

Escuela de Pedagogía en Educación Física Facultad de Ciencias de la Educación

Motricidad y Persona

Revista N° 4 / 2008

ISSN: 0718-3151



\$ 2.500



UNIVERSIDAD
CENTRAL

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

Autoridades
UNIVERSIDAD CENTRAL

Presidente

Sr. Ernesto Livacic Rojas

Presidente Subrogante

Sr. Héctor Aguilera Segura

Directores

Sr. Claudio Martínez Cerda

Sr. Enrique García Fernández

Sr. Héctor Eduardo Castro Silva

Rector

Sr. Luis Lucero Alday

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decana

Sra. Selma Simonstein Fuentes

Secretario de Facultad

Sr. Rafael Sarmiento Godoy-Guevara

Directora Escuela de Educación Parvularia

Sra. Verónica Romo López

Director Escuela de Educación General Básica

Sr. Luis Alfredo Espinoza Quintana

Director Pedagogía Biología y Ciencias

Sr. Rubén Muñoz Vásquez

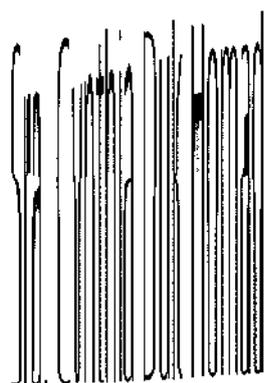
Director Pedagogía Educación Física

Sr. Sergio Carrasco Cortés

Director Pedagogía en Biología y Ciencias

Sr. Jorge Araneda Aguilera

Directora Pedagogía en Educación Diferencial



Revista N° 4 / 2008

Motricidad y Persona



Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

MOTRICIDAD Y PERSONA

**Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN: 0718-3151**

Comité Editorial

Héctor Trujillo Galindo
Sergio Carrasco Cortés
José Luis Reyes Fuentes

Consultores Internacionales

Luis Guillermo Jaramillo (Colombia)
Sheila Dos Santos Silva (Brasil)
José María Pazos (España)
Pedro Yantza (Colombia)

Consultores Nacionales

Sergio Toro Arévalo
Américo Arroyuelo Araya
Carlos Álvarez Yáñez
Miguel Fernández Rebolledo
Horacio Lara Díaz

Dirección

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, 2º Piso
Santiago de Chile
Tel.: (56-2) 582 6768
E.Mail: motricidad_y_persona@ucentral.cl

Impreso en LOM Ediciones Ltda.
Concha y Toro 25, Santiago
Tel. : 6722236 – Fax : 6730915

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central

PROPÓSITOS

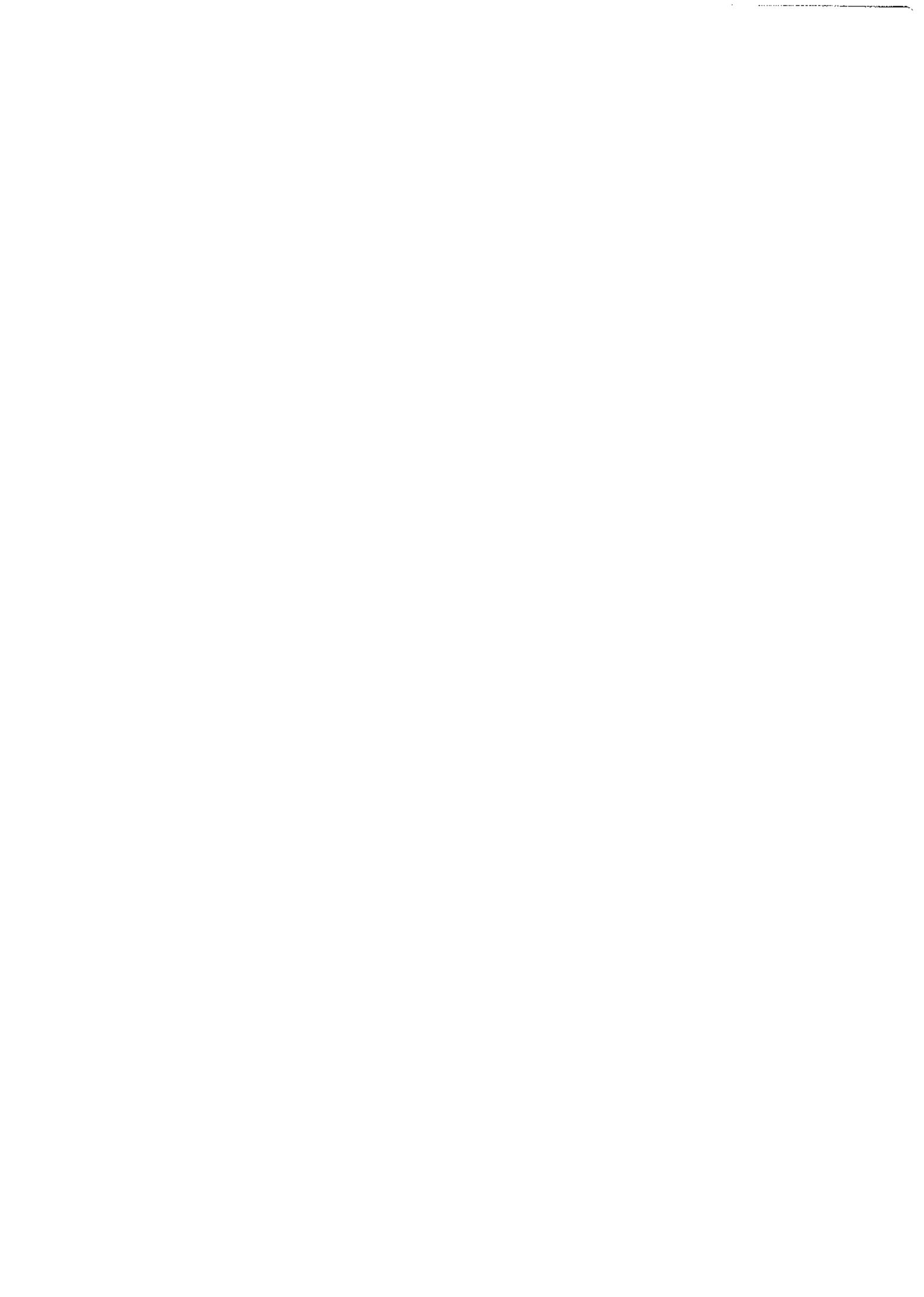
MOTRICIDAD Y PERSONA se propone:

- Promover el diálogo académico sobre la motricidad humana como paradigma emergente y dinámico del mundo moderno.
- Difundir la investigación científica referida a la motricidad humana y los puntos de encuentro con la educación física de carácter tradicional.
- Sistematizar la variabilidad de planteamientos referidos a la ciencia de la motricidad humana con el fin último de llegar a consenso desde lo epistemológico a lo conceptual.

Alcance:

MOTRICIDAD Y PERSONA entiende que el objeto de estudio es el movimiento humano con sentido, que los avances logrados a través de las investigaciones respaldan la formación de una nueva ciencia: "la ciencia de la motricidad humana".

MOTRICIDAD Y PERSONA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es bianual.





S U M A R I O

Editorial	7
<i>Mg. Sergio Carrasco Cortés</i>	
La recreación desde la mirada de la motricidad humana. Primera Parte	9
<i>Dra. Eugenia Trigo, Mg. Harvey Montoya</i>	
Motricidad Humana y el Proceso de su consolidación en la formación de un nuevo Educador	33
<i>Mg. Sergio Carrasco Cortés</i>	
Incidencia de la lúdica y el juego en la Lecto-Escritura	37
<i>Prof. Pablo Bahamón Cerquera</i>	
El Parkour en las Aulas	41
<i>Mg. Gonzalo Alcayaga</i>	
¡Hace 40 años que deseaba escribir este ensayo!	47
<i>Prof. Alejandro Cabero Rivera</i>	
Presencia de la motricidad en la Educación Inicial	51
<i>Prof. Paola Marambio Núñez, Cristóbal Ubilla Cuevas.</i>	





EDITORIAL

Los distintos caminos que marcan el progreso de las Ciencias de la Motricidad Humana, se evidencian a través de los artículos que se presentan en nuestro número cuatro de la Revista Motricidad y persona.

El Primero, de la Recreación desde la mirada de la Motricidad Humana, de nuestros distinguidos colaboradores Dra. Eugenia Trigo y Mg. Harvey Montoya, nos introducen en este campo desde lo conceptual del tiempo libre, ocio y recreación, pasando por los conceptos, valores y efectos de la recreación, hasta presentarnos sus propuestas de re-creación desde la ciencia de la motricidad humana. Debemos aclarar que dada la extensión del artículo en cuestión, ha sido de imperiosa necesidad separarlo en dos partes; la segunda parte se incluirá en el próximo número de la Revista.

El segundo artículo-ensayo corresponde a un estudio de nuestra realidad referida a las escuelas formadoras y la motricidad humana como pilar teórico, en donde se establece que la realidad nacional no se muestra todavía tan flexible como debería esperarse y es en este tema que se presenta el artículo-ensayo del proceso de consolidación de la motricidad humana en la formación de nuevos educadores, muchas escuelas formadoras, distintas líneas y enfoques, pocas perspectivas de consenso, un buen desafío para quienes sustentamos la motricidad humana como pilar fundamental en la formación de educadores.

El tercer artículo de nuestro distinguido colega colombiano Sr. Pablo Bahamón de la Universidad Surcolombiana, referido a la relación juego, lectoescritura y motricidad, nos vuelve a colocar frente a la evidencia de cómo la motricidad avanza y se descubren, a través de la investigación, las estrechas relaciones entre movimiento, pensamiento y socialización.

Un interesante artículo referido al "Parkour", como una de las nuevas tendencias de las prácticas sociales que al parecer ya se ha incorporado a las clases de educación física; en otras palabras, en un entorno social cada vez más diversificado la motricidad humana se nos presenta como una línea que presiona por producir cambios en nuestras tradicionales clases de educación física.

Siempre es bueno conocer experiencias de distinguidos profesores, que de alguna manera se han destacado por su fructífera labor, es el caso del artículo-ensayo del Profesor Alejandro Cabero Rivera; cuarenta años no son pocos.

En oportunidades se utilizan afirmaciones con respecto a nuestra profesión y a nuestras competencias; el desafío lo recogió nuestra profesora Paola Marambio, quien junto a su alumno Cristóbal Ubilla, realizaron un interesante estudio acerca

de la presencia de la motricidad en las distintas mallas de 43 Universidades y en las escuelas de Educación parvularia, Educación básica y Educación física, para comprobar si efectivamente es válido afirmar que nuestros profesores de educación física no están preparados para intervenir en los niveles de educación inicial (párvulo y básica primer ciclo).

Finalmente no podemos dejar de agradecer a quienes nos colaboran desinteresadamente con nuestra Revista Motricidad y Persona y al mismo tiempo invitar a quienes deseen participar en nuestros próximos números, que lo concreten enviando sus artículos, ensayos, trabajos o investigaciones.

Siempre en el campo de la educación física existe la queja de no contar con oportunidades y espacios para publicar; aquí está uno de ellos, les esperamos.

Sergio Carrasco C.
Mg. en Educación
Director Carrera de Ed. Física
Universidad Central



La recreación desde la mirada de la motricidad humana. Primera parte

Dra. Eugenia Trigo (etrigoa@yahoo.es)

Mg. Harvey Montoya (harveymontoya@hotmail.com)

Equipo de Investigación Kon-traste (www.kon-traste.com)

Grupo Kon-Moción

Universidad del Cauca (Colombia)

(artículo elaborado para la revista Motricidad y Persona,

Universidad Central de Santiago de Chile. Enviado noviembre 2007)

Resumen

El artículo que presentamos en este número es el segundo de la tríada educación física-recreación-deporte que comenzamos a abordar en el número anterior (3) de la revista *Motricidad y Persona*. Es por tanto, importante y necesario, que el lector esté al tanto de lo abordado en el apartado dedicado a la educación física para poder ahora comprender esta segunda propuesta, centrada en la Recreación.

Desde la publicación del número 3 de la revista, hemos socializado esta propuesta en diversos encuentros académicos y por ello, mejorado o avanzado en alguno de los planteamientos. También hemos detectado algunos errores y faltas que queremos ahora enmendar.

En primer lugar comentar que hemos definido la educación corpórea como la *rama pedagógica* de la motricidad humana. En el V Congreso Internacional de Motricidad Humana, compartiendo con los investigadores del área, nos hemos dado cuenta que estábamos repitiendo palabras de Manuel Sérgio sin haberlas pensado suficientemente. Si la educación corpórea (y por qué no simplemente motricidad humana escolar o motricidad humana para la escuela) es aquella "disciplina" que se abordaría en la escuela, no podemos denominarla como rama pedagógica, porque esto estaría diciendo que la recreación o el deporte no tiene pedagogía o no es necesaria la pedagogía y la didáctica para su abordaje, lo cual, según veremos en este artículo, sería un grave error. Por lo tanto **re-definimos la educación corpórea como la rama escolar de la ciencia de la motricidad humana y no la rama pedagógica.**

También nos habíamos olvidado de incluir los contenidos específicos que formarían parte de esa educación corpórea y que ahora presentamos:

Propósitos de la Educación Corpórea en la Educación Formal de todos y para todos:

- Desenvolvimiento de la toma de conciencia corpórea = SENSIBILIDAD
- Desenvolvimiento de la capacidad lúdica a través de diversas prácticas culturales: danzas, juegos, mitos, leyendas
- Descubrimiento del entorno inmediato

PALABRAS CLAVE: motricidad humana, historia, Manuel Sérgio, recreación.

INTRODUCCIÓN

Hablar de Recreación, es hacerlo de otros dos conceptos que le acompañan y determinan sus acciones y efectos. Esta trilogía de expresiones, Tiempo Libre, Ocio y Recreación, los iremos viendo a lo largo de estas páginas, así como delimitando en sus atributos. De principio diremos, que el Tiempo Libre parece ser, simplemente, un espacio de tiempo, precisamente aquel tiempo que nos queda después de cumplir con todas nuestras obligaciones, de trabajo, fisiológicas, familiares, sociales, etc. Otra cosa diferente son los conceptos de Ocio, Juego y Recreación que se suelen usar indistintamente y que a través de sus respectivas etimologías y aspectos conceptuales, vamos a intentar aclarar.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el término «Ocio», proviene del latín *otium*, que significa cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad; por oposición a la voz latina *nec-otium* (no ocio) y, del griego *scholé* (ocio) por oposición a *ascholé* (no ocio).

Según Lanfant (1978: 28) «en estas lenguas griega y latina, el ocio no está definido como complemento del trabajo. No es algo que se obtiene mediante el trabajo; es un estado, una condición social [...] Pero estas trasposiciones de términos en las lenguas

pertenecientes a unas culturas muy alejadas en el tiempo, no traducen su auténtico sentido».

De la misma forma, el término «Recreación», proviene del latín *recreatio, -onis* "acción y efecto de recrear". Recrear (del latín *recreare*) "crear o producir algo nuevo". Una segunda acepción en el DRAE significa «diversión». Vemos por tanto que ambos términos, «Ocio» y «Recreación», tienen connotaciones similares, y que se pueden entender como idénticas. Ambos representan la misma realidad y su diferenciación viene dada prácticamente por el lugar de origen. «Recreación» es un término usado fundamentalmente en los países sudamericanos de habla hispana y, por esa línea es el término más utilizado en España. El término «Ocio» es más empleado en la literatura anglosajona («leisure») y en la francesa («loisir»). Por tanto y, a partir de ahora utilizaremos indistintamente Ocio o Recreación para referirnos a una determinada actividad humana, que trataremos de definir.

Pero yendo más lejos en la búsqueda de similitudes conceptuales, hemos encontrado otro término que prácticamente tiene el mismo significado que los dos que acabamos de analizar. Este término es «Juego» o «Jugar» que provi-

niendo del latín *iocari*, se traduce por el hecho de hacer algo con el solo fin de entretenerse o «divertirse». De nuevo, nos encontramos con la palabra «diversión».

Veamos ahora, a través de un diccionario de sinónimos (Sainz de Robles, 1986), los términos comunes que encontramos al poner sobre el tapete estos tres conceptos: ocio, recreación y juego:

Cuadro 1. Jugando con los sinónimos

JUEGO	JUGAR	RECREACIÓN	RECREARSE	OCIO	OCIOSO
diver-sión	Divertir-se	Diver-sión	divertir-se	desocupa-ción	desocupa-do
Broma	trebejar	diverti-mento	alegrar-se	ociosi-dad	Inactivo
Placer	Retozar	placer	Distraer-se	inacción	Inerme
Chanza	jugue-tear	alegría	Deleitar-se	pausa	Perezoso
Entrete-nimiento	entrete-nerse	regocijo	Entrete-nerse	descuido	indolen-te
Descanso	recrear-se	Gusto	solazar-se	recreo	Holgazán
Esparci-miento	esparcir-se	esparci-miento	Esparcir-se	holganza	Gandul
Aventura	aventu-rarse	aventura	Aventu-rarse	vacación	venture-ro
Pasatiem-po	pasar tiempo	Juego	Jugar	fiesta	Retirado
trave-sura	travesar	juerga	trave-sear	domingo	Jubilado

Lo primero que observamos al analizar estas listas de términos, es que mientras los conceptos «Juego -Jugar» y «Recreación - Recrearse» se toman como positivos y de la misma índole; no sucede así con el concepto de «Ocio», en que se le da un aspecto negativo, peyorativo, de pasividad. Parece ser, que ésta es la concepción que a lo largo de la historia ha llegado a los diccionarios. Pero que se opone o al menos no coincide, con las definiciones que en la actualidad se encuentran en el mundo científico. Tendremos oportunidad de descubrirlo a lo largo de estas páginas, pero veamos ahora algunas definiciones de cada uno de estos conceptos:

JUEGO:

«actividad instintiva orientada hacia un ideal. En el niño es creación; y en el adulto, es recreación» (Joseph Lee).

«Para el adulto, el juego representa un entretenimiento, un momento de descanso y una forma de evadir la rutina diaria. Para el niño, el juego es un verdadero trabajo, es el medio por el cual recibe nuevas experiencias y aprende por medio de su hacer» (Cutrera, 1985: 51-52).

OCIO:

«El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de un modo voluntario, sea para descansar, divertirse o desarrollar su información o su formación desinteresada, y la participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales. Es una actividad liberatoria, gratuita y hedonística» (Dumazedier).

«En el ocio se trata de reencontrar al sujeto mediante una educación para la vitalidad y la auto-

mía personal y una recuperación educativa de lo estético, lo humorístico y lo erótico; entendiendo la vitalidad como posesión de energía para una creatividad activa, y la autonomía como capacidad de autodirección en todos los planos de la vida personal» (Bertin, en Quintana, 1990: 73).

RECREACIÓN:

«La Recreación es el desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre, con tendencia a satisfacer ansias psico-espirituales de descanso, entretenimiento, expresión, aventura y socialización» (Cutrera, 1985: 7).

«La Recreación engloba el conjunto de iniciativas que posibilita a las personas a utilizar todo el potencial que está latente en ellas mismas y en su medio ambiente» (Ortegón, 1990: 6).

A la vista de estas definiciones, nos damos cuenta de la similitud o entrecruzamiento de ideas que los tres términos estudiados nos presentan. Estos implican diversión, descanso, socialización y autoformación. Diremos, entonces que, cuando estamos jugando, estamos recreándonos o estamos disfrutando del ocio. Podemos emplear pues

cualquiera de estos conceptos para referirnos a la acción realizada durante el tiempo libre, pues prácticamente son sinónimos, y así lo haremos en el transcurso de estas líneas.

Exponer, conceptual y diferenciar estos tres términos (juego, ocio y recreación), ocuparán las primeras páginas de esta primera parte.

HISTORIA

Cuando hace años en nuestra tesis doctoral realizada en España (E. Trigo, 1990) conceptualizábamos sobre el tiempo libre y el ocio, nos encontramos con el término "recreación" en los textos de América Latina. Al indagar en ello, veíamos que no había una diferenciación clara entre tiempo libre-ocio-juego-lúdica-recreación. Nuestro trabajo en aquella época fue tratar de hacer una diferenciación, no siempre con éxito.

En aquellos años (1989-90), nosotros hacíamos el siguiente análisis:

Investigadores españoles, Trilla (1988) y Puig (1987), diversificaban los conceptos de "tiempo", "tiempo de trabajo" y "tiempo libre" de la siguiente manera:

Cuadro 2. Tiempo de trabajo y tiempo de no-trabajo

TIEMPO DE TRABAJO	TIEMPO DE NO TRABAJO	
TIEMPO DE TRABAJO	Tiempo para las satisfacciones de las necesidades fisiológicas y para las obligaciones profesionales, familiares, sociales, políticas y religiosas.	TIEMPO LIBRE
+ obligación social - disponibilidad personal	- obligación social + disponibilidad social	

Según esto, el tiempo libre es una parte del tiempo de no trabajo, aquél de menos obligaciones sociales y más disponibilidad personal. Es un tiempo en donde cuenta la libertad. Para Trilla, la definición del tiempo libre viene más condicionada por determinar *cuál* es que en conceptuar *qué* es. Digamos que el tiempo libre es la condición básica para que se produzca el ocio.

Castilla y Díaz (1987), distinguen dentro del tiempo libre, varias categorías, que vienen determinadas por la forma diferente en cómo se llene ese tiempo. Mantienen que el tiempo libre debe ir progresivamente ajustándose a un modo de "ocio culto" que sería la última fase de ese tiempo libre.

Monera Olmos (1987) recoge en un estudio las definiciones de Ocio en las décadas del los 60 y 70. Tres son los elementos del ocio según diversos autores, el tiempo libre (ocio como tiempo, Neumeyer), el tipo de actividad (ocio como actividad) y la experiencia vivida (ocio como experiencia) en trabajos de Grazia, Neulinger, Nelly.

Desde este punto de vista, el ocio se conforma como una actitud, un comportamiento, algo que

tiene lugar durante el tiempo libre y que no importa tanto lo que se haga sino el cómo se haga.

El ocio tradicionalmente era relajación, recreación, no hacer nada y estar consigo mismo. Pero el incremento del tiempo creó nuevos cambios. El ocio es también constitutivo de relaciones de identidad, habiendo tantos conceptos de ocio como culturas y personas, según conclusiones del XII Congreso Mundial de Sociología.

Desde una perspectiva existencial, el ocio es acción de sí mismo creativo. Desde una perspectiva social, el ocio es libertad para realizar una actividad creativa comunitaria, es una obligación voluntaria con otros. Con Marx, la libertad del ocio es más que la ausencia de coacción; es existencial en acción y social como aprendizaje y realización con otros.

Tomás Bolaño (1989: 16-18) ha realizado una recopilación de los valores del ocio, siguiendo a diversos autores latinoamericanos, que los concreta en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Conceptos, valores y efectos de la recreación

Autores	Concepto	Valores Operativos	Valores conceptuales	Efecto
Luis A. Londoño	Diversión, esparcimiento fuera de la ocupación laboral, profesional y trabajo.	Descanso Libertad	Recuperación de fuerzas. Exteriorización de la personalidad. Información. Servicio a otros.	Descanso Liberación
Ezequiel Ander-Egg	Acción de divertir, alegrar, deleitar.	Diversión. Alegría. Deleite.	Tarea del trabajo social y de animación sociocultural.	Distraición. Salud. Educación.
Código Educativo del Estado de California	Cualquier actividad voluntaria.	Acción	Desarrollo físico, mental y moral.	Desarrollo del individuo y grupo.
Ley Educación Física, Deportes y Recreación de Perú.	Actividades durante el tiempo libre.	Descanso. Diversión. Participación.	Desarrollo de la persona. Participación.	Desarrollo.
Plan Nacional Recreación de Colombia	Necesidad básica. Derecho fundamental. Medio educativo integral y de bienestar. Uso creativo del tiempo libre.	Emulación. Convivencia.	Educación integral. Desarrollo intelectual, emocional, psíquico y cultural. Sana relación del hombre con su hábitat. Uso creativo del tiempo libre. Mejora la calidad de vida.	Desarrollo. Colectiviza. Cohesión.
Richard Graus	Actividades, experiencias voluntarias en tiempo libre similar al ocio.	Placer. Satisfacción.	Participación individual, social y grupal.	Valor social. Valor personal.
O.E.A. Instituto Interamericano del niño	Experiencia de satisfacción física, psíquica y cultural	Satisfacción.	permanente, integral. Descanso dinámico. Renovación física, intelectual, espiritual. Integración, solidaridad, transformación.	Educación. Descanso. Socialización.
Alberto Gómez Juárez	Participación consciente y voluntaria en actividades recreativas.	Gozo.	Desarrollo integral, hábitos sanos. Actitudes solidarias, realización de valores humanos, manifestación del ser.	Identidad Individual. Identidad Social.
Johan Hüisinga	Acción libre ejecutada y sentida fuera de la vida corriente, sin interés material.	Acción libre. Gratitud.	No hay interés material.	Cultural.

Autores	Concepto	Valores Operativos	Valores conceptuales	Efecto
George Butler	Actividad desinteresada que se realiza en horas libres, como fruto de un deseo interior.	Satisfacción. Crear. Triunfar. Encontrar Bellezas. Estar con otros. Descansar. Alegría. Compañía. Conversar. Cooperar. Competir. Servir.	Fraternidad, empleo de la capacidad física, estímulo emocional, oportunidad de prestar servicios, propicia descanso y belleza, sensaciones de triunfo, emplea la mente.	Desarrollo de actitudes individuales y sociales. Cualidades cívicas.
Cor Westland	Valor unificador y central de la sociedad.	Satisfacción. Creatividad. Participación.	Libertad. Personalización. Ser.	Mejora la calidad de vida.
Lenea Gaetzer	Actividad de ocio que educa para la libertad.	Tolerancia. Compañerismo. Creatividad. Competencia. Cooperación. Concentración. Cambio de experiencias.	Honestidad. Autonomía. Disciplina intelectual.	Educación para la libertad
Lupe Aguilar	Actividad escogida voluntariamente por su satisfacción.	Satisfacción. Placer.	Enriquecimiento creativo. Percepción de valores sociales y personales.	Valor social. Valor personal.
Ethel Bauzer Madeiros	Cualquier ocupación voluntaria durante el tiempo libre.	Satisfacción interna.	Oportunidad de recreo.	
Jairo Aníbal Miño	Actividad funcional, libre y voluntaria.	Libertad. Satisfacción. Sociabilidad. Solidaridad. Cooperación.		
Georges Theodorson	Actividad no Laboral	Placer. Felicidad	Descansar del trabajo normal, de la seriedad, de la rutina	Descanso

Fuente: Bolaño, T. (1989). "axiología de la recreación" en *Tiempo libre*, mayo.

Tres son los elementos del ocio según diversos autores (Stevenson, 1984: 23), el tiempo libre (ocio como tiempo, Neumeyer), el tipo de actividad (ocio como actividad; se estudian los distintos grupos de actividades) y la experiencia vivida (ocio como experiencia; De Grazia, Neulinger, Seud).

Desde este punto de vista, el ocio, la recreación, se conforma como una actitud, un comportamiento, algo que tiene lugar durante el tiempo libre y que no importa tanto lo que se haga sino el cómo se haga: «el ocio, independientemente de la actividad concreta de que se trate, es una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente elegida y realizada, cuyo mismo desarrollo resulta satisfactorio o placentero para el individuo» (Trilla, 1989: 328).

El ocio tradicionalmente era relajación, recreación, no hacer nada y estar consigo mismo. Pero el incremento del tiempo libre creó nuevos cambios. Las opciones siguientes son importantes para el futuro de una profesión: la organización y nuevo profesionalismo y la animación y administración, dice Nahrstedt (1989: 32-41).

El ocio es también constitutivo de relaciones de identidad, habiendo tantos conceptos de ocio como culturas y personas, según conclusiones del XII Congreso Mundial de Sociología.

Desde una perspectiva existencial, la recreación es acción de sí mismo creativo. Desde una perspectiva social, el ocio es libertad para realizar una actividad creativa comunitaria, es una obligación voluntaria

con otros. Con Marx, la libertad de ocio es más que la ausencia de coacción; es existencial en acción y social como aprendizaje y realización con otros. En Estados Unidos y Gran Bretaña, existen dos posiciones, la funcional (el ocio es una oportunidad para actividades que contribuyan a que la sociedad sea más expresiva) y la psicológica (el ocio es definido en términos de actitudes y estados mentales). En los conceptos de ocio se suelen involucrar varios temas, como son la técnica, los estilos, la moda, la libertad y la postmodernidad (Seud, 1986: 455-475).

Para Roger Ingham, «la percepción de la libertad es más importante que la libertad misma». Desde esta perspectiva, entiende el ocio como un conjunto de cuatro cualidades: la percepción de la libertad, la motivación intrínseca, la competencia y la óptima posición entre congruencia / incongruencia. Unos autores, dice, ponen la atención más en la calidad de las «experiencias de ocio», mientras que otros centran la atención en las condiciones en las cuales se desarrollan los sentimientos del ocio. Dice este autor, que existe una creencia popular según la cual la inadecuada provisión de tiempo libre da resultados antisociales de una u otra forma.

Para Iso-Ahola (1984), dos son los componentes del ocio: la percepción de la libertad y la competencia. Existiendo tres grupos componentes de fuerzas: 1) los que perciben la incompetencia, incrementan los ocios pasivos y se acompañan de apatía, abandono y depresión. 2) las variables actitudinales, que incluyen las motivaciones y las necesidades, realizan ocios estereotipados y actividades particulares. 3) factores socioculturales, según ello la recreación en el trabajo va cambiando la motivación interna del ocio.

Para Seud (1983) un concepto crucial del ocio es lo que él denomina «role identity», y se refiere a la manera como es desempeñado un rol, un estilo de conducta (Ingham, 1987: 1-14). «Nunca hay problema de demasiado ocio, sino de demasiado poco», anuncia Muller (1984).

Para Gunter (1987: 115-130), cada evento de ocio presenta 8 características: separación, elección,

placer, seducción, tiempo, fantasía, aventura y autorrealización.

Iso-Ahola (1987: 356-364) distingue seis factores psicológicos que intervienen en la percepción del aburrimiento: repertorio de ocios, ética del ocio, ética del trabajo, libertad, represión y automotivación. Dice que «la percepción del aburrimiento es negativa respecto a la satisfacción del ocio. La libertad psicológica del valor del ocio, es el mejor predictor de la percepción del aburrimiento».

En toda situación de ocio hay que deducir tres aspectos: la naturaleza de las experiencias de ocio, las condiciones necesarias para que se dé esa experiencia y los efectos que esa experiencia produce en el individuo (Iso-Ahola, 1987). De forma similar opina Unger que habla de la incidencia de tres variables en la percepción personal de las experiencias de ocio: la situación social, la definición de tareas y las condiciones anteriores a esa experiencia (Unger, 1984: 291-312).

La sociedad ha ido poco a poco introduciendo realismo en su interpretación de lo que es el ocio y de lo que significa para el hombre. Diversos autores manifiestan que el ocio puede ser fuente de satisfacciones pero también origen de males y desgracias, y que no tiene sentido hacer un mito del tiempo libre y de su valor para enriquecer humanamente al hombre. Muchos utilizan su tiempo libre para embrutecerse y alinearse como individuos. Pocos son los que usan su tiempo libre para elevarse como personas. «Lo que podría llamarse ocio culto está en nuestras sociedades al alcance de un número muy reducido de personas. No pudiéndose decir que si es posible la extensión a más personas de este tipo de ocio y, ni siquiera, si tal forma de ocio es superior a otras posibles» (Castilla, 1987: 54).

Sin embargo y a pesar de las críticas, «el tiempo de ocio se ha densificado en riqueza y en alternativas y se ha fortalecido en posibilidades de acceso. Nunca ha habido una oferta de formas de ocio tan intensa y tan extensa; nunca ha habido una dotación personal tan surtida para acceder a esta oferta; nunca ha habido tanto tiempo institucionalmente desarraigado del tiempo de trabajo; nunca ha habido

una desacralización tan liberadora de la iniciativa individual» (Olabuena, 1989).

Desde finales de los años 60, la exploración del tiempo libre ha sufrido un gran cambio para todas las clases sociales, evolucionando poco a poco hacia un nuevo estilo de vida. *El ocio* como fenómeno social de fondo ha sido sustituido por *los ocios* de numerosas prácticas. La expresión «tiempo de ocio» de los años 70 ha sido reemplazado, en los años 80, por «tiempo libre». El ocio, hoy día, se ha reducido a un nuevo campo del consumo. Dumazedier (1989, 10-50) mantiene en su último libro que él en estos 25 años ha cambiado su visión sensiblemente, dados los mitos y valores que influyen en el ocio de hoy día. El ocio, dice, es un tiempo de expresión social de sí, individualmente y en grupo. Durante los años 60, la sociología del ocio había dejado claro que las funciones del ocio eran el descanso, el desarrollo personal y la diversión. Estas tres funciones explicaban la fuerte atracción para la individualidad. Pero después de esta época, los numerosos análisis realizados, permiten profundizar en la *valorización social de la subjetividad*; es decir, en los valores sociales que se desarrollan en el fondo del crecimiento del tiempo libre. Este valor social de sí mismo, se manifiesta, según Dumazedier, en los siguientes aspectos:

- El ocio, hoy día, no es un egoísmo ni siquiera un egocentrismo. Es una nueva forma de afirmación de sí del sujeto social de cara al trabajo y a otras instituciones de base de la ciudad. Es probablemente en la valorización de la liberalización y de la identificación donde reside la fuerza manifiesta del ocio, dentro de la vida cotidiana de hoy día.
- El ocio permite al hombre la organización libre de su tiempo, que no está solamente vinculado al dinero (tiempo es dinero).
- La práctica del ocio puede tender un espacio imaginario al arte o a la magia. Permite vivir algunos instantes cambiando los espacios reales y escoger nuestra identidad social.
- El ocio es un modo de expresión más completa

de sí mismo, por el cuerpo, los sentidos, los sentimientos, la imaginación, el espíritu. La decencia durante el tiempo de vacaciones o de fines de semana no sigue las mismas reglas que durante la vida ordinaria del tiempo de trabajo.

- Esta expresividad que ocurre durante el tiempo de ocio está dominada por toda suerte de mitos. Es durante el mundo del ocio, donde los mitos de Dionisios, Eros, Silene, Narciso o de las Sirenas, son rescatados para dar a ciertas prácticas afectivas de la noche, de los fines de semana o de las vacaciones una carga poética, de otra parte más fuerte que estas prácticas durante el tiempo de intervalo de ocio entre dos tiempos sociales de la vida ordinaria que se imponga.
- Durante el ocio, es posible reconstituir o reemprender cien veces un recuerdo de infancia o juventud que la vida ordinaria ha interrumpido.

También para Roger Sue (1982: 9-15) la recreación es un fenómeno social, ya que se ha convertido en una reivindicación social fundamental. Esto es debido, según él, a tres factores: a) la progresión lenta del tiempo libre, que favorece un cierto equilibrio entre trabajo y ocio; la utilización dinámica del tiempo de ocio, que provoca una mayor demanda de ocio; el aumento del presupuesto económico para las diversiones de forma más rápida que la de los otros gastos; b) el aumento de salarios y el aumento del tiempo libre (un sondeo realizado por Sofres en 1978, el 55 por cien de los franceses activos prefería trabajar la mitad del tiempo a recibir el doble de su salario); y c) ciertas actividades de esparcimiento desempeñan un papel social indispensable para la colectividad.

Bolaño (1988) recoge en su libro, no definiciones, pero sí la importancia que tiene la recreación como comportamiento humano de ocupación del tiempo libre y desarrollo del ocio, en compensación a conductas tales como el aburrimiento, la apatía, la monotonía, el mal humor, etc. Y que desarrolla

diferentes conductas recreativas estimuladas por el placer, lo lúdico y la creatividad. La recreación la describe, en las diferentes edades del individuo humano, como un problema sociológico que debe ser orientado hacia la participación social y creativa, la cual debe también responder a cuestiones de tipo filosófico del ser del hombre, rescatando sus valores y permitiéndole disfrutar de la contemplación y la trascendencia.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS ACTIVIDADES DE OCIO-RECREACIÓN

Existen muchas clasificaciones de las actividades de ocio o recreación, que siguen diferentes criterios. Una forma tradicional de realizarlo es en función de lo que se denomina «formas culturales de ocio» y formas no culturales. Se suelen distinguir también entre ocios pasivos y ocios activos, según sea la actitud dominante en el sujeto; ocios tradicionales y ocios nuevos; ocios cultos y ocios no cultos. Dentro de estas clasificaciones intervienen varias actividades que a veces poco tienen que ver entre sí. Vamos a ver a continuación algunas de las clasificaciones.

Cuadro 4. Algunas formas de clasificación de las actividades de ocio

FORMAS CULTURALES
FORMAS NO CULTURALES
OCIOS PASIVOS
OCIOS ACTIVOS
OCIOS TRADICIONALES
OCIOS NUEVOS
OCIOS CULTOS
OCIOS NO CULTOS
OCIO RICO
OCIO POBRE

El investigador John Seud, distingue tres modelos de tipos de ocios (Seud, 1983: 2-15):

1. *Modelos estereotipados.* Son consumidos por individuos monotemáticos en su ocio.
2. *Modelos equilibrados.* Aquellos individuos que practican múltiples e individuales ocios.
3. *Modelos centrales.* Son modelos equilibrados, pero que añaden un determinado grado de ocios comunitarios.

R. Rosal, citado por Pedró (1984: 24-25), distingue 11 tipos de ocio, en función de la actitud del sujeto ante la actividad (según vimos, actitud personal que es la base del ocio). Estos 11 tipos son los siguientes:

1. *ocio somnoliento-evasivo*, basado en el simple descanso sin hacer nada.
2. *ocio paciente-rutinario*, propio de las personas de tercera edad, que hacen todos los días lo mismo: paseo, juego de cartas...
3. *ocio utilitario-aprovechón*, aquel que está basado en hacer algo provechoso que redunde en un aumento de bienestar económico.
4. *ocio relajante-compensatorio*, el que realizan los individuos para evadirse de la rutina diaria; convertirse en otra persona, realizando lo que no se hace a diario.
5. *ocio viajero-activista*, basado en el hacer kilómetros, sin importar lo que se ve o se hace.
6. *ocio deportista y de contacto con la naturaleza*, se utiliza la naturaleza como medio de recuperación de energías psicofísicas, no como fin en sí mismo.

Hasta aquí son las formas de seudos-ocio. Los cinco siguientes tipos de ocio, expresan una actitud hacia los otros, excepto el ocio artístico-artesano (7) y el lúdico-festivo (8). El ocio dialogante-amatorio (9), actitud hacia el otro; ocio contemplativo-admira-

tivo (10), actitud hacia el mundo; ocio reflexivo-filosófico (11), actitud hacia sí mismo.

El ya citado Profesor Trilla (1989: 328-329) distingue cuatro grupos de actividades. El primero recoge las actividades que tienen en común un componente motricio, son las actividades deportivas, el excursionismo, el paseo, etc. En segundo lugar las actividades de carácter práctico, de tipo manual, que tienen por objeto fabricar algún elemento concreto o realizar algún servicio casero: jardinería, bricolage, trabajos manuales... En el tercer grupo se incluyen las actividades de carácter más cultural e intelectual, la lectura, el teatro, la música, asistir a conferencias, el ver la televisión y todos los medios de comunicación de masas. En cuarto lugar lo constituyen las actividades de carácter social, tertulias, conversación, fiestas.

Por último citaremos la clasificación que el Informe Juventud 1988 (Zárraga, 1989: 196-258) establece para analizar el ocio de los jóvenes. Las actividades vienen recogidas en 13 categorías: lectura de libros, lectura de prensa, audición de música grabada, audiencia de televisión, audiencia

de radio, aficiones (incluye las prácticas artísticas y musicales, los trabajos manuales, el bricolage), la asistencia a espectáculos (artístico-musicales y deportivos), el baile, otros ocios tradicionales (el cuidado de animales y jardinería y las labores), las prácticas deportivas, los juegos (de mesa, de salón, pasatiempos, maquinatas, tragaperras y de azar) y por último los ocios inespecíficos (charlar, pasear, ir de copas y no hacer nada).

En nuestra investigación (Trigo, 1990), hemos establecido una clasificación individualizada por actividades y posteriormente fue agrupada por afinidades. Se trató de presentar un listado lo suficientemente amplio, de manera que todos los jóvenes se sintieran involucrados en alguna de ellas. Las actividades propuestas en la lista de libre elección, las agrupamos en seis tipos: actividades artísticas-culturales, casa, bar, juego, motrices, manuales y aburrimiento.

En los cuadros siguientes, presentamos un resumen de las clasificaciones de los diferentes autores que venimos exponiendo:

Cuadro 5.: resumen de las clasificaciones de las actividades de ocio, según diversos autores

<p>KELLY, 1983 Modelos estereotipados. Monotemáticos Modelos equilibrados. Multitemáticos. Modelos centrales. Multitemáticos y Comunitarios.</p>	<p>ROSAL, en PEDRÓ, 1984. seudos-ocios 1. Ocio somnoliento-pasivo 2. Ocio paciente-rutinario 3. Ocio utilitario-aprovechón 4. Ocio relajante-compensatorio 5. Ocio viajero-activista 6. Ocio deportista y de contacto con la naturaleza Intermedio 7. Ocio artístico-artesano Actitud hacia los otros 8. Ocio lúdico-festivo 9. Ocio dialogante-amatorio (actitud hacia el otro) 10. Ocio contemplativo-admirativo (actitud hacia el mundo) 11. Ocio reflexivo-filosófico (actitud hacia sí mismo).</p>
<p>HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, 1994 Actividades receptoras Actividades ejecutivas</p>	<p>TRILLA, 1989 Actividades con componente motricia Excursionismo Deportes Paseos, etc. Actividades de carácter práctico Jardinería Bricolage Trabajos manuales, etc. Actividades de carácter cultural e intelectual Lectura Teatro Música Conferencias Televisión, etc. Actividades de carácter social Tertulias Conversación Fiestas, etc.</p>
<p>OULLET, 1985 1. Deportes competitivos 2. Actividades físicas 3. Actividades en la naturaleza 4. Actividades de juego 5. Actividades sociales 6. Actividades de beneficencia 7. Bricolaje 8. Actividades artesanales 9. Actividades artísticas 10. Actividades intelectuales 11. Salidas culturales</p>	<p>ZÁRRAGA, 1989 Lectura de libros Lectura de prensa Audición de música grabada Audiencia de televisión Audiencia de radio Aficiones Asistencia a espectáculos Baile Cuidado de animales y plantas Prácticas deportivas Juegos (de mesa, de azar) Ocios inespecíficos (charlar, pasear, ir de copas, no hacer nada)</p> <p>VITANYI, 1987 1. Actividades pasivas relacionadas con la casa, el jardín y el coche 2. Actividades recreativas fuera del hogar 3. Actividades culturales de tipo acumulativo (lecturas, museos, etc.) 4. Actividades culturales-artísticas (música, ballet, teatro, etc.)</p>

<p>ELÍAS y DUNNING, 1992</p> <p>1. Rutinas del tiempo libre necesidades biológicas rutinas de la casa y familia</p> <p>2. Actividades intermedias trabajo voluntario privado realizado para otros trabajo voluntario privado realizado para uno mismo trabajo voluntario privado para uno mismo, más recreativo actividades religiosas actividades de naturaleza más voluntaria</p> <p>3. Actividades recreativas, sociales, miméticas o de juego actividades varias menos especializadas</p>	<p>GARCÍA FERRANDO, 1986</p> <p>hacer deporte ir al cine estar con la familia salir al campo de excursión estar con los amigos ir al teatro ver la televisión escuchar música ir a bailar tocar un instrumento musical oír la radio hacer trabajos manuales ver deporte salir con la novia/o ir a una asociación ocuparse del jardín nada en especial leer libros y revistas otras</p>
<p>TRIGO, 1990</p> <p><i>a. Actividades creativas, artísticas o culturales</i></p> <p>1. leer periódicos 2. leer libros/revistas 3. tocar algún instrumento musical 4. practicar una afición artística 5. hacer fotografía 6. hacer cine/video 7. escribir, hacer poesía, etc.</p> <p><i>b. Actividades manuales</i></p> <p>8. manejar un ordenador 9. hacer bricolaje, punto, etc. 10. jardinería, cuidar animales o plantas</p> <p><i>c. Actividades pasivas audiovisuales</i></p> <p>11. ver televisión 12. escuchar radio 13. escuchar música 14. ver películas de video</p>	<p>15. ver deporte</p> <p><i>d. Juego</i></p> <p>16. hacer pasatiempos, solitarios 17. juegos de azar, bingo, máquinas tragaperras 18. juegos de salón (billar, fútbolín, etc) 19. juegos de mesa (cartas, dominó, ajedrez, etc.) 20. juegos de máquinas electrónicas (marcianitos)</p> <p><i>e. Visitas</i></p> <p>21. visitas a museos, exposiciones 22. visitas monumentos 23. asistir a charlas, conferencias 24. ir al cine/teatro</p> <p><i>f. Bares</i></p> <p>25. pasear, ir de tiendas, callejear 26. discoteca, baile 27. chiquitear, ronda, bares 28. charlar, estar con los amigos 29. ir a la asociación, al club</p>

A pesar de la homogeneización que a todos los niveles se observa en toda la cultura occidental, aún se pueden distinguir dos clases de ocio, el *ocio rico*, que demanda productos de consumo fugaz o efímero, pero de muy elevado coste: viajes, restaurantes, espectáculos caros, artículos de lujo, acontecimientos sociales; y el *ocio pobre* que consume productos intensivos en tiempo,

pero de bajo coste, basados en la charla, la radio y la televisión.

Una de las actividades de ocio más espectaculares y característica de esta nuestra sociedad, es el *turismo*, el irse de vacaciones, salir de su lugar de residencia para dirigirse al campo, la playa o simplemente cambiar de lugar. Esto lo han faci-

litado los vehículos particulares (coche y moto), que se utilizan más para las salidas vacacionales que por motivos profesionales. Según Dumazedier (Dumazedier, 1989: 34), el espíritu vacacional está influyendo en todo el tiempo libre de las personas, de forma que no es solamente en los periodos de vacaciones largas (fundamentalmente en verano) cuando se sale de la ciudad, sino que los fines de semana e incluso las tardes semanales se busca una forma de empleo similar a la de las vacaciones.

Otra actividad con características propias y que desarrolla aspectos creativos y de personalidad, es la **aventura**. No es una actividad muy frecuente, a no ser en algunos campamentos muy específicos de verano o a través de agencias de viajes que ofrecen su mercancía a altos precios. Para Vester (Vester, 1987: 237-249), la aventura viene envuelta en seis dimensiones; territorio, duración, transcendencia, riesgo, simulacro y salir de la rutina.

Existe una relación entre el ocio y los **estilos de vida**. El ocio se convierte en *estilos de vida* a través de la obsesión, el role-playing y la política. (Congreso Mundial de Sociología).

Como se dijo anteriormente (Ruiz, 1990), el tiempo libre determina los estilos de vida de ocio cotidiano, que hoy día pueden caracterizarse por las notas siguientes: facilismo, espectáculo, derecho a la cultura, proliferación de formas, alternativa individualizada, cotidianidad.

(Trigo, 1990)

LA RECREACIÓN EN COLOMBIA

Ahora, que queremos-necesitamos, retomar aquellos referentes y actualizarlos, vemos que si bien el avance existe, no encontramos reales marcos conceptuales que nos sirvan de fundamento. En Colombia, la Fundación (Funlibre) representa la versión oficial de la Recreación en este país, tanto en conceptualización, como en formación y programas de intervención. Realizan un congreso anual, al que asisten distintas organizaciones,

universidades, investigadores, que de una u otra manera se relacionan con el tema. Es por ello que recurrimos a su página (www.funlibre.com.co) para posicionarnos del tema, antes de abordar nuestra propuesta.

LA RECREACIÓN EN FUNLIBRE

Conceptos relacionados: tiempo libre-ocio-juego-lúdica-recreación-entretenimiento.

Juan Manuel Carreño (2006), después de hacer un recorrido histórico, similar al nuestro en 1989, llega a los siguientes postulados:

En términos generales, podemos describir el tiempo libre y el liberado como aspectos de orden temporal en el cual se desarrollan actividades que representan espacios de libertad. En este punto es necesario cuestionar la libertad dentro de un contexto de consumo y propaganda que ha de entenderse más allá de su perspectiva psicológica (Rodríguez, 1992:137).

Otra diferencia importante se encuentra entre ocio y lúdica. Ésta se puede entender como una dimensión humana que vincula la necesidad de sentir y expresarse "producida por emociones orientadas hacia la entretención, la diversión y el esparcimiento" (Bonilla, 1997:34). A diferencia del ocio, la lúdica se refiere a una función inherente del humano, la cual se objetiva y recrea en acciones concretas. Algunos autores, como Gallego y Díaz (2002:55), establecen una función lúdica del sujeto relacionada con la construcción de representaciones simbólicas que proporcionan diversión y alegría.

A partir de los anteriores referentes podemos establecer una aproximación al concepto de recreación, entendiendo la continua reconstrucción de ésta como objeto de estudio. Algunos años atrás se podía plantear la recreación como la forma de utilizar

el tiempo libre (Jiménez, 1986: 94); empero, al realizar las distinciones entre los tiempos, las intenciones y el sentido, se complementa el término como un conjunto de actividades donde se presenta libertad de decisión, creatividad y satisfacción personal (Gómez, 1991: 27) alejándose de la acepción cotidiana que lo relaciona exclusivamente con la diversión. En términos generales, podemos considerar la recreación como un concepto en construcción que recoge el tiempo libre, el ocio y la lúdica pero utilizados de forma diversa (Ortegón, 1998: 59) y por otro lado, como un hecho de carácter social que vincula la realización de actividades creativas, gratificantes y que promueven el desarrollo personal a través del ocio (Bolaño, 2005; Mesa, 2004).

La problemática del tiempo libre para América Latina

Las proporciones que las problemáticas (inequidad social, la pobreza y la violencia (Prieto, 2002: 47) han alcanzado en Latinoamérica diferencian los discursos que se hayan estructurado sobre otros contextos. En efecto, desde Dumazedier entendemos que el manejo del tiempo libre depende de las clases sociales, sin embargo no es posible seguir hablando con los mismos referentes, si tenemos en cuenta los porcentajes de población en situación de pobreza con relación al distanciamiento de minorías que consumen en condiciones mucho más que satisfactorias. Aun más si se relaciona dichas diferenciaciones con la forma en que se legitima el hambre o la muerte de algunos, frente al condicionamiento que reproduce el poder para beneficio de dichas minorías.

Si bien el ocio parece destinado a un tiempo en el que las necesidades básicas están satisfechas, la prolongación y el aumento de contextos de pobreza estructuran las necesidades lúdicas de las comunidades sobreponiéndolas con sus formas de su-

pervivencia, en tiempos no necesariamente lineales y manifestados en muy diferentes maneras. Desde este punto de vista, la recreación en Latinoamérica ha de ocuparse de deshomogenizar algunos discursos e intentar la comprensión de nuevas formas de tiempo libre, actitudes de ocio y manifestaciones lúdicas de una sociedad, frente a un sistema de control hegemónico que intenta reproducir el orden dominante.

El juego como principio de subversión

La propuesta sostiene una tesis general: la Recreación no puede ser neutra, sus postulados y manifestaciones corresponden a un devenir ideológico y político concreto. En esos términos la Recreación reproduce el orden establecido o lo subvierte. Desde este punto de vista se considera de relevancia el problema del poder y la forma en que se distribuye y se modifica. Siguiendo a Foucault (2000), se trata de observar las estructuras en que la dominación establece los disciplinamientos de los cuerpos. En estos se concentran los hábitos y conductas necesarias para el control, reproducción y regulación del sistema. Son los sentidos el lugar en que la recreación ha servido para legitimar lo dominante y construir un cuerpo para la producción y el consumo, sometido al rendimiento y a la maquinización.

En este contexto, son los medios y la propaganda los mecanismos de sensibilización más eficientes de control de una sociedad. A través de ella se fomentan procesos de identidad y normalización, que actúan en la conformación de conciencia colectiva en favor de un sistema político, un gobierno o un producto (Chomsky, 1995). Se cuestiona entonces, la representación de libertad, en un sistema al que no le conviene la diversidad (Cioffi, 2003: 4). La supuesta sensación de libertad se configura como el autodisciplinamiento del sujeto hacia las posibilidades que han sido educadas y

encarnadas como formas de regulación, en las cuales el sujeto se siente feliz pero no piensa (Ibíd.:27).

Es aquí el espacio en que el juego, entendido como manifestación lúdica y factor cultural con características liberadoras (Huizinga, 1972), puede conformarse como núcleo fundamental de la recreación en la medida en que constituye, a diferencia del deporte y el espectáculo, procesos que trascienden la significación convencional y pueden asimilar una participación en la sociedad con connotaciones de resistencia y alteridad. Nos referimos al juego que se contrapone al orden, el que modifica las tradiciones y convencionalismos y el que recurre necesariamente al otro para entablar un acuerdo común de la experiencia.

El proceso de construcción de saberes en recreación debe indagar entonces, por una comprensión de lo lúdico en nuestra cultura y las manifestaciones que son propias del contexto; así mismo, la forma en que se oponen a una regularización y superan los niveles de distracción, tendiendo hacia una trascendencia personal.

La formación del profesional en recreación

Siguiendo a Lluíl (1999: 138), las metodologías que identifican un programa de recreación incluyen los procesos significativos, experienciales, activos y participativos. En el marco de la propuesta presentada se establecen dichas metodologías desde una perspectiva sociocultural que permita, bajo premisas humanistas, la construcción de sentidos y conocimientos críticos sobre el contexto político y cultural de la sociedad actual.

Se puede reconocer, en términos generales, que en la recreación subyacen principios lúdicos, estéticos y de trascendencia

(Bolaño, 2005:139). Para el contexto latinoamericano, y teniendo en cuenta las particularidades antes mencionadas, es posible diferenciar algunas características que se podrían considerar en la dimensión ética del profesional en recreación en Latinoamérica:

Resistente: que reconozca la recreación como posibilidad de alteración del orden dominante y factor que propende por el desarrollo de una sociedad equitativa y justa bajo un proyecto de nación propio y coherente.

Creativo: con capacidad de innovación y adaptación al contexto circundante y a las necesidades de una comunidad en la que está inmerso.

Investigador: que asuma la recreación como un proceso en construcción desde las referencias académicas y los vínculos con la experiencia cotidiana de la comunidad.

Trasgresor: cuyo sentido de trascendencia se fundamente en la libertad y en el sentido de lo humano conformando así nueva conciencia política.

A modo de síntesis, podemos afirmar que las necesidades recreativas en Colombia están mediadas por la pobreza, la inequidad y la violencia. Desde este punto de vista la recreación se presenta como una propuesta sociopolítica en la que están inmersas no sólo problemáticas tangibles como el hambre, la distribución del espacio, el desempleo o el desplazamiento, sino un conjunto de representaciones que promueven procesos de diferenciación y exclusión (Carreño, 2005). Así mismo, el contexto educativo que supone la recreación ha de relacionar las necesidades sensibles de la sociedad con las posibilidades de organización de ésta.

Pablo Waichman (1998), hace una diferenciación entre "entretenimiento" y "recreación" en los siguientes términos:

Denominaremos ENTRETENIMIENTO a aquel conjunto de acciones eminentemente dirigistas y tendientes a "ocupar" el tiempo liberado de obligaciones; aquellas en las que los coordinadores o líderes llevan adelante indicando el qué, cuándo, cómo y con quién debe hacerse tal o cual actividad. Se deja sin margen a los participantes para protagonizar alguna toma de decisión o análisis de las situaciones en las que se encuentran involucrados placenteramente o para necesitar preguntarse ¿por qué...?

Los participantes, más que divertirse, "son divertidos", generándose como agregado una dependencia del experto que así, por no proveer estímulos, discapacita a los miembros del grupo para ir elaborando sus propias acciones con un progresivo nivel de autodeterminación.

Tal visión desde la práctica supone una concepción del hombre como un ser dirigido e incapaz de generar procesualmente la conciencia y la resolución de sus propias necesidades. Desde lo ideológico, se lo prepara como consumidor pasivo y reproductor del sistema, especializado en competir -o asumiéndose inhabilitado para ello-.

En el otro extremo de un imaginario continuo encontramos otra modalidad práctica, radicalmente diferente en sus principios, y que entiende al hombre como un ser histórico, en constante evolución y tendiente a hacerse cargo y ser coautor de su existencia y de la propia realidad en la que participa; que propende a valores como la amistad, la emulación, la solidaridad, el compromiso.

Reservo la denominación RECREACION para esta segunda posición, que propugna prácticas sociales en el tiempo no obligatorio

tendientes a generar autonomía a través del desarrollo de procesos autogestionarios y con una modalidad participativa que enfatiza el compromiso para con la tarea como para con los miembros del grupo.

Héctor Hernando Quintero Gómez (2002) expone que:

La recreación, en el caso específico del riesgo, la asociamos intrínsecamente con los mapas perceptuales que cada sujeto posee; es a partir de la re-creación de dichos mapas que el sujeto puede construir dualidad, luego organización y en lo posible el logro máximo de la pluralidad.

Y Esperanza Osorio (2005), Directora técnica y académica de Funlibre, es decir, la persona que conceptúa la Recreación en el Plan General de la Recreación en Colombia, nos hace los siguientes planteamientos:

Nosotros asumimos la recreación como mediadora de procesos de desarrollo humano, lo cual significa comprenderla desde sus beneficios en cada una de las dimensiones de desarrollo de los seres humanos y tener claridad sobre las condiciones que hacen estos beneficios posibles.

Las prácticas recreativas son entendidas como complementarias a los procesos de aprendizaje y desarrollo cultural y como una herramienta para romper con los círculos de pobreza, dependencia, inactividad, violencia y con los sentimientos de marginación y exclusión, los cuales a su vez se encuentran asociados a la pérdida de la autoestima.

El ocio no contribuirá al desarrollo humano en ausencia de una dimensión moral y ética sostenible, por lo tanto hay que tener en cuenta que el ocio y la recreación reproducen muy diversos valores y expresiones que igual no son consecuentes con una sociedad sostenible, por lo tanto, se deben combinar con

los valores sociales que sustentan la equidad, y que contradigan aquellos que no propician un desarrollo humano desde las identidades personales y sociales, fomentando que éstas se construyan desde posturas éticas mínimas, intersubjetivas y racionales.

Esto implica llegar a acuerdos, incluso dentro del sector de la recreación, de cuáles son los valores que han de sustentar un marco social que promueva el desarrollo humano a partir del fomento del potencial humano creativo, de las capacidades que influyen positivamente sobre los individuos y los grupos, y el autocontrol de los negativos, como el robo, el homicidio, el abuso de los recursos naturales. Como anota Nahrstedt, la definición de los potenciales positivos y negativos depende de los acuerdos entre individuos y sociedades, lo que nos lleva nuevamente a la necesidad de acuerdos éticos y morales.

Desde una postura humanista, Cuenca afirma que el ocio debiera ser una vivencia integral relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno y coherente con ellos, una experiencia de re-creación, que crea ámbitos de encuentro o desencuentro, se diferencia de otros tipos de ocio por su potencialidad para llevar a cabo encuentros creativos que originen desarrollo personal.

Se plantea que la explicación del ocio desde la experiencia individual es insuficiente en la medida que está atravesada por las condiciones del contexto cercano, por los referentes de la globalización y es en estos contextos donde el sujeto construye o resignifica sus imaginarios y construcciones culturales y sociales del ocio y la recreación; aprende y reaprende conceptos y prácticas, las relativiza o sostiene a través del tiempo.

La construcción teórica, la práctica, las políticas de ocio y recreación han de tener en cuenta todas las dimensiones del fenómeno

para potenciarlo como un mediador del desarrollo humano.

La metodología para la dinamización de las prácticas recreativas se fundamenta principalmente en la creación de espacios pedagógicos, donde se privilegia la participación activa de las personas, la potenciación de la capacidad de toma de decisiones y solución de problemas y conflictos y el desarrollo de habilidades para la vida, con un eje central, transversal, como es la lúdica, el goce y el placer por lo que se hace. Así, si bien un ocio transformador puede generar momentos de desencuentro por las confrontaciones que genera consigo mismo y con los otros, la percepción de ganancia, beneficio o desarrollo, se constituye en una experiencia lúdica en esencia.

Por otra parte, tales factores se pueden ver desde las necesidades planteadas por Max Neef e igualmente desde los derechos. Es decir se plantea como categoría incluyente a las necesidades, partiendo del supuesto que a partir de su realización se logran las condiciones deseadas para alcanzar los niveles de desarrollo a escala humana esperados y que en la medida que esto sea posible es porque los ciudadanos de un país como sujetos de derechos están teniendo acceso a las condiciones necesarias para su desarrollo.

Lograr el acceso a contextos de ocio y recreación que garanticen de manera sostenible sus beneficios requiere de unas condiciones éticas, políticas, de empoderamiento individual y colectivo, de desarrollo del conocimiento que hagan de los espacios humanos, etc., ambientes para el desarrollo humano con impacto sobre los niveles y condiciones de vida de las personas.

RICARDO LEMA, de la Universidad Católica del Uruguay, desarrolla las siguientes bases teóricas para el desarrollo comunitario desde el tiempo libre:

Comprender a la Recreación como modelo de intervención sociocultural nos permitirá asumir su potencial para facilitar estos procesos y valorar su aporte para el desarrollo comunitario. El comunitario es un modelo de desarrollo que se opone al tradicional (lineal, vertical, central) y rescata la complejidad del sistema social. Experiencias comunitarias, autóctonas, participativas, y desjerarquizadas desde donde se promueven formas alternativas de desarrollo: que privilegian lo social a lo económico, lo cultural a lo tecnológico, lo local a lo nacional.

Para esta nueva perspectiva del desarrollo es fundamental la dimensión cultural, pues ésta implica la intervención en los procesos de construcción de las identidades colectivas. La identidad de una comunidad debe comprenderse como el hilo fundamental de la trama social, el insumo básico que forma el tejido desde el cual se sostiene todo proyecto comunitario exitoso.

Guillermina Mesa, de la Universidad del Valle (1999), lugar desde donde se desarrollan dos programas universitarios en Recreación, conceptualiza de esta manera:

Uno de los propósitos centrales del trabajo de investigación consistía en encontrar algunas claves que permitieran caracterizar la recreación como práctica educativa. Fue decisivo para el cumplimiento de nuestros propósitos partir de un marco teórico explicativo en el que se pone de relieve el origen sociohistórico de las actividades o prácticas socioculturales dentro de las cuales se inscribe la recreación. Esta perspectiva nos proporcionó herramientas conceptuales y metodológicas para entender que la recreación es una actividad que se constituye socialmente a través de múltiples manifestaciones de carácter y naturaleza distinta, por lo cual no es reductible a una sola y única explicación como, por ejemplo, cuando se la define como "volver a hacer" en térmi-

nos de la reposición de la fuerza de trabajo y vía diccionario o como la actividad "que se elige libre y espontáneamente después de la jornada de trabajo" como afirmara Dumazedier (1968).

De hecho la recreación, es una actividad compleja y diversa que para ser explicada requiere de las construcciones teóricas y metodológicas aportadas por otras disciplinas que, como la psicología en este caso particular, le otorga pertinencia temática.

En esta perspectiva, nuestra exposición presenta a modo de aproximación teórica *tres dimensiones de la recreación*, las cuales, identificamos en el proceso de investigación bajo las orientaciones de la Teoría de la Actividad formulada por A. N. Leontiev (1981). La tarea interpretativa de éste y otros postulados se nutre fundamentalmente de los aportes y análisis críticos de los colegas y seguidores de Leontiev (Davydov y Radzikhovskii, 1985; Wertsch 1981, 1988) y de nuestro propio posicionamiento crítico frente a la clasificación de las tres grandes actividades sociales -*Trabajo, Educación y Juego*- propuesta por Elkonin (1972). El enfoque evolucionista de este autor y sus colegas al interpretar la Teoría de la Actividad, les condujo a ignorar que *la recreación es una actividad más general y de mayor complejidad histórica y social que el juego infantil*.

La reinterpretación del postulado de la *Ley de la doble formación del desarrollo humano*, formulada por Vygotsky, y la *Teoría de la actividad*, aportaron significativamente elementos, en tanto instrumentos teóricos, para distinguir tres dimensiones de la recreación y en el mismo sentido identificar los núcleos problemáticos que al interior de estas mismas dimensiones pueden llegar a configurar objetos de estudio.

Una *dimensión socio-histórica y cultural*,

en la que se sitúan las transformaciones, continuidades y discontinuidades de las prácticas recreativas en las distintas culturas y en procesos históricos determinados que explican su emergencia, motivos, sentidos, significados y función social que se les asigna en la diversidad de contextos. Si bien la historia de la recreación está estrechamente vinculada con la institucionalización del tiempo libre, en la misma medida lo está respecto al trabajo, la constitución de la democracia, la paz y en general en la formación de las identidades nacionales.

Una *dimensión teórico-práctica* desde donde se explica la recreación dirigida como un tipo de práctica profesional específica y un nuevo campo interdisciplinario. Esta dimensión es aún un terreno inexplorado a pesar de la fuerza que ha tomado en las últimas décadas la formación de profesionales en los distintos niveles académicos. Esta dimensión abordada desde la vida académica, identifica campos de intervención que en sí mismos configuran temáticas con objetos de estudio muy específicos. Son estos la terapia recreativa, el turismo sostenible, el contexto de la educación escolar, la administración recreativa, el contexto de la educación popular y el desarrollo comunitario.

Una *dimensión de construcción de saberes* como lugar para la identificación de objetos y problemáticas de estudio que sitúan a la recreación como un campo del saber en el que se asuma que la investigación es uno de los instrumentos más refinados para la construcción y producción de conocimientos en este campo. Que además permita sistematizar saberes y experiencias, observar con rigor las situaciones recreativas dirigidas o no, e interpretar, analizar y caracterizar mediante la orientación de marcos teóricos la realidad de las prácticas recreativas, sus significados y sentidos en la vida social y cultural.

Las discrepancias entre quienes abordan la recreación más allá de la puesta en marcha de la actividad por la actividad, revelan los diversos esfuerzos por caracterizar y precisar los límites de la recreación como disciplina. Estos esfuerzos tienen, por supuesto, múltiples orígenes. Podemos mencionar entre otros, los marcos de referencia que se han adoptado para explicar lo recreativo y la recreación (igual que sucede en otras disciplinas encontramos marcos teóricos, concepciones e ideologías distintas cuando no contrapuestas en torno a lo recreativo, el ocio, el tiempo libre, etc.); en algunos casos, se otorga un excesivo peso específico a los motivos sociales asignados a la recreación y en ese sentido se define la recreación como la actividad que por excelencia, asegura calidad de vida, salud, educación, descanso, diversión, desarrollo, etc., rasgos y motivos que parecen coincidir con los atribuidos a otras prácticas; en otras ocasiones el énfasis recae en los aspectos académicos y de investigación o en la profesionalización; infortunadamente este no es el tópico que alcanza mayor desarrollo en nuestro medio. Aunque sí parece más común la significativa importancia que se otorga a la relación de los componentes recreación - educación, cada vez que se trata de justificar los procesos de intervención en comunidades, organizaciones e instituciones. Es también muy común, que se establezcan relaciones mecánicas entre la actividad recreativa y la cultura, y como parte de estas el arte o el deporte, de este modo se observan ofertas tales como recreación cultural, actividades artístico-recreativas o deportivas, sin que medie ningún análisis relativo a la naturaleza de cada una de estas actividades o sobre el origen de sus vínculos.

Una de las dimensiones de la recreación se sitúa en el ámbito del conocimiento. Esta afirmación supone la identificación preliminar de unos *núcleos problémicos*, que den

orientaciones mínimas para el desarrollo de la investigación. Supone, además, optar por modelos y marcos teóricos que la orienten. Los núcleos problemáticos hacen referencia a todos aquellos aspectos e interrogantes que recomponen y/o configuran el objeto de estudio de la recreación: *lo lúdico, lo festivo, los lenguajes lúdico-creativos y lo contemplativo*, que deberán ser estudiados, teniendo en cuenta sus relaciones con la historia, la proyección de las mismas en las realidades socioculturales actuales y su impacto en los desarrollos de la profesión.

Esnel González, de la Escuela Nacional del Deporte (1999) relaciona la recreación con las necesidades de autorrealización de Maslow:

La recreación es una actividad humana ligada directamente a las necesidades de autorrealización.

José Fernando Tabares, del Instituto de Deportes y Recreación INDER Medellín, se explica con las siguientes palabras:

No es suficiente ofrecer actividades para que las personas participen como usuarios, se hace necesario además, la implementación de acciones que apunten a la transformación de imaginarios y prácticas. Dicho en otras palabras, se requiere de un proyecto que desde la educación potencie el logro de otras condiciones más propicias para el desarrollo humano integral.

La recreación por sí misma, no es necesariamente mediadora para el desarrollo humano integral. Lo contrario, sería desconocer los múltiples intereses, tendencias y funciones que este fenómeno maneja a su interior, como consecuencia de factores de diferente índole (cultural, social, política, económica, etc.). En este sentido, sería mucho más pertinente partir de una pregunta como: ¿qué tipo de recreación es el que más favorece las condiciones para el desarrollo humano

integral? Para responder a esta pregunta, se hace necesario hacer algunas precisiones que nos posibilitarán una mayor claridad en torno a su respuesta. Al referirnos a la recreación como derecho, lo hacemos en referencia a aquellas actividades necesarias para una buena vida.

La recreación puede ser potenciadora de transformaciones o por el contrario ayudar a mantener el *statu quo*. En primer lugar está el *paradigma tecnológico*, en el cual el ocio cumple una función algo así como de ambulancia, es decir va de lugar en lugar atendiendo las situaciones más críticas, buscando fundamentalmente la atenuación de la situación problemática, pero sin avanzar en atender las causas de dicha situación. En este paradigma se inscriben las prácticas de ocio dirigidas, planteadas desde el profesional, de manera masiva y esporádica en la mayoría de las ocasiones. Bajo este paradigma se busca garantizar las mejores condiciones para que el estado de cosas se mantengan.

Un segundo paradigma, denominado por estos autores como *Interpretativo*, busca, desde la motivaciones y preferencias, garantizar el acceso a posibilidades que permitan desarrollar las prácticas de ocio a las que se atribuye valor. Aunque este paradigma es presentado como la superación del tecnológico, se cuestiona su poca capacidad transformadora, pues su objetivo es garantizar el acceso a bienes y servicios sin preguntarse apenas por las condiciones e intencionalidades bajo las cuales se instauran. Este paradigma corresponde al ofrecimiento de cursos, visitas a lugares y demás tipos de ofrecimientos para la población.

En último lugar, se encuentra el *paradigma dialéctico*, que entiende la realidad como algo histórico, con intereses de clases, que tiene en cuenta el contexto y las situaciones que son producidas en cada lugar por di-

chos condicionantes. En este paradigma, el ocio es orientado hacia el empoderamiento personal y político, la participación y en últimas la búsqueda de mayores niveles de autonomía frente a las prácticas que son elegidas en relación con la potenciación de capacidades humanas.

El referente propuesto es el dispositivo, entendido como el microcosmos en donde confluyen ideas de mundo, de sociedad, de ser humano, de recreación, de educación, etc., que se disponen de una determinada forma para lograr una meta. Así entonces, el dispositivo nos permite una mirada más integral de los entramados existentes al interior de las propuestas. Una mirada que avanza hacia la superación de la mirada de tipo instrumental, en donde lo importante deja de ser sólo el dominio de la técnica. En esta dirección las interacciones recreacionista – participante, participante – participante, recreacionista – padre, dispositivo – comunidad, toman relevancia y hacen visibles otro tipo de elementos claves para la lectura de la recreación en relación con el desarrollo humano integral.

Pongámosle algunos atributos a los dispositivos para identificar cuáles pueden ser considerados como más orientados al Desarrollo Humano Integral.

- a) Deben favorecer los vínculos sociales y la integración social, es decir, uno de los beneficios identificables en la presencia de dispositivos de recreación en las comunidades, es que favorecen el encuentro y la interacción entre las personas, lo que se ve ratificado en la siguiente afirmación:
- b) Trasciende, en su fundamentación, su tradicional mirada como fenómenos marginales con una relación sólo con el descanso y la diversión como elemento revitalizador para volver al trabajo, es

decir, una función compensatoria. De esta manera, la recreación es entendida como derecho, cuya garantía aporta indudablemente a la calidad de vida de las personas y las comunidades, trascendiendo la mirada de estos fenómenos como resultado de unas determinadas condiciones para pasar a mirarlos como potenciadores de las condiciones necesarias para el logro de mejores condiciones de vida.

- c) Como tercera característica del dispositivo, se encuentra que como escenario genera condiciones para la identidad, la participación y la creatividad, al representar para las personas oportunidades de interacción y participación mucho más flexibles y horizontales.

En definitiva, estas expresiones constituyen una manera de hacerse públicos y de esgrimir formas de pensar y actuar diversos; son prácticas socioculturales que pueden tener un papel importante en la construcción de cultura política y ciudadanías democráticas desde las cuales dotar al sujeto de una caja de herramientas, de conocimientos, de prácticas y de proceso de constitución de identidad que transformen referentes tradicionales de actuación pública anclados en el clientelismo y en la eliminación de la diferencia, para fortalecer relaciones de reconocimiento democráticas y, por ende, de convivencia.

- d) Una cuarta característica del dispositivo, quizás una de las más importantes, es la generación de procesos de formación que persiguen la transformación de una determinada condición de cosas. La dimensión cultural de la ciudadanía referida a los procesos socioculturales que tiene en cuenta las condiciones históricas, las experiencias cotidianas,

así como las dinámicas locales comunitarias y ciudadanas. Desde esta dimensión cultural, tiene sentido recobrar el significado de la ciudadanía no como estatus jurídico, sino como fuerza simbólica encarnada en las luchas por el reconocimiento social, político y cultural. Porque es este último significado el que permite, incluso, recobrar la dimensión emancipatoria de los derechos, es decir, nos permite recordar que los derechos han sido una conquista de los sujetos y no una dádiva del Estado.

En últimas, lo que busca el dispositivo es hacer visibles otro tipo de aspectos que se dan a través de las prácticas de ocio y recreación: identidad, participación, creatividad. Se trata de enfatizar en la dimensión política de las experiencias recreativas y deportivas, de tal suerte que ella pueda pensarse como escenario donde también se llevan cabo procesos de formación de referentes simbólicos, culturales, de significación política y de actuación en la esfera pública.

SÍNTESIS. En este espacio, dejamos expuestas las principales acotaciones que estos autores referenciados nos ofrecen, respecto a la Recreación:

- Prácticas sociales en el tiempo no obligatorio tendientes a generar autonomía a través del desarrollo de procesos autogestionarios y con una modalidad participativa que enfatiza el compromiso para con la tarea como para con los miembros del grupo.
- Es Mediadora de procesos de desarrollo humano integral. Entendiendo el "desarrollo" como contrapuesto al orden

y no como el control, reproducción y regulación del sistema.

- Transformación de imaginarios y prácticas, como un modelo de intervención socio-cultural y desenvolvimiento de necesidades de auto-realización.
- Procesos significativos, experienciales, activos, participativos.
- Características: resistente, creativo, investigador, trasgresor.
- Principios: lúdicos, estéticos, trascendentes.
- Condiciones: éticas, políticas, de empoderamiento individual y colectivo, desarrollo del conocimiento.
- Dimensiones: socio-histórica, teórico-práctica, construcción de saberes.
- Núcleos problémicos: lo lúdico, lo festivo, los lenguajes lúdico-creativos, lo contemplativo.
- Paradigmas: tecnológico, interpretativo, dialéctico, dispositivo.
- La metodología para la dinamización de las prácticas recreativas se fundamenta principalmente en la creación de espacios pedagógicos, donde se privilegia la participación activa de las personas, la potenciación de la capacidad de toma de decisiones y solución de problemas y conflictos y el desarrollo de habilidades para la vida, con un eje central, transversal, como es la lúdica, el goce y el placer por lo que se hace.



Motricidad humana y el Proceso de su consolidación en la formación de un nuevo Educador.

Sergio Carrasco Cortés
Magister en Educación
Director Carrera Educación Física
Universidad Central

Resumen:

Pese a los avances de la Ciencias de la Motricidad Humana, en nuestro país las escuelas formadoras de educación física no han incorporado en sus mallas curriculares contenidos referidos a ellas. Tampoco se menciona en las distintas visiones y misiones sustentadas por cada una de ellas.

El presente ensayo pretende analizar el problema del porqué de este fenómeno y al mismo tiempo propone algunas estrategias que podrían servir para eliminar los obstáculos y avanzar en el objetivo de mejorar la educación física incorporando nuevas propuestas de carácter científico que nos facilitarán el camino para alcanzar el nivel científico que nos proponemos.

PALABRAS CLAVE: Escuelas de educación física, motricidad humana, educación física, discusión, consensos.

El avance de las Ciencias de la Motricidad Humana, mostrado y demostrado en estos últimos tiempos, en Encuentros Internacionales, Seminarios, Investigaciones, Coloquios, y distintas reuniones de especialistas en el tema, no ha sido fácil en nuestro país; discusiones y esfuerzos al respecto marcan la intencionalidad de seguir adelante, pero pese a ellos, la tarea no se ha logrado todavía.

El caso es que en nuestra realidad (chilena), la aceptación de esta línea por la comunidad educativo-física no ha sido lo rápido que se esperaba: de 54 escuelas de educación física podríamos afirmar que sólo cuatro de ellas siguen la línea de la ciencia de la motricidad humana, como hilo conductor en la formación de educadores a partir de la concepción del hombre como ente complejo y unitario; tres de ellas aceptan la línea y la comparten, pero no necesariamente como un hilo conductor en la formación de sus profesionales y el resto de las escuelas formadoras se divide en dos grupos, uno de ellos que no la comparte definitivamente y están aún más preocupados por los aspectos bio-fisio-sicológicos y biomecánicos del movimiento, del entrenamiento, del desarrollo del deporte y del alto rendimiento, y el otro grupo al cual la motricidad humana como nueva propuesta en la formación de educadores le es absolutamente indiferente.

Esta situación se produce a mi juicio, no por una negativa cerrada de carácter "tradicionalista" en donde la educación física está basada en el pensamiento dualista mente-cuerpo o por un grupo de Educadores que nieguen el avance progresivo de conceptos e ideas propias de nuestra área de acción; estimo más bien que la discusión, por distintos motivos, que expondremos a continuación, se ha tornado en un verdadero "diálogo de sordos" y se está equivocando el camino, que en último término el peligro está en llegar a un verdadero callejón sin salida.

En primer lugar, una de las razones por las cuales podríamos entender el problema es nuestra inveterada costumbre de discutir las nuevas ideas alejados del pensamiento de hombre, de la epistemología, la conceptualización, el consenso, la

tolerancia y la humildad; cuesta mucho aceptar que a lo mejor durante muchos años hemos estado equivocados en nuestras concepciones, justamente por respaldarnos más en los aspectos empíricos y prácticos de nuestra disciplina, que se encuentra más representada por aspectos de movimiento y del hacer que por aspectos teóricos.

En segundo lugar también debemos reconocer que una buena cantidad de especialistas de las nuevas ideas (motricistas), tienen un grado de responsabilidad en el estancamiento de la discusión y en las dificultades que se presentan para el entendimiento entre pares; hay un poco (o un mucho) de soberbia cuando se afirma que todo lo anterior debe ser revisado, o todo está malo, es como querer convencer a través de un tratamiento de shock, que desde siempre hemos estado equivocados, que nunca hemos tenido el acierto de acercarnos siquiera a la verdad de la ciencia del movimiento humano o a las ciencias de la actividad física o a las ciencias del deporte.

Tenemos que reconocer que esta última postura ha sido la causa de que muchas puertas se hayan cerrado y las posibilidades de diálogo se hayan postergado indefinidamente o sencillamente desaparezcan.

Estamos de acuerdo que Teorías, principios, conceptos, ideas, didácticas, metodologías, evaluaciones, orientaciones, pautas y todo tipo de estrategias deben ser cuidadosamente revisadas, si nuestra intención es avanzar en nuevas ideas, principios y teorías, pero esta cuidadosa y profunda revisión no puede utilizar como punto de partida, que "todo lo anterior está malo", que "nada de lo que existe sirve", y prácticamente se debe partir de cero, posición que no deja de ser curiosa, por decir lo menos, puesto que si hemos llegado al punto de desarrollar distintas posiciones, ha sido justamente gracias al esfuerzo permanente de querer avanzar, lo más cercano posible hacia el conocimiento científico y al desarrollo de una "Ciencia del movimiento humano", sujeto a errores por cierto, pero nunca un camino sólo de errores, y que los avances hasta ahora logrados

sean producto del azar, o de un conjunto de casualidades.

Idea que se desprende muchas veces a partir de las críticas de aquellos especialistas demasiado exigentes con la historia y con los pocos avances logrados, o tal vez por la inmensa necesidad de lograr con la misma velocidad, los mismos avances que tienen las ciencias que nos apoyan, tales como la neurociencia, la psicología, y la misma educación.

También es cierto que un cambio o una nueva propuesta en nuestra área de acción siempre va a producir reacciones a favor y en contra.

Cuando la propuesta se realiza de manera confrontacional, o conflictiva, con la idea de arrasar con todo, que nada vale, los resultados hasta ahora obtenidos nos han demostrado que no es la forma más adecuada; este error ha sido uno de los principales escollos que se han presentado hasta ahora, no ha podido ser superado y lo más probable es que se requiera de mucho tiempo para poder superar el problema.

Entonces ¿cuál es la propuesta?, ¿qué camino seguir?, ¿cómo hacer para lograr avanzar?

Se piensa que una estrategia válida sólida y sustentable será la de incorporar la investigación, realizar investigaciones que arrojen nuevos conocimientos en el área y que sirvan para respaldar estos argumentos, en función de producir los cambios que requiere esta nueva visión desde la didáctica, las metodologías, las evaluaciones, planificaciones y nuevas formas de administrar los conocimientos para que éstos se encuentren al alcance de todos los responsables de desarrollar la actividad física y por sobre todas las cosas crear los espacios y las condiciones para discutir, consensuar, ponerse de acuerdo, aceptar ideas renovadoras, sin importar el esfuerzo que estas conllevan al obligarnos a cambiar de actitud, a cambiar nuestros hábitos, a cambiar nuestras maneras de enfrentar los problemas, buscando nuevas formas, nuevas respuestas, nuevas estrategias.

Una segunda estrategia es continuar los esfuerzos de difundir las nuevas ideas y paradigmas, creando espacios de discusión positiva, creando las condiciones para llegar a consensos, comunicando a la comunidad los avances logrados y los hallazgos encontrados en el camino de la investigación y estudios de campo, recoger las distintas experiencias logradas y publicarlas, de tal manera que la comunidad educativo-física tome conocimiento de los nuevos enfoques y de los cambios.

Una tercera es aceptar y respetar los avances logrados sin que importe si se trata de casuística o de grandes conglomerados, lo importante es reconocer los avances; esto motiva a seguir adelante y a seguir trabajando.

Finalmente la intención de este ensayo es invitar a todos aquellos que observan la situación desde una tribuna no comprometida, a sumarse al esfuerzo por avanzar, por seguir adelante, entre todos podemos hacerlo; en los tiempos actuales las alianzas, los estudios inter-institucionales, el trabajo en equipo, y los consensos han demostrado que son el camino; ni las discusiones bizantinas, ni las descalificaciones a las ideas, a las personas, a las instituciones son las más adecuadas; la esperanza está en el esfuerzo compartido, y en la comunión de las ideas y de las acciones.

La Comunidad espera de nosotros, resultados positivos, ellos llegarán en la medida que aunemos esfuerzos.

Las escuelas formadoras de educadores a través del movimiento -siendo el hombre el objeto de estudio y el movimiento el medio utilizado para desarrollarlo- deberían ponerse de acuerdo para lograr objetivos comunes, sin que esto signifique perder sus identidades y los propósitos explicitados en sus Visiones, Misiones y Perfiles de egreso.

Finalmente la formación de un educador desde la visión de la motricidad humana debería requerir de éste:

- Una definida vocación al servicio del aprendizaje

- je y crecimiento personal de los niños, jóvenes y adultos.
- Las competencias para la organización y la conducción de grupos humanos con relación a la ejecución de actividades motrices de diversas expresiones culturales.
- Dominio de los contenidos disciplinares y de la didáctica de la motricidad humana.
- Las competencias para diseñar, conducir, evaluar y retroalimentar programas relacionados con el desarrollo de la motricidad humana en párvulos, niños, jóvenes y adultos.
- La creatividad y la disposición permanente de indagar e investigar en el campo de la motricidad humana con la convicción que todo avance o hallazgo será de utilidad para el bienestar de las personas de las cuales es responsable.



Incidencia de la lúdica y el juego en la lecto-escritura

Pablo Emilio Bahamón Cerquera
Docente Universidad Surcolombiana
Neiva Huila-Colombia

Resumen

La inteligencia desarrolla esquemas a partir de las diferentes funciones que cumple cada uno de los hemisferios cerebrales para producir operaciones como la lectura, la escritura, el juego y la lúdica; habilidades lingüísticas y expresiones motrices que el ser humano puede desarrollar integradamente para adquirir aprendizajes. Por esta razón, en este texto se plantea la incidencia que tiene la lúdica y el juego en la formación lecto-escritora de la persona, debido a que estas dos acciones motrices, por tener sentido expresivo, creativo, autónomo placentero e interactivo, son estrategias pedagógicas muy válidas para orientar los procesos lecto-escritores, porque según Psicólogos, Lingüistas y Educadores Físicos, dejan huellas significativas en la persona para resolver situaciones problemáticas y construir saberes en todas las áreas del desarrollo humano, que contribuyen a mejorar la calidad de vida individual y social.

PALABRAS CLAVES: lectura, escritura, juego, lúdica, inteligencia, aprendizaje, lenguaje, creatividad, estimulación, motricidad, Educación Física, vivencia corporal, autonomía, cultura.

La inteligencia, como facultad humana, se ha desarrollado a través de la historia debido a la complejidad de nuevas formas de acción, relación e interacción, a la multiplicidad y diversidad de percepciones, sensaciones y emociones; desarrollos que a partir del análisis y la reflexión crean nuevos esquemas de pensamiento. Para el desarrollo de la inteligencia y para generar respuestas deseadas en la persona, el cerebro procesa información originada en los receptores sensoriales y el sistema Nervioso Central.

La complejidad del cerebro humano ha motivado a neurólogos como Gazzaniga Peri (1984) a describir un modelo de especialización del cerebro, el cual manifiesta que el hemisferio izquierdo tiene "la capacidad del lenguaje, el habla, la escritura, la lógica matemática, mientras el derecho cumple funciones motrices relacionadas con el arte, el ritmo, la coordinación y creatividad"¹; además describe que, "las especializaciones hemisféricas se encuentran ligadas por la racionalidad y emotividad del cerebro"². En consecuencia, la integridad y las funciones específicas del cerebro son el punto de partida de la reflexión crítica del pensamiento y la estimulación de aprendizajes.

Es necesario determinar que la lectura, escritura y el juego se encuentran establecidos en las diferentes funciones que cumple el cerebro; por lo tanto, su cualificación racional y emocional se deben orientar a partir de procesos que dinamicen acciones placenteras que conduzcan a los niños a la adquisición de aprendizajes significativos.

La lecto-escritura, como acto de combinar las habilidades lingüísticas de leer y escribir, debe relacionarse de una manera dinámica y creativa, de tal manera que interactúen la actividad mental y el medio ambiente; por eso, el lenguaje expresado en la lecto-escritura tiene que ser desarrollado en situaciones concretas de uso y de acciones reales

en el intercambio de los hablantes. Situación que confirma Cristián Oyarce cuando pregunta "¿Qué utilidad tiene aprender a escribir en clase una carta que nunca se enviará? ¿Vale la pena que un niño se esfuerce en deletrear "ese oso no se asea" si esto no le aporta sentido alguno?"³

La reflexión presentada anteriormente a partir de los interrogantes, permite inferir que el lenguaje escrito y el oral tienen que desarrollarse mediante una concepción que permita darle el verdadero sentido y función social al lenguaje y al habla, de tal manera que inciten al niño a pensar de manera reflexiva, crítica y lúdica la situación problemática presentada.

Aunque la reflexión y la crítica juegan un papel básico en el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas, en el presente texto hago referencia a la lúdica como: "La capacidad humana de gozar el ocio en el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva para la persona que lo vive"⁴. Desde esta concepción la acción lúdica ve en el juego su principal exponente porque el juego, según Carlos Bolívar Bonilla, "es una actividad que compromete las facultades mentales, motrices y sociales de manera voluntaria y espontánea, con control autónomo, con la finalidad preponderante de la entretención, el goce, la recreación o distracción"⁵.

El juego como potenciador de facultades mentales, motrices y sociales es una estrategia que por su naturaleza permite la exploración, el descubrimiento de las relaciones humanas, la creatividad, la participación activa, la sensibilidad, la emotividad; además, es considerado como un medio fundamental para la estructuración del lenguaje y el pensamiento; es desde ahí que los niños manifiestan en sus juegos iniciativas para aprender

¹ Citado por EQUIPO KON-TRASTE DE MOTRICIDAD HUMANA, Fundamentos de la Motricidad, Madrid España, Editorial Gymnos, 2000. Pág. 110.

² Ibid. Pág. 111.

³ OYARCE Cristián, Lecto-Escritura: Propuesta Constructiva, 2006. Pág. 8.

⁴ TRIGO Eugenia y Sofía de la Piñera, Manifestaciones de la Motricidad. Inde publicaciones, 2000. Pág. 39.

⁵ Citado en EL SABER INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, Pablo Emilio Bahamón Cerquera, Editorial Grafiplast, 2004. Pág. 51.

códigos escritos y expresar sus experiencias y conocimientos. Por consiguiente, el juego como estrategia para orientar los procesos lecto-escritores, es un medio que muestra al niño como sujeto activo, brindándole la posibilidad de comunicarse constantemente con el contexto.

En términos generales, Lev Vigostky menciona que el juego es la principal actividad para que el niño se acerque a la cultura y al contexto social; por lo tanto, él considera que las características del juego permiten a partir de los conocimientos previos el acompañamiento lúdico e interactivo para que los niños construyan colaborativamente esquemas mentales que ellos mismos van modificando y perfeccionando a medida que interactúan con la realidad.

Asumir la lecto-escritura a partir del juego es enseñarle al niño a leer y escribir su mundo desde sus primeros años, debido a que las experiencias vividas en el hogar, la televisión y otros medios, posibilitan el aprendizaje de sonidos, los nombres de las letras, esquemas que se van cualificando a medida que el infante interactúa en el ambiente escolar, familiar y comunitario. Hay que tener en cuenta que el juego facilita la relación del infante con la cultura y la sociedad en el proceso lecto-escritor; por tal motivo, vivirlo de una manera lúdica trasciende a la adquisición de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

El mundo del lenguaje que viene construyendo el niño desde la etapa prenatal empieza a ser configurado en sus primeros años en el ambiente familiar, por lo tanto le permite llevar experiencias y conocimientos cuando ingresa a la escuela (preescolar), porque las actividades y los juegos le han facilitado interactuar con los otros y con el contexto, permitiéndole leer y escribir su mundo; estas habilidades lingüísticas las aprende rápido porque en ciertos juegos tienen que asimilar y adoptar reglas, en otras ocasiones tienen que construir sus propios juguetes que sistematizan, de acuerdo con sus propios intereses. El docente tiene la oportunidad de canalizar los conocimientos lecto-escritores del niño para desarrollar procesos

de aprendizaje significativos de carácter participativo y autogenerador de soluciones, reflexiones y nuevas relaciones.

Los maestros que utilizan el juego con la intención de reforzar la lecto-escritura tienen que asumir el papel de observador para analizar fortalezas y debilidades, también debe comenzar el juego, motivar a los niños para que lideren y tomen decisiones; mediante esta dinámica, el profesor determina el nivel de ayuda que necesitan los niños en el proceso de aprendizaje.

Docentes y autores de lingüística, de educación física y de motricidad sustentan con argumentos objetivos que el juego es una estrategia para desarrollar habilidades lingüísticas de leer y escribir. Por ejemplo Cristián Oyarce dice: "El juego es una valiosa herramienta para que los niños adquieran la comprensión de la narración."⁶ En términos generales, Vigostky comenta que el juego asumido como actividad lúdica, genera de una forma agradable y significativa la zona de desarrollo próximo; además agrega que el juego es una experiencia por la cual relaciona lo imaginario, los roles y algunas reglas socialmente establecidas.

Por otra parte Educadores Físicos como Jean Le Boulch dice: "La actividad lingüística, cognitiva y psicomotora en su dimensión expresiva están estrechamente ligadas"⁷. En términos generales el autor relata que el juego y otras expresiones motrices permiten unir permanentemente la vivencia corporal con el lenguaje, pero hay que tener en cuenta que esta integración se manifiesta muy positivamente si hay una buena coordinación de movimientos y manejo témporo-espacial, porque estas conductas amplían los esquemas mentales, especialmente los relacionados con memoria, percepción y atención; además menciona, que el ajuste postural con toma de conciencia, el control tónico, la relación diferencial, el desarrollo de la

⁶ OYARCE Cristián, *Lecto-Escritura: Propuesta Constructiva*. 2006. Pág. 4.

⁷ LE BOULCH Jean, *El Cuerpo en la Escuela en el Siglo XXI*, Inde publicaciones. 2001. Pág. 207.

habilidad manual y el manejo del tiempo y el espacio son punto de partida para el aprendizaje de la escritura.

En mi desempeño pedagógico en el área de Educación Física he detectado como docente, que esta asignatura, orientada a través del juego, es una estrategia muy válida para desarrollar las estructuras cognitivas, los procesos de pensamiento y la dimensión sociohumanística; porque he identificado que la interacción lúdica en el juego, permite la asociación de la palabra con la acción, la verbalización y la experiencia perceptiva, la verbalización y la estructuración del espacio, la verbalización y la experiencia vivida en el tiempo; por otra parte la coordinación fina permite mejorar la lecto-escritura, la lateralidad, contribuye a asociar en espacios gráficos la noción izquierda y derecha; estas capacidades perceptivas que Alexander R. Luria ubica en las diferentes unidades funcionales del cerebro, si son orientadas mediante acciones ludomotrices no solamente estimulan el desarrollo de las actividades lingüísticas, también favorecen de manera significativa el desarrollo de la motricidad, la corporeidad y la formación humana.

La lectura y la escritura como habilidades lingüísticas fundamentales en el desarrollo humano, incrementan una serie de capacidades que pueden satisfacer equitativamente las necesidades académicas; porque si el niño desde sus primeros años desarrolla creativa y lúdicamente la acción de leer y escribir, será en el futuro un adolescente, un joven y un adulto capaz de interactuar mental, social y motrizmente en el contexto.

Estanislao Zuleta comenta: "Toda lectura "objetiva", "neutral" o inocente es en realidad una interpretación"⁸, por lo que "es necesario leer a la luz de un problema"⁹; ya que un problema es una sospecha y una esperanza"¹⁰. Lo planteado por el autor confirma una vez más que tanto la lectura

como la escritura, engendran aprendizajes significativos que trascienden a la interpretación como capacidad de analizar de manera reflexiva y crítica una situación problemática para que se construyan saberes científicos, culturales y sociales que dignifiquen la calidad de vida de la humanidad.

Por último quiero manifestar que la lecto-escritura expresada lúdicamente a través del juego es la clave para liberarnos de las cadenas de la ignorancia.

BIBLIOGRAFÍA

BAHAMÓN CERQUERA Pablo Emilio. EL SABER INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. Editorial Grafiplast, 2004. Pág. 51.

EQUIPO KON-TRASTE DE MOTRICIDAD HUMANA, Fundamentos de la Motricidad, Madrid España, Editorial Gymnos, 2000. Pág. 110.

LE BOULCH Jean, El Cuerpo en la Escuela en el Siglo XXI, Inde publicaciones. 2001. Pág. 207.

OYARCE Cristián, Lecto-Escritura: Propuesta Constructiva. 2006. Págs 4 y 8.

TRIGO Eugenia y Sofía de la Piñera, Manifestaciones de la Motricidad. Inde publicaciones, 2000. Pág. 39.

VYGOTSKY L. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Ed. Grijalbo. México. 1988.

ZULETA Estanislao. Elogio de la Dificultad y Otros Ensayos. Hombre Nuevo Editores. Medellín, 2007, Pág. 83.

⁸ ZULETA Estanislao. Elogio de la Dificultad y Otros Ensayos. Hombre Nuevo Editores. Medellín, 2007, Pág. 83.

⁹ Ibid. Pág. 84.

¹⁰ Ibid. Pág. 84.



El Parkour en las aulas

Gonzalo Alcayata
Magíster en Educación
Docente Carrera Educación Física
Universidad Central

Resumen

Este artículo trata sobre las posibilidades que actualmente los profesionales de la Educación Física deben considerar a la hora de entregar contenidos relacionados con el área del desarrollo de las destrezas motoras, que seguramente tendrán su espacio en las unidades de Gimnasia en el ámbito escolar.

Estas nuevas manifestaciones son concordantes con la actualidad social de la Motricidad Humana, en un entorno cada vez más diversificado, y que a la vez, no guardan relación estrecha con el ámbito del deporte sino más bien, son elegidos como una forma de vida.

PALABRAS CLAVE: Parkour, Destrezas motoras, Habilidades Gimnásticas, Destrezas Acrobáticas, Gimnasia Artística, Gimnasia, Educación Física, Motricidad humana, Significación motriz.

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre este tema me hizo recordar episodios de la infancia y cómo llegué a incorporar la gimnasia en mi vida.

Todo comenzó como un juego mientras esperábamos entrar a la sala de clases de mi colegio con nuestros compañeros. Había un jardín de pasto que tenía una reja a baja altura, situación que de pronto nos motivó a algunos a saltar sobre ella y voltear sobre el pasto. Por supuesto, esto debía hacerse sin ser vistos por los profesores que probablemente nos enviarían a la Inspectoría General.

La salida del colegio se transformó en la búsqueda de lugares donde existieran prados con rejas para poder saltar sobre ellas.

Esos desafíos que uno se propuso cuando niño, se fueron sumando hasta que éste, sin quererlo, ni imaginarlo, se transformó en una filosofía de vida.

Solo puedo decir que para hablar de algunas cosas hay que haberlas vivido.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hoy como profesor de Gimnasia Formativa y Deportiva, soy partidario que la enseñanza de la gimnasia debe ser redimensionada procurando abarcar la práctica desde una nueva perspectiva y no solo desde la visión deportiva; la gimnasia debe cumplir su función educativa, socializadora y actualizada en la formación escolar.

Hoy las aulas son: el gimnasio, la multicancha, el patio, las plazas, los cerros o el espacio más cercano al que pueda acceder el alumno de la escuela.

Si bien es cierto, se mantiene algún interés en los colegios por el desarrollo de la educación física o la "gimnasia" como asignatura, éste no está al nivel de asignaturas como lenguaje, matemáticas

o ciencias. En sentido general, la "gimnasia" (palabra aún muy utilizada) decanta en las prácticas deportivas, y no se entiende mucho su auge si no es resultado de la destacada participación de un alumno o del equipo representativo en el medio local.

Respecto del concepto de gimnasia, que se conserva hoy en el vocabulario de los padres y personas de mayor edad, no se ha mantenido por mera casualidad y se aprecia, por los padres, el desarrollo de ciertas destrezas en los niños.

La idea de situar a la gimnasia nuevamente en la escuela con una mirada renovada por las Ciencias de la Motricidad Humana, nos ubica en una dimensión que recoge el valor tradicional del desarrollo humano a través de la vivencia de la corporeidad para transmitir acciones que expresan desarrollo del ser humano.

La clase de educación física debe ser redimensionada porque con el correr de los tiempos van apareciendo nuevas tendencias en las prácticas sociales. El *ejercicio per-se* no cobra real sentido en los niños en su etapa de formación y desarrollo: cobra valor cuando se relaciona significativamente con prácticas novedosas. La utilización de las destrezas acrobáticas está directamente relacionada con el desafío, la novedad, el riesgo y con aquellas situaciones cotidianas que implican una toma de decisión respecto a una tarea motriz.

Estas tareas motrices con que se expresan en la sociedad, sean éstas de tipo deportivo, artístico o cultural, identifican a los sujetos fortaleciéndolos en su *corporeidad*, entendiendo ésta como la parte de la construcción interminable de la propia identidad, retroalimentan sus capacidades desplegando y diversificando sus intereses.

Es cultural desde lo comunicativo o dialogante que significa darle sentido a la práctica de un Movimiento Social a través de la expresión física de habilidades motricias.

Cuando hablamos de movimientos sociales en-

contramos grupos de personas que utilizan, por ejemplo la bicicleta como un medio de expresión, u otros la patineta o "skate" como forma de expresión motriz.

El desarrollo social a través de la Motricidad Humana considera estas expresiones a la hora de pensar en las tendencias de la Educación Física actual (educación por el movimiento, educación del movimiento o educación con el movimiento), puesto que, si bien hablamos de temas similares, no lo son del todo. Ambos se unen en un sentido común y es que intrínsecamente les preocupa la tarea de "que enseñamos para la vida".

Como la pregunta radica en qué enseñar hoy en las clases de educación física escolar (desde la perspectiva de la motricidad sería la paidomotricidad) debemos hacer el ejercicio de observar qué mueve y motiva a los niños en la búsqueda de su desarrollo corpóreo. Puesto que el interés está puesto en el desarrollo humano, y en cómo las personas interactúan socialmente a través de la actividad física, es que nos centraremos en cómo se expresan en su corporeidad.

Así es como hoy tenemos diversas formas de manifestación a través de la corporeidad, que las personas y especialmente la juventud han decidido elegir como hobby o práctica saludable; aquellas actividades se relacionan con la gimnasia o las acrobacias llamadas Parkour.

Sin embargo, estas actividades, que desde un punto de vista praxiológico, se trata de actividades psicomotoras por su carácter individual (Parlebas, P.), en ambientes cambiantes, es decir con incertidumbre, nos ponen frente a un nuevo desafío social.

Pese a su carácter culturalmente foráneo, estas manifestaciones llegan como modas desde otros países, y como tal es, se adoptan porque para los jóvenes, están llenas de significado.

Muchas de las prácticas físicas de la calle son a través de estas manifestaciones, ya sea sobre un

skate, sobre una *bicicross* o saltando en los parques y plazas y escalando juegos como si fueran árboles.

El punto es cómo acercamos nuestras clases de Educación Física a estos intereses de los jóvenes, en tiempos en que solo impera la clase de deportes para reemplazar la educación física o el desarrollo motor.

DESARROLLO ACTUAL

En este sentido, la utilización de las actividades gimnásticas y acrobáticas como contenido de Educación Física puede contribuir a desarrollar cualidades como la coordinación, la fuerza, la flexibilidad y también aspectos como la imagen mental del movimiento, la coordinación de varias habilidades y la construcción de enlaces, el trabajo del ritmo y la adaptación a la música, la cooperación y colaboración con el compañero, el conocimiento de las ayudas, el trabajo en grupo, etc., Con lo que su elección como contenido para abordarlo dentro de las clases de Educación Física puede ser acertada, y además, en muchos casos, motivante para el alumno.

A esto se puede agregar que existen diversas manifestaciones de la acrobacia que pueden ser planteadas para la unidad de gimnasia en los colegios, que van desde las destrezas básicas de la gimnasia hasta la adopción de contenidos circenses en las clases.

Sin embargo, según la opinión de algunos profesores de educación física, cada vez se plantean menos este tipo de habilidades acrobáticas y gimnásticas, llegando incluso algunos docentes a desecharlas de su programación por el temor evidente al supuesto riesgo que presentan, por la falta de conocimiento de la materia y de las variables que inciden en el proceso de aprendizaje, por la búsqueda errónea de un objetivo de ejecución, por la poca participación del grupo en las tareas propuestas y también por los escasos recursos

materiales que tienen los centros escolares. Otras veces es el desconocimiento del contenido gimnástico y acrobático el que provoca la elección de otros contenidos que son menos complejos a la hora de llevarlos a la práctica.

Ante esta problemática, algunos autores abordan estos contenidos con el objetivo de experimentación o descubrimiento, planteamiento que sería válido e importante en los primeros años de Enseñanza Primaria, pero insuficiente en la etapa de Enseñanza Secundaria aunque sea en condiciones facilitadoras, esto implica una problemática que será abordada más abajo. Siguiendo desde la revista electrónica EFDportes, a Bourgeois (1998), mediante la práctica gimnástica debemos pretender "aprender a aprender pero aprender algo".

La predisposición hacia la exploración exige que haya un nivel óptimo de incertidumbre al comienzo y durante el proceso. Niveles muy bajos de incertidumbre (como en la práctica serial, es decir, la repetición) no ponen en juego los mecanismos motivacionales, mientras que niveles muy altos (probablemente como en los juegos deportivos) provocan confusión y angustia.

Sin embargo, resta por explicar por qué el juego deportivo, que posee un componente de variabilidad e imprevisibilidad y también especiales características de significatividad psicológica en las situaciones que presenta, en grados probablemente superiores a los programas de práctica de tareas variables aleatorias, no produce efectos en la retención y en la transferencia a situaciones nuevas, superiores o al menos similares que la práctica aleatoria.

Diferentes explicaciones complementarias pueden contribuir a interpretar estos resultados:

Por un lado, es probable que la variabilidad y la aleatoriedad de las tareas en un programa de prácticas produzca efectos en la performance motriz pero dentro de ciertos límites cuantitativos y cualitativos, límites que el juego deportivo no permite fijar. Como lo afirman los estudios de Schmidt

(1976), la teoría del esquema predice que practicar una variedad de movimientos que utilizan el mismo programa (usando una variedad de parámetros, dentro del mismo programa) proporciona una experiencia amplia que permite al sujeto la formación de reglas/esquemas de conducta motriz.

Del artículo: "Aportes a una pedagogía (constructivista) de la motricidad.

Dada la importancia del trabajo motriz en edades tempranas, podemos situar la enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas en la etapa de Enseñanza Primaria, con el objetivo de que el alumno descubra y experimente las distintas habilidades acrobáticas básicas, creando las bases para un trabajo de dificultad mayor en etapas posteriores.

INCORPORAR LO SOCIAL A LA EDUCACIÓN FÍSICA

No basta con seguir haciendo en las clases lo que se busca con los contenidos mínimos del ministerio solamente. En mi experiencia, hay que introducir el concepto de ciudadanía global, que si bien es cierto, para las demás asignaturas resulta bastante evidente, poseer objetivos transversales de las materias teóricas abordadas en las aulas, no es menos cierto que la corporeidad del ser humano ha ido evolucionando socialmente con estos mismos cambios de paradigma, con esto me refiero a la deportivación de las clases.

El cambio en la Educación Física no está en el deporte, sino en la Motricidad Humana, en la intencionalidad de los jóvenes para moverse en torno a una práctica que los llene como individuos y los haga compartir estos intereses. Este es un problema de alternativas que nosotros les podemos brindar.

La práctica de la Educación Física se ha confinado a espacios reducidos, protegidos y delimitados socialmente. El "campo traviesa" es nuestra propia ciudad. El recorrer las plazas y parques a

través del juego es un intento de recuperación de los mismos.

Las clases de educación física cobran significado si todos aquellos que participan de ésta pueden opinar desde su corporeidad, es decir, se pueden manifestar integralmente y con esperanza de comprender el sentido de dicha práctica.

El rol que cada estudiante cumple dentro de los aprendizajes debe estar siempre rodeado de respetos: a los procesos, a la persona, a las normas, a la creatividad, a los liderazgos, etc., que serán, a futuro, los que retroalimenten dichos aprendizajes.

Con todo, podemos, en teoría, decir que el crecimiento desde el punto de vista social, se produce con mucha fuerza fuera del aula y quizás, aseverar que fuera de los espacios delimitados para las prácticas pedagógicas y que se hace necesario reinventarse con constructos elaborados desde lo cotidiano.

EL PARKOUR

Una conocida definición de éste se encuentra repetidas veces en Internet, Parkour: recorrido, en francés; Traceur: Trazalíneas... traceur es el que practica parkour.

Esta es una disciplina creada a principios de los 80 por dos jóvenes de Lisses, Francia. Sus nombres, Sebastián Foucan y David Belle.

La actividad nació porque: *"Dos jóvenes, que ante la escasez de parques infantiles en su barrio, decidieron utilizar todo cuanto encontraban en su camino para jugar a creerse superhéroes, y siguiendo los consejos del padre de David B. -un antiguo soldado vietnamita- nunca dejaron de "jugar", llevando ese entretenimiento a una realidad que los enfrenta día a día con sus miedos y límites personales, vencidos y subiendo de nivel como si de un videojuego se tratase"*.

De esta forma se creó el Parkour, una disciplina

que defiende una preparación tanto mental como física, un espíritu de superación personal, sin competitividad, buscando siempre la fluidez en cada movimiento, y que mantiene ese espíritu infantil en cada joven o adulto que lo practica.

El parkour trata de reutilizar la arquitectura urbana, de adaptarse al medio en el que nos movemos cada día, sin que este se convierta en una rutina, sin seguir un camino definido por nadie. Trata de crear el camino de cada uno, un recorrido propio, de buscar la libertad en un espacio cerrado, limitado aparentemente para cualquier persona de a pie.

Lo más importante que se puede rescatar como "traceur", es la constancia, un entrenamiento regular que le ayude a conseguir fluidez y confianza en sus movimientos, y por supuesto, para mejorar día a día en entrenamientos cortos y regulares más que entrenamientos muy separados e intensos.

El parkour se ha incorporado en algunos colegios, como una cultura nueva, como un hobby o una actividad novedosa, transgresora y a la vez saludable.

Tenemos poco conocimiento de sus alcances en los jóvenes y cuál es la real meta que buscan ellos con su práctica, puesto que si bien saben como nació y como se practica, todavía no podemos determinar en qué se desencadenará.

Este actor social que es el Traceur, está situado ya en los colegios y pide que se instruya a los alumnos en el manejo de habilidades corporales relativas a la gimnasia, a los profesores que algo conocen del tema.

En algún momento fueron los chicos que practicaban Capoeira aquellos que deseaban aprender más de la gimnasia; hoy son los que se juntan a hacerse de las plazas para expresar sus gustos con estas nuevas tendencias motricias.

Socialmente, los actores protagonistas del aprendizaje están interesados en la asignatura de Edu-

cación Física, les gusta esto de aprender a expresarse con el movimiento, están interesados en el aprendizaje de destrezas y superar desafíos que su natural desarrollo humano les motiva alcanzar.

El sentido de la *ludoergomotricidad* debe entenderse como la motricidad relacionada con las acciones que realiza el ser humano, que implica placer y a la vez eficacia y rendimiento, y percibe la competencia deportiva como un elemento extraño al desarrollo personal.

Resulta extraño este punto, puesto que aparece como si fuera lo mismo no siéndolo, por supuesto. Pero establece el punto de quiebre que puede definir los medios para la enseñanza escolar.

¿Por qué enseñar Parkour en las aulas? O bien, ¿qué beneficios puede entregar, como un medio para el desarrollo de los alumnos, el Parkour?

El Parkour implica el desafío en tiempos contemporáneos, implica un rol social y la materialización del pensamiento que busca resolver una problemática concreta. Es la Gimnasia Social que se expresa como una variante más de la ciudadanía global y nos obliga a nosotros los educadores a estar actualizados en los intereses que van a la vanguardia con los jóvenes, puesto que debe haber algo de sintonía entre educador y educando.

Esta disciplina del parkour, igualmente será practicada por algunos niños y jóvenes, en cualquier lugar, por cualquier motivo y su manifestación perdurará de cualquier manera ya que es la misma necesidad que tuvieron los desconocidos precursores de la gimnasia antes de que esta se conociera como tal.

CONCLUSIONES

- Las grandes limitantes que presenta la Educación Física muchas veces tienen que ver con los objetivos y contenidos mínimos, ya que solo se pretende resguardar de prácticas desorientadas, sin que se propongan nuevas posibilidades.
- Las clases tendrán funcionalidad en la medida que las apuestas se hagan sobre el conocimiento del rol social que tiene la educación física para la educación en los colegios. Si se elige deportivizar la Educación Física, debe buscarse aquellos elementos que no enajenen la práctica social de la actividad física y que lo colaborativo se haga real desde el sentimiento y la sensibilidad del niño.
- La evaluación de lo ocurrido en la clase debe provenir primero de la autoevaluación, como quien parte reconociendo los alcances que tuvo tras las experiencias. La corroboración de lo propuesto antes de iniciar una nueva clase, también llena de sentido las prácticas cotidianas.
- Finalmente la incorporación de prácticas sociales que favorecen el desarrollo de la capacidad de plantearse la vida como un desafío, es un objetivo no menor, a la hora de incentivar el uso de nuestra corporeidad en las clases como un nuevo contenido, El Parkour



¡Hace 40 años que deseaba escribir este ensayo!

Alejandro Cabero Rivera.
Profesor de Ed. Física
Carrera de Ed. Física
Universidad Central.

Resumen

El artículo pretende, a través de la historia, indicar cómo los deportes pueden ser fuentes de alegría.

PALABRAS CLAVES: motricidad, vóleibol, método.

Claro, hace más de 40 años que estamos diciendo lo mismo con respecto a la difusión y enseñanza de los deportes y, específicamente en el caso del vóleybol, no solo lo hemos dicho sino también lo hemos probado.

La idea siempre ha ido la de buscar un método entretenido para enseñar un deporte de por sí aburrido y difícil en su inicio.

El fundamento de esta idea está basado en la simple observación y básicamente en la práctica. En deporte es peligroso teorizar, sobre todo por el error de pensar que en los deportes colectivos se deben aplicar esquemas de enseñanza colectiva, llegándose a la conclusión que cada individuo es diferente, que cada uno tiene mayor o menor velocidad para aprender, diferentes palancas de aplicación de fuerzas, resistencias, potencias. Ponte a pensar solo en las diferencias que existen entre un arquero, un defensa, un atacante, un líbero. ¿Te has fijado que cada uno tiene diferencias, a pesar que el objetivo del deporte sea uno solo?

Como dice Talía Fung Goizueta, profesora de ed. Física y Miembro del Tribunal Permanente de Grado Científico en Ciencias pedagógicas de la República de Cuba: "Si bien cada habilidad ya sea técnica, táctica o estratégica posee sus problemas fundamentales o nudos, cada sujeto es portador de una experiencia individual inigualable. Dicha experiencia en forma de habilidades, hábitos y destrezas específicas, capacidades y cualidades de la personalidad, unas veces se transfiere armónicamente y otras, por el contrario, interfiere o afecta el dominio de las nuevas acciones del deporte elegido"

Es por eso que hace tanto tiempo que nos pusimos a pensar y a experimentar para encontrar una forma, o varias, de enseñar los deportes en forma entretenida y casi personificada. Es posible que ese haya sido el lenguaje de la motricidad, y con él hayamos descubierto la búsqueda de la felicidad y la alegría a través del deporte y el movimiento.

El problema, eso sí, es que en nuestro país cuando tú descubres algo, mucha gente se ríe, despiertas envidias o bien te "roban" la idea.

Sin embargo en ese tiempo (1964-65) estábamos ingresando a la Dirección de Deportes e íbamos partiendo a una beca de estudios a Berlín y ese año afuera nos permitiría pensar en la idea y, posiblemente encontraríamos inspiración para complementarla. Y claro que encontramos motivaciones, por ejemplo las plazas de juegos infantiles. Éstas, a diferencia de las nuestras, eran estáticas: troncos de árboles, barras de metal, escalas de cuerdas, etc. Las nuestras con columpios, resfalines y balancines en las cuales nuestros niños solo se sientan y la única que hace ejercicios es la "nana".

Bueno, inspiración se encontraba por doquier sobre todo en un país en donde había muy pocos niños y la educación deportiva era de primordial importancia.

Empezamos a practicar con nuestros alumnos alemanes lo que siempre habíamos pensado: hacerlos jugar para aprender. Los muchachos y niñas lo asimilaban con gran alegría, pero los colegas alemanes estaban muy enojados. Esta locura rompía todos los esquemas metodológicos de un pueblo acostumbrado a la disciplina, al orden, al método.

¡Y venía este sudamericanito a enseñarles a reír!

El asunto es que después de un corto tiempo la mayoría de los inscritos en los talleres deportivos se iban al vóleybol.

Cuando volví a Chile el año 1967 ya tenía la idea clara acerca del método que debía difundir. Justamente en la escala del avión me esperaba don Horacio Walker Concha, Director de Deportes del Estado, para entregarme la responsabilidad de dirigir el Plan Nacional de Difusión del vóleybol, el cual iba a ser uno de los primeros pasos en la cooperación directa del Estado para con el deporte.

Lo primero que se nos ocurrió fue el de capacitar a nuestros profesores y técnicos para así contar con un contingente de personas capaces de difundir el deporte por todo el país.

Segundo, difundir el vóleibol, fundamentalmente como un juego recreativo, barato y de fácil aprendizaje.

Tercero: crear formas sencillas para dotarse de material didáctico e infraestructura. (Material de desecho).

Cuarto: crear una forma de jugar masivamente en grandes espacios: calles, playas, canchas de fútbol, plazas, etc.

Por último, organizar 5 ó 6 preselecciones nacionales a lo largo y ancho de Chile con el objetivo de canalizar desde la masa, fundamentalmente escolar, a los jóvenes hacia el vóleibol de alta competencia.

¡Todo ello con recursos del Estado que el deporte amateur nunca había visto ni en sueños!

A los profesores les pedimos que difundieran el vóleibol mixto, el vóleibol divertido, con mucho juego y poca enseñanza de la aburrida técnica. Que jugaran y disfrutaran.

Luego se nos ocurrió inventar una forma de juego basada en la famosa tabla Berger del sistema de campeonatos " todos contra todos".

Por último nos preocupamos de la infraestructura y la confección de material de juego: balones, tablero marcador de puntaje, postes y red.

Sería largo en este escrito describir en detalle los éxitos (y también fallas) de nuestro accionar. Pero el vóleibol empezó a conocerse y, sobre todo, se iría a convertir en deporte de enseñanza obligatoria en el currículo de las escuelas formadoras de profesores de educación física.



Indudablemente que esto significaría, a corto plazo, el incremento de profesores con conocimientos de la forma de enseñar el juego.

Ello permitió el desarrollo tremendo que tiene hasta hoy este juego en el campo escolar.

Quizás este sea el único mensaje que quisiera entregar en estas líneas y que, tanto profesores o estudiantes que las lean, descubran que detrás de un lenguaje y una forma muy sencillas hay un mundo metodológico que desemboca curiosamente en la motricidad humana y el enorme aporte

que esta visión está produciendo en el hombre de nuestros tiempos.

Quizás, en esta etapa de completa madurez profesional y casi al finalizar la vida activa, la gran lección de todo esto sea el haber buscado una forma de hacer felices a los niños y los jóvenes. Para ello, observamos y nos empapamos de los "maestros", de aquellos viejos que nos entregaron tanto: Bisquertt, San Martín, Aguilera, Quezada. De ellos sacamos la lección más hermosa: ser feliz con lo que escogimos como profesión y entregar, hasta el dolor, la felicidad de hacer deporte.



Presencia de la motricidad en la educación inicial

Paola Marambio Núñez

Docente Carrera Educación Física

Universidad Central

Cristóbal Ubilla Cuevas

Estudiante 2do.año Educación Física

Universidad Autónoma de Chile

Palabras claves: Motricidad, educación parvularia, educación básica, mallas curriculares.

Problema:

Los profesores de educación física reciben diversas críticas con respecto a la poca preparación o ignorancia que tienen para trabajar con los más pequeños, niveles de párvulo y NB1.

Frecuentemente se les cataloga de "cabeza de músculos" o de realizar una "preparación militar" a los niños, o simplemente no se les considera que tengan una buena preparación académica (pre-grado) para intervenir en estas edades de vital importancia cuando hablamos de desarrollo motor.

Si a esto le agregamos la legislación, que da cuenta que frente a una situación de contrato, entre un profesor básico y uno de educación física debe ser contratado el de educación básica, para intervenir en NB1 Y NB2.

Sin embargo los últimos estudios de la neurociencia avalan la importancia del trabajo a temprana edad para estimular y fomentar la formación de redes neuronales, la ventana de oportunidades y antes de la primera poda neuronal.

Los momentos claves son los 5-6 primeros años de vida de las niñas y los niños y es aquí donde hay que intervenir. Una adecuada forma de hacerlo es a través de los juegos y las actividades motoras.

Frente a este panorama surge la pregunta: ¿quién es el especialista que debería intervenir? ¿Quién está mejor formado en pre-grado, las educadoras, los profesores básicos, profesores de educación física? ¿O ninguno de estos?

Formulación de la hipótesis:

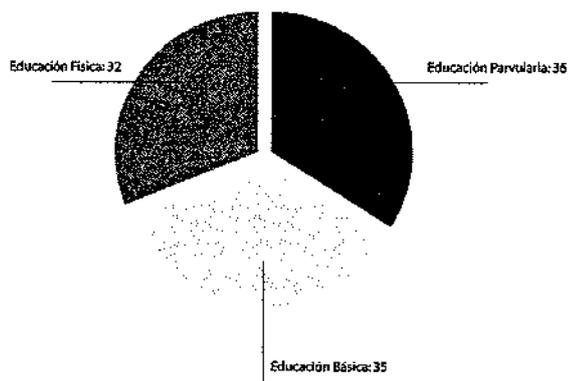
Los profesores de educación física están igualmente bien preparados para la intervención temprana con niños y niñas en el área de la motricidad humana.

Las mallas curriculares son deficitarias en el área de la motricidad para el grupo etario párvulo. (niñas y niños)

Material y método:

Sujetos: se analizaron tres carreras que tuvieran relación con el tema de educación motricia en las bases (hasta nb1). Las carreras fueron educación parvularia, educación básica y educación física. Se analizaron 46 universidades, 41 de ellas tenían algunas de las carreras estudiadas.

Número de carreras estudiadas, del total de universidades revisadas



Procedimiento: Se revisaron en total 123 mallas curriculares de diversas universidades del país, se buscó en párvulo y básica, asignaturas que tuvieran relación con el área de desarrollo motricio y, en educación física, que tuvieran relación con las bases o aplicación de la asignatura con los párvulos y NB1.

Luego se procedió a la contabilización de las asignaturas por área y por universidades y ade-

más a detectar cuáles son las asignaturas que más se nombran por carrera, relacionadas con el estudio.

Términos asociados encontrados en educación parvularia	
1.	Comunicación, juego y estética en la educación inicial
2.	Comunicación y expresión
3.	Desarrollo físico
4.	Didáctica de la expresión artística y corporal
5.	Didáctica de la motricidad y el desarrollo del párvulo
6.	Educación física
7.	Educación física integral
8.	Educación física y recreación
9.	Educación para la motricidad en el párvulo
10.	Educación psicomotriz
11.	El juego
12.	Estimulación temprana
13.	Expresión artística corporal
14.	Expresión artística en la infancia
15.	Expresión corporal
16.	Expresión corporal y biodanza
17.	Expresión lúdica en la educación del párvulo
18.	Expresión rítmica corporal
19.	Expresión rítmica motriz
20.	Expresión rítmica motriz del párvulo
21.	Folclore
22.	Juegos y recreación
23.	Motricidad en la educación infantil
24.	Psicomotricidad
25.	Psicomotricidad, juego y aprendizaje
26.	Taller de estimulación psicomotriz
27.	Taller de expresión artística integrada
28.	Taller de expresión integrada
29.	Taller de teatro y circo
30.	Teatro
31.	Vida integral y saludable del párvulo
32.	Organización psicomotriz

Términos asociados en educación básica	
1.	Actividad física y salud
2.	Aprendizaje y enseñanza en la educación física
3.	Artes musicales y educación del cuerpo
4.	Deportes
5.	Desarrollo físico
6.	Didáctica del ritmo, espacio y creatividad
7.	Didáctica de la actividad física
8.	Didáctica de la educación física y terreno
9.	Didáctica en la educación física
10.	Educación física
11.	Educación física en la escuela
12.	Educación física y ambiente
13.	Educación física y recreación
14.	Educación física y salud
15.	El desarrollo psicomotor en la educación básica
16.	Expresión comunicación y creatividad
17.	Expresión motriz y metodología de la educación física
18.	Folclore
19.	Metodología de la educación física
20.	Otras disciplinas
21.	Pedagogía en la educación física
22.	Psicomotricidad
23.	Psicomotricidad y estimulación temprana
24.	Psicomotricidad y salud
25.	Taller de educación física y tecnología

Términos asociados encontrados en educación física	
1.	Actividad física 1
2.	Actividad física de base
3.	Actividad recreativas a nivel iniciación
4.	Actividades acuáticas
5.	Aprendizaje motor
6.	Danza
7.	Danza educativa
8.	Danza motricidad nivel iniciación
9.	Danzas y expresiones corporales

10.	Desarrollo motor
11.	Desarrollo motor aplicado
12.	Desarrollo motor en edad escolar
13.	Didáctica de la educación física para la educación básica
14.	Educación rítmica
15.	Educación del ritmo y expresividad
16.	Educación del movimiento
17.	Educación física de base
18.	Educación psicomotriz
19.	Educación ritmo y expresión corporal
20.	Electivo educación de párvulos
21.	Enfoques aplicados al desarrollo de la motricidad
22.	Expresión corporal
23.	Expresión corporal y danza
24.	Expresión de danzas folclóricas nacionales
25.	Folclore
26.	Formación motora
27.	Formación y desarrollo motor
28.	Fundamento y manifestaciones básicas de la motricidad humana
29.	Fundamentos teóricos prácticos de la motricidad
30.	Juego
31.	Juegos con recursos pedagógicos
32.	Juegos motrices y recreativos
33.	Juegos tradicionales y danzas folclóricas
34.	Metodología de la educación física nb1-nb2
35.	Motricidad humana
36.	Motricidad humana y salud
37.	Neurofisiología y Psicomotricidad
38.	Orientaciones didácticas para el desarrollo de la motricidad humana
39.	Psicomotricidad
40.	Psicomotricidad en educación
41.	Recreación y naturaleza
42.	Teoría, práctica y pedagogía del juego en educación física
43.	Teoría del juego y recreación
44.	Teorías del juego y juegos populares

Cclusiones

Los datos utilizados en el estudio nos señalan claramente que el profesor de ed. física está mejor preparado para desempeñarse en el campo motricio del párvulo, que las otras dos carreras en cuestión.

Presenta mayor cantidad de asignaturas relacionadas con la bases motricias y/ o con asignaturas asociadas.

La cantidad de asignaturas en párvulo asociada al desarrollo motricio es de 1,8 en básica de 1,54 y en educación física de 2,62.

Las asignaturas en párvulo no tienen un lineamiento definido de trabajo, realizando una interpretación libre de planes y programas.

Educación física presenta mayor cantidad de ramos relacionados con la bases motricias o asignaturas asociadas al trabajo con las niñas y niños.



SUGERENCIAS:

1. Dada la importancia que tiene la estimulación temprana, para lograr una adecuada autonomía, optimización del cableado cerebral, desarrollo de habilidades, adaptación al entorno y al medio natural, entre otras, se sugiere aumentar la cantidad de asignaturas relacionadas, al menos una por semestre.
2. Formar grupos multidisciplinarios para trabajar en el ámbito motricio.
3. Formar un profesional especializado en el área de la motricidad, para trabajar en el nivel de párvulos, como una actividad complementaria importante de desarrollar en el niño pequeño.
4. Crear instancias de perfeccionamiento permanente para las tres carreras en el área de la motricidad.
5. Articular lineamientos entre párvulos y nb1 en el área de la motricidad.



Los trabajos deberán ser inéditos y serán entregados en un disco en formato Word a doble espacio con letra Arial Narrow tamaño 12 y en una versión escrita en hoja tamaño carta; su extensión no debe exceder las 25 páginas, escritas a doble espacio y con márgenes de 2 cm.

El nombre de los autores así como el título del trabajo irán en página aparte. Bajo el nombre de los autores se indicará su lugar de trabajo, escuela, facultad, instituto u otro y en pie de página, su dirección. Los consultores de la revista recibirán copia del trabajo sin el nombre del autor.

En hoja también aparte del trabajo, y precediéndolo, irá un resumen claro y conciso de no más de 200 palabras.

Las referencias bibliográficas deberán ajustarse a las normas internacionales de publicación. Para estos fines, se recomienda utilizar las normas de la American Psychological Association (APA).

Los gráficos y tablas deberán ser acompañados de un texto breve y explicativo y en un formato que facilite su reducción si fuera necesario.

Los autores cuyos artículos se publiquen recibirán gratuitamente 2 ejemplares de la revista en el que resulte publicado su trabajo; los autores de reseña, 1 ejemplar y los informes de investigación, para el autor principal, 1 ejemplar. Para varios autores en un artículo, se entregará 1 por cada autor.

Los trabajos deberán ser enviados a revista *Motricidad y Persona*, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, segundo piso, Santiago de Chile.

Las expresiones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y la revista se reserva el derecho de publicar los trabajos con las modificaciones necesarias para adaptarlos a las normas que le son propias. Los originales no serán devueltos.



