europeo empezaron sus programas de identificación de talentos en la década del 70, lo cual se constituyó en uno de los pilares de su desarrollo deportivo (Werkiani, Zakizadeh, Golefidi, y Rahimi, 2012). Así mismo, Hahn (1988) comprobó que una apropiada identificación de talentos fue el factor prioritario para el éxito de los países del este europeo en décadas recientes, lo cual aún no se refleja en las prácticas de la muestra.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje del uso de las pruebas para el control del entrenamiento, según posición final (medallas) y grupos de deportes

Variable		Medallas				Grupo de deportes				Total
		Oro	Plata	Bronce	Total	Atlético	Combate	Pelota	Rueda	
Aplicación de pruebas a lo largo del proceso										
Sí	n	37	39	42	118	89	58	53	8	208
	%	97,3	82,9	91,3	90,0	86,4	90,6	91,3	100	89,3
No	n	1	5	4	10	7	5	4	0	16
	%	2,6	10,6	8,6	7,6	6,7	7,8	6,8	0,0	6,9
N/R	n	0	3	0	3	7	1	1	0	9
	%	0,0	6,3	0,0	2,2	6,7	1,5	1,7	0,0	3,9
Tipo de pruebas utilizadas para el control del entrenamiento <sup>a</sup>										
Medidas corporales	n	12	12	21	45	34	27	11	6	78
	%	13,4	12,6	18,7	15,2	16,9	15,5	9,4	22,2	15
Pruebas físicas	n	33	31	36	100	67	50	44	7	168
	%	37,0	32,6	32,1	33,7	33,3	28,7	37,6	25,9	32,4
Habilidades técnicas	n	16	22	20	58	33	35	29	4	101
	%	17,9	23,1	17,8	19,5	16,4	20,1	24,7	14,8	19,5
Valoración médica	n	14	13	15	42	29	32	14	6	81
	%	15,7	13,6	13,3	14,1	14,4	18,3	11,9	22,2	15,6
Valoración psicológica	n	11	8	15	34	22	23	11	4	60
	%	12,3	8,4	13,3	11,4	10,9	13,2	9,4	14,8	11,6
N/R	n	3	9	5	17	16	7	8	0	31
	%	3,3	9,4	4,4	5,7	7,9	4,0	6,8	0,0	6
Total	n	89	95	112	296	201	174	117	27	519
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota: a = El participante tenía la opción de elegir múltiple respuesta. N/R = No responde

### Uso de las pruebas para el control del entrenamiento

Se encuentra que al 89,2 % de los deportistas se les aplicaron pruebas de control; un porcentaje similar se encontró en los medallistas (90,0 %). En los ganadores de medallas de oro, resalta que al 97,3 % se les aplicaron dichas pruebas. Las pruebas utilizadas para el control son las pruebas físicas con 32,3 %, seguidas de las habilidades deportivas con el 19,46 %; la menos utilizada es la valoración psicológica, con un 14,8 %. Se repite la tendencia en todos los medallistas.

Martin, Nicolaus, Ostrowski, y Rost (2004) expresan que dentro del control del entrenamiento se deben tener en cuenta procedimientos como test deportivos motores, diagnóstico del rendimiento, entrenamiento de medición, observación del movimiento y competiciones. Así como la relevancia del control biomédico, pruebas de composición corporal, lactato sanguíneo, frecuencia cardiaca, etc. (Melero, Pradas y Vargas,

2005), así como la constante sugerencia de programas de intervención psicológica en los diferentes actores del deporte (Aguirre-Loaiza y Ramos, 2011; Aguirre-Loaiza, Ramos y Agudelo, 2015; Arenas y Aguirre-Loaiza, 2014; Olmedilla, Ortega, Boladeras, Ortín, Bazaco, 2013).

### Procesos de iniciación deportiva

Con respecto a la iniciación deportiva de los participantes, fueron estudiados los componentes de la edad de inicio, el tipo de programa de formación y lugar donde se inició la formación. Los datos descriptivos se enuncian en la tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de las características del proceso de iniciación deportiva, según posición final (medallas) y grupos de deportes

Variable	Medallas				Grupo de deportes				Total	
	Oro	Plata	Bronce	Total	Atlético	Combate	Pelota	Rueda		
Edad en la que inició su formación deportiva (en años)										
1-4	n %	5 13,1	1 2,2	2 4,1	8 6,1	5 4,9	5 8,0	4 6,7	3 30,0	17 7,29
5-7	n %	11 28,9	11 24,4	6 12,5	28 21,3	22 21,5	13 20,9	6 10,1	2 20,0	43 18,5
8-10	n %	7 18,4	22 48,8	13 27,0	42 32,0	24 23,5	19 30,6	25 42,3	3 30,0	71 30,5
11-13	n %	11 28,9	10 22,2	21 43,7	42 32,0	33 32,3	18 29,0	23 38,9	2 20,0	76 32,6
14-15	n %	3 7,8	0 0,0	4 8,3	7 5,3	16 15,6	6 9,6	0 0,0	0 0,0	22 9,4
N/R	n %	1 2,6	1 2,2	2 4,1	4 3,0	2 1,9	1 1,6	1 1,6	0 0,0	4 1,7
Tipo de programa en el que inició la formación deportiva										
Especializado	n %	29 76,3	30 63,8	31 67,3	90 68,7	59 57,2	48 75,0	44 75,8	7 87,5	158 67,8
Polidepor	n %	8 21,0	14 29,7	15 32,6	37 28,2	37 35,9	15 23,4	11 18,9	1 12,5	64 27,5
N/R	n %	1 2,6	3 6,3	0 0,0	4 3,0	7 6,7	1 1,5	3 5,1	0 0,0	11 4,7
Lugar donde inició su formación deportiva <sup>a</sup>										
Club	n %	18 45,0	19 38,7	17 36,9	54 40,0	42 40,0	42 64,6	13 21,6	2 25	99 41,6
Escuela deportiva	n %	8 20,0	11 22,4	7 15,2	26 19,2	19 18,0	12 18,4	8 13,3	5 62,5	44 18,5
Liga	n %	6 15,0	3 6,1	6 13,0	15 11,1	13 12,3	5 7,6	12 20,0	0 0,0	30 12,6
Institución educativa	n %	6 15,0	15 30,6	13 28,2	34 25,1	25 23,8	6 9,2	23 38,3	0 0,0	54 22,7
Otro	n %	1 2,5	1 2,0	2 4,3	4 2,9	3 2,8	0 0,0	3 5,0	1 12,5	7 2,9
N/R	n %	1 2,5	0 0,0	1 2,1	2 1,4	3 2,8	0 0,0	1 1,6	0 0,0	4 1,7
Total	n %	40 100	49 100	46 100	135 100	105 100	65 100	60 100	8 100	238 100

Nota: a = El participante tenía la opción de elegir múltiple respuesta. N/R = No responde.

Al total de deportistas centroamericanos encuestados se les preguntó sobre la edad de inicio en su proceso de formación deportiva, el 50 % lo hizo entre los 10 y 13 años de edad, la edad promedio de inicio es de 9,57 años. Estos resultados dan cuenta de que la mayoría (60 %) de los deportistas están iniciando su proceso en lo que los teóricos llaman fase o etapa de seguimiento y otros en la de especialización (Blázquez, 1999; Platonov, 1999), lo que los pone en posible desventaja frente a poblaciones europeas, socialistas y anglosajonas en relación con un proceso planificado de la preparación deportiva a largo plazo.

Para las variables de medallistas y grupos de deportes la iniciación deportiva se da en programas especializados y no polideportivos, esto quiere decir que el proceso de iniciación se dio por medio de la adquisición de habili-

dades y destrezas configuradas en una sola modalidad deportiva, y no a través de la experimentación de varias modalidades deportivas. Respecto al lugar de inicio, se encuentra que la iniciación se da principalmente en entidades de fomento al deporte con un 77 % y solo 22,68 % se iniciaron en una institución educativa, lo que demuestra que dentro de la muestra evaluada de escolares participantes en los Juegos Centroamericanos la representatividad del deporte escolar es baja y se enfoca especialmente en el deporte en edad escolar.

**Características de la competencia**

El máximo nivel de la competencia y el número de competencias de participación por año fueron variables objeto que permitieron describir las características de competencia de los deportistas escolares (tabla 6).

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de las características de la competencia entre los deportistas posición final (medallas) y grupos de deportes

Variable	Medallas				Grupo de deportes				Total	
	Oro	Plata	Bronce	Total	Atlético	Combate	Pelota	Rueda		
<b>Nivel máximo en el que se ha competido</b>										
Mundial	n	8	6	6	20	21	8	3	2	34
	%	21,0	12,7	13,0	15,2	20,3	12,5	5,17	25	14,6
Panamericano	n	9	8	12	29	15	22	9	1	47
	%	23,6	17,0	26,0	22,1	14,5	34,3	15,5	12,5	20,2
Centroamericano	n	16	26	16	58	52	21	30	4	107
	%	42,1	55,3	34,7	44,2	50,4	32,8	51,7	50,0	45,9
Suramericano	n	3	4	5	12	6	5	6	1	18
	%	7,8	8,5	10,8	9,1	5,8	7,8	10,3	12,5	7,7
Nacional	n	2	2	7	11	8	6	10	0	24
	%	5,2	4,2	15,2	8,3	7,7	9,3	17,2	0,0	10,3
Ninguno	n	0	1	0	1	0	2	0	0	2
	%	0,0	2,1	0,0	0,7	0,0	3,1	0,0	0,0	0,9
Otro	n	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,43
<b>Número de competencias en las que participó en el último año</b>										
1-5	n	15	19	21	55	38	40	22	1	101
	%	39,4	40,4	45,6	41,9	36,8	62,5	37,9	12,5	43,4
6-10	n	18	22	13	53	44	15	26	6	91
	%	47,3	46,8	28,2	40,4	42,7	23,4	44,8	75,0	39,1
11-15	n	3	3	9	15	11	7	6	0	24
	%	7,8	6,3	19,5	11,4	10,6	10,9	10,3	0,0	10,3
16-20	n	0	1	0	1	4	1	1	1	7
	%	0,0	2,1	0,0	0,7	3,8	1,5	1,7	12,5	3
25-40	n	0	0	2	2	2	1	0	0	3
	%	0,0	0,0	4,3	1,5	1,9	1,5	0,0	0,0	1,29
Ninguno	n	0	1	1	2	1	0	1	0	2
	%	0,0	2,1	2,1	1,5	0,9	0,0	1,7	0,0	0,9
N/R	n	2	1	0	3	3	0	2	0	5
	%	5,2	2,1	0,0	2,2	2,9	0,0	3,4	0,0	2,15
Total	n	38	47	46	131	103	64	58	8	233
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota: N/R = No responde

Los escolares participantes han tenido una buena experiencia, tanto en competencias nacionales como internacionales, se destacan en el deporte del atletismo 30,38 % a nivel mundial y un 50,48 % a nivel centroamericano. En los deportes de combate se puede hacer mención de un 34,37 % y 32,81 % a nivel panamericano y centroamericano, respectivamente. Así, también podemos ver que en los deportes de pelota la experiencia la tienen a nivel centroamericano con un 51,72 % y con un porcentaje similar en los deportes de rueda de un 50 %.

Hahn (1988) y Matveev (1991) afirman que comenzar tempranamente motiva los clubes, federaciones y a entrenadores a iniciar el proceso de entrenamiento tempranamente dirigido al alto rendimiento y, cada vez más, a entrenar niños y niñas en búsqueda del éxito a cualquier precio prematuramente. Estudios (Martin et al., 2004) muestran la dinámica de los resultados de los mejores velocistas del mundo que comenzaron a competir a nivel nacional a los 13-14 años con resultados de 10,05 (s), que su mejor marca a nivel internacional a los 17-18 años fue de 10,10 (s) y que entrenaron y compitieron nueve años antes de esta edad para alcanzar estos resultados y mantenerlos hasta los 27,8 años.

Para cumplir con su función específica en el entrenamiento infantil y juvenil, las competiciones deben ser diferentes en cuanto a objetivos, tareas y contenidos, con una especialización creciente para el posterior desarrollo de la capacidad de rendimiento deportivo individual (Manno, 1994; Martin et al., 2004). En los últimos años, especialmente en las competencias de los jóvenes se ha presentado 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 finalmente el claro descenso de la edad de incorporación al deporte competitivo.

#### Agentes socializadores en la iniciación de la práctica deportiva

Los agentes socializadores en la iniciación deportiva son factores que parecen señalar el curso de la trayectoria deportiva. Un análisis más detallado sobre estas variables está tratado en el trabajo previo de Aguirre-Loaiza, Ayala y Ramos (2014); en cuanto a esta variable, se preguntó por cuál agente socializador ejercía influencia en la iniciación deportiva. Los resultados se describen en la tabla 7.

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje de los principales agentes socializadores en la iniciación deportiva, según posición final (medallas) y grupos de deportes

Variable		Medallas				Grupo de deportes				Total
		Oro	Plata	Bronce	Total	Atlético	Combate	Pelota	Rueda	
Agente socializador										
Padre	n	18	18	12	48	32	23	19	5	79
	%	31,0	29,5	20,3	26,9	22,5	25,5	23,7	41,6	24,4
Madre	n	15	17	14	46	37	20	22	3	82
	%	25,8	27,8	23,7	25,8	25,0	22,2	27,5	25,0	25,3
Otro familiar	n	5	3	3	11	10	7	3	2	22
	%	8,6	4,9	5,0	6,1	7,0	7,7	3,7	16,6	6,8
Prof. E.F.	n	4	1	6	11	13	3	6	0	22
	%	6,8	1,6	10,1	6,1	9,1	3,3	7,5	0,0	6,8
Entren.	n	6	3	7	16	21	11	7	0	39
	%	10,3	4,9	11,8	8,9	14,7	12,2	8,7	0,0	12
Amigo	n	4	7	7	18	7	10	12	1	30
	%	6,8	11,4	11,8	10,1	4,9	11,1	15,0	8,3	9,3
Ini. propia	n	6	8	7	21	13	15	7	1	36
	%	10,3	13,1	11,8	11,7	9,1	16,6	8,7	8,3	11,1
TV	n	0	2	1	3	2	0	3	0	5
	%	0,0	3,2	1,6	1,6	1,4	0,0	3,7	0,0	1,5
N/R	n	0	2	2	4	7	1	1	0	9
	%	0,0	3,2	3,3	2,2	4,9	1,1	1,2	0,0	2,8
Total	n	58	61	59	178	142	90	80	12	324
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Los resultados identificaron a los padres de familia como los principales agentes socializadores y los más influyentes en la iniciación deportiva del proceso, pues son aquellos a quienes el 50 % de los deportistas reconoce como más influyentes en la iniciación deportiva, bien sea de manera individual o asociados a otros agentes socializadores. Así mismo, se encontró que el 25,5 % de los deportistas plantean que existe una interacción entre dos o más agentes socializadores, es decir, convergen no solo padres de familia, sino otros como el profesor de educación física.

En este mismo orden, los datos señalan que la figura paterna es la que mayor frecuencia presenta en la influencia al inicio de la práctica deportiva en comparación con la madre, aunque es importante tener en cuenta que la figura materna es el agente socializador más destacado en los niños de 9 y 11 años de edad (Bois et al., 2005); sin embargo, el efecto de madre o padre como modelos de conducta del niño en las prácticas deportivas puede variar en función de la disciplina deportiva. En contraste, los aportes de Torregrosa et al. (2007) han indicado que la práctica deportiva de los jóvenes futbolistas corresponde a los padres. En cuanto a los deportistas evaluados que obtuvieron los primeros puestos en la tabla de medallería, la mayor frecuencia correspondió a los padres de familia. Los anteriores datos concuerdan con los resultados pioneros en la década de los setenta (Greendorfer, 1977; Greendorfer y Lewko, 1978; Snyder y Spreitzer, 1973), y la evidencia actual sigue respaldando tales resultados con matices en los que la participación de los padres afecta la práctica deportiva (Bois et al., 2005; Fredricks y Eccles, 2005), por lo cual se ha señalado la importancia de programas de capacitación y formación de padres de deportistas.

Frente a otros agentes socializadores, como el entrenador, se evidenció que son un agente de referencia por parte de los deportistas. Sobre el entrenador recaen algunas responsabilidades que son compartidas con los padres de familia, y al igual que se ha mencionado la necesidad de capacitación y formación a los padres en la función acompañadora y orientadora, para los entrenadores igualmente es necesario este tipo de programas (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006).

## CONCLUSIONES

De acuerdo a lo comentado es importante enlistar algunas conclusiones: (I) la formación deportiva en la muestra evaluada es asumida especialmente por los entes deportivos no escolarizados. (II) La edad de inicio coincide con el promedio general recomendado por la literatura, aunque mayoritariamente lo hace en programas especializados, cuando debería hacerlo en programas polideportivos. (III) La detección de talentos se hace a la mitad de la población y solo a 1 de cada 6 se le aplican pruebas de todos los factores. (IV) El control se hizo a cerca del 90 % de la muestra y se concentró en las pruebas físicas y de habilidades deportivas (técnica) y relegó aspectos como las valoraciones médicas, psicológicas, y antropométricas. (V) La participación en competencias deportivas es alta en número y en nivel internacional. (VI) La motivación para el deporte proviene especialmente de los padres y en este aspecto los puestos secundarios corresponden al entrenador y al profesor de educación física.

## AGRADECIMIENTOS

A la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas. A los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío que contribuyeron en la recolección de la información.

## REFERENCIAS

- Acosta, E. R. (2012). Iniciación y formación deportiva: Una reflexión siempre oportuna. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 15(Supl.), 57-65.
- Aguirre-Loaiza, H. H., Ayala, C. F., y Ramos, S. (2014). Agentes socializadores en la iniciación deportiva en escolares de Centroamérica y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 62-80.
- Aguirre-Loaiza, H. H., y Ramos, S. (2011). Ansiedad-estado y variables sociodemográficas en futbolistas juveniles colombianos durante competencia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(2), 239-251.
- Aguirre-Loaiza, H. H., Ramos, S., y Agudelo, A. M. (2015). Motivación, grupo de deporte, nivel competitivo y edad deportiva en deportistas caldenses. *Lúdica Pedagógica*, 21(1), 141-151.
- Alzate, D. A., Ayala, C. F., y Melo, I. G. (2012). Control del entrenamiento deportivo en Juegos Suramericanos

- Medellín 2010. *Revista UDCA. Actualidad & Divulgación Científica*, 15 (Supl.), 87-96.
- Arenas, J., y Aguirre-Loaiza, H. (2014). Ansiedad-estado a lo largo de las fases de competencia deportiva. *Lúdica Pedagógica*, 19(1), 111-121.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (5.ª ed). Barcelona: INDE.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., y Cury, F. (2005). Elementary school children's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role model ling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 381-397.
- Capetillo, R. (2011). Factores sociales que influyen en la formación deportiva de adolescentes. *Lúdica Pedagógica*, 2(16), 39-48.
- Dias, R. G., Pereira, A. C., Negrão, C. E., y Krieger, J. E. (2007). Polimorfismos genéticos determinantes da performance física em atletas de elite. *Revista Brasileira de medicina do Esporte*, 13(3), 209-216.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Fernández, J., Vila, M. H., y Rodríguez, F. A. (2004). Modelo de estudio de la estructura condicional a través de un análisis multivariante enfocado a la detección de talentos en jugadores de Balonmano. *Motricidad*, 12, 169-185.
- Fraile, A., Álamo J. M., Van der Bergh, K., González, J., Graca, A., Kirk, D. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Fredricks, J. A., y Eccles, J. S. (2005). Family, socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27(1), 3-31.
- García, J., Navarro, M., y Ruiz, J. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones*. Madrid: Gymnos.
- Giménez, F. J., Abad, M. T., y Robles, J. (2010). El proceso de formación del jugador durante la etapa de iniciación deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 99(1), 47-55.
- Gómez, P. (2011). *El entrenamiento deportivo en el siglo XXI*. Jaén: Formación Alcalá.
- González, S., García, L. M., Contreras, O., y Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 14-20.
- González, G., Tabernero, B., y Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en fútbol y en tenis en la iniciación deportiva. *Motricidad*, 6, 47-66.
- Greendorfer, S. L. (1977). Role of socializing agents in female sport involvement. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 48 (2), 304-310.
- Greendorfer, S. L., y Lewko, J. H. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 49 (2), 146-152.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hernández, J. (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica: aplicaciones a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Hopkins, W. G. (2001). Genes and training for athletic performance. *Sports Science*, 5(1). Disponible en <http://naturalhuman.sportsci.org/jour/0102/jb.htm>
- Hoyos, L. A. (2012). *Caracterización de los programas de deporte escolar en Bogotá. Análisis de los modelos didácticos empleados para su enseñanza* (Tesis para optar al título de doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). Universidad de León. León. España.
- Issurin, V. (2012). *Entrenamiento Deportivo. Periodización en bloques*. Barcelona: Paidotribo.
- Leiva J. H. (2010). *Selección y orientación de talentos deportivos*. Armenia: Kinesis-Universidad del Valle.
- Manno, R. (1994). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Matveev, L. (1991). *Teoría y metodología de la cultura física*. Moscú: Cultura física y deporte.
- Martin, D., Nicolaus, J., Ostrowski, C., y Rost, K. (2004). *Metodología del Entrenamiento Infantil y Juvenil*. Barcelona: Paidotribo.
- Melero, C., Vargas, M., y Pradas, F. (2005). Control biomédico del entrenamiento en tenis de mesa. Ejemplo de test de campo. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 81, 67-76.
- Melo, L., Moreno, H., y Aguirre, H. (2012). Métodos de entrenamiento de resistencia y fuerza empleados por los entrenadores para los Juegos Suramericanos, Medellín, Colombia, 2010. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 15(Supl.), 77-85.
- Murcia N., Tabora, J., y Ángel, L. F. (2003). *Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil: un enfoque integral*. Armenia: Kinesis.
- Navarro, F. (2004). Entrenamiento adaptado a los jóvenes. *Revista de Educación*, 335, 61-80.

- Olmedilla, A., Ortega, E., Boladeras, E. J., Ortín F. J., y Bazaco, M. J. (2013). Entrenamiento en estrategias y técnicas psicológicas y percepción de ayuda en futbolistas juveniles. *Sport TK*, 2(1), 51-58.
- Pahkhurst, A., Collins, D., y Macnamara, A. (2013). Talent development: linking the stakeholders to the process. *Journal of Sports Sciences*, 31(4), 370-380. doi: 10.1080/02640414.2012.733821
- Pérez-Turpín, J., y Suárez, C. (2007). Estudio del abandono de los jóvenes en la competición deportiva. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2(1), 28-34.
- Platonov, V. N. (1999). *El entrenamiento deportivo: teoría y metodología* (6.ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Ramos, S., y Taborda, J. (2001). Orientaciones para la planificación del entrenamiento con niños. *Apunts*, 65(3), 45-52.
- Sáenz-López, P. (2010). El proceso de formación del jugador. *Wanceulen E.F. digital*, 7, 16-41.
- Serguienko, L. P. (2004). *Genética del talento motor. Fundamentos de genética deportiva*. Kiev: Escuela Superior de Cultura Física.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. A. (1973). Family influence and involvement in sports. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 44(3), 249-255.
- Tabernero, B., Márquez, S., y Llanos, C. (2001). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (1), 9-15.
- Torregrosa, M.; Cruz, J.; Sousa, C.; Viladrich, C.; Villamarín, F.; Garcia-Mas, A.; Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Rev. Latinoam. Psicol.* 39,(2), 227-237.
- Vásquez, B., Camerino, O., González, M., Del Villar F., Devis, J., y Sosa, P. (2001). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Síntesis S.A.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Paidotribo.
- Werkiani, M. E., Zakizadeh, B., Golsefidi, F. N., y Rahimi, M. (2012). Review of the effective talent identification factors of badminton for better teaching to success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 834-836.



# SECCIÓN ENSAYOS

SECCIÓN ENSAYOS

# SECCIÓN ENSAYOS

SECCIÓN ENSAYOS

# DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN FÍSICA<sup>1</sup>

## HUMAN DEVELOPMENT AND PHYSICAL EDUCATION

José Alfonso Martín Reyes<sup>2</sup>  
Sonia López Domínguez<sup>3</sup>

### Resumen

Este ensayo tiene el ánimo de compartir una percepción personal alrededor de los conceptos de *desarrollo humano* y *educación física*. Es un aporte primario y crítico alrededor de un tema que no pasa de moda en el ámbito educativo y al cual se hacen multitud de aproximaciones. No está enmarcado en una teoría en especial y mucho menos pretende ser conclusivo. Por tal razón, se evitará en lo posible dar definiciones y se enunciará, haciendo uso del pensamiento negativo, lo que “no son” los temas propuestos. En lugar de respuestas quedarán preguntas. Todo ello partiendo de un par de postulados.

**Palabras claves:** desarrollo humano; educación física; orden; desorden

### Abstract

The purpose of this essay is to share a perception about the concepts of *Human Development* and *Physical Education*. It is a primary and critical contribution about a contemporary topic in the education field. It is neither framed within a particular theory nor does it intend to be conclusive. Therefore, definitions will be avoided as much as possible and it will be described using the negative method, what the proposed topics “are not”. Instead of answers, questions will remain. This will be based on a couple of premises.

**Keywords:** human development; physical education; order; disorder

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 8 de marzo de 2016

### Para citar este artículo:

Martín, J.A. y López, S. (2016). Desarrollo humano y educación física. *Lúdica Pedagógica*, (23), 143-147.

- 
- 1 Resultado del proyecto de investigación “La formación docente en los programas de Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Recreación y Turismo” (código FEF395-15), liderada por el docente de planta Juan Manuel Carreño.
  - 2 Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario; especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de la Investigación Social, Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Entrenamiento Deportivo, Universidad del Deporte Beijing, R. P. China, licenciado en Educación Física y docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: alfonso@pedagogica.edu.co
  - 3 Magíster en Educación y Desarrollo Social upn-cinde; especialista en Investigación sobre el Fenómeno de las Drogas, Universidad de Sao Paulo, especialista en Docencia Universitaria, Universidad El Bosque; licenciada en Educación Física, UPN Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: solopez@pedagogica.edu.co

Terminando el siglo pasado, directivos de las ligas deportivas del Distrito, nos encontramos por invitación del Instituto Distrital de Recreación y Deportes en un curso de Alta Gerencia Deportiva en la Universidad de los Andes. El curso en cuestión se ajustaba a la metodología de taller y en una de las prácticas la tarea consistió en encontrar 20 usos distintos para el estuche de un casete de audio. Ante el aluvión de disparatadas propuestas por parte de los cursillistas las explosiones de risa fueron frecuentes, pero al final logró decantarse una buena cantidad de insospechadas posibilidades de aplicación para un objeto acerca del cual se había considerado una única función.

Ejercicios como el mencionado son susceptibles de hacerse en cualquier momento y rompen el molde acostumbrado en la academia de definir y explicar para qué sirven los objetos y conceptos con los que interactuamos en nuestro transcurrir por el mundo de la vida. Encontrar en las cosas usos diferentes al establecido o enunciar para que “no sirven” puede llevar eventualmente a conocer de forma más profunda y completa el objeto estudiado. El agradable taller enseñó que plantear y descubrir usos o aspectos no previstos de los objetos o ideas con que nos cruzamos día a día permite dar rienda suelta a la imaginación y aumenta las posibilidades de comprender por una vía diferente.

Feng Youlan<sup>4</sup> (1989) sostiene que el pensamiento occidental es en esencia de carácter positivo lo que explica su tendencia a definir y explicar dejando a un lado la intuición, mientras que el pensamiento de carácter negativo propio de oriente prefiere la intuición y por ello habla sobre lo que no es el objeto, obteniendo así alguna idea sobre lo que es, por un camino que aporta otros datos.

A la luz de este antecedente y para efectos del presente ensayo sobre desarrollo humano y educación física, no se partirá de las usuales definiciones, sino de la enunciación de unos postulados; después, se dirá “qué no es desarrollo humano” e igualmente “qué no es educación física”. La expectativa ante tal planteamiento es no atar todos los cabos, sino dejarlos sueltos y al final conocer un poco más de cada concepto sin haber hecho de entrada el tradicional intento de definirlos o decir para que sirven.

Todo ello puede ser entendido como una crítica a la inveterada costumbre de que en los procesos académicos

la información y las definiciones teóricas ocupan lugar preponderante, con lo que se deja un lugar restringido a la imaginación y el descubrimiento. La intención es abrir campo a una idea un tanto divergente.

## LOS POSTULADOS

El primer postulado es que si miramos nuestra existencia desde una posición rigurosamente evolutiva se evidencia una continua prevalencia del orden sobre el desorden, sin objetar que en ese camino son aniquiladas un sinnúmero de posibilidades, o mejor, que ellas se desvanecen justo cuando las más exitosas toman lugar. Visto así, hacer un rápido recorrido por nuestros orígenes como especie arroja interesantes elementos en ese sentido y permite establecer una serie de sucesos para favorecer el primer postulado, fácilmente relacionables además con el desarrollo humano.

Es necesario de entrada aceptar la teoría del *big bang* (gran explosión), término introducido intencionalmente en 1949 por el astrofísico británico Fred Hoyle para bautizar la teoría planteada por el científico emigrado de Rusia George Gamow, con la cual, por cierto, no estaba de acuerdo, pero que hoy por hoy es la explicación más aceptada en el mundo científico acerca del origen del universo (Ferris, 1990, p. 170), una versión un poco diferente de este evento puede encontrarse en Asimov (1993, p. 65).

Después del *big bang*, se inició a fantásticas velocidades la formación de partículas básicas que en miles de millones de años estructuraron soles, cuántares, agujeros negros, galaxias, sistemas solares como el nuestro y, por supuesto, la vida y nuestra especie. Del caos inicial y partiendo de los fragmentos resultantes, se estructuró el átomo considerado inicialmente por los físicos como indivisible, pero que luego dejó conocer su compleja y estable conformación constituida entre otros por electrones, protones, neutrones, leptones, hadrones, quarks y, el último de ellos, el elusivo bosón de Higgs<sup>5</sup>. Una partícula tan inestable que su vida media es de un zeptosegundo, (la miltrillonésima parte de un segundo),

4 Filósofo chino (1895-1990) gracias al cual se introdujo el estudio de la filosofía china en la era moderna.

5 Mediante el bosón de Higgs se puede explicar el origen de la masa en las partículas elementales y por tanto de nuestra existencia y todo lo que nos rodea, por tal motivo fue apodada, “la partícula de Dios”. Dos de los tres investigadores que postularon su existencia en 1964 recibieron el Premio Nobel de física de 2013. La existencia de la partícula fue determinada en laboratorio en 2012. <http://hipertextual.com/2015/09/boson-de-higgs-atlas-cms-cern>

pero culpable de la existencia de la masa. Así, se ilustran someramente los primeros triunfos del orden sobre el caótico inicio.

Más adelante aparece la molécula, originalmente considerada última unidad indivisible de una sustancia constituida por átomos, que ya permitió conocer por parte de los químicos su organizada estructura, su papel en los tejidos vivos, predecir su comportamiento e incluso ser manipulada. De la molécula puede decirse que efectivamente en caso de ser desintegrada pierde su identidad, como ejemplo, al desintegrar una molécula de agua se obtiene oxígeno e hidrógeno, pero el agua desaparece. De moléculas se forman las unidades básicas de los tejidos vivos, las proteínas y los aminoácidos. Este siguiente escalón añade un triunfo adicional del orden sobre el desorden.

Otra victoria mayúscula del orden fue la estructuración de la célula, constituida por moléculas y componente básico de toda materia viva, que ha revelado a los biólogos sus complejidades y las funciones específicas de cada uno de sus componentes. Se entendió, gracias a juiciosas observaciones con el microscopio, que cada célula constituía una unidad independiente de vida y que inclusive algunos microorganismos estaban estructurados por una única célula. La biología molecular permitió adentrarse en el mundo de los genes, los ácidos nucleicos, el ADN y el origen de la vida.

En esta línea de orden sucesivo, se puede sostener que desde el caos de la explosión primigenia hasta la aparición del ser humano y sus procesos de civilización fueron conformándose estructuras cada vez más complejas: átomos, moléculas, células, tejidos, órganos y sistemas hasta llegar a la rica diversidad de los seres del reino vegetal y animal, y su hermosa sincronía. Finalmente, surge la especie humana, autodenominada reina de la naturaleza, única que exhibe complejos procesos mentales, crea tecnología y una variada gama de procesos educativos, entre ellos escribir ensayos. Supuesto lo anterior, cabe preguntar: en esta serie sucesiva de éxitos del orden, ¿cuál debería ser el siguiente paso en la cadena de triunfos reseñados?, ¿se ha llegado al último escalón?

El segundo postulado es que la especie humana hace presencia en el mundo con el cuerpo. Gracias a él se existe, se tiene y da sentido a la vida; gracias a él se

puede leer el mundo, establecer relaciones con otros, con el medio y satisfacer y construir la realidad.

El cuerpo a lo largo de la historia ha sido tratado como objeto y como sujeto. Después de discusiones nunca terminadas en tal sentido, en la actualidad hay aceptación para concebirlo como una unidad indivisible. Es decir, se tiene cuerpo objeto y se es cuerpo sujeto de forma simultánea. La dualidad ha sido superada al menos en la teoría, lo que permite colocarse en una posición de carácter holística.

Es indudable que el cuerpo humano presenta exquisitos logros y organizaciones internas que evidencian de manera irrefutable un constante triunfo del orden sobre el desorden. Sin embargo, hay plena conciencia del inexorable deterioro producto de los años, del dolor, el sufrimiento y la inevitable muerte, así como de los pertinaces sentimientos de rencor, odio, envidia y deseos de poder que acompañan su actuar.

Pese a ello, la preeminencia humana alcanzada respecto a los demás seres vivos del planeta es evidente. Gracias al primitivo pero eficaz mecanismo de ensayo y error, además, de las capacidades de producir, acumular y transmitir información es que el ser humano ha logrado adaptarse exitosamente a los cambios y exigencias del medio de manera adecuada. Ahora bien, como consecuencia de la capacidad de observar y en virtud de la interiorización evolutiva que significan esas experiencias y los movimientos de traslación conscientes e intencionales que ellas generan, es que se ha desarrollado el cerebro y afinado el pensamiento y la imaginación, propias de su función, lo que permite exhibir una particular y notable capacidad para hacer predicciones. Todo ello junto a las emociones que, siguiendo a (Llinás, 2002), “[...] son la razón de nuestro deseo de sobrevivir y de nuestra inspiración” (p. 181), juntan lo irracional con lo racional haciendo de la especie humana única y poderosa. Como puede verse, procesos de miles de millones de años para el universo y de mucho menos para la especie están relacionados, tendiendo hacia el orden como una constante.

## EL ENCUENTRO

Buena parte de los exitosos eventos reseñados han sido naturales y sin intervención intencional alguna de la especie humana. Conociendo que todo ha significado

miles de millones de años de cambios continuos, es claro que lo humano solo ocupa pequeñísimas fracciones de tiempo en el calendario cósmico y que eventualmente estamos condenados como especie a la extinción. Pero mientras ello ocurre tendremos cientos o miles de años más para habitar el planeta y el universo<sup>6</sup>.

Ante tal perspectiva y tomando como elemento los avances tecnológicos y de civilización logrados por el hombre, buena parte de los cambios necesarios para asegurar la supervivencia ahora sí están en nuestras manos y por ello se puede especular acerca de lo que no sería de esperar como siguiente escalón evolutivo en el desarrollo humano. Si se pregunta acerca de deseos o expectativas relativas al futuro de la especie, con certeza nuestra extinción recibiría pocos votos a favor y regresar al caos primario tampoco parece una salida probable en el corto plazo.

Por tanto, puede pensarse que el desarrollo humano no le apunta a la autoaniquilación de la especie. Que ante los cambios propios de una “modernidad líquida” (Bauman, 2008), es muy posible que la salida no sea el aislamiento y la hiperespecialización. Que pese a nuestra inexorable, hasta ahora, condición de mortales, el desarrollo humano tampoco le puede apuntar a la muerte temprana ni a la propagación de la enfermedad y el sufrimiento. Que el hambre y recursos inaccesibles para sectores amplios de la población igualmente no pueden ser epítome de desarrollo. El desarrollo humano no puede significar la carencia de posibilidades para desplegar las capacidades y llevar adelante las vidas individuales y de grupo. Igualmente, estar compelido a la obediencia ciega de instrucciones emanadas de un sistema de control no parece muy atractivo. Si no hay tiempo para la contemplación, para el ocio, para el turismo, ¿será factible hablar de desarrollo humano?

Tomemos ahora la educación física. Estar educado físicamente para saber cuidar de sí como cuerpo que se tiene y que se es, no es saber de memoria los músculos, los huesos, los sistemas, o pasar los test de evaluación de desarrollo de la capacidad física. Tampoco es estar en capacidad de derrotar a los demás en contiendas deportivas. Con certeza no está educado físicamente quien se

desconoce como cuerpo, quien no sabe de cuidado de sí o quien no establece las relaciones adecuadas con los demás y con el medio. No está educado físicamente quien deliberadamente se deteriora a sí mismo, quien habla de la importancia de los hábitos saludables de vida y no los ha incorporado a la suya. No está educado y no es formador quien se queda en el discurso. No está educado físicamente aquel que requiere recibir instrucciones para actuar, aquel que no se ha acercado al autodidactismo.

Cabe en estos momentos compartir algunas cavilaciones. Es indudable que la educación es uno de los factores encargados de garantizar el desarrollo. Pero cuando se queda en la mera transmisión de información solo conduce a un favorecimiento de la memoria, importante para presumir, resolver crucigramas y ser admirado. La extensión del estar informado conduce a una clase de erudito que es una especie de biblioteca ambulante depositaria de una enorme cantidad de datos, de esos hay muchos. La mera transmisión de datos solo garantiza que el mensaje fue entregado y que eventualmente el receptor está en capacidad de repetirlo fielmente, por lo general en un examen diseñado para tal fin. A veces la denominada didáctica se reduce a eliminar los ruidos y acelerar el proceso de memorización. Como se lee en Ferrater (2004): “No se trata de transmisión de conocimientos, sino simplemente de datos” (p. 1839). O como lo enuncia a menudo la maestra Judith Jaramillo: “No es lo mismo estar informado que estar formado”<sup>7</sup>.

No pasa igual cuando la información se transmite con sentido y significado, con énfasis en principios y utilidad, con vistas a la obtención de entendimiento. Siguiendo a Midgley (2002):

[...] es algo profunda y francamente deseado. Se puede considerar el conocimiento como un medio en sí mismo simplemente porque las personas encuentran la confusión angustiada y destructiva. Necesitan entendimiento no solo para ganarse la vida, sino también para lograr que sus vidas valgan la pena. (p. 81).

Cuando se reflexiona profundamente acerca de la información recibida, se accede al conocimiento y no es lo mismo estar informado que tener conocimiento. La extensión del conocimiento conduce a la intelectualidad.

6 La certeza de nuestra extinción como consecuencia del colapso del sistema solar en unos 4500 millones de años fue lo que motivo al filósofo francés Jean François Lyotard a escribir su texto, “Lo inhumano”.

7 Judith Jaramillo de Palacios, docente de planta de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el mundo hay algunos intelectuales, otros que lo desean y otros más que presumen serlo.

Cuestión distinta ocurre cuando la información recibida y la reflexión aplicada sobre ella conducen a la incorporación de lo aprendido a la vida. Es decir, cuando hay total coherencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace. Ser como uno se expresa es un ideal. La extensión del saber es el sabio, la sabiduría. De esos sí que hay pocos.

Ante estas cavilaciones cabe preguntarse: ¿cuál debería ser el objetivo de la educación y su clara relación con el desarrollo?, ¿informar, conocer o saber?

Otros aspectos importantes alrededor del desarrollo humano y particularmente en lo que atañe a la educación física es que en ocasiones el rendimiento y la condición física objetiva se privilegian a costa de la formación que pasa a ser un adorno en las justificaciones. Se habla de valores y conductas, pero pocas veces se establece con certeza su manifestación. Por eso, tal vez se ha estudiado de manera exhaustiva el cuerpo que se mueve, pero no lo que lo mueve, el cerebro.

La atención, la observación, la memoria, el pensamiento, la imaginación y la creatividad también se pueden “entrenar”. La inter, la multi, la transdisciplinariedad son a todas luces una necesidad. El desarrollo humano no es tarea exclusiva de un grupo de expertos en particular, sino de miradas amplias que permitan articular a las más diversas perspectivas, siempre y cuando no carezcan de rigurosidad. Desde la física, la química, la sociología, la filosofía, y otras disciplinas con todas las posibles combinaciones entre ellas, deben surgir las nuevas propuestas. Para darles trámite, además de juicio, se requerirá de coraje pues algunas podrán parecer de ciencia ficción. La pregonada inteligencia de la especie humana está a prueba, de ella depende el futuro de la humanidad, es decir, el desarrollo humano.

## CONCLUSIÓN

A manera de conclusión puede aventurarse que, dados los ejemplos, es factible pensar que desde nuestros inicios el orden ha triunfado de manera sistemática sobre el desorden por millones de años y puede aún continuar

haciéndolo. Por supuesto, y pensando en modo oriental, así como luz y su ausencia conforman los principios fundamentales del yang y el yin respectivamente, al igual que masculino-femenino, actividad-pasividad, calor-frío, dureza-blandura, y de la interacción de estos opuestos es que se generan los fenómenos del universo, es necesario un buen desorden para que florezca el orden, tal equilibrio o totalidad es lo que ellos denominan el tao.

Por otra parte, el cuerpo humano, eso que somos y tenemos, indudablemente es también producto de ese proceso. Los logros de orden y sincronía para mostrar en él son formidables y pese a todos los adelantos predecir con precisión a dónde vamos a llegar continúa siendo toda una aventura del pensamiento. Es bastante probable que aún no hayamos llegado al último peldaño de desarrollo como especie. Hay plena conciencia de nuestro carácter modificable, adaptable y perfectible y que ahora el desarrollo no corresponde tanto al azar, sino que está en nuestras manos y para eso tenemos a las ciencias y las humanidades, con sus cambiantes paradigmas. Con todo ello, una pregunta un tanto obvia podría ser: ¿qué sigue?

## REFERENCIAS

- Asimov, I. (1993). *Nueva guía de la ciencia*. Barcelona: Plaza & Janés
- Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Feng, Y. (1989). *Breve historia de la filosofía china*. Beijing: Ediciones en lenguas extranjeras.
- Ferris, T. (1990). *La aventura del universo*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Kuhn, T. S. (1994). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J. F. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Llinás, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Norma editorial.
- Midgley, M. (2002). *Delfines, sexo y utopías*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.



## 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](mailto:revistaludica@pedagogica.edu.co), [jcarreno@pedagogica.edu.co](mailto: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 2016**

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*